

Candida Soares da Costa



MÓDULO

2

Concepções e diretrizes da educação das relações étnico-raciais

Curso Uniafro: Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar – Aperfeiçoamento – Modalidade EaD


EduFMT

Concepções e diretrizes da educação das relações étnico-raciais



UFMT

Ministério da Educação
Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Reitora
Myrian Thereza de Moura Serra

Vice-Reitor
Evandro Aparecido Soares da Silva

Coordenador da Editora Universitária
Renilson Rosa Ribeiro

Supervisão Técnica
Ana Cláudia Pereira Rubio



Membros

Renilson Rosa Ribeiro (Presidente - EdUFMT)
Ana Cláudia Pereira Rubio (Supervisora - EdUFMT)
Adelmo Carvalho da Silva (Docente - IE)
Ana Carrilho Romero Grunennvaldt (Docente - FEF)
Arturo Alejandro Zavala Zavala (Docente - FE)
Carla Reita Faria Leal (Docente - FD)
Divanize Carbonieri (Docente - IL)
Eda do Carmo Razera Pereira (Docente - FCA)
Elizabeth Madureira Siqueira (Comunidade - UFMT)
Evaldo Martins Pires (Docente - CUS)
Ivana Aparecida Ferrer da Silva (Docente - FACC)
Josiel Maimone de Figueiredo (Docente - IC)
Juliana Abonízio (Docente - ICHS)
Karyna de Andrade Carvalho Rosseti (Docente - FAET)
Lenir Vaz Guimarães (Docente - ISC)
Luciane Yuri Yoshiara (Docente - FANUT)
Maria Corette Pasa (Docente - IB)
Maria Cristina Guimaro Abegão (Docente - FAEN)
Mauro Miguel Costa (Docente - IF)
Neudson Johnson Martinho (Docente - FM)
Nileide Souza Dourado (Técnica - IGHD)
Odorico Ferreira Cardoso Neto (Docente - CUA)
Paulo César Corrêa da Costa (Docente - FAGEO)
Pedro Hurtado de Mendoza Borges (Docente - FAAZ)
Priscila de Oliveira Xavier Sudder (Docente - CUR)
Raoni Florentino da Silva Teixeira (Docente - CUVG)
Regina Célia Rodrigues da Paz (Docente - FAVET)
Rodolfo Sebastião Estupiñán Allan (Docente - ICET)
Sonia Regina Romancini (Docente - IGHD)
Weyber Ferreira de Souza (Discente - UFMT)
Zenesio Finger (Docente - FENF)

Candida Soares da Costa

Concepções e diretrizes da educação das relações étnico-raciais

© Cândida Soares da Costa, 2018

A reprodução não-autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº 9.610/98.

A EdUFMT segue o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa em vigor no Brasil desde 2009.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C837c

Costa, Candida Soares da.

Concepções e diretrizes da educação das relações étnico-raciais [e-book]. / Candida Soares da Costa. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018. 41p.

ISBN 978-85-327-0646-1

Curso Uniafro: Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar – Aperfeiçoamento – Modalidade EaD (Módulo 2)

1.Educação. 2.Relações étnico-raciais. 3.Diretrizes Curriculares Nacionais. 4.Ensino de História. 5.Cultura Afro-Brasileira e Africana. I.Título.

CDU 37

Douglas Rios – Bibliotecário – CRB1/1610

Supervisão Técnica:

Ana Claudia Pereira Rubio

Revisão Textual e Normalização:

Elisabeth Madureira Siqueira

Diagramação e Arte da Capa:

Candida Bitencourt Haesbaert

Realização:



Comitê Científico:

Candida Soares da Costa (UFMT)

Acildo Leite da Silva (UFMA)

Sérgio Pereira dos Santos (UFMT)

Rosinete Maria dos Reis (UFMT)

Ângela Maria dos Santos (UFMT)

Zizele Ferreira dos Santos (UFMT)

Valdeci Silva Mendes (UFMT)



Editora da Universidade Federal de Mato Grosso

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367

Bairro: Boa Esperança. CEP: 78060-900 - Cuiabá-MT.

Fone: (65) 3313-7155 | www.editora.ufmt.br

Apoio:



Sumário

Apresentação	7
Considerações iniciais	8
Caríssimas e caríssimos cursistas!.....	8
Educação das relações étnico-raciais.....	11
Educação das Relações Étnico-Raciais: pressupostos, fundamentos e diretrizes.....	12
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	14
Conceito social de raça e outros conceitos básicos	31
Classificação racial da população brasileira	35
A formação continuada de professores	36
Referências bibliográficas	39

Apresentação

O curso Uniafro: Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar integra as ações realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (Nepre), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Apresenta-se em consonância às demandas sociais por uma política de formação inicial e continuada de docentes, visando à efetivação de educação das relações étnico-raciais em todos os níveis de ensino. O presente curso, em particular, está voltado à formação continuada de professoras e professores que atuam na Educação Básica. Trata-se de um curso de aperfeiçoamento, que se realiza na modalidade a distância, composto por cinco módulos: Módulo I: Educação a distância e ambientes virtuais de aprendizagem; Módulo II: Concepções e Diretrizes da educação das relações étnico-raciais; Módulo III: Educação das Relações Étnico-Raciais e Currículo no cotidiano escolar; Módulo IV: História e cultura afro-brasileira; Módulo V: Projeto de Intervenção no processo educativo. Cada um deles foi elaborado na expectativa de que possa subsidiar o percurso de formação e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana na educação escolar. Recomendamos, enfaticamente, estudo dos conteúdos, realização das atividades proposta, bem como atenta leitura do Guia do Curso e do Guia de Estudo pertinente a cada módulo (que também serão disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem). Nestes estarão disponíveis informações e orientações importantes e necessárias durante todo o processo de realização do curso. Desejamos que cada módulo seja compreendido como fundamental no processo de construção da trajetória de sucesso no curso, de modo que cada cursista possa estudar e aprofundar os conteúdos, vivenciando, assim, uma rica e consistente experiência formativa.

Candida Soares da Costa
Coordenadora do Nepre

Considerações iniciais

Caríssimas e caríssimos cursistas!

Vivemos, na atualidade, um tempo que exige um refinamento nas lentes que a formação escolar oferece aos seus educandos e educandas para a leitura do mundo, particularmente no que diz respeito aos mecanismos que embasam a sociedade no que se refere às relações raciais, às questões econômicas, de gênero e religiosas. Impõe-se, portanto, às instituições educativas, às professoras e aos professores, individual e coletivamente, a interrogar-se não somente para que serve a educação que realiza, mas também, a que se pretende que sirva o processo e a prática educativa em que se envolve.

Isso significa pensar a função social da educação escolar e da docência quanto ao reconhecimento das diferenças, o que exige, por um lado, a definitiva superação da pretenciosa perspectiva de que se possa realizar educação escolar como uma prática neutra, alheia ao mundo social; por outro, a compreensão e efetivação da condução da educação escolar de modo coerente a duas dimensões que, imprescindivelmente, a constituem: a dimensão política e a dimensão do conhecimento. Agregam-se ainda a essa perspectiva as necessárias reflexões e interrogações sobre o tipo de construção ou consolidação de sociedade, haja vista que se situa em uma sociedade cuja origem se assenta na violência e na naturalização de mecanismos de violação de direitos. Assim sendo, abrem-se caminhos para que se compreenda e problematize as bases que fazem com que a educação escolar continue contribuindo para a reconfiguração do racismo, do machismo e do sexismo enquanto determinantes da nossa sociedade, muito embora vivamos em uma nação que tem como princípios constitucionais a democracia e a solidariedade.

Educação das relações étnico-raciais impulsiona pensar possibilidades de leitura de mundo, orientada por concepções que contribuem para o rompimento com princípios e paradigmas etnocêntricos, eurocêntricos e racistas. Quando se fala em leitura de mundo, considera-se importante visitar Paulo Freire, um dos mais importantes pensadores brasileiros no campo da educação, particularmente um antigo texto de sua autoria, porém muito atual, “*A importância do ato de ler*”. Freire apresentou esse texto na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981, portanto há quase quarenta anos. Nele, Paulo Freire, pautando-se criticamente no “ato de Ler”, discute profundamente a educação escolar. Desse modo, logo de início já situou, sem qualquer sombra de dúvida, a prática pedagógica enquanto prática política. Ao longo do texto, ele reflete sobre o fazer educação, ao mesmo tempo, se constitui em ato político e também de conhecimento. Consequentemente, não há dúvida

de que a formação docente se insere nessa mesma perspectiva, visto que dela decorrem os princípios e concepções que orientam a prática política e pedagógica de se fazer educação, independentemente da área na qual a mesma se realiza.

Paulo Freire chama a atenção para a necessidade de uma “compreensão crítica do ato de ler”, inscrevendo-o “[...] na inteligência do mundo” (FREIRE, 1989, p. 11). As questões que se colocam à escola, na atualidade, diz respeito ao tipo de leitura que a educação escolar assumirá na disposição de ensinar a homens e mulheres desde a mais tenra idade, a fazer “a leitura da “palavramundo”, de maneira que torne possível apreender o significado das conexões que constituem o lugar onde se vive, assim como o significado das conexões que propiciam a existência de um mundo mais amplo, de múltiplas e infinitas dimensões e práticas culturais, onde se configuram modos de fazer, de viver, de conviver, de elaborar e de reelaborar a vida. Somente assim é possível compreender as complexidades do universo das relações humanas, acerca das quais a educação escolar não pode se prescindir, tampouco silenciar.

Trazer para a educação escolar a responsabilidade por pautar e confrontar os históricos mecanismos de estratificação da diferença foi uma conquista que se deu em campo árduo de batalha, posto que, por muito tempo, o Estado brasileiro se fez nação, assentado nas concepções que explicam a humanidade numa perspectiva racial. Assim, definiu e orientou suas políticas, de modo a impedir que o povo brasileiro se compreendesse múltiplo em sua formação, e que seus diversificados segmentos, negro, indígena e branco, fazem igualmente parte de um mesmo universo de importância. A racialização naturalizou e recrudescer o racismo contra a população negra, invisibilizou a população indígena e assegurou uma posição social privilegiada à população branca, que, mesmo quando em condições adversas, encontra-se ocupando as melhores posições sociais, em consequência da hierarquização racial elaborada e adotada no Ocidente. Inúmeras produções acadêmico-científicas têm dado conta de que: o racismo se faz presente na educação brasileira, alimentado por mecanismos intraescolares racistas que impactam a trajetória de estudantes negros e negras, determinando em muito suas perspectivas de futuro. Por outro lado, os currículos e práticas pedagógicas ainda alimentam o preconceito racial no cotidiano escolar, e a educação escolar ainda silencia o quanto o Brasil tem de africano, afro-brasileiro e indígena. Por conseguinte, essas produções têm apontado também, em relação à formação e à prática docente, quão necessária se faz a articulação entre denúncia

e proposição que possibilitem construir olhares de dentro para fora da sala de aula e vice-versa.

A realização da educação escolar por intermédio de currículos e de práticas pedagógicas que não se assentam em narrativas etnocêntricas, pode contribuir para desativar o motor do racismo, introjetado nas pessoas e instituições, inclusive na escolar, o que impulsiona a vitimização de milhares de jovens negras e negros diariamente no Brasil.

Bons estudos!

A autora

Educação das relações étnico-raciais

Você está começando, neste momento, o **Módulo II – Concepções e Diretrizes da Educação das Relações Étnico-Raciais**.

O mesmo foi elaborado visando subsidiar você no que se refere à efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais no interior do sistema de ensino. O material no qual ora se iniciam seus estudos constitui uma versão atualizada e ampliada do conteúdo elaborado para a disciplina Educação das Relações Raciais, ministrada em 2017 e 2018, nos cursos de Licenciatura em Letras Português e Inglês e Letras – Português e Espanhol, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

A realização do módulo se ancora nos seguintes objetivos:

- Subsidiar cursistas a compreender em que consiste a educação das relações étnico-raciais, seus fundamentos legais, históricos e sociais, assim como as concepções pedagógicas e curriculares que a orientam;
- Compreender as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, relacionando-as ao cotidiano educativo escolar.

O módulo está organizado levando-se em conta os principais objetivos estabelecidos pela Resolução CNE/CP/DF nº 1, de 17 de junho 2004, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, orientando-se, portanto:

- 1) pelo disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB n. 9394/1996), que estabelece: a) no âmbito dos princípios e fins da educação nacional, que o ensino a ser ministrado pela escola se realize tendo como um de seus fundamentos a “[...] consideração com a diversidade étnico-racial” (Art. 3º, Inciso XII); b) os conteúdos a serem trabalhados no estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o sistema nacional de ensino (Art. 26 A) e a obrigatoriedade de inclusão do dia 20 de novembro no calendário escolar como o ‘Dia Nacional da Consciência Negra (Art. 79 B);
- 2) pelas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Vale destacar que essas Diretrizes se compõem pela Resolução CNE/CP nº 1/2004 e pelo Parecer CNE/CP 003/2004, que apresentam os fundamentos da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Educação das Relações Étnico-Raciais: pressupostos, fundamentos e diretrizes

O Brasil é um país no qual ainda persiste a ideia de raça enraizada nas maneiras como as relações sociais se estabelecem. Diante disso, é possível identificar a existência de mecanismos ideológicos pautados no etnocentrismo, que resultam na sobre-elevação de um grupo e, ao mesmo tempo, na subalternização de outros na composição da nossa população. Desse modo, grupos situados supostamente como superiores usufruem de privilégios sociais materiais e simbólicas em relação aos demais. Em virtude disso, na sociedade brasileira, o segmento populacional branco se encontra de gozo de vantagens quanto ao acesso e usufruto dos direitos sociais em relação aos segmentos negro e indígena.

Um dos avanços que ocorreram no campo da educação nos últimos anos, no que diz respeito ao trato das diferenças no contexto educacional, se refere à alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que obriga a inclusão de conteúdos de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo da Educação básica, de modo que se contribua para a valorização e o reconhecimento quanto à importância da população negra e da população indígena na constituição do povo brasileiro, assim como dos continentes americano e africano para a humanidade. Entretanto, nas experiências cotidianas não são poucas as vezes em que se ouve indagações do seguinte teor: que é ou por que ou para que se estudar a educação das relações étnico-raciais se vivemos em uma sociedade democrática? Isso demonstra o pouco conhecimento ou reflexão sobre: 1) os processos de constituição da nação brasileira, que se assenta no racismo; e 2) sobre os fundamentos nos quais a educação das relações étnico-raciais se ancora.

Apesar de extensa a produção cultural afro-brasileira no patrimônio cultural brasileiro, a mesma não tem sido devidamente reconhecida, nem sua relevância considerada como decorrente dos africanos e de seus descendentes no Brasil. Nessa medida, a Educação das relações raciais implica que se leve em conta, por meio dos conteúdos, das práticas pedagógicas, dos métodos, procedimentos metodológicos, materiais e recursos pedagógicos adotados, o princípio de reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as dimensões do processo educativo escolar. Isso encontra aporte legal na Constituição Federal da República do Brasil de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/1996), assim como nas legislações e diretrizes decorrentes das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645. No que se refere aos aportes

epistemológicos, seu fundamento se ancora no entendimento da diferença enquanto importante dimensão inerente aos seres humanos, não como critério de hierarquização e de exclusão.

É importante destacar que, no tocante à diversidade, a Constituição Federal de 1988 determina que Estado brasileiro cumpra, no que se refere:

- a) à cultura (Arts. 215 e 216), garantindo “[...] a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”, de apoiar, incentivar e valorizar “[...] a difusão das manifestações culturais”, “[...] das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”, determinando ainda a fixação, por intermédio de lei específica “[...] de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais”, uma das finalidades do Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, como “[...] a valorização da diversidade étnica e regional” e determina o tombamento de “[...] todos os documentos e sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos”;
- b) à educação, estabelece que o ensino da História do Brasil deve levar em conta, “[...] as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (Art. 242). Observa-se, desse modo, que a oferta da disciplina encontra-se amplamente respaldada na legislação e que sua realização no interior das escolas deverá se dar por intermédio de um currículo que contemple essas questões, em respeito e perfeita sintonia com os preceitos constitucionalmente estabelecidos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996), decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, oito anos depois da promulgação da Constituição Federal vigente, embora tenha determinado nos moldes constitucionais, que “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” (Art. 26, I IV, §4), registrou apenas alguns avanços no que se refere à matriz indígena, à medida que estabelece, no Art. 78: “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, objetivando:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas.

No que se refere à matriz africana e à população negra brasileira, nenhum avanço se registrou na LDB, embora as lutas por direitos e, conseqüentemente, pelo direito à educação escolar, implementado pelo movimento negro brasileiro, deitem raízes em períodos anteriores à abolição do sistema escravista, quando muitos negros já buscavam acessar a educação escolar. Exemplo disso se encontra em Silva (2000), que disponibiliza riquíssimo relato sobre um professor preto, denominado Pretextato dos Passos Silva que, em 1856, portanto, mais de três décadas antes da abolição, baseando-se nas exigências legais da época e munido de “[...] dois abaixo-assinados dos pais dos seus alunos; um atestado de um vizinho seu; um abaixo-assinado de pessoas que o conheciam; um atestado do inspetor do seu quarteirão enviado ao subdelegado da freguesia de Sacramento (onde Pretextato residia e lecionava) e o seu pedido, escrito de próprio punho”, requerendo, junto “[...] à Inspeção Geral da Instrução Pública da Corte sua dispensa das provas de capacidade e moralidade, às quais estavam obrigados todos os professores públicos e particulares da Corte, desde a promulgação do Regulamento de 17 de fevereiro de 1854” (SILVA, 2000, p. 119). O objetivo era que a escola por ele fundada em sua casa em 1853, a pedido dos pais, continuasse a existir, para que nela meninos pretos e pardos pudessem aprender, senão com perfeição, pelo menos sem coação.

O requerimento do professor se constituía na representação de um anseio coletivo de pais e membros da comunidade onde o Professor Pretextato vivia e lecionava, visando que crianças negras pudessem ter acesso à escolarização.

Esse é apenas um dentre outros exemplos que dão conta de quão antiga é a luta da população negra por uma educação escolar igualitária no Brasil.

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), embora decretada e sancionada após a Constituição de 1988, não dispunha de elementos que pudessem orientar o sistema de ensino quanto à relevância da matriz africana no currículo, configurando-se uma distorção em relação ao determinado na Constituição.

Em 1998, o então Deputado Federal Paulo Paim buscou institucionalizar mecanismos que garantissem possibilidades efetivas de inclusão no currículo escolar brasileiro dos conhecimentos sobre África e, conseqüentemente, sobre os africanos, na diáspora, e seus descendentes. A propositura

visava abrir caminho para que estudantes pudessem acessar conhecimentos ainda não contemplados no processo educativo, tendo em vista a relevância africana na constituição da nação brasileira. Foi ela protocolada junto ao Conselho Nacional de Educação, processo Nº. 23.001.000003/98-15, e prescrevia “[...] a inclusão da disciplina “História da África” nos currículos mínimos obrigatórios da educação básica e dos cursos de graduação das áreas de Humanidades e Ciências Sociais” (COSTA, 2013, p. 95).

Semelhante proposição, no entanto, não encontrou acolhimento no Conselho Nacional de Educação, à época. A relatora emitiu parecer posicionando-se contrariamente à proposição, alegando, dentre os argumentos, que a mesma contrariava decisões anteriores das Câmaras de Educação Básica e de Ensino Superior com relação a estabelecimento de disciplinas.

Costa (op. cit) considera ainda que, apesar do Conselho Nacional de Educação ter aprovado o Parecer Nº. 88/98, que rejeitou a proposição de inclusão da disciplina “História da África” no currículo escolar, essa questão não foi esquecida. Em 11 de março de 1999, a deputada Esther Grossi, em coautoria com o deputado Ben-Hur Ferreira, apresentou à Mesa Diretora da Câmara dos Deputados uma nova proposição que dispunha sobre a obrigatoriedade de inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo do sistema de Ensino. A proposta tramitou por mais de três anos, sendo, então, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República, como a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, a qual alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia 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”.

Em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei n. 10.639, que acrescentou dois artigos importantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996): o artigo 26 A e 79 B, com a seguinte redação:

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’.

Conforme pode se observar no parágrafo 2º, a Lei n. 10.639/2003 estabeleceu a obrigatoriedade dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira em todo currículo escolar, com destaque para às “áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. Vale lembrar que, “especialmente” não significa “exclusivamente”, como muitos discursos querem fazer crer.

Em decorrência dessa Lei, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer CNE/CP 3/2004, com o objetivo de regulamentar a alteração trazida pela Lei 10.639/2003 à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse Parecer foi aprovado por unanimidade no Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, em Brasília, no dia 10 de março de 2004, com a recomendação de que fossem instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ali explicitadas, assim como no projeto de resolução nele anexo, de modo que passassem a ser “[...] executadas pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição [...], promover a formação dos professores para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e para Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como supervisionar o cumprimento das diretrizes”. Nesse contexto, vale destacar o sentido considerado ao termo étnico, contido na expressão étnico-racial na denominação Educação das Relações Étnico-Raciais:

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (RESOLUÇÃO CNE/CP 3/2004, p. 13).

Ainda segundo essa resolução, o emprego do termo se justifica pelo fato de que persiste, ainda, “[...] em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”.

Conforme definido nas Diretrizes, a Educação das Relações Étnico-Raciais consiste numa:

[...] política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (Parecer CNE/CP n. 03/2004, p. 10).

Nessa medida, o termo étnico, contido na expressão étnico-racial, está sendo empregado em consonância ao disposto na Resolução CNE/CP 3/2004, que integra as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferenças na cor da pele e traços fisionômicos são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores e princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (RESOLUÇÃO CNE/CP 3/2004, p. 13).

Ainda segundo a citada Resolução, o emprego do termo se justifica pelo fato de que persiste, ainda, “[...] em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática”.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho 2004, integrando o Parecer CNE/CP 3/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo sido homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004. Logo no Artigo 1º, estabelece a obrigatoriedade de observâncias às Diretrizes por todas as “Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores”. Define ainda:

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Isso significa que nenhum nível ou modalidade de ensino estão isentos de implementar a política curricular de Educação das Relações Étnico-Raciais, estando a educação escolar, da Educação infantil ao ensino superior, convocada a cumprir seu papel, no sentido de atuar na reconfiguração do imaginário social.

Sua execução e efetivação abrangem todo o sistema de ensino, conforme definiu a Resolução CNE/CP nº. 1/2004:

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas na Resolução CNE/CP 003/2004. (MEC/Secad, 2005).

Portanto, educação das relações étnico-raciais não diz respeito ao tipo de educação voltado a um segmento da população, mas está se falando, isto sim, de uma política educacional e de currículo voltados a toda a população brasileira em sua amplitude, visando a superação de um modelo de educação que valoriza a história e cultura europeias, sem considerar as africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Complementarmente às definições da política de educação para as relações étnico-raciais, em 2008 foi aprovada a Lei nº 11.645, trazendo alterações ao artigo 26-A da LDB nº 9.394/96, incluídas em 2003 pela Lei nº 10.639, para obrigar também a inclusão da temática indígena no currículo escolar. A partir de então, esse artigo passou a vigorar com a seguinte redação:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, **públicos e privados**, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e **indígena**. § 10 O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá **diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como** o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e **dos povos indígenas** no Brasil, a cultura negra e **indígena** brasileira e o negro e o **índio** na formação da sociedade nacional, resgatando **as suas** contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 20 Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e **dos povos indígenas brasileiros** serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (LDB nº 9.394/96, Art. 26A).

Os trechos destacados correspondem às alterações feitas pela Lei nº 11.645/2008, cuja única finalidade foi ampliar a obrigatoriedade curricular

definida pela Lei nº 10.639/2003 no artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9394/96), prescrevendo a inclusão da “temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. Vale ressaltar que, apesar das muitas interpretações equivocadas, a Lei, nº 11.645/2008 não teve a finalidade de revogar a Lei nº 10.639/2003, mas apenas de proceder à alteração no artigo 26 A dessa LDB.

Um das principais implicações da política curricular de educação das relações étnico-raciais é a formação docente, visto que, em última instância, são professoras e professores que, diretamente, podem atuar na efetivação da organização curricular e na prática pedagógica, de modo a contribuir ou não para que a população brasileira tenha acesso aos conhecimentos referentes à história e cultura de seu país, particularmente no tocante à presença, atuação e importância negra e indígena, que um currículo ancorado no eurocentrismo não lhe tem permitido acessar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam agentes sociais ao estabelecimento de políticas públicas de reconhecimento e valorização da população negra brasileira, objetivando reconhecer a presença e importância do continente africano, de seus descendentes na diáspora e no Brasil, tendo como consequência o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial na sociedade brasileira.

Para aprofundar o entendimento sobre o assunto, leia os textos indicados no quadro 1.

Quadro 1: Indicação de leitura

- 1) Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>.
- 2) COSTA, Candida Soares da. Lei nº 10.639/2003: dez anos de implementação do currículo de educação das relações étnico-raciais. Momento, v. 22, n. 1, p. 17-34, jan./jun. 2013. Disponível em <https://www.seer.furg.br/momento/issue/archive>.

Teorias raciais e racismo institucional no Brasil

Você sabia que no Brasil, especialmente no início do século XX, aliançava-se desenvolvimento e progresso ao desaparecimento da população negra e que chegou-se a projetar o extermínio dos negros da composição da população brasileira para um período de, no máximo, um século?

Que papel teria e/ou tem desempenhado a educação escolar para a contribuição desse projeto?

Refleta sobre isso!

Para obter mais elementos para o entendimento da discussão sobre educação das relações étnico-raciais é necessário refletir sobre as desigualdades sociais existentes no Brasil e como elas se encontram enraizadas nas concepções raciais do século XIX, que se ocupou em fornecer explicações sobre a diversidade humana a partir, fundamentalmente, de suas diferenças fenotípicas. Semelhantes teorias, elaboradas por pensadores europeus e norte-americanos a partir das quais explicavam a humanidade tendo como ponto de partida a hierarquização das diferenças, foram adotadas enquanto quadro de referência no Ocidente e, conseqüentemente, nas Américas e no Brasil. Desse modo, passou-se a explicar os seres humanos como biologicamente contrastados, posicionando os brancos como superiores a todas as “raças” e os negros como os mais inferiores dentre os inferiorizados. Nessas teorias, negros africanos e descendentes na diáspora, apesar de sua relevância na construção da cultura do Novo Mundo, em todos os aspectos (materiais e imateriais), foram situados como impedimento ao desenvolvimento e ao progresso. Vale lembrar que tais teorias foram elaboradas no século XIX, quando se buscavam justificativas para a escravidão e para o colonialismo.

No Brasil, esse quadro de referência racial foi adotado integralmente por praticamente todos os pensadores nacionais que escreveram no século XIX e, especialmente, primeira metade do século XX, sendo repercutido pelos setores da elite intelectual, econômica e política, assim como pelas diferentes áreas de conhecimento, a ideia de que os negros eram inferiores e que constituíam entraves ao desenvolvimento da nação. A partir de meados do século XIX e atravessando o século seguinte, as linguagens e os discursos utilizados determinavam que o Brasil deveria, necessariamente, se tornar branco, e que os negros teriam de desaparecer.

A obra “*A Redenção de Cã*”, óleo sobre tela pintada por Modesto Brocos, em 1895, que se encontra atualmente no Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro/Brasil, registrada sob nº 323, e reproduzida na figura 1 deste texto, expõe o ideário de branqueamento prevalecente nos diferentes setores da elite da época sobre a configuração racial que a mesma pretendia para o povo brasileiro no decorrer de, no máximo, três gerações.

Figura 1: Redenção de Cã, Modesto Brocos (1895)

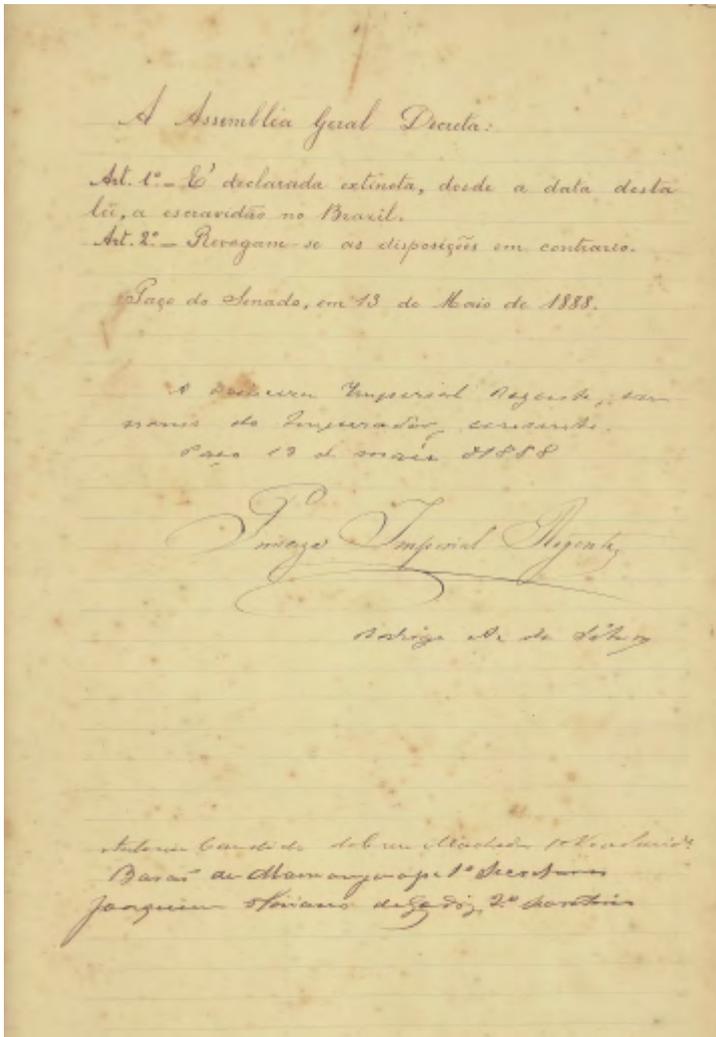


Fonte: <http://mnba.gov.br/portal/colecoes/pintura-brasileira.html>

A obra compõe-se de uma mulher preta com as mãos elevadas como se estivesse em prece. Ao seu lado, com uma criança branca no colo, uma mulher negra, possivelmente sua filha, mas de pele mais clara, sentada ao lado de um homem branco, possivelmente o pai da criança de fenótipo branco.

É importante observar que a obra de Brocos foi pintada em 1895, sete anos, portanto, após a assinatura da Lei Imperial nº 3.353, sancionada em 13 de maio de 1888, a qual ficou conhecida, até na atualidade, como Lei Áurea, que deu por extinta a escravidão no Brasil, sem qualquer garantia de direitos aos negros escravizados e seus descendentes brasileiros.

Figura 2: Lei imperial de 1888 - Lei Áurea



Fonte: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/385377>.

Conforme pode ser observado na Figura 2, essa Lei se compunha de apenas dois artigos, tendo por finalidade única oficializar o fim do sistema escravista, que havia perdurado no Brasil por mais de trezentos anos, mas que já não encontrava base para se sustentar. A finalização do sistema escravista nesses termos propiciou vazão a um projeto de nação que, deliberadamente, buscava a eliminação do segmento populacional negro. Desse modo, o projeto de branqueamento, retratado na obra de Brocos, chegou ao século XX alimentado por mais uma teoria racial, a eugenia, de autoria de Francis Galton. Propunha ele que a humanidade se compunha de dois tipos de seres humanos: os adequados e os inadequados. Na América Latina e, evidentemente, no Brasil, negros e indígenas foram qualificados como inadequados, o que resultou em expressivo extermínio de indígenas e negros em todo o continente sul-americano, com repercussão até os dias atuais.

O projeto de extermínio da população negra foi muito bem explicitado por João Batista de Lacerda, então diretor do Museu Nacional que, segundo Skidmore (1976), foi o único latino-americano a apresentar um relatório no I Congresso Universal de Raças, realizado em Londres, em 1911. A tese apresentada por Lacerda era, basicamente, a de que a extinção da população negra no Brasil se daria em, no máximo, um século:

Chegou João Batista a afirmar que no Brasil “já se viram filhos de *métis* apresentarem, na terceira geração, todos os caracteres físicos da raça branca”. Alguns – admitiu –, “retêm uns poucos traços da sua ascendência negra por influência do atavismo...” mas “a influência da seleção sexual... tende a neutralizar a do atavismo, e remove dos descendentes dos *métis* todos os traços da raça negra... Em virtude desse processo de redução étnica, é lógico esperar que no curso de mais um século os *métis* tenham desaparecido do Brasil. Isso coincidirá com a extinção paralela da raça negra em nosso meio”. O último processo mereceu explicação particular. Desde a Abolição, os pretos tinham ficado “expostos a toda espécie de agentes de destruição e sem recursos suficientes para se manter”. Agora, “espalhados pelos distritos de população mais rala... tendem a desaparecer do nosso território”. (SKIDMORE, 1976, p. 82-83).

O relatório de Lacerda demonstra que, passados mais de duas décadas desde o fim do sistema escravista e da Proclamação da República, setores da elite brasileira continuavam empenhados para que a abolição da escravidão não significasse emancipação de qualquer natureza para a população negra.

Na atualidade, tendo por base observação atenta às constituições do período republicano, pode se dar conta de que, somente em 1988, no ano em que foi celebrado o primeiro centenário do fim da escravidão, portanto,

somados mais de quatrocentos anos desde que se deu o início do processo escravista no Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil passou a fundamentar a formulação e implementação de políticas públicas contra o racismo e a favor da promoção da igualdade e equidade racial na sociedade brasileira.

Para obter mais elementos que subsidiem o entendimento sobre racismo na pauta constitucional do Brasil, com vista à melhor compreensão sobre as desigualdades sociais brasileiras que, antes de qualquer outra definição, são raciais, leia a seguir o excerto extraído do texto “Relações raciais na história da educação brasileira: da constituição imperial à Lei nº 10.639/03”, contido no livro “*Educação para as relações étnico-raciais Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio*”. Esse trecho trata a respeito das constituições republicanas, que regeram a sociedade brasileira em distintos períodos até a promulgação da Carta Magna de 1988. Sua leitura poderá contribuir para o entendimento sobre o enraizamento da institucionalização do racismo na sociedade brasileira:

Constituições republicanas: 1891 à Emenda Constitucional de 1969

Ocorrida abolição do sistema escravista, em 1888, fruto, das lutas do movimento abolicionista, no qual o negro foi protagonista de diversas maneiras¹, e com a instauração do regime republicano, em 1889, o Brasil se livrou da condição de país anômalo nas Américas, pelo menos no que se refere aos sistemas político e de produção². Entretanto, soluções para as problemáticas sociais ainda estavam longe de serem encaminhadas, pois, para tanto, fazia-se imprescindível que se reconhecessem as desigualdades sociais existentes e se estabelecessem políticas públicas necessárias à integração de todos os setores sociais, nos quais os negros fossem não somente reconhecidos brasileiros, mas, também considerados sujeitos histórico- -sociais da nação republicana que nascia.

Diferentemente da Constituição de 1824, nas subsequentes - 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, Emenda Constitucional de 1969 e 1988 - todos os nascidos no Brasil passaram a ser constitucionalmente cidadãos brasileiros, sem mais a distinção de ingênuos ou libertos, obviamente, pois a escravidão já havia sido abolida. Entretanto, o Estado brasileiro, que no período imperial se serviu da Constituição para legitimar exclusões, ao se constituir republi-

1 Importante discussão sobre essas questões poderá ser obtida no livro de Eduardo Silva, *As camélias do Leblon*, onde o autor discute a participação de negros e brancos no processo e analisa como as camélias, um tipo singelo de flor, foram produzidas enquanto símbolo de resistência à escravidão.

2 Skidmore (1976, p. 19) afirma que em 1866 o Brasil era uma flagrante anomalia política econômica e social nas Américas: 1) política, pois era um Império com monarca hereditária; e 2) econômica e social, por possuir “[...] uma economia essencialmente agrária que continuava a tolerar a escravidão, apesar do fim do tráfico em 1850”.

cano e democrático, “os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático³”, não ocuparam sequer um artigo da Constituição no sentido de garantir aos homens, mulheres e crianças ex-escravizados – ou a seus descendentes – quaisquer formas de reparação ou de compensação, muito menos disponibilizar meios para que pudessem auferir sua subsistência, de modo a corrigir, ainda que precariamente, os danos que lhes foram ocasionados pelos séculos de trabalho compulsório em cativeiro.

Isso sinaliza, evidentemente, a influência das concepções liberais americanas acerca da democracia que se pretendia construir sem qualquer interferência do Estado nas questões sociais, nem levando em conta especificidades do contexto e da realidade política e social brasileira. Ao contrário, os debates correntes atribuíam à população negra a responsabilidade por problemas estruturais existentes na época, relacionados à falta de desenvolvimento do país. A causa das doenças, que requeriam políticas públicas e investimentos, era atribuída ao fato de o Brasil ter uma população miscigenada, com extensa presença negra. Formações discursivas de base racista, provenientes de diferentes áreas do conhecimento, se entrecruzavam na alegação de que o atraso do país se devia à composição de sua população. Por conseguinte, configurava-se um projeto intelectual forjado por setores da elite brasileira que propunha o branqueamento nacional. Tal projeto, na base dessa propositura, previa o “ocultamento” dos pretos e mestiços, sendo o branqueamento pretendido realizado através de intensa política de imigração, tornando o Brasil mais branco, tanto na cor de sua gente quanto na sua cultura⁴. O Artigo 35, § 2º, da Constituição de 1891, dentre as competências do Congresso brasileiro, previa: “animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração⁵, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais”. Com isso, sustentava-se a concretização de políticas migratórias que tinham como principal objetivo, ainda que não explícito na escritura, o branqueamento da população brasileira.

De 1891 a 1969, não se verifica, em qualquer dessas constituições, menções voltadas à perspectiva de se reconstruir socialmente o país, no sentido de se redefinir e transformar as condições de descaso e de exclusão às quais o Estado brasileiro havia relegado a população negra. A Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que ficou conhecida na história como a Lei Áurea, foi de uma limitação extrema ao consignar: “Fica extinta a escravidão no Brasil”, sem sinalizar para qualquer possibilidade de garantia dos direitos sociais

3 Trecho do preâmbulo da Constituição de 1891.

4 De certa forma, esse objetivo foi alcançado se considerarmos o número de negros africanos trazidos para o Brasil enquanto durou o tráfico sofreu progressiva diminuição na sua quantidade, registrada pelos censos, desde o primeiro realizado no Brasil.

5 Grifos meus.

da população negra, no sentido de corrigir as desigualdades e intimidar os processos racistas em curso no país. Independentemente, se nessas constituições as garantias universalizadas de direitos sociais apareceram de forma mais ampla ou mais restrita, não foram suficientes à resolução de questões sociais que comprometiam severamente a consolidação da democracia no Brasil⁶, em função de uma estrutura social na qual a concepção biológica de raça humana tem historicamente operado como forte critério de seleção e de estratificação social.

O Estado brasileiro, a considerar pela Carta Magna de 1934, passaria a garantir, constitucionalmente, as bases legais para a concretização dos ideais da época. Quando “[...] os representantes do povo brasileiro, pondo sua confiança em Deus, reuniram-se em Assembleia Nacional Constituinte, para organizar um regime democrático, que assegurasse à Nação a unidade, a liberdade, a justiça e o bem-estar social e o econômico, decretaram e promulgaram, em 16 de julho de 1934, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil”⁷. No Artigo 138, incumbiram “[...] à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas” a:

b) *estimular a educação eugênica*⁸.

Eugenia na Constituição de 1934: Palavra de ordem

Vale, aqui uma tentativa de se compreender ou de, pelo menos, evidenciar elementos que possibilitem suscitar indagações sobre a natureza político-social desse preceito constitucional, haja vista que se vinculava a um contexto histórico ao qual o Brasil já se encontrava inserido desde que a utilização da nomenclatura raça ultrapassou os limites das ciências da natureza, para ser utilizada, também, como categoria de classificação e de hierarquização dos seres humanos⁹. A classificação em si, integrava os parâmetros do modelo de racionalidade e de produção de um saber novo: o científico, com amplitude sobre a vida e, particularmente, sobre a vida humana. Foucault (2002, p. 171) assinala que as “histórias das ideias ou das ciências” atribuem ao século XVII e, sobretudo, ao século XVIII, o surgimento de uma curiosidade nova, dando uma “[...] amplitude e uma precisão até então insuspeitadas às ciências da vida”. Dentre outras razões atribuídas a esse novo modelo de observação: “[...] aperfeiçoamentos téc-

6 Aspiração essa anunciada já no preâmbulo da Constituição de 1891.

7 Preâmbulo da Constituição de 1934.

8 Grifos meus.

9 “Etimologicamente, o conceito de raça veio do italiano *razza*, que por sua vez veio do latim *ratio*, que significa sorte, categoria, espécie. Na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na Zoologia e na Botânica para classificar as espécies animais e vegetais. [...] Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu campo semântico e uma dimensão temporal e especial. No latim medieval, o conceito de raça passou a designar a descendência, a linhagem, ou seja, um grupo de pessoa que têm um ancestral comum e que, *ipso facto*, possuem algumas características físicas em comum. Em 1684, o francês François Bernier emprega o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças.” (MUNANGA, 2003).

nicos que lhe teriam ocasionado à invenção do microscópio; [...] o prestígio então recente das ciências físicas, que forneciam um novo modelo de racionalidade [...] (Idem); a curiosidade pelas plantas e animais exóticos sobre os quais as grandes viagens propiciavam “[...] descrições, gravuras e espécimes: e, sobretudo ainda, a valorização ética da natureza” (Ibidem, p. 172). Curiosidade nova, como afirma Foucault, “[...] um novo modo de vincular as coisas ao olhar e ao discurso” (Ibidem, p. 180) e que serviu de base à constituição da História Natural, que passou a dar visibilidade à existência dos seres vivos, pois não era “[...] nada mais que a nomeação do visível” (Ibidem, p. 181). Foucault, na mesma obra, argumenta ainda sobre os grandes debates que se delinearão no século XVIII sobre a possibilidade de classificação dos seres vivos. Eles se orientaram pela convicção sobre a possibilidade de enquadramento de todos os seres vivos em uma taxinomia, em contestação desse princípio em função da consideração de sua extensa diversidade e riqueza.

O processo de classificação humana, porém, não se limitou à categorização dos seres humanos a partir de suas diferenças ou semelhanças, explicitadas pelas características físicas de cada grupo: vinculou-o aos valores morais, intelectuais, hierarquizando-os entre si, de modo que se atribuía a melhor posição hierárquica aos grupos que se enquadrassem num conjunto determinado de características corporais, como, por exemplo, menor índice de pigmentação, refletido na tonalidade clara da cor da pele dos olhos e espessura dos cabelos. Por outro lado, aos grupos que apresentassem maior concentração de pigmentação era destinada a posição mais inferior nessa hierarquia. Desse modo, pensadores da época posicionaram o negro no último nível de uma escala imaginária, enquanto o mais inferior dentre os seres humanos.

Todorov (1993) argumenta que, sob o auspício do cientificismo do século XVIII, os debates correntes sobre a diversidade dos povos realizaram significativas proezas: colocaram a natureza humana no lugar da moral; atribuíram à ciência a função de descobrir uma suposta natureza humana universal. Foi nesse contexto que raça, no âmbito do cientificismo dos setecentos, foi elevada, de simples noção, a instrumento conceitual.

No século XIX, pensadores europeus sistematizaram a teoria das diferenças inatas, defendendo o postulado de que características físicas, como a pigmentação (cor da pele, dos olhos e dos cabelos), estatura e o índice cefálico, fossem determinantes e definidoras de sucesso ou de fracasso. Escolas de teorias racistas emergiram tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, importantes polos de sistematização e difusão do racismo científico. Tais teorias estabeleceram, portanto, correlação entre pretensa inferioridade natural de negros e indígenas às suas características físicas não brancas.

Elaborada a suposta verdade de que a humanidade era naturalmente dividida em raças, a sua origem foi então colocada no centro dos debates, sob as concepções monogenistas e poligenistas, isto é, a espécie humana havia se originado a partir de um único tronco genético, ou de vários. Três blocos de pensamento racista formulados no século XIX foram considerados, por Thomas Skidmore (1976, p. 65-69), como principais escolas do racismo científico¹⁰:

1) a escola etnológico-biológica, de base poligenista que, utilizando instrumentos da então recente Antropologia Física, procurou provar a suposta inferioridade dos não brancos e a pretensa incapacidade mental dos negros. Defendia que as diferenças fenotípicas destes, em comparação com a os brancos, resultava na sua criação como espécies distintas, oferecendo, com isso, “[...] uma rationale científica para a subjugação dos não brancos”¹¹;

2) a escola histórica, que pressupunha a superioridade inata da raça branca, interpretando sua trajetória como uma sucessão de triunfos, sob a alegação de que o ariano (ou anglo-saxão, ou nórdico), denominações atribuídas aos europeus considerados natos de raça branca, havia atingido o mais alto grau de civilização e que, portanto, a ele estava determinado, pela natureza e pela História, o controle do mundo;

3) a escola darwinista social, pautada na teoria de Darwin, concebia a evolução como originária de uma única espécie, defendendo também que os seres humanos haviam passado pelo mesmo processo evolutivo, no qual pretensas raças superiores haviam predominado sobre as “inferiores”, fazendo com que estas parecessem fadadas a definhar e desaparecer. Sob essa perspectiva, os negros eram descritos como uma espécie incipiente.

Não se pode perder de vista que todas elas foram sistematizadas exatamente em momento histórico – século XIX – em que os sistemas escravistas estavam sendo abolidos. Vale lembrar que o Brasil foi o último país das Américas a por fim ao sistema de produção assentado na mão de obra escravizada. Essas influências ocorreram, direta e indiretamente, pelo contato dos in-

10 Em *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro* (1976, 1976, p. 65), Skidmore argumenta que, em 1800, ainda não existia na Europa um “[...] corpo de pensamento racista sistemático”. Porém, ele destaca que, por volta de 1860, “[...] as teorias racistas tinham obtido o beneplácito da ciência e plena aceitação por parte dos líderes políticos e culturais dos Estados Unidos e da Europa”. Nas páginas 65-70 o autor realiza uma importante discussão sobre as principais escolas de teorias racistas e suas influências no Brasil.

11 Um exemplo de reedição das ideias racistas ocorreu com a publicação, em 1944, do livro *Les races humaines*, de autoria do antropólogo e paleontólogo francês, Henri-V. Vallois, traduzida para o português e publicado no Brasil em 1959. Nesse livro, a partir de classificações zoológicas, considerando que raça corresponde, por aproximação, a espécie na zoologia e a variedades na botânica estabeleceu uma taxionomia racial, mediante segundo a qual a espécie humana se dividia em vinte e sete “raças”, organizadas, pelo conjunto de seus caracteres, em quatro grupos distintos, situando tais grupos por áreas da superfície terrestres, às quais denominou de “áreas antropológicas”. Flexibilizou o conceito branco, afirmando que no grupo por esse termo designado, “[...] a cor da pele varia do branco rosado dos escandinavos ao moreno escuro de diversos norte-africanos” (1959, p. 23). Desse modo, elegeu a Europa e a bacia mediterrânea como “área antropológica”, fundamentalmente de domínio das “raças brancas”, reiterando-lhe, assim, no século XX, o mérito por todas as grandes civilizações clássicas.

telectuais da época com os pensadores europeus, ou através da leitura de obras, algumas, inclusive, “[...] largamente citadas no Brasil e inculcaram, entre a elite, as idéias de diferenças raciais inatas e de “degenerescência mulata” (SKIDMORE, 1976, p. 67). A maioria dos pensadores brasileiros, sem recusar ou ao menos questionar esse quadro de referência, se embasavam nessas teorias e lançavam um olhar extremamente pessimista ao Brasil, atribuindo à sua composição populacional, majoritariamente negra e mestiça, a responsabilidade pelos atrasos do país. Desse modo, buscava-se solução de cunho racial aos problemas estruturais: econômicos, políticos e sociais.

(COSTA, Candida Soares da. Educação para as relações étnico-raciais Planejamento escolar e literatura no Ensino Médio. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2013, p. 80-85).

A leitura desse trecho ajuda a entender como o Estado brasileiro, não somente institucionalizou o racismo como atribuiu à educação escolar papel preponderante na sua consolidação, cujas consequências repercutem até os dias atuais, produzindo e aprofundando as desigualdades raciais tão presentes na vida brasileira. Um exemplo dessa problemática se situa no tratamento que tem sido dispensado à juventude negra.

Leonardo Queiroz (2015), no texto “*O genocídio da juventude negra no Brasil*”, analisa se os altíssimos índices de homicídios, que incidem sobre a população negra no Brasil, podem ser enquadrados como crime de genocídio. Para tanto, recorre à Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, instituída pela ONU em 1948 “[...] após os absurdos produzidos pelo Nazismo, onde se tentou destruir uma raça dita inferior, e a instituição do tribunal de exceção de Nuremberg em 1948 para julgar estes crimes [...]”. Essa Convenção “[...] define genocídio como sendo crime contra a humanidade e que consiste em matar membros de um grupo nacional, étnico, religioso ou pertencente à determinada raça, com o fim de destruição total ou parcial desse grupo [...]” (QUEIROZ, n.p.). O Estado Brasileiro promulgou essa Convenção através do Decreto nº 30.822, de 1952, que determinou a execução e cumprimento de tudo que a referida Convenção conteve. Para reforçar seus argumentos, Queiroz (op cit) analisa os dados do Mapa da Violência no Brasil, destacando que, na década compreendida entre 2002-2012, houve aumento no morticínio de jovens negros, apesar de se registrar significativa redução no número de homicídios de jovens brancos. Segundo o autor, em 2002 morreram 10.072 jovens brancos para cada 100 mil habitantes, tendo havido um decréscimo desse total para 6.823, em 2012. No que se refere aos jovens negros, no entanto, o número de homicídios saltou de 17.499 para 23.160 no mesmo período. Registra-se,

portanto nesse período, decréscimo de 32,3% na morte de jovens brancos e aumento de 32,4% na quantidade de jovens negros vítimas de assassinato. O autor explica que isso significa “[...] dizer que, para cada branco morto, morrem 2,7 negros”, e conclui sua análise afirmando, com base na legislação e nos dados analisados, que, no Brasil, estamos convivendo com “[...] o crime de genocídio da juventude negra brasileira” (QUEIROZ, 2015, n.p.).

Os dados aqui apresentados configuram apenas uma pequena demonstração das consequências do racismo, o qual produz as mais variadas formas de desigualdades que pesam sobre a população negra na sociedade brasileira, do nascer ao morrer. Não se trata, exclusivamente, de uma consequência direta do fato de os negros africanos e seus descendentes terem sido escravizados no Brasil, mas das políticas estabelecidas no pós-abolição.



Hora de aprofundar a reflexão e o aprendizado.

Atividade 1

Agora é o momento de aprofundar o entendimento das questões colocadas nos estudos realizados: 1.1) pesquise na Internet sobre desigualdades raciais no Brasil na atualidade (educação, trabalho e renda, saúde etc.). Escreva um pequeno texto contendo entre 150 a 500 palavras, demonstrando como essas desigualdades se configuram. Indique as referências e fontes utilizadas. Envie para avaliação dos tutores pela plataforma do curso. 1.2) Poste suas inquietações sobre o assunto no fórum do módulo e dialogue com seus colegas a respeito!

Bons estudos!

Antes de fazer sua elaboração, você, também, poderá ler os textos indicados no **Quadro 2**. Eles contribuirão para melhor fundamentar suas reflexões e sua elaboração.

Quadro 2: Indicação de leitura

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero e escravidão, raça e pós-emancipação. In *Revista Estudos Feministas*. Santa Catarina, v. 16, n. 3, 2008, p. 949-964. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/archive?issuesPage=2#issues>. Acesso em 05/08/2017.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: Ipea, 2002. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061. Acesso em 06/08/2017.. (Especialmente os três capítulos iniciais, p. 11-44).

Após realizar as atividades propostas, certifique-se de que compreendeu bem os conteúdos estudados. Elabore, em seu caderno de anotações, uma síntese dos conteúdos estudados.

Conceito social de raça e outros conceitos básicos

Você deve ter notado que a palavra “raça” e suas variações aparecem desde o título do módulo e percorre todas as discussões que envolvem os conteúdos tratados até o presente momento. Isso indica que se trata de um conceito central nos estudos e aponta para a necessidade de maior empenho para construir um melhor entendimento sobre esse e outros conceitos que serão abordados nesta unidade. Vejamos alguns deles.

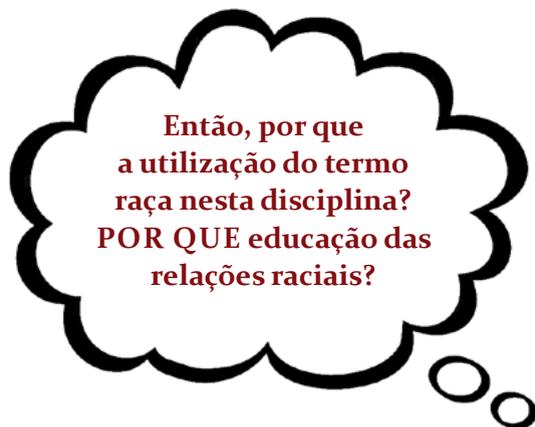
Raça

Até o século XX, o termo raça era utilizado para efetuar a classificação dos seres humanos como grupos biologicamente contrastados. Esse tipo de classificação assentava-se na ideia de que traços fenotípicos (concentração de melanina na pele, textura dos cabelos, formato do rosto etc.) fossem suficientes para semelhante definição.

Na atualidade, os estudos realizados no campo da genética têm comprovado que não existem bases científicas para concepção de raça em perspectivas biológicas:

O mapeamento da sequência dos genes humanos realizado pelo Projeto Genoma permitiu que tivéssemos acesso a dados mais precisos. Foi constatado que em média, a diferença de uma pessoa para outra é de pouco mais de 0,01%. Isso significa que todos os seres humanos são 99,99% idênticos do ponto de vista biológico. Portanto, a diferença entre um negro, um branco e um asiático representa apenas uma letra química trocada a cada conjunto de mil entre todas as que formam nosso código genético. Essa diferença ínfima confirma que não há base genética para o conceito de raça, pois negros, brancos e asiáticos diferem tanto entre si quanto dentro de seus próprios grupos. (BORGES; MEDEIROS; ADESKY, 2002, p. 47).

Você deve estar se perguntando:



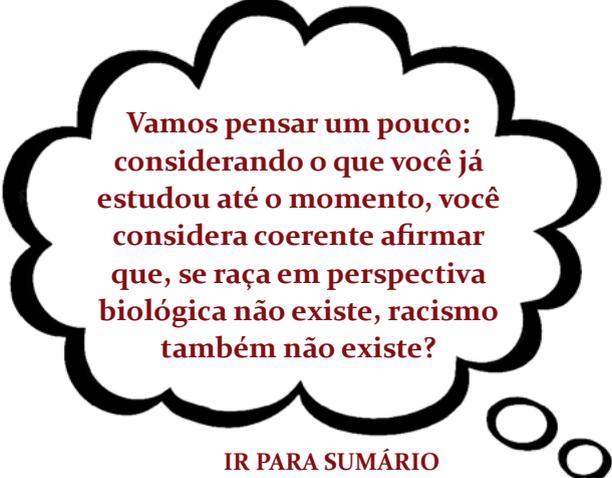
Então, observe: o termo raça **não está sendo utilizado sob a ótica biológica**. O que isso significa? Isso significa que o termo *raça* está sendo entendido e tomado na disciplina enquanto construção social. Ou seja, um negro, um indígena ou um branco não possuem maiores ou menores atributos intelectuais ou morais apenas pelo fato de serem branco, indígena ou negro, o que exige a ênfase de que o termo raça está sendo usado sob a perspectiva sociológica:

[...] Como é o consenso na Sociologia, raça é uma construção social com pouca ou nenhuma base biológica. A raça existe apenas em razão das ideologias racistas. No Ocidente, que inclui o Brasil, as teorias científicas do século XIX estabeleceram que os seres humanos poderiam ser divididos em tipos raciais distintos, ordenados hierarquicamente segundo uma ideologia que estabelecia que tais características estavam correlacionadas com os traços intelectuais e comportamentais de uma pessoa. Embora atualmente essas teorias tenham sido desacreditadas pela maioria da comunidade científica, a crença na existência de raças está arraigada nas práticas sociais, atribuindo ao conceito de raça grande poder de influência sobre a organização social. (TELLES, 2003, p. 38).

Portanto, raça encontra respaldo nas práticas sociais de indivíduos, grupos e instituições que alimentam e realimentam a distinção dos seres humanos a partir das crenças que possuem sobre o poder de determinação das características físicas humanas, produzindo, com isso, violação de direitos básicos dos grupos e indivíduos inferiorizados em consequência dessas crenças e práticas sociais que nelas se assentam.

Racismo

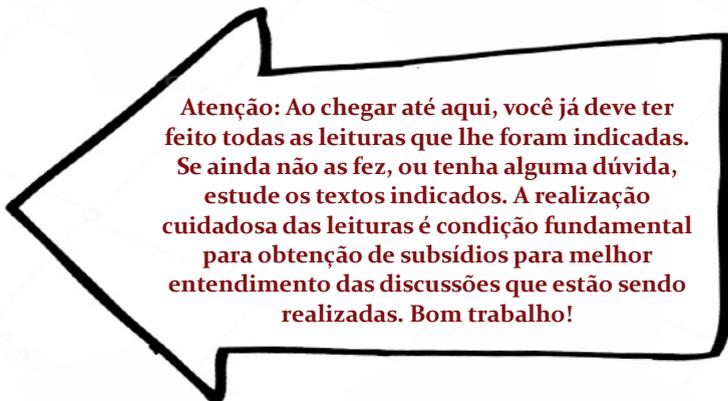
É muito comum ouvir pessoas dizendo que, se raça não existe, não faz sentido falar sobre racismo, reiterando a suposta não necessidade sobre a afirmação de que todos são iguais.



**Vamos pensar um pouco:
considerando o que você já
estudou até o momento, você
considera coerente afirmar
que, se raça em perspectiva
biológica não existe, racismo
também não existe?**

É importante considerar que a vida social não segue no mesmo ritmo da produção científica. Embora, no que se refere aos seres humanos, *raça* esteja completamente desacreditada, por não ter base científica que a sustente, a ideia de raça ainda se mantém, permeando as relações sociais e produzindo desequilíbrio nessas relações. Várias pesquisas, assim como os diferentes indicadores sociais apontam para a existências de desigualdades raciais estratificando a qualidade do acesso da população à vida, assim como aos bens e serviços sociais que, embora se configure teoricamente como direito de toda a população, apenas alguns setores conseguem acessá-los com poucas ou sem quaisquer restrições. É o caso, por exemplo, dos direitos constitucionais básicos à saúde, educação, lazer, renda, moradia, segurança, ao emprego, dentre outros. Constata-se estatisticamente que, comparativamente ao segmento populacional branco, pesam sobre a população negra maiores dificuldades de acesso e usufruto aos bens e direitos sociais. Desse modo, os resultados dos indicadores sociais demonstram que os prejuízos sociais são racialmente identificados com maior peso sobre a população negra, em todos os setores, o que serve para confirmar a persistência do racismo ainda na atualidade.

No entender de Todorov (1993), ao conceito racismo convergem duas dimensões: uma comportamental, que se denomina simplesmente, racismo, e outra ideológica, que postula sobre a existência de raças humanas, referindo-se, portanto, a doutrinas. A essa dimensão ele denomina racialismo, que foi sistematizada no decorrer do século XIX. Na atualidade, tem sido recorrentes as discussões sobre outra dimensão do racismo, a dimensão institucional. Consiste na produção e manutenção de mecanismos institucionais, públicos ou privados, que fazem com que negros e indígenas sejam preteridos no adequado acesso aos bens e serviços aos quais tem direito.



Desigualdades raciais

É muito comum encontrar discursos que equiparam as diferenças com as desigualdades. Por exemplo: *negros e negras são discriminados ou têm mais dificuldade de acesso aos direitos sociais em função da cor*. Esse tipo de elaboração discursiva, por mais bem intencionada que seja, produz deslocamento no prisma de entendimento sobre as causas das precariedades vivenciadas individualmente pelas pessoas negras, ou, coletivamente pela população negra, posto que às suas características recaem a responsabilidade e culpa pelas suas condições de vida. É importante não perder de vista que as desigualdades raciais não são naturais: são produzidas socialmente, podendo ser identificadas por indicadores sociais quando analisadas as condições de vida dos grupos populacionais, considerando os recortes raciais. No Brasil, tais desigualdades são observadas em todos os setores da vida brasileira. Para melhor compreensão sobre desigualdades raciais, Consulte: *Retrato das desigualdades de gênero e raça*, disponível em http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=614&Itemid=18. Observe, por intermédio dos dados apresentados, que as desigualdades raciais constituem fator estruturante das desigualdades sociais existente no Brasil.

Agora, para fechar esta unidade, é importante adicionar algumas noções sobre classificação racial. Você já deve ter tido a experiência de se classificar em relação à cor, ou mesmo de ter classificado outras pessoas considerando suas características físicas. Alguma vez você já refletiu sobre isso? Aproveite a oportunidade para iniciar ou ampliar suas reflexões na busca de entendimento sobre essa questão.

Classificação racial da população brasileira

Cotidianamente, muitos utilizam diferentes maneiras para se autclasificar e classificar as demais pessoas em relação às suas características físicas: moreno, branco, preto, pardo, negro, moreno claro, cor de jambo, ruivo, enfim! São dezenas de variações. No entanto, oficialmente, o sistema classificatório da população brasileira por cor/raça se limita a qualificar toda a população em apenas cinco grupos. Em função disso, observa-se nas publicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), órgão oficial responsável por produzir informações demográficas do Brasil, que a população brasileira aparece organizada somente nessas categorias: branco, preto, pardo, amarelo e indígena.

Embora o termo “negro” apareça nos usos cotidianos em diferentes contextos enquanto uma categoria de cor/raça, não se encontra entre as categorias utilizadas pelo IBGE para efeito de classificação da população. Isso porque, nas pesquisas ou nos documentos oficiais, o termo negro é utilizado como uma categoria sociológica, globalizante das categorias “preto” e “pardo”, posto que esses grupos vivenciam situações sociais semelhantes, estando os pardos em condições sociais muito mais aproximadas à dos pretos do que à dos brancos. Desse modo, “preto” e “pardo” constitui o contingente da população negra brasileira, onde as pessoas que se classificam ou são classificadas enquanto pretas ou pardas, integrando, portanto, o contingente populacional negro.

Agora, para que você conclua a unidade, acesse e leia o texto indicado no quadro 3.

Quadro 3: Indicação de leitura:

Kabengele Munanga. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. In *Cadernos Penesb* – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. Rio de Janeiro, n. 12, 2010. Rio de Janeiro/Niterói – Ed. Alternativa/EdUFF/2010, p. 169-204. Disponível em <http://www.uff.br/penesb/index.php/publicacoes>. Acesso em 06 de agosto de 2017.

Neste momento, como você se encontra em relação aos textos indicados? Já os leu? Então, é hora de realizar a segunda atividade.

Atividade 2: Hora da pipoca

Assista o filme “O elo perdido”, 2005, cujo diretor é Regis Wargnier. O filme se encontra disponível na Internet. Elabore uma resenha do filme, posicionando-se criticamente em relação à produção e à explicação científica do século XIX sobre diversidade humana e suas implicações na atualidade. Não se esqueça de que objetividade, imparcialidade, impessoalidade e cientificidade são elementos essenciais a serem observados na elaboração de uma resenha. Envie sua elaboração ao professor da sua turma pela plataforma do curso para avaliação. Bom trabalho!

Antes de continuar, verifique se entendeu bem os conteúdos estudados. Caso tenha alguma dúvida reveja os pontos e elimine-as. Bons estudos e excelente aproveitamento!

A formação continuada de professores

No que se refere à formação de professores, vale ainda interrogar em quantas das instituições de ensino superior, que atuam na formação docente, estão privilegiando a bagagem epistemológica dos futuros docentes com conhecimentos que os ajude a construir práticas pedagógicas de valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Quais epistemologias têm fundamentado a prática pedagógica no ensino superior e, particularmente, nas licenciaturas? Essas epistemologias têm orientado práticas pedagógicas sensíveis à diversidade racial existente no Brasil? Seria possível a educação se prescindir do contexto histórico-social em que ela se realiza? Evidentemente que não! Não, se alicerçada em concepções que valorizam o exercício da cidadania e da democracia como pilares de preservação e salvaguarda dos direitos humanos.

No que diz respeito à formação docente em educação das relações raciais há de se considerar que o curso de extensão, na modalidade aperfeiçoamento, realiza formação continuada de profissionais para que atuem em diferentes áreas do contexto social e, evidentemente, na educação básica, tendo como centro tanto da formação quanto a atuação dos profissionais dessa área e sua capacidade de lidar de forma crítica com as problemáticas raciais que ocorrem no cotidiano da escola.

A Resolução MEC/CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*, constitui outro fundamento relevante no que diz respeito à formação nos cursos de licenciatura. Coerente ao disposto na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB nº 9394/1996), as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*, (Resolução CNE/CP nº 01/2004), bem como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*, definidas pela Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, ao tratar dos egressos dos cursos de formação inicial em licenciatura, essa Resolução MEC/CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, destaca que semelhante formação deve possuir amplo repertório de informações e habilidades, visto que “composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” que lhes permita estar apto, dentre outros aspectos, para:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras [...]. (RESOLUÇÃO MEC/CNE/CP Nº 02/2015, Art. 8º, VII; VIII).

Sem se desconsiderar as demais aptidões necessárias à atuação docente, ambas destacam ambas as habilidades citadas anteriormente como de fundamental importância, haja vista que as áreas de conhecimento, sob diferentes aspectos, contribuíram para a difusão e configuração das ideologias raciais no imaginário social e nas práticas particulares e institucionais.

São inúmeras as abordagens que possibilitam à escola dar positiva visibilidade à presença negra no Brasil, tanto dos africanos quanto de seus descendentes, até os dias atuais. É isso que viabiliza que a educação para as relações étnico-raciais esteja no centro de todas as áreas e disciplinas e que se compreenda que a cultura brasileira contém denso conteúdo de matriz africana.

Educar para as relações étnico-raciais significa assunção de novos referenciais sobre a atuação docente, sobre os negros e seu continente de ori-

gem, sobre novas crenças e valores sociais e humanos. Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível a compreensão dos conhecimentos que atualmente medeiam o cotidiano escolar, não como algo estático e intocável, visto que sua seleção vem se revelando comprometida com uma visão de mundo que estratifica e exclui socialmente os seres humanos negros.

A partir de uma política de educação para as relações étnico-raciais, pela primeira vez a sociedade brasileira se habilita a pensar o Brasil confrontando visões de mundo, princípios e valores que têm sustentado a convivência de elementos contrastantes e inconciliáveis, tais como: democracia e racismo.

Muito bem! Você está chegando ao final da disciplina. Portanto, para que a conclua bem, é necessário que estude autores que tratam de temas que ampliam a possibilidade de compreensão sobre o objeto da disciplina: educação das relações raciais. Veja no quadro 3 nova indicação de leituras complementares.

Quadro 4: Indicação de leitura

Bell Hooks. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 16, n. 3, 2008. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/1131/showToc>. Acesso em 05/08/2017.

LIMA, Heloisa Pires. *Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil*. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-superando-o-racismo-na-escola/#gs.ZklqVqY>. Acesso em 23 de julho de 2017..

LAJOLO, Marisa. A figura do negro em Monteiro Lobato. Unicamp/IEL 1998. *Revista Brasil de Literatura*. Rio de Janeiro, ano IV, 2002. Disponível em <http://filipe.tripod.com/pesquisas.htm>. Acesso em 06/08/2017.

COSTA, Candida Soares da. *Percepções de alunos e professores sobre a discriminação racial no livro didático*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28ª, Trabalhos e Pôsteres, GT 21, 2005, Caxambu/MG. Disponível em http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.223740188.642823563.1529786071-992226888.1519323959. Acesso em 06/08/2017.

Chegou a hora de você finalizar a disciplina. Revisite suas anotações e elimine as dúvidas que por acaso ainda persistam. Feito isso, realize a atividade final proposta a seguir, de modo a relacionar teoria e prática, considerando os conteúdos estudados.



**Hora de
aprofundar
a reflexão e o
aprendizado.**

Atividade 3

Elabore um plano de aula, devidamente fundamentado, demonstrando possibilidade de trabalhar com temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Especifique a que público o plano se destina, lembrando que o mesmo deve ser elaborado de modo que seja exequível. Portanto, organize-o com cuidado e apreço à sua formação e às finalidades da disciplina em fase de conclusão. Ao terminar a atividade, envie-a para o tutor pela plataforma do curso. Bom trabalho!

Você está concluindo mais uma etapa de sua formação continuada no curso Uniafro: Política de Igualdade Racial no Ambiente Escolar. Esperamos que você tenha tido excelente aproveitamento nos estudos realizados. Mais do que isso, que os conteúdos desenvolvidos tenham contribuído para sua formação docente e deixado em você a vontade de continuar buscando e aprofundando conhecimentos sobre educação das relações raciais, e sendo um professor diferencial em sua atuação profissional.

Referências bibliográficas

- ALKMIN, Tânia; PETTER, Margarida. Palavras da África no Brasil de ontem e de hoje. In: FIORIN, Luiz José; PITTEr, Margarida. *África no Brasil: a formação da língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BORGES, E. MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. Racismo, preconceito e intolerância. São Paulo: Atual, 2002.
- BRASIL. *Constituição Federativa do Brasil (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988(a).
- _____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 12/05/2008.
- _____. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 12/05/2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/Secad, 2005.
- BROCOS, Modesto. *Redenção de Cã*. 1895, Óleo sobre tela, 199 x 166 cm. Rio de Janeiro. Escola Nacional de Belas Artes. Nº de registro: 323. Disponível em <http://mnba.gov.br/portal/colecoes/pintura-brasileira.html>. Acesso em 23 de julho de 2017.
- CANDIDO, Antônio. A Literatura e a formação do homem. In: _____. *Textos de intervenção*. Seleções, apresentações e notas de Vinícius Dantas. São Paulo: Duas cidades: Ed. 34, 2002 [Online]. Disponível em <http://books.google.com.br/>. Acesso 18/04/2010.
- CASTRO, Yeda Pessoa de. *Falares africanos na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Topbooks, 2001.
- COSTA, Candida Soares da. *Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no Ensino Médio*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

- _____. *O negro no livro didático de língua portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores*. Cuiabá/MT: EdUFMT, 2007. (Coletânea Relações Raciais e Educação, 3).
- _____. *Percepções de alunos e professores sobre a discriminação racial no livro didático*. Disponível em <http://28reuniao.anped.org.br/gt21.htm>. Acesso em 06/08/2017.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Col. Polêmicas do Nosso Tempo, 4). Disponível em http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 20/08/2017.
- GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1517-9702&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 23 de julho de 2017.
- HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. In: *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v. 16, n. 3, 2008. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/1131/showToc>. Acesso em 05/08/2017.
- IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50: O negro no Brasil, p. 21-30, Abril 2004. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/eav/issue/archive?issuesPage=2#issues>. Acesso em 20 de julho de 2017.
- JACCOUD, Luciana e BEGHIN, Nathalie, (2002). *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA.
- LAJOLO, Marisa. A figura do negro em Monteiro Lobato. Unicamp/IEL 1998. *Revista Brasil de Literatura.*, ano IV, 2002. Disponível em <http://filipe.tripod.com/Indice2.html>. Acesso em 06/08/2017.
- LIMA, Heloisa Pires. Personagens Negros: Um Breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil. In MUNANGA, K. (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2 ed revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em <https://www.geledes.org.br/kabengele-munanga-superando-o-racismo-na-escola/#gs.ZklqVqY>. Acesso em 23 de julho de 2017.
- NEGRÃO, Emeraldal Vailati; VIOTTI Evani. Estratégia de impessoalização no português brasileiro. In: FIORIN, Luiz José; PITTEr, Margarida. *África no Brasil: a formação da Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2008.
- PARECER CNE/CES nº 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001**
Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 21 de julho de 2017.
- PROENÇA FILHO, Domicio. A trajetória do negro na Literatura brasileira. *Estudos Avanços*. São Paulo, [online]. 2004, v.18, n.50, p. 161-193. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/issue/archive>. Acesso em 23 de julho de 2017.
- QUEIROZ, Leandro. *O genocídio da juventude negra no Brasil*. (2015). Disponível em <https://www.geledes.org.br/o-genocidio-da-juventude-negra-no-brasil/#gs.kzhULIY>. Acesso em 20/07/2017.
- RESOLUÇÃO CNE/CES 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Conselho Nacional de Educação: Câmara de Educação Superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em 21 de julho de 2017.
- RESOLUÇÃO Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para

a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação: Conselho Pleno. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028. Acesso em 21 de julho de 2017.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Aprender com perfeição e sem coação: uma Escola para meninos pretos e pardos na corte*. Brasília: Plano, 2000.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TELLES, Edward. *Racismo á brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fundação Ford, 2003.

TODOROV, T. *Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.