

O direito a uma educação comprometida com a Educação das Relações Étnico-Raciais

Flávia Carolinda Silva¹, Lucimar Rosa Dias²

Resumo

Este artigo trata da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) como um direito da educação, sobretudo da educação infantil. O Estado é o principal responsável por assegurar uma educação de qualidade, emancipatória, afinal, ele não pode adotar uma postura neutra em relação à ERER. Torna-se relevante discutir sobre as ações discriminatórias para se detectar em que medida elas influenciam e aparecem no cotidiano educacional. A ERER está garantida a todos os níveis de educação por meio de legislações como: o Parecer 03/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Artigo 26^a, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, entre outras. Portanto, para haver a consolidação e a efetivação dessas determinações, o Estado deve implantar e comprometer-se com políticas públicas de promoção de igualdade racial, para garantir uma educação de qualidade, igualitária a todas as crianças.

Palavras-chave: políticas educacionais; educação infantil; Educação das Relações Étnico-raciais; direito à educação igualitária.

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros. Coordenadora do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica.

The right to an education committed to the Education of Racial-Ethnic Relations

Flávia Carolinda Silva, Lucimar Rosa Dias

Abstract

This paper deals with the Education of the Racial-Ethnic Relations (Erer) as a right, especially in early childhood education. The state is primarily responsible for ensuring a quality and emancipatory education, thus, he can not adopt a neutral position towards Erer. It is relevant to discuss the discriminatory actions to understand to what extent they emerge and influence the educational routine. The Erer is guaranteed to all levels of education through the following legislation; Opinion 03/04, the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and the Teaching of Afro-Brazilian Culture and African, Article 26A of the Law of Guidelines and Bases of Brazilian Education, among others. Therefore, to consolidate and effectuate these determinations the state should implement and commit to racial equality promotion policies to ensure a quality and equal education for all children

Keywords: educational policy; child education; Education of Ethnic-Racial Relations; right to equal education.

Neste trabalho, entendemos que o Estado é uma instituição organizada de caráter administrativo impessoal, sendo constituído com o decorrer do tempo, tendo como principais razões para sua existência o povo, um território e um governo. Nessa direção, uma de suas principais funções consiste em mediar solicitações, necessidades, conflitos, entre outras questões, entre seus cidadãos/ãs. Em síntese, o Estado trata de uma estrutura organizativa que administra – jurídica e politicamente – um povo em um determinado território (POGGI, 1981).

Portanto, o Estado pode mediar as relações entre os/as cidadãos/ãs com o intuito de garantir liberdade e direito a todos/as de maneira igualitária; ainda, que essa garantia para o/a “todo/a”, não beneficie ou, tampouco, interfira nas necessidades específicas de um indivíduo.

De acordo com Gianfranco Poggi (1981), o Estado moderno pode ser compreendido como um conjunto de disposições institucionais cujo intuito é o de contribuir para que o Governo funcione, a partir de atividades contínuas, regulamentando os indivíduos que atuam em seus cargos. Sendo assim, o Estado – que consiste na soma desses cargos e serviços – é incumbido de governar uma sociedade que está localizada em um determinado território.

Uma característica do Estado, de acordo com Poggi (1981), está relacionada a sua própria natureza planejada e a sua especificidade funcional, ou seja, “[...] o Estado não pretende, nem tenta abranger e controlar a totalidade da existência social” (POGGI, 1981, p. 106). Logo, o Estado deduz e complementa uma múltipla realidade social, abrangendo posições sociais, filiações religiosas e recursos econômicos dos indivíduos que são afetados e que afetam, de maneira direta ou indireta, as atividades do Governo. Observando que a responsabilidade do Estado brasileiro em garantir a educação está prevista desde a Constituição do Brasil independente – a Imperial de 1824 – e uma de suas determinações é a de que a “[...] instrução primária [seja] gratuita a todos os Cidadãos” (BRASIL, 1824).

Entretanto, cabe ressaltar quem esse texto constitucional considerava como cidadão/ã brasileiro/a, haja vista que essa legislação desconsiderava as pessoas escravizadas enquanto cidadãos/ã, embora constituíssem grande parte da população, ou seja, havia uma explícita elitização do acesso à educação.

Art. 6. São cidadãos Brasileiros:

- I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
- II. Os filhos de pai Brasileiros, e os legitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em país estrangeiro em serviço do Império, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram a esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização (BRASIL, 1824).

Oliveira (2007) descreve que a Constituição de 1824 é demarcada por um fator relevante jamais visto nos textos constitucionais anteriores: a presença de um capítulo inteiro tratando de questões pertinentes à educação, colocando-a como um direito de todos/as.

Já a Constituição de 1937, elaborada por Francisco Campos, decretada por Getúlio Vargas – resultante do golpe de novembro desse mesmo ano – não acompanhou tais avanços, apresentando retrocessos. Em sua estrutura, o artigo referente à educação encontrava-se no capítulo destinado às questões da família.

Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (BRASIL, 1937).

Nessa concepção, a educação era incumbência da família, secundarizando a responsabilidade do Estado em relação à garantia e à obrigatoriedade. O texto ainda priorizava as instituições privadas como meio de efetivar e de garantir aos/as cidadãos/ãs o direito à educação. É possível constatar que, em nenhum momento, o Estado é colocado como garantidor principal ao acesso à educação, pois ele ora aparece como principal, ora como subsidiário, gerando dubiedade de interpretação.

Já em relação à Constituição de 1946, Oliveira (2007) elucida que o texto constitucional surgiu no período pós-guerra e no momento em que o país passava pelo processo de redemocratização. Levando em conta suas limitações, essa Constituição possibilitou um período democrático relativamente longo, além de retomar algumas pautas educacionais e questões que estavam presentes no texto constitucional de 1934 – sendo abandonadas na Constituição de 1937 – como a garantia ao direito à educação para todos/as cidadãos/ãs, instituindo, ainda, a obrigatoriedade do ensino primário e determinando que a educação fosse ofertada na língua oficial.

A Constituição de 1946 se manteve, inicialmente, durante a ditadura civil-militar que decorreu do golpe de 1964. Entretanto, ao recorrer às exceções, os/as elaboradores/as perceberam a necessidade de outros artefatos jurídicos para sua

sustentação, ocasionando em sua substituição, dando origem à Constituição de 1967.

Apesar do período da ditadura ser de caráter censurável e de repreensão, o Artigo 168 – embora contraditório – define que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.” (BRASIL, 1967).

Após a instauração da Constituição de 1967, houve, no ano de 1969, uma Emenda Constitucional que ficou conhecida como Constituição de 1969, colocando, pela primeira vez, em nível constitucional, o direito à educação como dever do Estado (OLIVEIRA, 2007)

Na atual Constituição Federal Brasileira, o direito à educação aparece, inicialmente, no Art. 6º, afirmando: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

No capítulo da educação, da cultura e do desporto, o Art. 205 declara:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Estabelecendo, portanto, que o Estado tem o dever de educar. Assim, no momento em que o texto menciona que a educação deve visar ao desenvolvimento pleno da pessoa, subentende-se que deverá ir além da garantia ao acesso a bancos escolares que contemplem especificamente conteúdos científicos, zelando pela integridade física, psíquica e socioemocional dos indivíduos, respeitando e considerando as especificidades dos indivíduos.

O direito à educação respalda-se na oferta gratuita da educação a todos os/às cidadãos/ãs, de todas as faixas etárias, no contexto brasileiro, podendo se manifestar de várias formas, de acordo com o sistema legal em outros países (OLIVEIRA, 2007). Segundo Oliveira, a educação está presente em grande parte dos países, e é posta como fundamental em suas legislações, tornando-se também

[...] um dos requisitos para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade, constituindo-se em condição necessária para se usufruírem outros direitos constitutivos do estatuto da cidadania. (OLIVEIRA, 2007, p. 15).

A garantia do direito à educação é colocada, por Carlos Roberto Jamil Cury (2002), como fundamental para o princípio da cidadania. Muito além, portanto, do reconhecimento de um saber que se agrega nas instituições educacionais, contribuindo para que os/as cidadãos/ãs apropriem-se de padrões cognitivos e formativos, selando a participação de todos/as na sociedade, corroborando para sua transformação. Desse modo, o direito à educação “[...] passa a ser politicamente exigido como uma arma não violenta de reivindicação e de participação política” (CURY, 2002, p. 261).

O Cury (2002) acrescenta que o acesso à educação oportuniza o crescimento do/a cidadão/ã, podendo, este, acionar os instrumentos jurídicos e processuais cabíveis na direção de se fazer respeitar e de garantir um direito que é seu e que está explicitamente protegido pelos textos constitucionais. À vista disso, afirma:

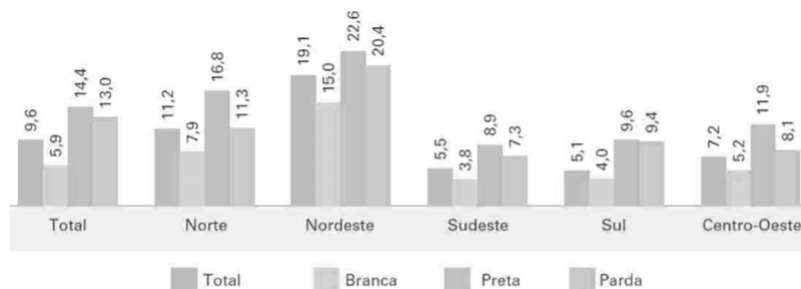
[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. (CURY, 2002, p. 249).

Para além de garantir o acesso à educação, o Estado deve responsabilizar-se por assegurar uma educação de qualidade. Para tanto, deve ser emancipadora e questionar a hierarquização e a subordinação de determinados grupos em relação a outros. Afinal, o Estado não pode adotar uma postura neutra em relação às disparidades étnico-raciais que prejudicam diretamente a população negra, pois, segundo Nilma Lino Gomes “[...] os negros ainda encontram-se, na sua maioria, representados de forma precária e, por vezes, subalternas, nos escalões do poder [...]” (GOMES, 2011, p. 3) e nos demais seguimentos da sociedade, quando comparados com o segmento branco da população.

Sendo assim, os espaços educacionais precisam estar comprometidos com uma educação que preze pela diversidade étnico-racial, religiosa, etária, social, de gênero, de origem, entre outras, a fim de evitar a disseminação de conceitos enraizados e naturalizados pela sociedade, pois constata-se, por meio de dados, que o acesso à educação não tem sido igualitário para os diferentes grupos populacionais.

A segregação étnico-racial, por exemplo, está refletida nas taxas de analfabetismo da população com 15 anos de idade ou mais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), como demonstra o Gráfico da Figura 1.

Figura 1 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor, segundo as Grandes Regiões (2010)



Fonte: IBGE (2010)

Ao analisarmos os dados da população brasileira (Figura 1), constata-se que 9,6% da população total é analfabeta. Entre os/as brancos/as, a taxa de analfabetismo é de 5,9, ou seja, ela é menor do que a média nacional. Contudo, essa taxa é bem maior para a população negra, pois, entre os/as pretos/as, é de 14,4%; e, entre os/as pardos/as, é de 13%. Cientes de que a população negra é constituída por cidadãos/ãs pretos/as e pardos/as, e considerando esses dados, temos um nível elevadíssimo de pessoas negras que ainda não foram devidamente alfabetizadas. Tais dados refletem não só a disparidade, tendo como referência o pertencimento étnico-racial, mas também a real necessidade de intervenções do Estado perante essas desigualdades (IBGE, 2010).

O gráfico nos informa ainda que, tanto em âmbito nacional quanto regional, os/as brancos/as são numericamente mais alfabetizados, quando comparados com a população negra, tendo em vista que em todas as regiões do país o índice de analfabetismo entre negros/as é maior que a média regional.

Diante dos números apresentados, é possível constatar que, de fato, há uma nítida defasagem educacional entre a população negra. De acordo com Joaquim Benedito Barbosa Gomes e Fernanda Duarte Lopes Lucas da Silva (2003), isto se dá porque o

[...] nosso segregador sistema educacional, que tradicionalmente, por diversos mecanismos, sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no País, isso é, a elite branca (GOMES; SILVA, 2003, p. 86).

Nesse sentido, é importante a ação do Estado nas instituições educacionais, para se assegurar a igualdade de acesso, a permanência entre a população brasileira de

diferentes grupos étnicos e a qualidade do ensino.

As pesquisas de Paulo Vinicius Baptista da Silva (2005) e de Tânia Mara Pacífico (2011) identificaram a presença do racismo em livros didáticos. Os autores averiguaram uma ausência significativa de personagens negros/as; quando apareciam, eram retratados em posições subalternas, de maneira pejorativa, estereotipada e marginalizada.

Estamos cientes de que os livros didáticos, especificamente, são utilizados sobretudo no ensino fundamental. Entretanto, há uma tendência em utilizar sistemas de apostilamento na educação infantil que, por óbvio, seguem a lógica dos livros didáticos. Aachamos, contudo, relevante apresentar os dados de pesquisas sobre livros didáticos e literatura infanto-juvenil, para ilustrar que as desigualdades étnico-raciais estão além da disparidade do acesso à educação e das elevadas taxas de analfabetismo entre negros/as e brancos/as, pois elas estão presentes também nos materiais educacionais e literários.

O estudo do francês Véronique Francis (2015) se propôs a analisar algumas literaturas infanto-juvenis, bem como os comentários sobre as obras investigadas de profissionais de educação, sobretudo dos/as que atuavam no maternal de uma instituição de educação localizada em um bairro desfavorecido de Paris. Francis relata que, tanto as temáticas das obras quanto os comentários reproduziam estereótipos, preconceitos, e ressaltavam a discriminação étnico-racial. O autor ressalta a importância de se questionar a representação de crianças brancas e negras, pois elas podem influenciar a leitura, afinal, em algumas das obras investigadas, a criança negra “[...] é levada a desenvolver as estratégias do indivíduo negro ressaltadas pela propaganda colonial: a astúcia, a malandragem, a coragem, a malícia” (FRANCIS, 2015, p. 132). Francis ainda afirma que, por vezes,

Os temas dos livros que colocam em cena a criança negra retomam estes estereótipos do imaginário da colonização, mesmo nos livros que pretendem estar situados no registro da fantasia e do humor. A identidade exotizada da criança negra aparece através da conquista e da exploração dos abundantes espaços desconhecidos (FRANCIS, 2015, p. 132).

Tratando-se de materiais utilizados nas instituições educacionais, tais constatações são preocupantes, pois podem interferir negativamente na autoestima das crianças negras. Essa é uma situação que compromete também as crianças não-negras, tendo em vista que elas estão sendo privadas de estarem em contato com a diversidade étnico-racial, em uma perspectiva positiva, além de não serem incentivadas a respeitar o/a outro/a, independente de suas características fenotípicas. É nessa perspectiva que Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2015) afirma que é preciso valorizar e criar condições que propiciem que crianças negras fortaleçam sua negritude, e que as

demais reconheçam e respeitem as contribuições de afro-brasileiros/as e africanos/as para a construção da nação brasileira.

Ainda em relação ao racismo presente nos materiais educacionais, Rozana Teixeira (2006), em sua pesquisa, investigou a representatividade do/a negro/a em livros didáticos de História. A autora identificou uma naturalização em torno da subalternidade do/a negro/a e do enaltecimento do/a branco/a. Por exemplo: os livros retratavam imagens de crianças negras nas ruas em situação de vulnerabilidade.

Esses fatos não foram identificados em relação ao/a branco/a, pois eles/as foram representados/as em situações de prestígio e em maior quantidade no decorrer das obras investigadas. Teixeira (2006) relata que a invisibilidade do/a negro/a é perceptível no livro didático, enquanto o/a branco/a é enaltificado.

Para além da análise nos livros didáticos, a autora (TEIXEIRA, 2006) propôs às crianças que desenhassem suas percepções em relação à imagem do/a negro/a em livros didáticos. Em seu estudo, a autora ressaltou que os desenhos foram feitos antes que o conteúdo do período escravocrata fosse trabalhado. Sendo assim, a pesquisadora observou que os desenhos retratavam o/a negro/a de maneira estereotipada, associando-o/a com mão-de-obra escrava e desprovidos/as de qualquer dignidade humana, além de não possuírem nome.

Teixeira (2006) relata que, em momento algum, as imagens associavam o/a negro/a com boa situação financeira, estética valorizada, intelectualidade e/ou outras características que remetessem a prestígios ou poder aquisitivo elevado. A autora ainda declara que a inclusão de personagens negros/as foi uma demanda das próprias crianças negras – que foram entrevistadas – pois elas manifestaram os seus desejos para encontrar personagens negros/as em iguais condições do/a branco/a nos livros.

Para além da solicitação de igualdade nas imagens nos livros didáticos, o resultado dos desenhos das crianças foi marcado pela presença de sofrimento. Em alguns, o/a negro/a estava amarrado ao tronco; em outros, estava acorrentado e apanhando. Um dos desenhos, feito por uma menina, retratava um homem negro que chorava lágrimas de sangue (TEIXEIRA, 2006).

A autora verificou na fala das crianças entrevistadas inquietação e estranhamento em relação às imagens estereotipadas e depreciativas presentes nos livros didáticos. Teixeira (2006) notou que as crianças não estão indiferentes às percepções étnico-raciais nos materiais educacionais, afinal, elas identificaram a ausência em retratar o/a negro/a de maneira positiva.

Apesar da insuficiência de representatividade de negros/as em situações positivas nos materiais educativos, consideramos importante o contato das crianças com imagens que tragam o/a negro/a – e tantos outros grupos desqualificados socialmente – de maneira valorativa, para estarem a par da diversidade que está presente na sociedade e para que sejam incentivadas a respeitar o outro, assim como para ampliar seus saberes.

A ausência de representatividade igualitária entre negros/as e brancos/as nos livros didáticos sinaliza que a discriminação étnico-racial está presente nos materiais educacionais e que, portanto, devem ser investigados, para que os/as professores/as possam tomar consciência e atuarem no seu combate.

Diante do explanado, entendemos que o Estado não está neutro frente à disseminação dessas desigualdades que atingem diretamente uma parcela da população, pois o direito à educação deve garantir a qualidade e a permanência de todos/as de maneira plena, respeitosa, garantindo a acessibilidade a bens materiais, bem como a história e a cultura de seus antepassados. Assim, de acordo com Gomes e Silva, é responsabilidade do Estado “[...] atuar ativamente no sentido da mitigação das desigualdades sociais que, como é sabido, têm como público-alvo, precisamente as minorias raciais, étnicas, sexuais e nacionais” (GOMES; SILVA, 2003, p. 92).

Nesse sentido, Jurjo Torres Santomé (2013) discorre sobre a necessidade de se problematizar – nos espaços educacionais – não só a questão das discriminações étnico-raciais, mas também todas as outras que estão presentes em nossa sociedade, como o desemprego, a fome, a desigualdade social, entre outras práticas discriminatórias e problemas comunitários. Afinal, os problemas sociais estão imersos na sociedade e são decorrentes do próprio modo como a sociedade foi se instituindo e se organizando. Todos/as os/as cidadãos/ãs deveriam ser solidários, estar a par dessas situações para que não adotem posturas indiferentes frente a tais problemas. Foi aspirando a uma construção solidária e respeitosa para com o/a outro/a social que Santomé (2013) alerta sobre a necessidade em se ter uma “justiça curricular”.

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhe ajuda a ver, analisar compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

O autor propõe que, após uma análise elaborada do currículo pela comunidade educacional, deve-se colocar isso em prática, considerando o que foi avaliado e decidido, para se desenvolver trabalhos que visem ao respeito e que atendam às

necessidades dos mais diversos grupos sociais. Portanto, a justiça curricular ajuda a mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Santomé (2013) ainda discorre sobre a importância de se ter um currículo comprometido com uma educação crítica, libertadora, respeitosa, que contemple as necessidades dos diversos grupos culturais dos/as educandos/as, bem como a história e a cultura de suas origens e de seus antepassados.

Para tanto, torna-se relevante discutir sobre as ações discriminatórias, para detectar em que medida elas influenciam e aparecem no cotidiano educacional, pois o segregacionismo tende a estar nos objetivos curriculares, nos materiais midiáticos, na organização espacial da escola, nos conteúdos, nas relações interpessoais da comunidade escolar e em obras didáticas, entre outros aspectos que estão imersos no cotidiano educacional e que, por vezes, não estão inseridos nos currículos explicitamente, por se tratarem de questões comuns ao currículo oculto.

Apesar do cunho subjetivo, o currículo oculto tende a nortear a escola tanto quanto o currículo explícito. Tomaz Tadeu da Silva afirma que,

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto indesejáveis, da sociedade capitalista (SILVA, 2013, p. 78).

O autor explicita que, entre outros elementos, o currículo oculto ensina o conformismo, a obediência e o individualismo, as dimensões de gênero, de raça, social, entre outros elementos, instruindo, assim, os cidadãos, quanto o seu papel de opressor ou de oprimido na sociedade, a partir do contexto social em que se vive (SILVA, 2013).

Para além das interações interpessoais da escola, Silva (2013) afirma que há outros fatores que contribuem para esse modelo de currículo. Eles se dão através da organização do espaço escolar e dos componentes estruturais, que corroboram para a aprendizagem de determinados comportamentos sociais de crianças e de jovens, como as disposições rígidas (tradicional) do mobiliário de uma sala de aula, que transmitem determinado ensinamento, enquanto um ambiente educacional que dispõe de um formato flexível e com uma estrutura mais aberta proporciona outros ensinamentos e experiências para os/as alunos/as. Para as DCNEI's (Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil), o currículo é um

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das [...] compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e responsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010).

Por conseguinte, o Estado deve atentar e se preocupar com a formação e com a participação de toda a comunidade escolar³ nos trabalhos a serem desenvolvidos dentro das instituições educacionais, pois as ações discriminatórias podem estar em todos os espaços e momentos da instituição educacional.

Cientes da existência do currículo oculto, e que este pode contribuir para disseminar atitudes segregacionistas, faz-se necessário combater ações discriminatórias na direção de respeitar, de considerar e de zelar pela integridade plena das crianças. Portanto, reforçamos a importância do Estado para prover uma educação que assegure um princípio dado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é a diversidade étnico-racial, o que deve ocorrer por meio de implementações de políticas públicas.

1 As políticas públicas e a promoção de igualdade étnico-racial

A educação das relações étnico-raciais está garantida a todos os níveis de educação, desde a educação infantil até o ensino superior, por meio de legislações como: o Parecer 03/04, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, entre outras legislações – em âmbito nacional, estadual e municipal. Portanto, para haver a consolidação e a efetivação dessas determinações, o Estado deve definir políticas públicas.

De acordo com Leonardo Secchi (2012): “Políticas públicas tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (SECCHI, 2012, p. 1). Secchi ainda destaca que uma política pública é norteada a partir de dois princípios fundamentais: a intenção pública e a resposta a um problema público.

Apesar da ausência de consenso em torno da definição de tal terminologia (SECCHI, 2012), neste trabalho, adotaremos a conceituação de Hédio Silva Junior, que afirma que políticas públicas são

3 Entendemos que a comunidade escolar abrange professores/as, gestores/as, inspetores/as, merendeiros/as, crianças e suas respectivas famílias, responsáveis pelos serviços gerais e demais profissionais que atuam nas instituições educacionais.

[...] um conceito originado da ciência política e da administração e designa um conjunto de programas, ações, bens e recursos públicos destinados à garantia de direitos, sejam eles a liberdade e a igualdade ou a satisfação de necessidades básicas como emprego, educação, saúde, habitação, acesso à justiça ou à terra. (SILVA JUNIOR, 2012, p. 17).

O autor alerta para a semelhança entre os termos política pública e serviço público, sendo que este último – partindo da perspectiva jurídica – refere-se à questão da “[...] prestação de utilidades ou comodidades materiais que o Estado assume como próprias” (SILVA JUNIOR, 2010, p. 17). Para Silva Junior, no Brasil, as políticas públicas que focam a pobreza têm contribuído positivamente para a redução das desigualdades étnico-raciais, bem como para a melhora das condições de vida da população negra.

Silva Junior (2010) reitera que o reconhecimento da existência da disparidade entre negros/as e brancos/as indica a necessidade em se estabelecer políticas cujo intuito é reparar tais desigualdades. Entretanto, estamos cientes de que essa discriminação, que está pautada na raça, está aquém da questão econômica, tendo em vista que ela permeia as classes sociais.

Cientes da ambiguidade em torno do termo raça, a seguir, iremos explicitar não só esse, mas também outros conceitos que fazem parte do campo das relações étnico-raciais. Salientar tais terminologias faz-se necessário para evidenciar nosso ponto de partida teórico e para justificar nossos encaminhamentos e posicionamentos no decorrer deste trabalho.

1.1 Relações étnico-raciais e suas terminologias

Considerando a disparidade existente em relação ao termo raça, cabe ressaltar que, neste artigo, não faremos alusão ao seu sentido biológico, tampouco nos referenciaremos à sua conotação genética, pois utilizaremos esse vocábulo como uma categoria analítica. Segundo Antônio Sérgio Guimarães (2012), não existem raças biológicas, ou seja, não há indícios de que a espécie humana possa ser classificada partindo de critérios genéticos.

Entretanto, apesar da inexistência no contexto biológico, compreendemos que o que difere os seres humanos são as características fenotípicas, assim, “[...] o que chamamos ‘raça’ tem existência nominal, efetiva e eficaz apenas no mundo social e, portanto, pode ter realidade plena” (GUIMARÃES, 2012, p. 50). Mas, mesmo que estejamos conscientes da ausência de uma classificação racial biológica para os seres humanos, Guimarães afirma que ainda

[...] continuamos a nos classificar em raças, independente do que nos diga a genética. Pragmaticamente, portanto, as pessoas que adotam tal postura antirracista, também não acreditam em raças biológicas, mas aceitam que as raças sociais são construções sociais permanentes, sobre as quais deve-se organizar a luta antirracista. (GUIMARÃES, 2012, p. 52, grifos nossos)

Nilma Lino Gomes (2005) afirma que raças são construções políticas, sociais e culturais produzidas no âmbito das relações de poder no decorrer do processo histórico, não referenciando a conotação biológica do termo. A autora ainda coloca que “[...] é no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças [...]” (GOMES, 2005, p. 49), ou seja, aprendemos a ver pessoas brancas e negras e a distingui-las – de forma discriminatória ou não. Desse modo, estamos submetidos a aprender e a reproduzir valores, (in)verdades e conceitos, sejam eles justos ou não. Portanto, a maneira como nos deparamos com o/a outro/a está sujeita a ser classificada a partir de conceitos impostos por um ideal presente na sociedade e que foi determinado por ela. Assim, segundo Gomes,

Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado! (GOMES, 2005, p. 49).

Mesmo questionando o uso biológico do conceito de raça para classificar as pessoas, vários autores (MUNANGA, 2012; GUIMARÃES, 2012; GOMES, 2005) concordam que ele é necessário para a discussão atual das desigualdades, pois o fenótipo cor de pele e textura de cabelos tem sido forte variável na produção desse fenômeno.

Também o Estado reconhece a necessidade de se manter categorias identitárias, tomando como critérios cor/raça. Tal sistema tem sido utilizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e, atualmente, é composto por cinco categorias: preto, pardo, branco, indígena e amarelo. Para fins de pesquisa, consideram-se negros as categorias preto e pardo.

Diante do exposto, ressaltamos a definição utilizada por Gomes: “Raça é aqui entendida como um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente” (GOMES, 2001, p. 85), atentando para o fato de que, se o termo é utilizado para discriminar um grupo de pessoas, então, ele poderá ser utilizado na direção de reivindicar e de lutar pela igualdade dos direitos, afinal, é esse elemento (raça) que fornece subsídios para a sustentação do racismo. Este se dá na premissa de raças hierarquizadas dentro da espécie humana, portanto, o racismo é “[...] uma prática social negativa, cruel [e] humanamente repreensível [...]” (SILVA, 2001, p.

76), incidindo em um conjunto de valores e de falsas verdades que estão naturalizadas no contexto social.

Para Kabegele Munanga (2012), é justamente em nome da raça que atrocidades estiveram presentes na humanidade, como a eliminação de judeus e dos ciganos, que ocorreu na Segunda Guerra Mundial, assim como o genocídio de milhares de índios nas Américas.

Como se não bastasse o antissemitismo, a persistência dos mecanismos de discriminação racial na África do Sul durante a Apartheid, nos Estados Unidos, na Europa e em todos os países da América do Sul encabeçados pelo Brasil e em outros cantos do mundo demonstra claramente que o racismo é um fato que confere à “raça” sua realidade política e social. Ou seja, se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas observáveis. (MUNANGA, 2012, p. 15).

De acordo com Maria Aparecida Silva (2001), os princípios evolucionistas de Charles Darwin contribuíram para influenciar o racismo – que ocorreu em meados do século XIX. As teorias equivocadas e abusivas geravam uma hierarquização das diferenças físicas dos seres humanos, suscitando desigualdades e a superioridade de um grupo (branco/a europeu/eia) sobre o outro (negros/as africanos/as).

Silva (2001) ainda expõe: “[...] o Brasil foi o país que escravizou o maior número de africanos/as durante o sistema escravista colonial e o último das Américas a pôr fim à escravidão” (SILVA, 2001a, p. 76). Com o fim desse período, a autora afirma que se iniciou o processo de embranquecimento no país. Para tanto, foi necessário incentivar a imigração de estrangeiros/as, brancos/as da Europa – sendo vedada a entrada de pessoas oriundas da África e Ásia – com o intuito de aumentar o número de brancos/as e de tentar encobrir o contexto escravocrata brasileiro, assim como de diminuir o número de negros/as no país.

Diante desse contexto, não há indícios científicos que justifiquem a discriminação racial. Concordando com Silva (2001), pode-se dizer que “[...] a ideia de raças humanas e as bases sociais do racismo foram historicamente criadas e difundidas, com objetivos políticos bem determinados, mas carecem de fundamentos científicos” (SILVA, 2001, p. 65). No Brasil, de acordo com esse mesmo autor, as ideias e as teorias dos/as intelectuais europeus/eias que fundamentavam o racismo foram trazidas e traduzidas no século XIX. Esse ideário sustentava que o baixo desenvolvimento do país era resultado da miscigenação, fundamentando-se, assim, no princípio eugênico de que uma raça pura como a branca não poderia se misturar com “raças inferiores” como as dos indígenas e a dos negros/as. Por outro lado, a interpretação das ideias racistas – que se tornou mais forte no Brasil – aceitava as teses de hierarquias entre os

grupos de cor, mas, ao mesmo tempo, considerava que a miscigenação “melhoraria” o sangue (ao invés de deteriorá-lo).

Ao longo do século XX, essas ideologias deram suporte para se difundir e se afirmar a falsa ideia de que o Brasil estava isento de racismo, afinal, acreditava-se que negros/as e não negros/as viviam “harmonicamente”. Porém, estudiosos afirmaram que o que se tem no território brasileiro é o mito da “democracia racial”. De acordo com Abdias do Nascimento,

Devemos compreender “democracia racial” como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978, p. 93).

Certos de que, no Brasil, de fato, existia uma “harmonia racial”, olhares do mundo se voltaram para o país, com o intuito de descobrir como pessoas de origens étnico-raciais diferentes conviviam harmoniosamente. O Brasil passou a ser visto como um “paraíso racial”, ou seja, um modelo a ser “seguido”. Diante desse contexto, a UNESCO (Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) financiou pesquisas de sociólogos, como Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira, entre outros pesquisadores, para investigarem as relações raciais no Brasil. Esses trabalhos investigativos apresentaram dados que evidenciam o grande sistema de desigualdade socioeconômica nas condições de negros/as e brancos/as no território brasileiro. (CAVALLEIRO, 2007). As pesquisas desmitificaram o conceito de “harmonia racial” e evidenciaram que a democracia racial se tratava de um mito. De acordo com Eliane Cavalleiro (2007), os dados coletados foram não só relevantes, mas também essenciais para desencadear o avanço de discussões em torno dessa temática nas mais diversas áreas, como a Educação, a História e o Direito, dando indícios para que políticas públicas fossem elaboradas e efetivadas.

Entretanto, ao tratarmos das políticas públicas no âmbito das relações étnico-raciais, devemos estar cientes dos embates e dos desafios para se alcançar a efetividade. Portanto, nessa direção, a seguir, explanaremos alguns elementos que compõem as relações étnico-raciais no campo das políticas.

2 As relações étnico-raciais e o campo das políticas públicas

A identificação de que o Brasil, de fato, não era uma democracia racial foi, e ainda é, crucial para revelar uma realidade vigente no país, alertando as autoridades do Estado quanto às desigualdades étnico-raciais, e exigindo, delas, políticas públicas

que interviessem nesse contexto, garantindo igualdade e minimizando as disparidades étnico-raciais na sociedade.

Silva Junior (2010) alerta para a importância em haver esse reconhecimento, pois tal disparidade é o resultado da discriminação étnico-racial que se agrava com o passar do tempo, somada à omissão estatal (SILVA, 2010). Assim, faz-se necessária a presença de intervenções, por parte do Estado, que podem se dar por meio da elaboração de políticas de promoção de igualdade que seriam, de acordo com Silva Junior,

[...] endereçadas às condições materiais de vida da população negra e de valorização da diversidade etnicorracial, a exemplo da inserção positiva de figuras negras na publicidade, nos veículos de comunicação, no livro didático etc. (SILVA JUNIOR, 2010, p. 18).

O autor ainda aponta que uma das principais características das políticas de promoção de igualdade se dá através de uma ação por parte do Estado, na direção de transformar a igualdade formal em igualdade de oportunidade e de tratamento, pois

[...] no sistema jurídico brasileiro, Estados e municípios, tanto quanto a União possuem plena competência para deliberar sobre políticas de promoção da igualdade racial, desde que observada, por evidência, a supremacia da Constituição Federal. (SILVA JUNIOR, 2010 p. 29).

Cabe ressaltar que, quando nos referimos à terminologia discriminação racial, entendemos que

[...] a expressão “discriminação racial” significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública (ONU, 1968, Art. 1 Parte I, s/p).

Diante do que foi posto, Mário Theodoro (2013) afirma que essa convivência da sociedade brasileira com o racismo se dá de maneira histórica e estrutural. De maneira peculiar, o racismo brasileiro atravessa as relações sociais, influenciando, assim, a convivência desigual.

Como ideologia que diferencia e hierarquiza os indivíduos em função de sua aparência, o racismo molda uma sociedade que se assenta na existência e naturalização da desigualdade e dela faz uma base específica de apoio e funcionamento. (THEODORO, 2013, p. 1).

O autor afirma que o racismo funciona como um filtro social, e que transforma a diversidade em desigualdades, moldando e reforçando as estruturas de acesso e de exclusão. Ou seja, a sociedade racista desenvolveu – e ainda desenvolve – diversos mecanismos que podem ser sutis ou não, que restringem e que limitam, gerando, assim, uma exclusão social. Esses mecanismos também associam a população negra com a pobreza e com as condições de miserabilidade; por conseguinte, banalizam situações gravíssimas de constrangimento e de violação de direitos. Nessa direção, Theodoro afirma:

O racismo impede o reconhecimento dos pobres e miseráveis como iguais, sugerindo a existência de categorias distintas de pessoas. Para um grupo a cidadania plena, para outros, ‘a vida como ela é’... Está criado assim o caldo de cultura para a perpetuação da desigualdade. E o racismo e seus desdobramentos tem papel central nesse processo. (THEODORO, 2013, p. 5).

É devido às consequências maléficas do racismo para com a população negra que as políticas públicas deveriam focalizar os problemas das relações étnico-raciais como um todo. De acordo com Theodoro (2013), as Políticas de Promoção da Igualdade Racial consistem em um conjunto de ações que, a partir de sua consolidação, enfrentam o racismo, minimizando as disparidades étnico-raciais criadas por ele, afinal, as práticas discriminatórias constituem-se em obstáculos que impedem a ascensão da população negra não apenas em âmbito material, mas também social, cultural e histórico (THEODORO, 2013).

Sendo assim, para que haja de fato uma consolidação das Políticas de Promoção da Igualdade Racial no país, atrelada ao combate da problemática étnico-racial, Theodoro (2013) apresenta cinco desafios. O primeiro desafio consiste na construção de uma base conceitual de sustentação das ações e de delimitação do campo de atuação, em cuja perspectiva as Políticas de Igualdade Racial enfrentem as causas do racismo, e não apenas suas consequências. Portanto, as políticas de promoção de igualdade racial devem focalizar também o enfrentamento do racismo. Sendo assim, um dos principais instrumentos é a adoção das políticas de ações afirmativas, que são

Ações de cunho valorativo, políticas de cotas, além de arranjos institucionais cujo objetivo é a reversão de estereótipos. As ações afirmativas combatem diretamente o preconceito, a faceta mais perversa do racismo. (THEODORO, 2013, p. 8).

Outro fator que deve ocorrer no campo da ação das Políticas de Igualdade Racial é a desconstrução da ideia de que as políticas para a população negra se confundem com a política para a população pobre. Theodoro (2013) afirma que, de fato, grande parte das pessoas pobres são negras; entretanto, cabe distinguir o enfrentamento à pobreza do combate ao racismo, pois “[...] o preconceito e a discriminação racial aprofundam os mecanismos sociais e econômicos de reprodução da pobreza”

(THEODORO, 2013, p. 8). Não queremos definir qual é agenda mais importante, tampouco afirmar qual deve ser combatida com emergência, pois ambas são necessárias e devem ser tratadas de acordo com suas especificidades; entretanto, o autor afirma que a pobreza é eliminada quando se atrela ao crescimento econômico políticas de distribuição de renda – como a melhor distribuição de renda, a reforma agrária, as políticas de aumento real de salários bases, entre outras – e os países que assim o fizerem caminharão para a extinção da pobreza e da miséria (THEODORO, 2013).

Contudo, a política para a população negra é outra; para além da eliminação da pobreza em si e dos enfrentamentos das disparidades sociais, é preciso haver o combate ao racismo, pois, em um país marcado por hierarquias raciais, medidas contra a desigualdade étnico-racial devem ser tomadas, caso contrário, avançar-se nas políticas redistributivas será algo difícil.

Sem enfrentar o preconceito, a pobreza e os pobres vão continuar a fazer parte da paisagem, naturalizados, como integrantes subalternos de uma sociedade congenitamente desigual. É essa a dimensão de complementaridade face às políticas sociais clássicas que deve ser enfatizada como característica das Políticas de Igualdade Racial. Sem elas o Brasil não muda. (THEODORO, 2013, p. 8).

Outro desafio mencionado por Theodoro (2013) é o combate ao racismo institucional. Este deve ser enfrentado com objetivos estratégicos da política de promoção da igualdade racial, tendo como campo de atuação as instituições públicas e privadas, ainda que a efetivação de tais políticas seja uma tarefa difícil. O Estado deve estar ciente da importância de sua efetivação, bem como designar um lugar privilegiado na agenda política para as Políticas de Igualdade Racial.

O reconhecimento da dimensão da problemática da disparidade étnico-racial no Brasil é um fator bastante relevante e importante para impulsionar os programas e as ações. Entretanto, Theodoro (2013) afirma que, em função do racismo institucional, os programas de Promoção de Igualdade Racial estão em segundo plano: “[...] Em geral, são iniciativas pontuais, localizadas que não têm o condão de enfrentar o racismo. Pelo contrário, ações desse quilate corroboram a percepção de inutilidade das políticas de Igualdade Racial” (THEODORO, 2013, p. 9).

Por fim, Theodoro (2013) explana sobre o último desafio a ser enfrentado, que consiste no estabelecimento de um sistema sólido de financiamento de programas e de ações que visem à promoção de igualdade étnico-racial, afinal “[...] Uma política sem recursos financeiros é uma política fadada ao insucesso” (THEODORO, 2013, p. 9). Segundo o autor, é o plano orçamentário que vai indicar quais são as prioridades do governo; e mais, em relação as Políticas de Igualdade Racial, os recursos financeiros são pequenos, não havendo uma fonte estável de financiamento. Diante dessa situação

é, pois, importante

A retomada da ideia da criação do Fundo de Promoção da Igualdade Racial FNPIR, inscrita originalmente no Estatuto da Igualdade Racial e retirada quando da tramitação do Projeto de Lei do Fundo, deve ser retomada. Essa será a única maneira de viabilizar a efetivação dessas políticas e de proporcionar ao país efetivas condições de mudanças na direção de uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática. (THEODORO, 2013, p. 9).

3 Considerações finais

Longe de esgotar esse assunto, tivemos a pretensão de apresentar a importância do papel do Estado em garantir o direito das crianças pequenas a uma educação comprometida com a educação das relações étnico-raciais, bem como promover políticas públicas promotoras de igualdade racial. Entendemos que o Estado tende a ser um campo de tensões; para tanto, são importantes e necessárias as políticas públicas no campo das relações étnico-raciais nas diferentes instâncias da sociedade, sobretudo na educação infantil.

Como forma de expressão de algumas políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais, têm-se algumas importantes legislações que regem a educação das relações étnico-raciais na educação infantil, como: Parecer 03/04, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira – modificado pela Lei nº 10639/03 e Lei nº 11645/08 –, Parecer 020/2009, que determina a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), entre outras legislações de âmbito estadual e municipal.

Assim, faz-se necessário que as instâncias governamentais implantem e se comprometam com políticas de promoção de igualdade racial, na direção de garantir uma educação de qualidade, igualitária a todas as crianças.

Referências

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

BRASIL. *Constituição* (1824). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1824.

BRASIL. *Constituição* (1937). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1937.

BRASIL. *Constituição* (1946). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1946.

BRASIL. *Constituição* (1967). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1967.

BRASIL. *Constituição* (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei n. 9394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.*

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB. 2010.*

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Contexto, São Paulo, 2007.*

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FRANCIS, Véronique. Estereótipos e discriminação étnico-racial em e através dos livros ilustrados infanto-juvenil. *Revista eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p.115-159, 2015.

GONCALVES, Petronilha Beatriz; SILVA, Luiz Alberto Oliveira. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, set./dez. 2000.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa; SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS MINORIAS E O DIREITO, Brasília, 2003. *Anais...* Brasília: Conselho da Justiça Federal; AJUFE; Fundação Pedro Jorge de Mello e Silva; The British Council, 2003. p. 85-153.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na escola: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.*

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: _____. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

_____. Educação do cidadão, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org). *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Ática, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OLIVEIRA, Lúcio. *Tímidos ou indisciplinados? Por que são tão tímidos? Por que são tão indisciplinados?* Brasília: Ministério da Educação, 2007. v. 7. (Coleção Percepção da diferença. Negros e brancos na escola).

PACIFICO, Tânia Mara. *Relações raciais no livro didático público do Paraná*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

POGGI, Gianfranco. *A evolução do Estado moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e a justiça social: o cavalo de tróia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA JR. Hédio. A lei está pegando. In: PRÊMIO EDUCAR PARA A IGUALDADE RACIAL: EXPERIÊNCIAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL-ÉTNICA NO AMBIENTE ESCOLAR, 4., São Paulo. *Anais...* São Paulo: CEERT, 2007-2008b.

_____. Conceito e demarcação histórica. In: SILVA, Hédio Silva Junior; BENTO, Maria Aparecida da Silva; SILVA, Mário Rogério. *Políticas públicas de promoção da igualdade racial*. São Paulo: CEERT, 2010. p.17-29.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. *Relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TEIXEIRA, Rozana. *O papel da educação e da linguagem no processo de discriminação e atenuação do racismo no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2006.

THEODORO, Mário. As relações raciais, o racismo e as políticas públicas. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2013, Águas de Lindóia. *Anais... Águas de Lindóia*: ANPOCS, 2013.

Recebido em 31/08/2016

Aprovado em 25/05/2017