



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FRANKLIN EDUARD AUAD THIJM**

**O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES  
RACIAIS EM EDUCAÇÃO (2004-2013)**

**UFPA  
Belém/PA  
jun/2014**



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FRANKLIN EDUARD AUAD THIJM**

**O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM  
EDUCAÇÃO (2004-2013)**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa *Educação: Currículo, Epistemologia e História* do Curso de Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Mestre em educação.

**Orientadora**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho

Belém/PA  
jun/2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

---

Thijm, Franklin Eduard Auad, 1970-

O que dizem teses e dissertações sobre relações raciais em educação (2004-2013) / Franklin Eduard Auad Thijm. - 2014.

Orientadora: Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Discriminação na Educação. 2. Relações raciais. I. Título.

CDD 23. ed. 379.26



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FRANKLIN EDUARD AUAD THIJM**

**O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM  
EDUCAÇÃO (2004-2013)**

**Banca Examinadora**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho  
Orientadora, IFCH/UFPA

Prof<sup>o</sup> Dr<sup>a</sup> Ivanilde Apoluceno de Oliveira  
Examinador, CCSE/UEPA

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria Jose Aviz do Rosário  
Examinadora, ICED/UFPA

Belém/PA  
jun/2014

Mãe

Hoje aqui não mais estais,

São tempos de colher...,

Guardo a tua torcida depositada em mim,

A tua forma de vida e doação,

Obrigado por caminhar comigo...

(Neily Auad Thijm *in memorian* )

Ao meu pai François Thijm e aos irmãos François Jr e Francinely pela ternura e pelo compartilhamento de suas jornadas comigo.

À minha amiga e esposa Gerlândia, por acreditar e apostar nos meus ideais de vida. Mas também, por me mostrar os caminhos mais sutis para superar os desafios que precisei enfrentar neste mestrado.

Aos meus sogros Francisco Barbosa e Maria de Castro pelo acolhimento fraternal que sempre me dispensaram.

Aos anônimos que nas idas e vindas passaram, deixaram marcas ou foram importantes para o meu aprendizado humano.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Pai Celestial, por me permitir com as minhas muitas vivências, buscar o aperfeiçoamento espiritual.

À Profª Drª Wilma de Nazaré Baía Coelho, por suas orientações, por dar a credibilidade a este trabalho de pesquisa quando aceitou orientá-lo. Por sua dedicação e serenidade indispensáveis na consolidação deste processo.

À Profª Drª Ivanilde Apoluceno de Oliveira e à Profª Drª. Maria José Aviz do Rosário pela forma atenciosa e pelas relevantes contribuições compartilhadas com este estudo, desde a Banca de Qualificação.

Agradeço aos Professores da Linha Currículo, Epistemologia e História por sua dedicação profissional e por promoverem diferentes e intensos momentos de reflexão acadêmica.

Às colegas Euricléia Galúcio e Neusanir Yvis pelo carinho na caminhada e pelos diferentes momentos que vivenciamos.

Ao Grupo do Núcleo GERA pelos momentos valiosos que pudemos formar juntos em favor de uma sociedade mais igualitária.

Finalmente, a CAPES, que com uma bolsa de mestrado financiou esta pesquisa, recursos sem os quais ela seria inviável esta trajetória acadêmica.

## O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO (2004-2013)

### RESUMO

O presente estudo analisa teses e dissertações brasileiras relacionadas com o tema Educação e Relações *Raciais* defendidas entre os anos de 2004-2013, cujo objetivo é identificar o que dizem as produções acadêmicas em relação à educação e relações raciais neste período. Com este intuito, foi realizada uma pesquisa do tipo qualitativa por meio da modalidade estudo bibliográfico utilizando-se o procedimento de coleta *on-line* de dados efetivada a partir do acesso ao sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Para o tratamento das informações recorreu-se à análise de conteúdo de Bardin (2011) como aporte metodológico e ao conceito de *campo* em Bourdieu (1974, 1976, 1983,1994, 1995,1998, 2003), enquanto aporte teórico. O resultado da investigação aponta para a crescente abordagem sobre o tema *relações* como: movimentos sociais; identidades; racismo; formação de professores; propostas e práticas pedagógicas; memórias; ações afirmativas e políticas educacionais; currículos e programas; instrumentos pedagógicos; estado da arte, concepções teóricas, dentre outros, o que possibilita a visibilidade dos debates e favorece a criação de um *campo* em que disputas de força e sentidos podem mobilizar um *poder simbólico* capaz de impulsionar a superação da condição de exclusão social presente em diferentes *esferas* da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação, relações raciais e produção qualificada do conhecimento.

## WHAT DO THESES AND DISSERTATIONS SAY ABOUT RACE RELATIONS IN EDUCATION (2004-2013)

### ABSTRACT

The present study examines Brazilian theses and dissertations related to the theme Education and *Race* Relations defended between the years 2004-2013, whose purpose is to identify what academic productions say respecting education and race relations during this period. With this purpose, a qualitative search was conducted through bibliographic study mode, using the collection procedure *online* of data, effective from the time of access to the site of the Brazilian Digital Library of theses and dissertations. For dealing with the information, the Bardin's content analysis was used (2011) as a methodological support and to the concept of *field* according to Bourdieu (1974, 1976, 1983,1994, 1995,1998, 2003), as a theoretical contribution. The outcome of the investigation points to the growing approach on the topic *race relations and education* in recent years, and the variation of this related subtopics, such as: social movements; identities; racism; training of teachers; proposals and pedagogical practices; memories; affirmative actions and educational policies; curricula and programs; pedagogical instruments; state of the art, theoretical concepts, among others, which enable the visibility of debates and promote the creation of a *field* where disputes of strength and senses can mobilize a *symbolic power* able to boost the overcoming of social exclusion condition present in different *spheres* of society.

**KEYWORDS:** education, race relations and qualified production of knowledge



## LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPN - Associação Nacional dos Pesquisadores Negros  
BDBTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
C&T – Ciência e Tecnologia  
CAPES - Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEDENPA - Centro de Defesa do Negro do Pará  
CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades  
CF - Constituição Federal  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais  
FFLCH - Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas  
FINEP – Financiadora de Estudos e Projetos  
GERA - Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais  
GT's – Grupo de trabalhos  
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia  
ICED- Instituto de Ciências da Educação  
IDH – Índice de desenvolvimento Humano  
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
NEAB' s – Núcleo de Estudos Afrobrasileiros  
NEINB - Núcleo Interdisciplinar sobre o Negro Brasileiro  
ONG - Organização Não-Governamental  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais  
PNAD – Pesquisa Nacional por Domicílios  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPG - Programa de Pós-Graduação

ProUni - Programa Universidade para Todos

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SEPPIR- Secretária de Políticas da Promoção da Igualdade Racial

SESU - Secretaria de Educação Superior.

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNAMA - Universidade da Amazônia

UNB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIAFRO - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Graf. 01	Dissertações consideradas por programas de pós-graduação	61
Graf. 02	Metodologia e técnica de coleta e análise de informações nas dissertações	62
Graf. 03	Quantidade de teses por programas de pós-graduação	64
Graf. 04	Metodologia e técnica de coleta e análise de informações nas teses	65
Graf. 05	Subtemas de teses e dissertações sobre identidades	75
Graf. 06	Subcategorias de dissertações sobre formação de professores e as relações raciais	84
Graf. 07	Subtemas de teses e dissertações sobre currículos, programas e relações raciais	91
Graf. 08	Subtemas de teses e dissertações sobre propostas e práticas pedagógicas	102
Graf. 09	Subtemas de ações afirmativas políticas educacionais	122
Graf. 10	Subtemas de instrumentos pedagógicos	139

## QUADROS

Qua. 01	Distribuição de Teses e Dissertações em elementos-chave preliminares	70
Qua. 02	Distribuição de Teses e Dissertações para Estudo	72

## IMAGEM DE CAPA

Pintura de **Ivey Hayes** - “Danza Africana”

## SUMÁRIO

Seção I	<b>O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO (2004-2013)</b>	12
Seção II	<b>RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO: notas introdutórias</b>	28
2.1	Perspectivas para a Educação das Relações Raciais	29
2.2	As relações raciais no acesso ao ensino superior	41
2.3	Cotas e racismo no Brasil, uma questão política	43
2.4	As relações raciais na linguagem nacional	47
2.5	Currículo, formação docente e práticas pedagógicas no campo das relações raciais	51
Seção III	<b>RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO: construindo imagens</b>	58
3.1	De que trata a seção	59
3.2	Registros e constatações sobre as dissertações	61
3.3	Registro e constatações sobre as Teses	64
3.4	Algumas reflexões	66
Seção IV	<b>EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO: análise das temáticas</b>	69
4.1	Unidades geradas pelo agrupamento de temáticas	70
4.2	Identidades em teses e dissertações sobre relações raciais	73
4.2.1	<i>Identidades em dissertações sobre relações raciais</i>	76
4.2.2	<i>Identidades em teses sobre relações raciais</i>	79
4.3	Teses e Dissertações sobre Relações Raciais e suas implicações na Formação docente	82
4.4	Currículos e programas em relações raciais: o conhecimento nas teses e dissertações	89
4.5	Teses e dissertações sobre relações raciais em sua dimensão da proposta e da prática pedagógica	99
4.5.1	<i>Propostas e práticas pedagógicas nas dissertações</i>	102
4.5.2	<i>Propostas e práticas pedagógicas nas Teses</i>	112
4.6	Ações afirmativas e políticas educacionais	120
4.6.1.	<i>Ações afirmativas e políticas educacionais em dissertações</i>	124
4.6.2	<i>Ações afirmativas e políticas educacionais em teses</i>	130
4.7	Instrumentos pedagógicos em dissertações e teses sobre relações raciais	137

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

### REFERENCIAS

**SEÇÃO I**



**O QUE DIZEM TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE  
RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO (2004-2013)**

## SEÇÃO I

### O QUE DIZEM AS TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO (2004-2013)

#### ▪ Da motivação para pesquisar a temática

Os tambores e as cores representados na Pintura de Ivey Hayes - “Danza Africana” simbolizam o movimento no pensamento de quem se debruça aos caminhos investigativos tomando como foco as *relações raciais em educação*. Este movimento enlaça vida acadêmica com os grupos sociais e um cotidiano de lutas que tem marcado historicamente os sujeitos nos jogos de saber/poder fomentando identidades e produzindo significações.

O contato com grupos negros tornou-se fundamental para que pudesse, nas instituições de ensino em que fiz parte, construir e reinventar questionamentos sobre a produção dos saberes e do processo educativo dessas comunidades, em parte, por ser negro, mas, prioritariamente, por perceber o lugar em que é colocado o negro na sociedade atual – o lugar da exclusão e do preconceito.

Desde muito cedo, precisamente na década de 1990, em que cursei a maior parte da educação escolarizada básica, fui levado a questionar sobre os mecanismos sociais – econômicos, políticos, acadêmicos – que disciplinam e promovem a exclusão daqueles e daquelas que fogem à regra do esperado socialmente quanto à etnia/raça/cor.

Enquanto aluno, produzi e sofri diferentes formas de preconceitos em relação ao que transgredir o padrão de comportamento socialmente aceito, envolvendo os que nascem ou vivem no interior, o deficiente, o indígena, o analfabeto, o nortista e o negro.

À medida que as formas de preconceito foram sendo identificadas e uma consciência foi se formando, devido à militância em movimentos sociais ou por influência dos debates acadêmicos, a condição de negro e nortista foi decisiva na escolha da temática investigativa que me acompanharia até o curso de mestrado.

Esses questionamentos se transformaram em inquietações, estiveram presentes durante a graduação por meio da pesquisa de iniciação científica, mas foram intensificados na pós-graduação *lato sensu* – Especialização em *Estudos Literários* (UPFA, 2000) – cujo trabalho de conclusão aborda o percurso mítico do personagem *Miguel dos Santos Prazeres* criado por Benedito Monteiro (1972) na composição da Tetralogia Amazônica composta nas obras *Verde Vagomundo*, *O Minossauero*, *Terceira Margem* e *Aquele Um*. O contato com esse universo de resistência colocou-me diante,

mais uma vez, da realidade que se constituem de cenários realísticos de preconceito racial.

Em consequência da experiência na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, processos subjetivos e constitutivos dos artifícios educativos que envolvem as relações raciais passaram a fazer parte dos questionamentos do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Pará<sup>1</sup>. Neste curso o contato com as atividades curriculares e, precisamente, o envolvimento no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Pará (GERA/UFPA)<sup>2</sup>, propiciaram o interesse pela temática relações raciais, ainda que esta temática se fizesse presente nos veículos de comunicação, como a mídia televisada, a partir, principalmente, da Lei nº10.639/2003 e que por isso já inquietasse bastante quando pensada em sua relação com a educação.

No tocante aos debates sobre relações *raciais* e educação, diferentes pesquisadores têm dado significado às discussões envolvendo os processos educacionais a partir da implementação da Lei nº10.639/2003. Eles contribuem para o enriquecimento teórico nesta área constituindo um campo sólido de conhecimento. Contudo, há ainda a necessidade de as pesquisas produzidas demonstrarem mais a produção de ações positivas quanto à educação para as relações raciais.

Coelho (2010) posiciona-se diante da investigação e da produção do conhecimento sobre raça, cor, diferença e preconceito racial no universo escolar ao afirmar que há pouco material produzido a respeito das produções teóricas sobre essas temáticas no campo que se considera das relações *raciais*, e que parte considerável destas pesquisas limita-se à constatação do preconceito. Para a autora:

Dentre as pesquisas realizadas, algumas poucas avançam, de modo consistente, para além da constatação da existência do preconceito. Todas, porém, inegavelmente, realizam efetivas contribuições ao denunciar o que acontece no universo escolar e fora dele, em alertas incisivos para a necessidade de discussão por meio de duas estratégias. (COELHO, 2010. p 8)

A dimensão que pretendemos atribuir neste estudo articula o que dizem as teses e dissertações a respeito da temática Relações Raciais em Educação na vigência da Lei nº 10.639/03, no período de 2004 a 2013, permitindo-se o debate sobre relações *raciais* e diferentes temáticas que surgem com o desdobramento da abordagem sobre educação, o que propicia que ações positivadas em relação ao tema ganhem visibilidade.

---

<sup>1</sup> Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Linha de pesquisa: “Educação: currículo epistemologia e história”

<sup>2</sup> Coordenado pela Profª Drª Wilma de Nazaré Baia Coelho.

Consideramos necessários estudos desta natureza por permitirem a circularidade dos discursos sobre educação e relações *raciais* para além da denúncia do preconceito. Nesta perspectiva, compreendemos que a visibilidade dada às discussões, neste *campo*, pode interferir na organização do arranjo social, na garantia das regularidades e na sua superação, uma vez que as relações de diferentes agentes, em diversificados *campos* epistemológicos, podem constituir um *capital cultural* necessário nas lutas de forças em favor da garantia de direitos e configurar a superação de práticas de exclusão voltadas para um cotidiano de discriminação racial presente na sociedade.

▪ **Inquietações sobre o tema**

Diferentes autores têm publicado, nas últimas décadas, estudos sobre educação e relações raciais, sendo que alguns deles tornaram-se referências nos trabalhos que debatem o assunto, em parte por sua fundamentação e apropriação teórica sobre a temática apresentada por meio de resultado de pesquisas e, em parte, pelo tratamento dos dados estatísticos que apresentam, dentre outras informações, uma vez que colocam de forma minuciosa como se estrutura a sociedade brasileira a partir das relações raciais. Deste modo, é importante destacarmos renomes como o de Kabengele Munanga (1988, 1996, 1999, 2000, 2002, 2005); Nilma Gomes (2005, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013); Wilma Coelho (2005, 2006, 2010, 2011, 2012, 2014); Petronilha Silva (2003, 2005, 2006, 2010). Estes autores a partir de temáticas distintas e modos diferenciados de pesquisa posicionam-se em favor da posituação das relações raciais no país e de uma educação voltada à superação do racismo e práticas preconceituosas na sociedade.

Nesta perspectiva, Munanga (2005) dentre outros aspectos destaca a ausência de referências à memória coletiva, à história e à cultura do povo brasileiro no que diz respeito aos afrodescendentes e à organização escolar, já que esta está permeada por modelos eurocêntricos, o que, para o autor, submete a todos a um processo de humilhação, além de aliená-los do processo de participação social:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).



Nilma Gomes (2012b) ao debater sobre os processos de colonização presente no espaço escolar por meio de mecanismos de conhecimento, como o currículo, destaca que o processo de colonização eurocêntrico de conhecimento, cultura e povos:

ainda precisa ser rompido e superado e que se dá em um contexto tenso de choque entre paradigmas no qual algumas culturas e formas de conhecer o mundo se tornaram dominantes em detrimento de outras por meio de formas explícitas e simbólicas de força e violência. Tal processo resultou na hegemonia de um conhecimento em detrimento de outro e a instauração de um imaginário que vê de forma hierarquizada e inferior as culturas, povos e grupos étnico-raciais que estão fora do paradigma considerado civilizado e culto, a saber, o eixo do Ocidente, ou o “Norte” colonial. (GOMES, 2012b, p.102).

Petronilha Silva e Douglas Verrangia (2010) mostram outros rumos que têm tomado o debate sobre relações raciais no atual contexto ao defenderem que a escola atual tem demonstrado avanços significativos no combate à discriminação racial por meio da produção de práticas pedagógicas voltadas a este fim. Porém, analisando o ensino de científico, alertam para o fato de que em relação à abordagem sobre a o negro na produção e divulgação científica, há um longo caminho a ser percorrido:

Experiências de professores, ainda isoladas, e iniciativas de algumas escolas, por meio de projetos e atividades coletivas, têm interferido nas relações étnico-raciais que se desenrolam no cotidiano escolar (...). Em tais contextos pesquisados, é possível perceber que, dentre os componentes curriculares desenvolvidos nos projetos e atividades, o ensino de Ciências praticamente não tem sido abordado com a finalidade de educar relações étnico-raciais. (SILVA e VERRANGIA, 2010, p. 711)

Wilma Coelho, Raquel Santos e Rosângela Silva (2014), corroboram esse ponto de vista sobre o avanço nas práticas de combate ao racismo e promoção de uma educação para a positivação das relações raciais, ao analisarem a produção acadêmico-científica nos programas de pós-graduação brasileiros, acenando para a possibilidade de ampliação dos debates em torno do tema:

As produções acadêmicas no campo da Educação e Relações *Raciais*, embora ainda sejam restritas, não há como negar o crescente aumento de pesquisas nesta área, assim como o interesse de pesquisadores e do mercado editorial (...), sobretudo em nível de Mestrado e Doutorado (COELHO, SANTOS e SILVA, 2014. p 118).

Para problematizar as relações de exclusão por que tem passado a população negra nos processos educacionais torna-se necessário considerar o fator histórico da construção da identidade negra nos desiguais contextos que têm imposto diferentes práticas de discriminação racial, sustentadas por falas e ações de uma cultura hegemônica que se cerca de vários expedientes, inclusive do campo da ciência, para comprovar suas teses de raça superior em detrimento das raças inferiores, uma vez que,

por “assimilação destas práticas”, o Brasil não tem agido diferente, por mais que haja um discurso de descaracterização da reprodução de tais práticas (COELHO, 2006).

O contexto atual constitui momento importante para a problematização do racismo e as discriminações. É um momento genuíno no que diz respeito ao debate aberto sobre as tensas relações raciais vividas no Brasil. Em âmbito governamental, esse debate decorre da força dos Movimentos sociais e de influências internacionais, nomeadamente as decorrentes dos compromissos firmados pelo Brasil mediante as pressões ideológicas sofridas. Tais atores, em eventos diferentes, têm forjado um espaço para o debate e aprovação de textos legais dirigidos à área da educação que vem se consolidando a partir da Lei nº 10.639/2003 ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A relação deste dispositivo legal com outros, como a Resolução 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; as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais (MEC/Secad, 2006); o Parecer CNE/CEB nº 2/2007, referente ao alcance e abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Balanço da ação do MEC para a implementação da Lei 10.639/03 (MEC/Secad, 2008), bem como, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Secad; SEPPIR, 2009), têm igual importância, dentre outros documentos que estão na agenda de discussões.

A relevância destes documentos direcionados à educação ocorre porque, mesmo que se diga que os dispositivos legais não estão sendo cumpridos ou que a Lei foi “engavetada”, uma série de providências foi e vem sendo tomada para garantir a sua execução. Elas podem ser vistas nas formas de avaliação, na criação de projetos de intervenção pedagógica e em outras práticas que teoricamente poderiam estar voltadas para uma educação das relações raciais.

No entanto, a Lei não tem carregado em si a responsabilização por combater, por exemplo, as práticas racistas e, por si mesmo, tem sido incapaz de promover uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da consolidação de uma educação das relações raciais nas escolas. Faz-se necessária, e isto vem ocorrendo de forma diversificada, uma conscientização dos agentes envolvidos no

processo educativo a fim de garantir práticas que viabilizem o envolvimento em torno dos discursos sobre questão racial.

Para Coelho (2010) essa constatação é plausível, pois a Lei tem criado mecanismos de combate à discriminação racial por meio da interlocução dos diversos instrumentos socialmente convergidos de conteúdos da História da África e cultura Afro-brasileira, havendo necessidade, no entanto, que os agentes envolvidos no processo educativo compreendam o seu papel e atuem em direção à superação das práticas de exclusão social.

Nesta perspectiva, nossa inquietação atravessa a produção do conhecimento sobre *Relações Raciais em Educação*, lugar em que indagamos sobre o que dizem as teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros no período de 2004 a 2013.

Na expectativa de respondermos a esse questionamento fomos orientados pelo seguinte objetivo: identificar o que dizem sobre relações *raciais* em educação as teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação brasileiros no período de 2004 a 2013, analisando em suas temáticas a construção identitária.

A fronteira de tempo e lugar da pesquisa relacionada entre 2004 e 2013, decorre da necessidade de demarcarmos um espaço envolvendo a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e sua implementação no período que se segue, evento que desencadeia múltiplos acontecimentos relacionados ao tema que interferem, conseqüentemente, na produção acadêmico-científica.

Este estudo pretende filiar-se às produções relacionadas ao *campo* da educação e relações *raciais* junto aos trabalhos que mapeiam e organizam trabalhos acadêmico-científicos ao destacar os meios eletrônicos de divulgação, enfatizando aspectos envolvidos tanto em relação aos resultados das produções, como o método e o lugar teórico no qual interagem.

#### ▪ **Procedimentos de coleta e análise**

Para alcançar os objetivos propostos realizamos uma pesquisa qualitativa, a partir da modalidade o estudo bibliográfico, utilizando o procedimento de coleta *on-line* de informações. A investigação qualitativa é compreendida como um conjunto de práticas investigativas multidisciplinares que envolvem as ciências humanas e sociais que criam e atribuem significação às coisas e pessoas e podem ser construídas, também, a partir de informações quantitativas, estendendo-se o qualitativo à postura do pesquisador quando

do manejo com as informações e procedimento de análise do material coletado. Deste modo, a pesquisa qualitativa compreende:

“um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles” (CHIZZOTI, 2003, p. 221)

Ao aproximarmos o presente estudo das pesquisas que primam pelo viés qualitativo, visamos estabelecer com o nosso objeto de análise uma interpretação da realidade social e suas múltiplas diferenciações como fenômeno que se realiza em diferentes ambientes (GODOY, 1995). Inferimos que, além do suporte dado a outras formas de investigação, como no trabalho de campo, as pesquisas bibliográficas, dentro da abordagem qualitativa, podem constituir por si só um campo de indagação.

Vale ressaltar que delimitamos a pesquisa focando-a em uma área de convergência que se estruturou pela natureza do nosso envolvimento com o campo da educação. Para as autoras Nilma Gomes, Vilma Pinho e Silvani Valetim (2010, p.10) há uma crescente procura de pesquisadores em aproximar suas pesquisas relacionando os estudos educação e relações étnico-raciais. Essa proposição acadêmica “é capaz de produzir um movimento de mudanças, de indagação do uso de categorias, de construção de novos conceitos e de articulação acadêmico-política”.

Com este suporte teórico foram analisadas, neste trabalho, 148 produções, sendo 104 dissertações e 44 teses<sup>3</sup>, consideradas significativas em termos numéricos para representar a amostra dos dados apreciados. A opção de se trabalhar com amostragem é justificada pela impossibilidade de, em um espaço de dois anos, abrangermos a totalidade dos trabalhos que são constantemente atualizados no sítio de busca, principalmente porque priorizamos a leitura, na íntegra, dos textos, mas, também, por considerarmos a amostragem significativa em termo de representatividade do estudo. Para a coleta, o descritor de busca predominante na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) envolveu os termos *relações raciais* e educação, entretanto, expressões associadas tiveram significativa ampliação a fim de garantir o levantamento proposto, a saber: identidade negra, relações etnicorraciais e Lei nº 10.639/03.

---

<sup>3</sup> Em uma perspectiva mais abrangente, ao se inserir somente os termos: relações raciais como descritores, aparecem no banco de dados da BDBTD 116 teses e 275 dissertações. Por isso, preferimos o cruzamento entre os termos: relações raciais e educação.

Nesta perspectiva foram consultados os programas das Universidades: UFRGS, UNOESTE, UFU, UNICID, USP, PUC-SP, PUC-RGS, PUC-RIO, PUC-CAMPINAS, UFPA, UCDB, UFSCAR, UFMG, UFBA, UERJ, UNISANTOS, UFMA e UNESP.

Procuramos com Bardin (2011, p. 14) interpretar e compreender, a partir da análise de conteúdo, as “Mensagens obscuras que exigem uma interpretação, mensagens com um duplo sentido cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa ou de uma intuição carismática. Por detrás do discurso aparente, geralmente simbólico e polissêmico, esconde-se um sentido que convém desvendar.”

As informações foram organizadas em três eixos: a) o da *pré-análise*, em que são selecionados os textos ou trechos significativos dentro do trabalho monográfico, tais como resumo inicial, capítulo metodológico, e leitura na íntegra do trabalho, constituindo, assim, o *corpus* da pesquisa; b) o da *exploração do material*, em que as informações serão codificadas passando de dados brutos a dados organizados e agregados em unidades de análise, que denominaremos, de acordo com o referencial em Bardin (2011) de categorias de análise e, finalmente, c) o do *tratamento das informações*, efetivado a partir do lugar teórico em que é feita a pesquisa.

A *pré-análise* e a *exploração do material* constituíram a primeira fase do trabalho em que procuramos constituir panoramicamente o *corpus* da pesquisa trazendo, prioritariamente, técnicas como a distribuição dos trabalhos por programas e a sua estruturação a partir do aspecto teórico-metodológico, passando as informações de dados brutos a dados organizados para, então, criarmos as unidades de análises.

Na fase seguinte – da criação, organização e análise das unidades de análise – ao verificarmos a existência de agrupamentos formados em torno de algumas temáticas, optamos por evidenciar estes agrupamentos criando, a partir da orientação metodológica, as unidades ou categorias de análise denominadas, neste estudo, de elementos-chave cujas temáticas foram organizadas em: *identidades; formação; currículos e programas; propostas e práticas pedagógicas; ações afirmativas e políticas educacionais e instrumentos pedagógicos*.

#### ▪ **A propósito do sítio da investigação**

A coleta de informações se efetivou a partir do acesso ao sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) no período entre os anos de 2004-

2013, tendo como suporte o acesso a *home page* de cada programa, em caso de dificuldade em transplantar o arquivo dos trabalhos.

A BDBTD faz parte do projeto de Biblioteca do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e tem um acervo constituído por monografias, publicações seriadas, anais de eventos e outras obras de referência, tendo seu acesso permitido em sítio eletrônico *on-line*; ele tem se mostrado relevante a diferentes comunidades, principalmente a acadêmica, uma vez que o site está associado à iniciativa inovadora do IBICT em parceria com instituições brasileiras de ensino e pesquisa como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); o Ministério da Educação (MEC); a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); a Secretaria de Educação Superior (Sesu) e a Financiadora de Estudos e Projetos (Finep) e de universidades como a Universidade de São Paulo (USP); a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) que fizeram parte do grupo de trabalho e do projeto-piloto.

Invariavelmente o *Site* passa por uma avaliação de uma Comissão Técnica Científica (CTC) que referenda o desenvolvimento da BDBTD e possibilita que a comunidade brasileira de ciência e tecnologia (C&T) publique suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade a produção científica nacional.

Desta forma, a biblioteca atua no intercâmbio envolvendo recepção, catalogação e distribuição das produções acadêmicas. Nesse circuito, as instituições de ensino e pesquisa atuam como provedores de informações, e o IBICT como banco, coletando metadados de teses e dissertações dos provedores, abastecendo os serviços de informação sobre esses metadados e os sujeitando à coleta por outros provedores de serviços, em particular pela *Networked Digital Library of Theses and Dissertations*.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>De acordo com a página do IBICT/BDBTD: “A BDBTD foi desenvolvida no âmbito do programa da Biblioteca Digital Brasileira, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas (Finep). Tem um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, CNPq, MEC (Capes e Sese), Finep e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (USP, PUC-Rio e UFSC). O CTC é um colegiado e objetiva referendar o desenvolvimento da BDBTD, assim como atuar na especificação de padrões a serem adotados no âmbito do sistema da BDBTD. Em particular, apoiou e aprovou o Padrão Brasileiro de para Teses e Dissertações”. Para maiores detalhes acessar: [bdt.d.ibict.br/](http://bdt.d.ibict.br/)

▪ **A construção identitária das relações raciais no campo das produções acadêmicas**

“O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras” (Bourdieu, 1998:15).

Ao referir-se ao *poder simbólico*, que dá título ao seu livro de mesmo nome, Bourdieu (1998) no trecho acima depõe a escrita da sua visão essencial que seria a da comunicação, tão somente, promovendo um descentramento do objeto escrito, tal como um livro, uma revista, uma tese ou dissertação para atribuir poder aos que o produzem e às instituições que o divulgam. Neste sentido, compreendemos que a produção e a circulação de diferentes temáticas no *campo* da pesquisa acadêmica da pós-graduação brasileira autorizam e mobilizam o poder de se promover mudanças estruturais em se tratando de questões voltadas, por exemplo, às relações raciais, por meio da divulgação de temáticas ou assuntos que podem interessar, ou mesmo motivar ao debate, determinada parcela da sociedade. Isto ocorre devido à formação de um *campo* social que extrapola o domínio da produção científica para permitir o reconhecimento do contexto dessa produção, seja no aspecto histórico, político, ideológico, cultural e educativo.

O conceito de *campo* bourdiesiano pode ser compreendido como uma esfera particular ou um lugar social mais ou menos restrito (científico, artístico, religioso...) de forças em que são constituídos valores pelos quais os agentes lutam estrategicamente para afirmar a si mesmos. Este espaço não se coloca como homogêneo, pois há constantes disputas pela legitimidade e busca de se alcançar o *capital simbólico* (o valor social atribuído a um agente e reconhecido pelos outros que disputam o poder como algo óbvio) e, conseqüentemente, o *poder simbólico* (o reconhecimento ou conformismo lógico de uma posição na cadeia de poder). A noção que orienta a compreensão deste estudo parte, portanto, dos pressupostos que o *campo* conforma uma trama de relações de poder que envolvem agentes, coisas e instituições que concorrem entre si e estão dispostos em:

uma rede ou uma configuração das relações objetivas entre posições. Estas posições irão definir objetivamente a sua existência e as determinações impostas a seus ocupantes, sejam eles agentes ou instituições, através de sua situação atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies do poder (o de capital) cuja posse implica o acesso aos ganhos específicos que estão em jogo no campo - e, aliás, por suas relações objetivas com as

outras posições (dominação, subordinação, homologia, etc.) (BOURDIEU e WACQUANT, 1995, p. 64) (tradução livre minha).<sup>5</sup>

Tal relação de poder se efetiva a partir das ideologias, ideias e pressupostos teóricos que orientam a produção acadêmica e que permitem, hora a validação de temáticas, hora o descredenciamento de outras, hora posicionamentos contrários, hora defensivos, a exemplo a política de cotas como ação afirmativa, dentre outras temáticas, como lugar da negação ou positividade dentre os debates acadêmicos, haja vista que, de um lado há os que defendem tais políticas e, de outro, os que as condenam.

Deste modo é possível a afirmação de que o *campo* das produções acadêmicas é, também, um espaço de disputas identitárias uma vez que nele os lugares ocupados nos debates ideológicos e as representações produzidas acerca de determinadas temáticas, marcam as identidades assumidas.

Um teórico que tem contribuído no campo dos estudos sobre identidades é Hall (1997) que, ao estudar as representações no livro *Representation: cultural representations and signifying practices*, destaca a linguagem como essencial na constituição das representações que, para o teórico, não é mental ou interiorizada, mas algo visível e exterior, instituído como parte principal do processo em que o significado é produzido e trocado entre membros de uma cultura.

Este pensamento é condizente com a definição do autor (HALL, 2005) sobre o conceito de identidade o qual considera carregado de significados também trocados entre membros de uma cultura e mediados pela linguagem.

As contribuições stuartianas, portanto, para este estudo, estão em considerar as identidades contemporâneas deslocadas, no sentido de afastadas da centralidade que o discurso cartesiano as colocou, ação que acontece em decorrência das mudanças estruturais e institucionais que a sociedade contemporânea impõe.

Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinha fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um ‘sentido de si’ estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento - descentração dos indivíduos

---

<sup>5</sup> “una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en La estructura de La distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) – cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del Campo - y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)” (BOURDIEU E WACQUANT, 1995, p. 64).



tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma ‘crise de identidade’ para o indivíduo (HALL, 2005, p.09).

Estando descentradas, as identidades contestam a perspectiva unificada que o *cogito ergo sum* pretendia ao tentar por o ser humano como essência controladora de seu espaço e tempo. A lógica cartesiana assentou o humano como ser que pensa no centro das ações tornando-o uma substância, um elemento transcendental, um ponto de partida imprescindível para garantir a estabilidade e o controle sobre si. Esta crença em uma lógica transcendental teve como consequência a formação de um núcleo essencial que, seguindo esta coerência, manteve-se idêntico.

No entanto, para Hall (2005, p.07), “as velhas identidades que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

Com o caráter fluido, polissêmico e móvel, as identidades contemporâneas questionam o indivíduo centralizado e pensante, conduzindo-o a rever posições enquanto quem, além de pensar, pode ser pensado, falado e narrado em meio aos processos sociais, constituindo, portanto, identidades culturais ou identidades politizadas (HALL, 2002). Esta concepção, assim como na noção de representação, atribui à linguagem a tarefa de construir realidades.

Bourdieu (1998) também discute as noções de identidade, principalmente quando da noção de representação, e enfatiza o poder desta última em produzir realidades à medida que pode atuar como estrutura e estruturante destas. A diferença entre a teoria stuartiana e a bourdieusiana de representação, que interessa para este estudo, está no fato de que, além dos aspectos da realidade, Bourdieu (idem) considera os aspectos mentais das representações que atuam como mecanismo de apreciação e conhecimento de algo pelos agentes.

Para estabelecermos um vínculo entre os debates sobre representação e a constituição identitária, recorremos a Kathryn Woodward (2006) para quem a representação constrói identidades por meio dos sistemas simbólicos pelos quais elas se baseiam, uma vez que ao se sujeitarem aos atos da linguagem e a outros símbolos os indivíduos posicionam a si próprios de forma identitária, constituindo, portanto, “práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos” (WOODWARD, 2006, p.17). Hall (2006), em uma linha de raciocínio similar a esta, aproxima os dois eixos – identidade e representação – ao definir que a

primeira costura ou, na expressão do teórico, *sutura* as representações com as posições de sujeito (identidades) tecendo subjetividades. Assim, enfatiza que:

Utilizo o termo identidade para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, de um lado, os discursos e as práticas que tentam nos interpelar, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. As identidades são, pois pontos de apego temporário as posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou fixação do sujeito ao fluxo discursivo (Hall, 2006, p. 111-112).

Os debates envolvendo as identidades culturais contemporâneas estão atravessados por questões que envolvem gênero, raça, história, nacionalidade, religiosidade e etnia, dentre outras que, de algum modo, construíram-se em lugares fixos e cercados de preconceitos, o que leva a problematização de quais identidades são positivadas em relação a outras, inclusive nos debates das produções acadêmico-científicas sobre relações raciais em educação.

O *campo* social, nesta perspectiva, congrega representações que são resultado de atos discursivos e simbólicos que procuram interpelar e produzir identidades, sendo que seus agentes podem ou não assumir determinados lugares dentro da disputa de força e poder. Ao nos referirmos ao espaço de produção acadêmico-científica como *campo*, acreditamos que ele também carrega representações que podem forjar identidades quando relacionadas, por exemplo, às produções que abordam a temática relações raciais e que o aspecto simbólico em circulação neste *campo* atribui poder aos indivíduos e instituições tornando-os capazes de mudar as mentalidades e o *poder simbólico* que cercam as relações raciais.

Partindo deste posicionamento procuramos, então, desenvolver o estudo diretamente nas teses e dissertações disponibilizadas pela BDBTD, como veremos nas próximas seções.

Na primeira delas, priorizamos o debate teórico acerca das relações raciais no Brasil, enfatizando aspectos como a aprovação da Lei nº 10.639/2003 e a reorganização pedagógica da sociedade, dentre outros.

Na segunda seção, procuramos situar o conhecimento nas teses e dissertações sobre Relações Raciais em Educação em âmbito nacional, no período entre os anos de 2004 a 2013, com ênfase maior em sua estruturação metodológica.

Na seção seguinte, passaremos ao estudo dos trabalhos por categorias de análise e discussão, a saber: *Identidades, Formação docente, Currículos e Programas, Propostas e Práticas pedagógicas, Ações afirmativas e políticas educacionais e Instrumentos pedagógicos*, a fim de demonstrar o que dizem as Teses e Dissertações sobre Relações Raciais em Educação.

**SEÇÃO II**



**RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO:  
NOTAS INTRODUTÓRIAS**

## Seção II.

### **RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO: notas introdutórias**

Esta seção posiciona os debates sobre Relações Raciais em Educação, compreendendo que estes tem se dado em contextos diversificados e contemporaneamente sofrem influências dos dispositivos legais.

A discussão desenvolvida no contexto atual, principalmente em se tratando de produções acadêmicas, centra-se nas abordagens sobre obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, considerando o ambiente escolar como um *campo* para sua efetivação e toma a Lei 10.639/03 e legislação subsequente como o principal dispositivo acionador dos debates. Isto ocorre em parte pela crença de que a implementação da Lei propicia a reflexão sobre a discriminação racial na esperança de orientar os professores à mudança da mentalidade preconceituosa e à superação das desigualdades raciais, pois ainda encontramos no cenário nacional instituições que confrontam com a necessidade de criação de leis para o combate a discriminação, o preconceito racial e de gênero, por exemplo (GOMES, 2008).

Nesta perspectiva, tomamos como objeto de discussão os componentes da organização do trabalho pedagógico na sociedade e na escola sob a vigência da Lei nº. 10.639/03, discorrendo sobre os problemas para a aplicação destes e de outros dispositivos legais, especialmente os relacionados à falta de formação ou de qualificação dos professores para trabalharem estes temas (GOMES, 2008, 2012, 2013), porém, enfatizamos o caráter positivo destacado nos textos de teses e dissertações que abordam, dentre outros aspectos, as práticas educacionais voltadas à implementação de uma educação para as relações raciais.

Por outro lado, reconhecemos que os discursos e as práticas mascaram por vezes um sentido do *politicamente correto*, estando presentes em diferentes ambientes de produção de conhecimento. Desta forma, no conjunto desta instância, o que se tem são recorrências de uma prática antiga, arcaizada e fincada em posicionamentos descontínuos que negam a existência e a necessidade de combate a tais posturas delituosas.

Inferimos que, em contextos institucionais variados, como na elaboração e divulgação de livros didáticos e de outros instrumentos pedagógicos (temáticas presentes nos textos analisados nos capítulos a seguir), por exemplo, as posturas são sutilmente da sublevação do preconceito e da discriminação racial. Desta forma, é preciso descredenciar os discursos que mesmo com base científicas preconizaram diferentes formas discriminação e preconceito, pois se assim não o for, manteremos a subversão de uma lógica contemporânea que busca na equidade o seu parâmetro para uma nova perspectiva em nossa “civilidade”, que tem como consequência perfazermos o caminho do não senso que por vezes se revelara por falas nas representações incrustadas de preconceito e discriminação racial, suavizadas no cotidiano das salas de aulas e nos instrumentos pedagógicos com os quais professores e alunos, até “bem-intencionados”, contribuem para o exercício de discriminação e de preconceito racial.

## **2.1 Perspectivas para a Educação das Relações Raciais**

Um posicionamento político é bastante peculiar na escrita de quem se debruça a discutir sobre Relações Raciais, seja em teses ou em dissertações, ou mesmo na análise destas. Esta postura demarca o que ressalta Ianni (2004) quando afirma que “A 'raça' não é uma condição biológica como a etnia, mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação” (p. 23). Daí a abordagem sobre relações raciais em diferentes instâncias necessitar estar pautada na tomada em posicionamentos políticos também sobre as concepções acerca das relações raciais.

Contudo há necessidade de as pessoas envolvidas com a mudança de postura em relação aos processos de exclusão da população negra se preocuparem com os empreendimentos, sejam no campo da legislação, da política ou nos arranjos pedagógicos escolares ou não, uma vez que nem sempre estes empreendimentos são favoráveis ao que se quer como proposta afirmativa que vislumbre a consolidação da temática relações raciais ou a diversidade étnica e racial no contexto social.

Assim, torna-se relevante o acompanhamento das discussões envolvendo a temática relações raciais, seja no campo da legislação ou no campo da produção de conhecimentos, para a formação mais cidadã da sociedade, cujo objetivo primário seja o comprometimento com o reconhecimento da diversidade cultural em aspectos políticos,

econômicos, linguísticos, dentre outros, que envolvem a diversidade na constituição do povo brasileiro.

Isto significa um cuidado maior com a problematização dos espaços em que se produzem e fazem circular informações, a fim de combater posturas que despreocupam, banalizam, descuidam ou contornam sem ética os espaços valiosos do conhecimento, desqualificando os lugares apropriados para sua reflexão, como a escola (HASENBALG, 1979, p. 199), tendo como consequência o fortalecimento concreto da *incredulidade* daqueles que deveriam ser os precursores de aproximações sociais entre os indivíduos e o conhecimento.

A condição do não envolvimento dos principais agentes sociais historicamente marcou o contexto das relações raciais no Brasil, uma vez que as mudanças sociais foram quase que neutralizadas por imposição incisiva de força ideológica captada na formação de um poder de poucos, principalmente ao considerarmos as discussões políticas e acadêmicas. Salvo raros casos, processos de afastamento, negação e xenofobia sempre aproximaram a discussão do esvaziamento, pois o tema racial, mais que um tabu, tem sido visto como algo resolvido pela sociedade brasileira. Contudo, a secundarização do debate sobre as desigualdades sociais sempre acortinou a proximidade entre racial e social (MEDEIROS, 1984).

As várias pesquisas no campo dos estudos étnico-raciais contextualizadas em diversas áreas do saber demonstram que é nas ciências sociais que a discussão ganha notoriedade e também um posicionamento mais reflexivo nas produções do conhecimento científico (MUNANGA, 2004; SCHWARCZ, 1999; MIRANDA, AGUIAR e DI PIERRO, 2004; COELHO 2005, 2007; NILMA 2005, 2012). A proposição deste estudo parte de elementos norteadores, levantados, catalogados e analisados em conformidade também com estas produções.

No entanto, qualquer trabalho que pretenda uma discussão acerca das relações raciais e dos processos educacionais, em âmbito geral, carece considerar os fatores históricos, ideológicos e sociais das práticas racistas que se sustentaram por falas e ações de uma cultura hegemônica cercada de vários expedientes no campo da própria ciência para comprovar suas teses de modelo de *raça* superior em detrimento das *raças* inferiores, uma vez que por “assimilação destas práticas” racistas oriundas de um contexto eurocêntrico, o Brasil não esteve alheio, mas constitui parte desta história.

Entretanto fala-se em prática menos “racistas”, na busca de descaracterização de um discurso produtor de um *habitus* reprodutor de tais processos (COELHO, 2005, p.27).

Fazem-se necessárias, portanto, algumas notas sobre a exclusão social pela qual passaria o negro no bojo das sociedades, desde o século XVIII. É o que procuramos fazer sumariamente, nesta seção.

O Brasil colônia tem o seu primeiro ciclo econômico voltado para a produção da cana de açúcar, contexto em que a mão de obra viria da África e seria escrava, portanto, o primado do século XVI marcaria a história de um povo-nação de homens, de mulheres e de crianças negras capturadas, retiradas e trazidas de diferentes partes da África para a América do Sul, pertencendo a diferentes grupos étnicos, que serão distribuídos geograficamente nas regiões onde há a presença da cultura açucareira, principalmente nos engenhos do nordeste brasileiro. (ALBUQUERQUE, 2006).

Viriam outros ciclos econômicos e deles a população negra faria parte como agente contribuidor e transformador de mecanismos sociais, econômicos e políticos. Mas, o século XVIII muda o cenário do comércio escravocrata, principalmente nos países que mantêm laços comerciais ligados à Inglaterra. A dissonância é a Revolução Industrial, uma vez que, a partir de seus princípios ideológicos, liberais e iluministas, não tolera mais a utilização de práticas arcaizadas ou de modelos de exploração oriundos do mais primitivo sentido de civilização – os povos bárbaros, Roma Antiga e outros eventos como a colonização (*Idem*).

Tais acontecimentos têm influência no século XIX, mas este teve sua peculiaridade, pois conta a ordenação do pensamento científico, símbolo da modernidade de uma cultura entremeada por racionalidades que se ritualizou por crenças e subversão do senso comum (SANTOS, 2002), mas que também se constituiu nos interditos de um discurso, o da “criação dos mitos” – mito da democracia racial, de um branqueamento, de uma eugenia e de outros.

É no século XIX, que toda e qualquer produção científica chega como uma verdade inquestionável para uma parcela de pensadores que segue os ditames da consciência dominante. Sendo o “berço” da civilização cultural, científica, econômica e de exploração neste momento, a Europa se estrutura a partir de diferentes campos do conhecimento. O Brasil participa também, segundo a historiografia das ciências, na



divulgação do pensamento científico daquele momento e, por práticas assimilativas interpretadas retiradas de livros e introduzidas no país nos últimos 50 anos do século XIX, as ideias do “racismo sem fronteira” influenciaram alguns intelectuais brasileiros (FERREIRA, 2007).

Estes saltos históricos trazem momentos importantes para a construção do que temos, atualmente, como conceitos de etnia, raça ou relações raciais.

Conforme Guimarães (2002), o conceito de *raça* se consubstancia como categoria analítica desmitificando o que ordenara os discursos *raciológicos* (SANTOS, 2011) que idealizaram toda uma prática de discriminação de grupos não hegemônicos ocidentalmente e que historicamente foram tidos como uma subdivisão racial apregoada num construtor ideológico da supremacia racial e categorizados em raça superior: homem branco, europeu, cristão, e raça inferior – aquelas que não se enquadram perfil da cor branca (SKIDMORE, 1976).

Como fator preponderante na evolução da espécie humana, este conceito de raça empregado pela ciência biológica para explicar as diferenças sociais, culturais e econômicas não passou pelo embolho teórico que propunha um ideário condicionado a uma parte do *credo científico* consonante a um sistema expansionista de exploração e subjugação das nações conquistadas onde o *poder* se explicaria à luz de uma cultura hegemônica e europeia cujo monômio *conquista* seria mantenedor da crença biológica de que haveria uma raça superior (branco, europeu e cristão) que condicionava as outras à condição de raças inferiores, no entanto, esta teoria não conseguia explicar as nossas especificidades mais comuns (CRISOSTOMO e REIGOTA, 2010, p. 98). Desta forma, esse emprego conceitual perdeu sustentabilidade de propagação e manteve-se no imaginário popular de alguns sectários homens da ciência promovendo e divulgando determinadas concepções, como a de miscigenação, muito presentes nas primeiras abordagens sobre o tema em solo brasileiro.

A concepção de miscigenação, de acordo com Munanga (1986, 2004), em âmbito brasileiro, influenciará um padrão de branqueamento e de discussões a respeito das relações raciais. Um exemplo são as correntes teóricas que usaram a ideia de seleção natural, onde o mais fracos seriam eliminados “naturalmente”, enquanto os mais aptos e os mais fortes dominariam o topo da cadeia das espécies (SCHWARCZ, 1999). O “darwinismo social” ou “teoria das raças” posiciona-se na ótica de uma

hierarquização de determinismo racial que se dispõe contra a miscigenação de raças com a alegação de que haveria consequências maléficas para a pureza da raça dominante, o branco, e um apagamento do genótipo.

Outras mazelas sociais estavam associadas à miscigenação. Segundo Teixeira (1997) o binômio raça/doença seria trabalho por muitos teóricos com intuito de inculcar na sociedade um pensamento contrário ao da miscigenação. O autor, ao verificar como o tema miscigenação é abordado na obra do sociólogo Gilberto Freyre, “Casa-grande e senzala”, constata que este tema ganha destaque mais pela forma de relato social e ênfase às doenças ligadas à saúde e trabalho do que ao debate sobre miscigenação, propriamente dito, porém a obra torna-se importante por colocar em evidência a temática ao discutir se as questões de saúde e doença em muitos casos não estariam relacionadas às de raça o que possibilita uma multiplicidade de interpretações.

O desdobramento da concepção de branqueamento é difundido por Freyre na perspectiva de uma harmonização entre as raças: o branco, negro e índio. Conforme Coelho (2005) essa concepção é vista em outros trabalhos anteriores à Freyre, como o do historiador austríaco Karl Fredrich Philipp Von Martius. O mito da democracia racial, a despeito das controvérsias, é em *Casa-grande e senzala* focalizado em um silogismo das ideias de civilidade e cordialidade entre as três raças, sugerindo, portanto, que se contemple a natureza do homem mestiço, símbolo da identidade nacional por volta de 1930 (SCHWARCZ, 1999; GUIMARÃES, 2002; SILVA, 2008) e que se considere, a partir deste posicionamento a possibilidade de existência de uma *sociedade pacífica*.

A pesquisa sobre relações *raciais* realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, na década de 1950, vai de encontro à crença do pensamento sobre a *sociedade pacífica*, pois aponta para diversas discrepâncias no campo social no brasileiro. Conforme o estudo, vivemos em uma sociedade que se baseia e se relaciona por meio de fatores fenótipos, sobretudo a classe hierárquica a que pertence o indivíduo, fator negligenciado pela literatura. Segundo Guimarães (2005) o fenômeno racial assenta-se muitos mais no *status* social do que na cor da pele.

No entanto consideraremos que o perfil da desigualdade de condições ainda está ligado fortemente ao fenótipo, por mais que sejam empregadas sentenças *clichês* do tipo “nós brasileiros não somos preconceituosos”; “Precisa-se de moças de boa aparência”.

Esse país, das falas do “sem preconceito”, se alimenta de “ilusórios” discursos que se oficializam em uma pretensa democratização cordial entre as raças, sem levar em conta que temos um Brasil que se fez e se faz de relações que encenam uma idealização de parcialidades dos atos de discriminação, amenizando e camuflando as verdadeiras ações do preconceito racial (TEIXEIRA, 2008).

Coelho (2005) faz lembrar que o mito da democracia racial objetivou encobrir relações preconceituosas, causa de tantos antagonismos entre brancos e negros, de modo a negar à população negra brasileira os mesmos bens culturais, políticos e econômicos. Sobre este aspecto, destaca a análise de Florestan Fernandes sobre o “mito da democracia racial” de que as raças poderiam conviver cordialmente e que todos dispõem dos mesmos direitos sociais. Para Coelho (2005) Fernandes contesta essa ideia de relações harmoniosas, pois, ao estudar a sociedade brasileira, observa que as desigualdades sociais ainda estão ligadas a determinantes que podem ser entendidos no processo histórico uma vez que o negro ainda é estigmatizado pelo seu passado de escravidão, fato que repercute na mobilidade social da população negra. Estes aspectos são enfatizados quando das reivindicações e denúncias dos movimentos sociais.

O Movimento Negro no Brasil que, inicialmente, fora influenciado pelos direitos civis dos negros norte-americanos (COELHO, 2005, p. 28), se posicionou em diferentes momentos na luta em garantir que a cultura, o credo e os outros direitos fossem constituídos com parte diferente dos conhecimentos de um saber que os diferenciam, a fim de estruturar uma consciência inter-racial nos diferentes movimentos e refletiu num posicionamento político combativo às teorias científicas que procuravam explicar a supremacia social europeia pela condição biológica. Nesta perspectiva, de diferentes formas se tem denunciado que o uso do termo “raça” serviu historicamente para condicionar a separação dos superiores dos inferiores.

O termo raça, no entanto, foi capitado pelo movimento negro assumindo uma postura conceitual e política para demarcar posição de resistência às formas de preconceito e discriminação racial (Idem, 2005 p. 29)

Contemporaneamente, as pesquisas sobre relações raciais se fazem presentes em registros de uma produção nacional, pois, nos diversos campos do conhecimento, há abordagens sobre a temática, como comprovam os levantamentos feitos em periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), banco de

teses, ou Grupos de Trabalho (GTS) como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Além da publicação acadêmica, há uma crescente produção editorial, pois muitos livros são produtos das pesquisas acadêmicas, como os livros: “Cor Ausente” de Wilma Coelho; “Racismo em livros didáticos” e “Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra” de Nilma Lino Gomes, dentre outros.

O ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” é um ganho substancial para a construção identitária histórica do país, que se construiu na e pela presença das diversas etnias decorridas ou trazidas para ele. O negro, como agente ativo deste processo de construção, busca assegurar os espaços que lhe foram retirados, tanto que os diversos movimentos de reivindicação e lutas dos movimentos sociais negros conseguiram várias conquistas, dentre elas está a de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639 que alterou o que propunha a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (COELHO, 2010). O texto da lei nº 10.639/03 torna obrigatória à temática “História e cultura afro-brasileira” por meio da inclusão no currículo oficial e da sua aplicabilidade nas redes oficiais de ensinos públicos e privados, com a obrigatoriedade de ser aplicada a partir do ensino fundamental e, consecutivamente, no ensino médio.

Com a aprovação do parecer CNE/CP 3/2004 o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes de Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, por conseguinte o cumprimento das diretrizes ficou a cargo dos estabelecimentos de ensino conforme o Plano de Implementação da Lei nº 10.639/03.

Estes acontecimentos fazem do momento atual a ocasião para a recontextualização das abordagens acadêmicas acerca da educação para as relações étnico-raciais, pois, na perspectiva da Lei, diferentes trabalhos têm sido aprovados abordando os mais variados lugares consoantes ao uso da legislação.

Contemporaneamente, percebemos uma panaceia de ideias contrárias quando o assunto relações raciais é tomado nos discursos de setores mais *intelectualizados*, como o acadêmico.

Não podemos esquecer a resistência que alguns notáveis proporcionaram no cenário nacional quanto à implantação das cotas raciais e sociais, cujos desdobramentos

geraram controversos posicionamentos em relação à implantação das cotas como um condicionador à entrada para as Universidades Federais e Estaduais do país, a exemplo. Os contrários a implantação das cotas para negros, buscaram uma conexão ideológica de que prega a universalidade de direitos, o que os leva a questionar a adoção das cotas em um país marcado pelas diferenças de classe, *raça* e gênero.

Recorremos à entrevista dada por Lilia Moritz Schwarcz<sup>6</sup> em 25/03/2013 ao Globo Universidade, para entender como o debate sobre direitos universais atravessa a discussão sobre as cotas no país:

[o Brasil] viveu, durante muito tempo, sem a experiência da discussão dos direitos civis (...). Demorou muito para a voga das teorias raciais caírem e, depois dessa moda sair de uso, ainda no senso comum ficou a ideia de que as raças eram desiguais (...), o Brasil é um país que combina inclusão social, mas com altos dados de exclusão social. O ideal seria que nos guiássemos apenas por princípios universais, mas, a própria história, como nós viemos falando até aqui, não é universal. O próprio passado histórico não dá condições para que as pessoas entrem igualmente para fazer um exame de vestibular, por exemplo. A própria história desigualiza (sic). O problema não é que as cotas não sejam universais, a nossa história não é universal, a nossa sociedade não é igual, não oferece condições iguais. Como é possível falar em princípios universais numa sociedade que discrimina? Então, o que é importante na discussão de cotas e de ações afirmativas, seja lá qual for - cotas sociais, cotas étnicas, cotas raciais ou bônus sociais, bônus étnicos - é que chegou a hora de incluir esse tema na agenda positiva desse país. (GLOBO UNIVERSIDADE, 2013. p. 1).

No tocante à legislação brasileira voltada às questões raciais, prioritariamente a Lei nº 10. 639/03, alguns aspectos precisam ser observados. O primeiro deles diz respeito às concepções ideológicas que, historicamente, interferem nas formas de se pensar o negro no Brasil.

É o campo da ideologia que sustenta as definições que a sociedade tem sobre as relações raciais. Esta, negativamente, expressa um valor simbólico dos grupos que querem perpetuar-se no poder baseando-se nos princípios aristotélicos que estruturam a natureza social dos indivíduos, ocasionando a circularidade espacial e temporal que entremeia as relações de poder e saber para, neste sentido, controlar as formas de pensar e os discursos que se colocam em circulação.

Portanto, cabe aos partícipes sociais problematizar que normas, valores e concepções interferem na deferência ao sancionado na Lei nº 10.639/03, e procurar garantir, ao menos, a observância e o cumprimento das proposições consolidadas, pois,

---

<sup>6</sup> Doutora em antropologia social da Universidade de São Paulo.

assim sendo, poderemos garantir que o conhecimento, um dos espaços de disputa entre diferentes grupos étnico-raciais, deixe de ser o espelho que por séculos enviesou uma estrutura de superposições de saberes desiguais, para pensar uma postura social que consolide o conhecimento a diferentes matrizes de saberes multiculturais, atendendo aos reclames dos movimentos sociais que buscaram princípios norteadores da igualdade de direitos.

Gomes (2012, p.106) se posiciona sobre as determinações previstas na Lei que visam o ensino História da África e das Culturas Afro-Brasileiras no currículo da escola básica, afirmando que os conhecimentos relativos à cultura afro-brasileira “só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com ‘novos conteúdos escolares a serem inseridos’”, ou seja, não se trata simplesmente do controle de mais um saber para a composição do saber para o agrado das instâncias sociais, mas refere-se a mudanças paradigmáticas. Pois compreendemos que, os desmandos sociais são inscrições históricas de uma humanidade que se fez por posturas confessionais seja de ordem religiosa ou ideológica e representam posicionamentos instruídos nos exercícios de ações discriminatórias e preconceituosas.

Em nossa cronologia histórica encontram-se muitas marcas de um Brasil, considerando-se os períodos colonial, imperial e republicano, que adotou posturas reprodutoras e permissivas diante da discriminação e do racismo (COELHO, 2012).

Tais posturas, avaliando-se a legislação e as políticas públicas diante da discriminação e do racismo, atinge a população afro-descendente brasileira até hoje. ) decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, por exemplo, instituía que no ensino público do país não fossem aceitos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros estava sujeita à disponibilidade dos professores. O decreto nº 7,031-A, de 6 de setembro de 1878, colocava que os negros somente teriam acesso à escola no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir a ascensão plena dessa população aos assentos escolares (RIBEIRO, 2004).

É certo que em espaços como o escolar ainda ocorrem atitudes que patrocinam o que chamamos de posturas de reforço ao preconceito e à discriminação racial (COELHO, 2010, 2012; GOMES 2012). Nesses espaços educativos, a difusão de práticas discriminatórias e preconceituosas pode até não ser percebida ou pouco

dimensionada quando pensamos no emprego da Lei nº 10.639/03 como um mecanismo possível a conscientização uma vez que ela se torna uma ferramenta importante de reflexão e combate, ao permitir um olhar redimensionado ao paradigma das questões étnico-raciais, que se configura em forma de conteúdo, mas também sob a natureza *atitudinal* podendo formar valores, modos de ser e consciência.

A partir das orientações da Lei o conhecimento é pensado como meio de concentração e atenção às concepções multissignificativas que combatem os desníveis de saberes, fator que tem relação com processos por muito tempo usados como esteios demagógicos que preconizavam posturas preconceituosas e racistas aos estudantes das camadas populares. Estas características discriminatórias certamente nos chegaram à contemporaneidade com outros reforços e roupagens.

É evidente que nos ambientes escolares há atitudes que primam pela permanência de posturas que reforçam as desigualdades entre grupos historicamente marcados pelas diferenças sociais, sejam elas trazidas por meio do descompromisso com a discussão implicada na Lei nº 10.639/03, ou na valoração de saberes tidos como *cultos* e que em contrapartida utilizam-se de base comparativa a uma concepção que estigmatiza, a fim de perfazer um juízo de valor pautado em ideários que tornam pejorativos os termos *populares e de massa* para credenciar o estigma daqueles que econômica e politicamente estão à margem do deleite e do privilégio dos que procuram manter estas *divisórias sociais* pelo força de *status* do *capital social* (BOURDIEU, 1976).

Esse controle ideológico que recai sobre as fontes do conhecimento é usado para a propagação e para o manejo de valores simbolicamente implícitos na supremacia de uma cultura, apontado o abissal fosso social que resulta do descontrole das ações que concorrem para a manutenção da negativa igualdade ou desigualdade dos saberes e direitos que deveriam ser comuns a todos, mesmo com políticas públicas voltadas a combater o abismo das desigualdades sociais e raças.

Os efeitos podem até ser previstos por um controle social onde instituições como a escola têm procurado evitar a uniformização cultural, política, econômica na formação dos seus alunos, porém sutilmente há contrapontos ideológicos que fazem desta instituição o cenário ideal de sustentação da supremacia e da escolha de um currículo formalizado por conteúdos consolidados arbitrariamente para poucos, acarretando um

dano representativo aos *grupos minoritários* na participação das escolhas e refutações relacionadas sobre como deverão ser as escolhas deste saber (ROSEMBERG, 2003; GOMES, 2012), distorcendo, deste modo, as bases da compreensão valorativa destes grupos, tomando-as por um discurso que as colocam como grupos culturalmente deficitários (ROSEMBERG et al, 2003, p.128).

Para Santos (2012, p.27) “a consciência sobre o racismo institucional pouco tem contribuído para que ocorram mudanças nas condições sociais da população negra”. Se usarmos esta premissa no emprego que fazemos da Lei nº 10.639/03 nos espaços educacionais, notaremos que ocorreu avanços significativos nas movimentações discursivas em torno das questões étnico-raciais e de outros temas que transversalizam os conteúdos escolares, mas estes avanços poderiam ser maiores dado o volume de discussões em torno de diferentes temas, por teóricos e movimentos sociais.

Após um decênio de implantação da Lei muito se tem realizado de forma a assegurar as reais efetivações de ações afirmativas no combate à discriminação e o preconceito racial, tanto na esfera educacional como em organizações nucleares de combate ao racismo, a exemplo os Núcleos de Estudos Afrobrasileiros (NEAB's) e a Associação Brasileira de Pesquisadores/as (Abpn). Porém, há de se esperar maior participação do Estado nas políticas voltadas ao setor educacional.

Diferentes pesquisadores têm desenvolvido estudos sobre a temática *Relações Raciais* em consonância com o emprego da Lei nº 10.639/03, fato descrito no primeiro capítulo desta dissertação sob título: *Relações raciais em teses e dissertações, período de 2004-2013*. O aumento das produções aponta para uma mudança na postura acadêmica, “imprescindível para que se compreendam ou expliquem processos educativos vivenciados pelos negros” (SILVA, 2010, p.42).

Contudo, não nos afastemos da realidade escolar que vê a questão do negro como um quesito aprisionado a alusividades, transformado em datas comemorativas no uso de histórias que remontam o período da escravidão, fonte para explicar a presença do negro na escritura de nossa sociedade ou usam de criticidade tão somente embasada no senso comum.

A transformação é imperativa: os agentes sociais precisam estar comprometidos com novas posturas em conjunto com as ações afirmativas no país. O trânsito entre os



espaços sobre os saberes da cultura afro-brasileira é pretensão cada vez mais presente no convívio e na formação dos alunos, pois há uma certeza de que estes espaços têm a potencialidade de tornarem-se eficazes na estruturação social podendo evitar que formas esdrúxulas de *mazelas sociais* eternizem a desigualdade social e a discriminação racial, provocando o alijamento de indivíduos por questões raciais ou outras. Deste modo é preciso lembrar que o social convive com tipificações de racismos e que a

...proposta do racismo institucional sugere (...) uma forte estruturação ideológica ou doutrinária, e pode ainda depender de mecanismos que funcionam sem atores sociais. [...] O racismo institucional é revelado através de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença dos negros nesses espaços (SANTOS, 2012, p. 27-29).

Esta postura institucional alimenta e reforça o exercício do pseudo-descredenciamento quanto da existência de diferentes formas de racismo, bem como, de outras práticas preconceituosas, porém, longe qualquer engano, o que vemos não contraria o pensamento sustentado pelo mito da *democracia racial* (COELHO, 2005, 2010, 2011, 2014).

As práticas institucionais demonstram serem diretivas na construção de condicionantes legais que interferem na realidade social de grupos minoritários, portanto faz-se necessário recorrermos a realidades vivenciadas pelos grupos tidos como minoritários com intuito de perceber como as proposições governamentais aplicadas a uma lógica que aciona mecanismos de reparação histórica do déficit que não é apenas social, político, ou econômico, se configura no cotidiano dos sujeitos.

Os resultados auferidos por entidades oficiais como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou por Programas como das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), vinculados à rede de desenvolvimento global da Organização das Nações Unidas (ONU) são as fontes que recorreremos para a reflexão sobre os indicadores sociais. Na leitura do Relatório elaborado pelo PNUD sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Global, realizado no ano de 2011, o Brasil ocupou o 84º lugar no *ranking* do relatório que avaliou 187 países.

A classificação do país corresponde a um desenvolvimento tido como *médio*. No Relatório, reflexões apontam para uma tendência de queda na desigualdade interna, sendo que “alguns atribuem o desempenho da América Latina à diminuição do fosso de rendimento entre os trabalhadores de alta e baixa especialização e as transferências

financeiras direcionadas para fins sociais” (PNUD, 2011, p. 32). Mas, após a proposição, ocorrem questionamentos que para nós reforça a ideia da exclusão social e racial ligadas a condicionantes relacionados à educação:

Porque que o declínio da desigualdade na saúde e na educação não foi acompanhado por uma melhoria na distribuição do rendimento? O acesso acrescido à educação pode ser parte da explicação [...] os regressos ao ensino básico caem à medida que mais pessoas obtêm acesso. A conclusão da escolaridade primária trouxe ganhos de rendimento mais pequenos do que antes, enquanto que o valor da educação dos que ocupam o topo da distribuição aumentou (sic) (PNUD, 2011, p.33).

As desigualdades sociais apontadas pelos dados disponibilizados pelo Censo 2010 do IBGE são determinante para se afirmar que ainda há profundas disparidades sociais e que estas estão relacionadas à ideia de separação por classe/grupo/raça, reforçando uma correlação entre pobreza, economia e baixa taxa de escolaridade (SISS, 2010, p.21).

Os dados censitários revelam que o acesso ao ensino é plausível para a análise conjuntural de uma sociedade, o que elicia a necessidade de um adendo para discutirmos o ensino superior, pois ele representa uma das etapas do processo de formação formal e é considerado, metaforicamente, a parte mais estreita do funil.

## **2.2. As relações raciais no acesso ao ensino superior**

Ao se pensar no acesso ao ensino superior a partir da perspectiva das relações raciais incorre-se em um paradoxo, pois, historicamente, desde a educação infantil, a população negra tem enfrentado barreiras diversas para o acesso à escola, o que acarreta em graves barreiras no tocante ao acesso ao ensino superior. No entanto, é pertinente considerarmos que ao se falar em um projeto social democrático há que se levar em conta o acesso à educação de toda a sociedade, e não de parte dela.

Nas sociedades em que convivem múltiplas formas de racismo, neste caso, a brasileira, existe uma “gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, dos pretos e mestiços” (MUNANGA, 2001, p.32-33). Ela inicia já na educação infantil em que as barreiras raciais imporão a meninos e meninas negras um *nevoeiro ideológico* com a finalidade de justificar o insucesso destas crianças ao longo da vida estudantil.

A estruturação simbólica da exclusão sempre foi hegemônica por discursos que procuraram o descredenciamento da relação desigualdades social e racial com a de classe, pois desqualificariam os movimentos que vêm nestes condicionantes um

acentuador de diferenças sociais entre negros e os não-negros, estando aqueles a liderar os dados estatísticos que apontam para exclusão: ou por renda per capita, ou por analfabetismo, moradia dentre outros índices (MUNANGA, 2004; HASENBALG, 2005).

Oliveira (2009, p.6) assinala uma condição que é muito comum na realidade brasileira, em relação à educação básica de crianças na idade escolar, quando afirma que “quem não teve acesso à escola, ou não concluiu sua trajetória escolar nessa faixa etária, passa a ter dificuldades em iniciar ou prosseguir os seus estudos”. Acrescentamos que estas dificuldades tornam-se ainda maior em se tratando de pessoas negras.

Portanto o insucesso das crianças negras esteve no ápice de uma classificação entre aptos e não aptos, mas em “condicionantes tão naturais”, que aprovariam apenas “os melhores..., os mais capazes..., os bem aventurados..” (MEDEIROS, 2010, p.46/47). Estes condicionantes sociais estariam assegurados em teses defendidas por diferentes correntes raciológicas, como exemplo a dos darwinistas sociais.

O ensino superior no Brasil, ininterruptamente, foi almejado por muitos estudantes que terminavam o ensino médio. Para muitos, seria o percurso final na formação ou a tão sonhada profissionalização intelectual, mas sinônimo da crivagem social, o ensino universitário seria para poucos e estes poucos seriam iniciados nele como um tipo de *rito de passagem*.

Mesmo com a ampliação da oferta com os governos liberais, em meados do século XX, impulsionada por uma demanda maior pela criação de cursos, ampliações e parcerias com instituições privadas, etapa que poria o ensino superior em patamares mais competitivos e mais comerciais, quando se trata do acesso da população negra são perceptíveis as discrepâncias, pois quando analisado o perfil sociocultural dos estudantes, ha uma dissonância na escolha por cursos, origem escolar, tempo de escolarização.

Neste contexto, conjecturas diversas apontam para a origem das desigualdades relacionando-a às condições de raça/classe/grupo e outros aspectos na tentativa de justificar as desigualdades sociais. Certamente, a busca por respostas aponta para um fosso cujo paradigma alinha um tempo maior para negros e negras galgarem esta forma

de ensino. Os dados comparativos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – (IPEA) corroboram esta afirmação ao demonstrarem que:

Em 1995, a taxa de escolarização líquida no ensino superior – que mede a proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino adequado para sua idade – era de 5,8%, chegando, em 2009, a 14,4%. Neste mesmo ano, esta taxa era de 21,3% entre a população branca, contra apenas 8,3% entre a população negra, chegando a apenas 6,9% entre os homens negros. Em 2009, a taxa de escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, esta taxa é de apenas 9,9%. As políticas de expansão das universidades, o Prouni, as ações afirmativas e outras políticas têm contribuído para os avanços nesta área, no entanto, as desigualdades raciais que determinam e limitam as trajetórias de jovens negros/as explicam a discrepância dos dados. (IPEA, 2011, p. 21),

Justifica-se, a partir de então, em termos de apontamentos políticos, a necessidade da implantação do sistema de cotas no país. Ao mesmo tempo em que a sociedade civil organizada clama pela minimização das injustiças sociais.

### **2.3 Cotas e racismo no Brasil, uma questão política na perspectiva legalidade**

A implantação do sistema de cotas raciais do governo brasileiro tem provocado no contexto das políticas públicas de natureza afirmativa o estabelecido de contrapontos vitais para os eixos que acionam as transformações relacionadas à mobilidade social de grupos estigmatizados, despertando interesse nas diversas agências sociais para a atenção quanto à necessidade, cada vez mais, de debates envolvendo as questões raciais no país.

Estes debates são fundamentais para desconstituir a aridez ainda presente em um cenário nacional acostumado a conviver com a naturalização das desigualdades sociais (GOMES, 2011, p.51).

Compreendemos que as políticas de ações afirmativas têm materializado mudanças importantes para sociedade no trato das relações raciais, ao possibilitarem a desestruturação de posturas que consolidavam as disparidades que iam contra emancipação racial dos negros. Por isso, em nosso estudo, consideramos negros e brancos os grupos que mais têm dicotomias ligadas a questões sociais, o que torna importante a problematização sobre a questão da raça nas produções acadêmicas, foco de nossa atenção.

Os dados numéricos apresentados nas pesquisas nacionais são constrangedores, quando se leva em conta o índice de pessoas negras que tem acesso, por exemplo, à educação, principalmente em se tratando do ensino superior. Basta verificarmos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013) a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), que demonstram um aumento significativo no número de estudantes no ensino superior na comparação entre 2002 e 2012 de 9,8% em 2002 para 15,1% em 2012. Estes dados, no entanto, confirmam que, apesar de o acesso ter aumentado, a desigualdade racial permanece, pois, segundo a pesquisa em 2012, enquanto 66,6% do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos cursavam o ensino superior, 37,4% dos estudantes pretos ou pardos estavam neste nível. Em relação à distribuição dos alunos por cor e raça nas universidades por região, a pesquisa demonstra que a maior reunião de universitários da cor branca localiza-se no Sul (71,3%), seguida por Centro-Oeste e Sudeste (ambas com 70,4%), Nordeste (53,3%) e Norte (49,1%). Os universitários pretos e pardos estão mais concentrados no Centro-Oeste (51,2%), em seguida aparecem mais nas Regiões Sul (45,9%), Sudeste (43,7%), Nordeste (31,6%) e Norte (29,7%).

É possível afirmarmos a existência de uma discrepância social relacionada à entrada e permanência de jovens negros no ensino superior como reflexo das desigualdades sociais e raciais, consequência da instabilidade democrática por que passam sociedades e dos altos níveis de desigualdades sociais. Assim, presenciamos o convívio democrático marcado por profundas desigualdades decorrentes, dentre outros aspectos, de políticas públicas que não foram capazes de fazer as modificações necessárias, configurando-se como produto das concomitantes tensões da desordem que historicamente vem se construindo em torno espaços de poder/saber.

É possível conjecturar diferentes indicadores que expliquem a não entrada desses jovens no ensino superior, mas é certo que parte dessas explicações está significativamente condicionada à questão social interferindo na expectativa de formação de jovens estudantes que deixarão de ser beneficiados, mesmo com as cotas raciais ou sociais, pois socialmente o seu ingresso no ensino superior passa por etapas que contribuem, em parte, para o insucesso na formação e está associado aos diferentes marcadores de desigualdades sociais, em seus condicionantes de discriminação e preconceito racial.

Uma predicação que podemos dar para a classificação do racismo à maneira brasileira está condicionada à linha temporal que atrela a ideia de democracia aos nossos vários passados como Guimarães (1995) pondera:

a especificidade do racismo brasileiro, ou do racismo latino-americano em geral, vem do fato de que a nacionalidade brasileira não foi formada, ou ‘imaginada’, para usar a metáfora de Anderson, como uma comunidade de indivíduos etnicamente dissimilares, vindos de todas as partes da Europa, como ocorreu nos EUA. O Brasil é um amálgama de mestiços de diferentes origens raciais e étnicas, cuja raça e etnicidade foram perdidas, a fim de ganhar a nacionalidade brasileira (p.215).

As desigualdades enfrentadas pelas populações negras são e serão influenciadas por estes passados e verão as relações sociais atreladas ao condicionante raça e desigualdade forçando populações a conviver com o descaso que nos colocam no rol dos grupos minoritários e que acarretam consequências danosas na subjetivação de uma construção identitária. Não podemos nos considerar imunes a este processo, haja vista que “projetamos a ‘nós próprios’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornado-os ‘parte de nós’” (COELHO, 2010, p.13-14).

Em entrevista concedida a Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, Carlos Hansebalg fala dos estudos feitos em conjunto com Nelson do Valle Silva sobre a temática “Discriminação e desigualdades raciais no Brasil”, afirmando que sua análise visa os processos históricos que envergam as diferenças sociais a racial, ao fazê-la o faz por meio do questionamento: “se as desigualdades raciais no Brasil não são produto de racismo e discriminação, qual é a teoria ou interpretação alternativa para dar conta das desigualdades constatadas?” (GUIMARAES, 2006, p.262).

Certamente há aqueles que procuram desqualificar a relação desigualdade racial e social, mas estas interpretações não dão conta de explicar a trajetória de povos trazidos, ou já constituídos aqui, que foram historicamente submetidos a condições degradantes econômica, política e humanamente. Por conseguinte, para falar em desigualdades não há como deixar de estabelecer relação entre discriminação racial e desigualdade social.

Para pesquisadores como Wilma Coelho (2012), Nilma Gomes (2012) e Petronilha Gonçalves da Silva (2011) que desenvolvem pesquisas no campo dos estudos raciais, as consequências do racismo são estruturais e interferem no desenvolvimento cognitivo, econômico e político dos grupos, sejam eles ou não minoritários, já que o

processo de exclusão é bifronte, uma vez que age sucessivamente no tecido social, além de sazonal, pois marca periodicidades nas civilizações.

Chama atenção a complexidade que extrapola o campo formal e informal em torno diversidade racial. Neles, ainda pairam pensamentos que em muito não se afastam de certos determinismos que pontuam as raças como *castas* (MEDEIROS, 2010) buscando particularidades a fim de formar os grupos em guetos.

Certamente, os pensamentos que se destacam são os que apontam para os estudos quem veem a diversidade racial como possibilidade mais coerente para a sociedade aprofundar seus conhecimentos em prol de si (SILVA, 2010, p.44).

O requisito da Lei nº 10.639/03 de abertura para o debate social por meio do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira faz deste dispositivo um equilibrador de força antes díspares das matrizes de saberes, a eurocêntrica e africana. Estes conhecimentos, agora possibilitados com a Lei, deixarão o rol, aos poucos, da condição de coadjuvantes historicamente impostos por ideologias dominantes, exercidas antes pelos colonizadores europeus, depois por aqueles que sustentaram uma visão unilateral do conhecimento.

Para Silva (2010, p 45) a formação dos diversos agentes sociais só será estabelecida de fato através das forças que a designa como a educação democrática, não excludente, desenvolvida a partir da “revisão e reconstrução do conhecimento de todos e de cada um dos grupos e culturas do mundo”.

Porquanto, é por meio da promoção e do incentivo a uma educação consubstanciada em valores étnico-raciais e suas diversidades culturais que se encontra o cerne da positivação das relações raciais.

Nesta perspectiva, não podemos continuar a incorrer em equívocos estruturantes e estruturadores (BOURDIEU, 1994) para as relações sociais que envolvem a questão raça e, não devemos prosseguir imputando sistemas de valores distorcidos e fincados cuja promoção das desigualdades implica na consolidação das disparidades sociais entre brancos, negros e índios historicamente sentidas por aqueles que ha muito tempo estão excluídos dos processos sociais.

Precisamos atentar para os discursos que propagam a igualdade de direitos apenas pela igualdade, perdendo a força que socialmente se tem construído. Não podemos subestimar as forças ideológicas contrárias a toda esta natureza afirmativa, pois a realidade social não é uma tessitura ideal, mas resulta de lógicas que estão estabelecidas nas relações de poder/saber.

As sobreposições de valores etnocêntricos estruturam uma organicidade de pensamento que socialmente subverteu a construção identitária dos grupos de negros, constituindo na própria população de afrodescendentes a imposição de processos que firmaria a negação da participação e do reconhecimento das matrizes africanas no campo político, econômico, cultural e linguístico, fato que aniquilaria a formação sociocultural do povo brasileiro.

Compreende-se que as múltiplas significações sobre a cultura do negro nos foram dimensionadas ao servilismo mais que colonial nos imputando a crença de uma sociedade raciada, mas que manteria sob o *estigma das diferenças sociais* o cultivo da separação por classe, por cor, por nível escolar, geográfico ou profissional, sempre cortinados ou não por este estigma (MUNANGA, 1994; GOMES, 2005).

As mudanças propositivas nas questões étnico-raciais que acompanhamos hoje são conquistas, dentre outras, do Movimento negro que consolidaram um projeto educacional calcado na diversidade. Gomes (2011) ressalta que a organização dos negros em movimentos sociais sempre enfatizou um relativo cuidado com a construção da democracia para os segmentos raciais.

Neste sentido, considera-se imprescindível que se busque formas de resistência e combate à discriminação estabelecida nas relações sociais a fim que, desde cedo, a população negra construa sobre si identidades positivadas e procure ampliar o projeto educacional para as relações raciais.

#### **2.4 As relações raciais na linguagem nacional**

Um dos mecanismos de disputas de força e poder e de negociações de sentido que permitem a aceitação ou negação de si é a linguagem que funciona como elemento chave na composição das sociedades e está presente nas relações estabelecidas, representando, na maioria dos casos, posicionamentos políticos.



Observa-se dentre aqueles que se debruçam a discutir sobre relações raciais, por exemplo, uma preocupação excessiva com a utilização de expressões como negro, preto, moreno etc, pois, dependendo do seu emprego e do contexto que o gerou, tais expressões representam, politicamente, um reforço às práticas discriminatórias. Como afirma Nilma Gomes (2005, p. 39): “A discussão sobre relações raciais no Brasil é permeada por uma diversidade de termos e conceitos. O uso destes, muitas vezes causa discordâncias entre autores, intelectuais e militantes com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes”.

Como não é nosso objeto discutir as terminologias envolvidas nas abordagens sobre relações raciais, cabe registrarmos que o posicionamento político é tratado na linguagem desde que esta foi constatada pelo homem como elemento comunicativo.

A língua é parte substancial para a constituição da ideia de pertencimento, pois seus valores aparelham e movimentam um conjunto de ações e conceitos que se encadeiam por outras tantas relações de conceitos, ações e imagens. A dinâmica da língua é pensada na e para as relações da sociedade que lhe destitui e restitui. Seu papel, portanto, é social.

Os laços de sentido naturalizam a essência da linguagem arquitetada pelo homem. Do balbucio à forma grafada muito evoluiu o homem para tornar-se *homo sapiens* ou o *homo digitalis*. A língua súdita, algoz e confidente acompanhou essa evolução e posicionou diferenças entre povos ágrafos e letrados. Tornou-se máquina filosófica, sociológica e das letras.

O ensino da língua portuguesa no Brasil ratificou a existência formal de apenas um grupo. Não havendo como negar as influências dos outros grupos far-se-ia pequenas concessões, mas não haveria como evitar as condutas xenofóbicas. Desta forma, o ensino da língua maternal passou a descredenciar toda e qualquer lógica contra-hegemônica que se interpusse entre a sua hegemonia.

Em seu estudo sobre o português do Brasil Houaiss (1992) nos fala que no século XII “os grupos interlinguageiros, de relações entre aborígenes, escravos negros e portugueses, começam a praticar intensivamente a língua geral (p.83)” como condição imposta pela força do poder senhorial para a consolidação do pensamento lusófono de

língua oficial. Tais atitudes permanecem nos currículos escolares atuais, se observarmos as definições de norma culta tidas como oficiais e corretas.

A escola contribuiu para oficializar o discurso da *democratização do saber* às camadas populares (SOARES, 2006, p.9) e, também, de um conteúdo curricular que não associa o ensino da língua materna a uma prática social ou sociolinguística, subdimensionando as subjetivações advindas das outras matrizes culturais e estabelecendo o padrão de conhecimento à sociedade.

As consequências desta atitude são imensuráveis, em se tratando do reconhecimento do outro em seu sistema de valoração, pois nega, reduz ou simplesmente inferioriza, a partir de adjetivações que portam em si atos de discriminação, de preconceito e de injúria racial, sexista e de gênero.

É no ensino da língua materna, da arte, das comunicações e da história a partir da inserção responsável e planejada de temáticas que envolvam os saberes de matrizes africanas como parte do conjunto de conhecimentos para a cidadania que se encontra o cerne para que negros, índios e brancos disponham das mesmas fontes históricas contadas não mais por um. Gomes (2008, p.35) acredita que: “a partir do momento que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história do Continente Africano (...) a educação nacional será, de fato, um palco no qual a performances de igualdade de direitos (...)”.

Sendo a linguagem nos seus múltiplos usos o bem material e imaterial mais caro utilizada pelo ser humano para externalizar e internalizar seus achados, incursões e inflexões, deduzimos que sua natureza é puramente social, logo ela nos proporciona utilizar de diferentes mecanismos e agentes garantindo o que é vital ao homem, a expressividade (LABOV, 2008; SOARES 2006).

Compreende-se que o ensino da Língua Materna não é algo desprezioso, alheio e neutro de fatores que internalizam as vontades, os jogos e os interesses de grupos que, ao buscarem uma hegemonia ideológica, se posicionam na tomada dela, a linguagem, como processo, ação, meta e caminho (currículos) de tomada de uma ordenação, de uma construção social planejada conforme ideologizam programas estatais e de consórcios bilaterais.

Todavia, a linguagem é, em contrapartida, o caminho por onde se tem procurado combater os dogmas culturais e um mal socialmente interposto entre nós: o preconceito e a discriminação.

Uma fala de Soares (2006, p.39) nos revela que: “o estudo das línguas de diferentes culturas deixa claro, da mesma forma, que não há línguas mais complexas ou mais simples, mais lógicas ou menos lógicas: todas elas são adequadas às necessidades e características da cultura que servem, e igualmente válidas como instrumentos de comunicação”.

Por analogia, podemos inferir que não existe língua mais culta ou menos culta; padrão e não padrão. Mas este parece ser um paradoxo, uma vez que continuamos a insistir em um ensino de língua portuguesa que valoriza autores portugueses e não utiliza autores da literatura africana ou de outros povos que nos formaram enquanto brasileiros.

Embora se constitua como um sistema híbrido, a língua oficial é tida como um sistema puro, já que, nos veículos oficiais, conserva matrizes incontestáveis de uma nobreza, não deposta. Houaiss (1992) retrata no “Estatuto do Negro” o que, de certa forma, ainda paira sobre os nossos imaginários de língua e cultura. Para o autor:

É costume falar – pela ordem – em índios, portugueses e africanos, estes em terceiro lugar. Do ponto de vista cronológico, no Brasil, é essa a sucessão de presenças, embora o tempo que medeia entre portugueses e africanos seja desprezível. [...] Do ponto de vista lingüístico, é – ou parece ser – de fato o terceiro, em grau de importância, no afeiçoamento da variedade brasileira da lusofonia (p.75).

Tais modelos preconceituosos perpassam todas as esferas sociais, inclusive a escolar. A sociedade deixa de ter, na representação social do outro, valores culturais que suplantem a ideia de uma cultura dominante, o que deixa margem para que não se reconheça a real dimensão política, cultural e formativa de qualquer grupo social que seria compreender a diversidade como condição essencial em que se relacionam direitos e deveres a todos, obedecendo a critérios socioculturais dos diferentes agentes sociais.

Com estas ponderações, enfatizamos a discriminação e preconceito racial presente em diferentes campos de atuação social. Dentre estes campos, compreendemos que o preconceito que envolve a língua naturaliza o de raça e o de gênero confirmando

práticas que ordenam, classificam, separam e estigmatizam o que culturalmente é aceito com belo - desejável e que todos devem seguir.

Nesta perspectiva, a língua, a moda, os trejeitos, etc. são forças que conduzem falas, relacionam valores e escondem as entranhas que suavizam o véu de ações de injúria, de preconceito ou discriminação racial, esteja ele onde estiver: nos livros didáticos, nas telenovelas, nos livros infantis ou em agressões morais, fazendo-se necessária a intervenção dos diferentes agentes no combate a qualquer tipo de preconceito ou de discriminação.

Desta forma, cabe ao poder público fiscalizar; à sociedade se fazer presente nas discussões e à escola em acionar os diferentes mecanismos que estimulem uma formação que requeira o questionamento das subjetivações produzidas em meio a este processo de exclusão (GOMES 2008; COELHO 2010; SILVA 2010).

Apesar do que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 e na Lei nº 10.639/03 que estipula que o ensino de História deveria considerar como eixo-temático as contribuições das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro a partir das matrizes indígena, africana e europeia (BAZILLI, ROSEMBERG e SILVA, 2003) e que o ensino de língua materna deveria considerar tais matrizes, predizemos que há um abismo entre o que promulgam as leis e as ações de cumprimento a estas em se tratando do conhecimento que circula nos meios educacionais. Este aspecto é, em muito, consequência da desproblematização sobre o currículo e a formação de professores.

Coelho (2007) ressalta que o cumprimento a Lei nº 10.639/03 recai sobre a responsabilidade de diferentes agentes sociais, contudo, pondera que ela deve ser o desafio enfrentado pela escola na busca de educação que valorize conceitos embasados em conhecimentos multiétnicos assegurando o respeito às diversidades culturais do povo brasileiro.

Mas é necessário um posicionamento propositivo e participativo do grupo considerado crítico, formador de profissionais da área da educação, na execução de metas capazes de produzir reflexões e ações incisivas na conscientização que requer a “discussão e problematização a respeito das relações étnico-raciais como uma das condições indispensáveis para as revisões conceituais e a superação de estereótipos e de

preconceito que têm gerado desigualdades nas escolas brasileiras” (COELHO, et. al. 2012, p.8).

## **2.5. Currículo, formação docente e práticas pedagógicas no campo das relações raciais**

É essencial a postura ética de profissionais no trato a questão étnico-racial, principalmente quando esta visa à formação de cidadãos e pretende ajudá-los a refletir sobre as variadas nuances que cercam o termo.

Deste modo, é precípuo que, na formação de professores, a discussão sobre as relações raciais seja respaldada com aportes pedagógicos capazes de construir um campo de ressignificação propositivo e que esteja relacionado à diversidade multirracial com conteúdo disciplinar e/ou curricular, pois estas referências ainda são desconhecidas ou desconsideradas quando da seleção de conhecimentos no ensino e na aprendizagem dos próprios professores que terão que lidar com o tema em seus locais de trabalho. Sem isso, a formação ética que pensamos não terá efeito propício para consolidação de uma sociedade que valorize a sua própria diversidade cultural, racial ou de gênero.

Ao analisar questões pertinentes acerca das representações que os agentes sociais têm sobre os conteúdos étnico-culturais disponibilizados, por exemplo, nos instrumentos pedagógicos, Coelho (2010) ressalta que:

...constatado que muitos professores não têm controle nem dos aspectos quantitativos e principalmente dos qualitativos, no diz respeito à utilização indevida do livro didático – pois esse uso se processa de forma mecânica e desprovida de reflexão e a didática é inadequada. Nesse caso há um desconhecimento no que tange às fases de desenvolvimento humano; ausência da discussão racial – o conteúdo e a forma – ; tem sido tratado de forma descontextualizada; controle do tempo e conteúdo de aula, ficando evidenciado um problema de formação inicial e continuada (p.42).

As questões étnicas e raciais precisam ser esmiuçadas, para tanto é fundamental que os currículos dos cursos de formação de professores nas universidades brasileiras atentem para uma reestruturação curricular que incursione por uma ressignificação dos valores que relacionam à temática, atentado para uma construção consolidada e pluralizada do conhecimento sobre as diretrizes curriculares para a educação das relações raciais, ou estaremos condicionados um engodo político, uma vez que há leis que regem o assunto.

Os diversos agentes que deveriam, porém, dar conta do cumprimento do estipulado em lei, ou estão alheios totalmente ou parcializam uma estruturação social que não assegura a grandeza de propósitos dos conteúdos na dimensão das habilidades técnicas e situacionais (COELHO, 2006), ocasionando uma formação de professores alheia ao universo das representações afro-brasileiras.

Considerando que a educação seja parte elementar para a formação do indivíduo, questionamos o porquê de as oportunidades consideradas igualitárias não garantirem o desenvolvimento de todos. Mesmo que esta não seja uma tarefa simples, é preciso que os educadores compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferenças raciais, entre outras (GOMES, 2005).

Na formação de professores, as epistemologias lidam com campo de valores que não isentam e tampouco neutralizam juízos. Esses campos se posicionam, também, por meio do preconceito e da discriminação racial, sexual e de gênero, portanto nos dando a certeza de o processo de formação de professores não se faz por critérios exclusivamente lineares e, tampouco, somente ambíguos, o que abre caminho para práticas comprometidas com o combate ao racismo ou ao preconceito racial.

Todavia, há necessidade de uma tomada de consciência que comece pela inquietação acerca dos valores culturais, humanos e sociais adquiridos na ordem de uma formação aos moldes eurocêntricos (MUNANGA, 2005). Pois caso contrário, manteremos o *status quo* que queremos combater:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. O que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do alunado negro, comparativamente ao do alunado branco (MUNANGA, 2005, p.15).

Os governos democráticos, considerando o estado brasileiro após a ditadura militar, afirmam que o ensino fundamental no Brasil universalizou o acesso às camadas populares oportunizando aos egressos do sistema uma permanência no ensino fundamental. Enfatizam, ainda, que esta etapa de ensino assegurou o aumento expressivo quanto aos índices de conclusão: “segundo o Censo Escolar do INEP, em 2002, 2,78 milhões de estudantes concluíram a oitava série, o que representa aproximadamente 80% da população na coorte etária” (OLIVEIRA, 2007, p.7). Porém

nos questionamos sobre quem faz parte dos outros 20% alunos que impactaram e que estão nas estatísticas negativas.

Em busca de responder a estes questionamentos, dentre outros, Coelho (2009) traça o perfil racial de alunos de uma escola de ensino fundamental, no artigo *Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar*, cujas informações foram levantadas no período entre 2008 e 2009. Além da perspectiva racial outros aspectos importantes foram detectados, mas não entraram na composição da estatística, conforme nota da autora. Na tabulação da pesquisa, o perfil racial dos alunos está caracterizado em: 54,16% de pardos 11,11% 7,63% indígenas e 22,22% de brancos.

Este perfil reforça a existência de posturas preconceituosas e de negação quanto à etnia e raça, no campo do ensino brasileiro, condicionadas ao processo histórico de discriminação, preconceito racial e de classe social, uma vez que as representações sociais sobre os negros e suas contribuições sejam no campo linguístico, artístico e do próprio eixo conceitual da sociedade, são refutadas na escola pelos professores e pelos próprios alunos, ocasionado, portanto, posicionamentos em torno do perfil que desqualifica o negro, descontextualizando-o de seus valores relacionais de cultura, política, saúde e da construção das múltiplas identidades.

Para Moura (2005, p.78) “o Brasil nos oferece a estranha imagem de um país de identidade inconclusa, já que, ao longo da história de nossa formação, continuamos a nos perguntar a todo o momento sobre quem somos e, assim, o brasileiro, por falta de conhecer melhor a sua história, acaba por não ter condições de se identificar consigo mesmo”.

Sobre este aspecto, Coelho e Silva (2010), acrescentam que:

A diversidade de denominações diminutivas para descrever as pessoas negras está relacionada à dificuldade que a sociedade brasileira, de forma geral, tem para considerar a temática étnico-racial, e desse modo, as crianças e os jovens são informados por esse universo de representações sobre o tema, de modo a naturalizar as diferenças. Podemos asseverar que essas dificuldades estão ligadas a alguns fatores já assinalados nesta análise: o processo de miscigenação da sociedade brasileira e a forma peculiar de estabelecimento das relações raciais no Brasil, fruto da não aceitação do racismo, do “preconceito de ter preconceito” (FERNANDES, 1965), do mito da democracia racial, da vivência de relações amistosas e da não compreensão do papel imprescindível do movimento negro na ressignificação positiva da imagem negra (p. 119).

Por pensar nessa formação social advinda das diferentes matrizes culturais no Brasil e assumindo uma postura combativa às práticas do racismo e do preconceito racial, dentre outros motivos, que não cabem neste estudo, o Ministério da Educação, em 1997, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta elementos balizadores que, de acordo com o texto oficial, se propõem a corrigir as discrepâncias de valores socioculturais que por uma centena de décadas contribuíram na divulgação de representações distorcidas das diferentes raças, ocasionando uma acentuada aceitação e propagação de práticas discriminatórias e preconceituosa contra negro, índio, a todos que racialmente não se enquadra no plano “ariano” (BRASIL, 1997).

Os elaboradores dos PCN's, então, optaram por um texto que defendesse uma educação para as diferenças, respeitando as distintas regiões e suas particularidades, mas que não comprometesse os trabalhos com o conteúdo comum, já que as temáticas sobre a diversidade e a diferença estariam vinculadas aos chamados *temas transversais*, organizados em: *Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde e Orientação Sexual*, sugerindo que esta abordagem, por si mesma, daria conta da diversidade nacional.

A ideia assegurada já PCNs, a partir de 1997, como temas transversais principia objetivos para o aprendizado de alunos do ensino fundamental como:

1. compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
2. posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
3. conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País; (BRASIL, 1997, p.6).

Dentre as competências propostas pelos Parâmetros Curriculares, em forma de objetivos, merece destaque a terceira, da citação acima, pelo uso do tópico frasal *construir progressivamente a noção de identidade nacional*. Uma afirmativa não só contida nos Parâmetros, mas também delineada como percepção nas deliberações consolidadas, posteriormente, no texto da Lei nº 10.639/03.

O processo de subjetivações advindo com o texto dos PCN's é diferente do proposto com a implantação da Lei nº 10.639/03 que se apresenta mais propositivo tanto



para a formação quanto para o momento de conscientização social que tramita na diversidade étnico-racial. O transcurso para a aprovação da Lei nº 10.639/03, por exemplo, buscou consolidar-se na pertinência do contexto educacional voltado à natureza das relações étnico-raciais. Esta vertente para o ensino exige um reordenamento de práticas e conseqüentemente de reflexões para a modelagem de posturas construtivas na representatividade social das minorias.

A vivência das propostas da legislação em sala de aula, no que compete ao currículo e à formação de professores, sugere o uso das diferentes linguagens tratadas em conteúdos matemáticos, na disciplina história, na arte e nas aulas de língua portuguesa, ao propor que a identidade deixe ser um termo isolado, consolidando-se como um signo linguístico que se expressa de forma conceitual e afetivo na concepção conceitual da subjetividade como uma representação distintiva da identidade e como elemento caracterizador do eu como uma entidade que também é percebida pelo outro.

Mas é pertinente que estas propostas estejam condicionadas a avaliações críticas dos saberes, atitudes e valores presentes no trabalho pedagógico.

As leituras feitas, até aqui, nos mostram o quanto amplo é o debate acerca das Relações Raciais, mas que ele não deve se esgotar em si mesmo, uma vez que é necessária urgência na superação de práticas, por vezes discursivas, por vezes ideológicas, e, na maioria dos casos, discriminatórias que relegam os sujeitos de direito à condição de desgraçados sociais, passíveis de pena e compensação social.

Diante disso, há de haver um maior comprometimento de profissionais e instituições, principalmente as de ensino, com questões que envolvam os valores étnico-raciais na sociedade brasileira em que ainda são acentuadas práticas discriminatórias e preconceituosas contra negros, homoafetivos, mulheres, crianças, dentre outros, taxados de minorias.

Devemos primar por uma educação que construa na formação de cidadãos valores éticos compatíveis e contemplem a multiculturalidade das diferenças: sociais, econômicas, políticas, de credo ou raça, oportunizando a cada agente social participar mais ativamente da construção de um *habitus* social em que os direitos sejam garantidos. E isto requer pensar o currículo, a formação de professores, a legislação e as

práticas pedagógicas voltadas à construção de uma identidade nacional que inclua a diversidade e a multiplicidade que fazem o povo brasileiro.

O debate posto até o presente momento tem a função de situar as temáticas que em nível nacional estão nas mesas de discussão, em se tratando de educação e relações *raciais*, e se fazem presentes nas publicações científicas, na legislação e em outros campos. Esse debate será retomado quando da análise na terceira seção. Antes, porém, de passarmos a esta seção, apresentaremos de forma panorâmica a distribuição das teses e dissertações.

**SEÇÃO III**



**RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO:  
CONSTRUINDO IMAGENS**

### Seção III

## RELAÇÕES RACIAIS EM TESES E DISSERTAÇÕES (2004 E 2013): CONSTRUINDO IMAGENS

### 3.1. De que trata a seção

Apresentamos, aqui, os dados levantados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações acerca das relações raciais no tocante às teses e dissertações das universidades produzidas no período entre os anos de 2004 a 2013 com intuito de mapear a forma como esta temática tem sido abordada nos programas que divulgam seu acervo na biblioteca.

Como enfatizado na primeira seção, neste estudo não trabalharemos com a totalidade das produções existentes que aparecem sob os descritores *relações raciais* e educação e sim com uma porcentagem de aproximadamente 50% dos trabalhos acessados sob estes descritores. Desta forma, foram incluídas 148 produções, sendo 104 dissertações e 44 teses, consideradas significativas, em termos numéricos, para representar os dados apreciados.

Não tivemos a pretensão de priorizar instituições da rede pública ou privada, cujo sistema de ensino não é objeto deste estudo. Os programas e seus bancos de dados somente foram visitados diretamente quando da impossibilidade de acesso aos documentos pelo portal da BDBTD.

Como enfatizado, o descritor de busca predominante na base de dados da BDBTD envolveu as palavras: *relações raciais* e educação, entretanto, expressões associadas tiveram significativa ampliação a fim de garantir o levantamento proposto, a saber: identidade negra, relações étnico-raciais e Lei nº 10.639/03.

O termo relações raciais foi adotado a partir dos trabalhos da Antropologia e da *Sociologia das Relações Raciais* ao se verificar em diferentes autores (GUIMARÃES, 1999, 2001; CRAPANZANO, 2002) estudos sobre a caracterização da temática no seu processo de construção social como espaço de debates na esfera estatal, na sociedade civil e na academia.

Acerca da expressão *identidade negra* recorreremos a autores da Antropologia, como Munanga (1986, 1996, 2004 e 2006), que considera ser o termo *identidade negra* expressão traçada como marco conceitual que se reordena em diferentes momentos

históricos de luta dos movimentos negros e como palavra que busca sua representação social no sentido a negação de toda e qualquer concepção identitária que postule discriminação, preconceito e juízo de valor negativo que se desenvolveram em torno das palavras raça e negro incursionando compreensão a uma identidade unitária e inferior; aos debates acerca das identidades culturais tidas como descentradas e em construção (HALL, 2004); ao multiculturalismo crítico (CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001; ASSIS e CANEN, 2004; MOREIRA e CANCAU, 2008) e à educação (COELHO, 2004; GOMES, 2005). Embora, de diferentes campos, estas abordagens trazem em comum a compreensão de identidade apreendida:

...não como algo essencializado, “acabado”, definido a priori pela natureza, mas como fruto de construção constante, sempre provisória e contingente, nos encontros e nos choques e entrechoques culturais. Nesse sentido, compreender a pluralidade cultural significa compreender a pluralidade de identidades, elas próprias construídas sobre marcadores identitários plurais [...], constituídos de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, linguagem e outros determinantes, em interação dinâmica. Isto significa que cada identidade seria constituída na hibridização, isto é, no movimento de articulação e síntese dinâmica entre estes determinantes... (ASSIS e CANEN, 2004, p. 711/12).

Gomes (2004) acrescenta a esta definição uma especificidade, levando em consideração que:

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece. (...) A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2005, p. 43).

Sobre a expressão étnico-raciais um importante debate tem sido travado envolvendo a construção da legislação e das políticas públicas que tratam da questão, ao enfatizar, nos principais documentos, como a Lei nº 10. 639/03, a intenção do emprego da expressão étnico ao lado de racial para significar a ênfase atribuída às relações constituídas historicamente na perspectiva da disputa de força e poder, nas divisões e hierarquias raciais nas quais a sociedade brasileira se formou. Nesta perspectiva, “a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural” (GOMES, 2012, p. 3).

### 3.2. Registros e constatações sobre as dissertações

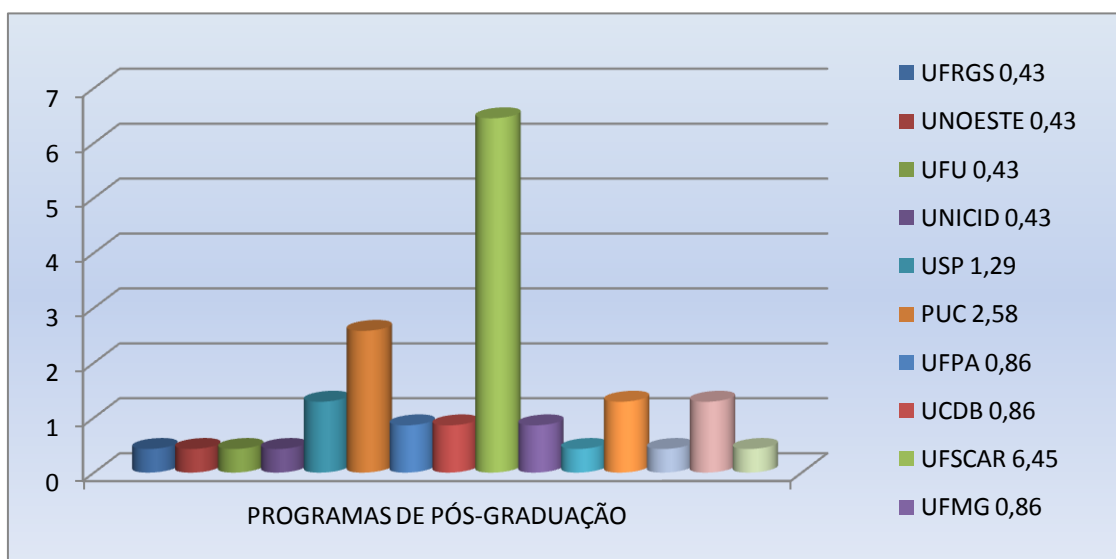
Conforme a orientação na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), o estudo da produção científica em teses e dissertações procedeu em três momentos distintos: *pré-análise*, *exploração do material* e *tratamento das informações*. Nesta seção, porém, os dados serão apresentados a partir dos dois primeiros eixos, ou seja, primeiramente procuramos constituir panoramicamente o *corpus* da pesquisa trazendo informações mais técnicas como a distribuição dos trabalhos por programas e a estruturação dos trabalhos a partir do aspecto teórico-metodológico, passando as informações de dados brutos a dados organizados para, então, criarmos as unidades de análises que serão desenvolvidas posteriormente.

Para o estudo que apresentamos nesta seção, procedemos à apreciação dos trabalhos em dois momentos distintos, os quais são apresentados, neste texto, em subseções diferentes. A primeira delas trata das produções em nível de mestrado.

Das 104 dissertações lidas trabalhamos com 43, em um percentual de 41% do total de trabalhos. Elas estão distribuídas entre os programas de pós-graduação de universidades públicas estaduais e federais e privadas, a saber: UFRGS, UNOESTE, UFU, UNICID, USP, PUC-SP, PUC-RGS, PUC-RIO, PUC-CAMPINAS, UFPA, UCDB, UFSCAR, UFMG, UFBA, UERJ, UNISANTOS, UFMA E UNESP. O gráfico nº 1 demonstra esta distribuição:

**Gráfico 1.**

#### Dissertações consideradas por programas de pós-graduação



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados levantados no sítio da BDBTD 2014.

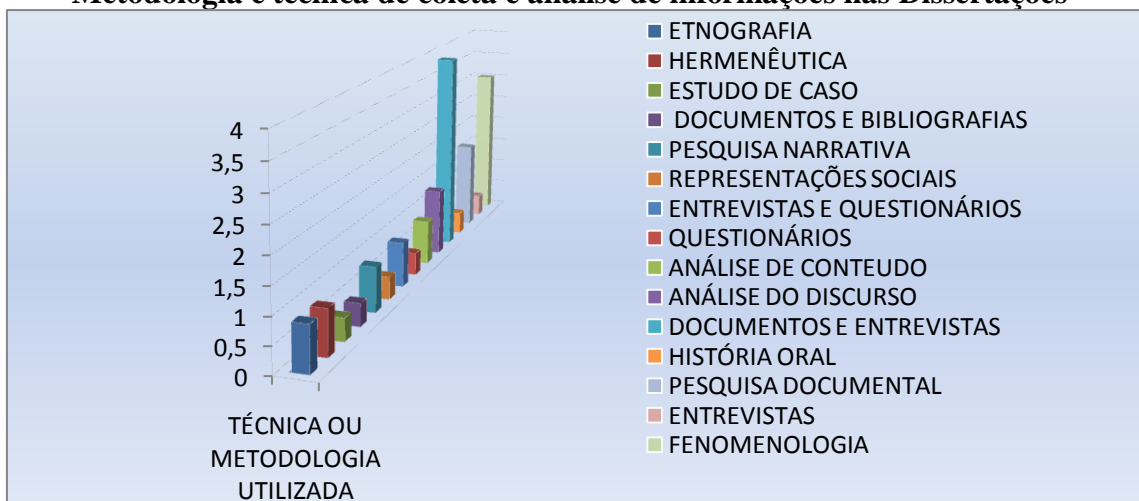
Destas instituições, destaque deve ser dado aos trabalhos que aparecem na UFRGS, em Ciências do Movimento; na UFU, em História; na PUC-SP em História; na UFSCAR em Psicologia e Ciências Sociais e na UERJ em Ciências Sociais e Letras. Esta distribuição demonstra o quanto a temática “relações raciais” encontra-se presente a outras áreas do conhecimento.

As dissertações analisadas pouco explicitam claramente o método e os procedimentos metodológicos de pesquisa, a maioria descreve uma análise de dados sem filiação a uma corrente metodológica de pesquisa. O mesmo pode ser dito em relação ao lugar epistemológico, uma vez que é comum encontrarmos trabalhos que recorrem a autores de diferentes correntes teóricas, como as positivistas, as marxistas dialéticas e as fenomenológicas e a conceitos das teorizações pós-críticas, como os de identidade e diferença, com parca preocupação com as ressalvas devidas, tornando discrepantes as abordagens.

Este quadro torna-se mais complexo quando da concepção que parecem ter os autores em relação ao método e à metodologia, pois muitas vezes contentam-se em descrever procedimentos de coleta, como entrevistas, observação e aplicação de questionário, como se estivessem falando de método ou metodologias. Isto ocorre ao lado da ausência de clareza quanto aos procedimentos de análise das informações. Na confecção de um gráfico (gráfico nº 2) que demonstre a compreensão sobre os aspectos metodológicos das pesquisas, as divergências aparecem em forma de uma diversidade de informações que mesclam procedimentos de coleta e análise, bem como, de aporte teórico-metodológico, vejamos:

### Gráfico 2.

**Metodologia e técnica de coleta e análise de informações nas Dissertações**



Fonte: Gráfico elaborado a partir dos dados levantados no sítio da BDBTD - 2014

De um lado é pertinente considerarmos a necessidade de variação de procedimentos de coleta e análise de informação, bem como do aporte teórico-metodológico nos estudos, mas, por outro lado, a forma como ocorre o emprego deste aporte pode inferir em uma ausência de definição metodológica e de apropriação teórica e procedimental de pesquisa, em parte, discutido em torno do que se entende por abordagens qualitativas em educação.

Assim:

não parece haver consciência clara de que observações cursivas, perguntas abertas, depoimentos, histórias de vida, anotações livres de campo, tanto quanto as escalas, os instrumentos fechados e os testes, estão sujeitos a toda sorte de percalços pela associação ou submissão a valores e atitudes do pesquisador e do próprio pesquisado (porque há um sujeito falante que pergunta, que usa determinadas palavras, que intervém e tem um referencial pessoal, escolhas e preferências, que nessa condição dialoga com seus interlocutores na pesquisa). Impera a afirmação genérica de que nada é neutro, o que pode nos levar a admitir, no limite, que tudo na pesquisa é opinião do próprio pesquisador e não fruto de uma depuração séria à luz de uma dada perspectiva, de uma teorização, ou dos confrontos de valores pesquisador-pesquisado, pesquisador-pesquisador, pesquisador-grupos de referência. Encontram-se também problemas no trato com as categorias analíticas e com os conceitos utilizados. A apropriação de teorias também tem se mostrado superficial e frágil nesses trabalhos. A leitura de inúmeros trabalhos nos mostra que adentrou-se por novas formas de abordagem metodológica mas, não se percebeu que os problemas de fundo são os mesmos e que qualitativo, em pesquisa, não é dispensa de rigor e consistência. (GATTI, 2006, p.5)

A proeminência das abordagens, por outro lado, é grande, principalmente por mobilizarem a discussão de autores e teorias consideradas complexas, mas que disponibilizam instrumentos variados, precisos e por vezes para a análise da conjuntura em que se perfazem as relações raciais. Nosso percentual total é embasado nas 43 dissertações pesquisadas.

Neste contexto, destacam-se os trabalhos por autores em percentagem cujas abordagens teóricas dialogam com o pós-colonialismo e estudos culturais, ambos a partir da perspectiva de Stuart Hall (26%) e Homi Bhabha (12%); teorizações críticas fazendo dialogar autores como Pierre Bourdieu (7%), Peter McLaren (7%), Michael Apple (7%); Henri Giroux (5%); e perspectivas consideradas pós-críticas, que fazem dialogar Foucault (2%) e Tomaz Silva (2%) com as vertentes multiculturalistas de segunda geração.

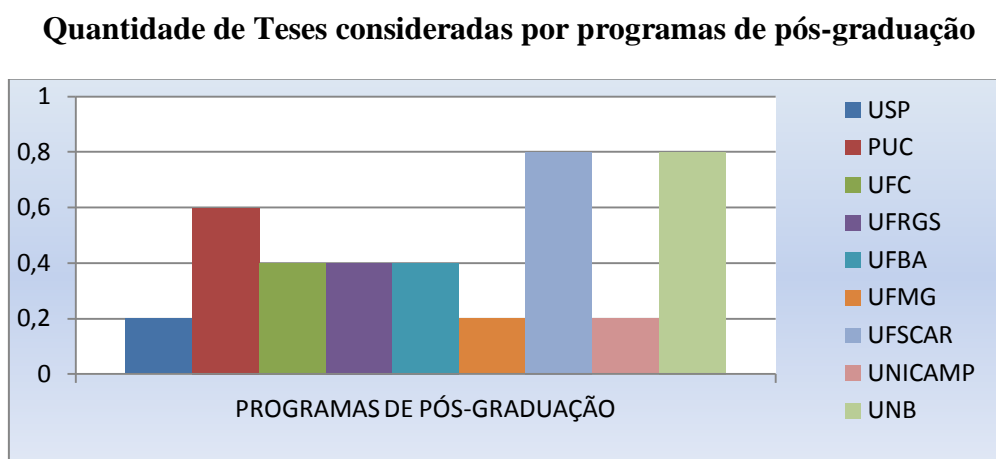
Estas constatações, não raras vezes, presentificam-se nas Teses como veremos na seção a seguir:



### 3.3. Registro e constatações sobre as Teses

No contexto de análise das teses o estudo foi desenvolvido com 20 trabalhos, em um percentual de 45,4% do total acessado. Sem relação análoga com o quadro 1, as teses estão distribuídas entre os programas de pós-graduação de universidades públicas estaduais e federais e privadas, a saber: USP, PPG em Educação; PUC-SP, PPG em Educação e em Psicologia Social; UFC, PPG em educação; UFRGS, PPG em educação e em Antropologia Social; UFBA, PPG em Educação e em Letras; UFMG; UFSCAR e UNICAMP, com PPG em Educação e UNB com PPG em Educação e Linguística. Observemos o gráfico n° 3:

**Gráfico 3.**



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados levantados no sítio da BDBTD - 2014

Um fator relevante merece destaque na análise das teses. Ele diz respeito ao fato de também ocorrer, mas com menor incidência, a confusão entre a concepção de método, metodologia e procedimentos de coleta e análise, pois em casos pouco recorrentes o pesquisador limita-se a descrever a técnica de coleta, mas procura não se filiar ao método.

No entanto maior clareza e fidelidade são evidenciadas quanto à abordagem teórica, demonstrando a densidade e diversidade analítica sobre a temática relações raciais.

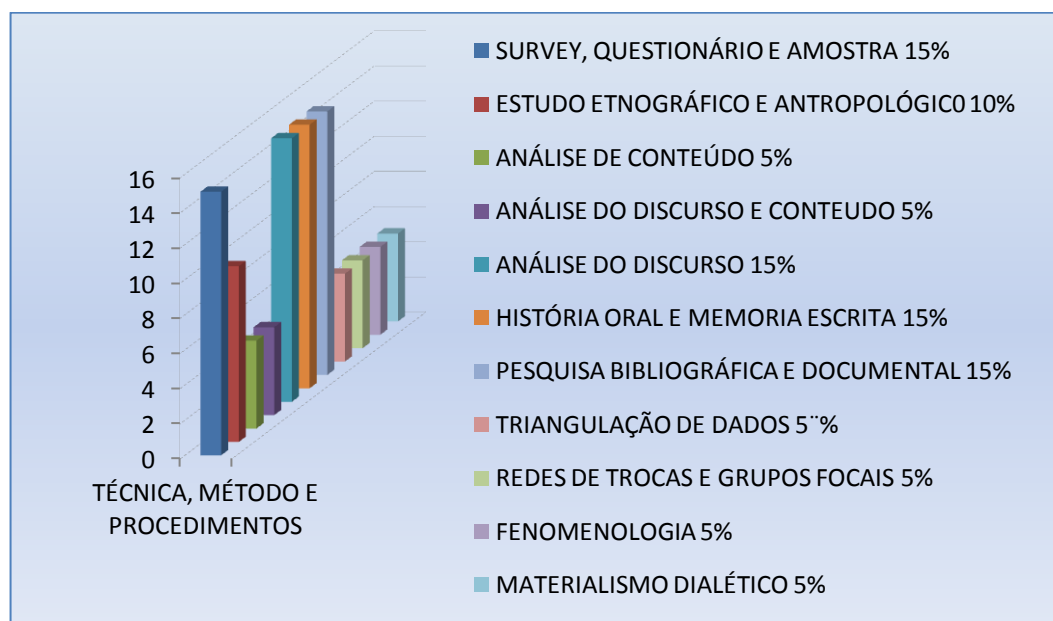
Como método e metodologia de produção de conhecimento das teses, destacam-se: a abordagem hermenêutica, fenomenologia de Merleau Ponty, a etnografia e o materialismo histórico e dialético que são sustentados em procedimentos *survey* por

amostragem, observações participantes, análises do discurso e de conteúdo, técnicas de grupos focais, entrevistas narrativas, questionários socioeconômicos e outros.

É importante registrarmos, que comumente, se recorre, simultaneamente, a mais de um procedimento de coleta e análise, no entanto, se percebe maior clareza e consistência na sua apropriação. O gráfico nº 4 demonstra este aspecto:

**Gráfico 4.**

#### Metodologia e técnica de coleta e análise de informações nas Teses



**Fonte:** Gráfico elaborado a partir dos dados levantados no sítio da BDBTD - 2014

No cotejo dos quadros de teses e dissertações, um dos aspectos interessantes no estudo é que por serem produzidas a partir de 2004, na vigência da Lei nº 10.639/03, ambas acabam por serem influenciadas pelo contexto e pelo texto legal, embora, em muitos casos não a tenham tomado como objeto de estudos. No entanto, a presença da Lei evidencia confluências e dissensões em torno desta e do debate da sociedade civil organizada.

A partir apreciação envolvendo os dois quadros outras questões tornaram-se evidentes: a primeira diz respeito à variação do método e procedimentos de coleta e análise das informações presentes nas teses, e a ausência de uma definição metodológica nas dissertações, o que demonstra diferenciação da apropriação do método nestes trabalhos.

A segunda questão é referente ao direcionamento teórico metodológico apresentado nas vertentes críticas e pós-críticas nos estudos sobre relações raciais, uma vez que, de um lado, há teorizações apropriando-se de um conjunto metodológico acentuado, com base de produção de dados que agregam aspectos qualitativos aos quantitativos, em grande parte e, de outro, há uma mescla de teorizações que apresentam como característica a diversidade e interdisciplinaridade no método.

É pertinente considerarmos a visibilidade que tem ganhado os estudos e a produção acadêmica neste campo, destacando-se a presença da sociedade civil organizada. Esses aspectos parecem estar inseridos em um contexto maior gerado pelos debates que impulsionaram a elaboração de políticas públicas e legislação a respeito da questão *relações raciais*.

### **3.4. Algumas reflexões**

Até a presente etapa dos estudos, conseguimos apreender a visibilidade que têm alcançado os estudos sobre relações raciais no país. Apenas um mapa demonstrativo, abarcando grupos de pesquisa e produções acadêmicas das diferentes áreas do conhecimento, poderia prover dados maiores sobre que autores e perspectivas epistemológicas se colocam hoje como referenciais para discussão.

É possível afirmar que grande parte das produções acadêmicas inscreve-se na ascensão de teorizações que a partir dos anos de 90 do século XX desfecharam duras críticas às teorias existentes abrindo a possibilidade de novas abordagens sobre relações raciais, sem, no entanto, deixar de lado a crítica. Tais produções não podem ser descontextualizadas do momento histórico por que tem passado o país a partir desta década, principalmente no âmbito da elaboração da legislação e políticas públicas para negros.

Além desse aspecto, as produções demonstram o crescimento da visibilidade que tem ganhado a problematização sobre identidade e diferença envolvendo as definições de si e de alteridade. A concretização da definição de alteridade, quando pensamos na população negra deste país, tem se dado nas condições de escolarização, no atributo da renda e no acesso aos bens sociais como saúde, seguridade social, habitação, na criação de cotas no ensino público e privado, e outros, conseguidos por essa fração da população, considerando-se que a distribuição desses bens sociais não se modera no

princípio da equidade. Desta forma, perfaz-se uma imagem da fração populacional negra brasileira como um tipo de “outro estranho” em uma nação que por ela, também, é edificada, existindo, cotidianamente, em condições de intenso desequilíbrio social.

Em face dessa realidade, ainda que as relações *raciais* relacionadas com a educação tenham se edificado em um processo de exclusão que usurpa os domínios das relações pessoais e aufere corpo às instituições sociais, materializando-se nas distintas formas de relações, tendo como base uma profunda referência de inferioridade sobre a população negra, fruto de um aprendizado sistemático e criação de um *campo* que estabelece as cicatrizes de exclusão tanto em âmbito individual, quanto no coletivo, os trabalhos apresentados demonstram o quanto se tem pensado e feito circular pontos divergentes e convergentes sobre a temática tornando flagrante a constituição de um *corpus* científico que, nas relações de poder de seu *campo*, apresenta a potencialidade de contribuir para a superação do preconceito, do racismo e de outras formas de exclusão presentes na sociedade.

O contexto atual constitui, portanto, em se tratando do debate acadêmico-científico, momento importante para a problematização do racismo e das discriminações. É um momento genuíno no que diz respeito ao debate aberto sobre as tensas relações raciais vividas no Brasil. Em âmbito governamental, esse debate decorre da força dos Movimentos de Negros e das influências internacionais nomeadamente decorrentes dos compromissos firmados pelo Brasil a partir da década de 1990. Tais atores, em eventos diferentes e com concepções, em muitos aspectos, opostas têm forjado um espaço para o debate e problematização acerca do lugar do negro na sociedade.

É possível afirmarmos a necessidade que há dos agentes envolvidos no processo educativo compreenderem o seu papel e atuarem em direção à superação das práticas de exclusão social trazendo para si a responsabilidade por combater, a fim de promover em conjunto com as políticas educacionais uma reforma que vise uma formação pautada nas ações afirmativas para a diversidade cultural e para a consolidação de uma educação de valores constituídos por meio das relações étnico-raciais.

Este debate terá maior significado quando apresentados os trabalhos na próxima seção que procura, a partir das *unidades de análises* propostas pela análise de conteúdo, promover a análise de temáticas diversas envolvendo a correlação entre relações raciais e educação.

**SEÇÃO IV**



**RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO:  
ANÁLISE DAS TEMÁTICAS**

## SEÇÃO IV

### RELAÇÕES RACIAIS EM EDUCAÇÃO: ANÁLISE DAS TEMÁTICAS

Neste capítulo compreendemos o modo como tem se consolidado as produções científicas em torno da temática relações *raciais* em educação nas teses e dissertações acadêmicas seguindo as orientações da formação de um *corpus* investigativo engendrado a partir da seção anterior cujo estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa digital.

A escolha do sítio da BDBTD (biblioteca digital brasileira de teses e dissertações) considerou como requisito, primeiro, a disponibilidade significativa de dados relacionados à temática e o conjunto de programas de pós-graduação de instituições brasileiras vinculados à página eletrônica.

Com a estruturação do *corpus* investigativo a partir dos dois primeiros eixos propostos por Bardin (2001) – *pré-análise e exploração do material* – propusemos a escolha da literatura pertinente para partirmos ao eixo seguinte – *tratamento das informações* – em que procedemos a uma interpretação mais aprofundada dos dados nas produções acadêmicas relacionadas. Essa organização nos proporcionou o aporte delineador a respeito do universo dessas produções, e, o entendimento dos preâmbulos que se presentificariam nos temas em que essas produções se inseriram no banco digital.

Este arranjo fez emergir o objeto inserido em uma parcela delimitada da episteme das pesquisas acadêmicas, permitindo, assim, ordenar a procura, como salientado, por meio dos descritores. A escolha das produções, orientadas pelos dois primeiros eixos da análise de conteúdo de Bardin (2011), a *pré-análise* e a *exploração do material*, possibilitou o contato com diferentes abordagens teóricas, bem como, uma aproximação de eixos teórico-metodológicos que mesclam procedimentos de coleta: Estudos Etnográficos, Hermenêutica Dialética e Interpretativa, Estudo de Caso Descritivo, Análise Documental e Bibliográfica, Pesquisa Narrativa, Representações Sociais, Entrevista e Questionários, Aplicação de Questionários, Análise do Discurso, Análise de Conteúdo, Análise de Documentos e Entrevistas, História Oral, Pesquisa Documental, Técnica de Entrevista e Pesquisa Fenomenológica Interpretativa.

A escolha por trabalharmos com a análise por unidades se firmou em nossa pesquisa por percebermos os agrupamentos que se formavam em torno de certos temas.

Compreendemos que o conjunto dessas unidades de análise representa um aporte importante para o desenvolvimento do presente estudo, pois, conforme Bardin (2011, p.145) as unidades operacionalizam “a classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

#### 4.1 - Unidades geradas pelo agrupamento de temáticas

Optamos, neste estudo, por denominar as *unidades de análise* de *elementos-chave*. Nesta perspectiva, de uma forma panorâmica, os *elementos-chave* de estudo surgidos com a leitura de teses e dissertações em Educação e Relações Raciais, sob orientação da análise de conteúdo, foram: movimentos sociais; identidades; racismo; formação; currículos e programas; propostas e práticas pedagógicas; memórias; ações afirmativas e políticas educacionais; instrumentos pedagógicos e, por último, estado da arte e concepções teóricas, distribuídos como no quadro a seguir:

#### Quadro 1

##### Distribuição de Teses e Dissertações em elementos-chave preliminares

Ord.	Categorias	Teses	Dissertações	Total
01	Movimentos sociais	02	04	06
02	Identidades	03	04	07
03	Racismo	01	01	02
04	Formação	-	04	04
05	Currículos e Programas	-	09	09
06	Propostas e Práticas pedagógicas	06	09	15
07	Memórias	-	02	02
08	Ações afirmativas e políticas educacionais	04	05	09
09	Instrumentos pedagógicos	01	04	05
10	Estado da arte e concepções teóricas	03	-	03
		20	42	62

Fonte: tabulação da pesquisa- 2014

Com a visualização do quadro é possível a verificação de que alguns *elementos-chave* ficam em branco nos lugares das teses ou dissertações, a exemplo, *formação*, *currículo* e *memória*, que não apareceram na distribuição aleatória da amostra das teses e *estado da arte e concepções teóricas*, que ficaram de fora da distribuição aleatória da amostra das dissertações.

É possível, ainda, perceber que outras categorias tem pouca representatividade no quadro, a exemplo: o *racismo* que, nos dois blocos de amostras, aparece com apenas um exemplar de trabalhos.

Partindo das informações acima e da impossibilidade de, neste estudo descritivo, abordar todos os *elementos-chave*, o que exigiria um trabalho exaustivo, procuramos temáticas secundárias dentro das teses e dissertações que, tivessem igual peso das primárias e que permitissem o reagrupamento das categorias. Por exemplo: se o trabalho sobre estado da arte se voltasse aos estudos sobre currículo, este trabalho passaria a compor o *elemento-chave currículo* ou se, da mesma forma, o trabalho sobre movimento social tratasse da influência deste nas formulações de políticas afirmativas, então, no reagrupamento, passaria à categoria *ações afirmativas e políticas educacionais*.

Esta escolha conduziu a formulação de um novo grupo de *elementos-chave*, a saber:

a) *Identidades*, que considera representações sobre o que é o negro ou as relações raciais na escola e fora dela e os aspectos culturais envolvidos em concepções, inclusive teóricas sobre essas representações;

b) *Formação*, que atravessa a escola e os movimentos sociais voltados às questões sobre relações raciais e ocorre em propostas, escolares e extraescolares;

c) *Currículos e programas*, que levam em conta a prescrição legal do conhecimento veiculados em planos curriculares de formação tanto da escola básica como na acadêmica;

d) *Propostas e práticas pedagógicas*, que incluem o fazer pedagógico, intra e extraescolar, orientados pela legislação e por sugestões alternativas de ensino, tais como o uso de memoriais, jogos ou outros recursos;

e) *Ações afirmativas e políticas educacionais*, que se voltam à legislação brasileira considerando aspectos gerais e específicos do ensino, bem como à política de inclusão ou ações afirmativas com a temática relações raciais;

f) *Instrumentos pedagógicos*, que incluem recursos pedagógicos oficiais e alternativos que veiculam, transmitem e consolidam, e, possivelmente, transgridem pensamentos instituídos sobre as relações raciais.

O quadro nº 2 fornece maior visualização da distribuição dos trabalhos:



## Quadro 2

### Distribuição de Teses e Dissertações para Estudo

Ord.	Categorias	Teses	Dissertações	Total
01	Identities	03	05	08
02	Formação	-	05	05
03	Currículos e Programas	02	07	09
04	Propostas e Práticas pedagógicas	09	13	22
05	Ações afirmativas e políticas educacionais	06	06	12
06	Instrumentos pedagógicos	01	05	06
		20	42	62

Fonte: tabulação da pesquisa 2014

Há, no quadro, a possibilidade de uma visualização geral que permite, de imediato, a comprovação de que, em termos numéricos, o item de que trata das *propostas e práticas pedagógicas* tem maior número de trabalhos, envolvendo teses e dissertações, seguido de *currículos e programas* e *identidades*. No entanto, para além do perfil numérico. Seria pertinente um estudo destes trabalhos, ponderando-se sobre alguns conceitos, como o de *habitus* que em Bourdieu (1974) resulta do esforço em compreender as práticas sociais funcionando como um sistema aberto em constantes transformações oriundas das experiências vividas pelo agente social, de perspectiva duradoura, mas não estática. Significa um:

[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição como estilo de vida unitário de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. Como as posições das quais são produtos, os *habitus* são diferenciados; mas também são diferenciantes. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: mobilizam princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferentemente os princípios de diferenciação comuns. Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distintivas [...]; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e divisão; gostos diferentes (BOURDIEU, 1994, p. 23)

Como forma de ordenação do real e produto das experiências vividas, o *habitus* provoca regularidades e faz com que, mesmo não obedecendo cegamente a uma regra, os detentores de um mesmo *habitus* ajam de forma regular. Em sua dimensão econômica relaciona-se com os capitais culturais e com o capital social, entendido como:

[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de gentes que não são somente dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1999b, p. 67)

Deste modo, um *habitus* pode ser evidenciado ao se observar o conjunto de variáveis a ele relacionadas e correlacionadas umas com as outras no interior de um *campo*, como o da produção acadêmico-científica, tais como a educação, o currículo, a formação de professores, políticas de ações afirmativas, instrumentos de ensino, dentre outras.

Nesta perspectiva considera-se, neste estudo, a comunidade científica como *campo* em que as práticas socializadoras se fazem presentes fazendo circular e reiterar normas, valores, concepções teóricas, perspectivas metodológicas, agentes sociais, dentre outros aspectos, que criam condicionantes sociais exteriores permitindo a formação das subjetividades do pesquisador engendradas em um *habitus* que funciona como um sistema, nem sempre consciente que orienta o pesquisador a fazer as suas escolhas, sejam elas conceituais, teórico-metodológicas, ou mesmo em relação ao objeto de pesquisa.

Os *elementos-chave* sopesados neste estudo partem de um princípio de que, mesmo em *lócus* diferenciado ou com orientações teórico-metodológicas específicas, há práticas reiteradas que colocam as teses e dissertações, tomadas para estudo, como criadoras de um *campo* em que é pertinente pensar e produzir conhecimento seguido determinadas orientações.

#### **4.2. Identidades em teses e dissertações sobre relações raciais**

Dentre os conceitos significativos neste estudo está o de identidade a partir de Stuart Hall (2005) que a entende não como essência biológica, uma vez que é constituída nas relações sociais e depende do chamamento que se faz ao sujeito, por isso é concebida como deslocada ou descentrada.

No contexto contemporâneo, a identidade sofre um processo de politização, interpelamento e problematização que a constituem mais como um mecanismo de diferenciação do que de identificação. Este é um ponto de referência da concepção stuartiana sobre o que chama de identidades culturais – a compreensão do que se deve entender por identificação:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (Hall (2005, p. 21).

Para Woodward (2006), na mesma linha de pensamento, a identidade é relacional, assinalada por diferenças simbólicas, sociais e materiais. Neste sentido cabe a análise dos sistemas classificatórios, as diferenças e as exclusões sociais:

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são 'vivas' nas relações sociais [...] [...]. Algumas diferenças são marcadas, mas nesse processo algumas diferenças podem ser obscurecidas; por exemplo, a afirmação da identidade nacional pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero (WOODWARD in SILVA, 2006, p. 14).

Gomes (2005) considera que a dinâmica que envolve a construção identitária não é algo inato, pois circulam como status de valor cultural que se espalha por práticas advindas do conhecimento linguístico, por ritualizações e pelos estabelecimentos que consolidam a tradição de uma população.

Para refletirmos sobre a construção identitária do negro na sociedade brasileira há necessidade de compreendermos os aspectos políticos, econômicos e culturais presentes nesta constituição, haja vista que, processos de exclusão e vitimização tem sido mote de discussão de diferentes esferas de debates, colocando o negro ora como vítima do preconceito gerado histórica e culturalmente, ora como excluído dos bens produzidos pela sociedade, seja no campo da cultura, no aspecto econômico e do poder político. Esses, sem dúvida, são pontos de discussão que merecem destaque e que estão presentes, principalmente, no âmbito da legislação e políticas afirmativas e nos debates acadêmicos.

De Norte a Sul do País, a presença negra é divulgada discursivamente como um forte componente da diversidade cultural brasileira. Todavia, do ponto de vista das políticas, das práticas, das condições de vida, do emprego, da saúde, do acesso e da permanência na educação escolar, a situação ainda é de desigualdade, preconceito e discriminação (GOMES, 2012. p. 19)

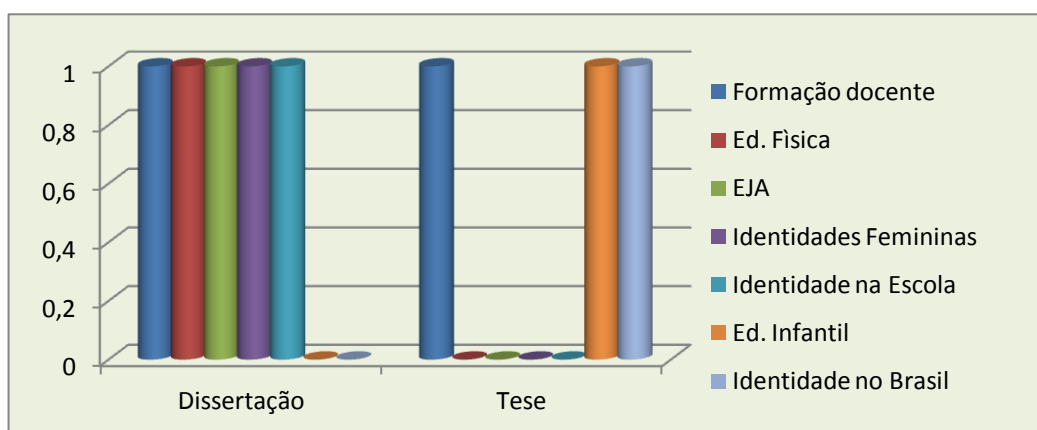
Um debate por vezes secundário, mas de igual importância, deve envolver aspectos produtivos na constituição identitária em questão. Significa afirmar que não somente os sujeitos vivenciaram historicamente situações de exclusão e preconceito, mas, que participaram da construção cultural de um povo, que construíram politicamente a sociedade e que contribuíram economicamente para o seu desenvolvimento.

No entanto, poucas vezes esses aspectos merecem destaque em se tratando de estudos que abordem as relações raciais.

As amostras relacionadas, aleatoriamente, em forma de descritor, constituíram o primeiro *elemento-chave* denominado de *identidades*. Elas foram respectivamente, cinco e três dissertações e teses. O *elemento-chave* *identidades*, no entanto, não constitui eixo isolado, uma vez que dialoga com subtemas, a saber: *identidades e formação*: 1 dissertação e 1 tese; *identidade em educação física*: 1 dissertação; *identidade e EJA*: 1 dissertação; *identidades negras femininas*: 1 dissertação; *identidade na escola*: 1 dissertação; *identidade na educação infantil*: 1 tese e *identidade e relações raciais no Brasil*: 1 tese:

**Gráfico 5**

**Subtemas de Teses e Dissertações sobre identidades**



Fonte: tabulação da pesquisa – 2014

As dissertações e seus autores são: *Nos meandros do processo de formação da identidade de professoras e professores negros* (UFSCAR, 2006) de Regina Helena Moraes; *O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar* (UFRGS, 2007), de Marzo Vargas dos Santos; *Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA* (UFMG, 2009) de Natalino Neves da Silva; *Imaginário, racionalização e identidades percebidas de mulheres negras escolarizadas (Uberlândia, 1950-1969)* de Carmem Lúcia de Oliveira (UFU, 2006) e *Giz de Cor: um olhar de professores negros sobre as relações raciais na escola pública* (UNISANTOS, 2008) de Marcus Vinicius O. A. Batista.

Nesta mesma linha de abordagem, as Teses são: *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil* (PUC-SP, 2011), de Cristina Teodoro Trinidad; *A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil* (UNB 2009), de Francisca Cordélia Oliveira da Silva e *Identidade e cultura afro-brasileira: a formação de professores na escola e na universidade* (UFBA, 2007), de Maria de Nazaré Mota de Lima.

#### 4.2.1. Identidades em dissertações sobre relações raciais

Na dissertação de Regina Moraes<sup>7</sup> é possível verificar um enfoque no campo da identidade profissional e étnico-racial docente, cuja interpretação fenomenológica procura compreender as circunstâncias em que professores negros constroem sua identidade profissional, partindo do seu próprio pensamento acerca das relações raciais na família e em outras esferas da sociedade, até chegar a profissional.

Recorrendo a teóricos como Stuart Hall (2005), a autora destaca um conflito entre as várias identidades atribuídas ao professor tanto por instituições, como o governo e a escola, como por pessoas: alunos, colegas, pais, destacando que não é a relação com estas instituições e pessoas que causam desagrado no trabalho docente, mas a expectativa do que se coloca sobre o fazer docente. Pois, as falhas ou o que se considera um mau desempenho docente, é, em muitos casos associada à pertinência racial.

A pesquisa realizada por Santos (2007)<sup>8</sup>, descreve como estudantes negros constituem as relações de poder, de pertencimento e de exclusão na escola e na Educação Física escolar da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Para isso, desenvolve um trabalho etnográfico a partir de orientações de Marli André (1995). Com perspectivas teóricas variadas<sup>9</sup>.

A autora destaca a existência de mecanismos de “escamoteamento” da condição racial existentes nas aulas de Educação física. Neste mecanismo, a hierarquização das diferenças étnico-raciais ocorre pelas habilidades físicas e esportivas demonstradas

---

<sup>7</sup> Dissertação: *Nos meandros do processo de formação da identidade de professoras e professores negros* (UFSCAR, 2006).

<sup>8</sup> Dissertação: *O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar*, (UFRGS, 2007).

<sup>9</sup> Os referenciais teóricos no trabalho tem aporte em Stuart Hall (2000) cuja ideia de identidade é vista pela concepção de fragmentalidade e multiplicidade que constitui os sujeitos pelos discursos, práticas e posições, que ora se cruzam, que ora se afirma e/ou ora se contradizem. Para, ainda, compreender o termo cultura utiliza a ideia suscitada por McLaren (1997) que foca no sentido às singularidades apresentadas pelos diferentes grupos sociais por meio do seu modo de vida e condições de vida.

pelos sujeitos, que precisam passar sem questionamentos a perseguir objetivos imediatos considerados mais importantes para a equipe. Esta situação, no entanto, tem uma temporalidade limitada, pois: “Basta uma situação de conflito, como um choque corporal, derrota, ou divergência em jogo para que o negro seja “relembrado” de que sua “aceitação social” não é completa” (SANTOS, 2007, p.142).

Este ponto aparece como central neste estudo, pois, segundo a verificação da pesquisadora, mesmo vivenciando situações de exclusão, os alunos encontram espaço para a resistência e criam potencialidades de construir experiências positivas na Educação física escolar.

O texto dissertativo de Natalino Silva (2009)<sup>10</sup> volta-se aos significados das relações raciais na Educação de Jovens e Adultos, e procura, em uma Pesquisa do tipo etnográfica e observação participante, compreender o significado atribuído por jovens negros ao processo de escolarização e vivência na EJA.

A pesquisa demonstrou, dentre outros aspectos, o quanto o jovem que estuda na modalidade EJA encontra-se deslocado ou “fora do lugar” considerando-se as redes de significação em torno das relações educativas entre docentes e discentes desta modalidade bem como os efeitos de “ser jovem” negro dentro e fora do ambiente escolar.

Ficou bastante evidente, através dos relatos obtidos na pesquisa, que os/as jovens recorrentemente realizam uma comparação entre o ensino regular e o ofertado na EJA, sendo que este último muitas vezes é alvo de críticas, visto apenas como uma alternativa paliativa e considerado um ensino “fraco”. Podemos inferir que tais posicionamentos são, de certa forma, frutos de uma determinada incompreensão da proposta pedagógica da EJA e da dificuldade da própria EJA de alterar sua proposta em detrimento do público diverso que a ela recorre nos dias atuais. Nesse processo, alguns jovens sentem se pouco identificados em se escolarizarem juntamente com o alunado adulto, o que os leva a desvalorizar a própria experiência educativa por eles vivenciada na EJA, sentindo-se “fora do lugar”.

Assim, Silva (2009) acredita que deixar de ver jovens e adultos como idênticos e construir políticas e práticas pedagógicas na EJA voltada também para o público cada vez mais jovem pode possibilitar que se deixe de negligenciar as diferentes dimensões étnico-raciais, geracionais, de gênero e de orientação sexual, que possam estar impedindo que o jovem negro constitua identificações, também, na EJA.

Carmen Oliveira (2006) ao pesquisar, pela UFU, o *Imaginário, racialização e identidades percebidas de mulheres negras escolarizadas*, parte da necessidade de

---

<sup>10</sup> Dissertação: *Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA* (UFMG, 2009)

problematizar o gênero feminino e a discriminação racial, fazendo um recorte temporal entre os anos de 1950 e 1969. Neste sentido, busca, a partir do imaginário social, os discursos que permearam o cenário formal sobre diferenças sexuais e raciais. As fontes consultadas foram o jornal Correio de Uberlândia e a revista Uberlândia Ilustrada, bem como, foram realizadas entrevistas com quatro pessoas que vivenciaram aquele contexto, relacionadas às suas trajetórias escolares no espaço de ensino do Colégio Brasil Central<sup>11</sup>.

A pesquisa demonstrou que os processos sociais que culminam nas práticas educativas apresentam-se contraditórios em relação aos discursos institucionais e da mídia impressa e que os estereótipos de raça e gênero marcam profundamente os sujeitos.

... verificamos um discurso reiterado em relação às diferenças sexuais e raciais. Por vezes, de modo sutil; noutras vezes escancarado. Em qualquer caso, a imprensa produzia/reproduzia valores preconceituosos e discriminatórios impondo hierarquias de representações (melhor/pior, beleza/feiura, inteligente/ignorante, organizado/desorganizado, masculino ativo/feminino passivo etc.). (OLIVEIRA, 2006, p. 125).

Estes aspectos operam como construtores de identidades opostas àquelas que são tidas como aceitáveis e afirmadas como legítimas.

Em *Giz de Cor: um olhar de professores negros sobre as relações raciais na escola pública*<sup>12</sup>, Marcus Batista, discute a constituição identitária a partir de como os professores que se consideram “enxergam” as relações raciais e que efeitos esse olhar tem nas práticas pedagógicas e nos relacionamentos interpessoais construídos na escola.<sup>13</sup>

Segundo a análise, os dados demonstram que os professores de etnia/raça negra percebem práticas discriminatórias em todo o universo escolar, mas não contra si mesmo. Isso pode se dar pelo fato de estes acreditarem que ao investirem na excelência

---

<sup>11</sup> A dissertação apresenta dois capítulos sendo o primeiro intitulado: *Marcas de percepção e da constituição de um eu, mulher negra* e o segundo capítulo nomeado: *Da humildade à persistência*. O aporte teórico para tratar a questão raça é embasado em Lilian Moritz, Kabengele Munanga e Edward Telles, sobre o imaginário social recorre às formulações Cornelius Castoriadis, Bronislaw Baczko e Jaques Le Goff. Com Homi Bhabha aborda analiticamente as concepções identidades culturais e os estereótipos raciais vivenciados nas sociedades pós-coloniais.

<sup>12</sup> (UNISANTOS, 2008)

<sup>13</sup> A dissertação constrói seu referencial teórico a partir da Antropologia de Kabemgele Munanga, dos trabalhos de Fúlvia Rosembreg, Lilia Schwarcz, Pter Fry, dentre outros, e recorre a História oral a partir de Tompsom para fazer coleta e análise de informações.

do trabalho docente podem evitar que a etnia/raça negra seja usada para justificar a incompetência no trabalho realizado.

Estes professores não se vêem (sic) como vítimas de discriminação racial, porém não conseguem ignorar o quadro ao redor. Pelo menos, na condição atual. Parte deles passou pela experiência como aluno ou fora da escola. Neste sentido, fica difícil entender como conseguiram escapar ilesos dos estilhaços. Talvez o papel do professor sirva como uma carapaça que rebate os olhares reprovatórios (BATISTA, 2008, p. 133).

É provável, com esta análise, constatar que, mesmo falando em práticas racistas ou práticas diversas envolvendo as relações raciais, a construção identitária dos sujeitos que transitam pela escola é fortemente atravessada pelo olhar do outro e que este olhar, em muitos casos, define, rotula e postula comportamentos a serem vivenciados. Tais questões, considerando o nível de abordagem em teses e dissertações, também estão presentes nos trabalhos em nível de doutorado.

#### 4.2.2. Identidades em teses sobre relações raciais

Na tese de Cristina Trinidad, defendida em 2011 pela PUC: *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*<sup>14</sup> há um esforço teórico-metodológico, através da abordagem etnográfica e observação participante, subsidiadas pelas teorias sobre identificação étnico-racial, proposta sócio-histórica da psicologia e da sociologia da infância, em compreender as relações raciais em sua constituição na infância.

O trabalho pondera que a criança de pouca idade desconhece as categorias étnico-raciais e, em suas brincadeiras e interações diversas, manifesta o desejo de ter suas características pessoais, como cor de pele e cabelo associados às pessoas consideradas brancas, o que demonstra uma apropriação dos sentidos e significados sociais atribuídos aos dois grupos de pessoas, que possibilitam à criança a escolha de ser aceita socialmente.

As crianças explicitavam aspectos pejorativos atribuídos à pessoa negra como, a feiura, o cabelo duro e a cor escura. Sentidos e significados sociais de efeitos corrosivos já foram, assim, apropriados, algo que traz preocupações. Muito provavelmente, esse tipo de preconceito pode deixar o plano verbal e vir a se manifestar no plano interativo, notadamente nos primeiros anos do ensino fundamental, momento em que as negociações para o estabelecimento e manutenção de relações são mais complexas. Desse modo teme-se que a visão do negro – manifesta, no espaço estudado, tão

---

<sup>14</sup> *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil*. Tese defendida por Cristina Teodoro Trinidad pela PUC-SP em 2011.



somente nas expressões verbais – venha se configurar em atitudes e condutas discriminatórias... (TRINIDAD, 2011, p. 165/6).

Situação semelhante, também foi percebida quando das relações de gênero, no sentido de garantir o processo de discriminação. Nos dois casos, tanto a escola como a família, negligenciam a educação para as relações raciais, considerando ser desnecessário que a criança pequena tenha que problematizar suas relações. Este aspecto acaba por interferir na constituição identitária da criança em relação à etnia/raça.

Na tese de Francisca Cordelia Oliveira da Silva: *A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil* (UNB 2009), a categoria *identidades* é fator preponderante. Nela, através de Conceitos críticos de identidade e ideologia, enquanto aporte teórico relacionados na análise crítica do discurso, e das categorias de análise abordadas em Fairclough (1992; 2003); Leeuwen (1998) e Thompson (1995) procura abordar as Identidades etnicorraciais ao verificar como as ideologias presentes nos discursos legais contribuem para as práticas discursivas sobre o racismo ao criarem, naturalizarem e reificarem ideologias preconceituosas:

... todo discurso reflete ideologias e, com os textos analisados não é diferente. Eles apontam a ideologia da negação do negro, e a existência do preconceito étnico-racial. Os textos das leis analisadas conseguem abordar o racismo como contravenção penal e como crime, sem definir claramente quem é o beneficiado por elas. Após a análise, acredito que os textos legais apresentam a ideologia da negação do racismo e do apagamento da presença do negro em nossa sociedade, por meio do apagamento de termos e expressões que nomeiam, caracterizam o “ser negro”. (SILVA, 2009, p. 246).

Neste sentido, compromete-se o “ser negro”, criando-se identidades caricaturadas para serem vivenciadas.

Embora discuta a formação de professores a tese *Identidade e cultura afro-brasileira: a formação de professores na escola e na universidade* (UFBA, 2007), de Maria de Nazaré Mota de Lima, debate, a partir da articulação da linguística com os Estudos culturais as Relações raciais na Educação e Ciências sociais, recorrendo a Análise crítica do discurso, entrevistas e grupos focais, para compreender como se efetiva a formação de professores para a História e Cultura Afro-brasileira. E nesse sentido o estudo encontra-se atravessado por questões sobre identidades e cultura.

Dentre os achados da pesquisa, Lima (2007)<sup>15</sup> destaca o papel que o curso de formação continuada voltado às questões sobre relações raciais tem propiciado às professoras em formação manifestarem-se contra uma lógica homogeneizadora que caracteriza a educação institucionalizada, o que leva à problematização sobre identidades de raça e gênero.

É a oportunidade de repensar suas identidades de raça, gênero trabalhadora em educação, exercer um diálogo horizontalizado com as formadoras, mulheres como elas, cúmplice na relação formativa que favorece esses vínculos. É também o expressar de uma vontade guardada – quase esquecida – de deixar de ser receptáculos de informações. (LIMA, 2007. p. 210)

Um olhar atento em torno das abordagens em teses e dissertações permite a compreensão de que a categoria *identidades* aparece nos trabalhos ora como bandeira de luta de um movimento expressando a necessidade de um agrupamento de pessoas com objetivos em comum, ora como designação da diferença, entre outras qualificações. Em alguns desses trabalhos, considera-se as identidades deslocadas e múltiplas, na perspectiva de Hall (2005) e partem do princípio de que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos temporariamente (2005, p.13).

Nesses trabalhos, não há a pretensão de desvincular as questões raciais de outras questões identitárias, a exemplo a Tese de Lima (2007), que tomamos como último exame. Nela, ainda que o foco central sejam as relações raciais, está presente questões de identidades de gênero.

A partir dos trabalhos constatamos, ainda, que os estudos voltados aos processos identitários e suas relações com as questões raciais, procuram abordar, dentre outros aspectos relacionados: a) a representação que crianças, jovens e adultos têm sobre o negro na sociedade e na escola, ressaltando que estas representações estão atravessadas por vivências em situações de preconceito e discriminação, o que acaba por formar identidades negadas b) a vinculação das identidades raciais a outros processos identitários, como a identidade na docência; a identidade de crianças, jovens e adultos; a identidade de gênero, etc, situação que promove, por vezes, a intensificação da existência rótulos envolvendo a identidade; c) a perspectiva do espaço de formação

---

<sup>15</sup> A pesquisa tratou do curso de Formação de Professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, realizado pelo Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, que se ocupa da educação e profissionalização para a igualdade racial e de gênero.

como possibilitador de construção identitária, a exemplo a educação infantil, a formação inicial e continuada de professores, em que se discutem currículos, programas e conteúdos de formação como potenciais agentes no processo de construção identitária, etc.

Estes elementos acabam por eliciar a necessidade de, imediatamente, abordarmos questões voltadas à formação inicial e continuada de professores, currículos e programas, dentre outros tópicos surgidos na organização do material de estudo.

#### **4.3. Teses e Dissertações sobre Relações Raciais e suas implicações na Formação docente**

O debate sobre a formação docente tem se colocado como central nas políticas voltadas à educação, principalmente, a partir da conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, cujos basilares princípios foram traçados para a educação do século XXI como exigências para os países considerados “em desenvolvimento”.

Estes princípios buscam adequar os países às políticas mercadológicas e centradas nos países avaliados como desenvolvidos e garantem o controle destes sobre vários setores de países como o Brasil, principalmente no setor educacional.

Em face deste contexto, é primordial destacarmos que diferentes planos, propostas e legislação foram promulgados e estão sendo implementados, no país, com vistas a atingir os princípios que são sintetizados em: formar sujeitos com competências e habilidades; desenvolver trabalhadores polivalentes; educar pessoas capazes de viver e trabalhar em equipe; capacitar aprendizes aptos a selecionar e valorizar diferentes informações; habilitar indivíduos a mobilizarem saberes para executar qualquer tarefa e para lidarem com os dilemas das profissões sem maiores questionamentos. Principalmente a partir da aprovação da Lei 9394/96, estes planos e projetos disseminam tais princípios.

De imediato, e em consequência das exigências colocadas aos países em desenvolvimento, a educação passa a ser considerada uma das fundamentais chaves para resolver os problemas e adequar a sociedade às propostas dos chamados organismos multilaterais. Nela a docência tem se colocado como causa e consequência dos principais problemas elencados no relatório Jacques Delors (1996)<sup>16</sup>, daí a exigência de

---

<sup>16</sup> Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

diretrizes para a formação de professores como do documento Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002<sup>17</sup>.

Neste contexto, é possível afirmarmos o grau de complexidade que o tema *formação docente* carrega em si mesmo. Isto porque, ao debater o assunto, diferentes pesquisadores tem se posicionado com propostas alternativas às mercadocêntricas, fazendo emergir debates diversos em torno, por exemplo, da necessidade de formação continuada (IMBERNÓN, 2006), de planos de cargo, salário e carreira (FREITAS, 2007), de profissionalização e profissionalismo (LIBÂNEO, 2002), do trabalho pedagógico por saberes, em vez de competências (PIMENTA, 2002), dentre outras propostas.

Em se tratando da correlação deste tema com as relações raciais, maior se torna a complexidade da discussão, uma vez que requer conhecer como está posto o debate nas duas frentes e qual legislação os sustenta.

Prioritariamente, há necessidade de conhecer alguns dos principais órgãos criados para institucionalizar as ações prognosticadas na legislação com vistas à promoção de uma educação para as relações raciais, como os vinculados ao MEC, que através da Secretária de Políticas da Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior – UNIAFRO, têm sido responsáveis por investir em projetos que requeiram recursos financeiros para o desenvolvimento de pesquisa e intervenção e estejam vinculados a Núcleos de Estudos de Culturas Afro-brasileiras – NEABs, dentre outros desta natureza.

A discussão se torna ainda mais intrincada porque pensar a formação de professores para a educação das relações raciais requer pensar sobre a atuação docente, pois é na prática docente que as proposições legais, e os anseios da sociedade civil, de construção de novas formas de convivência no âmbito das relações raciais, têm a essência para serem efetivados. Neste sentido, Nilma Gomes (in: MUNANGA, 2005) destaca que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a

---

<sup>17</sup> Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

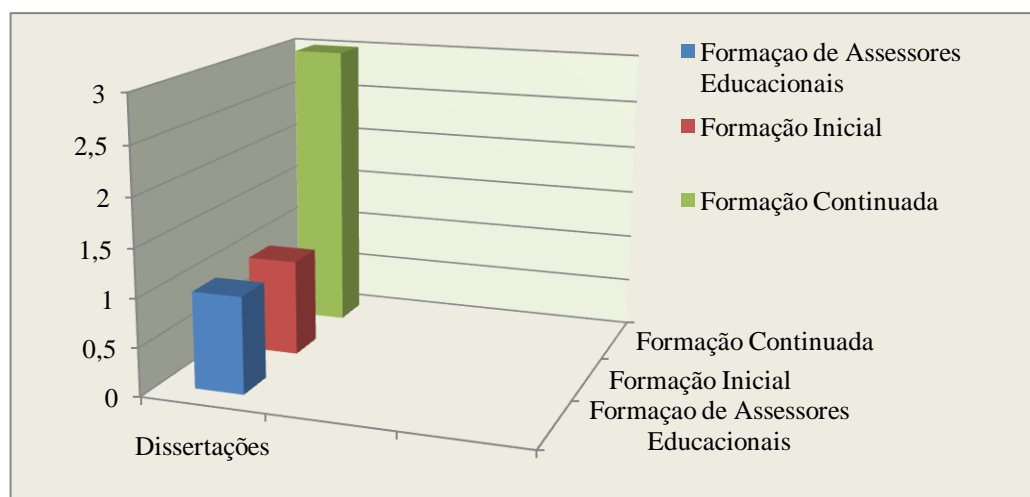
sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores. (p. 147)

É em torno desta visão que as Teses e Dissertações que discutem a formação de professores e as relações raciais se colocam.

Prioritariamente, a amostra aleatória desta pesquisa elencou cinco dissertações e nenhuma tese cujas temáticas se subdividem em: formação de assessores educacionais: 1 trabalho; formação inicial: 1 trabalho e formação continuada: 3 trabalhos, como podemos visualizar no gráfico nº 6:

### Gráfico 6

#### Subcategorias de Dissertações sobre formação de professores e as relações raciais



Fonte: Tabulação da pesquisa - 2014

As dissertações e seus autores são: *Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assunto da comunidade negra no estado de São Paulo*, de Erivelto Santiago Souza (UFSCAR, 2009); *População Negra, Relações Inter-Raciais e Formação de Educadoras/es: PENESB (1995-2007)*, de Sonia Querino dos Santos e Santos (PUC-CAMPINAS, 2007); *Educação Continuada e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: um estudo sobre o programa "São Paulo: educando pela diferença para a igualdade"*, de Ana Regina Santos Borges (PUC-SP, 2009); *O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando*

*caminhos*, de Vanessa Mantovani Bedani (UFSCAR, 2006); e, *Educando pela diferença para a igualdade: professores identidade profissional e formação continua*, de Rafael Ferreira Silva (USP, 2010).

Na dissertação de Erivelto Santiago Souza (2009)<sup>18</sup>, o debate sobre formação se efetiva através da discussão sobre os processos educativos de combate ao racismo em movimentos sociais. Neste estudo, o autor, por meio de análise de documentos e entrevistas como procedimentos de coleta, e da Pedagogia e Filosofia da Libertação em Paulo Freire (1979, 1980, 1987, 2001, 2002) e Dussel (1995, 2001, 2007), bem como, da discussão sobre movimentos sociais em Gonh (1997) e Touraine (1988, 1989, 1999), como aporte teórico, procura compreender os processos educativos na prática de combate ao racismo experienciados por *Assessores para Assuntos Educacionais da Comunidade Negra*, formados como intelectuais negros junto à Secretaria Municipal de Educação no Estado de São Paulo, na década de 1980.

O estudo constata que os processos formativos daqueles que auxiliam na educação para as relações raciais se desenvolve em diferentes momentos e lugares e que a formação acadêmica tem relevância por permitir a articulação dos diferentes saberes produzidos na militância, no trabalho e no convívio pessoal, na atuação dos *Assessores para Assuntos Educacionais da Comunidade Negra*:

A descrição das experiências vividas (...) faz ver que a formação intelectual deles/as se deu em diferentes espaços (da formação acadêmica, da militância, do estudo, do trabalho e do convívio) (...). O espaço para a formação acadêmica foi importante para a formação intelectual dos assessores/as para assuntos educacionais porque eles/elas tinham cursado ensino superior e, durante essa formação, não encontraram muitos interlocutores para discutir relações étnico-raciais. Alguns/as buscaram articular, como tática de sensibilização, a sua formação acadêmica com a postura de combate ao racismo. É possível relacionar esta tática com a ideia de 'sedução dos diferentes'. (SOUZA, 2009, p. 142).

Um aspecto ilustrativo do saber produzido por assessores educacionais quando da educação para as relações raciais, compreende uma prática anterior ao processo de formação específico, ou seja, os sujeitos que de alguma forma buscam a formação para as relações raciais já possuem prática de combate ao racismo, dentre outras manifestações, desenvolvidas na militância ou mesmo nas práticas de orientações pedagógicas. No entanto, devemos concordar com o pesquisador sobre a relevância de cada vez mais o poder público se aproximar do cotidiano educacional com intuito de garantir espaços formais para assuntos relacionados à comunidade negra.

---

<sup>18</sup> *Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assunto da comunidade negra no estado de São Paulo*, (UFSCAR, 2009).

Sobre as relações inter-raciais e formação docente, a dissertação de Sonia Querino dos Santos e Santos (2007)<sup>19</sup>, desenvolve pesquisa sobre um programa de pós-graduação *lato sensu* da Universidade Federal Fluminense sobre *Relações raciais e educação*, para compreender como o debate sobre relações raciais atravessam os cursos de formação continuada na academia.

O estudo documental, de base dialético-crítica, desenvolve um debate teórico a partir de autores como Silvério (2005, 2006), Siqueira (2006), Bhabha (2003), Hall (2003), Oliveira (2006) e Munanga (2004) dentre outros e compromete-se a contribuir para os debates que priorizem as práticas pedagógicas voltadas a educação das relações raciais. Dentre as principais verificações, a autora destaca que:

A pesquisa revelou que o trabalho de formação de professoras/es ministrado no PENESB, desde o ano 1995, está inserido no rol das reivindicações por políticas públicas educacionais, voltadas à população negra. E, as inferências das pesquisas selecionadas apontam à necessidade de formação do corpo docente e discente, para as questões raciais, bem como a falta de preparo da instituição escolar que por muito tempo delegou à marginalidade tais conflitos. (SANTOS, 2007, p. 111/12).

O estudo demonstra, ainda, que em comparação com outros centros e lugares de formação, o curso pesquisado tem capacitado melhor os seus formadores, mas reconhece a fragilidade das políticas nacionais quanto à promoção de uma educação para as relações raciais.

Na esteira dos debates sobre formação continuada, a dissertação de Ana Regina Santos Borges (2009)<sup>20</sup> apresenta resultado de uma pesquisa sobre um programa em São Paulo<sup>21</sup>, em que através de entrevistas e análises de documentos, enquanto instrumentos metodológicos, e da discussão de autores como Munanga (1999, 2003, 2004), McLaren (2000), Nóvoa (1991, 1995), Giovanni (2000, 2004) e Marin (1995), dentre outros, enquanto aporte teórico, procura caracterizar a experiência formativa dos participantes do curso em sua relação com as questões raciais.

Borges encontrou avanços e entraves na implementação do programa que a levaram a considerar que:

... sem o programa *São Paulo: Educando pela diferença para a igualdade* o combate ao racismo e a inserção das temáticas da cultura e da cultura afro-brasileira e africana estariam bem mais restritos dentro do contexto escolar.

---

<sup>19</sup> *População Negra, Relações Inter-Raciais e Formação de Educadoras/es: PENESB (1995-2007)*, (PUC-CAMPINAS, 2007).

<sup>20</sup> *Educação Continuada e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: um estudo sobre o programa "São Paulo: educando pela diferença para a igualdade"* (PUC-SP, 2009).

<sup>21</sup> Programa de formação continuada *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*.

Entretanto é necessário que alguns problemas detectados como o número restrito de participantes, falta de material didático e de espaço na unidade para implementar e de espaço na unidade para implementar as aprendizagens vivenciadas durante a formação, representam retrocessos diante de situações formativas que dependem da integração do sistema educacional e do cotidiano escolar, de espaços para leitura e reflexão, do auxílio pedagógico continuado, dentre outros elementos... (114)

As observações são pertinentes, principalmente se, como no caso da dissertação anterior, levarmos em conta que, em âmbito nacional, as políticas direcionadas à formação inicial e continuada de professores, precisam observar as demandas emergidas da sociedade civil e incorporada em legislação específica, como a voltara para a educação das relações raciais.

No campo da formação inicial, o debate proposto na dissertação de Vanessa Mantovani Bedani (2006)<sup>22</sup> está voltado à diversidade ético-racial no curso de Pedagogia. Nesta pesquisa, através de análise descritiva fenomenológica, e do estudo de autores como Gomes (1997, 2002), Silva (1989, 1997, 1998, 2003), Luziriaga (2001) Paulo Freire (1987) e Dussel (1995, 1996) a pesquisadora procurou compreender o tratamento da diversidade étnico-racial na perspectiva de professores e alunos no curso de pedagogia.

A pesquisadora constata a carência do debate sobre relações raciais no curso de Pedagogia que propiciem uma formação sólida voltada à problematização das relações raciais e intervenção na realidade, em se tratando de currículo específico e de conteúdos relacionados ao tema. Desta forma, compreende que:

O silêncio e ausência da discussão sobre a diversidade étnico-racial no curso denunciam a omissão diante de um problema, cuja solução tem alta relevância pedagógica e social. (...) Desse modo, fica nítida a dificuldade em falar, discutir e refletir o assunto, seja do ponto de vista teórico, educacional ou estrutural da universidade (BEDANI, 2006, p. 71).

Estas nos parecem questões relevantes, no entanto, consideramos que se pensado como possibilidade formativa para a educação das relações raciais, o curso de Pedagogia precisa de uma reestruturação ampla que vise a complementaridade do currículo com a criação de disciplinas específicas que debatam dentre outras coisas, a construção identitária do povo brasileiro; a formação docente nos cursos de pós-graduação capacitando-os ao debate, dentre outros aspectos igualmente relevantes.

---

<sup>22</sup> *O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos* (UFSCAR, 2006).



Um debate por vezes interessante é levantado por Rafael Ferreira Silva (2010)<sup>23</sup> em trabalho investigativo que trata das concepções de formação continuada no Programa em destaque no título da dissertação. Neste estudo, por meio do emprego de entrevista e análise documental e do debate com autores como Bourdieu (1981, 1998, 2001, 2004, 2005, 2007), Martin Law (1987, 1996, 2001) e Caude Dubar (2000, 2005, 2006), dentre outros, o pesquisador indaga sobre as identidades profissionais fabricadas e projetadas durante a realização do programa no período de 2004 a 2006, em São Paulo.

Nesta perspectiva compreende que, no curso analisado, as identidades em vez de construídas ou projetadas são impelidas à mudança por se problematizar, durante o curso, posturas e valores constituídos sobre identidade e diferença. Pondera o autor que:

O Programa *São Paulo* não deixa de ser uma pressão de mudança sobre a identidade dos docentes. Ele acaba por questionar o conhecimento constituído dos educadores sobre o que seja diversidade e diferença no espaço escolar, impõe uma agenda ‘urgente’ para um tema ‘urgente’, representa um ‘novo’ problema para a escola uma vez que esta recusa recusava-se (sic) e ainda recusa, em alguns casos, a tratar da temática, e questiona radicalmente o modelo de *civilização escolar* baseado na história e cultura europeia e ocidental (SILVA, 2010, p.146).

Somamos a estas constatações o processo de visibilidade que tem ganhado a temática relações raciais, em parte, por consequência dos debates propostos nos programas de formação, o que implica considerar que cada vez mais tem se garantido espaço nas rodas de discussões que debatem, direitos, processos sociais igualitários, diversidade e diferença, inclusão, dentre outros temas.

Sobre a temática formação docente destacamos a compreensão do que seja formação e dos lugares onde ela se efetiva. Ou seja, os trabalhos elencados, de uma forma panorâmica, compreendem que a formação ocorre em espaços apropriados para que ele se efetive. Estes espaços, inicialmente, são concebidos como os cursos de graduação e pós-graduação. No entanto, há, ainda, a compreensão de formação como um processo mais amplo, que inicia anteriormente à vivência institucional e pode ocorrer paralelamente a esta em programas de formação em serviço ou mesmo em movimentos, associações, etc. e está associada não somente à aquisição de conteúdo, mas à aquisição de valores e atitudes, dentre outros.

---

<sup>23</sup> *Educando pela diferença para a igualdade: professores identidade profissional e formação continua* (USP, 2010).

Nesta perspectiva, enquanto há trabalhos mais especificamente voltados aos programas que se preocupam em formar sujeitos para a educação das relações raciais, que oferecem em sua proposta a possibilidade de capacitar professores para desenvolvimento de atitudes e valores, e com competência técnica para criar situações de aprendizagens capazes de contribuir para este intento, há também aqueles que avaliam os cursos de formação em nível de graduação, principalmente em Pedagogia, e os cursos de pós-graduação que tenham a temática educação para as relações raciais, no sentido de compreender como está a abordagem sobre as questões raciais nos currículos e nas práticas pedagógicas.

#### **4.4. Currículos e programas em relações raciais: o conhecimento nas teses e dissertações**

Para o debate sobre currículos e programas nos filiamos às teorizações que consideram o currículo como um campo contraditório e concorrido, um lugar em que se constroem, produzem e fazem circular conhecimentos, atitudes e valores capazes de forjar identidades. A condição de artefato cultural desenhado em meio a disputas de forças e poder fazem do currículo um campo contestado, por representar pleitos por atribuição de sentidos e significados móveis e instáveis, e, por vezes, envolvidos em contradições, pois: “Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos, estáveis, definitivamente estabelecidos, mas flutuantes, indetermináveis, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser refeitos, redefinidos, questionados, contestados” (SILVA, 1996, p.172).

A preocupação com o currículo e as relações raciais tem ganhado visibilidade, no contexto atual, principalmente, a partir do ano de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639, que, através de suas diretrizes curriculares, procurou atender às reivindicações do movimento negro e da comunidade epistêmica<sup>24</sup> quanto à presença de conteúdos voltados, principalmente, à superação do racismo e reconhecimento da importância da população negra em nossa sociedade.

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de

---

<sup>24</sup> Compreendemos, subsidiados por Lopes (2006), como comunidades epistêmicas os grupos de pessoas autorizadas a produzir, aprovar e fazer circular conhecimentos. Neste sentido, são grupos compostos por profissionais, cientistas ou não, também por políticos, empresários, banqueiros e administradores que movimentam o campo do *conhecimento como aparelho de produção e implementação de políticas*. Os grupos de uma comunidade epistêmica partilham valores, modos de conhecimento, modelos de raciocínio e têm projetos políticos pautados neles.

intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2008, p. 96)

Dentre as implicações de uma política voltada ao estabelecimento de uma educação para as relações raciais e sua influência no currículo da educação básica, está a preocupação em se saber de que forma os docentes ministrarão os conteúdos voltados ao ensino da cultura africana e afro-brasileira, se a formação, tanto a inicial como a continuada, tem negligenciado a abordagem de tais assuntos. Este impasse tem como consequência a necessidade de se pensar uma política curricular nos cursos de graduação que atendam às demandas por uma educação das relações raciais, que promovam a revisão das disciplinas existentes e implementem novas voltadas, especificamente, ao assunto.

Mas, um olhar panorâmico, demonstra que pouco se tem pensado na reestruturação curricular dos cursos de graduação quando as temáticas são as relações raciais:

De um modo geral, essa discussão não tem conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do País nas mais diversas áreas. Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário. (GOMES, 2008, p. 196).

O debate que se tem edificado neste campo, considerando as teses e dissertações, tem proposto um currículo emancipatório no sentido freireano, em diálogo com uma proposta voltada à diversidade e à diferença na perspectiva de Silva (1996), ou na perspectiva do multiculturalismo, em detrimento de um currículo tradicional, uma vez que este valoriza o conhecimento fechado, negando as contribuições históricas de culturas como a africana, judaica ou islâmica e possui tom fixado na supremacia da “cultura” europeia, direcionando por muito tempo a formatação de uma educação “organizada” por programas conteudistas que se consolidam aos moldes culturais de uma supremacia europeia e, conseqüentemente, contribuem na desestruturação das outras formas de conhecimento, fragmentando-os, rechaçando-os e impedido de serem vividos. Uma concepção de conhecimento fechado, de certo, silencia os anseios vindos

dos grupos marginalizados ou apartados por esse conhecimento, colocando-os em condições desiguais.

De outro lado, uma proposta curricular emancipatória em diálogo com o multiculturalismo e com outras teorizações críticas, pauta-se na contradição, no conflito, nas disputas de força e, não meramente, no consenso ou mesmo na homogeneidade. Nesta proposta há espaço para a diferença, para outros olhares, para a construção de novas formas e inusitadas propostas:

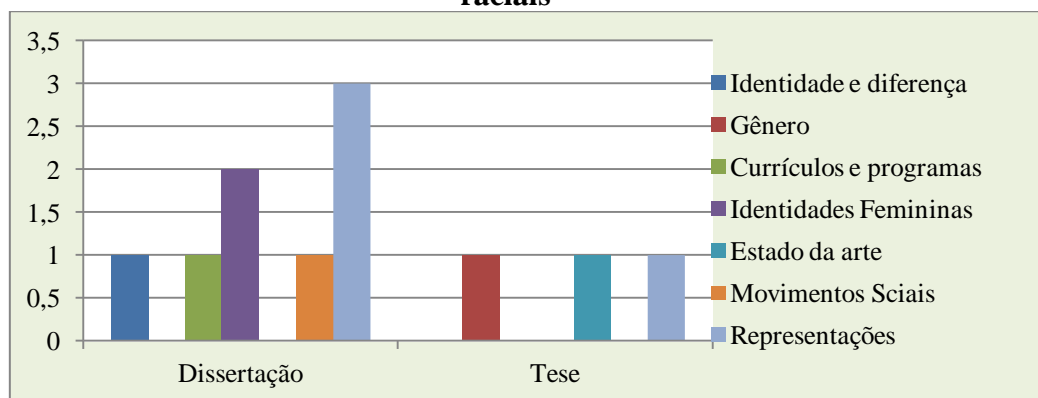
... o conflito serve, antes de mais nada, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores(as) a capacidade de espanto, de indignação e uma postura de inconformismo, necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir, daí, um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. (GOMES, 2008, p. 101)

No rol das teses e dissertações que abordam os *currículos e programas* com a temática *relações raciais*, encontramos diferentes abordagens que, em comum, concebem o currículo como um espaço de poder e terreno contestado capaz de promover a emancipação dos sujeitos em sociedade.

Estas abordagens foram organizadas em subtemas de currículos e programas, a saber: Identidade e diferença 1 dissertação; gênero: 1 tese; currículos e programas, propriamente: 2 dissertações; estado da arte: 1 tese; movimentos sociais: 1 dissertação; e representações de sujeitos: 3 dissertações, Observemos:

### Gráfico 7

**Subtemas de Teses e Dissertações sobre currículos, programas e relações raciais**



Fonte: Tabulação da pesquisa - 2014

Os trabalhos estão divididos, de um lado, nas dissertações: *Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?* De Sueli Borges Pereira UFMA, 2006; *Algumas contribuições para um Programa de Estudos Afro-Brasileiros* de Andreia Barreto Rodrigues, UFSCAR, 2007; *O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais* de Andrio Alves Gatinho, UFPA, 2008; *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades* de Eliana Marques Ribeiro Cruz, UFSCAR, 2008; *A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileiras: a lente da nova lei e os olhos dos alunos* de José Noberto Soares, USP, 2009; *Negro e ensino médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo* de Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva – UFPA, 2009 e *História e cultura afro-brasileira no currículo de História do 6º ao 9º anos da Rede Oficial do Estado de São Paulo* de Deize Ponciano, UNIOESTE, 2011.

As teses, nesta perspectiva, são: *Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasileira (1987-2006)* de Kátia Evangelista Regis, PUC, São Paulo, 2009; e, *Mulheres negras – Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos* de Cláudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas, UERJ, 2013.

*Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?* De Sueli Borges Pereira UFMA, 2006; *Algumas contribuições para um Programa de Estudos Afro-Brasileiros* de Andreia Barreto Rodrigues, UFSCAR, 2007; *O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais* de Andrio Alves Gatinho, UFPA, 2008; *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades* de Eliana Marques Ribeiro Cruz, UFSCAR, 2008; *A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileiras: a lente da nova lei e os olhos dos alunos* de José Noberto Soares, USP, 2009; *Negro e ensino médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo* de Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva – UFPA, 2009 e *História e cultura afro-brasileira no currículo de História do 6º ao 9º anos da Rede Oficial do Estado de São Paulo* de Deize Ponciano, UNIOESTE, 2011.

Na dissertação de Sueli Borges Pereira (2006)<sup>25</sup>, A questão étnico-racial é vista por meio do currículo escolar de 5ª a 8ª séries. Ao fazer suas considerações sobre currículo, a autora o compreende como o conjunto de fatos onde todas as experiências vivenciadas pelas crianças se tornam naturalizado a partir de concepções trabalhadas no contexto educacional. Fica também evidenciado por essa perspectiva crítica que o currículo escolar é um “artefato” que colabora para a constituição dos sujeitos. Ele implica “relações políticas de poder e de controle sobre a produção desse conhecimento.” (p.16).

Em suas considerações a autora destaca que o currículo analisado não tem contribuído para a informação da identidade e diferença da população negra, uma vez que silencia ou deturpa os conteúdos que poderiam problematizar a condição do negro e reconhecer o seu papel na sociedade.

Em sua dissertação, Andrea Barreto Rodrigues (2007)<sup>26</sup> apresenta um trabalho de caráter exploratório ao investigar os profissionais negros que ocupam funções em diferentes áreas no ensino e que estão envolvidos no combate da discriminação racial e outras formas de discriminação social.

Ao abordar o ponto currículo na produção acadêmica, fica evidenciada a relevância do Movimento Negro para as transformações que vêm ocorrendo na sociedade brasileira e, principalmente, na educação para a diversidade étnico-racial. Os papéis dos Programas de Estudos Afro-Brasileiros por meio das pesquisas assumiram em conjunto com os Movimentos Étnico-Raciais o papel histórico de compelir a discriminação racial das estruturas sociais. Esta busca tem se dado por meio de estratégias que visam implantações de Políticas Públicas mais coordenadas a fim de proporcionar mudanças eficazes na maneira incutirem uma postura mais propositiva quanto à abordagem e quanto disseminação, para uma estrutura educacional reprodutora de valores segregacionistas.

Para Rodrigues os diversos estudos étnicos apontam para a necessidade de um currículo que prime por uma formação educacional menos excludente, sendo preciso, que haja, no aparato legal curricular, o estabelecimento de mecanismo proponente de inclusão e que estes estejam embasados nos valores culturais e sociais estabelecidos a partir da heterogeneidade específicas aos grupos étnico-raciais, este aspecto é relevante

---

<sup>25</sup> *Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?* Sueli Borges Pereira UFMA, 2006.

<sup>26</sup> *Algumas contribuições para um Programa de Estudos Afro-Brasileiros.* Andrea Barreto Rodrigues – UFSCAR, 2007.

para criar a noção de pertencimentos, garantido, assim, aos grupos os mesmos princípios constitucionais de equidade de usufruir dos mesmos bens materiais e imateriais.

A dissertação de Andrio Alves Gatinho (2008)<sup>27</sup>, posiciona o estudo a partir das mudanças ocorridas no currículo por meio da política de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. As análises se desdobram sobre o currículo como um proponente significativo da organização do sistema de ensino iniciada com o governo neoliberal.

A discussão sobre currículo está implicada nas argumentações de um currículo marcado por sua territorialidade política, resultado de processos históricos vinculados pelas relações de poder a partir da compreensão das formas de organização e estruturação da sociedade.

A partir do debate proposto pelo autor considera-se, ainda, que “o currículo não é campo neutro”, uma vez que “precisa ser visto e estudado como um campo, em que estruturas sociais e econômicas estão em luta para se tornarem hegemônicas.” (p.16), enquanto Pereira o pensa na produção de valores que participam da forma de identidades individuais e sociais.

Eliana Marques Ribeiro Cruz, 2008<sup>28</sup>, ao objetivar compreender como as crianças percebem as relações étnico-raciais por meio do currículo experienciado, realiza pesquisa com fundamentação no intermulticulturalismo ao considerar que percepção de currículo está sujeita à compreensão deste construtor social, capaz de reproduzir e produzir relações relacionadas a determinantes como o da desigualdade social.

Os estudos realizados apontaram a experiência de um currículo em ambiente contraditório e conflitante, uma vez que as crianças reproduzem um discurso de igualdade, mas vivenciam situações de desigualdades nas relações interpessoais que ocorrem na escola. No entanto, as crianças são capazes de perceberem as situações de preconceito, discriminação e racismo que acontecem dentro da escola, transformando as diferenças, principalmente referentes à cor/raça, em desigualdades:

As crianças experienciam o currículo de forma contraditória e conflitante. De um lado ouvem um discurso de igualdade, de outro, vivenciam situações de desigualdades nas relações interpessoais que ocorrem na escola. Ou seja, vivem no “fogo-cruzado” entre discurso e ação. As situações de preconceito,

---

<sup>27</sup> *O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais.* Andrio Alves Gatinho - UFPA, 2008.

<sup>28</sup> *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades* – UFSCAR, 2008.

discriminação e racismo que elas relatam são a prova disso. (CRUZ, 2008, p.113).

Estas situações evidenciam a necessidade de uma avaliação maior dos projetos e programas voltados para a educação das relações raciais. No sentido de se verificar que práticas paralelas aos discursos de democratização estão sustentando as práticas no interior da escola.

Na dissertação apresentada por José Noberto Soares, 2009<sup>29</sup>, há uma abordagem por meio da categoria currículo tomando como ponto de análise, percepção que parte de pontos delineados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e suas implicações para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana após promulgação da Lei nº 10.639/03. O autor escolhe como caminho de ancoragem para a pesquisa o ensino básico, sua busca procura entender como as aulas de história são impactadas por esse momento de vigência da Lei. Sua posição ao fazer referência ao caráter promulgativo da Lei nº 10.639/09 é solidificado por uma postura que transpassa o *sensu comum* da mera aceitação, sua postura o de questionar o que há por trás dessa visão oficial uma vez que à Lei, “... no início, se propunha integrador, revelou-se apartador; o que se anunciava abrangente, mostrou-se exclusivista” (p.2). Pois as influências estão enraizadas na velha forma oligárquica de poder onde “... a hegemonia de um discurso anterior à lei. Circunscrito a um pequeno grupo de aderentes e propagadores que, por um artifício legal, tornou-se regra imposta a todos os que lecionam ou estudam no ensino básico”. Portanto, para o autor o “caráter racista” incluído na introdução das diretrizes curriculares conduz o aluno a uma observação da realidade mais aos moldes de caráter *segregacionista*, uma vez que separa os alunos por grupos raciais de identificação alocando-os em uma nova subdivisão racial.

Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva, em sua dissertação (2009)<sup>30</sup> insere-se no rol das pesquisas que por meio da análise de documentos oficiais e escolares busca estudar os processos discursivos sobre currículo produzidos pela escola de ensino médio. A pesquisa parte de inferências analíticas a partir dos documentos orais, registro das falas de professores do ensino médio. Esta incursão está evidenciada em dois momentos, primeiramente salientado na ação de uma educação antirracista, que

---

<sup>29</sup> A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileiras: a lente da nova lei e os olhos dos alunos – USP, 2009.

<sup>30</sup> Negro e ensino médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo. Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva – UFPA, 2009.



dependerá da atitude de enfrentamento dos professores frente às representações estruturadas nos processos preconceitos dimensionadas nas práticas pedagógicas; e o segundo momento correspondem a desnaturalização na forma pedagógica desse processo.

Para a autora

... a escola. como instituição social, não fica ileso aos efeitos do preconceito e da discriminação, especialmente ao assumir seu silêncio e seu caráter dissimulador. Numa reedição dos princípios racialistas, promove a incubação de comportamentos racistas. Isso torna-se evidente quando constatamos que, apesar de ocorrerem várias situações constrangedoras para o jovem negro no espaço escolar, elas não são colocadas em debate, são minimizadas e silenciadas na escola (SILVA, 2009, p. 138).

Tais atitudes refletem o caráter desproblematizador e a necessidade de mudança de consciência dos profissionais que fazem a escola.

A dissertação de Deize Ponciano (2011)<sup>31</sup> apresenta sua análise baseada no arcabouço documental do currículo brasileiro, observado as questões como: diversidade cultural, valorização, respeito e preconceito racial. Ao citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, acentua como fator de mudanças significativas para o ensino das relações étnico-raciais o movimento de consolidação social para proposição da “construção de currículo que ajude a situar o aluno em sua cultura, valorizando as raízes da civilização em que se desenvolve a sua cidadania, mediante o estudo das culturas indígena, africana e europeia.” (p.31). Destaca a autora que, como era preciso assegurar que as ideias já perpetradas com a LDB/96 materializar as mudanças necessárias para currículo mais próximo da socialização de diferentes grupos étnico-raciais, de gênero ou de credo religioso, então em 1988 foi aprovado pela Constituição os Parâmetros Curriculares Nacionais a fim consolidar a inclusão dos temas transversais, a finalidade era de proporcionar na formação social dos cidadãos uma visão volta para as riquezas culturais, sociais e históricos do povo brasileiro.

Entretanto para Ponciano (2011) as mudanças que deveriam ocorrer por intermédio do processo educacional, e que estariam asseguradas no plano curricular nacional, ainda não atingiram as metas importantes para amadurecimento das instâncias privadas e públicas no próprio contexto do ensino, necessários para promulgar os dispositivos legais de combate às práticas de preconceito e de racismo.

---

<sup>31</sup> *História e cultura afro-brasileira no currículo de História do 6º ao 9º anos da Rede Oficial do Estado de São Paulo* - UNIOESTE, 2011.

Estas questões estão presentes, também, nos debates propostos nas teses tomadas para estudo.

A tese de Kátia Evangelista Regis (2009)<sup>32</sup> articula as principais questões levantadas em teses e dissertações que abordam o currículo escolar de 1987 a 2006 disponibilizadas no Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ao realizar a análise de conteúdo em Bardin e sustentar a discussão teórica em autores como Munanga (1996, 2004), Gomes (2004, 2005), Cavalleiro (2005), Sacristã (2000), McLaren (2000), Apple (1982), dentre outros, o estudo aponta para a análise quatro categorias, a saber: *o negro nos livros didáticos; relações étnico-raciais no currículo em ação; estereótipos, preconceito e discriminação racial no cotidiano escolar e ensino de História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares.*

Considera a autora que:

As discussões realizadas pelas teses e dissertações oferecem subsídios para se repensar as relações etnicorraciais nos currículos escolares. A problematização sobre essas relações, em uma perspectiva crítica, pode possibilitar o questionamento da própria lógica em que esta estruturada a escola. Destarte a inserção dessa temática nos currículos escolares terá mais possibilidade de concretização se for tensionada a maneira como as instituições escolares e seus currículos organizam-se historicamente. (REGIS, 2009, p. 196).

Sobre estas implicações, torna-se necessário pensar que tais discussões, por sua forma abrangente, acabam por levantar questões como, relações de poder, dominação e exclusão, tanto na composição do currículo escolar, como na estruturação dos trabalhos acadêmicos.

A tese de Cláudia Regina Ribeiro Pinheiro das Chagas (2013)<sup>33</sup>, busca imagens de mulheres negras em álbuns em álbuns de fotografias e livros de literatura infanto-juvenil para problematizar a construção do gênero, do corpo e dos artefatos culturais (CERTEAU, 2001) característicos de uma cultura negra com intuito de compreender sua contribuição para ações curriculares na vigência da Lei 10.639/03. Desta forma, além de um resgate histórico da vivência das mulheres negra no país, o estudo levanta possibilidades de discussão sobre as contribuições que este legado poderia dar ao currículo escolar.

---

<sup>32</sup> *Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação stricto sensu em Educação – Brasileira (1987-2006)*, PUC – São Paulo, 2009.

<sup>33</sup> *Mulheres negras – Tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais: uma questão para os currículos* (UERJ, 2013)

O estudo dialoga teoricamente com autores como Stuart Hall (2002); Kabengele Munanga, Nilma Gomes (2001, 2003, 2012); Raul Lody (2004); Nilda Alves (2000, 2003, 2008, 2010); Michel Certeau (1994); Boris Kossoy (2001, 2002); Arlindo Machado (2001); Armando Silva (2008) e outros. Nele, As imagens observadas pela autora mostram as mulheres com seus enfeites, adornos e identidades, e a vivência destas no mundo do trabalho, demonstrando hibridismos, misturas raciais, formas de trabalhos artesanais, jogos, brincadeiras, vestimentas. Estes aspectos da pesquisa demonstram uma enorme potencialidade quanto às atividades curriculares. Neste sentido, considera a autora que:

As ‘conversas’ que podem vir daí com nossos estudantes permitirão a produção de outros álbuns interessantes com eles buscando, seja na internet, seja na imprensa escrita, fotografias de suas artistas preferidas, destacando o que preferem em cada uma. Mostrar o espaço ainda reduzido, mas já conquistado, pelas artistas negras, ajudará bem nessas discussões e, acreditamos, terá uma adesão entusiasmada dos estudantes (CHAGAS, 2013, p. 128)

Chagas (2013) pondera sobre a necessidade de livros que sejam produzidos com responsabilidade e evitem naturalizar os preconceitos que a população negra experiencia no país. É o caso de cinco obras que estudou que valorizam aspectos estéticos da cultura africana e afro-brasileira, principalmente no âmbito fenotípico, como o cabelo etc; muitos deles enfatizando a presença da menina como protagonista das histórias, representada de maneira positiva. Neste contexto destaca que:

Todos esses livros, de belas imagens e belos textos, propiciam uma boa discussão sobre: como acabar com os preconceitos; como mostrar a beleza de todas as raças, permitindo ‘escapular’ de livros que corroborem com a naturalização de ideias negativas sobre os negros, os índios, os pobres, m geral. (p. 153)

Estudos desta natureza sinalizam um rol de possibilidades que um currículo preocupado com a educação das relações raciais, pode desenvolver, ao fornecer subsídios para seleção de conteúdos, metodologias, avaliações permitindo que o processo de planejamento seja repleto de opções de trabalho.

Os trabalhos que tomam como foco o currículo questionam como este artefato está organizado, em termos de distribuição de disciplinas, relação de conteúdos e tempos de aprendizagem, enfatizando que, como se trata de um lugar de disputas de força e poder, o currículo acaba privilegiando determinados saberes em detrimento de outros, por exemplo, a divulgação de uma cultura branca, masculina e cristã em lugar de

culturas diversificadas ou a priorização de conteúdos universalizantes em lugar da cultura local.

O debate sobre currículo, no contexto atual, em sua relação com as questões raciais, tem levantado uma série de questionamento, porém praticamente todos eles passam por indagações centrais: que conhecimento e qual a forma de trabalhá-lo a educação requer, se pensarmos em uma educação para as relações raciais? E qual sujeito este conhecimento trabalhado de determinado modo pode ajudar a formar? Ou mesmo, quais os conteúdos prescritos legalmente para a educação das relações raciais se considerarmos a legislação vigente como a Lei nº 10.639/03 e correlatos?

Atitudes devem ser tomadas, tanto por parte das políticas e legislação, como pelos profissionais que compõe o chão da escola. Por exemplo, pensar a inserção da História Africana e de seus afrodescendentes, ou mesmo a linguagem que o processo de hibridismo cultural proporciona, permite tencionar, ou problematizar, o currículo rígido, inflexível e homogeneizador, promovendo a descolonização necessária (GOMES, 2011). Estas são sugestões incorporadas pela legislação que podem ser vivenciadas na prática da produção curricular para as relações raciais.

Uma ponderação, contudo, pode ser feita quanto às prescrições curriculares no campo da educação. Ela diz respeito ao fato que o prescrito nem sempre é o vivido ou o aceito, e, que das suas formulações até o chão da escola, toda prescrição, em se tratando de educação, é renegociada e passada pelo crivo das contestações, ainda que os processos de controle e avaliação exijam determinadas posturas, sem sempre almejadas pela sociedade.

Por outro lado, de nada adianta, uma legislação curricular sem o compromisso dos que fazem a educação com o processo de mudança para melhor, uma vez que a escola e os sujeitos sociais precisam de normatizações consolidadas no calor do cotidiano, sejam elas chamadas de norte, sul, ideologia, discurso pedagógico democrático ou contradiscurso, que inclua as bases plurais, e por vezes antagônicas, da soberania popular.

#### **4.5. Teses e dissertações sobre relações raciais em sua dimensão da proposta e da prática pedagógica**

Compreendemos a prática pedagógica como a ação docente, ou o exercício do trabalho docente nas relações estabelecidas nos processos que permitem ocorrer ensino e aprendizagem, que movimenta saberes, atitudes e valores construídos na formação,

profissionalização e efetivação da docência, garantindo a indissociabilidade entre teoria e prática.

A abordagem teórica que fundamenta os debates em torno da prática pedagógica decorre de diferentes campos, na maioria das vezes, confrontando ou colocando em lados opostos teoria e prática ou mesmo classificando e individualizando os chamados saberes docentes como se fossem dissociados (PIMENTA e GHEDIN, 2002; TADRIF, 2002 e PIMENTA e LIMA, 2005). Tais atitudes podem ter graves consequências como ressaltam Pimenta e Lima (2005):

Essa compreensão tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas isoladamente, o que gera equívocos graves nos processos de formação profissional. A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que freqüentemente os alunos afirmam que na minha prática a teoria é outra. Ou ainda, pode se ver em painéis de propaganda, a faculdade tal, onde a prática não é apenas teoria ou, ainda, o adágio que se tornou popular de que quem sabe faz; quem não sabe ensina. (p.9).

Há estudos, no entanto, que têm contribuído para os debates por fazer emergir categorias, até então, não percebidas pelos pesquisadores do assunto.

Ao discutir sobre a ação docente e a formação, Tardif (2002) enfatiza que a prática docente não pode ser considerada simplesmente a aplicação de teorias, uma vez que se constitui espaço de produção e circulação de saberes oriundos de diferentes lugares tornando-a, por isso, plural. Os saberes destacados pelo autor são:

...Saber da formação profissional – conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor (...) esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia de aprendizagem...(p. 36 e 37)...

...Saber disciplinar – saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob forma de disciplina (...). Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentes das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores... ( p. 38).

...Saber curricular – estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (p. 38)...

...Saber experiencial – Baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (2002, p. 39).

Corroborar Gauthier (2006), a compreensão acima, quando enfatiza a existência de um depósito construído pelo professor que acumula experiências adquiridas no exercício da docência. Para o autor: “é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (p. 28).

Embora esta discussão tenha tomado os espaços acadêmicos, é preciso ampliar o debate em se tratando de relações raciais, pois, uma vez pensada quanto da sua relação com elementos políticos, técnicos e culturais, a dimensão da compreensão da prática docente assume um papel para além dos muros da escola e não se limita a saberes de sala de aula, ou da sua prática reflexiva, uma vez que o seu funcionamento somente ocorre quando da articulação desses elementos. Essa articulação tem ramificações e depende de outros elementos como ressalta Gomes (2012):

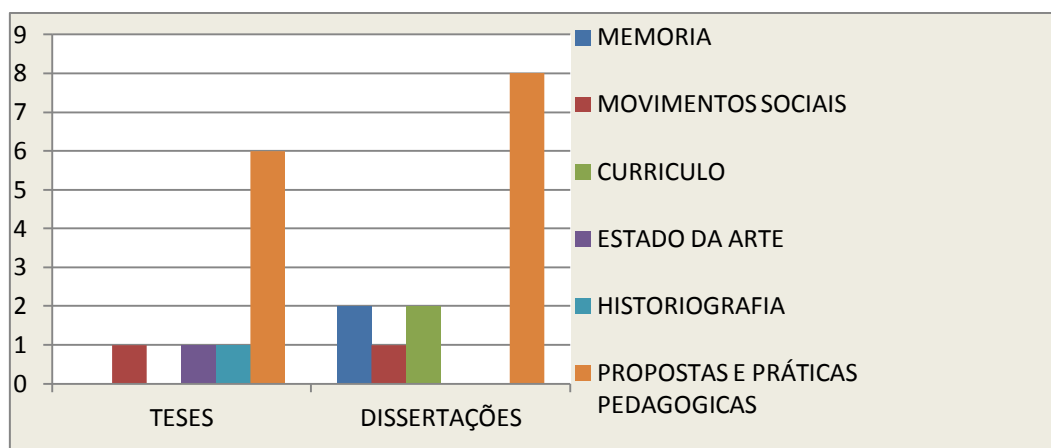
Na análise das práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na Escola na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, observa-se que o potencial das redes de ensino, as condições de trabalho nas escolas, o desenvolvimento de formas participativas de gestão do sistema e das escolas, a presença ou não de formação continuada dos(as) educadores(as) apresentam nuances significativas... (p. 21)

É pertinente considerar, portanto, que a articulação dos elementos, anteriormente descritos, nem sempre é possível, em se tratando do ambiente escolar, sendo a prática pedagógica, mais um instrumento de perpetuação de práticas excludentes e discriminatórias.

Moreira e Candau (2003) consideram que: “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 161). E neste processo de silenciamento vale-se de diferentes práticas educativas, inclusive a docente.

Considerando as teses e dissertações postas em estudo, e a organização em elementos-chave, surgiram, conforme o quadro nº 2, 22 trabalhos, em que 69% eram dissertações e 41% teses. Ambas estão divididas em subtemas, a saber: memória 02 dissertações; movimentos sociais 01 dissertação e 01 tese; currículo 02 dissertações; 01 tese sobre estado da arte; 01 tese sobre historiografia e, prioritariamente, propostas e práticas pedagógicas 08 dissertações e 06 teses.

Vejamos o demonstrativo no gráfico:

**Gráfico 8****Subtemas de Teses e Dissertações sobre propostas e práticas pedagógicas**

Fonte: Tabulação de dados da pesquisa - 2014

Consideraremos a existência de subtemas para o diálogo com o *elemento-chave* principal, *Propostas e práticas pedagógicas*, mas sem perder este eixo maior como fio condutor ou como matriz da discussão que o tema requer. Para a organização didática, optamos por dividir esta secção em dois tópicos: um que aborda as dissertações e outro voltado para as teses.

#### 4.5.1. *Propostas e práticas pedagógicas nas dissertações*

No âmbito das dissertações, os trabalhos selecionados como amostra aleatória foram: *Trajetória de vida de intelectuais negros (as): contribuição para a educação das relações étnico-raciais* de Ana Paula dos Santos Gomes (UFSCAR, 2008); *Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira* de Ana Cristina Juvenal da Cruz (UFSCAR, 2010); *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora* de Carolina de Paula Teles (USP, 2010); *A inserção da temática racial nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de campo grande* de Ângela Maria Alves (UCDB, 2007); *Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da lei 10639/03 na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo* de Maria Helena Negreiros de Oliveira (UMESP, 2011); *Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola* de Francisca de Lima Constantino (UFSCAR, 2010); *Educação de jovens e adultos da*

*rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS: Arte-Educação e Identidades Etnicorraciais Afro-Brasileiras* de Márcia Gomes (PUC-RS, 2004); *Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* De Valéria Aparecida Algarve (UFSCAR, 2004); *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial* de Fabiana Oliveira (UFSCAR, 2004); *O ensino da história e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico* de Vera Balbino da Silva Ignácio (PUC-SP, 2008); *Pertencimento étnico-racial e o ensino de história*, de Paulo Sérgio de Andrade (UFSCAR, 2006); *Discussão racial na escola e grupo afro-rica: uma articulação possível?*, de Maria Ivone da Silva (UCDB, 2008) e, finalmente, *Narrativas de Thereza Santos: contribuições para a educação das relações étnico-raciais*, de Evaldo Ribeiro Oliveira (UFSCAR, 2008).

Na dissertação de Ana Paula dos Santos Gomes (2008)<sup>34</sup>, procura-se, através da análise descritiva fenomenológica, enquanto caminho metodológico, e bibliografia pertinente<sup>35</sup>, analisar as experiências de vida em sua interface com as relações raciais, com intuito de compreender os processos educativos que fazem parte da trajetória de vida de pessoas negras e estão presentes na formação de intelectuais e nas práticas profissionais destes.

O estudo demonstrou que os intelectuais negros:

São referência para a sua comunidade de pertença, porque contribuem com a valorização da sua cultura por meio da experiência de vida e dos conhecimentos que produzem seja como engenheiros (as), advogados (as), médicos (as), enfermeiros (as), farmacêuticos (as), físicos, químicos, cientistas da informação, poetas, cozinheiros (as), músicos, professores (as), artistas plásticos, cantores (as), cabeleireiros (as), cozinheiros (as) (sic), mecânicos (as), borracheiros (as) e outros. (GOMES, 2008, p.129)

Desta forma, de acordo com a pesquisa, a memória atua como possibilidade ou proposta de práticas pedagógicas, por constituir espaço de aprendizagem e formação identitária. O seu caráter formativo ocorre porque:

O (a) intelectual [negro] compartilha seus saberes com várias instituições, inclusive com instituições de ensino, para que essa troca de saberes resulte em mais conhecimentos que venham melhorar a situação opressora que vive a sua comunidade. Assim, (...) ser intelectual é sair do conforto de casa e agarrar as oportunidades, crescer, se colocar num processo de ação, de busca de conhecimentos. O intelectual não se acomoda, mas socializa seus saberes na perspectiva de aprender mais conhecimentos (idem, p.162)

<sup>34</sup> *Trajetória de vida de intelectuais negros (as): contribuição para a educação das relações étnico-raciais* de (UFSCAR, 2008)

<sup>35</sup> A dissertação busca aprofundamento teórico nas obras de autores que se voltam aos estudos das relações raciais, como: Ramos, Santos, Silva, Munanga, Guimarães e outros.



Em sua dissertação, Ana Cristina Juvenal da Cruz (2010)<sup>36</sup> discute, orientada pela sociologia das relações raciais e estudos culturais, a prática pedagógica docente e as relações raciais. Através de análise de documentos e entrevistas, e bibliografia correlata<sup>37</sup>, a pesquisa procura verificar que estratégias são usadas pelos professores para a educação das relações raciais. Desta forma compreende serem estas estratégias necessárias para a construção de uma educação que prime pela autoestima e construção de identidades positivas:

As experiências mostram que as professoras e os professores constroem suas pedagogias tendo como objetivo a formação da autoestima e identidades de seus educandos/as, e para isso procuram rever e valorizar histórias da ancestralidade negra, enriquecer e potencializar as diferenças e a diversidade étnica, além de manter uma reflexão constante com relação às suas próprias práticas. (CRUZ, 2001, p. 100).

A pesquisa demonstra que, no âmbito da prática pedagógica do universo pesquisado, existe a emergência de uma educação para as relações raciais, que coexiste com propostas fragilizadas, considerando perspectivas pautadas na democracia racial, mas que caminham em direção à valorização e reconhecimento da diferença.

A prática pedagógica também é discutida na dissertação de Carolina de Paula Teles<sup>38</sup>, defendida pela USP (2010). Neste trabalho, através da Teoria das representações sociais de Moscovici (1978) e pesquisa etnográfica, com análise de documentos e entrevistas, a autora aborda a educação infantil com objetivo de interpretar as representações sociais de professores sobre relações raciais e verificar que efeitos têm essas representações na prática pedagógica docente.

Considera a pesquisadora que tanto as representações como a sua manifestação na prática docente estão atravessadas por movimentos de manutenção e ruptura com o instituído historicamente sobre as relações raciais:

ao analisar suas representações sociais (...) e como se manifesta na prática pedagógica constatamos que ambas estão sendo construídas por: movimentos de mudança, pois a professora tem compreensão dos danos causados à população negra, advindos da manutenção de práticas preconceituosas e discriminatórias na sociedade e na educação (...) verificamos, também, o que estamos considerando início de uma prática que tem potencial para promover

---

<sup>36</sup> *Os debates do significado de educar para as relações étnico-raciais na educação brasileira* de (UFSCAR, 2010).

<sup>37</sup> O estudo recorreu a autores como Stuart Hall (2004) em sua concepção de identidade e debates sobre a diáspora; discutiu noções de sujeito e sociedade na perspectiva pós-moderna, com autores como: Gatti (2005); Bhabha (2007) e Gilroy (2007). Também problematizou as inscrições em corpos negros do escravismo nas narrativas da modernidade a partir dos trabalhos de Shoat (2002) e Young (2005), além das reflexões levantadas por Silvério (2003; 2004), Munanga (2003) e Guimarães (2003).

<sup>38</sup> *Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora* de (USP, 2010);

a igualdade racial, pelo fato de [a professora] reconhecer as diferenças como algo positivo, tentar desmistificar estereótipos exteriorizados ou não pelas crianças, presentes nos materiais pedagógicos e mesmo na atividade oferecida dentre outros aspectos e por movimentos de permanências e contradições (TELES, 2010, p. 152).

Tais constatações demonstram que a prática pedagógica docente no âmbito das relações raciais é influenciada pelo contexto da história de vida e da formação do professor e pelos debates contemporâneos sobre as relações raciais.

O debate sobre os significados de uma prática pedagógica voltada à problematização das relações raciais também está presente no trabalho de Ângela Maria Alves (2007)<sup>39</sup>, que recorrendo às discussões de autores como Munanga (2001), Cavalleiro (2003), Gomes (2001;2003), Bhabha (2005), Skliar (2003), Canen (2005) e Hall (2003), procura fazer a articulação entre identidade, cultura e relações raciais para compreender como os professores de uma escola da rede pública de Campo Grande inserem e desenvolvem a temática diversidades raciais nas aulas ministradas para as séries iniciais.

A pesquisa levantou algumas considerações, como o fato de os professores perceberem práticas racistas na escola, mas, em contrapartida, desenvolverem poucas atitudes, ou estratégias de intervenção, de combate ao racismo ou uma educação para as relações raciais que priorize a problematização das diferenças. Isto, de acordo com a pesquisadora, ocorre, em parte, porque os professores desconhecem as causas e consequências de práticas que, são imperceptíveis, para os olhos desavisados, mas que para quem as sofre interfere, inclusive no aprendizado escolar.

As manifestações e, mais grave, as consequências são minimizadas e por vezes ignoradas. Quando não passam 'em branco', sem que o professor tome qualquer atitude, as atitudes tomadas, simples reprimenda sem qualquer ênfase, geralmente ficam aquém das expectativas de quem sofreu a discriminação e principalmente da gravidade e da seriedade com que se deve ser encarado o problema (ALVES, 2007. P. 134)

Tais atitudes se intensificam pela carência no apoio pedagógico que a escola dispõe em relação ao assunto o que, somado ao desconhecimento e negação, potencializa os problemas possibilitando, de acordo com a pesquisadora, o descaso com a questão.

---

<sup>39</sup> *A inserção da temática racial nas séries iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal de campo grande (UCDB, 2007).*

No trabalho dissertativo de Maria Helena Negreiros de Oliveira (2011)<sup>40</sup>, a discussão desenvolvida sobre a prática pedagógica está sustentada por análises acerca do Estado de direito; pela legislação para a educação, como a da lei 10.639/2003 e os Relatórios PNUD, dentre outros. A abordagem interpretativa conduz a autora à busca da compreensão de como as práticas docentes tem contribuído para a discussão do papel da escola, enquanto reprodutora ou mesmo problematizadora, em relação à legislação voltada para o ensino das relações raciais.

Com o referencial na legislação e discussões teóricas, bem como pela coleta de informações na escola, através da aplicação de questionários, a autora compreende que os processos formativos podem contribuir para o desenvolvimento de trabalhos expressivos voltados à temática relações raciais, desde que se apropriem da legislação de forma problematizadora da invisibilidade da história da África e suas contribuições para a história e cultura brasileira. No entanto, percebe uma ausência significativa de propostas que se voltem a discutir sobre o assunto, acreditando que:

A ausência de projetos pedagógicos sobre os conteúdos previstos pela Lei 10639/03, se dá, inclusive, pela falta de conhecimentos para fazer esse trabalho de maneira a ressignificar a história brasileira e a contribuição que o acesso a essa história contada mais justa, em que são incluídos negros e índios, pode oferecer à formação da identidade de todos, não apenas de negros e negras. (OLIVEIRA, 2011. P. 124)

Desta forma, considera que, tal carência possa ocorrer porque a escola tem demonstrado pouco reconhecimento da diversidade em seu contexto como algo relevante e necessário para ser inserido nas práticas pedagógicas.

A dissertação de Francisca de Lima Constantino (2010)<sup>41</sup> discute Identidade e diversidades étnicas nas práticas docentes com suporte na teoria da Ação comunicativa de Habermas e da dialogicidade de Paulo Freire, e a relação das práticas de sala de aula com a constituição positiva das crianças negras acerca de sua identidade, bem como do respeito às diferenças. Este propósito desencadeou problematizações sobre as concepções de identidade apresentadas por professores, equipe pedagógica, alunos e familiares e culminou na busca de respostas às inquietações sobre como um projeto

---

<sup>40</sup> *Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da lei 10639/03 na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo* de (UMESP, 2011)

<sup>41</sup> *Comunidades de aprendizagem: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola* (UFSCAR, 2010).

pedagógico – Comunidades de Aprendizagem<sup>42</sup> – em sua concepção teórica interfere na constituição positiva de identidades.

De acordo com a pesquisa a proposta tem, em sua base teórica, condições para desenvolver a constituição positiva da identidade negra e que o diálogo promove ações igualitárias em sala de aula:

Consideramos que a perspectiva dialógica ajuda a pensar práticas mais respeitadas a partir dos princípios da aprendizagem dialógica e que o diálogo igualitário se faz fundamental para a constituição e valorização das diferentes identidades. Que não significa um processo fácil de ser colocado em prática, mas que a busca do *como fazer* leva ao movimento da transformação (CONSTANTINO, 2010, p. 208).

Constatação semelhante tem Márcia Gomes (2004) quando destaca, em sua dissertação<sup>43</sup>, as contribuições da arte-educação para a formação das identidades étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos. Recorrendo aos pressupostos da educação popular e do multiculturalismo crítico como suporte teórico e à análise de conteúdo como proposta metodológica, a pesquisa problematiza a relação entre arte-educação na EJA de escolas públicas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, ao considerar importante que as práticas pedagógicas da rede de ensino sejam voltadas à problematização do papel do negro na escola e na sociedade e que estas deve começar na formação docente.

Nesta perspectiva, uma das principais constatações do trabalho é:

que os/as professores/as de arte-educação possuem formação acadêmica qualificada para exercerem suas atividades, 107requeentam cursos de extensão e buscam, através da pós-graduação, a ampliação de seus saberes. Como uma das formas de expansão desse conhecimento, alguns dos professores/as organizam-se em grupos de estudos extra-escolares para discutirem e aprofundarem possíveis conceitos para ensinarem seus/suas alunos/as (sic). (GOMES, 2004, p. 59)

Considera a pesquisa que a formação é, ainda, um dos grandes desafios para a educação das relações raciais, uma vez que o conteúdo reduz ou exclui debates sobre o patrimônio cultural de base africana.

As considerações de Gomes (2004) acerca de como o patrimônio cultural de base africana é tratado nos currículos escolares são pertinentes e fazem refletir sobre o trabalho dissertativo de Valéria Aparecida Algarve, intitulado: *Cultura negra na sala de*

---

<sup>42</sup> *Comunidades de aprendizagem* constitui uma proposta pedagógica desenvolvida por diferentes países e tem como principal característica possibilitar à escola e seu entorno a transformação social através da concepção dialógica de aprendizagem.

<sup>43</sup> *Educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS: Arte-Educação e Identidades Etnicorraciais Afro-Brasileiras* de (PUC-RS, 2004);

*aula: pode um cantinho de africanidades elevar a autoestima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?* (UFSCAR, 2004).

Nesta dissertação Algarve (2004), ao discutir sobre educação, cultura negra e infância, pesquisa um processo de intervenção pedagógica tendo como base um “Cantinho de africanidades” que desencadeou atividades diversas envolvendo a cultura afro-brasileira:

O cantinho de africanidades foi uma experiência pedagógica, foi um momento em que se conheceu a cultura negra, os aspectos da história brasileira e da africana, os conhecimentos, sentimentos e sofrimentos das pessoas negras, enfim, foi a oportunidade que todas as crianças tiveram de conhecer o negro e sua história positivando, dessa maneira, as relações entre negros e brancos. Foi uma experiência pedagógica em que os conhecimentos permitiram que as crianças negras se sentissem seguras, contentes por pertencer a povos que possuem cultura, e também aprenderam a reclamar seus direitos quando sofrem preconceitos e discriminação. (ALGARVE, 2004, p. 137).

Considera-se, contudo, ser necessário iniciar o debate e a problematização sobre as relações raciais desde cedo na escola e colocá-lo presente em todas as práticas, desde um pequeno cantinho até às posturas relacionais fora do ambiente de sala de aula.

Ainda que práticas estejam sendo desenvolvidas com intuito de promover a educação para as relações raciais na educação infantil, há necessidade de se continuar os estudos para verificar o que essas práticas revelam. Este é um dos objetivos do trabalho dissertativo de Fabiana Oliveira, intitulado: *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial* (UFSCAR, 2004).

Recorrendo às teorizações consideradas pós-críticas e às perspectivas teóricas dos estudos culturais, Oliveira (2004) se insere no universo da educação infantil, observa, registra e aplica entrevistas<sup>44</sup>, na procura de compreender as maneiras pelas quais as práticas educativas na educação infantil colocam em evidência as relações raciais.

Uma das maneiras consideradas excludentes é a atribuição de um carinho visível às crianças consideradas prediletas, negras ou não, pelos responsáveis por ela na escola:

...ocorria algo que denominamos ‘paparicação’, do qual as negras estavam na maior parte do tempo fora dessa prática, a partir de um processo de exclusão que, não está sendo entendido como ato de segregação, mas se referindo ao recebimento de um carinho diferenciado, com uma menor paparicação. Isso também ocorria com algumas crianças brancas que também não estavam entre os ‘preferidos’ (sic). (OLIVEIRA, 2004, p. 98).

---

<sup>44</sup> A pesquisa foi desenvolvida através de estudo de caso descritivo com o emprego de observação em uma creche da rede municipal de São Carlos- SP, e entrevistas com professores da referida instituição. A análise dos dados foi feita à luz dos estudos culturais tendo como principais expoentes Paul Gilroy (2001); Hall (2003); Foucault (1983, 1985, 1987, 2002) e Deleuze (1992, 1996, 1997).

Ainda de acordo com as considerações da autora, a expressão “fraternidade” é usada corriqueiramente para justificar as atitudes de “paparicação”, mas tem efeito corrosivo quando é interpretada como parentesco, como em uma comunidade identitária, pois, uma vez não sendo os sujeitos vistos como iguais/parentes, eles acabam sendo submetidos à anulação das diferenças o que produz implicações discriminatórias.

Vera Balbino da Silva Ignácio (2008) em sua dissertação<sup>45</sup> verifica a prática voltada ao ensino de história e cultura afro-brasileira na perspectiva da coordenação pedagógica. Para isto, realiza uma pesquisa de base exploratória utilizando-se de questionários e do uso legislação educacional federal “antirracismo” sobre prática pedagógica do professor coordenador tomando a Lei nº 10.639/03 para o debate racial no contexto escolar.

A autora, ao falar sobre a problemática das relações raciais e avaliar a Lei nº 10.639/03 como contribuição social, afirma que, dentre autores como Silvério (2006), Munanga (1995, 2003, 2005) e Silva (2005) demandou-se para do ensino “expectativas em defesa de uma educação multicultural, resultante de um longo processo de reivindicações, provocando discussões e possibilitando uma prática pedagógica na perspectiva da diversidade” (IGNACIO, 2008. P.40). Para falar sobre currículo faz uso do pensamento Apple (2001) e conclui que o uso atual sobre currículo extrapola a noção de interposição dos termos cultura e a história do “outro” (IGNACIO, 2008. P.13).<sup>46</sup>

Quanto à prática no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, a pesquisa tende a confirmar os pressupostos levantados pela autora de que há uma superficialidade na visão do coordenador pedagógico quanto à efetivação de práticas educativas voltadas para a positividade das relações raciais.

Após coleta de dados, constatou-se que não existe uma correlação direta entre os discursos dos professores coordenadores e a prática, pois, na fala deste profissional, percebe-se uma aparente harmonia que não condiz com o

---

<sup>45</sup> *O ensino da história e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico* de (PUC-SP, 2008).

<sup>46</sup> Os capítulos são organizados em três. O primeiro a autora posiciona-se a discussão teórica da pesquisa e a reflexão a respeito das desigualdades étnicas a partir de perspectivas da educação escolarizada brasileira. Enquanto no segundo capítulo centra-se na legislação educacional antirracista e no desempenho do professor coordenador, articulador e multiplicador traçados nas propostas educacionais pelos órgãos oficiais. No terceiro capítulo é exposto o arcabouço da pesquisa exploratória. Nas considerações finais os resultados comprovam que os coordenadores pedagógicos, mesmo aqueles que passaram por uma formação sobre relações étnico-raciais, ainda são superficiais ao tratar do ensino de história e cultura afro-brasileira.

preconceito sutil que os impede de quebrar a invisibilidade diante de aspectos importantes que caracterizam a educação multicultural (IGNÁCIO, 2008, p. 86).

Tais aspectos denotam que somente a formação e a garantia da lei não pressupõem o desenvolvimento de posturas antirracistas em sala de aula, mas elas não podem ser desprezadas pela possibilidade de discussões que abrem.

Outra perspectiva desta abordagem é dada pela dissertação de Paulo Sérgio de Andrade (2006)<sup>47</sup>, que busca em análise fenomenológica de conversas consideradas informais e sistemáticas compreender de que forma tem se dado a abordagem sobre as relações étnico-raciais no ensino de História e se essa prática pedagógica interfere na construção identitária e na autoestima dos alunos considerados afro-descendentes em um cursinho pré-vestibular de São Carlos – SP.

Recorrendo à bibliografia voltada às análises sobre a prática pedagógica no ensino de História (NIKITIUK, 1996; CRUZ, 1996; OLIVEIRA, 2001, dentre outros) e sobre as relações raciais (FERNANDES, 1978; BRITO, 2003; MUNANGA, 2004; NOGUEIRA, 1998), a pesquisa questiona sobre a possibilidade de afirmação/negação ao pertencimento racial por estudantes negros e constata que há uma negação constante e visível quando se trata de admitir e querer pertencer a comunidades negras, demonstrando preconceitos, discriminação e aceitação de ideologias racistas:

Tamanha força das ideologias racistas que os participantes desta pesquisa repetiram, em vários momentos, afirmações que mostravam partilhar de pensamentos negativos em relação ao seu próprio grupo étnico-racial. Construíram suas opiniões, segundo disseram, baseadas em revistas, televisão, jornais escritos e falados, que repetem insistentemente, serem os negros bandidos, e que são pobres (ANDRADE, 2006, p.143).

Essas atitudes aparecem reforçadas quando da aula de História, uma vez que, nas práticas pedagógicas, os professores pouco problematizam a condição do negro na sociedade, e ainda reforçam o preconceito posto em circulação historicamente.

...os professores de História não estavam preparados para trabalharem com alunos negros, pois, não percebiam que a História ensinada na escola trazia-lhes constrangimento por afirmar o preconceito, o racismo e a discriminação racial existente na sociedade, reforçado na escola e, até mesmo na família como naturais (idem. P. 147).

Tais posturas levam o pesquisador a propor que os professores de História procurem, com seus alunos, visitar mais lugares históricos, e procurar visualizar, nesses lugares, o quanto a presença do negro foi significativa para a construção da sociedade.

---

<sup>47</sup> *Pertencimento étnico-racial e o ensino de história* de (UFSCAR, 2006).

Silva (2008)<sup>48</sup> em sua dissertação de mestrado, ao verificar a articulação entre relações raciais na escola e o grupo Afro-Rica<sup>49</sup>, discute o fazer pedagógico, a organização curricular, e a constituição das identidades no contexto escolar, ponderando ser preciso partir de um ponto de vista da interculturalidade e de suas interferências na construção de identidades que são estabelecidas a partir das relações internas e externas ao espaço escolar.

Verificou-se na, escola, um considerado início das discussões sobre relações raciais, tidas como insuficientes para a desconstrução do racismo que atravessa suas práticas pedagógicas internas e no município, mas que o grupo Afro-Rica, tomado para estudo, tem participação significativa nas discussões que começam a se desenvolver: “...os professores confirmam que a Afro-Rica de certa forma contribui para a discussão racial, mas não promovendo as intervenções esperadas pelos professores, que, segundo nossas observações e entrevistas, muitas vezes esperam fórmulas mágicas para se trabalhar a temática, considerada por muitos complexa”. (SILVA, 2008, p,118).

Uma contribuição para a construção de práticas pedagógicas voltadas para a educação das relações raciais é buscada na dissertação de Evaldo Ribeiro Oliveira (2008)<sup>50</sup>, que procura identificar, na obra de Thereza Santos, as potencialidades pedagógicas.

A partir de um estudo fenomenológico orientado pela legislação pertinente, como o parecer CNE/CP 03/2004 e legislação correlata, o estudo tenta mapear o que chama de *potencialidades pedagógicas materiais*, que seriam instrumentos capazes de permitir aprendizagens e ensinamentos e construir atitudes, constituindo-se numa ferramenta adequada para se promover a educação para as relações raciais.

A pesquisa identifica essas potencialidades, de acordo com as orientações legais, em diferentes trechos do trabalho de Thereza Santos, e, como afirma Oliveira (2008), tais passagens:

Apresentam potencialidades pedagógicas que permitem: conhecer a história e a cultura dos africanos e afro-brasileiros; aprender sobre o continente e o povo africano; conhecer formas individuais, coletivas e estruturais de

---

<sup>48</sup> *Discussão racial na escola e grupo afro-rica: uma articulação possível?* De Maria Ivone da Silva (Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, 2008)

<sup>49</sup> A *Associação dos afrodescendentes de Costa Rica*, Mato Grosso do Sul, é uma entidade civil, sem fins lucrativos, criada em 2004, que procura atender aos interesses de pessoas consideradas afrodescendentes. Para isso, procura inserir-se nos espaços que os recebe, inclusive nas escolas.

<sup>50</sup> *Narrativas de Thereza Santos: contribuições para a educação das relações étnico-raciais* de Evaldo Ribeiro Oliveira (UFSCAR, 2008)



combater as discriminações e o racismo e promover ações afirmativas, fortalecer as manifestações culturais, afro-brasileiras e africana (p. 77)

Acredita-se que a partir das possibilidades encontradas no estudo, os educadores tenham elementos para construir práticas pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-racial e cultural, podendo corrigir as distorções históricas que deixou alheios da sociedade os principais sujeitos de sua construção.

É pertinente lembrarmos que esta é a seção que trata da categoria *Propostas e práticas pedagógicas*, cuja divisão somente foi feita para facilitar a didática do texto dissertativo, devido ao grande número de material elencado. O trabalho, até o presente momento, centrou-se nas produções em nível de dissertações, considerando que as discussões relativas a este tópico serão mais promissoras quando efetivadas após a abordagem da categoria nas teses, já que alguns comentários se repetiriam. Por isso passamos para o próximo tópico.

#### 4.5.2. *Propostas e práticas pedagógicas nas Teses*

Seguindo a subdivisão do quadro nº 2, mas, priorizando o eixo central, as teses selecionadas na amostra do *elemento-chave Propostas e práticas pedagógicas* foram: *Pesquisa sobre o negro e educação no Brasil: uma análise de suas concepções e programas* de Cristiane Maria Ribeiro (UFSCAR, 2005); *As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira* de Ivan Costa Lima (UFC, 2009); *Cultura afro-brasileira uma perspectiva para a educação* de Sandra Beatriz Morais da Silveira (UFRGS, 2010); *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004* de Rosana Batista Monteiro (UFSCAR, 2010); *Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão* de Lorene dos Santos (UFMG, 2010); *Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de português: uma abordagem etnográfica interacional* de Elânia de Oliveira (UFMG, 2008); *A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos* de Douglas Verrangia Corrêa da Silva (UFSCAR, 2009); *Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a “visão” de ex-alunos*, de Eva Aparecida da Silva (UNICAMP, 2008) e, encerrando esta categoria, *Mulher negra alfabetizando: Que palavrando ela ensina o outro a ler e escrever?* De Regina de Fatima de Jesus (UNICAMP, 2004).

Na tese de Cristiane Maria Ribeiro (2005)<sup>51</sup>, a centralidade da investigação está nas discussões sobre relações raciais, ao procurar compreender a proposta pedagógica de pesquisadores sobre a temática desde a década de 1970 até o ano de 2004, em que elege quatro momentos que considera paradigmáticos dos estudos sobre relações raciais: um primeiro, cuja centralidade está na “inferioridade” cultural e biológica do negro, localizado no final do século dezenove e início do vinte; um segundo momento em que a ênfase é dada ao padrão harmônico das relações raciais e tem visibilidade principalmente nas décadas de 1930 e 1940; outro momento destacado é o da “escola Paulista” que enfatiza as consequências do passado escravista na situação do negro na sociedade atual e, por último, a situação paradigmática que reduz às abordagens às questões de classe.

Dentre as diferentes temáticas encontradas nas pesquisas analisadas e os perfis traçados dos pesquisadores e suas instituições, tornou-se relevante destacar que a proposta pedagógica das pesquisas possibilitadas pelos estudos está...

...no fato de denunciarem vigorosamente os prejuízos que a população negra está sujeita dentro das instituições educacionais em todos os níveis, nas relações inter-pessoais, recursos e práticas pedagógicas (...) que, em contrapartida, entre os grupos sociais e movimentos sociais negros a situação é oposta, uma vez que nestes a população negra se sente valorizada, e por fim, que essa realidade pode ser modificada por uma ação que respeite as diferenças étnico-raciais (sic). (RIBEIRO, 2005, p. 209).

Os trabalhos pesquisados também enfatizam a desvalorização no negro na sociedade seja por esta negar a sua cultura ou por colocá-los nos estatutos inferiores da hierarquia social, comprovando-se, assim, uma assimetria nas relações raciais no país, dentre outros aspectos.

Em pesquisa realizada por Ivan Costa Lima (2009)<sup>52</sup> por meio da perspectiva sócio-histórica, enquanto aporte teórico, e história oral como ancoragem metodológica, as discussões pertinentes à Pedagogia multirracial e ao movimento negro se fazem presentes ao se procurar compreender o pensar e o fazer do movimento negro que elegeram como pedagogia os modelos que orientam seus projetos de educação para o Brasil desenvolvidos no Rio de Janeiro na década de 1980 e suas influências na

<sup>51</sup> *Pesquisa sobre o negro e educação no Brasil: uma análise de suas concepções e programas* (UFSCAR, 2005).

<sup>52</sup> *As pedagogias do movimento negro no Rio de Janeiro e Santa Catarina (1970-2000): implicações teóricas e políticas para a educação brasileira* de (UFC, 2009)

proposta pedagógica multirracial e popular desenvolvida em Santa Catarina, no início do século XXI.

Na busca por limitações e superações da pedagogia carioca para a catarinense, Lima (2009) destaca que a...

... organização negra catarinense, vislumbrou na proposta pedagógica carioca elementos, que conduziu sua prática educativa, alicerçada por um desejo desde seu nascimento de transformação social (...) sua trajetória histórica é alimentada por um processo eminentemente coletivo, sem deixar de considerar diferentes formulações que circulam o tecido social. Porém, é evidente que para chegar a formulação de sua proposta pedagógica orientou-se pelos seus próprios processos de intervenções políticas, sociais e educacionais, como uma organização do Movimento Negro ao sul do país.

Tais elementos políticos, culturais e educacionais advindos das propostas e práticas pedagógicas dos dois estados estão circunstanciados pelo combate ao racismo, entendido como elemento dinâmico da dimensão social, prática que perpassa pelas estruturas individuais, grupos e categorias nos mais diversos espaços, mas apresentam peculiaridades próprias inerentes ao movimento nos dois estados.

Outro trabalho que tem como foco as propostas pedagógicas a partir das relações raciais é a Tese de Sandra Beatriz Morais da Silveira (2010)<sup>53</sup> que, no âmbito das pesquisas teórico-conceituais, orienta-se pelas perspectivas sócio-históricas, para procurar compreender a forma como as concepções sobre negro, cultura e democracia racial tem se colocado no cenário brasileiro, atravessando movimentos sociais e culminando em uma legislação voltada à educação das relações raciais.

Além da discussão histórica sobre os aspectos que constituem uma cultura afro-brasileira, inclusive nas políticas de ações afirmativas, o estudo reserva uma parte à inserção ilustrativa de práticas educacionais consideradas pela autora marcas da cultura *negô* na constituição das identidades e condições de resistência da população negra baiana. Neste contexto afirma que: “No caso das práticas educacionais que tivemos a oportunidade de conhecer, pudemos constatar, em todas, a condição de sujeitos de educadores (negros, na maioria) e dos educandos (negros, na maioria) epistemologicamente curiosos, testemunhando um profundo respeito na construção do conhecimento ali praticado, enquanto experiência pedagógica de inclusão da cultura negra afro-brasileira” (SILVEIRA, 2010. P.130).

---

<sup>53</sup> *Cultura afro-brasileira uma perspectiva para a educação* (UFRGS, 2010).

Rosana Batista Monteiro (2010), também se volta à compreensão da prática pedagógica escolar, quando investiga o curso de Pedagogia<sup>54</sup> como lugar em que a problematização sobre relações raciais pode ocorrer, principalmente, a partir da implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Em sua Tese, realiza estudos sobre a prática escolar em Silva Jr e Ferretti (2004) e sobre o cotidiano em Heller (1970), dentre outros, bem como recorre à literatura atual sobre relações raciais, com intuito de compreender o modo como o institucional e a cultura organizacional, assim como as características do estado brasileiro, após 1995, interferem na organização do curso de pedagogia e nas práticas pedagógicas daí advindas e de que forma a sua potencialidade de objetivação contribui para a superação da produção/reprodução do racismo.

O estudo identificou possibilidades para a construção de uma educação menos reprodutora e mais politizada, no entanto, constatou obstáculos, tais como a matriz curricular das competências e habilidades, que inviabilizam a abordagem concreta de uma educação para as relações raciais que efetivamente possa produzir resultados relevantes:

Um dos obstáculos para a educação das relações étnico-raciais identificado foi a influência das pedagogias do “aprender a aprender” e das competências. Consideramos que tais concepções pedagógicas simplificam a formação escolar produz o esvaziamento de conteúdo (sic), enfatizam a metodologia de ensino como mera técnica e a colocam no lugar de conteúdo, reforçam o individualismo, focalizam o imediato e o útil dentre outras possibilidades [este aspecto permite] associar a adesão a estas concepções pedagógicas ao ‘conservadorismo’ que impede a ‘inovação’ que a educação das relações étnico-raciais poderia propiciar na formação dos profissionais da educação (MONTEIRO, 2010, 232).

Acrescentamos a este debate ser preciso destacar que a matriz das competências e habilidades, bem como a orientação para uma educação do “aprender a aprender”, fazem parte da maioria dos documentos emitidos após a conferência de Jomtien na Tailândia, em 1990, em nível global, e após a Lei 9394/96, em nível de Brasil, considerando a influência daquela na legislação do país. Em ambos os casos, o interesse dos grandes mercados com a formação meramente técnica do saber fazer (executar tarefas de forma polivalente) está representado.

---

<sup>54</sup> *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004* (UFSCAR, 2010).

Lorene dos Santos (2010)<sup>55</sup>, em relação à prática pedagógica, investiga em sua Tese os saberes construídos no campo historiográfico escolar a partir das orientações da Lei 10.639/2003. O estudo parte do trabalho com depoimentos gerados a partir do que a autora denominou de redes de trocas e de grupos focais, com professores do município de Contagem, Minas Gerais.

A pesquisa verificou a existência de uma multiplicidade de saberes voltados à positivação da história e cultura africana e afro-brasileira nas práticas pedagógicas escolares o que, para o autor confirmou a valorização destes saberes atrelados às relações de poder que permeiam a implementação no cotidiano escolar.

Várias foram as evidências sobre o peso da cultura escolar, com sua organização de tempos e espaços, sua materialidade, rituais e calendário de festas, celebrações e eventos, para a determinação do que vai ser ensinado e de que maneiras. Neste sentido, a investigação confirmou que os saberes e práticas escolares se constituem num estreito diálogo com esta cultura, também em processo de transformações, quando um novo e significativo conteúdo passa a integrar os currículos. A introdução de novas datas no calendário de celebrações e a re-significação de outras, a necessidade de programar eventos diversos, como feiras de cultura e mostras de trabalhos, acabam, muitas vezes, sendo importantes balizas para o que vai ser ensinado e aprendido nas salas de aula. A própria necessidade de materializar as produções dos alunos, de transformá-las em algo apreciável por outros, também interfere na seleção de temas e metodologias, configurando saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira, dentro das escolas. (SANTOS, 2010, p. 315).

O trabalho demonstra a visibilidade que merecem as práticas ocorridas no cotidiano escolar quando da tentativa de promover a educação para as relações raciais, principalmente, ao considerar que elas têm positividade quando não permeadas de mitificação, heroicização, folclorização e deturpação de informações.

Elânia de Oliveira (2008) procura ver esta materialização da prática pedagógica, não no que diz respeito ao ensino de História, propriamente, mas na aula de Português<sup>56</sup> ao desenvolver em sua Tese um trabalho etnográfico<sup>57</sup> a partir de uma turma do terceiro ano do 2º Ciclo do ensino fundamental, em uma escola pública de Belo Horizonte, em que buscou perceber a analogia entre o ensino de Português e a emergência ou não de categorias sociais de raça e de gênero, na conjuntura da interação social em sala de aula.

<sup>55</sup> *Saberes e práticas em redes de trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão* de (UFMG, 2010).

<sup>56</sup> *Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de português: uma abordagem etnográfica interacional* de (UFMG, 2008).

<sup>57</sup> A abordagem orienta-se pelos princípios da etnografia interacional, da antropologia cultural e da análise crítica do discurso.

Referindo-se aos discursos produzidos entre alunos no contexto de sala de aula, a autora destaca que:

“...embora o tom e o contexto em que os termos empregados pelos meninos (...) – **macaco, gorila, chipanzé, baleia** – sejam de gozação, é preciso considerar que **essas escolhas não foram aleatórias**. Elas estão presentes no embate discursivo entre os dois em razão do seu conteúdo simbólico, mediante o resgate do modo como socialmente as palavras ou expressões escolhidas são empregadas para posicionar as pessoas em um jogo ideológico que ora inclui um e exclui o outro e vice versa” (OLIVEIRA, 2008. P. 144). (grifos nossos).

Para a pesquisadora sua análise permitiu demonstrar que, dentre os procedimentos que se tornaram visíveis nos eventos de sala de aula, encontram-se as relações raciais e de gênero e as diferentes maneiras como esses processos se expressam na sociedade, na escola e na sala de aula – na maioria das vezes de forma estereotipada – estando longe do conteúdo ensinado. Assim, destaca que:

A aula de Português, assim como acontece nas aulas de qualquer outro conteúdo, é atravessada por discursos, representações, valores, visões de mundo, visões de si e do “outro” que interagem com o “conteúdo” que se deseja ensinar e, muitas vezes, a ele se sobrepõem. Por isso, um processo de desnaturalização da forma desigual e estereotipada como as diferenças aparecem na escola não é uma tarefa a ser feita somente com os alunos e alunas. Os próprios docentes, como condutores dos processos educativos, são desafiados a uma postura de estranhamento do familiar, no que se refere ao discurso e às práticas pedagógicas, a fim de avançarem rumo a uma prática educativa que trabalhe de maneira crítica e indagadora as questões ligadas às diferenças e às formas desiguais como ainda são tratadas no contexto escolar. (OLIVEIRA, 2008. P. 158).

A partir do exposto é possível coligirmos ser o discurso enquanto dimensão da prática pedagógica um significativo instrumento, tanto de manutenção, como de superação, da situação vigente, sendo necessárias práticas problematizadoras da produção e circulação que dele se faz na escola.

Esta constatação também é pertinente à Tese de Douglas Verrangia Corrêa da Silva<sup>58</sup> em que discute a prática docente a partir da experiência vivida por professores brasileiros e estadunidenses no ensino de ciências. Com aporte na fenomenologia de Merleau-Ponty, o autor procurou interpretar a experiência e o pensar sobre o vivido desses sujeitos compreendendo que ao educarem-se para viver relações raciais, constroem orientações para o ensino de ciências. Desta forma compreende que:

Ao viverem e reviverem experiências, os/as participantes desta pesquisa reforçam a concepção de que mudar de perspectiva, “*ver diferente*” é fundamental para a possibilidade de re-significar a própria experiência. As professoras brasileiras, ao verem o/a outro/a, estudantes negros/as, de forma diferente passam a refletir distintamente sobre suas experiências, no passado,

<sup>58</sup> *A educação das relações étnico-raciais no ensino de ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos* (UFSCAR, 2009).

com esses/as alunos/as. Essas docentes explicitaram que, ao viverem processo formativo, passaram a perceber e interpretar a partir de outras perspectivas a “*mesma realidade*”. Relações, fatos, imagens, histórias de estudantes e conhecimentos científicos das Ciências Naturais fazem parte desse cotidiano que pode ser re-significado, havendo intencionalidade e condições necessárias. O convívio com os/as professores/as estadunidenses indica que foi importante, para, ao menos, “*pararem para pensar*” conhecerem outras interpretações sobre as relações raciais e sobre a função social do ensino de Ciências. Também indicam que analisar semelhanças e diferenças com a sociedade brasileira, principalmente as referentes às relações étnico-raciais, podem contribuir para que repensem seu cotidiano e experiências nele vividas. (SILVA, 2009, p.199)

Sobre este estudo é possível compreender que a leitura que se faz da própria experiência interfere em futuras práticas e que a forma que se compreende as relações raciais direciona as ações sobre elas.

Voltando-se à visão de alunos negros sobre a prática pedagógica do professor negro, Eva Aparecida da Silva (2008), em Tese de doutorado<sup>59</sup>, procura compreender a relação da prática pedagógica com questões raciais.

O trabalho buscou, através do uso da história oral e de entrevistas, estruturar-se em algumas categorias para discussão, quais sejam: visão de mundo, ideologia, utopia, cultura, experiência, raça, etnia, prática docente, objetivando o entrecruzamento das visões dos alunos sobre suas professoras negras com a visão destas da própria prática docente para permitir o alcance desta prática quanto às questões raciais.

...o encontro entre as visões dos ex-alunos e as representações das professoras negras araraquenses não só fecha a relação docente/discente, mas também constata a necessidade de tomar a relação sujeito, trajetória de vida e contexto de uma situação sócio-histórica específica como matéria-prima para pensar a educação e o processo de formação de professores. Educação e formação voltadas para o tratamento da diversidade cultural, ou seja, para o reconhecimento e valorização das diferenças (de raça/etnia, gênero, etc.), e, com isso, para a promoção da igualdade nas relações entre sujeitos socioculturais. (SILVA, 2008, p.159)

Neste sentido, é importante enfatizarmos o significado que a reflexão sobre a própria experiência docente pode fornecer às futuras práticas pedagógicas, situação que ganha relevância, em se tratando, também, de uma educação para as relações raciais.

A Tese de Regina de Fátima de Jesus (2004)<sup>60</sup> procura compreender a prática pedagógica de professoras negras de classes populares como reflexo de sua aceitação/afirmação da identidade étnico-racial. Com este intento recorre à história oral como orientação teórico-metodológica e como possibilidade de se repensar o vivido,

<sup>59</sup> Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a “visão” de ex-alunos, de (UNICAMP, 2008)

<sup>60</sup> Mulher negra alfabetizando: Que palavrando ela ensina o outro a ler e escrever? (UNICAMP, 2004).

atribuir novos sentidos a ele e construir práticas emancipatórias para sujeitos Afrodescendentes.

As narrativas orais permitiram a pesquisadora referenciar o seu olhar sobre a construção identitária dos sujeitos. Como afirma:

Acredito que as professoras negras que disseram assumir sua identidade étnico-racial, afirmando-se negras e tendo uma prática pedagógica referenciada pelos valores de origem, ora reconhecidos por elas como potenciais e potencializadores, tiveram um processo de construção identitária em que lutas e conflitos marcaram presença, mas conseguiram aprender com as experiências do passado e, afirmando sua *palavramundo*, podem, hoje, ajudar o outro, seu aluno e aluna da classe popular, seja, negro(a) ou não negro(a) a afirmar, dizer, ler e escrever sua *palavramundo*, inscrevendo seu nome e o nome de sua gente na História, não como colaborador ou colaboradora, mas como sujeito, como protagonista. (270/1)

O estudo permite inferir que um processo histórico experienciado e transformado em ensino/aprendizado, tem maiores chances de configurar-se enquanto possibilidade política de promover uma educação para as relações raciais, do que práticas mecanizadas, meramente obrigatórias e descontextualizadas da realidade.

Os trabalhos em nível de mestrado e doutorado que compuseram a categoria *propostas e práticas pedagógicas*, em aspecto geral, procuraram compreender a maneira como as discussões sobre relações raciais, a constituição da população negra no país, a formação cultural e os princípios de uma democracia racial têm se colocado no cenário brasileiro, atravessando movimentos sociais e culminando em uma legislação voltada à educação das relações raciais capaz de orientar a prática docente.

Estes trabalhos se preocuparam com o “chão da escola”, ou seja, com a forma em que o professor transpõe os ensejos da sociedade civil e da legislação em sua prática pedagógica. Desta forma questionam se a prática pedagógica tem contribuído para a educação das relações raciais; se tem ajudado na formação de uma consciência crítica em relação a estas questões; se está contribuindo para a construção de identidades políticas autônomas e emancipadas; se valoriza visões de mundo; ideologias e utopias de populações marginalizadas; se evidencia as práticas de posituação de identidades raciais; se está preocupada com a circularidade de textos e discursos envolvendo a situação do negro no país e na escola; se desmistifica a folcloricização e a heroicização que permeia concepções racistas; se as diretrizes legais dão suporte para a efetivação de uma prática pedagógica emancipatória; se há articulação entre Estado, Movimento negro e escola na orientação e implementação das práticas docentes no âmbito de uma educação para as relações raciais; se a prática pedagógica recorre a instrumentos



variados, como história de vida e relatos de sujeitos negros, como potencialidades de ensino e formação da consciência crítica; se a história e a cultura Afro-brasileira e Africana estão presentes nas propostas e práticas pedagógicas, dentre outras questões.

Estes aspectos nos leva a inferir que, pensar a prática docente ou as *propostas e práticas pedagógicas*, significa transcender o meramente institucional e caminhar pelos meandros que foram a complexa rede das relações raciais em nossa sociedade.

#### **4.6. Ações afirmativas e políticas educacionais**

Nesta secção nos propomos ao debate sobre a abordagem das ações afirmativas e políticas educacionais, entendendo como políticas de ações afirmativas, um conjunto de dispositivos legais que envolvem medidas temporais e especiais adotadas pelo Estado e abarcam tanto a esfera pública como a privada, e objetivam, de forma espontânea ou compulsória, corrigir ou minimizar os efeitos das disparidades econômicas, políticas e culturais sofridas pelas consideradas “minorias”, seja no campo das relações raciais, étnicas, religiosas, de gênero, de pessoas deficientes, etc. No campo das relações raciais, as ações afirmativas objetivam, dentre outros aspectos, eliminar as sequelas decorrentes dos mais variados tipos de preconceito sofridos historicamente e promover o acesso dos excluídos aos bens culturais (educativos, econômicos, etc.) dos quais foram alienados, por via de um processo de exclusão social e construir/afirmar a identidade cultural de etnia/raça/credo/política de um povo.

As ações afirmativas, de interesse para este estudo, são as produzidas no âmbito das políticas públicas educacionais, envolvendo entidades públicas e privadas, entendendo-as como o conjunto de ações: legais, propositivas, planejadas e implementadas que partem do âmbito governamental, ou de uma esfera privada, e voltam-se a produção de seus efeitos em determinada realidade. Tais ações não resultam apenas de boa vontade dos governantes, uma vez que um debate intenso envolvendo grupos sociais, entidades de classe e movimentos sociais compelem algumas tomadas de atitude. No caso mais específico, interessa-nos as ações governamentais ou não, resultantes destes debates, voltadas à discussão sobre as relações raciais e sua interferência na construção de uma educação para as relações raciais. Deste modo:

As ações afirmativas são compreendidas, aqui, não só como políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção e superação das desigualdades impostas, ao longo da história, a determinados grupos sociais étnico-raciais. Elas são vistas como locus em que confluem princípios gerais de um outro modelo de racionalidade e saberes emancipatórios produzidos

pela comunidade negra e sistematizados pelo Movimento Negro ao longo dos tempos. (GOMES, 2008, p. 102).

O debate sobre ações afirmativas no âmbito das atuais pesquisas em educação tem levado em conta o contexto político produtor da legislação vigente, principalmente no que concerne a promulgação e o emprego da Lei nº 10.639/03. Nos textos produzidos em nível de pós-graduação, a Lei representa o subsídio para as interferências argumentativas, em se tratando das ações afirmativas, ao lado da legislação correlata, como pareceres, resoluções, ementas e a Lei 9394/96.

Esta especificidade é atributo vigente nas proposições dos diversos diálogos de pesquisadores nas universidades brasileiras, que entendem que articulação de diferentes ideias oriundas do debate acerca da legislação, permite, no tocante das pesquisas, maior contextualização em relação ao cenário da educação e das relações raciais.

A busca de contextualização na legislação, contudo, não ocorre de forma meramente didática, haja vista que, no bojo da constituição de uma política para uma educação das relações raciais, um conjunto de dispositivos legais põe em funcionamento a engrenagem educacional, considerando a última metade da década de 1990 até os dias atuais, o que implica em uma necessidade de que as abordagens sobre relações raciais no campo educacional estejam situadas neste contexto.

Ao ponderar sobre este aspecto Gomes (2012) destaca que:

“Esse conjunto [de dispositivos legais] viabiliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Representa também um passo a mais no processo de superação do racismo e de seus efeitos nefastos, seja na política educacional mais ampla, seja na organização e no funcionamento da educação escolar, seja nos currículos da formação inicial e continuada de professores(as), seja nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola”. (p.8)

Coelho e Padinha (2011) corroboram com estas arguições ao fazerem refletir que a Lei nº 10. 639/03 e o contexto legal de sua produção interferem no cenário que se desenha no campo educação a partir do que requerem para a prática pedagógica de professores, o que implica no fomento de problemáticas a serem pesquisadas na pós-graduação.

“A obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 requer um domínio teórico-metodológico que inclua junto às referências conceituais de planejamento, desenvolvimento e avaliação, etapas essenciais do fazer docente, também se insiram as discussões teóricas sobre ‘racismo, preconceito e discriminação’. Tais orientações pedagógicas (...) são de fundamental importância para que o professor, o coordenador e o gestor possam de modo consubstanciado tratar a questão étnico-racial no Brasil sem correr o risco de reproduzir estereótipos, banalizações ou equívocos no que tange a temática. É importante compreender que, conforme dispõem as *Diretrizes Curriculares para*

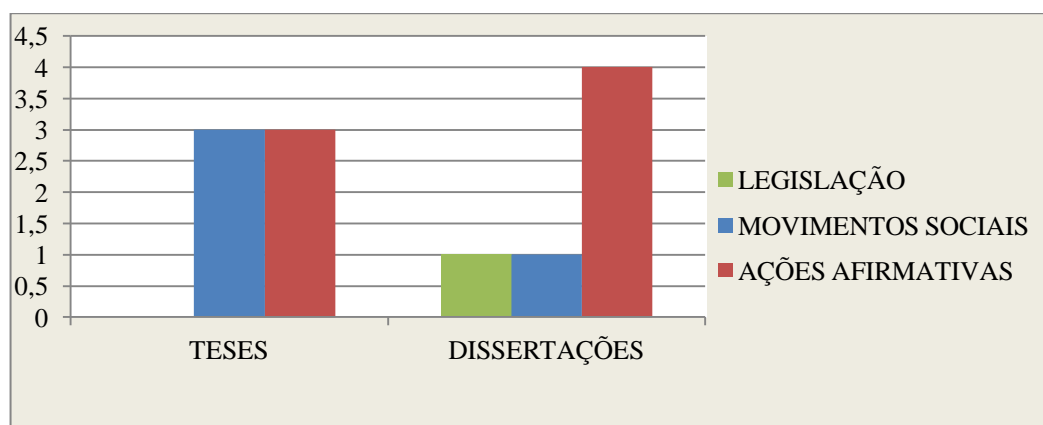
*Educação das Relações Raciais* (...) a temática deve ser inserida como conhecimento no currículo escolar de toda Educação Básica. Do mesmo modo, a temática não pode ser tratada somente nas efemérides que compõem o calendário escolar.” (COELHO e PADINHA, 2011, p.54)

A discussão que se tem travado sobre as ações afirmativas tem tomado diferentes rumos, principalmente em se tratando da concessão de cotas no ensino superior, por criar um maniqueísmo desnecessário que põe, de um lado, os contra e de outro os a favor do acesso ao ensino por meio deste mecanismo. Não consideramos pertinente, aqui, aprofundarmos as alegações de cada grupo, mas consideramos necessário enfatizar que este debate tem dado visibilidade e feito emergir questões abafadas por um processo intencional de exclusão social relativo a práticas preconceituosas, racistas e alienantes e à negação da liberdade/emancipação propalada nos veículos legais, como na Constituição de 1988. Estas questões estão presentes nos debates levantados nas teses e dissertações que compuseram esta secção.

Dos trabalhos tomados para estudo, seis são teses e seis dissertações, mas, como ocorre em outros elementos-chave, o eixo *Ações afirmativas e políticas educacionais* inclui temáticas adjacentes, consideradas subcategorias. Elas precisam ser evidenciadas, para garantir a compreensão dos trabalhos, nesta secção. Assim, os trabalhos estão subagrupados em: movimento social: 01 dissertação e 03 teses; ações afirmativas, propriamente, 04 dissertações e 03 teses e legislação 01 dissertação, que no gráfico nº 11 é assim representada:

### Gráfico 09

**Subtemas de ações afirmativas políticas educacionais**



Fonte: tabulação de dados da pesquisa – 2014.

No subtema *legislação*, consideramos os trabalhos que alegam a vigência da Lei nº 10.639/03 para a constituição do objeto de pesquisa ou, de outro lado, abordam a

legislação de uma forma mais ampla, a exemplo a constituição de 1988; em *movimentos sociais* entram a participação de “movimentos negros” nos debates que culminaram ou estão presentes propostas de ações afirmativas, efetivação de projetos sociais ou legislativos; por último, de *ações afirmativas*, propriamente, fazem parte o debate e as propostas implementadas pelo Estado direcionadas à inclusão social de sujeitos considerados negros nos bens e serviços como a educação, dentre outros.

Considerando os subtemas acima, entraram, portanto, na constituição do elemento-chave *Ações afirmativas e políticas educacionais*, as dissertações: *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*, de Tatiane Consentino Rodrigues (UFSCAR, 2005); *Representações sociais de estudantes negros: universidade e trabalho*, de Elizabete Figueiroa dos Santos (UFSCAR, 2011); *Os desafios da implementação da lei federal n 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no maranhão*, de Maria da Guia Viana (UFMA, 2009); *A implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras*, de Milton Linhares (UNICID, 2006); *Classificação etno-racial e ações afirmativas no contexto do vestibular*, de Carmem Silva Moretzsohn Rocha (UERJ, 2009) e, finalizando, *Entre a morte e a ressurreição de um mito: os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil*, de Patrícia Simões de Carvalho Franco (UERJ, 2006).

Na sequência, a amostra de teses contou com os seguintes trabalhos: *Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial* de Sabrina Moehlecke (USP, 2004); *O programa universidade para todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 – 2008*, de Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFSCAR, 2010); *Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas*, de Erika do Carmo Lima Ferreira (UNB, 2009); *“Que america latina se sincere”:* uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul, de Laura Cecília López (UFRGS, 2009); *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*, de Sales Augusto dos Santos (UNB, 2007) e, encerrando este item, *O movimento social negro: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação para a aplicação da Lei 10.639/03 – O caso da rede Municipal de ensino de Santa Maria-RS*, de Marta Iris Camargo Messias da Silveira (UFBA, 2009).

#### 4.6.1. Ações afirmativas e políticas educacionais em dissertações

Na dissertação de Tatiane Consentino Rodrigues (2005)<sup>61</sup> discute-se a relação entre os movimentos sociais negros e a elaboração das principais políticas e legislação para o período de 1980 a 1990, principalmente, na promulgação da Constituição de 1988 e da Lei 9394/1996. Desta forma, realiza análise documental correlacionando os principais aspectos das informações coletadas a entrevistas<sup>62</sup>. Os parâmetros de análises são mediados em conjunto com o novo projeto de política educacional, Lei nº 10.639/03 em consonância com as reivindicações e propostas do movimento negro. Nele autora faz uma interlocução relacionando os aspectos que envolvem os termos educação e raça, busca que parte da compreensão das relevâncias ao combate as desigualdades raciais e o caminho pensando pela democracia atual na garantia ao direito às diferenças.

A investigação constata a existência de um acervo de denúncias, propostas e experiências do movimento negro no período tomado para estudo, o que para a pesquisadora constitui “um pensamento sobre o negro” que está presente na elaboração de políticas e propostas pedagógicas da época e dos dias atuais:

No processo de elaboração desses dois documentos o movimento negro apresentou propostas de inclusão e obrigatoriedade do ‘Ensino de história das populações negras no Brasil’ nos três níveis de ensino, revisão dos conteúdos e estereótipos veiculados nos livros didáticos e a inclusão da temática étnico-racial nos cursos de formação de professores. De forma mais ampla, o movimento negro tentou nesses dois momentos, contrapondo-se à ideia de democracia racial, oferecer visibilidade à situação de exclusão social da

---

<sup>61</sup> *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990*, (UFSCAR, 2005).

<sup>62</sup> Na pesquisa Rodrigues faz uso de fontes primárias: documentos oficiais, a Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e a Lei nº 10.639/03; dos documentos produzidos pelo Movimento Negro e de algumas entrevistas. O referencial teórico na abordagem da concepção de democracia racial parte de Munanga, Dávila, Florestan Fernandes, C. Hasenbalg e Nelson Valle. Enquanto traz autores como Telles, Gomes e Silva Júnior para tratar sobre o enfrentamento do racismo e da discriminação racial. A dissertação ficou subdividida, o primeiro capítulo e elaborado a partir das teorias raciológicas, tratando-se da supremacia branca a democracia racial, objetivou mostrar que as influências advindas do mito da democracia racial são presentes no sistema educacional por meio da formulação de políticas educacionais. No capítulo segundo ela o organiza em torno dos questionamentos feitos pelo Movimento Negro a respeito do mito, democracia racial, e como esse processo foi importante na estruturação de gerações de militantes negros e reconhecimento do papel fundamental da educação nas conquistas. O terceiro, uma análise do cenário da Constituinte de 1988 e as lutas do Movimento Negro para a aprovação das propostas de combate ao racismo. No quarto capítulo é dedicado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aqui a autora faz os comparativos pertinentes à educação e a raça. Incursionada pela temática racial e sua tramitação. No quinto o traçado das políticas em torno do reconhecimento oficial da existência do racismo e discriminação racial no país e o sexto capítulo retoma pontos expostos nos capítulos anteriores acrescentando informações pertinentes ao Movimento Negro e sua contribuição na reforma educacional no país. Nas suas considerações ao se basear nas análises de dados fornecidos pelo INEP quanto ao desempenho escolar de alunos de brancos ainda se superior a de alunos negros.

população negra, gerada pela discriminação racial e racismo difundidos na sociedade brasileira (RODRIGUES, 2005. p. 90).

Neste sentido, é oportuno reconhecer o papel desenvolvido pelo movimento negro nas principais políticas desenvolvidas pelo Estado brasileiro voltadas à população negra, a partir da segunda metade da década de 1980, principalmente, ao considerarmos a participação do país na agenda internacional de debates, a exemplo a conferência de Durban (2002) e em outros momentos históricos.

A autora reconhece que ainda estamos distantes de uma “democracia racial” (p.90) Mas acredita que com conjunto de leis no combate a desigualdade racial, principalmente a “10.639”, seja uma estratégia eficaz na política educacional racial, pois: “... de alguma forma estamos saindo do plano discursivo e genérico. Em seu processo de implementação ter sido imprescindível a interlocução com o movimento negro, entretanto há de se reconhecer tanto as resistências institucionais ou não-institucionais quanto os riscos de descaracterização de uma implementação que não atenda aos interesse da população negra”. (RODRIGUES, 2005, p.87).

A discussão sobre *Ações afirmativas e políticas educacionais* também se faz presente na dissertação de Elizabete Figueiroa dos Santos (2011)<sup>63</sup>, que recorre a Teoria das representações sociais em Jodelet (1984; 2001) e Spink (1993; 1994) e aos estudo das relações étnico-raciais, subsidiados por pesquisa bibliográfica e documental com análise a partir de Bardin (1977), para compreender de que forma o estudante negro representa a sua entrada na universidade por meio das cotas raciais.

Desta forma, estudou-se Programa de ações afirmativas de uma universidade em sua proposta, política e estratégia de implementação, verificando os seus impactos no debate sobre constituição étnico-racial dos estudantes.

Na compreensão de Santos (2001), as representações sociais evidenciaram pelos menos dois lados do debate, um que considera as cotas em seu aspecto positivo e outro em seu aspecto negativo:

A representação da implantação de uma política que reserva vagas, especificamente para negros, como sendo algo positivo, deve-se à crença que elas: possibilitariam a entrada de negros na universidade; possibilitariam a entrada dos desfavorecidos; e diminuiriam a desigualdade. A apreensão dessa política como algo negativo era devido à crença de que instituir tais medidas: seria assumir a incapacidade do negro; traria complicações constitucionais; desviaria o foco real do problema que é a educação de base; geraria preconceitos; criaria a desigualdade; e, por fim, contaria com a dificuldade de se definir quem é negro no Brasil (p. 162/3).

---

<sup>63</sup> *Representações sociais de estudantes negros: universidade e trabalho*, de (UFSCAR, 2011).

Tais aspectos vistos pela pesquisadora merecem destaque, uma vez que, o não debate sobre as cotas ou a negação da sua necessidade, pode, de forma velada negar, também, a existência do processo de discriminação e exclusão social.

Estas políticas, ao lado da promulgação de leis, têm papel central em muitas análises, quando se procura discutir acerca das relações raciais no país. É o que considera a dissertação de Maria da Guia Viana (2009)<sup>64</sup>, ao procurar, em uma abordagem antropológica em Munanga (2006), Filosófica em Chauí (2000) e Política em Shiroma (2000), bem como, em análises documentais e entrevistas<sup>65</sup>, compreender o modo como o Estado do Maranhão desenvolve suas políticas públicas, entre 2005 e 2008, considerando a política nacional de Promoção da Igualdade Racial na envergadura da Lei Federal nº 10.639/03.

Dentre as suas observações, Viana (2009) assegura que ocorreram avanços importantes no campo educação, “resultado das reivindicações da política de promoção da igualdade racial na educação, tivemos a implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo do sistema público de ensino.” (p.91), entretanto, nos municípios maranhenses, estas as políticas de promoção da igualdade racial não contemplaram o estabelecido nas orientações prescrita na Lei nº 10.639/03 onde as ações governamentais são limitadas e descontinuas na efetivação da promoção igualdade dos direitos raciais. Mesmo considerada como marco nas políticas públicas brasileira à Lei nº 10.639/03 no contexto das ações afirmativas no Estado do Maranhão ainda encontra

...resistência de alguns profissionais, gestores e técnicos de trabalharem a temática étnico-racial, por considerarem impositiva a Lei nº 10.639/03, alegando que ela estimula um ‘racismo que não existe’ mostrando-nos mais uma vez a negação das práticas racistas na educação (VIANA, 2009, p.93).

---

<sup>64</sup> *Os desafios da implementação da lei federal n 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial e a política educacional no maranhão*, (UFMA, 2009)

<sup>65</sup> A pesquisa utiliza as entrevistas com gestores educacionais, professores da rede pública estadual, técnicos da Secretaria de Estado e Educação e representantes do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial para tratar das questões sobre o negro no sistema educacional brasileiro, as ações do Movimento Negro no contexto educacional e as políticas públicas de ações afirmativas no paradigma educacional. Na análise documental recorre a autores Marilena Chauí, para explicar identidade nacional partindo do conceito de ideologia; recorre a Gomes, Munanga e Moore na composição conceitual sobre racismo e com Shiroma e, Moraes e Evangelista para falar da política educacional. Na primeira parte do trabalho, a autora faz uma explanação da vinda dos grupos africanos para o Continente Americano perfazendo a história de luta e resistência frente aos desafios impostos pela condição escravo; na segunda parte abordar as políticas de ações afirmativas e a educação no contexto brasileiro; na terceira parte recorrer a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e ações a partir dela no combate a desigualdade e na garantia de políticas públicas no âmbito educacional para populações negras. Na quarta analisa a educação étnico-racial pós-legislação e seus desafios na implantação de uma educação democrática a partir das políticas públicas educacionais no País.

O quadro apresentado pela pesquisadora, no entanto, não deve restringir-se somente ao estado em que ocorre a pesquisa, pois, em muitos lugares, há uma grande carência:

... de um maior envolvimento do poder público, pois o compromisso com a implementação da Lei, ainda não contempla as orientações nacionais. Além disso, as ações do governo são limitadas e muitas vezes descontinuas, sem o apoio necessário para a sua efetiva realização (...) O trabalho nos revelou, também, a contradição entre os discursos dos gestores das políticas públicas educacionais do Maranhão e as vozes que ecoam nos espaços escolares. Neste momento, identificamos a necessidade das políticas públicas de ação afirmativa na perspectiva de modificação do quadro das desigualdades raciais que se fazem presentes na sociedade e muitas vezes são negadas e inviabilizadas no espaço escolar. (idem. p.92)

Um trecho de um relatório produzido pelas pesquisadoras Florentina Souza, Ires Brito e Letícia Pereira (2012)<sup>66</sup>, que tomou como exemplo uma escola daquela região, corrobora com o que fora dito na dissertação quando afirma que: “Apesar de o Colégio Estadual 4 ser considerado um colégio-modelo no que concerne à qualidade pedagógica do trabalho realizado, observou-se que a gestão escolar não se mostrou bem informada sobre as atividades que a própria instituição realiza na implementação da Lei nº 10.639/03”. (p.105)

As informações contidas, tanto na dissertação, quanto no relatório que tomamos como base para o debate, nos permite acreditar que a carência de acompanhamento das políticas públicas e da implementação da legislação no “chão” da escola, permite distorções na interpretação dos objetivos destas propostas, o que acaba por interferir na prática pedagógica, impedindo-a ou destituindo-a de autenticidade quando relacionada às demandas da realidade, como demonstra a dissertação, ao enfatizar que as professoras informantes “registraram sua indignação quanto à falta de divulgação em relação a Lei nº 10.639/03, instrumento maior dessa Política de Promoção da Igualdade Racial na educação, faltando apoio e acompanhamento no espaço escolar e discussão sobre as Diretrizes Nacionais da Educação étnico-racial” (VIANA, 2009, p. 91).

---

<sup>66</sup> O Relatório financiado e apoiado pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no Brasil, gerou o livro: *Práticas pedagógicas de trabalho com relação étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, organizado por Nilma Lino Gomes (2012). O relatório foi elaborado com perspectiva de traçar um mapeamento por regiões a respeito das ações pedagógicas e das práticas em torno da temática relações étnico-raciais, dentre as pesquisas escolhemos aquela que tratou sobre a região nordeste, pois nossa finalidade seria de comparar as argumentações levantadas no relatório com o exposto na dissertação de Viana (2009).



Na perspectiva da implantação do sistema de reserva de vagas por meio de cotas, encontra-se, ainda, a dissertação de Milton Linhares (2006)<sup>67</sup>, que pesquisou o sistema de cotas como política pública voltada à concretização das ações afirmativas no ensino superior brasileiro e como modalidade de ações afirmativas voltadas à inclusão educacional, ao objetivar o combate a desigualdade social e a discriminação racial.

O autor recorre a diferentes posicionamentos sobre a compreensão da constituição do sistema de cotas<sup>68</sup> para consubstanciar a sua convicção de que de ser a educação elemento capital para a constituição do sujeito cidadão, capaz de promover a redução das desigualdades e de proporcionar dignidade às pessoas, independente de sua origem étnica ou socioeconômica.

O trabalho, além de abordar os conceitos inerentes às propostas de implantação do sistema de cotas e os marcos legais desta implantação, voltou-se à análise dos critérios para adoção desse sistema na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e Universidade de Brasília (UnB) e, nesta análise, constata que o processo de implementação do sistema de cotas no país, tem se dado por meio de ações pouco problematizadas e debatidas com a comunidade que a ele tem acesso, haja vista que:

Se tomarmos, como exemplo, o caso brasileiro de implantação do sistema de cotas apresentado e analisado, nesta pesquisa, qual seja, da Lei Estadual sobre cotas para as Universidades do Estado do Rio de Janeiro/UERJ e Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF, vimos que tal implantação legal, em que o Estado do Rio de Janeiro impôs, de forma heterônoma, a regra do sistema de cotas às duas universidades estaduais, de cima para baixo, sem qualquer discussão nem debate prévio com a comunidade acadêmica dessas universidades, resultou em sérios problemas de confronto entre estudantes, universidade e Poder Judiciário.

As informações apresentadas nos leva a problematizar a implantação do sistema de cotas, mas principalmente, a constatar que, apesar da necessidade de urgente nivelamento das disparidades no país, tanto no que concerne a etnia/raça quanto às questões econômicas, a participação popular nos debates políticos, pode propiciar uma maior transparência da efetivação das políticas e maior probabilidade de elas ocorrerem de fato, ainda que, outras ações precisem ser efetivadas em se tratando do combate às desigualdades, ao preconceito e discriminação raciais, principalmente no interior das escolas brasileiras.

---

<sup>67</sup> *A implantação do sistema de cotas nas universidades públicas brasileiras*, (UNICID, 2006).

<sup>68</sup> Taylor (1998), Dworkin (2001), Cashmore (2000), Bergmann (1996) e Sowell (2004); Brandão (2005), Menezes (2001), Moehlecke (2002), Silva (2003), Gomes (2002) e Tragtenberg (2003).

Ao verificar a implementação da política de cotas, Carmem Silva Moretzsohn Rocha (2009)<sup>69</sup>, em sua dissertação de mestrado, problematiza a relação entre ações afirmativas e identidades de cor/raça no contexto do vestibular. Com este intento, recorre a Instrumentos quantitativos e qualitativos de coleta de dados, envolvendo questionários e entrevistas e às formulações teóricas de autores como Oliveira (2003); Guimarães (2003); Hall (2003); Silva (2007); Bernd (1986), dentre outros, em busca de compreender os significados e associações atribuídos às identidades étnico-raciais e à política de ações afirmativas de um grupo de estudantes de um cursinho pré-vestibular.

Em suas observações, a autora encontrou um variado número de informações que enfatizaram, dentre outros aspectos, a resistência de aceitação ao pertencimento racial, demonstrado por alunos que se valiam das nomenclaturas disponibilizadas pelas pesquisas estatísticas voltadas a essa temática, como pardo, ou mesmo a nomenclaturas recorrentes no cotidiano dos sujeitos, como moreno, para justificarem uma negação à raça a que pertenciam, bem como a uma autoafirmação dos que se consideravam brancos demonstrada por meio do “tom de crítica” quando questionados sobre o seu pertencimento racial:

... notamos que os ‘brancos’ manifestaram um tom de crítica às perguntas referentes à relevância de suas identidades de cor/raça, comportamento não identificado nas aulas que se autotransformaram como ‘morenas’ na questão aberta e ‘pardas’ na fechada nem tampouco no estudante que se classificou como ‘negro’ na questão aberta, ‘preto’ na fechada. Um aspecto recorrente nas entrevistas foi se referir aos ascendentes ‘não brancos’ como ‘indígenas’ ou ‘negros’ de forma distanciada, como, por exemplo ‘uma índia’ ou ‘um negro’ para parentescos relativos a ‘avó’ ou ‘avô’ em contraposição aos ascendentes ‘brancos’ que eram referidos como ‘meu bisavô’, ‘meu avô’, ‘minha avó’ (ROCHA, 2009, p. 108).

Tais observações, para a pesquisa, demonstra um limiar entre a posituação e a negação da identidade negra, dependendo do contexto que se coloca para as perguntas. Em se tratando de questões voltadas a aceitação da identidade negra tendo por motivo a existência de ações afirmativas, a fala dos sujeitos demonstra que a influência é pouco significativa. Isto nos leva a questionar os debates que são feitos tomando como base a política de ações afirmativas e a possibilidade de constituição da identidade do negro no país.

---

<sup>69</sup> *Classificação étnico-racial e ações afirmativas no contexto do vestibular* (UERJ, 2009)

Outra vertente deste debate envolvendo as ações afirmativas é apresentada por Patrícia Simões de Carvalho Franco (2006)<sup>70</sup>, que em análise do discurso e estudo quantitativo problematiza o discurso da academia sobre tais questões, compreendendo que esses discursos escrevem a história acadêmica no Brasil em suas interfaces com a perspectiva dos debates sobre relações raciais.

A pesquisadora recorre a autores, tais como Moehlecke (2004), Siss (2002), Guimarães (2002) Telles (2003), Freyre (2005), Fanon (1975), para provocar um debate que culmina no encontro de convergência nas abordagens oriundas da academia, propriamente dita, de cunho mais teórico, com as abordagens resultantes dos debates em movimentos sociais, estas consideradas com um teor mais político. Para a pesquisadora, é a transformação do discurso teórico acadêmico em um discurso politizado e a transformação do discurso do movimento social em um discurso mais teórico, ou seja, a aproximação discursiva entre teoria e prática, que faz emergir o que a autora tem chamado de “contra-movimento” voltado a ressignificação do “mito da democracia racial”:

No movimento de reação aí desencadeado, a mesma construção ideológica que fora denunciada e desnudada por alguns acadêmicos a partir da década de 1950 – quando se absorveu o que já era vivo nos movimentos sociais – e particularmente após 1980 – pela influência da maturidade do movimento negro, registrada nas ações da MNU – será ressignificada por alguns desses mesmos acadêmicos e por novos atores que com eles se identificam. Tais vozes marcarão uma clara oposição a outras que, em resposta ao desafio político colocado, põe-se a defender ações diretas também no plano sócio-econômico, para além e mesmo como contribuição às ações de cunho simbólico, fazendo com o espaço universitário vire palco de luta (FRANCO, 2006, p.165).

É este debate, segundo a autora, que culminará, nos dias atuais, na amplitude das políticas de ações afirmativas, representadas, principalmente, pelas políticas de cotas no ensino superior.

#### 4.6.2. *Ações afirmativas e políticas educacionais em teses*

No âmbito dos trabalhos em nível de doutorado que se agrupam na categoria *Ações afirmativas e políticas educacionais*, destaque deve ser dado à Tese de Sabrina Moehlecke (2004)<sup>71</sup>, que realiza pesquisa do tipo *Survey* por amostragem com tratamento estatístico e recorre a literatura sobre o acesso ao ensino superior;

<sup>70</sup> *Entre a morte e a ressurreição de um mito: os discursos públicos da academia sobre as ações afirmativas no Brasil* (UERJ, 2006).

<sup>71</sup> *Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial* de (USP, 2004).

democratização e democracia para compreender a experiência das ações afirmativas no Brasil, principalmente no ensino superior.

O estudo realiza discussão teórica a partir da perspectiva “antropológico-política”, na qual aborda a cultura, valores e identidade nacional; na perspectiva “psico-sociológica”, em que ressalta a permanência do racismo, ainda que no aspecto universalista, e, na perspectiva sociológico-estrutural, que prioriza os interesses de grupos e a relação questões raciais e sociais para destacar a existência de diversos fatores existentes nas teorizações que se preocupam com as políticas de igualdade racial. Para a autora:

Políticas de ação afirmativa não são capazes de eliminar as desigualdades históricas e estruturais existentes em nossa sociedade, mas em termos de movimento, elas apontam para uma direção que almeja maior igualdade. A extensão dessa igualdade dependerá do projeto político-econômico-social então vigente, seja de perfil mais conservador, liberal social-democrata ou socialista. (...) o impacto das políticas de ação afirmativa em termos de diminuição das desigualdades sociais intensifica-se à medida que se combinam com projetos políticos mais igualitários. (MOEHLECKE, 2004, p. 173).

A partir dos debates levantados por Moehleche (2004) entendemos que, as características abrangentes deste problema requer que pensemos as políticas de ação afirmativa, para além da mera concessão do acesso ao ensino superior, em se tratando de cotas, e sim em um investimento na reestruturação deste ensino, no âmbito do serviço público, ampliando-se, por exemplo, as ofertas de vagas, bem como na recuperação da educação básica, pela construção de projetos mais articulados com o ensino superior, investimento na formação de professores, dentre outros aspectos.

Um debate bastante pertinente, em se tratando da inserção de negros no ensino superior, é desenvolvido por Eugenia Portela de Siqueira Marques (2010) em sua Tese<sup>72</sup>, que procura analisar a implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), no período de 2005 – 2008, discutindo a entrada de negros na educação superior, em Instituições de Mato Grosso do Sul.

Utilizando-se da aplicação de Questionários socioeconômicos, entrevistas semiestruturadas e pesquisa bibliográfica e análise documental e recorrendo à bibliografia pertinente<sup>73</sup>, o estudo procurou atingir aos seguintes objetivos: “a) analisar

<sup>72</sup> *O programa universidade para todos e a inserção de negros na educação superior: a experiência de duas Instituições de Educação Superior de Mato Grosso do Sul - 2005 – 2008*, de (UFSCAR, 2010).

<sup>73</sup> Além de discussões em torno da Medida Provisória nº 213/2004, Lei nº. 11.096 e documentos correlatos, o estudo realiza ampla revisão de literatura utilizando-se de autores como: Cardoso e Ianni

a implantação do Programa Universidade para Todos - ProUni no contexto da reforma da educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, procurando identificar o seu significado como política de democratização que visa a inserção de negros na educação superior; b) investigar o significado do ProUni para os estudantes bolsistas, especialmente no que se refere à sua permanência nos cursos superiores; c) investigar a percepção dos estudantes, bolsistas do ProUni, sobre as políticas de ação afirmativa, as políticas de cotas, a discriminação racial e o preconceito”. (MARQUES, 2010, p. 22).

Dentre os principais dilemas na implantação do ProUni destacados pela autora quando pensados na efetivação das universidades investigadas, está, inicialmente a minimização do processo de comunicação entre MEC e instituições de ensino superior, como destaca o trecho abaixo:

o processo de implantação do ProUni nas duas Instituições de Educação Superior, cenário desta pesquisa, ressaltou alguns pontos comuns entre elas, principalmente no que se refere às dificuldades enfrentadas no primeiro ano de implantação do Programa, decorrentes do pouco tempo que as IES tiveram para conhecer e executar as determinações dispostas na MP 213/2004 que o instituiu. A ausência de um canal de comunicação direto com o MEC para o esclarecimento de diversas dúvidas dos candidatos foi apontada como o maior problema enfrentado pelos setores das IES responsáveis por efetuar a seleção e a matrícula dos alunos, juntamente com a ausência de critérios para a definição do pertencimento racial. (idem, p. 220).

Além destes fatores, a clientela dita beneficiada pelo programa, posta em um número expressivo, também encontra dificuldades em lidar com alguns entraves, configurando-se em aspectos negativos: “Os aspectos negativos do ProUni foram apontados pelos acadêmicos, que, devido às condições financeiras, encontraram dificuldades para se manter na educação superior. Entre as dificuldades elencadas figuram o transporte, a alimentação, a aquisição de materiais didáticos, a falta de tempo para se dedicar aos estudos e a defasagem de aprendizagem. As dificuldades se agravam para os acadêmicos que não residem com os pais, os casados ou aqueles que, mesmo sendo solteiros, colaboram com a renda familiar (...). Essa situação de carência dos acadêmicos bolsistas é uma das fragilidades do ProUni, pois o caráter social do Programa é questionado na medida em que possibilita o acesso, mas não garante a permanência (idem, p. 221).

Ponderamos que, tais constatações são igualmente conexas em se tratando de avaliação da implantação de outras políticas, considerando os objetivos das ações afirmativas, pois elas sempre esbarram nos entraves que vão desde a carência nas

---

(1959); Fernandes (1979); Hansenbalg (1988, 1992, 1999); Andrews (1992); Cury (2000); Saviani (1997); Oliveira (2007); Domingues; Barreto (2007); Pacheco e Ristoff (2004), dentre outros.

orientações e acompanhamentos das propostas, como na ausência de uma infraestrutura adequada para, além do acesso, garantir a permanência dos sujeitos no ensino, que seja de qualidade e mantenha características de um serviço público.

Neste sentido é interessante que, além da avaliação da implementação da política, em si, seja ouvida a parcela da população diretamente afetada por ela. É o que faz, por exemplo, Erika do Carmo Lima Ferreira (2009)<sup>74</sup>, ao procurar nas narrativas de jovens ingressantes na universidade por meio das cotas, a constituição de sua identidade de raça, ao levar em conta aspectos da vida familiar, da trajetória escolar e vida acadêmica e a possibilidade de interferência da condição de cotista neste processo, para a construção de sua Tese

Dentre as inferências mais significativas feitas pela autora está a de que, ainda que a política de cotas não promova a superação dos conflitos familiares e da trajetória escolar, considerando as relações raciais, elas têm importantes contribuições por darem visibilidade aos debates em torno das relações raciais e por apresentarem potencialidades discursivas para a reconfiguração do quadro em que tem se colocado o negro no país, pois...

...mesmo com o esforço para que a universidade se mantenha reservada como espaço de hegemonia branca e para que a ideia de democracia racial continue a embasar a concepção de nação imposta em sala de aula, a política de cotas pode servir para uma efetiva abertura discursiva no espaço acadêmico que contribua para reconfigurar as representações raciais dentro e fora da universidade. Não há como mensurar de forma imediatista os efeitos de tal abertura, nem seu impacto de forma mais abrangente. O que se percebeu, no entanto, no curto recorte desta pesquisa é que algumas vidas tomaram um sentido diferenciado e, por meio das reflexões sobre relações raciais no país, os/as estudantes passaram a vislumbrar outras formas de ser (FERREIRA, 2009, p. 201).

Concordamos com a autora quando destaca que a reconfiguração do quadro em que tem se colocado o negro no país somente é possível quando problematizado o processo de significação atribuído historicamente à expressão “raça” e seus efeitos devastadores, tornando viável a reversão de significados que mais promoveram a exclusão do que o acesso às formas igualitárias de relações sociais.

Também, sobre as políticas de ações afirmativas, a Tese de Laura Cecília López (2009)<sup>75</sup>, discute o papel do ativismo negro no *Cone Sul*, ao realizar uma análise antropológica das políticas deste movimento com ênfase nas redes estabelecidas em

<sup>74</sup> *Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas*, (UNB, 2009).

<sup>75</sup> *‘Que america latina se sincere’: uma análise antropológica das políticas e poéticas do ativismo negro em face às ações afirmativas e às reparações no Cone Sul* (UFRGS, 2009).

Porto Alegre, Montevidéu e Buenos Aires no contexto da implantação das políticas de ações afirmativas. A autora procura saber, dentre outros aspectos, de que forma os grupos minoritários, considerando os princípios eurocêntricos, participam dos embates envolvendo Estado e sociedade civil sobre os projetos de uma sociedade multicultural.

Desta forma, a autora destaca haver um itinerário extenso de militância negra no Cone Sul voltado à relação da educação com raça enquanto demandas do poder público, o que, de certa forma, tem interferido nas principais políticas voltadas a este setor, mas que não conseguem minimizar o paradoxo entre Estado, identidade nacional e cidadania, considerando-se as mobilizações transnacionais e nacionais negras e ressalta a Conferencia de Durban como exemplo destas interferências por possibilitar e desencadear as principais políticas, em âmbito nacional, voltadas à demanda das relações raciais, colocando o país como uma das referências locais em se tratando de programas e legislação:

A implementação de ações afirmativas em diferentes instâncias (federal, estadual e municipal), instituições (órgãos públicos, universidades, instituições de saúde, etc.) e temáticas (educação, saúde, mercado de trabalho, regularização fundiária de comunidades quilombolas, etc.) no Brasil tornou-se modelo para os países do Cone Sul com os quais tem uma relação histórica na Bacia do Prata e intercâmbios constantes de pessoas, ativistas e expressões culturais. A criação da Secretaria de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial – SEPPIR no ano de 2003 com a posse do governo federal do Partido dos Trabalhadores formou parte também dos desdobramentos de pleitos de um movimento negro organizado nacional e transnacionalmente. (LOPES, 2009, p. 357)

A autora destaca, ainda, que este movimento de ações reparatórias também carrega em seu cerne identificações diaspóricas de pertencimento afetivo a comunidades imaginadas na diáspora, mas que não descartam a urgência em se desconstruir as corrompidas ideologias nacionais de branquitude e mestiçagem.

Tais constatações dialogam com o pensamento de Sales Augusto dos Santos (2007)<sup>76</sup>, ao se posicionar sobre o papel dos movimentos sociais negros na implantação das políticas de ações afirmativas, bem como sobre as possibilidades de implementação do sistema de cotas viabilizado em uma conjuntura teórica e política adversa a sua implementação.

A pós a realização de pesquisa quantitativa e qualitativa, autor destaca, dentre outros aspectos, que a implementação da política nacional voltada à educação das relações raciais, incluindo a política de ações afirmativas, deve-se, em muito, à participação do movimento negro no processo de reivindicação e proposição:

---

<sup>76</sup> Tese: *Movimentos negros, educação e ações afirmativas*, (UNB, 2007).

A implementação de cotas para os negros, demandadas pelos negros, reivindicadas de baixo para cima, indica que são possíveis mudanças em sociedades extremamente desiguais, sem necessariamente se utilizar de violência física, apesar do confronto de cunho político, que é inevitável. É por isso que há tanta pressão contra as cotas. Porque elas sinalizam potenciais de luta até então nunca explorados na sociedade brasileira. Mas para isso é preciso organização, movimentos sociais articulados, que formem quadros qualificados e dispostos a enfrentarem os desafios que se fizerem necessários (SANTOS, 2007, p. 508).

A participação do movimento social negro nessas políticas não ocorre de forma aleatória, haja vista que, de acordo com o autor, a mais de um século, a educação faz parte das principais bandeiras de luta do movimento, servindo de mote em torno do qual os diferentes seguimentos do movimento se articulam.

O papel do movimento social negro também é assunto da Tese de Marta Iris Camargo Messias da Silveira (2009)<sup>77</sup>, que além das políticas de ações afirmativas discute o papel deste movimento no cenário da implementação da lei nº Lei 10.639/03, fazendo dialogar a Secretaria Municipal de Educação de um município do Rio Grande do Sul com o universo escolar e o movimento social negro, onde buscou compreender de que forma às demandas apresentadas por um movimento social transforma-se em política de estado e impacta no cotidiano escolar brasileiro.

Ao empregar a técnica de Focalização progressiva proposta por Ludke e André (1986); a Técnica de triangulação dos dados orientada por Triviños (1994) com análise de documentos e entrevistas e ao recorrer a literatura pertinente com base em Marx (1993); Kuenzer (1998); Minayo (2004); Kopnim (1978); Gohn (1997); Siqueira (2006), dentre outros, Silveira (2009) constrói e discute suas categorias de análise em volta de: *movimento social negro e sua relação com as lutas sociais; movimento social da luta negra; as políticas de ações afirmativas; e, a sub-política: a emergência de novos espaços de poder na sociedade contemporânea.*

Em relação ao papel da secretaria de educação estudada na efetivação das recomendações da Lei nº 10.639/2003, constatou a pesquisa que foi minimizado pela ausência de inflexões que pudessem de fato problematizar e propor discussões efetivas em torno do combate ao racismo e ao estabelecimento de relações raciais positivadas, já que a SMED limitou-se a receber projetos prontos de outras entidades e executá-los:

Não percebeu-se, efetivamente, o interesse desta secretaria em organizar seus próprios eventos, convidando para debates, encontros, seminários e palestras ou outras possibilidades as lideranças negras e educadores que em âmbito

---

<sup>77</sup> *O movimento social negro: da contestação às políticas de ações afirmativas e a implicação para a aplicação da Lei 10.639/03 – O caso da rede Municipal de ensino de Santa Maria-RS* (UFBA, 2009).



nacional, estadual e municipal possam apresentar suas pesquisas e estudos a serviço da implementação desta lei (sic) (SILVEIRA, 2009, p. 222)

No âmbito da escola pesquisada um grau de tensão marcou de diferentes maneiras e momentos, principalmente, porque a equipe pedagógica, incluindo os educadores, não se veem preparados para por em prática as propostas da Lei. Isto foi possível perceber quando analisado: “o entendimento que os educadores tinham sobre esta temática anteriormente em comparação com os novos conhecimentos que adquiriram, embora poucos lhes foram oferecidos, além das visitas das lideranças negras, educadores negros e os projetos que foram desenvolvidos na escola.” (sic) (Idem. p. 222).

O trabalho enfatiza, dentre outras orientações, a necessidade de uma política de formação continuada da equipe pedagógica escolar, para lidarem com a implementação dos dispositivos legais, em se tratando da proposta de uma educação para as relações raciais. Acreditamos, porém, que esta não é uma responsabilidade somente da equipe que compõe a escola, há necessidade de uma articulação maior com os movimentos sociais e o Estado, representado pelas secretarias municipais de educação.

Consoante ao discutido, até aqui, os trabalhos acadêmicos no âmbito das *Ações afirmativas e políticas educacionais* certificam que a educação para as relações étnico-raciais é motriz para a formação de uma sociedade que consolida na sua diversidade étnica, racial, sexual e religiosa. Portanto, em se tratando de políticas educativas em sua dimensão nas ações afirmativas, sendo estas concebidas como ações envolvidas no âmbito da legislação e da criação e implementação de programas e propostas voltados à afirmação da população negra na sociedade, busca-se uma dinâmica mais ampla que compreenda:

“o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-racial tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdade raciais e sociais.” (SILVA, 2007, p.490)

No âmbito das teses e dissertações estudadas foi possível perceber que a Lei nº 10.639/03, está presente como pano de fundo para a implementação de propostas no âmbito da legislação e das políticas para as relações raciais, como resultado e anseio da sociedade civil organizada nos movimentos sociais.

A Lei nº 10.639/03, em seus dispositivos e aparatos, torna-se, como vimos nos trabalhos, o centro das ações “afirmativas” e das políticas propostas e direcionadas, na consolidação de um ensino integralizador, valorizando o conhecimento como um

conjunto das “culturas” e como patrimônio do bem comum a todos as raças, para tanto, recorre-se ao campo da história como vetor de análise relacionando as relações sociais implicadas nas condições das diferenças econômicas e políticas.

Certamente a Lei não é uma panaceia que resolverá todas as questões relacionadas aos aspectos étnico-raciais, mas cria e opera com perspectivas de enfrentamento diante de posturas que são condicionantes a permanência das desigualdades e atrelada discriminação racial, além de constituir instrumento legítimo e legal de luta contra a desigualdade social.

Por isso a sua importância nos debates e nas pesquisas que abordem o tema relações raciais

Neste contexto, esperamos que essas sutilezas reveladas nas prerrogativas de Lei, e nos seus aparatos de consolidação, efetivem um novo perfil de sociedade, que possa, agora, evidenciar cada vez mais as discussões e os questionamentos teóricos a partir das perspectivas que envolvem a temática diversidade racial/cultural no conjunto das relações sociais e atinja seus objetos de proporcionar as camadas consideradas inferiores, situadas na base piramidal, o acesso a estas questões de forma crítica e circunstanciada, problematizando-as e criando potencialidades de intervenção na realidade.

Outras preocupações aparecem como centrais, nas teses e dissertações, quando o olhar está voltado às ações afirmativas e políticas educacionais. Elas dizem respeito ao papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na proposição e implementação de tais políticas e na fiscalização do Estado, principalmente através de suas secretarias de educação, quanto ao acompanhamento de sua implementação. Fator que tem sido criticado, uma vez que as secretarias encontram-se indiferentes quanto ao seu papel de agentes no contexto.

#### **4.7. Instrumentos pedagógicos**

*Instrumentos pedagógicos*, neste estudo, referem-se às ferramentas ou os meios empregados profissionalmente pelo professor, com objetivos definidos em função de um método específico, para possibilitar o processo de aprendizagem (LIBÂNEO, 1994). Estas ferramentas têm, portanto, a função pedagógica, já que estimulam os sentidos e possibilitam o desenvolvimento cognitivo e emocional do sujeito.

Desta forma, incluem recursos pedagógicos oficiais e alternativos que veiculam, transmitem, consolidam, provocam e, possivelmente, transgridem pensamentos instituídos no *campo* da educação

No espaço de sala de aula, é possível citarmos diferentes instrumentos, como: quadro-negro, projeção de slides, filmes, mapas, apostilas digitadas e mimeografadas, etc. Tais meios, no entanto, parecem carregar sobre si, uma ênfase na natureza material, o que impede de vê-los como capazes de conter ou disseminar informações.

Disso decorre a necessidade de afirmarmos que há instrumentos que explicitamente carregam, produzem e divulgam informações, como o livro didático, jornais, revistas, músicas, obras de arte, enquanto há aqueles que possivelmente assumem esta função, como depoimentos, historia de vida, dentre outros.

Pensando na seleção dos instrumentos de ensino, atrelados a métodos e com objetivos específicos em sua articulação com a temática relações *raciais*, a ênfase que tende a ser dada é o seu caráter não meramente neutro. Ou seja, pensamos que os instrumentos selecionados em função de um método pedagógico produzem e transmitem maneiras, condutas e comportamentos.

Neste caso, se um livro didático veicula práticas racistas e é usado nas séries iniciais, sem uma análise crítica por parte de professores e alunos, ele certamente estimulará tais práticas racistas; se neste livro o negro é representado como aquele sujeito que deve estar à margem dos processos sociais exercendo, economicamente, funções subalternas, é esta representação que ele estimulará; se um filme empregado como instrumento pedagógico veicula imagens de negros exercendo práticas criminosas, então há maiores chances de os alunos negros aceitarem esta representação como normal, criando-se, assim, um *campo* de representação.

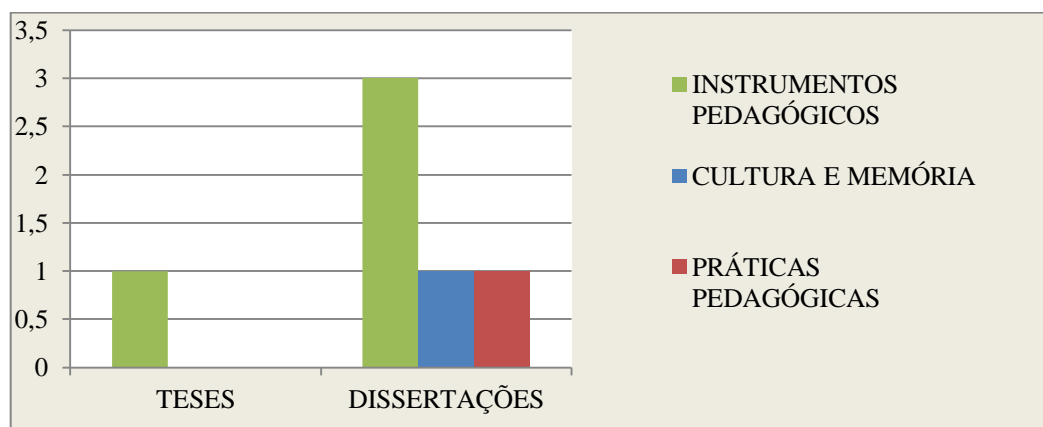
Por outro lado, se um professor recorre ao depoimento de senhoras e senhores negros da comunidade, a fim de conhecer a sua história e dos seus antepassados como instrumento provocador de problematizações sobre o papel do negro na sociedade em que a criança se encontra, um leque de possibilidades pedagógicas pode ser aberto com vistas a uma educação para as relações raciais, que precisa ser explorado à luz das discussões críticas sobre as relações raciais na contemporaneidade.

De uma forma geral, estas questões são postas em discussão nas teses e dissertações que foram organizadas sob o elemento-chave *instrumentos pedagógicos* em diálogo com os subtemas: cultura e memória 01 dissertação; práticas pedagógicas 01

dissertação; e instrumentos pedagógicos, propriamente, 01 tese e 03 dissertações. Como podemos visualizar no gráfico nº 10.

**Gráfico 10**

**Subtemas de instrumentos pedagógicos**



Fonte: Dados da Pesquisa – 2014.

Somente para fins didáticos, cabe lembrarmos que, nos debates do item 3.5 que trata das *propostas e práticas pedagógicas* pudemos compreendê-las como a ação docente na relação com o aluno e o conhecimento, que mobiliza os elementos da organização do trabalho pedagógico, como objetivos, conteúdos, métodos, avaliação, relação professor/aluno, para produzir aprendizagens. Podemos acrescentar, ainda, que, em aspecto geral, as ações intencionais voltadas à mudança de consciência e atitude de um sujeito em sociedade constitui uma ação pedagógica. No entanto, nos basta para este item considerar a primeira definição mais voltada a ação docente.

Sobre *cultura e memória* em sua relação com os *instrumentos pedagógicos*, destacamos trabalhos que abordam os aspectos culturais das relações raciais e sua interferência nas concepções que se constroem durante certo tempo sobre estas relações, bem como, a memória forjada a partir de tais concepções.

As dissertações tomadas como amostra desta etapa foram: *Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental*, de Elisabeth Rosa da Silva Júnia (UFMG, 2010); *Raça, comunicação e cultura: a temática racial na revista Raça Brasil (1996-2006)*, de Lindomar Alves de Oliveira (PUC-SP, 2007); *Hip Hop e educação popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização Quilombo Urbano*, de Rosenverck Estrela Santos (UFMA, 2007); *Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais*, de Fabiano Maranhão (UFSCAR, 2009), e,

finalmente, *A study of three african-american works within their backgrounds*, de Rafael Machado Guarischi (UERJ, 2010).

A Tese inscrita como amostra deste *elemento-chave* foi, *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa*, de Paulo Vinicius Baptista da Silva (PUC-SP, 2005).

Na dissertação de Elisabeth Rosa da Silva Júnia (2010)<sup>78</sup>, procura-se analisar a forma como o negro é abordado nos livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª série do ensino fundamental a partir do Programa Nacional do Livro Didático, de 2007. Desta forma, recorre às contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre a questão racial na produção do livro didático relacionando-os à temática “Pluralidade Cultural” e legislação que referendam a Lei nº 10.639/03.

A pesquisa foi embasada na Análise Crítica do Discurso e o seu referencial teórico partiram das contribuições de Fairclough (2001) que compreende ser o discurso construtor e construto do mundo social contemporâneo; de Oliva (2009) para quem os PCN’s são importantes no contexto escolar pela base dada às discussões pedagógicas, bem como no planejamento e na seleção e uso do material didático, e, de Nilma Gomes (2010) que questiona a importância dos PCN’s no contexto escolar pelo apelo conteudista e na falsa premissa de que a inserção dos “temas transversais” seria suficiente para garantir debates políticos e ideológicos sobre relações raciais.

Após debate sobre a produção política e social do livro didático<sup>79</sup>, destaca a autora que, embora haja uma adequação dos livros às recomendações de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Programa Nacional do Livro Didático no que diz respeito à edificação ética da cidadania, sugerindo discussões sobre trabalho infantil, disparidades sociais, servidão, contribuições dos negros à sociedade brasileira e imigração, eles apresentam as crianças negras principalmente em posições subordinadas, de miséria, em lugar inferioridade, de desgosto e de alienação dos bens produzidos socialmente. Para autora:

A presença de estereótipos e da persistência de um discurso que representa o negro preso ao passado colonial de escravidão, em determinadas contribuições culturais à sociedade, e a apresentação da criança negra exclusivamente como trabalhadora, enquanto a criança branca é apresentada em diferentes atividades de estudo e lazer, demonstram formas veladas de um

<sup>78</sup> *Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental* (UFMG, 2010).

<sup>79</sup> Na organização dos capítulos o primeiro apresenta a Análise Crítica do Discurso e os procedimentos de investigação utilizados, no segundo explana o contexto social e político que influencia a produção dos livros didáticos no mercado editorial brasileiro, o terceiro capítulo apresenta a análise sobre três livros didáticos a partir das propostas relacionadas com o tema relações raciais.

racismo, fruto das representações existentes em nossa sociedade sobre o negro e as relações raciais. (JÚNIA, 2010, p. 137)

Compreendemos, a partir deste debate que, estes são considerados impedimentos graves quanto à sensibilização do professor no que diz respeito à temática relações raciais, já que institucionalmente, um instrumento pedagógico propõe o preconceito e a discriminação.

Na dissertação de Lindomar Alves de Oliveira (2007)<sup>80</sup>, discute-se, por meio de análise documental o projeto e o comportamento da Revista *Raça Brasil*, em relação à temática relações raciais com intuito de compreender o seu significado para as questões raciais no país. Neste sentido, recorre a uma vasta fundamentação teórica em que dialoga com autores como Bastide (1951, 1959, 1973); Clovis Moura (2002) e Nepomuceno (2006), para discutir sobre a imprensa negra, e a Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (1998) para tratar de identidade e cultura.

O trabalho ressalta que a revista teve como preocupação desde a sua fundação, em dar visibilidade ao negro na sociedade, mas que tal objetivo sofreu, em alguns momentos, distorções, devidas às preocupações com o mercado editorial e outras demandas. Neste sentido:

... a preocupação da revista em dar visibilidade ao negro visando com isso aumentar a sua participação na sociedade, foi uma bandeira hasteada desde os seus primeiros exemplares e, embora o foco de sua preocupação tenha se diferenciado, ao longo de seus dez anos de existência, a revista demonstrou ser uma referência que nos permite repensar as problemáticas do negro na sociedade brasileira ao propor estabelecer uma nova forma de percepção sobre o negro bem como, ao chamar para si uma gama de questões que fazem parte do quadro paradigmático de questões relacionadas a este contingente populacional (202).

Este balanço nos parece interessante porque enfatiza o aspecto pedagógico deste instrumento, a revista, uma vez que, ao garantir debates envolvendo questões raciais, ainda que em alguns momentos, unilateralmente, como destaca a autora, abre possibilidades de o negro se ver em evidência na sociedade.

A dissertação de Rosenverck Estrela Santos (2007)<sup>81</sup>, procura compreender como um movimento de manifestações artísticas e político-cultural no Maranhão contribui, com suas práticas educativas, para a formação de uma identidade étnico-racial. Para isso recorre às discussões envolvendo identidade étnico-racial (BERND, 1987; MUNANGA, 2000), consciência crítica (GRAMSCI, 1966, 1991) e educação popular

---

<sup>80</sup> *Raça, comunicação e cultura: a temática racial na revista Raça Brasil (1996-2006)*, (PUC-SP, 2007).

<sup>81</sup> *Hip Hop e educação popular em São Luís do Maranhão: uma análise da organização Quilombo Urbano*, (UFMA, 2007).

(FREIRE, 2001, 2005; GOHN, 1992) enquanto combina pesquisa documental, bibliográfica e empírica.

As constatações mais relevantes da pesquisa apontam para uma superação do *status* meramente artístico de um movimento envolvendo dança e música, uma vez que grandes articulações tem se feito para problematizar e por em evidência os desafios políticos e culturais da comunidade negra implicando em um repensar das práticas educativas. Desta forma,

... não se trata de um movimento puramente local ou regional, mas que possui preocupações constantes tanto com questões nacionais, como com as lutas sociais que fugiam ao específico do *Hip Hop*. Transcendendo ao imediato ou ao artístico, o 'Quilombo Urbano', enquanto movimento social tem tentado aliar as demandas locais com as nacionais e isso tem resultado em um aprofundamento de suas posições políticas, cujas consequências nas práticas educativas, na construção de uma identidade étnico-racial e no aprimoramento de uma consciência crítica, foram decisivas. (SANTOS, 2007, p. 180)

Desta forma, vê-se na organização popular a possibilidade de tomada de consciência crítica, desde que questões envolvendo o cotidiano das pessoas sejam analisadas tendo em vista os aspectos políticos e ideológicos que perpassam tais problemas.

Na perspectiva de utilização de instrumentos pedagógicos, a dissertação de Fabiano Maranhão (2009)<sup>82</sup>, estuda as práticas corporais de origem africana, sobretudo os jogos, com intuito de avaliá-los como instrumento facilitador na educação das relações raciais. O trabalho relata um processo de intervenção pedagógica e pesquisa a partir de observação e análise fenomenológica, tendo como aporte teórico autores como Fiori (1986), Brandão (1986), Dussel (2002), Gonçalves Junior (2008), Silva (1998, 1999), Oliveira (2005), Cavalleiro (2004), dentre outros.

O autor, ao realizar seu projeto de intervenção com temáticas diversas envolvendo as relações raciais, teve a oportunidade de verificar uma mudança de olhar das crianças em relação às questões envolvendo a África e o Brasil, que pode significar uma sensibilização com a temática proposta. Mas ressalta que:

... não podemos afirmar que essa mudança na percepção do povo negro e da cultura negra tenha gerado mudanças imediatas na formação da identidade das crianças envolvidas no projeto, mas, certamente, o projeto contribui para despertar, com um novo olhar de si e do outro, gerando identificações que fortaleceram suas identidades (MARANHÃO, 2009, p. 100)

---

<sup>82</sup> *Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais*, (UFSCAR, 2009).

Com base nas considerações do autor é possível inferirmos que, não somente na escola e no projeto estudado, a educação para as relações raciais ocorre processualmente, ou de forma parcial e que, a cada momento, ela vence mais uma etapa, iniciando pela sensibilização das pessoas com questões envolvendo a temática e prosseguindo com a fase de conscientização. É possível inferirmos, ainda, que instrumentos como os jogos ditos “africanos” tem importância neste processo.

Finalmente, a dissertação de Rafael Machado Guarischi (2010)<sup>83</sup> se propõe a estudar as obras afro-americanas: “Cane” de Jean Toomer; “Dutchman” de Arimi Baraka e “Playing in the Dark”, de Toni Morrison, com intuito de contextualizá-las na sociedade estadunidense no decorrer da vivência de seus escritores no século XX.

Guarischi sustenta esta discussão com alguns debates, a saber, sobre a diáspora, em que recorre a autores como James Clifford (1997); Bhabha (1997); Harris (2007) e Salgueiro (2007) que discutem a nova cartografia mundial oriunda do deslocamento de pessoas e as formas de abordagem deste problema, como a construção do termo *hibridismo*, dentre outros aspectos. Assim aborda as obras em discussão.

Na discussão sobre Toomer, verifica-se que o escritor, pautando-se, de acordo com a pesquisa, ao *Harlem Renaissance*, momento histórico envolvendo as décadas de 1920 até 1930, em que floresce, nas artes e na música, somando-se a outros campos, o talento dos negros, configurando-se em um dos mais citados levantes artísticos do século XX nos Estados Unidos, apresenta importantes questões e sentimentos do povo negro no período em pauta, recorrendo a variados dispositivos artísticos e literários para produzir uma obra poética, romântica e metafórica, um dos seus mais memoráveis trabalhos, finalizados em 1923.

A peça *Dutchman*, de Baraka, foi realizada em Nova York em 1964, e, como é de costume nas obras do autor, é dura, forte e chocante. Baraka com seu tom crítico e irônico aborda a *era dos direitos civis* e os sentimentos produzidos nas relações sociais entre negros e brancos constituídas de forma precária e complexa, vista e vivida na sociedade da época.

Morrison, em livro escrito em 1992, levanta alguns dos mais intrigantes pontos relacionados à negritude na sociedade contemporânea, fazendo refletir sobre as complexas relações entre branquidade e negritude relacionando o contexto literário a questões maiores. Neste aspecto discute a branquidade posta e aceita de forma

---

<sup>83</sup> *A study of three african-american works within their backgrounds* (UERJ, 2010).



universalizada pela sociedade, tida como normativa e imparcial e legitimada sem questionamentos.

Neste sentido, as obras estudadas por Guarischi, apresentam uma literatura preocupada com as relações raciais em seu contexto de produção, ao posicionar-se como instrumentos de expressão ideológica e de denúncia dos principais sentimentos envolvendo as vivências de negros Afro-Americanos no século XX.

Destacamos a importância deste trabalho por apresentar instrumentos capazes de dialogar com a temática relações raciais, para além dos meramente produzidos para a educação convencional, ao demonstrar que determinadas literaturas, ainda que com seu estilo metafórico, colocam em xeque questões por vezes silenciadas nestes veículos de comunicação.

Nesta linha de discussão acerca de *Instrumentos pedagógicos* em articulação com as relações raciais enquanto categoria, na Tese inscrita como amostra deste *elemento-chave*<sup>84</sup>, Paulo Vinicius Baptista da Silva, (2005), debruça-se em livros didáticos de Língua Portuguesa para a quarta série do ensino fundamental, publicados entre 1975 e 2004, e realiza análise ideológica e adota a Hermenêutica de Profundidade/HP a partir de Thompson (1995), além de abordagem quantitativa, para analisar os discursos sobre os segmentos raciais negros e brancos em livros didáticos.

Enfatiza o pesquisador que, mesmo com tentativas oficiais de criação de programas para produção, controle e distribuição dos livros, eles permaneceram produzindo e difundindo um discurso que *universaliza* a hegemonia do branco, tratando-o como a referência na espécie, *naturaliza* a superioridade branca, uma vez que coloca os personagens brancos como sujeitos potenciais dos textos, *estigmatiza* a figura do negro, mantendo-o restringido a determinadas temáticas e recintos sociais e reafirma intenção de *pacificação* dos personagens negros, alijados dos discursos e das falas expressivas nos textos veiculados (SILVA, 2005).

Tais constatações levam Silva (2005) a ponderar em alternativas mais positivas à construção do livro didático. Para o autor:

Poderíamos pensar em modificações nos critérios de seleção dos textos compilados para compor os livros didáticos. Analisamos sobre quais textos e quais autores recaíram as escolhas para compor os livros didáticos. Textos e autores com objetivos de expressar ou problematizar a alteridade e singularidade do negro brasileiro, ou outras concepções sobre relações raciais no Brasil, tiveram presença quase nula nos livros que analisamos. Uma proposta seria buscar modificações nos processos de escolha, incluindo, ao

---

<sup>84</sup> *Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa* (PUC-SP, 2005).

máximo, textos de literatura negra, isto é, unidades de leitura voltadas à afirmação da cultura afro-brasileira, à busca de um “eu-enunciador” negro (Bernd, 1988) e à discussão dos problemas do negro na sociedade brasileira, mas carecemos de estudos e reflexões sistematizados sobre esta produção para crianças ou escolas. (p. 185).

Acrescentamos a necessidade de uma avaliação constante das políticas de produção e distribuição desse instrumento pedagógico por movimentos sociais, que tenham autonomia para vetar quaisquer propostas, sejam elas textuais ou ilustrativas de minimizar, ou tratar de forma racista a população negra.

A seleção e utilização dos instrumentos pedagógicos na educação quando pensada em sua articulação com as relações raciais precisa ser compreendida como algo carregado de intencionalidade política, uma vez que, dependendo dos objetivos que se quer alcançar e da informação que se pretende construir, os instrumentos podem servir para diferentes propósitos.

Isto nos faz refletir sobre o fato de que não há neutralidade na educação sendo que este caráter intencional coloca os instrumentos para além das técnicas de repasse de conhecimento, estando carregado de intencionalidade, subjetividades e cultura.

No âmbito das dissertações e teses estudadas, pensar os instrumentos também transcendeu o aspecto meramente técnico. Neste contexto, emergem diferentes possibilidades pedagógicas, a saber: os jogos, as memórias, a literatura e as artes, dentre outros.

Consoante aos debates levantados até aqui, os trabalhos acadêmicos certificam que a educação para as relações étnico-raciais é motriz para a formação de uma sociedade que consolida na sua diversidade étnica, racial, sexual e religiosa. Sendo assim

...o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-racial tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdade raciais e sociais (SILVA, 2007, p.490).

A Lei nº 10.639/03 torna-se como vimos nas dissertações o centro das ações “afirmativas” em se tratando de formação docente, estruturação curricular, prática pedagogia, dentre outras, ao se pensar em um ensino integralizador que valorize o conhecimento como um conjunto das “culturas” e como patrimônio do bem comum a todos as raças.

Tomar, por exemplo, o ensino da História Africana, a formação da linguagem, as construções políticas e econômicas, dentre outros aspectos, considerando o papel

desempenhado por afrodescendentes no país, possibilita pensar o movimento de “descolonização” como mudança a “rigidez das grades curriculares”, nos formatos dos cursos de formação de professores e a fomentação de posturas antirracistas nos diferentes segmentos da escola.

Como proferiu Gomes (2011) “A força das culturas consideradas negadas e silenciadas (...) tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos” (p.03), este ensejo requisitado pelo Movimento Negro e instituído nas ações do Governo Brasileiro a partir do ano 2003, estabelece o comprometimento deste por meio das políticas raciais para o tocante de questões relacionadas à discussão étnico-racial. Mas representa, principalmente, a visibilidade que tem ganhado os debates sobre relações raciais nas academias e nos movimentos sociais, que faz com que, uma vez inserida no contexto educacional, a temática, seja articulada de maneira propositiva a partir dos enfoques da diversidade e da diferença.

O processo de formação na educação básica objetiva princípios, direitos e valores éticos a fim de garantir a equidade e emancipação social aos grupos multirraciais. A tônica estabelecida, por exemplo, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pela Lei nº 10.639/03 e os termos relacionados no Parecer CNE/CP 1/2004, dentre outros, concorrem para a composição de um ensino capacitado a pensar e articular posições “coerentes com um projeto de escola, de educação e de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas” (BRASIL, 2004, p.13).

No entanto, em vez de nos satisfazer com o quadro em que se encontra o debate sobre relações raciais no país, optamos por encerrar esta seção com um grande questionamento: Será que as sutilezas reveladas nas prerrogativas da Lei, de um novo perfil de sociedade, que passa agora acentuar cada vez mais as discussões e os questionamentos teóricos a partir das perspectivas que envolvem a temática diversidade racial/cultural no conjunto das relações sociais, têm atingido seus objetivos de proporcionar às camadas consideradas inferiores, situadas na base piramidal, o acesso a questões raciais bem como outras, que de fato, provoquem a consciência política dos que sofrem injustiça de toda ordem no país?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão efetivada neste texto dissertativo teve como foco as relações raciais em educação tomando como fonte investigativa teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros, entre os anos de 2004 e 2013, portanto, sob vigência da Lei nº 10.639/03, por compreender que este contexto constitui momento importante para a problematização do racismo e discriminações e ao debate aberto sobre as tensas relações raciais vividas no Brasil.

Para a efetivação da proposta investigativa realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória por meio da modalidade estudo bibliográfico adotando-se o procedimento de coleta *on-line* de dados.

A busca das informações se efetivou a partir do acesso ao sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) no período destacado, tendo como suporte o acesso à *home page* de cada programa. A interpretação dados coletados foi efetivada a partir das teorizações que abordam tanto as questões sobre relações raciais, como os processos educacionais, tendo na teoria bourdieusiana sobre *campo* um dos principais eixos de discussões, e na análise de conteúdo o suporte para o tratamento das informações.

Compreendemos a análise de conteúdo, na perspectiva como a técnica de organizar, compreender e interpretar as informações aparentes, polissêmicas e dispersas seguindo princípios básicos, a saber: a *pré-análise*, em que foram selecionados os textos ou trechos significativos dentro do trabalho monográfico, tais como resumo inicial, capítulo metodológico, e leitura na íntegra do trabalho, constituindo, assim, o *corpus* da pesquisa; a *exploração do material*, em que as informações foram codificadas passando de dados brutos a dados organizados e agregados em unidades de análise, constituindo as de categorias de análise e, finalmente, o tratamento aprofundado das informações, efetivado a partir do lugar teórico em que foi efetivada a pesquisa.

Neste sentido, o estudo realizado considerou para a *pré-análise* uma varredura exploratória inicial que permitiu o contato técnico com os trabalhos possibilitando a identificação dos eixos teórico-metodológicos que os orientaram o objeto de estudo e o procedimento de pesquisa, identificados em uma diversidade de informações. Estas duas primeiras etapas foram condição para a etapa posterior que objetivou a categorização dos

textos em unidades de análise, as quais foram denominadas de *elementos-chave*, e posterior análise do material.

Compreende-se que as produções acadêmicas não podem ser descontextualizadas do momento histórico por que tem passado o país a partir das décadas de 1990 e 2000, principalmente no âmbito da elaboração da legislação e políticas públicas voltadas às questões raciais, que tiveram como eixo relevante a promulgação da Lei nº 10.639/03.

Por isso, acreditamos que as especificidades da Lei atribuídas ao ensino como contexto de reflexão/ação seja premissa para o debate e para a consolidação de posturas afirmativas no combate a discriminação racial e a outras posições preconceituosas, uma vez que práticas discriminatórias ainda são observadas na estrutura social do país.

A desigualdade social é visivelmente percebida pela pouca presença, ainda, de um maior efetivo representativo da população negra em pontos socialmente estratégicos, fulcrais em espaços de poder. Desta forma, sente-se a ausência na participação mais consciente e da apropriação de ações que coadunem para as mudanças e para a inserção de grupos historicamente discriminados.

Acreditamos, portanto, que o espaço escolar deva ser o lugar apropriado para a construção e para a articulação de diferentes *habitus* coletivos ou individuais estruturando-se como um *campo* de força com possibilidade de uma consolidação formativa mais articulada com as realidades multirraciais da população nacional, produzindo conhecimentos compatíveis aos diversos saberes e resguardando os traços que neles se articulam às suas matrizes culturais.

A Lei nº 10.639/03 enquanto instrumento de reparação do Governo do Brasil junto população negra que historicamente foi socialmente marginalizada, resulta, também, do conjunto lutas, conquistas e consequência dos enfrentamentos organizados pelos diversos movimentos negros com a finalidade de reivindicar seus direitos de igualdade social, sendo, desta forma, uma conquista da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa.

Transcorrida mais de uma década, a implementação da Lei nº 10.639/03 ainda têm ressaltos negativos no plano da divulgação da proposta como projeto de afirmação de uma sociedade que pensa sua diversidade racial, assim como na execução de ações específicas quanto ao seu uso que referenda as posturas. Tomamos como objeto o

contexto educacional, principalmente quando avaliamos o desempenho do conjunto de agentes específicos, professores e demais profissionais que lidam como o *campo* educacional. Pois não há como concretizar mudanças sem a conscientização que envolva desempenho e ética profissional.

Por isso nos questionamos sobre a forma de se tratar assuntos como a *etnicidade* e a *racialidade* no contexto multidisciplinar, que envolve estruturas que reforçam posicionamentos ideológicos e que imputam a discriminação e o preconceito no convívio dos *diferenciados(-áveis)*, se há por parte de alguns agentes responsáveis pela formação, posturas incompatíveis, e, ponderamos que há experiências positivas no âmbito da educação para a conscientização e superação da atual situação em que se encontra a população negra no país que precisam ganhar maior visibilidade para a consolidação de seu um *campo* ideológico.

Deste modo, os meios de divulgação de produções acadêmicas como a BDBTD são importantes por se configurar em um espaço de debates que possuem, dentre outros aspectos, como o científico, a função de se divulgar os feitos da sociedade e do sistema escolar quando da implementação das propostas garantidas e orientadas em Lei para o processo de afirmação da comunidade negra no país e para a educação das relações raciais.

As teses e dissertações cumprem parcialmente este papel, haja vista que o conhecimento produzido não é acessível a todos, mas encoraja saber que muitos trabalhos ensaiam práticas, problematizam e dão visibilidade ao debate sobre relações raciais, uma vez que essas produções tomam como eixo, no *campo* da educação, diferentes propostas, passando pela legislação e sua efetivação, pela cultura extra e escolar, culminando na organização do trabalho pedagógico em suas dimensões políticas, práticas e técnicas.

Os trabalhos acadêmico-científicos, portanto, certificam que a educação para as relações étnico-raciais é motriz para a formação de uma sociedade que consolida na sua diversidade étnica, racial, sexual e religiosa, demonstrando uma articulação expressiva com o momento histórico por que tem passado o país de meados da década de 2000 até os dias atuais, principalmente no âmbito da elaboração da legislação e políticas públicas para negros.

O espaço de divulgação da produção acadêmico-científica sobre relações *raciais* e educação nos programas de pós-graduação, a exemplo o que tem se consolidado na BDBTD, evidenciam a formação de um *campo*, que como afirma a teoria de Bourdieu movimentada disputas de força e poder por congregar representações que são resultado de atos discursivos simbólicos que política e ideologicamente possibilitam a produção de identidades e atribuem poder aos agentes e às instituições para constituírem o *poder simbólico* que pode mudar a condição contemporânea das relações raciais até então, marcada por disparidades em diferentes âmbitos.

Nesta perspectiva, os lugares identitários construídos a partir dos diferentes focos de abordagem marcam o campo de resistência e de produtividade em torno de abordagens sobre as populações historicamente marcadas pelo preconceito e discriminação, acenando para o fomento de representações simbolicamente positivadas capazes de contribuir para a superação da condição de exclusão ainda fortemente existente nas camadas sociais, o que inclui a escola e a academia.

Essas produções ao correlacionarem as relações *raciais* com a educação, seja no espaço escolar ou fora dele mobilizam temáticas como movimentos sociais; identidades; racismo; formação de professores; propostas e práticas pedagógicas; memórias; ações afirmativas e políticas educacionais; currículos e programas; instrumentos pedagógicos; estado da arte, concepções teóricas, dentre outras, que, de certo modo, contribuem para a consolidação do *campo* de debates, ao demonstrarem diferentes posicionamentos no que concerne à produção da identidade e da diferença envolvendo as definições de si e de alteridade.

Os trabalhos permitem inferir que o contexto atual é momento imprescindível para a problematização do racismo e as discriminações, fazendo-se, genuíno no que diz respeito ao debate aberto sobre as tensas relações raciais vividas no país.

Em todos os casos, os trabalhos acadêmicos compreendem ser o momento de questionamentos sobre o papel dos agentes pedagógicos, tanto no âmbito escolar, como fora dele, na promoção de uma educação para as relações raciais que, de fato, proporcione a conscientização e problematização sobre o negro na sociedade contemporânea.

Concordamos com esta postura e acreditamos que, somente desta forma, podemos primar por uma educação que construa, na formação de cidadãos, valores éticos e compatíveis que contemplem a multiculturalidade das diferenças: sociais, econômicas, políticas, de credo ou raça, oportunizando a cada agente social participar mais ativamente da construção de um *habitus* social em que os direitos sejam garantidos. E isto requer pensar o currículo, a formação de professores, a legislação e as práticas pedagógicas voltadas à construção de uma identidade positivada da população negra.



## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **Uma história do negro no Brasil**, Centro de Estudos Afro-Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/7108249/Historia-Do-Negro-No-Brasil>>. Acesso em 14 ago. 2012.

ANDRÉ, Marli. E. D. **Etnografia da prática escolar**. Campinas papyrus, 1995.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de, CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do Multiculturalismo. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004.

BAZILLI, Chirley; ROSEMBERG, Fúlvia e SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BDBTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em 03 mar. 2012 a 20 abr. 2013.

BOGDAN, R.& BIKLEN S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva. 1974.

\_\_\_\_\_. **Le champ scientifique**: Actes de Ia Recherche en Sciences Sociales. Tradução de Paula Montero, nº 2/3, jun., p. 88-104, 1976.

\_\_\_\_\_. “A “juventude” é apenas uma *palavra*”. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

\_\_\_\_\_. **Esboço de uma teoria da prática**. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1994.

\_\_\_\_\_. WACQUANT, L. J. D. **Respuestas**: por una antropologia reflexiva. Tradução de Heléne Levesque Dion; Miguel Hidalgo. México: Grijalbo, 1995

\_\_\_\_\_. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998a

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1999a.

\_\_\_\_\_. **A Miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999b.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. Prefácio Sérgio Miceli. Tradução Sérgio Miceli et al. São Paulo: Ática, 1996. 3ª Ed. (2003)

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. 9ª ed. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 2006..

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, p. 126, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/>>.

\_\_\_\_\_. **Educação anti-racista caminhos pela Lei Federal nº 10.639/03** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais.** Brasília: MEC/Secad, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 2/2007,** Parecer quanto à abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Aprovado em 31 de janeiro de 2007.

\_\_\_\_\_. **Balanco da ação do MEC para a implementação da Lei 10639/03.** Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

CALDEIRA, Anna Maria S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CARVALHO, Francione Oliveira. **As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor:** um estudo sobre a prática e a formação dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa. Dissertação de Mestrado, UPB, 2007.

CANEN, A. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, nº 111, p.135-150, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Relações raciais e currículo: reflexões a partir do multiculturalismo. **Cadernos PNEB**, n.3, p.63-77, 2001.

\_\_\_\_\_. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.) **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. p.174-195.

\_\_\_\_\_. ARBACHE, A. e FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, v.26, n.1, p.161-181, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. MOREIRA, A. F. B. (orgs.). **Ênfases e omissões no currículo.** São Paulo: Papirus, 2001.

CHAUÍ, M. S. Ideologia e educação. In: **Revista educação e Sociedade** Ano II, nº 5, 1980. São Paulo: Editora Cortez, 1980.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de Educação.** CIEd. Universidade do Minho. 2003, pp. 231-136.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8ª ed. São Paulo: Cortez. 2006.

COELHO, Wilma, SANTOS Raquel Amorim dos. & SILVA Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010) Revista **EXITUS**. Volume **04**, Número **01**. Jan/Jun. **2014**. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus/revistas/vol.-4-no.-1-2013-2014>

\_\_\_\_\_. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no Estado do Pará (1970-1989). In: **ANPEd**, **30<sup>a</sup>**, Caxambu, 2007. Anais Eletrônicos. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 20 jun. 2012a.

\_\_\_\_\_. SANTOS, Raquel Amorim dos. História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental: mito ou realidade, **Revista da ABPN**, v.3, nº 7, p.29-51, mar./ jun., 2012b.

\_\_\_\_\_. COSTA, Rafaela Paiva. Representações sobre relações raciais na sala de aula: o negro no cotidiano escolar, **Revista Educação Santa Maria**, v. 34, n. 2, p. 325-338, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acessado em: 17 mar. 2012c.

\_\_\_\_\_. PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. Formação de professores e conhecimento teórico-metodológico sobre racismo, preconceito e discriminação racial no ensino fundamental. **Políticas Culturais em Revista**, 1 (4), p. 53-65 , 2011 – disponível em: [www.politicasculturaisemrevista.ufba.br](http://www.politicasculturaisemrevista.ufba.br)

\_\_\_\_\_. **A questão racial na escola**: representações dos agentes sobre os conteúdos étnico-culturais, Belém, UNAMA, 2010a.

\_\_\_\_\_. SILVA. Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. A imagem negra emoldurada na escola: sob o discurso da igualdade, **Reflexão & Ação**, Vol. 18, No 1, 2010b.

\_\_\_\_\_. Igualdade e Diferença na Escola: um desafio à formação de professores, **Cronos**, Natal-RN, v.7, n.2, p.303-309, jul./dez., 2006.

\_\_\_\_\_. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores Pará 1970 – 1989. Natal. 2005.

CRAPANZANO, Vincent. Estilos de Interpretação e a retórica de Categorias Sociais. In: MAGGIE, I. et alii (orgs.), **Raça como retórica: a construção da diferença**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CRISOSTOMO, Maria Aparecida dos Santos e REIGOTA, Marcos Antonio dos Santos. Professoras universitárias negras: trajetórias e narrativas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 2, p. 93-106, jul. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 15 mai. 2012.

DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO/MEC, Cortez: 1996.

FERREIRA, Luiz Otávio. O ethos positivista e institucionalização das ciências no Brasil no início do século XIX. **Revista de História e Estudos Culturais**. Jul./ago./set. de 2007. Vol. 4, ano IV nº 3. ISSN 1807-6971. Disponível em <<http://www.revistafenix.pro.br/antecedentes.php>>. Acesso em 30 mar. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, ano XXIII, n. 79, ago 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

FREITAS, Ivana Silva. **A cor da metáfora: o racismo no livro didático de Língua Portuguesa**. Dissertação de Mestrado. UFPB, 2009.

GARCIA, Antonia dos Santos. Mulher Negra e o direito à cidade: Relações raciais e de gênero; SANTOS. Renato Emerson dos (org.). **Questões urbanas e racismo**. Petrópolis, RJ : DP et Alii ; Brasília, DF : ABPN, 2012.

GATTI, Bernardete A. **A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas**. 2006. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 20 set. 2012.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GLOBO UNIVERSIDADE. **Entrevista: Lilia Moritz Schwarcz analisa questões raciais no Brasil**, 2013. Disponível em: <http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2013/03>

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo v. 35, n. 2, p. 57 – 63. 1995.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 05 mai. 2013.

\_\_\_\_\_. As práticas pedagógicas com as relações étnicoraciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1ª edição. Edições MEC/UNESCO, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em 2012: <<http://mandacarurn.blogspot.com.br/2012/06/educacao-relacoes-etnico-raciais-e-lei.html>>. Acesso em: 27 set. 2012b.

\_\_\_\_\_. (org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnicoraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1ª edição. Edições MEC/UNESCO, 2012c.

\_\_\_\_\_.Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA. Marcus Vinícius, SILVA C.M.N. da e FERNANDES A.B. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**, Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

\_\_\_\_\_. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008a. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

\_\_\_\_\_. Breve descrição do I curso de aperfeiçoamento em História Africana e das Afro-Brasileiras. In. AMÂNCIO, Iris M. da Costa; GOMES, Nilma Lino e JORGE, Miriam Lúci dos Santos (orgs.). **Literatura africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-30, 2008b.

GOMES, N. Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A.F.e CANDAU, V.M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis : Vozes. p. 67-89. 2008c.

\_\_\_\_\_. (org). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica. 2007

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão, p.143-154, In: BRASIL. **Educação anti-racista caminhos pela Lei Federal nº 10.639/03** – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 39-62, 2005a.

\_\_\_\_\_. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b.

GUIMARAES, Antonio S. A. **Classes, raças, e democracia**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, SP. 1999.

\_\_\_\_\_. HASENBALG, C. Entrevista com Carlos Hasenbalg. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**, v. 18, p. 259-268, 2006.

pela lei 10.639. Brasília: SECAD, 2005.

HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural Representation and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

\_\_\_\_\_. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A. 1997. 10.ed. –Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdade sociais no Brasil**. 2 ed. Graal, 2005.

\_\_\_\_\_. VALLE SILVA, N. **Relações raciais no Brasil contemporâneo**. Rio Fundo, Rio de Janeiro, 1992.

HOUAISS, Antônio, **O Português no Brasil**, 3ª.ed. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

IANNI, Octávio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, nº 50, p.21-30, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA [et al.]. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011.

JUNIA, Elisabeth Rosa da Silva, **Discursos sobre relações raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. UFMG, 2010.

LABOV, Willian. **Padrões sociolinguísticos**, Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso, São Paulo, Parábola Editora, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educativas e profissão docente. 6ª. ed.- São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIRA, A. **Tornar-se, ser e viver do professorado**: entre regularidades e variações identitárias. (tese de doutorado) UFRN, 2007.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MIRANDA, Claudia e PASSOS, Ana Helena Itamar. **Lugares epistêmicos outros para os novos estudos das relações raciais**. Reunião Bianual da Sociedade Brasileira de Sociologia. Curitiba, 2011. (Disponível em: [www.sbsociologia.com.br/](http://www.sbsociologia.com.br/). Capturado em: 01/05/2013).

\_\_\_\_\_. AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara (orgs.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MONTEIRO, Benedito. **Verde Vago Mundo**. 13a ed. Brasília: Ebrasa, 1972.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 69-82, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org.). Apresentação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.15-20, 2005.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: História, Realidades, Problemas e Caminhos. São Paulo, Global, 2004.

\_\_\_\_\_. (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo, Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. Identidade, cidadania e desenvolvimento: alguns reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Negritude**: Usos e Sentidos. 2ª ed. São Paulo, Ática, 1986.

NOVAES, Silvia Caiuby. **Jogo de espelhos**. São Paulo: EDUSP, 1993.

OLIVEIRA Elânia de, **Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de português**: uma abordagem etnográfica interacional – Belo Horizonte: UFMG, 2008. 184 f. (Tese Doutorado)

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno, Educação de jovens, adultos e idosos. In. **Brasil. Educação ao longo da vida**. Ano XIX – Nº 11 – set., 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica, *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, nº 100 - Edição Especial, p. 661-690, out., 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 25 mar. 2012.

PEREIRA, Suelí Borges. **Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?** Dissertação de Mestrado. UFMA, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. GHEDIN, E. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_.e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RIBEIRO, Matilde Apresentação do SEPPPIR. In: COELHO, Wilma Baía de Nazaré et al. **Relações Raciais e Recursos didáticos: a utilização da música como suporte didático para o enfrentamento da questão racial na Escola Básica**. Belo Horizonte: Mazza edições, p. 38-40, 2012.

ROSÁRIO; Maria José Aviz do. e SILVA. José Carlos da. A educação jesuítica no brasil colônia. In. **ANPEd, III Encontro de Pesquisa**, Piauí , 2004. Anais Eletrônicos. Piauí, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia & Mariano, Carmem Lúcia Sussel A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa**. Dez 2010, vol.40, no.141, p.693-728.

\_\_\_\_\_, MOURA, Neide Cardoso de & SILVA, Paulo Vinícius Baptista Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. **Cadernos de Pesquisa**. Ago 2009, vol.39, no.137, p.489-519.

ROSEMBERG, Fúlvia & ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Cadernos Pagu** (31), julho-dezembro de 2008: 419-437.

\_\_\_\_\_, & Rocha, Edmar José da. Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as). **Cadernos de Pesquisa**. vol.37, no.132, p.759-799. Dez, 2007

\_\_\_\_\_, Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro: Pontos para Reflexão. **Programa de Ação Afirmativa em debate**. São Carlos, UFSCAR, Setembro, 2006a. Disponível em: [www.acoesafirmativas.ufscar.br](http://www.acoesafirmativas.ufscar.br)

\_\_\_\_\_, Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação educacional**. v. 17, nº 34, mai/ago, 2006b. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/>

\_\_\_\_\_, et al. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura, **educação e pesquisa**, São Paulo, v.29, nº 1, p. 125-146, jan./jun., 2003.

\_\_\_\_\_, Raça e desigualdade educacional no Brasil. in: AQUINO, Júlio. G. (coord) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo Summus, 1998. 73-92.

SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, Sul, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 2002.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão - UFMG/FaE, 2010. 334 f.(Tese Doutorado)**

SANTOS, Sales Augusto. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Raquel Amorin dos. **Estado do conhecimento da área de educação e relações raciais em programas de pós-graduação em educação (2000-2010)**. Belém: UFPA. p. 01-43, 2011.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea, **Revista Brasileira de Educação**, nº 20, mai./jun./jul./ago., p.60-70, 2002.

SEVERINO, A. J. Formação, perfil e identidade dos profissionais da educação: a propósito das diretrizes curriculares do curso de pedagogia. In: BARBOSA, R. L. L. (org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciências políticas**. São Paulo: UNESP, p.61-72, 2006.

SCHWARCZ, Lilian Moritz, **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

\_\_\_\_\_. Entrevista

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos -- São Carlos: UFSCar, 2009.322 f.(Tese Doutorado)**

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese de Doutorado. PUC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Racismo em livros: estudos sobre negros em livros de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Estudos Afro-Brasileiros: africanidades e cidadania. In ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Educação e raça: perspectiva políticas, pedagógicas e estética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

\_\_\_\_\_. & VERRANGIA, Douglas. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010b.

\_\_\_\_\_. & GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 112 p. (Coleção Cultura Negra e Identidades).



\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. in: MUNANGA, Kabengele (org) **Superando o racismo na escola**. Brasília : MEC/SECAD, 2005. p. 155-172.

\_\_\_\_\_. & SILVÉRIO Valter Roberto (Orgs). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

SISS, Ahyas e MONTEIRO Aloísio (orgs.). **Negros, indígenas e educação superior**. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2010.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Tradução de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed., 1976.

\_\_\_\_\_. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.79, p. 5-16. Nov. 1991.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**, São Paulo: Ática, 17ª ed., 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Cristiane. Políticas públicas, relações raciais e educação: reflexões sobre a implantação de políticas de ações afirmativas no estado Brasileiro. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**. Ano 2, vol. 4, ago., p. 214-233, 2008.

TEIXEIRA, Luiz Atonio. Da raça à doença em Casa-grande e senzala. **Revista de História, Ciência, Saúde-Manguinho**. Julho-Outubro de 1997. Ano IV nº 2. p. 231-243. ISSN 0140-5970. Disponível em <<http://www.coc.fiocruz.br>>. Acesso em: 10 out. 2012.

VERGARA, Sylvia Constant e PINTO, Mario Couto Soares. **Referências teóricas em análise organizacional: um estudo das nacionalidades dos autores referenciados na literatura brasileira**. RAC, Edição Especial, p. 103-121, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. in: SILVA T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 6ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. p. 7-72.