



**PPGED**  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação



**MARIA DO SOCORRO RIBEIRO PADINHA PADINHA**

**Relações Raciais: a pesquisa na Pós-Graduação em  
Educação no Brasil (2005 – 2010)**





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

**Maria do Socorro Ribeiro Padinha Padinha**

**Relações Raciais: a pesquisa na Pós-Graduação em Educação no  
Brasil (2005 – 2010)**

**Belém – PA  
Agosto de 2014**

**Maria do Socorro Ribeiro Padinha Padinha**

**Relações Raciais: a pesquisa na Pós-Graduação em Educação no  
Brasil (2005 – 2010)**

**Defesa de Tese direcionada à Linha de Pesquisa Currículo, Epistemologia e História, apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía  
Coelho.**

**Belém – PA  
Agosto de 2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

---

Padinha, Maria do Socorro Ribeiro Padinha, 1975-

Relações raciais: a pesquisa na  
pós-graduação em educação no Brasil (2005 -  
2010) / Maria do Socorro Ribeiro Padinha  
Padinha. - 2014.

Orientadora: Wilma de Nazaré Baía Coelho.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal do  
Pará, Instituto de Ciências da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém,  
2014.

1. Educação - Pós-graduação - Currículos. 2.  
Relações raciais - Pesquisa. 3. Teoria do  
conhecimento. 4. Pesquisa (Brasil). I. Título.

CDD 22. ed. 378.199

---

**Relações Raciais: a pesquisa na Pós-Graduação em Educação no Brasil (2005 – 2010)**

Defesa de Tese direcionada à Linha de Pesquisa Currículo, Epistemologia e História, apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado Acadêmico em Educação, do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito parcial para o título de Doutora em Educação.

Data de aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Banca Examinadora**

\_\_\_\_\_ - Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho  
PPGED-Universidade Federal do Pará/UFPA

\_\_\_\_\_ - Examinador

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Felipe Beltrão  
PPGA-Universidade Federal do Pará/UFPA

\_\_\_\_\_ - Examinador

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues  
PPGED-Universidade Federal do Pará/UFPA

\_\_\_\_\_ - Examinador

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria José Aviz do Rosário  
PPGED-Universidade Federal do Pará/UFPA

\_\_\_\_\_ - Examinador

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ney Cristina Monteiro de Oliveira  
PPGED-Universidade Federal do Pará/UFPA

\_\_\_\_\_ - Suplente

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo  
PPGED-Universidade Federal do Pará/UFPA

*Dedico à Sra. Elza Padinha e ao Sr. Manoel Padinha, meus pais, que me deram o direito de viver e estudar nas melhores condições materiais e afetivas.*

*Dedico a Sérgio Padinha, meu marido, pela lealdade do amor e pelo companheirismo na jornada.*

## AGRADECIMENTOS

À querida orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma Coelho, exemplo de ética e profissionalismo, pela generosidade, competência, compreensão, intelectualidade e pelos ensinamentos para a formação profissional que fizeram toda a diferença na minha carreira. A minha sincera gratidão pela grande ajuda nos momentos mais difíceis. Professora, agradeço pela sua disponibilidade de tempo e o seu olhar sábio, os quais contribuíram para escolhas certas diante de muitos caminhos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jane Beltrão pela fecunda contribuição a esse trabalho, a qual enriqueceu qualitativamente e quantitativamente a análise. Agradeço pelo apoio intelectual em todos os momentos desse trabalho.

Prof. Dr. Roberto Borges pelas sugestões de abordagem e análise. Obrigada pelo diálogo estabelecido no momento da qualificação da pesquisa.

Aos Professores: Dr.<sup>a</sup> Maria José do Rosário e Dr.<sup>a</sup> Ney Cristina de Oliveira agradeço pelo aceite do convite e excelente interlocução de ideias.

Ao Professor Doriedson do Socorro Rodrigues pelo seu exemplo de cordialidade acadêmica. Agradeço pelo aceite e pela oportunidade de estabelecer um diálogo enriquecedor.

Ao CNPq pelo financiamento da pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA e aos seus Professores pelo apoio e aprendizagem.

Ao Núcleo GERA e todos os seus integrantes pela parceria de trabalhos e por momentos de aprendizagem.

À amiga Marina Oliveira pelo auxílio na pesquisa e pelo apoio.

À amiga Michelle Guimarães pelo apoio e pelas orações.

Aos colegas de turma do PPGED pelo incentivo.

Ao meu marido pela revisão da escrita do texto e pelo apoio afetivo e material. Agradeço por ter criado um ambiente favorável para conclusão do meu trabalho e pela dedicação a esse sonho profissional comigo.

Aos meus pais, irmãos, sobrinhos, cunhados e cunhadas pelo apoio material e afetivo em todos os momentos. Obrigada por sonharem junto comigo na vitória de chegar ao doutorado e de concluir a tese.

*Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.*

**José Saramago.** Ensaio sobre a cegueira

*A luta por transformações sociais constitui indiscutivelmente tarefa de carácter eminentemente coletivo. Uma única pessoa, seja ela um líder político, religioso ou intelectual de grande influência, por mais influente que seja, jamais terá força suficiente para conduzir sozinho o processo de mudanças necessário à promoção da justiça social.*

**Joaquim Benedito Barbosa Gomes.**

## RESUMO

A educação é o processo de inserção de homens e mulheres no mundo cultural. E a educação, dentro das sociedades mais complexas como as capitalistas industriais, é uma atividade planejada, que implica a elaboração de objetivos e a indicação de meios para atingi-los. A compreensão das tramas de construção de práticas formalizadas é ligada a agentes que determinam os objetivos da educação e suas intenções educativas sobre Relações Raciais no Brasil. Dediquei-me às atividades de levantamento acadêmico sobre a produção de teses de doutoramento, concluídas entre os anos 2005-2010, e a respeito de pesquisas e estudos sobre Educação e Relações Raciais nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Investiguei sobre a circulação da temática relações raciais em espaços de elaboração de políticas educacionais, especificamente programas do Governo Federal que atendam à demanda de inclusão da temática no sistema de ensino no Brasil. Pois, a partir de 2003, a temática passa por uma fase de institucionalização, principalmente pelo conjunto jurídico que estabelece novo marco legal à educação. O objeto pesquisado incluiu a configuração de práticas formalizadas que desenvolvem quadros de agentes especializados sobre relações raciais. Analisar a relação intencional entre as práticas formalizadas sobre relações raciais que prescrevem a formulação de objetivos educacionais nos diferentes níveis e instâncias sociais. Identificar os objetivos do sistema de ensino descritos nos programas do Governo Federal destinados à promoção da educação para igualdade racial. Relacionar as práticas formalizadas no campo da pesquisa em educação às intenções descritas nos programas do Governo Federal. Explicar quais os interesses que movem essas práticas formalizadas a partir das demandas educacionais da temática relações raciais. A escrita da tese pauta-se na defesa de análise em que a obrigatoriedade da temática relações raciais é movida por duas forças antagônicas, uma direcionada à constituição de direito à cidadania movida por intenções de construir uma sociedade para a igualdade racial, de oportunidades de acesso a bens materiais e simbólicos e livre de práticas discriminatórias; outra relacionada aos interesses existentes dentro de um jogo de poder a ponto de converter a educação no centro de tão acerbada disputa que desfavorece dissimuladamente a equidade racial no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação. Relações Raciais. Pesquisas. Práticas Formalizadas.

**Pesquisa financiada pelo CNPq.**

## ABSTRACT

Education is the process of placing men and women in the cultural world. And education, within the most complex societies such as industrial capitalists, is a planned activity, which entails the development of objectives and indicating means for achieving them. Understanding the plots of building formalized and linked to agents that determine the goals of education and their educational intentions on Race Relations in Brazil. I devoted myself to the academic survey on the production of doctoral theses activities, completed in 2005-2010, and about researches and studies on Education and Race Relations in the Post-Graduate Programs in Education. I investigated about the movement of the thematic areas of race relations in educational policies, specifically federal government programs that meet the demand for inclusion of the theme in the education system in Brazil. Because, since 2003, the theme goes through a phase of institutionalization, primarily by the legal set that establishes a new legal mark to the education. The object searched included the setting of formalized practices that develop cadres of specialized agents on race relations. Analyze the intentional relationship between formalized practices on race relations that prescribe the formulation of educational objectives at different levels and social levels. Identify the goals of the education system described in the Federal Government's programs aimed at promoting education for racial equality. Relate the formalized practices in the field of educational research to the intentions described in Federal Government programs. Explain what are the interests that drive these formalized practices from the educational demands of the subject race relations. The writing of the thesis is guided in defense analysis at which the obligation of the theme race relations is driven by two antagonistic forces, one directed the establishment of the right to citizenship moved by the intention to build a society for racial equality, opportunities of access to material and symbolic goods and free of discriminatory practices; another related to existing interests within a game of power to the point of converting education at the center of such bitter dispute that covertly discriminates against racial equality in Brazil.

**Keywords:** Education. Race Relations. Researches. Formalized practices.

## RESUMÉ

L'éducation est le processus de placer les hommes et les femmes dans le monde culturel. Et de l'éducation, dans les sociétés les plus complexes tels que les capitalistes industriels, est une activité planifiée, ce qui implique l'élaboration des objectifs et des moyens d'indication pour les atteindre. Comprendre les parcelles de construction pratiques formalisées est liée à des agents qui déterminent les objectifs de l'éducation et de leurs intentions éducatives relations raciales au Brésil. Je me suis consacré à l'étude académique sur la production des activités de thèses de doctorat, réalisée en 2005-2010, et sur la recherche et les études sur l'éducation et les relations raciales dans les programmes d'études supérieures en éducation. Enquête sur le mouvement des domaines thématiques des relations raciales dans les politiques éducatives, en particulier les programmes du gouvernement fédéral qui répondent à la demande d'inscription du thème dans le système d'éducation au Brésil. Eh bien, depuis 2003, le thème passe par une phase d'institutionnalisation, principalement en établissant nouveau cadre juridique ensemble de la formation juridique. L'objet recherché inclus les pratiques de réglage formalisé qui se développent cadres d'agents spécialisés sur les relations raciales. Pour analyser la relation entre les pratiques intentionnelles formalisées sur les relations raciales qui prescrivent la formulation des objectifs éducatifs à différents niveaux et les niveaux sociaux. Identifier les objectifs du système d'éducation décrits dans les programmes du gouvernement fédéral visant à promouvoir l'éducation pour l'égalité raciale. Relier les pratiques formalisées dans le domaine de la recherche en éducation aux intentions décrites dans les programmes du gouvernement fédéral. Expliquer quels sont les intérêts qui animent ces pratiques formalisées des besoins éducatifs des relations objet de course. La rédaction de la thèse est guidé dans l'analyse de la défense au cours de laquelle les obligatoires relations raciales thème est entraîné par deux, l'un dirigé vers la fourniture du droit à la citoyenneté proposée par l'intention de construire une société pour l'égalité raciale, les possibilités d'accès à des forces opposées biens matériels et symboliques et exempt de pratiques discriminatoires; une autre liée à des intérêts existants au sein d'un jeu de puissance au point de transformer l'éducation au centre de cette affirmation amer qui discrimine secrètement contre l'égalité raciale au Brésil.

**Mots-clé:** L'éducation. Les relations raciales. Recherches. Pratiques formalisées.

## Lista de Tabelas

Tabela 1 – Núcleos de estudos afro-brasileiros .....	77
Tabela 2 – Produções de teses/programas de educação .....	127
Tabela 3 – Dados avaliativos da CAPES (2007).....	254
Tabela 4 – Dados avaliativos da CAPES (2010).....	255

## Lista de Quadros

Quadro 1 – Diagnóstico parcial da realidade educacional do Brasil.....	31
Quadro 2 – Conceito de <i>Habitus</i> .....	36
Quadro 3 – Informação sobre ações afirmativas na UFPA .....	52
Quadro 4 – Informações sobre os estudantes oriundos do sistema de cotas na UFPA .....	53
Quadro 5 – Preconceito de classe sem preconceito racial .....	62
Quadro 6 – Realidade e especificidade do preconceito racial .....	63
Quadro 7 – Medindo os efeitos do preconceito racial .....	65
Quadro 8 – Produção universitária .....	72
Quadro 9 – Publicações editoras .....	73
Quadro 10 – Produção núcleo de estudo .....	74
Quadro 11 – Agência de financiamento .....	86
Quadro 12 – Perfil de candidatos/as e bolsistas por seleção (em %) .....	88
Quadro 13 – Execução orçamentária para a igualdade racial.....	100
Quadro 14 – CADARA .....	107
Quadro 15 – Sobre os gestores (CADARA).....	109
Quadro 16 – Produções bibliográficas gestores (CADARA).....	110
Quadro 17 – Brasil Afroatitudo: programa integrado de ações afirmativas para negros .....	115
Quadro 18 – A Cor da Cultura.....	118
Quadro 19 – UNIAFRO .....	120
Quadro 20 – Número de teses produzidas por programa de pós-graduação em educação, no período de 2005 a 2010, e agrupado por região brasileira.....	133
Quadro 21 – Teses sobre relações raciais .....	134
Quadro 22 – Distribuição de teses segundo temas abordados (2005 a 2010) .....	138
Quadro 23 – Sobre os pesquisadores .....	150
Quadro 24 – Produções bibliográficas dos pesquisadores .....	159
Quadro 25 – Orientações concluídas .....	232

Quadro 26 – Quesitos de avaliação da capes.....	257
Quadro 27 – Avaliação da capes sobre os livros .....	257
Quadro 28 – Temas e pesquisas em educação.....	264

### Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Publicações na ANPEd.....	130
Gráfico 2 – Avaliação CAPES .....	247
Gráfico 3 – Avaliação CAPES .....	248
Gráfico 4 – Avaliação CAPES .....	249
Gráfico 5 – Avaliação CAPES .....	250
Gráfico 6 – Avaliação CAPES .....	251
Gráfico 7 – Avaliação CAPES .....	252

### Lista de Abreviaturas

#### A

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AMB – Articulação de Mulheres Brasileiras

ANPOCS – Associações de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais

#### C

CADARA – Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos relacionados aos Afrodescentes

CEAP – Centro de Articulação de Populações Marginalizadas

CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades

CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro

CNEEI – Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena

CONNEAB – Consórcio Nacional de NEAB's

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Cedeplar – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional

CFE – Conselho Federal da Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros

**D**

DAU – Departamento de Assuntos Universitários      DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNER – Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais      DS – Programa de Demanda Social

**F**

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo      FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

**G**

GERA – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais

**I**

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística      IFP – International Fellowships Program

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira      INNOVA – Pesquisa e Assessoria

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**L**

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**M**

MEC – Ministério da Educação

**N**

NEN – Núcleo de Estudos Negros

**O**

ONG – Organização Não Governamental

**P**

PICDT – Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica      PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação      PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação      PROPESP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

PROUNI – Programa Universidade para todos

**R**

REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**S**

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão      SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

**U**

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

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

**IES – Instituto de Ensino Superior****C**

CEFET – Centro Federal De Educação Tecnológica

CUFSA – Centro Universitário Fundação Santo André

**E**

EISU – Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade

**F**

FACED – Faculdade da Educação

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

FESP – Fundação de Ensino Superior de Passos

FFM – Fundação Faculdade de Medicina

FIB – Faculdade Ítalo Brasileira

FPL – Fundação Pedro Leopoldo

FUFSE – Fundação Universidade Federal de Sergipe

FUNDAJ – Fundação Joaquim Nabuco

FURB – Fundação Universidade Federal de Blumenau

FURG – Fundação Universidade Federal do Rio Grande

**I**

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

IFMA – Instituto Federal do Maranhão

IFMT – Instituto Federal do Mato Grosso

IFPA – Instituto Federal do Pará

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência, e Tecnologia do Rio de Janeiro

IHAC – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos

**P**

PUC – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

**U**

UCAM – Universidade Candido Mendes

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UCSAL – Universidade Católica do Salvador

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

UFAM – Universidade Federal do Amazonas	UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia	UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCA – Universidade Federal do Cariri	UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	UFF – Universidade Federal Fluminense
UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul	UFG – Universidade Federal de Goiás
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados	UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA – Universidade Federal de Lavras	UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais	UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso	UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPB – Universidade Federal da Paraíba	UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas	UFPI – Universidade Federal do Piauí
UFPR – Universidade Federal do Paraná	UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco	UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal de Sergipe	UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos	UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFT – Universidade Federal do Tocantins	UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa	UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNAERP – Universidade de Ribeirão Preto	UNAMA – Universidade da Amazônia
UNB – Universidade de Brasília	UNEAL – Universidade Estadual de Alagoas
UNEB – Universidade do Estado da Bahia	UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESB – Unidade de Ensino de Saúde Bucal	UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESP – Universidade Estadual Paulista	UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UniCEUB – Centro Universitário de Brasília	UNIFACS – Universidade Salvador
UNIFAL – União de Faculdades de Alagoas	UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará	UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNILESTE – Centro Universitário do Leste de Minas Gerais	UNILINS – Centro Universitário de Lins
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros	UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIPAMPA – Universidade Federal do	UNIPLAC – Universidade do Planalto

Pampa  
 UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
 UNITAU – Universidade de Taubaté  
 USF – Universidade São Francisco  
 USJ – Centro Universitário Municipal de São José  
 Catarinense  
 UNISO – Universidade de Sorocaba  
 UPE – Universidade de Pernambuco  
 USFM – Universidade Federal de Santa Maria  
 USP – Universidade de São Paulo

### **NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros**

#### **A**

ATABAQUE – Núcleo de Documentação e Cultura Afro-Brasileira

#### **C**

CEA – Centro de Estudos Africanos  
 CEAB – Centro de Estudos Afro-Brasileiros  
 CECAFRO – Centro de Estudos Culturais Africanos e da Diáspora  
 CieAA – Centro Interdisciplinar de Estudos África-Américas  
 CEAA – Centro de Estudos Afro-Asiáticos  
 CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais  
 CEPAlA – Centro de Estudos dos Povos Afro-Índio-Americanos

#### **G**

GEAAM – Grupo de Estudos Afro-Amazônico  
 GESA – Grupo de Estudos sobre Afro-Descendentes  
 GEAB – Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

#### **I**

IFARADA – Núcleo de Pesquisa sobre africanidades e afrodescendência

#### **K**

KAWE – Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais

#### **L**

LAESER – Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais  
 LEAFRO – Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros Universidade Estadual de Londrina  
 LaGENTE – Laboratório de Estudos de Gênero Étnico-Raciais e Espacialidades

#### **N**

NACE – Núcleo de Africanidades Cearenses  
 N'BLAC – Núcleo Brasileiro Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais  
 NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros  
 NEAF – Núcleo de Estudos Núcleo de Estudos e Pesquisas da África e dos Afro-  
 NAFRICAB – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Africanidades e Brasilidades  
 NEAA – Núcleo de Estudos Afro-Asiáticos  
 NEAB-I – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e dos Povos Indígenas  
 NEAI – Núcleo de Estudos Afro-Indígena de Imperatriz

**Brasileiros**

NEAI – Núcleo de Estudos Afro-Indígena

NECOM – Núcleo de Estudos Contemporâneos

NEER – Núcleo de Estudos Étnicos e Raciais

NEGRA – Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade

NEIAB – Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros

NEPA – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alimentação

NESEN – Núcleo de Estudos Saúde da Etnia Negra

NUER – Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Inter-étnicas

NUPE – Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão

NEBA – Núcleo de Estudos Brasil-África

NEEAD – Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Descendentes

NEERA – Núcleo de Estudos Etnicorraciais e Ações Afirmativas

NEGRAM – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Relações Raciais e Movimentos

NEINB – Núcleo de Apoio a Pesquisa em Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro

NEPRE – Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação

NIREMA – Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente

N'UMBUNTU – Núcleo N'UMBUNTU

NUREGS – Núcleo de Relações Étnico-Raciais, de Gênero e Sexualidade

**P**

PENESB – Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira

PPCor – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira

PIAA – Programa Institucional de Ações Afirmativas

**Estados e Regiões****A**

AM – Amazonas

AP – Amapá

AL – Alagoas

**B**

BA – Bahia

**C**

CE – Ceará

CO – Centro Oeste

**D**

DF – Distrito Federal

**E**

ES – Espírito Santo

**G**

GO – Goiás

**M**

MA – Maranhão

MS – Mato Grosso do Sul

MG – Minas Gerais

MT – Mato Grosso

**N**

N – Norte

NE – Nordeste

**P**

PA – Pará

PB – Paraíba

PE – Pernambuco

PI – Piauí

PR – Paraná

**R**

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

RS – Rio Grande do Sul

**S**

S – Sul

SC – Santa Catarina

SE – Sudeste

SE – Sergipe

SP – São Paulo

**T**

TO – Tocantins

## Sumário

<b>Memorial acadêmico: interesses e estratégias da pesquisadora.....</b>	<b>21</b>
--	-----------

### INTRODUÇÃO

Pesquisa, Pós-Graduação em Educação, Relações Raciais .....	26
O processo teórico-metodológico da pesquisa.....	35
As fontes .....	49
Contexto e periodização.....	50

### CAPÍTULO 1

<b>Relações raciais no Brasil .....</b>	<b>59</b>
1.1 Desigualdade racial e avaliação teórica .....	59
1.2 Estudos e pesquisas sobre relações raciais .....	67

### CAPÍTULO 2

<b>Investimentos públicos na educação para a igualdade racial .....</b>	<b>91</b>
2.1 <i>Somos todos macacos? Não, somos racistas.</i> As definições do conceito de <i>raça</i> .....	91
2.2 O Custo do Racismo para o Brasil.....	97
2.3 Ações planejadas para a igualdade racial: da Educação Básica ao Ensino Superior...	101
2.4 As intenções educativas descritas nas práticas formalizadas: os projetos para a promoção da igualdade racial .....	104

### CAPÍTULO 3

<b>A Pós-Graduação no Brasil e a pesquisa sobre relações raciais .....</b>	<b>125</b>
3.1 Produção de teses e pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação .....	125
3.2 Produção de teses sobre Relações Raciais nos Programas de Pós-Graduação em Educação .....	129
3.3 O arbitrário cultural no Padrão de Excelência para os Programas de Pós-Graduação	236
3.4 A Pós-graduação e a Pesquisa no Brasil .....	259

### FILOSOFIA DA CONCLUSÃO

Educação para Igualdade Racial também deveria ser padrão e indicador de qualidade do Sistema de Ensino no Brasil .....	268
--	-----

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>276</b>
--------------------------	------------

<b>BIBLIOGRAFIAS .....</b>	<b>292</b>
<b>ANEXO Resumo das Teses .....</b>	<b>307</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>344</b>

## **Memorial acadêmico: interesses e estratégias da pesquisadora**

A temática sobre relações raciais sempre esteve no meu percurso de aluna de pós-graduação. Na dissertação de mestrado (PADINHA, 2009) apresentei uma investigação semântica sobre o termo *quilombola* e os processos de inteligibilidade deste ligado à formação identitária de comunidades que se autodeclaram remanescentes de quilombo.

O trabalho de dissertação debruçou-se sobre a temática relações raciais no que tange às práticas do cotidiano extra espaço escolar. Por essa razão, percebi que faltava compreender as tramas de construção de práticas formalizadas ligadas a agentes dotados de um mínimo de especialização, no campo da educação, e sobre a referida temática.

A elaboração das questões norteadoras da tese de doutoramento derivou dos meus questionamentos acadêmicos sobre as instâncias de formulação dos objetivos educacionais. Ou seja, pensar sobre as três dimensões que compõem o campo científico na universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão, como dimensões de orientação de práticas formalizadas, bem como pensar a universidade como espaço social no qual dar-se-á a definição de objetivos norteados pelas intenções educativas.

A educação é o processo de inserção de homens e mulheres no mundo cultural. E a educação, dentro das sociedades mais complexas como as capitalistas industriais, é uma atividade planejada, que implica a elaboração de objetivos e a indicação de meios para atingi-los. Mas para alcançar essa inflexão foi preciso realizar, por meio das diversas atividades acadêmicas, um percurso de construção e desconstrução do objeto.

Em uma atividade planejada pela minha orientadora trabalhei nas atividades de monitoria, nas quais a presença da temática sobre relações raciais estava presente nas aulas ministradas. *Como uma atividade de monitoria, ligada a uma atividade da pós-graduação, permite pensar o tema de pesquisa na sua forma de transposição didática?* Esse contexto de ensino remetia ao aspecto de objetivação e ao aspecto lógico dos conceitos, da metodologia e das referências sobre educação e relações raciais no processo de ensino-aprendizagem.

Pois, ao mesmo tempo em que elaboramos conhecimentos, somos, antes, consumidores de ideias e ideais. E na condição de professores, o consumo de ideias está objetivado no trabalho professoral, o qual determina e orienta a ação pedagógica. O que me leva a pensar que consumimos nomes, pensamento de outras pessoas, pois as teorias e

metodologias não existem e não são animadas em uma dimensão essencialista. Elas são produtos das práticas de cultura de homens e de mulheres dentro de sociedades letradas, e legitimadas em instituições, como por exemplo, as Universidades.

São nos espaços de formação nas Universidades que se estabelecem a circulação de teorias e métodos que qualificam a investigação sobre determinada temática. As atividades de pesquisa são práticas planejadas, que pressupõem a delimitação de objetivos e a indicação do percurso metodológico para atingi-los.

No entanto a questão dá-se em uma arena de luta, porque a pesquisa não é um fenômeno natural. Ela consiste exatamente no fato de ser a pesquisa uma das mediações conflitivas das relações sociais. Conseqüentemente, a elaboração de objetivos agrega essa área de agitação que é a arena de luta social; e deve ser compreendida sob a categoria básica da contradição. Por essa razão os especialistas que tratam o tema sobre relações raciais estão inseridos em um jogo de disputa pelo lugar do reconhecimento, do mérito e da autoridade científica (BOURDIEU, 1984).

Poderia ter tomado outros caminhos, contudo a leitura sobre a temática fundamentou-se especialmente a partir dos recursos referenciais do campo da educação – e assim não corria o risco de discorrer sobre o objeto em campos de outro domínio teórico. Ainda que a interlocução com outros campos seja promissora à formação acadêmica, não se poderia deixar de focalizar o objeto no campo da educação.

O estímulo de realizar uma pesquisa sobre a temática relações raciais é também advindo da minha inserção como integrante do Núcleo GERA/UFPA. O referido Núcleo de pesquisa, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma Coelho, realiza pesquisas e estudos sobre a temática e tem contribuído para a produção do conhecimento no Brasil sobre formação de professores e relações raciais. O espaço do GERA permite momentos de formação qualificada aos seus integrantes para que possam enfrentar, de forma pedagógica, as questões relacionadas às relações raciais no Brasil (COELHO).

O CNPq e o Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA permitiram as condições materiais e acadêmicas para a minha formação de pesquisadora. As questões do campo da educação, no Brasil e na Amazônia, são correntes nos momentos de atividades científico-acadêmicas: aulas, seminários, cursos, projetos de pesquisa e extensão, palestras, ou seja, em todas as práticas formadoras. A participação nesses momentos acadêmicos

possibilitou produzir e organizar, conscientemente, os elementos socioculturais essenciais para a formação do pesquisador, especialmente conhecer a gramática da pesquisa.

De ambos os espaços acadêmicos, do GERA e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPA, extraí esquemas de interpretação fundamentais para pensar o *modus operandi* do processo de pesquisa. O principal incidiu sobre a compreensão de que a pesquisa é conhecimento, e todo conhecimento está eivado de algum tipo de interesse. As determinações do conhecimento são sociais, as quais são relações estabelecidas entre as estruturas objetivas – mundo material – e estruturas mentais e/ou subjetivas – mundo simbólico (BOURDIEU, 1991).

O raciocínio sobre o objeto pesquisado incidiu-se sobre a gênese de experiências científicas que formam quadros especializados, capazes de assegurar a disseminação de determinados conhecimentos. Mas se todo conhecimento está mesclado de algum tipo de interesse (BOURDIEU, 1991), *quais os interesses que movem a formação de conhecimento sobre as relações raciais?*

Neste sentido, tracei caminhos para que pudesse chegar à compreensão das tramas de construção de práticas formalizadas e ligadas a agentes que determinam os objetivos da educação e suas intenções educativas sobre relações raciais.

Na primeira etapa da pesquisa, dediquei-me às atividades de levantamento acadêmico. Seria necessário contabilizar os pesquisadores que concluíram suas teses, no período de 2005-2010, a respeito de pesquisas e estudos sobre Educação e Relações Raciais nos Programas de Pós-Graduação em Educação. A tese é a produção material e contribui para esquadrihar os temas de interesse. Do mesmo modo, possibilita outras informações de cunho acadêmico sobre o pesquisador e o local de produção da pesquisa.

Na segunda etapa, realizei o levantamento dos dados sobre os pesquisadores, e informações publicadas na Plataforma *Lattes* do CNPq. O Currículo *Lattes* permitiu obter dados acadêmico-profissionais dos pesquisadores. As informações sobre os Programas de Pós-Graduação foram obtidas no sítio eletrônico da CAPES. Por meio dos relatórios de avaliação dos programas extraí os descritores avaliativos e as notas.

Na terceira fase, coletei informações sobre a circulação da temática relações raciais em espaços de elaboração de políticas educacionais. Obtive dados disponíveis no sítio eletrônico do MEC relacionados à criação de departamentos e à elaboração de programas do Governo Federal que atendam à demanda de inclusão da temática no sistema de ensino no Brasil. Pois,

a partir de 2003, a temática passa por uma fase de institucionalização, principalmente pelo conjunto jurídico que estabelece novo marco legal à educação.

Importante reconhecer o fato de que o pensamento contemporâneo sobre os estudos sobre o negro no Brasil, educação e pesquisa não é *algo novo* ou desligado do trabalho de gerações anteriores de estudiosos. As ideias e percepções dos primeiros estudos foram absorvidas e transformadas ao longo do tempo e, então, interpretadas em termos modernos, e não erradicadas. Embora, nesta tese de doutoramento tenha escolhido concentrar-se em trabalhos recentes, o processo da pesquisa, como um todo, incluiu trabalhos que antecedem a esse marco temporal para explicar as influências na produção concluída no período de 2005 a 2010.

Nessa base de entendimento sobre a ciência, a partir das considerações de Bourdieu, elaborei todo o percurso da escrita da tese. Comunicar as condições materiais e simbólicas, explanadas nesse memorial acadêmico, permitiu-me dividir com o leitor parte dos interesses e estratégias que permearam o percurso da pesquisa. O objetivo da escrita do memorial teve-se mais ao relato *mnemônico* das experiências acadêmicas que definiram as minhas escolhas como pesquisadora. O relatório técnico da tese, o qual inclui: o objeto, os objetivos, o referencial teórico-metodológico, os procedimentos, a análise e resultados estará desmembrado nos capítulos seguintes.



# INTRODUÇÃO

## **Pesquisa, Pós-Graduação em Educação, Relações Raciais**

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/1996, alterada pela Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008)<sup>1</sup>

O desafio de produzir criticamente o texto de tese baseia-se na intenção da “aprendiz de pesquisadora” para reflexão “da” e “na” Educação; que identifique limites, mas ao mesmo tempo distinga possibilidades e perspectivas de alteração e que contribua, em última instância, com argumentos que se fazem suficientes ao texto e com a democratização da sociedade brasileira.

No presente trabalho, busquei respostas às inquietações suscitadas na conclusão do Mestrado. E na matriz de ambos, Mestrado e Doutorado o compromisso técnico, político e ético da “aprendiz de pesquisadora” da educação para igualdade racial.

Em decorrência da parcialidade e da provisoriedade próprias de uma investigação científica, algumas questões permaneceram em aberto na Dissertação de Mestrado, destacadamente a problemática da vigência legal<sup>2</sup> educacional para as relações raciais nos níveis de ensino da educação. O aprofundamento da questão supracitada a requereu maiores entradas em outras fontes de informação que não somente a bibliografia especializada, mas os orçamentos do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD), os relatórios do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Além disso, necessitaria de maior tempo hábil e preparo técnico, destacadamente no que concerne à produção de pesquisas e estudos sobre relações raciais, para coletar e analisar um conjunto de dados desagregados e, por vezes divergentes, mas de aprofundamento inquiridor relativo à compreensão do processo de implementação da Lei nº 9.394/1996, especificamente a alteração inserida no seu artigo 26, quando da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica pela Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008.

---

<sup>1</sup> Artigo extraído do sítio eletrônico: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)

<sup>2</sup> Legal será adotado como termo jurídico: é o que decorre de, conforme ou relativo à lei. Ver: PAULA, Ivo de. *Dicionário Jurídico*: legislação referenciada, expressões latinas e estrangeiras. São Paulo: Pillares, 2007.

Se, de um lado, volve-se ao ponto que na conclusão da Dissertação fora deixado em segundo plano para concluir o intento daquela primeira pesquisa<sup>3</sup>, de outro, engendrou-se dela um axioma: Educação para a igualdade racial é um direito à cidadania!

Não por acaso, o reconhecimento constitucional da existência do racismo no Brasil expresso no Art. 3º da Constituição Brasileira de 1988 é um dos elementos fundamentais dentre muitos de uma série de intervenções legais.

[...] constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:  
I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; III - erradicar a pobreza e marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV – promover o bem estar de todos, sem preconceitos de origem, *raça*, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação.

O intento constitucional contou com desdobramentos específicos quanto à garantia descrita na Constituição (BRASIL, 1988) para o enfrentamento de quaisquer formas de discriminação. As reivindicações dos Movimentos Negros Brasileiros<sup>4</sup>, dos intelectuais e dos pesquisadores acadêmicos endossaram reivindicações direcionadas ao Estado para ele garantir que se estabelecessem ações compensatórias na relação entre brancos e negros no Brasil.

Identifica-se a necessidade do papel ativo do Estado na promoção da igualdade. Silva Jr. (2000) descreve o momento constitucional da década de 1980 a partir do contexto da sociedade brasileira, “desfigurada por séculos de discriminação em suas leis” (SILVA JR, 2000, p. 380), na qual não é satisfatório que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Ou seja, um comportamento ativo do Estado em contraposição à atitude negativa para promoção da igualdade.

Nesse cenário da década de 1980, observou-se ao lado da multiplicação de organizações e reivindicações as pesquisas sobre relações raciais prosseguiram quantitativamente e qualitativamente. Silva (2008) observa que diversas pesquisas analisaram

---

<sup>3</sup> A investigação da Dissertação *Narrativas Oraís na Comunidade Remanescente de Quilombo Menino Jesus: processos de educação e memória* (PADINHA, 2009) concluiu que (i) a divulgação midiática televisiva de políticas nacionais para a demarcação e reconhecimento de terras de remanescente de quilombolas e (ii) a atuação dos movimentos sociais foram ações importantes na elaboração de identidades raciais.

<sup>4</sup> Ver Nascimento; Nascimento (2000, p. 227): “Outro marco do início desta década foi o crescimento de movimento pelas reparações, ou indenizações dos descendentes de africanos pelos danos sofridos durante gerações de escravizações no maior holocausto conhecido na história da humanidade [...] Hoje, não se entende tal reparação como indenização financeira a indivíduos, mas antes como a criação de diversas formas de ação compensatória coletiva.”

nas respectivas áreas do conhecimento as recorrentes desigualdades entre os grupos de cor, particularmente entre brancos e negros.

Estudos demográficos, pesquisas sobre desigualdades no cotidiano, e no plano simbólico, especificamente aqueles relacionados ao contexto educacional brasileiro,<sup>5</sup> descreviam exacerbadas desigualdades entre negros e brancos. No entanto, desde a década de 1930, já havia estudo<sup>6</sup> que remetesse ao entrosamento *raça* e educação para descrever as relações entre brancos e negros no Brasil.

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB's) criados nas décadas de 1980 e 1990 por professores/pesquisadores e qualificados nos cursos de pós-graduação. A inserção desses professores por todo país possibilitou a formação de grupos, núcleos e centros de estudos e pesquisas sobre as relações raciais no Brasil.

A ampliação dos espaços político-institucionais e dos acadêmicos para as questões raciais esteve presente nos debates científicos e acadêmicos: Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), e a rede nacional de NEAB's, chamado de Consórcio Nacional de NEAB's (CONNEAB)<sup>7</sup>.

Percebe-se que os primeiros NEAB's e os estudos sobre o negro representam um período pré-institucional quanto à obrigatoriedade da temática sobre as questões raciais nas instituições formadoras: escolas e universidades, e nas instituições de elaboração de políticas públicas educacionais.

Os debates acadêmicos sobre a temática e a inserção de agentes em espaços de formulação de políticas públicas exigem do Estado a elaboração de ações legais na educação<sup>8</sup>, e por meio delas a possibilidade de criação de condições que permitissem a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidade e eliminar qualquer fonte direta e indireta de discriminação

---

<sup>5</sup> Por exemplo, há produções de GONÇALVES, Luis Alberto. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação; estudo acerca da discriminação racial nas escolas públicas de 1º grau*. Mestrado (Dissertação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1985; PINTO, Regina P. *O livro didático e a democratização da escola*. Mestrado (Dissertação). Universidade de São Paulo. São Paulo: SP, 1981.

<sup>6</sup> Bibliografia de estudo catalogada por Munanga (2002), conferir: AVILA, Bastos de. O negro em nosso meio escolar. In: FREYRE, Gilberto et al. *Novos Estudos Afro-Brasileiros*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1937.

<sup>7</sup> O I Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as foi realizado entre os dias 22 e 25 de novembro de 2000 em Recife (Pernambuco). A ABPN composta em 2002, no II Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as, realizado entre os dias 25 e 29 de agosto, na cidade de São Carlos (São Paulo). O CONNEAB foi constituído no ano de 2004 a partir de um acordo de cooperação entre os NEAB's.

<sup>8</sup> SANTOS, Sales Augusto dos. De militantes negros a negros intelectuais. *VI Congresso Português de Sociologia*, 2008. Anais. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008.

racial. Nesse aspecto, espera-se do Estado a formulação de objetivos educacionais pautados na eliminação de práticas discriminatórias e desigualdades raciais no Brasil.

O desafio a partir desse contexto seria a elaboração de novas orientações que incluíssem no sistema educacional (educação básica, educação superior, ministérios, departamentos e secretárias estaduais e municipais) a temática sobre as relações raciais. Mas será que houve uma confluência de interesses que definissem explicitamente os objetivos da educação para as relações raciais, e que atingissem de uma ponta a outra do processo educativo?

Objetivos da educação são os resultados almejados pela ação educativa: comportamentos individuais e sociais, perfis institucionais, tendências estruturais<sup>9</sup>. Esperam-se mudanças oriundas da ação educativa nas pessoas e nos grupos sociais, assim como nas instituições dedicadas ao ensino e nas instituições responsáveis por políticas educacionais<sup>10</sup>. Ainda que os objetivos sejam traçados desde o início, eles se materializam na ponta final do processo, ou seja, relacionam-se ao produto educacional.

As intenções educativas localizam-se na ponta inicial do processo educativo e dizem respeito à relação entre os agentes deflagradores desse processo e os objetivos formulados (CASTANHO & CASTANHO, 1996).

Os agentes deflagradores do processo educativo são: (i) os professores, que formulam seus planos de trabalho pedagógico, com objetivos, conteúdos, recursos didáticos e formas de avaliação. (ii) As escolas, que traçam seus planos curriculares, de docência e de pesquisa. (iii) Os órgãos do governo e da sociedade civil, que planejam ou intervêm no processo de planejamento dos sistemas de ensino. (CASTANHO & CASTANHO, 1996, p.57).

---

<sup>9</sup> Discussões sobre objetivos da educação e intenções educativas em: CASTANHO, Maria Eugênia & CASTANHO, Sérgio. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

<sup>10</sup> Importante destacar que ao longo desse trabalho o sentido contemporâneo de políticas educacionais compõe o escopo de primeiramente aplicar um conceito amplo às políticas públicas. Pois a definição de políticas públicas e o desdobramento de políticas educacionais incorpora o principal mecanismo de ação estatal com vistas à realização dos direitos sociais, econômicos e culturais. Destarte, políticas educacionais significa o entendimento de um veículo privilegiado de realização desses direitos, tendo em vista serem eles os fins do Estado Constitucional. Nesse sentido, Hofling (2001) destaca que as políticas públicas como o "Estado em ação" é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade, como por exemplo, políticas públicas voltadas para o setor da educação. Ver: HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n.55, novembro/2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622001000300003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622001000300003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acessado: 10 de setembro de 2014.

O modo de ver as instituições como relações implica conhecer os objetivos de cada uma delas, e o que elas pretendem realizar para alcançá-los; assim será possível apreender suas intenções. Pois existe uma diferença entre os valores/objetivos proclamados e os valores/objetivos alcançados<sup>11</sup>. Se os meios são insuficientes ou inábeis para produzir os fins anunciados, concluiu-se que a intenção do agente não era de produzir tais efeitos.

O segundo momento é demarcado por uma **fase institucional** sobre a temática relações raciais. As mais importantes ações para a inserção da temática no circuito da elaboração de políticas educacionais representam o compêndio constituído por: Lei nº 9.394/1996; Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008; Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004; o Parecer CP/CNE nº 3, de 10 de março de 2004; Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais (DCNER, BRASIL, 2004); Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006); e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), são as pedras angulares da legislação educacional vigente para a igualdade racial.

Os novos arranjos institucionais redefinem a estrutura do MEC. Segundo Moehlecke (2009)<sup>12</sup>, o período que compreende a primeira gestão do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2006, o MEC define a inclusão social com um dos eixos estratégicos para a política educacional. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Decreto Presidencial n. 5.159, de 28/7/04)<sup>13</sup>. À nova secretaria pertencem os departamentos: de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania. E nesse mesmo período, foi criada a Comissão Assessora de Diversidade para Assuntos relacionados aos Afrodescendentes (CADARA), e com função de assessorar a SECAD e o MEC na formulação de políticas de inclusão social e combate à discriminação étnica e racial nos sistemas de ensino.

Neste sentido, não há o que questionar acerca do teor do conteúdo dos documentos no tocante à inserção da temática relações raciais na Educação Básica como produto do processo

---

<sup>11</sup> Ver sobre valores proclamados e valores alcançados: GOMES, Cândido Alberto. *Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos*. Brasília: UNESCO, 2001. (Cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 7).

<sup>12</sup> A autora realiza um estudo sobre como o governo Lula, na primeira gestão (2003-2006) se posicionou diante da questão da diversidade. Ver: MOEHLECKE, Sabrina. As Políticas de Diversidade na Educação no Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

<sup>13</sup> Consultar: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d5159.pdf>.

histórico de reivindicações de reparações em princípio constitucional que se materializa em direito à cidadania<sup>14</sup>.

Importa mais diretamente a constatação de que a implementação da legislação educacional vigente é acompanhada pelo investimento financeiro do orçamento público brasileiro destinado à educação, à garantia dos direitos humanos e à cultura. Por exemplo, parte dele, está dentro de uma agenda de planejamento que envolve programas, publicações, cursos de formação, materiais didáticos, coleções, bolsas de estudo, todos com o objetivo de atingir qualitativamente e quantitativamente a escola, alunos, professores, gestores e técnicos da Educação Básica e do Ensino Superior. Segundo informações contidas no Plano Nacional para a temática houve, entre os anos de 2004 e 2009, mais de 8 milhões<sup>15</sup> de reais gastos com implementação da Lei 10.639/2003.

Não se deve estranhar tal fato, já que a Lei nº 9.394/1996, no artigo 26, além de constituir obrigação e prioridade constitucionais, dispõe de um desdobramento estratégico vinculado a recursos financeiros para as ações que promovam a igualdade racial na educação.

Mas antes de prosseguir, apresenta-se diagnóstico parcial do quadro educacional sobre o qual a vigência da Lei pretende atuar:

### **QUADRO 1 – DIAGNÓSTICO PARCIAL DA REALIDADE EDUCACIONAL DO BRASIL**

Dados IBGE/PNAD do ano de 2006.	População Brasileira.	92.120.000 pessoas brancas e 91.231.000 pessoas negras (11.563.000 pessoas pretas e 79.668.000 pessoas pardas).
Dados IBGE/PNAD do ano de 2006.	Acesso à educação	Na faixa etária dos sete aos 14 anos, negros representam 2,39%, e os brancos, 1%. Entre 15 e 17 anos, o percentual de pessoas negras (6,02 %) fora da escola é o dobro do dos brancos (3,7%). Na faixa etária dos 18 aos 24 anos, os negros representam 46% e os brancos 39%.
Dados Observatório da Equidade do ano de 2006.	Tempo de estudo (em anos)	Os negros com 15 anos ou mais tinham em 2006, em média, 17 anos de estudo a menos que os brancos, 6,4 anos e 8,1 anos, respectivamente.
Dados IPEA do ano de 2006.	Frequência escolar	No ano de 2005, a taxa líquida de matrícula entre jovens negros de 11 a 14 anos era de 68%. Os outros 32% já haviam desistido ou encontravam-se ainda no primeiro ciclo do ensino fundamental enfrentando a repetência.
Dados IBGE/PNAD/UNESCO, do ano de 2008.	Taxa de escolarização em idade correta	Em 2006, no ensino médio a diferença que separa a taxa dos brancos (58,3%) da alcançada pelos negros (37,94%) é de quase 21 pontos percentuais. No ensino superior, a distância entre negros e brancos é de 12,7 pontos percentuais, sendo 18,5% a taxa de escolarização na idade correta de brancos para 6,1% da população negra.
Dados Observatório da Equidade do ano de 2006.	Taxa de Analfabetismo	Entre os jovens e adultos pretos e pardos de 15 anos ou mais idade, 14,6% não sabem ler e escrever, para 6,5% entre brancos.

Fonte: Dados obtidos da bibliografia *Contribuições para implementação da Lei nº 10.639/2003* (BRASIL, 2008b).

<sup>14</sup> Pinsky e Pinsky (2003, p.1) definem “Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais, fruto de um longo processo histórico que levou a sociedade ocidental a conquistar parte desses direitos”.

<sup>15</sup> Esse valor contabilizado é extraído do Plano Nacional (BRASIL, 2009) e disponibiliza valores gastos nos Programa a Cor da Cultura: 3 milhões; Programa UNIAFRO: 5 milhões. Os demais programas não aprecem os valores dos investimentos.

O referido quadro ilustra a notória desigualdade educacional entre brancos e negros. Ao contabilizar 91.231.000 pessoas negras dos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE/Pesquisa nacional por Amostra de Domicílio – PNAD e a porcentagem relacionada a Acesso à educação; Anos de estudo; Frequência escolar; Taxa de escolarização em idade correta; Taxa de Analfabetismo há uma questão importante para observar, pois diz respeito à relação entre *raça*, idade e ascensão educacional. Para estudantes negros, quanto mais idade eles têm, mais distante eles ficam do acesso à educação. E esse distanciamento do acesso à educação, é menor nos estudantes brancos.

A formação do grupamento *negro* é estabelecida pela soma de duas categorias: *pretos e pardos*. No entanto, o grupamento está ligado à identidade ancestral e não ao descrito cor. Na classificação do IBGE, constata-se a categoria relacionada à cor, e não a noção de ancestralidade ou origem. As categorias que recorrentemente dão conta de noções mais vinculadas à cor ou aparências são três: branco, preto e pardo.

Essas informações quantitativas são importantes para cruzar com outros dados. Em especial, os relatórios de pesquisas educacionais que tratam sobre o impacto da legislação educacional vigente. Os relatórios são importantes para analisar dois pontos importantes: a recepção da legislação e o impacto das recomendações que a acompanham.

A esse respeito, as pesquisas e estudos publicados nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, e inscritos no Grupo de Trabalho 21 - *Educação e Relações Étnico-Raciais*, publicados entre o ano de 2005 e o ano de 2010, são representativos no tocante à circulação da temática. Dos 73 textos apresentados no período supracitado, apenas três trabalhos incluíram a vigência da Lei nº 10.639/2003 nos desdobramentos analíticos de seus objetos de pesquisa.

A pesquisa de Rosa (2006), *Os professores de arte e a inclusão: o caso da Lei 10639/2003*, considerou as demandas existentes para o professor de Arte a partir da lei; e nos resultados oriundos de entrevistas, os professores pesquisados desconheciam sobre a legislação vigente.

Doebber (2010), *Processos de in/exclusão na universidade: um olhar sobre a pesquisa acadêmica e a questão étnicorracial*. In: *Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu*, realizou um levantamento de relatórios de iniciação científica entre os anos de 2008 e 2009 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e constatou nos 698 resumos avaliados apenas seis trataram da temática sobre relações raciais.

A pesquisa de Cruz (2010), *Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas*, investigou elaboração pedagógica dos trabalhos laureados no Prêmio Educar para a Igualdade Racial do CEERT (Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades), e obteve como resultado a dificuldade dos professores que participaram da seleção encontraram para a elaboração de práticas pedagógicas voltadas para a igualdade racial, pela ausência de formação e aporte teórico-metodológico disponibilizados nos cursos de licenciatura.

Ainda que esses estudos não sejam tomados como representantes de informações macros que incluam uma amostra significativa da recepção da vigência da lei no Brasil, eles revelam aspectos importantes para a formulação que se defende neste trabalho. O primeiro diz respeito ao não conhecimento do professor sobre a lei. E isso é possível, pois a vigência é recente, e talvez as informações não tenham alcançado todos os professores.

O segundo, permite pensar sobre a ANPEd a partir dos mecanismos de legitimação dos objetos de estudos e estes tornáveis de interesse ao campo da educação. O que se espera sobre a inserção de determinada temática no campo científico é a autonomização e a profissionalização para se consolidar como necessária às investigações. No entanto, é necessário entender para além das informações a respeito dos descritores acadêmicos dos trabalhos publicados, o que apresenta apenas uma visão superficial e conformadora, mas entender a lógica das intenções, o fluxo dos interesses.

A escrita da tese estará pautada na defesa de análise em que a obrigatoriedade da temática relações raciais é movida por duas forças antagônicas uma direcionada à **constituição de direito à cidadania** movida por intenções de construir uma sociedade para a igualdade racial, de oportunidades de acesso a bens materiais e simbólicos e livre de práticas discriminatórias; outra relacionada aos **interesses** existentes dentro de um jogo de poder a ponto de converter a educação no centro de tão acerbada disputa que desfavorece dissimuladamente a equidade racial no Brasil.

O **objeto** pesquisado incluiu a configuração de práticas formalizadas que desenvolvem quadros de agentes especializados sobre relações raciais. As teses, os documentos institucionais e o currículo dos pesquisadores foram considerados como espaços de entendimento das relações estabelecidas entre o mundo material e o mundo simbólico, para que fosse possível extrair análises sobre as tramas de construção de práticas formalizadas e ligadas a agentes que determinam os objetivos da educação e suas intenções educativas sobre relações raciais.

Daí decorre a relevância do estudo empírico proposto no trabalho para responder à problemática sobre *quais interesses fundamentais movem a inserção da temática relações raciais nas práticas formalizadas para a formulação de objetivos educacionais nos diferentes níveis e instâncias sociais*.

**Analisar** a relação intencional entre as práticas formalizadas sobre relações raciais que prescrevem a formulação de objetivos educacionais nos diferentes níveis e instâncias sociais. (a) **Identificar** os objetivos do sistema de ensino descritos nos programas do Governo Federal destinados à promoção da educação para igualdade racial; (b) **Relacionar** as práticas formalizadas no campo da pesquisa em educação às intenções descritas nos programas do Governo Federal; (c) **Explicar** quais os interesses que movem essas práticas formalizadas a partir das demandas educacionais da temática relações raciais.

A questão é nodal para a ciência da educação, a Pedagogia. Para Libâneo (2005), a justificativa da existência da Pedagogia baseia-se na ocupação que esse campo do estudo exerce sobre a sistematização das práticas educativas que se realizam em sociedade como processos fundamentais da condição humana. A educação nas sociedades letradas é uma atividade planejada, que elabora objetivos, afixa prazos para atingir as metas, aloca recursos para implementação de determinada ação, no tempo previsto, e institui meios de avaliação de resultados.

Segundo Libâneo (2005), a ciência da educação tem por desígnio investigar a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas com o objetivo de recomendar a realização desses processos nas múltiplas situações em que essas práticas ocorrem. A Pedagogia se constitui, sob esse juízo, em um campo de conhecimento que possui objeto, problemática e método próprios de investigação, configurando-se como "ciência da educação".

Na eficácia da ação educativa sobre que tipo de homem pretende a escola formar, as práticas educativas descritas nos artigos da ANPEd e que incluem a implementação da Lei nº 10.639/2003, põem em evidência a importância da Pedagogia, como ciência da educação, cuja especificidade é realizar uma reflexão global e unificadora da realidade educacional, a fim de acompanhar e avaliar todo o processo educativo nas diversas instâncias, desde os objetivos propostos pelos sistemas (Ministério da Educação), o objetivos institucionais (Escolas e Universidades) aos objetivos individuais (Professores).

## O processo teórico-metodológico da pesquisa

Sobre a escolha teórico-metodológica, utilizei os estudos e pesquisas de Pierre Bourdieu sobre a formação de campos sociais. O contato com esse estudioso, por meio de suas formulações conceituais, ajudaram na elaboração das categorias de análise do objeto.

Para Bourdieu (1991, p. 115), a Sociologia é uma ciência que incomoda, pois ela dirige ao princípio dos engenhos que levam à reprodução das estruturas sociais e à reprodução das estruturas mentais que, por serem genética e estruturalmente vinculadas, beneficiam o desconhecimento da verdade das estruturas objetivas e, por isso, o reconhecimento de sua legitimidade.

A definição conceitual sobre campos sociais da teoria de Pierre Bourdieu para o *campo científico* contribui basilarmente à investigação. A teoria de Bourdieu - na qual inclui o entendimento sobre a constituição da sociedade ser formada por *campos*, e dentro dos quais se cultivam *habitus* distintos - permite extrair possibilidades de compreensão sobre as pesquisa em educação como práticas<sup>16</sup> sociais.

Maria Garcia<sup>17</sup>, no artigo *O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu*, faz comentário sobre alguns conceitos de Bourdieu para enfatizar as possíveis análises para o campo científico. O argumento da autora defende a contribuição dos princípios fundamentais que norteiam o entendimento da constituição e funcionamento dos campos de produção dos bens simbólicos à investigação de determinados campos, disciplinas, programas e obras produzidas (GARCIA, 1996, p. 65). O trabalho afiança a repercussão dos conceitos de Bourdieu no Brasil para se estudar, por exemplo, a relação entre conhecimento e interesse condição de campo de disputa e legitimação de objetos.

Outro interlocutor de Bourdieu no Brasil, Afrânio Mendes Catani<sup>18</sup>, *As possibilidades analíticas da noção de campo social*, comunga da mesma deferência de Garcia (1996) para demarcar a contribuição de Bourdieu à compreensão analítica das formas simbólicas e seu

---

<sup>16</sup>Neste sentido, a conceituação de prática acompanha as formulações de Certeau (1994) e delas o teórico fundamentou suas análises nos postulados de Bourdieu: “Essa ‘gênese’ implica uma interiorização das estruturas (pela aquisição) e uma exteriorização do adquirido (ou *habitus*) em práticas. Deste modo se introduz uma dimensão temporal: as práticas (exprimindo o adquirido) respondem adequadamente às situações (manifestando a estrutura) se, e somente se, durante a fase da interiorização-exteriorização, a estrutura ficou estável; em caso contrário, as práticas ficam desniveladas, correspondem ainda ao que era a estrutura no momento de sua interiorização pelo *habitus*.” (p. 126)

<sup>17</sup> GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo das produções simbólicas e o campo científico em Bourdieu. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n. 97, p. 64-72, maio/1996.

<sup>18</sup> CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educ. Soc.* Campinas, v.32, n.114, p.189-202, jan./marc. 2011.

funcionamento no campo social. A orientação analítica de Catani configura-se pelo tratamento dado ao campo universitário na sua condição de modalidade de produção consagrada e legitimada (CATANI, 2011, p.198).

Para Bourdieu (2009), a estrutura social é um sistema hierarquizado de poder e de privilégio. O qual é assentado tanto pelas relações materiais e/ou econômicas (salário, renda) quanto pelas relações simbólicas (*status*) e/ou culturais (diplomas) entre os agentes.

A diferente alocação dos grupos na estrutura social resulta da desigual distribuição de recursos e poderes de cada um dos agentes. Bourdieu (2009, 1998) explica que os recursos são: o *capital econômico* (renda, salários, imóveis), o *capital cultural* (saberes e conhecimentos reconhecidos por diplomas e títulos), o *capital social* (relações sociais que podem ser revertidas em capital, relações que podem ser capitalizadas) e o *capital simbólico* (prestígio e/ou honra). Dessa forma, a posição de privilégio, ou não, ocupada por um grupo ou agente no campo social é definida de acordo com grandezas de forma e conteúdo: são o volume e a composição de um ou mais capitais adquiridos e ou incorporados ao longo de suas trajetórias sociais.

Pierre Bourdieu no seu livro *O poder simbólico* expõe de forma contextual a formulação dos conceitos de *habitus* e de campo (BOURDIEU, 2009, p.61) e defende a tese que existem homologias estruturais e funcionais entre todos os campos. De maneira cordial e explícita, ele demonstra o percurso de elaboração dos conceitos. Sobre *habitus*, retoma a noção de *hexis*<sup>19</sup> de Aristóteles para recuperar o sentido de capacidade inventiva e criativo do *habitus* e do *agente*, cujos significados não encontravam correspondência no significante. A correspondência no filósofo grego contribuiu para que o sociólogo definisse *habitus*:

## QUADRO 2 - CONCEITO DE *HABITUS*

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como natureza socialmente constituída (p. 23).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como sistema de esquemas adquiridos que funciona no nível prático como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significa construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos (p. 26).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Capacidades geradoras</i> das disposições, ficando claro que se trata de disposições adquiridas, socialmente construídas (p. 25).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O <i>habitus</i> mantém com o mundo social que o produz uma autêntica cumplicidade ontológica, origem de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção e um domínio prático das regularidades do mundo que permite antecipar seu futuro, sem nem mesmo precisar colocar a questão nesses termos (p. 24).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Velho conceito aristotélico-tomista que repensei completamente (p. 22).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sendo produto da incorporação objetiva, o <i>habitus</i>, necessidade tornada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação. (p. 23).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de disposições adquiridas pela experiência (p. 21).</li> </ul>

Fonte: Transcrições retiradas do livro *Coisas Ditas* (BOURDIEU, 2004, p. 21-25).

<sup>19</sup> No livro *Ética à Nicômaco*, Aristóteles defini *hexis* como algo que envolve a noção de hábito sedimentado de praticar ações, bem como a noção de *habilitação* para praticar o mesmo tipo de ações de que se constituiu um hábito.

A compreensão das definições conceituais de *habitus* apresenta a variabilidade de recursos linguísticos para a compreensão analítica do termo nas aplicabilidades metodológicas que Bourdieu usou ao longo de suas pesquisas. As definições expostas convergem para a descrição da aquisição de uma natureza socialmente construída dos e pelos agentes.

Na medida em que Bourdieu associa essa natureza às concepções de Aristóteles sobre *hexis*, emprega na natureza a possibilidade inventiva e criadora. Ou seja, ainda que seja orientada e condicionada pelas estruturas sociais é uma natureza histórica e social, cuja possibilidade de mudança, alteração e transformação acompanha sua constituição. Essa premissa de sua teoria contrapõe muitas afirmações de seus críticos na afirmação de que Bourdieu seja um estruturalista.

Bourdieu (2001) explica que as competências ou os saberes transmitidos nos espaços de socialização são definidos pelas *condições de sua aquisição*. Duas forças regem essas condições: as famílias, com um aprendizado precoce efetuado desde a primeira infância, de um lado. De outro, um aprendizado tardio e sistemático adquirido nas instituições de ensino ou no âmbito do trabalho. Em tese, o aprendizado é aberto a todos ainda que apropriado de maneira diferente segundo a origem social.

Dessa forma, Bourdieu (2001) ressalta a distinção entre os dois tipos de aprendizado, precoce e tardio, e refere-se a duas maneiras de adquirir disposições e práticas de cultura e com elas se familiarizar, por meio da família e da escola.

A família encontra-se na primeira instância socializadora. Cabe a ela a transmissão de um patrimônio econômico e cultural. É na família que a primeira identidade social do indivíduo é forjada, *habitus* primário. De origem privilegiada ou não, a família é a transmissora aos seus descendentes de: um nome, uma cultura, uma competência estética, um estilo de vida moral, ético e religioso. Para além das grandezas de forma e conteúdo de cada um desses recursos, cada família tem um modo particular de vivenciar esse patrimônio.

Segundo Bourdieu (2001), a matriz de cultura escolar permitiria àqueles, que se encontram direta ou indiretamente submetidos à sua influência, os esquemas de pensamentos singulares, *habitus* escolar, e uma disposição ampla de esquemas particulares, capazes de orientar em campos diferentes do pensamento e da ação.

Segundo tal perspectiva, a formação de uma segunda natureza do agente, a partir da escola, forneceria indicações e definiria percursos, roteiros, cartografias cognitivas e intelectuais. As práticas formalizadas, como os exercícios escolares, não se limitariam aos

aspectos instrucionais e de conteúdos, mas se consolidariam na criação de uma pré-disposição a uma forma de observar, interpretar e se apropriar de experiências estéticas e influenciar na escolha de práticas de cultura.

Bourdieu (1998), a partir do contexto do sistema de ensino francês, análise, por exemplo, a crença que se deposita sobre a escola como espaço de mobilidade social. Ao contrário, o sistema de ensino é um dos fatores mais eficazes de conservação social. “Pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 1998, p.41).

O conjunto de esquemas de pensamento, o conjunto de disposições de cultura disponibilizadas pela família e pela escola e, por sua vez, acumuladas no percurso das trajetórias dos indivíduos e dos grupos poderia ser chamado de *habitus*.

A família e a escola são instituições criadoras de valores morais e identitários. Elas são espaços formadores de consciência estruturante do agente. E como matrizes socializadoras dispõem do conjunto de experiências, atitudes, ações, repertório gramatical, léxico e sintaxe, narrativas coletivas e individuais, disposições de signos e práticas de cultura. Família e escola forjam, em relações de reconhecimento, estranhamento e diferenciação, disposições de *habitus*, ou seja, *modus operandi* de pensamento, bem como um sistema de disposições que orienta nas escolhas, ou não, de uma abundância de práticas de cultura e seus diferentes estilos.

Bourdieu (1984), por meio do seu método, investiga os mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas. O método desenvolvido por Bourdieu almeja desvendar entrelaço de lógicas ou problemáticas que demonstrem a presença de uma estrutura implícita ao social. Coaduna dos estudos de Saussure e de Lévi-Strauss, ao admitir a existência de estruturas objetivas, independentes da consciência e do anseio dos agentes. Porém, Bourdieu se difere deles ao considerar que tais estruturas são fruto de uma gênese social dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação. Nesse aspecto, as estruturas, as representações e as práticas constituem e são constituídas continuamente (BOURDIEU, 1987). Os vários estudos e pesquisas voltam-se à função crítica de desvelar a articulação do social.

A concepção de estrutura é dinâmica e definida como conjunto de relações históricas. A gênese dessa estrutura decorre da relação entre as estruturas mentais dos agentes sociais e as estruturas objetivas - mundo dos objetos - constituídas pelos agentes. As estruturas mentais

formam o mundo inteligível, que só é inteligível porque pensado a partir das estruturas objetivas.

A reciprocidade da relação entre as estruturas estabelece um movimento inesgotável, um sistema generativo autocondicionado, qual seja o que Bourdieu definiu por *habitus* - busca permanentemente se reequilibrar, que tende a se regenerar, a se reproduzir.

A sociologia de Bourdieu ajuda-nos a pensar o homem a partir de suas relações sociais concomitante à dimensão psíquica. Como a psique *íntima* dos agentes é inacessível, a não ser para a psicanálise, a sociologia de Bourdieu trabalha com a noção de *habitus* dotada de objetividade suficiente para permitir sua apreensão: pensamentos, percepções, condutas, julgamentos, sentir e fazer.

É a racionalidade prática do agente. Aprendemos os códigos da linguagem, da escrita, da música, da ciência etc. Os dominamos e os transformamos em saberes e estilos para podermos dizer, escrever, compor, inventar.

A questão se volta à relação entre conhecimento e interesse. Bourdieu (1998) evidencia que ao se realizar um estudo sobre o campo científico, há em cada sociedade e cada momento, uma hierarquia de objetos de estudo considerados legítimos. “A capacidade de reproduzir ativamente os melhores produtos dos pensadores do passado pondo a funcionar os instrumentos de produção que eles deixaram é a condição do acesso a um pensamento realmente produtivo” (BOURDIEU, 2009, p. 63).

Toda a questão de análise das condições de produção na qual se pauta a investigação está atrelada ao cogito da teoria de Bourdieu para explicar a discussão sociológica na qual se arrolam suas principais análises: corresponde construir o sistema de relações que congloera o sentido objetivo das condutas instituídas, seguem as regularidades mensuráveis e as relações que mantêm os agentes com as condições de existência e com o sentido objetivo de suas condutas. Ou seja, a descrição da subjetividade objetiva dos agentes remete a interiorização da objetividade das instituições.

A teoria de Bourdieu (1983) se explica em três momentos inseparáveis do processo científico. Quais sejam:

- *O vivido imediato*: captado por meio do domínio dos códigos linguísticos, ou seja, expressões próprias que revelam o sentido objetivo ao mesmo tempo em que o desvelam.

- *Remete à análise das significações* objetivas e das condições sociais de possibilidade dessas significações.
- *Análise que apele à construção* da relação entre os agentes e a significação objetiva de suas condutas.

Tais momentos do processo incorporam a noção de *campo científico* como sistema de relações objetivas entre posições adquiridas e as lutas anteriores. É um espaço de jogo de uma luta competitiva que apresenta por desafio específico *o monopólio da autoridade científica*. Essa autoridade é definida como capacidade técnica e como poder social, pela qual o monopólio da competência científica (socialmente reconhecida a um agente determinado) é delgado o sentido de capacidade de falar e intervir legitimamente (decisão autorizada e com autoridade) em matéria de ciência.

A teoria de Bourdieu (1983) explica que o funcionamento de um *campo científico* produz e supõe uma forma específica de interesses, qual sejam as práticas científicas não surgem como desinteressadas, mas que por atrelamento a interesses diferentes, são produzidas e exigidas de outros campos.

A estrutura do *campo científico* se define em cada momento pelo estado das relações de força e entre os protagonistas da luta – agentes e instituições - e deliberar pela estrutura da distribuição do capital específico. Capital do qual se resultou de lutas anteriores que se encontram objetivadas pelas instituições e pelas disposições, na qual se inclui as *estratégias* e as possibilidades objetivas dos diferentes agentes e instituições nas lutas presentes.

A esse respeito, a luta pela autoridade científica, espécie de capital social, garante o poder sobre o campo e mecanismos constitutivos que podem ser transformados em outras formas de capital, por exemplo, capital econômico. E na luta dentro do *campo científico*, cada agente deve empenhar a impor o valor de seu produto e sua própria autoridade de produtor legítimo para impor a definição de ciência.

A teoria de Bourdieu (1983) sobre o *campo científico* examina outras abordagens contemporâneas as suas para diferir do que já se havia escrito sobre a ciência, por exemplo, as formulações de Thomas Khun (1962). A teoria central de Kuhn (1962) descreve que conhecimento científico não ascende de modo cumulativo e contínuo. Ao contrário, essa ascensão é descontínua, opera por *saltos qualitativos*. Os saltos qualitativos preconizados por Kuhn (1962) ocorrem nos períodos de desenvolvimento científico, em que são questionados e postos em causa os princípios, as teorias, os conceitos básicos e as metodologias, que até

então orientavam toda a investigação e toda a prática científica. O conjunto desses princípios constitui o que Kuhn define por *paradigma*.

Kuhn (1962) explica que a incorporação de uma teoria não é determinada apenas por critérios lógicos ou por evidências experimentais, mas pela *capacidade de persuasão* de seus proponentes. Na falta de argumentos e critérios objetivos de avaliação a aceitação de uma nova teoria ocorreria por meio de uma espécie de *conversão* de novos adeptos ou então, à medida que aqueles que se recusam a aceitar o novo paradigma fossem morrendo.

Nesse aspecto Bourdieu (1983) difere da teoria de Kuhn (1962) no sentido em que ele explica a natureza do *campo científico* ao considerar que a estrutura de distribuição do capital científico é a base de mudanças no campo científico por intermediação de estratégias de *conservação* ou *subversão*. As estratégias de conservação são permitidas pelo efeito de ortodoxia, ou seja, são os agentes que ocupam posição de dominantes no interior do campo. As estratégias de subversão impostas pelas heterodoxias são as posições ocupadas pelos *dominados* no interior do campo e dele são excluídos. Segundo a teoria de Bourdieu (1983), estratégia é definida como sequência de práticas estruturadas ou série de ações ordenadas e orientadas que os agentes desenvolvem em função de um *habitus* adquirido pela possibilidade no campo de obter lucros definidos no jogo do próprio campo.

Como as disposições são geradas na confluência da estrutura do espaço social e das propriedades ali atuantes, o *campo científico* não é reduzido à ciência oficial, mas todos os recursos científicos herdados do passado e eles ao serem objetivados na forma de instrumentos, obras, instituições, e incorporados na forma de *habitus* científico - no seu sistema de geração de sistemas de valorização, percepção e ação, eles são o produto de uma forma específica de aprendizagem e torna-se a orientação de escolhas de objetos, resolução de problemas e avaliação de soluções.

Diante da base teórica de Bourdieu (1983), se estabelece a definição da apreensão conceitual sobre as práticas culturais quando ela é prática formalizada e é parte do conjunto de instituições responsáveis para garantir a produção e circulação dos bens científicos concomitantemente à produção e circulação dos produtores e consumidores desses bens.

Para Bourdieu, é preciso desconfiar do discurso público, já que este ofusca as práticas. Em outras palavras, é necessário reintroduzir os sujeitos das práticas como condição para compreender o sentido das ações. É no campo que se realiza o jogo das práticas. Bourdieu investiga os mecanismos de dominação, da produção de ideias, da gênese das condutas.

Nesse contexto, o *Homo Academicus* (BOURDIEU, 1984) é gerado no campo acadêmico simultaneamente ao momento que ele estrutura o próprio campo em um dado momento histórico. As disposições estruturais que definem os aspectos competitivos e produtivos associados a determinados bens simbólicos, e a relação desse campo a outros, numa posição de autonomia ou dependência. Da construção lógica inerentes nas práticas retiraram-se os seus procedimentos que norteiam, por exemplo, os *princípios implícitos* e as *regras explícitas*. Segundo pelo tratamento metodológico dado ao objeto para explorar as múltiplas dimensões deles e assim o explicar mais consistentemente.

As práticas de pesquisa no *campo científico* compõem as estratégias orientadas pelos postulados que condicionam o jogo do campo. Daí advém à necessidade de não apenas contabilizar o número de teses produzidas sobre relações raciais e compará-las com as demais produções no mesmo campo, mas identificar os *princípios implícitos* que não possibilitam avançar em aspectos quantitativos, qualitativos e de projeção a respeito dessas pesquisas.

Há de considerarem-se também as *regras explícitas* e sob as quais as pesquisas não podem eximirem delas para manter-se nas possibilidades que o jogo do *campo científico* oferece naquele momento histórico.

Neste aspecto, abordar algumas questões, como por exemplo, o sistema de avaliação sobre os Programas de Pós-Graduação, continuamente aperfeiçoado e instrumentalizado pela comunidade universitária com o escopo de atingir padrão de excelência acadêmica para os mestrados e doutorados nacionais, é com o sentido de perceber quais as regras do jogo. As avaliações e seus critérios reproduzem formas de hierarquização do campo social. É arbitrário o conjunto de regras que determinam as práticas de pesquisas. Se a temática sobre relações raciais fosse inserida como um novo critério de ascensão e mérito acadêmico aos Programas poderia alterar os aspectos quantitativos e qualitativos das pesquisas sobre relações raciais.

O processo metodológico desta pesquisa segue as orientações da teoria de Bourdieu (2007) quando da urdidura do próprio objeto de pesquisa e do tratamento metodológico dado a ele. Deste modo, as etapas que seguem o planejamento metodológico deste trabalho têm a intenção de não obnubilar o objeto. Mas parte de escolhas prévias e conceituais.

Em decorrências da definição dos objetivos optou-se por escolher uma metodologia quantitativa consciente no cuidado da utilização de dados numéricos na pesquisa educacional. Conforme Gatti (2004, p. 13) essa escolha metodológica:

[...] rebate de um lado na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que gera na área educacional dois comportamentos típicos: ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita — argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, a priori.

O uso de dados quantitativos na pesquisa educacional no Brasil não é legado por uma tradição e uma utilização mais ampla (GATTI, 2004). No entanto, esse não deve ser um entrave que impeça o uso frequente desses instrumentais analíticos de modo mais consistente. Bem como, este instrumento é importante na construção de uma perspectiva mais ampla e crítica sobre o objeto científico.

Há diversas formas de se obter quantificações, dependendo da natureza do objeto, dos objetivos do investigador e do instrumento de coleta (GATTI, 2004). Para esta investigação escolheu-se o procedimento de categorização (FALCÃO; RÉGNIER, 2000, p. 232), pois são aqueles que apenas permitirão colocar em classificações (classes) e verificar sua frequência nas classes. Categorizações permitem agrupamento segundo alguma característica, discriminando um agrupamento do outro. Podem-se cruzar categorizações obtendo maior detalhamento da informação.

Para analisar o objeto investigado e suas causas de operação adota-se a técnica de Análise de Conteúdo para o tratamento e análise dos dados oriundos de informações unicamente de linguagem escrita. Ou seja, buscou-se uma técnica que contemplasse um tratamento investigativo do objeto de pesquisa e dos objetivos propostos desde a pesquisa exploratória à pesquisa explicativa.

A Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2010) criou uma técnica que permite à pesquisadora coletar, organizar, sistematizar e analisar informações contidas em textos escritos, e sem a interlocução direta de pessoas. Ainda que a pesquisa em tela seja a respeito de produções realizadas por homens e mulheres, não há a necessidade de comunicação direta dos agentes elaboradores dos textos, pois as informações serão coletadas de documentos publicados pela internet. As informações presentes nos documentos transformam-se, pelo conjunto de técnicas de análise das comunicações escritas, em conteúdo de mensagens e indicadores significativos que permitem analisar e compreender os problemas ligados às práticas humanas.

A pré-análise (BARDIN, 2010), que será realizada na pesquisa exploratória, estará pautada na identificação e organização da prática de produção científica identificada nos

documentos selecionados, com a finalidade de descrever por meio do conteúdo das mensagens a mensuração dos dados.

O procedimento de categorização implicou assimilar um conjunto de observações sistemáticas e singulares a respeito dos financiamentos, das pesquisas e dos documentos oficiais.

Por meio de critérios pré-estabelecidos defini:

- Os investimentos destinados à implementação da Lei 10.639/2003
- Os programas do Governo Federal que elaboram ações que atendessem à demanda da Lei 10.639/03.
- Os relatórios oficiais das secretarias e institutos de pesquisa e estudos credenciados junto ao Governo Federal sobre a política de implementação da Lei 10.639/2003.
- As Teses: informações relacionadas à formação dos pesquisadores e publicadas no Currículo *Lattes*.
- Avaliações da CAPES

Após a qualificação da tese e sob a recomendação da banca examinadora reavaliei as fontes e os materiais. Do mesmo modo que li e avaliei com mais precisão as recomendações da minha orientadora, descritas nos textos de orientação. Examinei o que seria exequível de investigar. Aprofundei-me na leitura teórica a fim de obter orientação teórico-metodológica mais qualificada e consciente do caminho que iria traçar para a escrita da tese.

Haveria de provar ao leitor da tese o ponto de confluência do material levantado para justificar a relevância de análise sobre eles. Ainda que cada material tenha sua particularidade de conteúdo e propósito, todos estão relacionados ao sistema de ensino do Brasil. Nesse sistema a educação é uma prática formal praticada por professores nas escolas. Nas sociedades capitalistas a educação é um bem de disputa. Primeiramente, a educação é um bem que se almeja. Em outro momento, quando ela se dispersa pela sociedade, são outros níveis que passam a ser disputados. Mais à frente, a luta não se limita por níveis, mas por graus qualitativos e de conteúdo (CASTANHO & CASTANHO, 1996).

Em sociedades grafocêntricas, como as capitalistas industriais, a educação é uma atividade planejada por meio da elaboração de objetivos e explicitação das formas para atingi-los. A partir da década de 80 do século XX, o Brasil insere-se no contexto da sociabilidade

neoliberal, um novo modelo de desenvolvimento econômico e social do capitalismo em expansão (SEVERINO, 2006). A lógica da inserção inclui: sem violência física dos regimes repressivos; deve acontecer em um ambiente político-social de redemocratização; seguiu um conjunto de valores proclamados, mas não realizados; diretrizes de elaboração de legislação e ações de políticas públicas.

Essas diretrizes neoliberais inviabilizam uma educação voltada para a construção efetiva da cidadania. Neste sentido, a escola não representa a força impulsora de mobilidade social, ela reforça a conservação social, é dissimulada por apresentar uma aparência de legitimidade das desigualdades sociais e raciais (BOURDIEU, 1998).

Instala-se uma sociabilidade de degradação do mundo do trabalho, de opressão na vida social e de alienação no universo cultural (SEVERINO, 2006). Esse contexto materializa-se em argumentos contrários à formação humana, conseqüentemente, ao descrédito sobre a relevância da educação, como prática formalizada, de caráter intencional e sistemático.

Neste sentido, é necessário sim desconfiar dos discursos muito elogiosos do Estado brasileiro sobre a educação, pois a prática da sociedade política e das forças econômicas de modelo de sociabilidade não corresponde ao conteúdo de seu discurso (SEVERINO, 2006). Os proclames dos objetivos da educação são pautados em princípios e valores elevados. Porém não são sustentados nas condições objetivas de realização no contexto da realidade social.

Dentre os argumentos que asseguram as melhorias na educação está a relação entre pesquisa e educação. Pesquisar é um dos temas recorrentes nas discussões sobre a educação e na relação entre pesquisa científica, desenvolvimento, política educacional, cuja importância é justificada por Ferreira (2006, p. 79):

Para atender às demandas educacionais dos processos de urbanização e industrialização em curso em diversos pontos do Brasil, era necessário promover uma reestruturação da educação escolar em todos os níveis e graus e em cada uma das regiões do país, de acordo com as necessidades locais; pois do outro lado defendia-se a ideia de esta reestruturação somente alcançaria esse seu objetivo de fazer com que a educação pudesse ser tomada como um fator favorável ao desenvolvimento, na medida em que se baseasse em informações e análises sobre a realidade social e educacional brasileira obtidas por meio de pesquisas científicas aplicadas à educação.

Pesquisar cabe ao Ensino Superior e com finalidade descrita sobre este nível de ensino pela LDB (BRASIL, 1996):

Art. 43 A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

[...]

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

[...]

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.

Pesquisa é, portanto, algo que disponibiliza informações e análises à elaboração de intervenções políticas educacionais nas escolas. Neste aspecto, concorda-se com Ferreira (2006) que a educação escolar parece que se conservou durante todo tempo no contexto da “mudança cultural espontânea” (FERREIRA, 2006, p. 79), ou seja, intervenções nela realizadas – mesmo sendo dotadas de conteúdo intencional – não eram projetadas de forma a consentir o controle racional de todas as etapas do processo de mudança, à mercê de desvios das mais diversas ordens.

A princípio, a análise do processo de desenvolvimento da educação e de seus problemas, realizada por cientistas sociais, ocorreu nos centros de pesquisas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Ferreira (2006) descreve que o papel do INEP comungava com o contexto da década de 1950, cuja compreensão via concomitantemente a educação escolarizada como protagonista no processo de desenvolvimento em curso na sociedade brasileira e a utilização do conhecimento científico como fundamento do planejamento educacional e das transformações nos procedimentos de ensino, nas gerências dos sistemas escolares, e na própria definição das diretrizes que necessitariam pautar a política educacional brasileira.

No período das décadas de 1960 e 1970 e início dos anos 80, as disposições das políticas públicas nas extensões econômicas e sociais permitiam às pesquisas educacionais uma qualidade de ensaio teórico-metodológico, com o escopo de mediar a ênfase na supervisão e no planejamento da educação (CUNHA, 1992).

A elaboração do conhecimento no contexto supracitado é fulcral para a criação de políticas públicas e a estrutura macroeducacional brasileira. Cunha (1992) analisa esse

momento das pesquisas elaboradas como uma via de compreensão das dificuldades existentes entre as estruturas sociais e os sistemas de produção.

A descrição avaliada por Cunha (1992) coaduna com os objetivos identificados do I Plano Nacional de Pós-Graduação (1975-1979). O referido Plano propõe a necessidade de se intensificar a formação docente para os cursos superiores em expansão no país, como oferta de titulação de mestres e doutores para os quadros das universidades, do mesmo modo a fiança para formação técnico-científica para os órgãos públicos de planejamento, como os Ministérios e Secretarias de Educação do Estado.

O desdobramento é explicado por Santos (2009, p. 107):

[o] Curso de Pós-Graduação em Educação tem como propósito inicial estudar as dimensões privilegiadas no aperfeiçoamento do docente, na análise teórica, principalmente de enfoque psicológico sobre o processo de ensino-aprendizagem, e na instrumentação metodológica do pesquisador para fazer estudos comparativos, preditivos e experimentais.

A esse respeito, a Pós-Graduação figura como subunidade do Ensino Superior e regulamentada pela Lei nº 9.394/1996, no art. 44, sobre a educação superior e sua abrangência é descrita da seguinte forma: “III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino” (BRASIL, 1996).

Saviani (2000) resume legivelmente o objetivo precípua da pós-graduação *stricto sensu*: é a formação do pesquisador, o elemento central em torno do qual ela deve ser organizada é a pesquisa. A disposição da pós-graduação *stricto sensu* organiza-se em dois níveis: mestrado e doutorado. Mestrado, de caráter principiante, tem o sentido de iniciação à formação do pesquisador. E ao Doutorado, reserva-se o nível de consolidação de pesquisador.

Segundo Saviani (2000), ainda que se almeje uma iniciação no nível da graduação, não parece razoável inscrevê-la como uma exigência obrigatória já nessa primeira etapa do ensino superior. “Isto não apenas por razões conjunturais derivadas das conhecidas deficiências do nosso ensino em geral e do ensino superior em particular, mas também por razões estruturais” (SAVIANI, 2000, p.17). Ou seja, a graduação volta-se mais para a formação profissional e menos para a formação de pesquisadores.

Essa distinção específica no Ensino Superior é importante para identificar o que compete a cada subunidade. Quais atribuições e investimentos serão direcionados à Pós-Graduação, por exemplo, para a análise de fenômenos educacionais e produção do conhecimento científico, não somente naquilo que os relatórios de pesquisas têm representado para o planejamento de projetos políticos (FERREIRA, 2006; SANTO, 2009), mas, sobretudo na formação de massa crítica conforme define o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 977/65 (BRASIL, 1965, p. 164).

O seu objetivo imediato é, sem dúvida, proporcionar ao estudante aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito da graduação. Mas, além destes interesses práticos imediatos, a pós-graduação tem por fim oferecer, dentro da universidade, o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica e onde possa afirmar-se a gratuidade criadora das mais altas formas da cultura universitária.

“Precisamos de universidades com massa crítica, abertas, ousadas, inovadoras. Precisamos de universidades responsáveis que prestem contas do seu trabalho” (NÓVOA, 2007). A formulação de Nóvoa (2007) e as definições do Parecer (BRASIL 1965) ainda que em contextos diferentes, há entre elas uma convergência, que é de caráter universal: o lugar estratégico e operacional que a Universidade ocupa na intervenção da sociedade e as esperanças que se depositam nela para elaboração de soluções que respondam às demandas da sociedade.

Portanto, este trabalho de pesquisa encontra-se entre dois problemas a serem equacionados daqui por diante: (i) a obrigatoriedade de implementação da legislação educacional vigente para a igualdade racial, de um lado, e (ii) a elaboração de pesquisas educacionais sobre a relações raciais em nível de doutoramento, de outro. Pois entre as intenções educativas proclamadas e as intenções educativas alcançadas existem os mecanismos objetivos que determinam o insucesso de políticas educacionais para a igualdade racial.

No percurso entre a elaboração das intenções educativas e a concretude delas na escola há dois extremos que devem buscar equilíbrio. Se levarmos em consideração a implementação da Lei 10.639/03, pensamos que em um extremo está o professor, último elo no processo de materialidade das intenções educativas, responsável direto pela implementação dos descritos da Lei e das diretrizes curriculares, além ser detentor do conhecimento teórico-metodológico

das informações necessárias à transposição didática do tema da Lei. Na outra ponta estão as instituições do sistema de ensino, com a obrigatoriedade de garantir a todos as experiências educativas básicas para o desenvolvimento e socialização.

No entanto, garantir a efetivação das intenções e o equilíbrio necessário, na separação dos compromissos e competências das duas instâncias elaboradoras de objetivos educacionais, tem grande impacto no planejamento e no desenvolvimento dos processos educativos na escola.

Por essa razão a referida pesquisa almeja ao longo dos capítulos explicitar as intenções educativas sobre relações raciais daqueles que pesquisam e estudam em nível acadêmico e daqueles que elaboram as ações.

### **As fontes**

A solução encontrada para superar a distância geográfica entre os Programas utilizou a pesquisas de elementos na *Internet* e por meio dos sítios eletrônicos das universidades, especificamente nos bancos de dados da Pós-Graduação. E para os relatórios e documentos oficiais do governo federal buscou-se nos sítios eletrônicos do MEC e do Diário Oficial da União. Como se trata de uma grande rede, e excessivo volume de informações sobre diversos assuntos, são necessários selecionar os endereços eletrônicos certos e fidedignos<sup>20</sup>.

Por essa razão, a técnica de pesquisa utilizou a documentação<sup>21</sup> para: registrar e sistematizar os dados coletados e organizados. Neste aspecto, “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse” (LÜDKE e ANDRE, 1986, p. 38).

Os dados oriundos das informações das teses, descritos nas páginas dos endereços das bibliotecas e bancos de dados das universidades quanto de fontes advindas de relatórios, atas de reuniões das comissões do Governo e avaliações dos programas do Governo perpassam por uma triagem ou avaliação documental, para, em seguida, inserirem ao corpus analisado. Esta etapa seguiu as recomendações de Cellard (2008):

---

<sup>20</sup> Segue-se a recomendação dos sítios eletrônicos disponibilizados pelo Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e pelos *links* dos sítios eletrônicos do Governo Federal: Ministérios, Secretárias, Imprensa Oficial.

<sup>21</sup> Trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do investigador à operação de medida (CELLARD, 2008).

- *O contexto*: todos os documentos deveriam estar relacionados à educação para a igualdade racial
- *O autor (ou os autores)*: documentos publicados pelo governo federal, estadual, municipal, relatórios de pesquisadores associados a instituições federais e estaduais de pesquisa e estudo.
- *A autenticidade e a confiabilidade do texto*: utilização de documentos registrados pelas instituições públicas.
- *A natureza do texto*: documentos do campo da educação ou ciências humanas.
- *Os conceitos-chave e a lógica interna do texto*: igualdade racial, Lei nº 9.394/1996, Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, racismo, preconceito, discriminação, relações raciais, *raça*, negro, branco, pardo, afrodescendente, afrobrasileiro, diversidade cultural, diferença racial, ações afirmativas, cotas, educação, cidadania, inclusão, ensino superior, pós-graduação, pesquisa, doutorado, teses.
- *A análise documental*: optou-se por registrar as informações por meio de quadros, gráficos, e esquemas textuais.

### **Contexto e periodização**

A pesquisa em tela produz-se no contexto da Universidade Federal do Pará. A UFPA até o ano de 2011 (PROPESP/UFPA, 2011), disponibilizou 26 cursos de Doutorado e 46 cursos de Mestrado; nos quais constam 2.352 mestrandos matriculados e 1.054 doutorandos matriculados. Para registrar o compromisso e o retorno desta instituição para a Região Amazônica e para o Brasil, a UFPA tituló, até os dados computados em 2011, 719 Mestres e 125 Doutores. Por meio da Universidade e dos seus Programas de Pós-Graduação houve a captação de 1.141 bolsas de Mestrado e 474 bolsas de Doutorado. Segundo as avaliações do Relatório Anual de 2011 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFPA:

[...] os dados informam uma trajetória de excepcionais realizações da UFPA no campo da pesquisa e da formação científica, contribuindo de modo decisivo para dotar o Estado do Pará de recursos humanos altamente qualificados, assim como para o desenvolvimento baseado na produção e apropriação de conhecimento de ponta. (PROPESP/UFPA, 2011, p.2).

Ainda que a afirmação contida no relatório sobre uma “excepcionalidade” da realização da UFPA no campo da pesquisa, a projeção da universidade diante das outras universidades do Brasil é pouco visível. Outra questão relaciona-se ao benefício maior de tais investimentos que devem ser vistos com cautela. Pois a afirmação no relatório apresenta um discurso aparente, que engessa a exposição de diferenças e hierarquias existentes dentro do campo acadêmico.

No entanto a UFPA tem desempenhado, por meio dos seus professores e pesquisadores, a qualificação de profissionais que possam desempenhar papéis estratégicos de agentes disseminadores de conhecimento e interventores no desenvolvimento no Estado do Pará, especificamente na qualificação de professores/pesquisadores com o objetivo de equacionar a necessidade de relacionar ciência, política e ética.

Ainda que a UFPA não figure como universidade de altos índices numéricos de formação *stricto sensu* em comparação a outras instituições federais do Brasil, ela tem apresentado uma progressão em escala positiva. Do ano de 2007 a 2011 foram credenciados dez novos cursos de Doutorado e onze novos cursos de Mestrado. Isso representa uma ascensão importante para o Estado, pois são mais oportunidades de formação no plano de pesquisa.

Se considerar que a Lei nº 10.639/2003 tem apenas, até o ano de 2010, sete anos de vigência, e que talvez muitos dos trabalhos de doutoramento não tenham mencionado a referida legislação, ainda assim há a esperança de que no Doutorado a educação para igualdade racial tenha antecedido a promulgação da lei.

Cabe destacar como a questão racial tem sido tratada na UFPA e por meio de programas de promoção da igualdade racial e educacional. O estudo realizado por Beltrão Brito Filho & Maués (2013)<sup>22</sup> apresenta um panorama de ações afirmativas referentes ao acesso ao Ensino Superior na UFPA. O referido estudo destaca que, nos últimos 10 anos, a UFPA adotou posicionamento ativa na promoção das ações afirmativas por meio de um “conjunto de políticas que orientam o novo posicionamento adotado pela Instituição” (BELTRÃO BRITO FILHO & MAUÉS, 2013, p.6).

---

<sup>22</sup> O texto *Das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Pará*, dos referidos autores, foi apresentado e discutido dentro do Programa del Seminario 2, sobre: Acceso y permanência de los grupos vulnerables en la enseñanza superior – oficinas de ddhh, a realizar-se na Universidade de Brasília (UnB), de 11 a 13 de setembro de 2013.

Beltrão Brito Filho & Maués (2013) identificaram 11 ações desenvolvidas pela UFPA, entre os anos de 2005 e 2011, que refletem a promoção de ações de acesso ao Ensino Superior para grupos vulnerabilizados<sup>23</sup>. Os autores destacam no “Quadro 1. Ações Afirmativas na UFPA”<sup>24</sup> a periodização, os tipos de programas e os resultados alcançados. Para destacar a compilação realizada pelos autores, inseriu-se a mesma disposição de coleta de dados dos pesquisadores com a finalidade de ressaltar a atualização da discussão no âmbito acadêmico.

### QUADRO 3 – INFORMAÇÃO SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFPA

<b>Quadro 1. Ações afirmativas na UFPA</b>			
<b>Ano de aprovação da política</b>	<b>Propostas aprovadas</b>	<b>Implantação</b>	<b>Resultados</b>
2005	Cotas (50% das vagas ofertadas) para pessoas oriundas de escolas públicas, das quais 40% são destinadas aos pretos.	2008	Incorporação de candidatos oriundos de escolas públicas e de pessoas pretas à UFPA.
2005	Cotas para pessoas com deficiência, pretos e povos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGA).	2005	Não houve demanda de povos indígenas em 2005 e nem em 2006.
2007	Sistema de cotas no Processo seletivo diferenciado para alunos oriundos do sistema público de ensino e negros – ingresso/vestibular.	2008	Em 2008 das 5.036 vagas ofertadas pela UFPA 4.494 foram preenchidas, 2.192 por estudantes cotistas e 2.302 por estudantes não-cotistas.
2007	Vagas reservadas para povos indígenas, por meio de Edital diferenciado, no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGA).	2007	Candidataram-se dois indígenas, ambos entraram. As defesas de dissertação ocorreram em dez/2009 e maio/2010.
2008	Cotas para povos indígenas no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCS).	2008	Não houve demanda de povos indígenas em 2005 e nem em 2006.
2009	Programa Bolsa Permanência de auxílio financeiro aos estudantes da graduação da UFPA em situação de vulnerabilidade socioeconômica em risco de abandonar o curso.	2009	Em 2009 a Bolsa Permanência auxiliou mais de 1.300 estudantes. Em 2010 o número estimado é de 2.500 estudantes beneficiados.
2009	Programa de vagas reservadas para povos indígenas em todos os cursos de graduação da UFPA.	2010	Entraram 67 indígenas, apoiados pela Bolsa Permanência.
2009	Programa de vagas reservadas para pessoas com deficiência em todos os cursos de graduação da UFPA.	2010	Incorporação de pessoas com deficiência.
2009	Aprovação do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento voltado	2010	Seleção recém-realizada (jul/2010) implantação prevista para agosto de 2010.

<sup>23</sup> BELTRÃO BRITO FILHO & MAUÉS, 2013, p.1.

<sup>24</sup> O referido quadro foi extraído, tal e qual, do estudo de BELTRÃO BRITO FILHO & MAUÉS, 2013, p.6-7.

	<b>exclusivamente para povos tradicionais e indígenas – Campus de Altamira</b>		
<b>2010</b>	<b>Vagas reservadas para povos indígenas no Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGA).</b>	<b>2010</b>	<b>Na primeira seleção realizada em junho de 2010 não houve candidatos. Haverá uma segunda seleção a ser realizada em novembro de 2010.</b>
<b>2011</b>	<b>Vagas reservadas para quilombolas, duas em todos os cursos da UFPA.</b>	<b>2012</b>	<b>Incorporação de 47 quilombolas por meio de vagas reservadas.<sup>6</sup></b>

Extraído de: BELTRÃO BRITO FILHO & MAUÉS, 2013, p.6-7.

As informações extraídas da compilação de Beltrão Brito Filho & Maués (2013) apresentam, dentre as ações, seis propostas de intervenção da UFPA para o acesso e permanência dos negros na universidade: reserva de cotas para os cursos de licenciatura (2005, 2005, 2008)<sup>25</sup>; programa de bolsa permanência (2009)<sup>26</sup>; curso de licenciatura para quilombolas (2009)<sup>27</sup>; reserva de cotas para quilombolas em todos os cursos da UFPA(2011)<sup>28</sup>.

Por meio desse quadro, o panorama que se configura na UFPA demonstra favorecimento às políticas educacionais para a igualdade racial. Não por acaso, a incorporação institucional dessas ações é resultado de investimento intelectual e reivindicações dos movimentos sociais (BELTRÃO BRITO FILHO & MAUÉS, 2013). A experiência da UFPA tem levado a perceber, por meio de dados objetivos, um caminho de possibilidades e avanços no tocante às questões raciais no Ensino Superior.

A pesquisa de Moraes Costa & Coelho (2011) apresenta um estudo que avalia os primeiros caminharos do sistema de cotas implementado na UFPA. Com o objetivo de analisar o êxito e as limitações dessa ação, os autores traçam o perfil socioeconômico dos estudantes oriundos do sistema de cotas adotado pela UFPA.

#### **QUADRO 4 – INFORMAÇÕES SOBRE OS ESTUDANTES ORIUNDOS DO SISTEMA DE COTAS NA UFPA**

<b>UFPA</b>	<b>Negros</b>	<b>Branco</b>	<b>Indígenas</b>	<b>Cota social</b>	<b>Cota racial</b>	<b>Cota social e racial</b>
<b>Cursos de prestígio</b>	88%	12%		62%	25%	13%
<b>Cursos de licenciatura</b>	82%	14%	2%	62%	25%	9%

Quadro elaborado pela autora a partir dos dados extraídos de: MORAES COSTA & COELHO, 2011, p.132-133.

<sup>25</sup> Anos de aprovação da ação conforme Quadro 3.

<sup>26</sup> Idem.

<sup>27</sup> Idem.

<sup>28</sup> Idem.

Segundo Moraes Costa & Coelho (2011), ao identificarem os dados que apresentam a predominância racial de ingresso pelo sistema de cotas, ressaltam o objetivo alcançado por esse tipo de ação afirmativa quando da quantidade considerável de estudantes negros que ingressam tanto por meio de cota racial quanto por meio de cota social na UFPA. Destarte, políticas educacionais que promovam o acesso de estudantes negros no Ensino Superior contribuem para reposicionar o lugar das universidades como responsáveis pela criação de condições objetivas para que grupos vulnerabilizados ascendam socialmente.

O desdobramento de projetos e programas que inserem nos seus objetivos a promoção de educação para a igualdade racial também deve ser visto a partir de formações especializadas que tratam sobre a temática relações raciais. Ainda no contexto da UFPA, importante destacar o *Curso de Especialização em Relações Raciais*, promovido pelo Núcleo-GERA (COELHO; SOARES, 2011), e realizado no ano de 2010, sob o financiamento da SECAD por meio do UNIAFRO.

O referido curso realizado na UFPA teve como objetivo qualificar professores do Ensino Fundamental da rede pública da região metropolitana de Belém/PA. O curso capacitou 35 alunos-professores que retornaram as escolas do Ensino Fundamental com o objetivo de fomentar projetos de intervenção pedagógica que envolvam toda a comunidade escolar para o trato com a diferença, discriminação e racismo (COELHO; SOARES, 2011, p.12).

A UFPA como instituição do estado brasileiro remete há reflexão de Gomes<sup>29</sup> (2010, p.9): “O papel indutor dessa Lei como política pública aponta para a ampliação da responsabilidade do Estado diante da complexidade e das múltiplas dimensões e tensões em torno da questão racial”. Gomes (2010) chama atenção para os desdobramentos da Lei nº 10.639/03 quando da obrigatoriedade do estado brasileiro para elaboração de ações planejadas diante de um novo contexto social e político no Brasil. Neste sentido, a UFPA, por meio de algumas ações destacadas na pesquisa em tela, entra nesse novo cenário de debates, implementação e reavaliação de políticas educacionais para igualdade racial.

No sentido de reavaliação, a pesquisa em tela, ligada ao PPGED/UFPA, demarca o seu tempo de análise, que compreende o período de 2005-2010, o qual deriva do momento posterior a promulgação da Lei nº 10.639/03 e a implementação de suas diretrizes e princípios.

---

<sup>29</sup> GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. In: ANPAE, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acessado em: agosto de 2014.

Neste debate que se desdobra da implementação da referida Lei, considera-se a inserção de agentes, os quais são pesquisadores, professores e estudiosos sobre relações raciais na definição de agendas orçamentárias e políticas para a produção do conhecimento sobre a temática. Para isso, enfatizou-se nas pesquisas realizadas nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, concluídas no período de 2005 a 2010.

Segundo Gomes (2010, p.1), o contexto atual exige do Estado a incorporação de políticas e práticas de superação do racismo e da desigualdade racial na educação. Tais práticas iniciam sua implementação com feitiço mais intencional a partir dos anos 2000. Deve-se considerar o acirrado debate acadêmico em torno de temas como inclusão, diversidade e equidade na educação, os quais encaminham questionamentos, planejamentos, desafios reorganização de políticas educacionais das políticas e de práticas formalizadas e realizadas pelo Ministério da Educação, pela gestão dos sistemas de ensino, pelas universidades e escolas.

Em razão descrita, os desdobramentos tiveram como efeito: (a) a partir do ano de 2001 a abertura de diversos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) em várias universidades públicas. (b) Há a intervenção de agências internacionais como a Fundação Ford com financiamento de programas de concessão de bolsas para jovens pesquisadores e o apoio à formação de novos quadros intelectuais para esta área da educação. (c) Entre os anos de 2002 e 2004, o Concurso Negro e Educação, organizado pela ANPED e pela ONG Ação Educativa, com apoio da Fundação Ford, ofereceu cerca de sessenta bolsas para pesquisadores iniciantes. (d) Do mesmo modo, o Programa Internacional de Bolsas, organizado pela Fundação Carlos Chagas, também com o financiamento da Ford, planejou contribuir para a formação até 2007 de cerca de 90 pesquisadores em nível de mestrado e doutorado, com pesquisas sobre relações raciais e outras temáticas de interesse da população negra brasileira. (e) Há a promulgação da alteração da Lei nº 9.394/96 pela inserção das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e todos os documentos que acompanham sua implementação e abrangência. Diante deste contexto, calculou-se que as pesquisas de doutoramento oriundas desses investimentos seriam concluídas a partir do ano de 2005.

A educação formal no Brasil é explicitada pelas pesquisas acadêmicas (COELHO, 2010) e pelo Movimento Negro (GOMES, 2010) como um território de constantes desigualdades sociais e raciais e distinguidas ao longo da história. Por esse motivo, ainda que a pesquisa em tela enfatize o período de 2005 a 2010, importante ressaltar a ênfase histórica

de embates políticos, dentro e fora das universidades do Brasil, dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro no Brasil (GOMES, 2010, p.3):

O Movimento Negro indaga a exclusividade do enfoque sobre a classe social presente nas reivindicações e denúncias da luta dos movimentos sociais da época. As suas reivindicações assumem um caráter muito mais profundo: indagam o Estado, a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da *raça* na formação do país.

O Movimento Negro incidiu seus argumentos, no primeiro momento, sobre as desigualdades das relações sociais marcadas pelas desigualdades raciais. Posteriormente, Movimento Negro no terceiro milênio, assumiu uma postura mais incisiva sobre as ações que determinam políticas públicas. Sobre essas ações, o Movimento Negro apresentou denúncias com relação à neutralidade do Estado em relação às desigualdades raciais no Brasil. A ênfase dada pelo Movimento Negro à ausência de práticas formalizadas contribuiu para exigir a “adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado mediante a inserção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal” (GOMES, 2010, p. 3).

Porém, mesmo diante de novo contexto institucional, a inserção dos negros acontece de forma desigual em relação ao segmento branco. Os negros encontram-se, na sua maioria, representados de forma precária e subalternizados nos escalões do poder. Por essa razão, a ênfase desse trabalho é avaliar os desdobramentos de pesquisadores que estudam a temática sobre relações raciais quando da circulação desses agentes em lugares diferenciados nas universidades do Brasil, nas decisões de políticas educacionais, na produção do conhecimento sobre a temática, e na construção de cultura científica.

A introdução deste texto apresentou em linhas gerais o percurso da elaboração do planejamento da pesquisa. Em nota, destacou a definição do objeto, a problemática circunstanciada, os objetivos e os desdobramentos teóricos e metodológicos que norteiam a escrita do trabalho.

O *capítulo um* expõe o percurso conceitual e científico para o entendimento das desigualdades raciais no Brasil. O escopo deste capítulo é apresentar a produção da pesquisa sobre relação racial. As condições objetivas sobre as quais as pesquisas são realizadas. As

áreas de estudos que mais tem produzido trabalhos. E quais as principais para categorias analíticas têm sido recorrentes para evidenciar o racismo velado no Brasil.

O *capítulo dois* apresenta primeiramente os sentidos extraídos das discussões de estudiosos e pesquisadores sobre o conceito de *raça*. Posteriormente apresenta os investimentos financeiros públicos na educação para a igualdade racial. Tem como objetivo expor quais são esses investimentos, suas finalidades, abrangências e avaliações. Pretende-se com isso destacar o custo do racismo para o Brasil. Apresentar a análise do conteúdo das ações educacionais dos Programas do Governo Federal para a promoção da educação para igualdade racial.

O *capítulo três* trata dos pesquisadores sobre relações raciais no campo da educação. Explicar os mecanismos objetivados do campo de produção de tese. Apresentam-se as condições sociais que legitimam a cultura de pesquisa no Brasil, para isso toma-se como recorte a agência de fomento CAPES. Objetiva-se elucidar as avaliações realizadas sobre os Programas e o que são definidos nos critérios de monitoramento da produção de pesquisas para se atingir o padrão de excelência acadêmica.



# CAPÍTULO 1

## RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

### 1.1 Desigualdade racial e avaliação teórica

A definição acerca do termo “relações raciais”, expressa no *Dicionário de Relações étnicas e raciais* de Cashmore (2002), o conceitua como categoria de relações sociais distinta das relações entre grupos biológicos diferentes, todavia associado à definição de “relação” social entre grupos que empregam a representação de “raça” na estruturação de suas práticas e reações entre si. O conceito, nesse caso, dirige-se a uma construção social, ou seja, não é um dado inerente à “natureza” tal qual à substância primária da existência humana.

O termo definido como categoria de relações raciais requer primeiramente compreender o que quer dizer “categoria”. O estudo sistemático sobre categoria advém das análises de Aristóteles<sup>30</sup> sobre a gramática da linguagem baseada na lógica formal, da qual se extrai as regras do pensamento válido e científico. A lógica formal implica a combinação ou não de palavras, expressões e frases. Essas combinações são encontradas em proposições do tipo: “o homem vence” ou “o homem corre”, ao passo que exemplos de formas não combinadas são “homem”, “boi”, “corre”, “vence” e similares. Porém, no que se dirige às coisas ditas com significado, quando se emprega palavras sem as combinar, pode-se “predicar algo de um sujeito, embora elas jamais estejam presentes em um sujeito” (ARISTÓTELES, 2010, p. 40).

Segundo Aristóteles (2010), cada uma das palavras ou expressões não combinadas significa uma das seguintes coisas: substância, quantidade, qualidade, relação, lugar, tempo, posição, estado ou condição, ação, paixão. Entretanto nenhum dos termos em si mesmo é positivamente assertivo. As afirmações, bem como as negações, somente podem aparecer quando os termos são combinados entre si. Das proposições analíticas de Aristóteles sobre as coisas ditas extraem-se os “termos de relação”. Por exemplo, as coisas não são em si mesmas e isoladamente grandes ou pequenas: só o são por comparação. Por esta razão, chama-se uma coisa de relativa quando desta se diz que é o que é por dependência de alguma coisa ou, se não, por estar relacionada a alguma coisa de alguma outra forma (ARISTÓTELES, 2010).

A definição de Aristóteles (2010) a respeito de “categoria e termos de relação” contribui para uma compreensão análoga às formas de classificação empregadas na

---

<sup>30</sup> ARISTÓTELES. *Órganon*: Categorias, Da interpretação, Analíticos anteriores, Analíticos posteriores, Tópicos, Refutações sofísticas. Bauru, SP: EDIPRO, 2010.

construção das “relações raciais”. Pois a imputação de classificação racial nada mais é do que a predicação empregada aos homens. As palavras “negro” e “branco” são coisas ditas de um sujeito<sup>31</sup> e elas somente terão significado associadas a um sujeito, concomitantemente em comparação ou por dependência a alguma coisa.

No entanto, há um contexto de predicação que inclui esses termos que define sua significação. Apesar da relação entre “negros” e “brancos”, as classificações raciais são constructos sociais e não um “dado” da natureza, e são geralmente cunhadas pela ordem social dominante para servir aos seus próprios intuitos (NOBLES, 2000). A compreensão sobre o contexto de predicação implica não generalizar as relações raciais, ou seja, elas não ocorrem da mesma forma, do mesmo sentido e das mesmas práticas. É necessário para que se possa discutir a relação racial em um contexto específico no Brasil com o intuito de operar as significações conceituais e metodológicas aplicadas às pesquisas científicas.

As observações postas de início pautaram-se em Aristóteles, não por acaso. À filosofia coube a indagação, e este é um dos princípios aristotélicos norteador para quem pretende iniciar indagações sobre categorias analíticas conectadas a relações raciais. Afinal, não se deve negar a problemática da *conceitualidade* instalada sobre a temática. Neste sentido, Seibt (2010, p. 119), ao realizar uma revisão do fenômeno do conhecimento defende: “compreender os conceitos na sua conceitualidade, como diz Heidegger, significa que as coisas indicadas no conceito devem ser entendidas como foram originalmente experimentadas”.

A compreensão das formulações dos conceitos acompanha o legado dos estudos sociológicos das questões raciais no Brasil, o qual recorrentemente deu ênfase às desigualdades socioeconômicas, explana a desigualdade racial em termos das relações entre classe e *raça*, e apresenta os argumentos a partir do que se pode nomear “condição inicial”. (GUIMARÃES, 2004; OSÓRIO, 2008).

A condição inicial é atribuída pelo inescapável fato histórico de o que hoje é o Brasil, ter sido antigamente um território ocupado e colonizado pelos portugueses. Independentemente das questões sobre a especificidade das relações entre senhores e escravos no Brasil Colônia, e do “branqueamento” demográfico causado pela volumosa imigração europeia na virada do século XX, esse passado deixou ao país uma composição racial específica da população que ocupava – e ainda está associada à estratificação socioeconômica (GUIMARÃES, 2004; OSÓRIO, 2008).

---

<sup>31</sup> O termo *sujeito*, neste exemplo, refere-se ao *nome* como expressa o estudo da linguagem, ou seja, de quem se predica algo.

No momento da abolição, foram suprimidas as barreiras formais que a escravidão oferecia à competição dos negros com os brancos pelas posições sociais. Mas quando os portões são abertos e se faculta aos negros o ingresso na corrida, os brancos já estão quilômetros adiante. Essa é a condição inicial. Para que os negros superem a desvantagem imposta por ela, é preciso que, a cada geração, percorram uma distância maior do que a percorrida pelos brancos. Se não conseguem fazê-lo, a desigualdade racial existente no momento da abertura dos portões persiste. (OSÓRIO, 2008, p. 66)

A metáfora de Osório (2008) faz referência à relação desigual entre brancos e negros engendrada pelas condições materiais e simbólicas, as quais afetaram negativamente o acesso dos negros a bens culturais, como a educação, por exemplo. A conexão nodal entre: condição inicial, *raça* e classe, no legado sociológico de explicação das desigualdades raciais foi sempre a mobilidade social.

Para estabelecer conexões entre desigualdade racial e categorias analíticas são abordadas as teorias que foram aventadas para explicar a problemática da conceitualidade. Ressalvas destinadas ao dilema de toda categorização – a simplificação e de supressão das idiosincrasias das explicações proporcionadas por cada um dos estudiosos do tema, considera-se que podem ser identificadas três ondas teóricas, as quais serão analisadas no que dizem a respeito à reprodução da *desigualdade socioeconômica* entre os grupos raciais (OSÓRIO, 2008), e no diz respeito ao conceito de racismo que sobreveio a denominar de modo impreciso todas as dimensões da vida social e da interação entre “brancos” e “negros” (GUIMARÃES, 2004).

Segundo Osório (2008), Hofbauer designa “tradição basicamente sociológica” de estudos das questões raciais no Brasil. Essa tradição se diferencia e se distingue da “tradição cultural-antropológica” por investigações eminentemente empíricas sobre as relações raciais na sociedade brasileira, embasadas em evidências estatísticas sobre a desigualdade racial.

O surgimento da tradição sociológica ocorreu na década de 1940. O Projeto UNESCO, no âmbito do patrocínio dos estudos sobre as relações raciais no Brasil, desempenhou fator importante para sua catálise. Hofbauer e Donald Pierson apontam a raiz histórico-metodológica da Sociologia nos estudos patrocinados pelo Projeto UNESCO. Porém, há que se registrar o precursor de Donald Pierson na Bahia. Pierson não só influenciou, assim como Gilberto Freyre, para a construção da imagem do Brasil como paraíso das relações raciais. (GUIMARÃES, 2004; OSÓRIO, 2008).

### QUADRO 5 – PRECONCEITO DE CLASSE SEM PRECONCEITO RACIAL

Conceitualidade	Teórico	Período/contexto
<i>O negro de cor mais escura parece ser o que emergiu mais recentemente da escravidão e por isso ocupa ainda os degraus mais baixos da vida econômica e social, sofrendo com mais intensidade o preconceito de classe.</i>	Arthur Ramos	1945/Brasil
<i>Não existem castas baseadas na raça; existem somente classes. Isto não quer dizer que não existe algo que se possa chamar propriamente de “preconceito”, mas sim que o preconceito existente é um preconceito de classe e não de raça.</i>	Donald Pierson	1945/Brasil
<i>[...] as pessoas de cor têm seu status condicionado por suas qualidades e aptidões individuais, competindo em igualdade de condições com o branco.</i>	Thales de Azevedo	1996/Brasil
<i>Como apontado, quando o número de indivíduos de ancestralidade negra ou mista melhora sua posição educacional e econômica, eles desafiam a posição dominante da classe superior branca. Isso pode bem resultar em ênfase na “raça” como critério de posição social, em maior preconceito, em tensão entre grupos raciais, e mesmo em discriminação.</i>	Charles Wagley	1952/Brasil

Fonte: quadro elaborado a partir das análises de Osório (2008, p. 68).

Os quatro excertos ilustram o cerne das teorias que pertencem ao primeiro grupo de teóricos. Osório (2008) destaca a identificação de dois os pressupostos fundamentais sobre as relações entre classe e *raça*: (a) o da existência de muita mobilidade social no Brasil; (b) e o da permeabilidade da estrutura social para os mestiços na razão direta do seu grau de branqueamento – que indica a distância da condição de escravo. (OSÓRIO, 2008)

Segundo Osório (2008), a mobilidade alta ocorreria pela transição de uma sociedade de castas para uma de classes. E a permeabilidade é assumida a partir da suposição de que o preconceito inexistia ou é ameno, devido às especificidades da colonização com intensa miscigenação. E a rara presença de negros e mestiços em posições sociais de proeminência indicava como evidência a permeabilidade e ausência de preconceito. No entanto, por mais que insistissem na falta de importância da *raça* como elemento de distinção para a definição da posição social, de forma geral, os teóricos coadunavam da preocupação de que o preconceito e a discriminação emergissem como instrumento de fiança dos privilégios da elite branca, quando essa se visse ameaçada por uma competição efetiva por parte dos negros e dos mestiços.

As observações de Guimarães (2004) e Osório (2008) são importantes para compreender que para esses teóricos, uma das provas de que o racismo não existia ou era de pouca monta na sociedade brasileira, seria a mobilidade ascendente dos mulatos. O fato da presença de mestiços entre as elites econômicas e políticas, ou desempenhando – com reconhecimento social – ocupações prestigiosas, era evidenciado como indicador da ausência de preconceito racial.

Guimarães (2004) explica que particularmente, consideravam universal a tese de que o preconceito de classe teria preponderância sobre o de *raça*, existente, mas de tão pouca intensidade que se poderia considerar o Brasil uma nação sem problemas raciais.

Na primeira formulação teórica, a proximidade histórica da escravidão é indicada como explicação para a alta representação dos negros nos estratos sociais inferiores e para sua baixa representação nos superiores (OSÓRIO, 2008). No entanto, crescente desenvolvimento econômico do país permitiria a melhoria do *status* socioeconômico dos brasileiros de todas as cores, e os negros dos baixos escalões ascenderiam às camadas médias, fazendo desaparecer a correspondência entre cor e estratificação social.

#### QUADRO 6 – REALIDADE E ESPECIFICIDADE DO PRECONCEITO RACIAL

Conceitualidade	Teórico	Período/contexto
<i>[...] as tensões raciais que aqui se desenrolam são [...] manifestações históricas específicas, [...] é inteiramente arbitrário [...] tomar-se a situação de opressão racial noutra país – geralmente se escolhem os Estados Unidos [...] – transformá-la em modelo e ir julgar todas as demais situações concretas de relações de raça que existem no mundo, [...] Esta prática [...] consiste em levar qualquer pesquisa sobre relações de raças a desembocar na conclusão de que tudo vai bem porque não está tão ruim quanto no Deep South.</i>	Luiz de Aguiar Costa Pinto	1998/Brasil
<i>[...] qualquer indivíduo de cor poderá citar exemplos sucessivos, [...] os quais mostram como a situação de fato não coincide com a situação idealizada, enfim, como a sociedade nacional restringe a mobilidade social de negros e mulatos e lhes reserva humilhações e dissabores de que os brancos, em igualdade de condições, estão isentos.</i>	Oracy Nogueira	1998/Brasil
<i>[...] quanto mais elevada a classe a que pertence o branco, mais preconceituoso ele parece ser. Exatamente o oposto do que afirmam os mulatos e negros que sobem [...].</i>	Octavio Ianni	1987/Brasil
<i>[...] a sociedade local não proporcionou muitas oportunidades de ascensão social aos negros, que continuaram a desempenhar como antes, os serviços para os quais eles eram naturalmente aptos: o trabalho braçal econômica e socialmente desqualificado. Numa situação social como essa existem, obviamente, muitos estímulos para a preservação da antiga ideologia racial dos brancos.</i>	Fernando Henrique Cardoso	2000/Brasil
<i>É preciso que se note, neste passo, que as manifestações de preconceito e discriminação raciais [...] são expressões puras e simples de mecanismos que mantiveram, literalmente, o passado no presente, preservando a desigualdade racial ao estilo da que imperava no regime de castas.</i>	Florestan Fernandes	2007/Brasil

Fonte: quadro elaborado a partir das análises de Osório (2008, p. 72).

No segundo grupo de teorias, há mais heterogeneidade de entendimento. No entanto, em um ponto há convergência, os estudos são a reação à afirmação da inexistência, ou inocuidade, do preconceito racial. Como se pode depreender das passagens selecionadas no quadro. Guimarães (2004) e Osório (2008) explicam que para esses estudiosos o preconceito racial existe e tem uma especificidade. Ele somente deve ser compreendido à luz da história e especificamente das relações raciais vigorantes no decurso do regime escravista.

Esses estudiosos concordam na igual noção de que, nas primeiras décadas do século XX, a transição da sociedade de castas à sociedade de classes implica aumento substantivo da

mobilidade social (GUIMARÃES, 2004). Mas há um grau admissível de divergência quanto às origens, a natureza e a forma de atuação do preconceito, e também quanto à provável dinâmica temporal (futura) da desigualdade racial.

Oracy Nogueira (1998), por exemplo, elaborou sobre a especificidade do tipo de preconceito racial, uma espécie de tipologia diferenciadora do preconceito racial existente no Brasil e nos Estados Unidos segundo o mecanismo de atuação. A distinção entre os dois tipos explicaria o porquê de os cientistas sociais anteriores não considerarem a existência do preconceito racial no Brasil.

No Brasil, o preconceito seria “de marca”, atuaria com base na aparência das pessoas, cor da pele, cabelo, feições. Daí a importância do branqueamento, quanto mais branca uma pessoa, maiores suas possibilidades de ascensão social e menores as chances de ser vítima de discriminação. Nos Estados Unidos, a regra seria de descendência, e demarca o preconceito “de origem”: apenas uma gota de sangue negro, apenas um ancestral negro conhecido, seria suficiente para a exclusão absoluta da pessoa, independentemente de sua estética física. A diferença entre os dois tipos ideais de preconceito teria gerado a suposição de que no Brasil os negros e mulatos estariam sujeitos a barreiras apenas de classe, pois não havia a exclusão incondicional (NOGUEIRA, 1985,).

Para Fernandes (1965), o racismo e o preconceito racial nascem do interstício do Brasil Colônia a fim de cumprir uma função legitimadora da ordem social, e tende a desaparecer com a transição para a sociedade de classes, pois perde sua utilidade e se torna um elemento arcaico e irracional, uma herança do passado. Teoriza sobre a transição para a sociedade de classes ocasiona um grande aumento da mobilidade social.

De um modo geral, Osório (2008) identifica esse grupo de teóricos a partir da formulação de que a intensidade do preconceito e da discriminação depende do desenvolvimento ascendente da sociedade de classes. Se a sociedade está em conflito, e as tensões de classe se acirram, igualmente ocorre com o preconceito. Porém se estiver o bem estar instalado e sem tensões de classe, com estabilidade entre a demanda e a oferta de mão-de-obra, a discriminação declinará.

### QUADRO 7 – MEDINDO OS EFEITOS DO PRECONCEITO RACIAL

Conceitualidade	Teórico	Período/contexto
<i>Um ponto central da análise consiste em desenfaturar o legado do escravismo como explicação das relações raciais contemporâneas e, ao invés disso, acentuar o racismo e a discriminação depois da abolição como as principais causas da subordinação social dos não-brancos e seu recrutamento a posições inferiores. Dessa forma, a raça, como atributo socialmente elaborado, é analisada como um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social.</i>	Carlos Hasenbalg	2005/Brasil
<i>Branco são muito mais eficientes em converter experiência e escolaridade em retornos monetários enquanto os não-brancos sofrem desvantagens crescentes ao tentarem subir a escada social. De qualquer forma, nossos resultados indicam que as hipóteses tradicionais encontradas na literatura brasileira devem ser rejeitadas como implausíveis e permitem questionar seriamente a ideia de uma democracia racial brasileira, um mito que tem provado ter uma extraordinária resiliência.</i>	Nelson do Valle Silva	1978/Brasil

Fonte: quadro elaborado a partir das análises de Osório (2008, p. 80).

O terceiro grupo de estudiosos é responsável por explicar a persistência da desigualdade racial no Brasil. A teoria desse grupo influencia os estudos empíricos realizados a partir da década de 1980. Identifica-se que há uma convergência de ideias. Segundo Osório (2008), os dois autores, elaboraram na mesma época sobre o mesmo tema, com enfoques semelhantes. Na parceria intelectual, coube a Hasenbalg a primazia no trato com as questões de ordem teórica, e a Silva, a primazia no trato das questões metodológicas e técnicas.

A distinção à tese de Hasenbalg (2005) é o emprego de métodos quantitativos que envolviam modelos estatísticos, em contraposição às estatísticas meramente descritivas empregadas pelos representantes do segundo grupo. Silva (1978) não continha grandes elucubrações teóricas ou considerações sobre o passado histórico escravista e seu legado, era eminentemente empírica. Um verdadeiro técnico na análise do processo de realização socioeconômica, mensuração do peso da discriminação racial nos resultados.

Para ambos, a *raça* é uma variável importante em todas as fases da vida, mas que teria maiores impactos na primeira fase (GUIMARÃES, 2004). A origem social, entendida como a situação da família em que se nasce, é o primeiro momento em que a *raça* afeta os indivíduos. Como os negros estão sobre-representados nos níveis mais baixos da pirâmide social (independentemente da forma de se representar), e a *raça* é um fator transmitido hereditariamente, a probabilidade de um negro nascer pobre é consideravelmente maior que a de um branco (HASENBALG, 2005).

Segundo Hasenbalg (2005) a origem social é influenciada pela *raça* da pessoa. Dentro da escola, outros fatores se somam ao legado da origem social conspirando contra o sucesso dos alunos negros. Para os negros, a passagem pelo sistema educacional é ainda mais importante que para os brancos, pois é a única via pela qual podem eventualmente superar as

desigualdades de origem, e a qualificação é um trampolim para aproveitar os canais de mobilidade ascendente. Mas o sistema educacional tende a reproduzir as desigualdades de origem e não a contrapor-las. Por isso, os representantes dessa teoria, em particular Silva (1980), encaram com ceticismo o potencial das políticas educacionais para a equalização racial.

Os negros brasileiros alcançam a primeira fase de sua vida com uma sobreposta desvantagem educacional. As análises estatísticas de Hasenbague (2005) demonstram esse consequente efeito decisivamente nas oportunidades de trabalho. E o grande determinante das diferenças na renda do trabalho das pessoas é o acesso à educação. Conseqüentemente o início da trajetória educacional é determinante para as demais fases, o que impõe por acompanhar de forma negativa e excludente.

A explanação dessas fases teóricas - e vale lembrar, há outras categorizações diferentes dessas - o desafio instalado, segundo Guimarães (2004, p.33) é formar novas gerações e teorizar a simultaneidade desses dois fatos aparentemente contraditórios, apontados por todos os que precederam o aporte teórico-metodológico em voga<sup>32</sup>: a reprodução ampliada das desigualdades raciais no Brasil coexiste com a suavização crescente das atitudes e dos comportamentos racistas.

Guimarães (2004) expõe a questão que se vem destacando desde o início deste texto, a qual também acompanha a problemática da pesquisa: o enfrentamento da questão racial e para a igualdade pressupõe apropriar-se desse conhecimento sobre a própria construção de teorias, conceitos, metodologias e categorias que, como fora exposto, acompanha as explicações para as desigualdades raciais no Brasil.

Então, balizada pelo conhecimento científico, a educação se estende na direção da construção e do entendimento do pensamento que elabora tais conhecimentos e junto com os mesmos uma visão de mundo (LEODORO, 2005). A distinção da qual a Pós-Graduação realiza na instrumentalização material e na qualificação de pessoas para alcançarem os mais elevados níveis de apropriação da cultura científica (LEODORO, 2005) não pode eximir-se desse compromisso.

---

<sup>32</sup> Destaca-se Hasenbalg (2005), Guimarães (2004) e Silva (1978).

## 1.2 Estudos e pesquisas sobre relações raciais

O sentido conceitual e metodológico atribuído às relações raciais no Brasil implicou vários fatores. Um deles é a sistematização dos dados sobre como se opera as relações raciais no Brasil decorre das análises estatísticas sobre os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) do IBGE dos anos de 1970 (SKIDMORE, 2001). Segundo Skidmore<sup>33</sup> (2001) e Andrews<sup>34</sup> (1997), o estudo sobre esses dados estatísticos demarca um divisor de percepção de como se compreendia as relações raciais no Brasil. Antes dos estudos sobre os dados quantitativos existiam observações de cunho pessoal de brasileiros e estrangeiros nos anos de 1930 e 1940 acerca das relações raciais no Brasil. Diante do que o aporte científico de cada época forneceu aos estudiosos sobre *raça*, sugere nesta seção realizar uma abordagem metodológica.

Carlos Hasenbalg<sup>35</sup> (2005) associou duas fontes importantes e disponíveis que permitiram compreender como se processa as relações raciais no Brasil. Uma delas diz respeito aos estudos concluídos por Florestan Fernandes e a outra fonte corresponde às informações estatísticas. Houve uma contribuição da produção acadêmica que se acumula desde o final dos anos 1970 que facilitou os estudos de Hasenbalg. Com isso, ele expandiu tematicamente e refinou tecnicamente os campos de investigação dilatados no projeto da UNESCO e continuados pela escola paulista, especialmente por Fernandes. Quanto à outra fonte, Hasenbalg processou análises estatísticas baseadas em censos nacionais e levantamentos de domicílios em que os negros apresentavam nítida desvantagem com relação aos brancos. Com a disponibilidade de novos dados oficiais (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios PNAD de 1976 e Censo Demográfico de 1980) foi possível à pesquisa de Hasenbalg a retomada dos estudos sobre relações raciais no Brasil. A utilização das duas fontes de informação permitiu a Hasenbalg compreender as relações raciais por meio da interpretação das desigualdades raciais, e essa produção deixou de ressaltar o legado do passado escravista e deu ênfase às práticas racistas e discriminatórias do presente, que atuam no sentido de acoplar essas desigualdades.

---

<sup>33</sup> SKIDMORE, Thomas E. Temas e metodologias nos estudos das relações raciais brasileiras. *Novos Estudos*, n. 60. Julho/2001; SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

<sup>34</sup> ANDREWS, George Reid. Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano. *Estudos Avançados*, v.11, n.30, 1997.

<sup>35</sup> HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. (Trad. Patrick Burglin). Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. HASENLBALG, Carlos. *Entre o Mito e os Fatos: Racismo e Relações Raciais no Brasil*. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 38, n.2, 1995.

Roberto Motta<sup>36</sup> (2000) explica que no estudo das relações raciais no Brasil, durante o século XX, distinguem-se três paradigmas. O primeiro, o paradigma da *morenidade*, está associado a Gilberto Freyre, mas apesar de aparentes desacordos, é compartilhado por Marvin Harris e Carl Degler, cujas formulações, "ambiguidade referencial no cálculo da identidade racial" e "nem branco nem preto" significam em essência o mesmo que moreno. Um segundo paradigma está associado a Florestan Fernandes, que destaca o caráter puramente *residual* do preconceito de *raça* e da desigualdade no Brasil. O terceiro paradigma, ligado, sobretudo, a Carlos Hasenbalg, postula que a discriminação racial persistente é a *causa da desigualdade* entre brancos e negros no plano da economia, da educação e de outros indicadores (MOTTA, 2000).

O percurso realizado pela compilação dos três paradigmas supracitados é fundamental para compreender a influência indelével que eles terão sobre as pesquisas no campo da educação acerca da relação entre negros e brancos no Brasil. Primeiro, pela remoção da ideia do Brasil ser uma democracia racial dos estudos científicos no século XX. Depois pela compilação de dados quantitativos e análise estatística os quais demonstram a complexa inter-relação família, educação e mercado de trabalho na definição do lugar que as pessoas irão ocupar na hierarquia social. E nesse lugar há, para uma maioria de negros, a estruturação das suas condições de exclusão e subordinação na sociedade brasileira (HASENBALG, 2005).

As informações dos censos brasileiros contribuirão para a construção de um novo paradigma nos estudos sobre relações raciais. Os resultados da pesquisa de Hasenbalg<sup>37</sup> (2005) permitiram identificar a discriminação racial como a *causa da desigualdade* entre brancos e negros no plano da economia, da educação e de outros indicadores. Com isso, a noção de *raça* adota um significado que extrapola o sentido cultural (FREYRE, 1996) e o sentido de ascensão na sociedade de classe apenas (FERNANDES, 1978). Há a noção de *raça* fundamentada no contexto de uma sociedade capitalista, com a qual essa noção opera na necessidade de fundamentação da propriedade e do direito de propriedade para construção da cidadania.

---

<sup>36</sup> MOTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*. n.38, Dezembro. 2000.

<sup>37</sup> Segundo a pesquisa realizada por Ribeiro (2005) sobre teses e dissertações produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, a autora aponta que Carlos Hasenbalg é o autor mais citado: "Entre os autores mais presentes nas referências bibliográficas figura Hasenbalg que apareceu nas bibliografias de 59% dos trabalhos, Fernandes em 52%. Pudemos inferir que os autores que desenvolveram a idéia de que o Brasil é uma sociedade multirracial de classe foram praticamente ignorados e, para nós, é essa ausência sintomática, pois sinaliza a impossibilidade de suas idéias continuarem sendo aceitas. Da mesma forma que em nossa leitura há a presença significativa de Freyre, isso, porém, significa tão somente a necessidade que estes pesquisadores têm de desconstruírem o mito da democracia racial, idealizado por Freyre" (RIBEIRO, 2005, p. 179).

A relação entre *raça* e cidadania é exemplificada no campo da educação a partir da perspectiva de que *raça* é importante, e direitos de propriedade são, por assim dizer, o que sustentam a sociedade. Portanto a intersecção entre *raça* e propriedade constrói uma forte ligação com a educação escolar. Por exemplo, os estudos de Hasenbalg (2005) mostraram que a educação escolar no Brasil é ‘racializado’, mas também se pode considerá-la uma propriedade intelectual.

As pesquisas sobre educação indicam que crianças não-brancas completam menos anos de estudo do que as brancas, mesmo quando se considera crianças da mesma origem social ou renda familiar *per capita* (Barcelos, 1992a e 1992b; Hasenbalg e Silva, 1990; Rosenberg, 1987a, 1987b, 1990 e 1991). Uma ilustração das disparidades educacionais entre brancos e não-brancos pode ser feita ao considerar o grupo etário de 15 a 19 anos que, pelo critério legal, já deveria ter completado o ensino de Primeiro Grau. A proporção de analfabetos nessa faixa etária, em 1990, ainda era de 4,9% para os brancos e 14,4% para pretos e pardos. Apenas 34,8% dos brancos e 15,4% dos pretos e pardos dessa idade tinham completado o Primeiro Grau. As disparidades no acesso ao ensino superior são ainda mais acentuadas. Em 1990, a proporção de pessoas em idade ativa que tinha completado 12 ou mais anos de estudos era de 11,8% de brancos e somente 2,9% de pretos e pardos. A desigualdade educacional entre brancos e não-brancos irá se refletir posteriormente em padrões diferenciados de inserção desses grupos de cor na estrutura ocupacional (HASENBALG, 2005, p. 361).

Considerar a educação escolar como propriedade intelectual recai sobre o direito à educação como uma dimensão constituinte da cidadania. E neste aspecto os dados de Hasenbalg (2005) apontam o acesso desigual entre brancos e negros na educação escolar, desde o Ensino Básico até chegar ao Ensino Superior e conseqüentemente à Pós-Graduação. Enquanto a porcentagem mostra que os brancos adquirem maior propriedade intelectual, tendo acesso a todos os níveis de ensino; a porcentagem demonstra que os negros possuem pouco ou nenhum acesso à propriedade intelectual se comparado aos dados dos brancos.

No entanto a educação escolar como se versa de um direito reconhecido, é necessário que ele seja afiançado e, para isso, a primeira garantia é o direito estar inscrito em lei de caráter nacional. O sentido legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação. Essas ações possuem enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que elas não estejam cômicas de todas as suas implicações e conseqüências.

De modo geral, a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia incluirá a legislação como um de seus suportes e exigirá do Estado como provedor desse bem, a garantia de igualdade de oportunidades com o escopo de intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e

progressivamente reduzir as disparidades raciais. Desse modo, haverá um conjunto de ações civis, legais e acadêmicas que exigirão do Estado a educação como direito e sua efetivação em práticas sociais se convertam em instrumento de redução das desigualdades e das discriminações raciais.

Em 2001 pode-se destacar como ação civil o Plano de Ação aprovado na *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada na África do Sul, a qual registra uma proposição designada à UNESCO: “Exorta que a UNESCO apoie os Estados na preparação de materiais didáticos e de outros instrumentos de promoção do ensino, com o intuito de fomentar o ensino, capacitação e atividades educacionais relacionadas aos direitos humanos e à luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata”.

Segundo Silva Jr.<sup>38</sup> (2002), em atenção à resolução da III Conferência e coesas com as ações da UNESCO no Brasil, as políticas de promoção da igualdade racial podem diminuir as taxas de desigualdades entre negros e brancos, incidindo sobre a discriminação práticas contra o racismo e o preconceito. Ainda segundo o autor, nesse estrado, a educação pode mudar valores, e contribuir para a valorização da diversidade e a construção de um senso de respeito recíproco entre os grupos raciais no Brasil.

Outra ação civil configura na atuação dos Movimentos Negros no Brasil, com os quais os relatórios de denúncias sobre o preconceito, o racismo e as discriminações raciais no Brasil, incorporaram na universidade a dimensão étnico-racial no levantamento de novos indicadores sociais, entre finais da década de 1980 e durante a década de 1990 no Brasil (PINTO, 1993; SILVA, 2003). As críticas dirigidas pelos movimentos negros ao sistema escolar brasileiro davam ênfase ao livro didático e à sedimentação de papéis sociais subalternos e aos estereótipos racistas a que estavam submetidos os personagens negros; ao currículo escolar e ausência de conteúdos ligados à cultura e a história social afro-brasileira; e às desigualdades de oportunidades educacionais a que estavam submetidos os negros no Brasil.

As ações legais incidirão sobre a Lei n ° 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a qual, em 2003, sofrerá alteração pela Lei n° 10.639/03 e pela Lei n° 11.645/2008. A materialidade legal educacional resultará em um conjunto jurídico, dos quais se destacam: a Lei n° 11.645\2008, o Parecer CNE\CP 003\2004 e a Resolução CNE\CP 01\2004, que alterou

---

<sup>38</sup> SILVA JR., Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

a Lei nº 9.394/96, todos apresentam um dispositivo para uma educação antirracista no qual as relações raciais são incorporadas no acesso à informação e ao conhecimento: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008).

Digno de nota é a incorporação legal à educação como propriedade intelectual. O direito à educação parte da consideração de que o conhecimento sistemático é além de herança cultural, é transformação cognitiva. O cidadão adquire padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Dominar os conhecimentos sistemáticos é um patamar *sine qua non* para ascender intelectual e cognitivamente. O direito à educação, nesta medida, é uma oportunidade de ascensão do cidadão. Do mesmo modo, a temática racial é incluída na educação básica e por meio da ação legal como conteúdo obrigatório e requererá sistematizações específicas no processo de ensino-aprendizagem<sup>39</sup>.

Quanto às ações acadêmicas destacam-se os investimentos científicos<sup>40</sup> para gerar conhecimento sobre relações raciais nas universidades no Brasil, do mesmo modo que se produzirão pesquisas e estudos sobre a temática na Pós-Graduação em Educação com o escopo de visibilizar o quadro brasileiro educacional a respeito da discriminação, preconceito, racismo, *raça*, estereótipos, diferença. A partir dessa abordagem no campo da pesquisa educacional, identificaram-se produções que incluíram a *raça* como fenômeno educacional a ser pesquisado.

O estado do conhecimento acerca de produções sobre relações raciais no campo da educação. Pensou-se que novas informações pudessem coadunar com os primeiros dados organizados sobre a produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação. A incorporação de uma literatura que trata de um estado da arte de estudos sobre o negro tem-se

---

<sup>39</sup> As produções de pesquisa de Wilma Coelho apontam considerações consistentes sobre a implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação Básica: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar (Org.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2010; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A Cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989*. 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: UNAMA, 2006; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A criança negra nos currículos da educação básica. In: *Presença Pedagógica*. Formação continuada: entaves ou mudanças. v. 7, n. 38, p. 68-73, mar/abr 2001. Belo Horizonte: Dimensão.

<sup>40</sup> No ano de 2001 a abertura de diversos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEAB's) em várias universidades públicas; e a intervenção de agências internacionais como a Fundação Ford com financiamento de programas de concessão de bolsas para jovens pesquisadores e o apoio à formação de novos quadros intelectuais para esta área da educação. A partir de 2002, o Concurso Negro e Educação, organizado pela ANPED e pela ONG Ação Educativa, com apoio da Fundação Ford, ofereceu cerca de sessenta bolsas para pesquisadores iniciantes; também o Programa Internacional de Bolsas, organizado pela Fundação Carlos Chagas, com o financiamento da Ford, planejou contribuir para a formação até 2007 de cerca de 90 pesquisadores em nível de mestrado e doutorado, com pesquisas sobre relações raciais e outras temáticas de interesse da população negra brasileira.

o livro *Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil*, organizado por Kabengele Munanga (2002).

Sobre o livro realizou-se um levantamento de informações categorizadas por tipo de bibliografia produzida: Seminário científico, Fórum, Congresso, Estudo, Pesquisa, Artigo, Tese, Dissertação, Matéria Jornalística, Livro. Para cada tipo de bibliografia gerou-se outras categorias: ano, local, tema. Depois desta prévia classificação, buscaram-se outros elementos que os classificam quanto a instituição promotora da bibliografia: universidade, grupo de pesquisa, editora. Ao extrair esses dados, categorizou-os por fonte de produção e agrupou todas as informações extraídas das categorias e classificações anteriores em três grandes quadros conforme dois três eixos: produção universitária, editoras e núcleos de pesquisa.

A partir das informações do livro de Munanga (2002), identificou-se um levantamento 339 estudos registrados pelo autor no período que demarca cem anos produção sobre relações raciais e educação.

### QUADRO 8 – PRODUÇÃO UNIVERSITÁRIA

ANO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	PERIÓDICOS	EDITORAS	NÚCLEO DE PESQUISA	TOTAL
1975			1		1
1977				Núcleo de Comunicação da Fundação Uni – 1 publicação	1
1979		2			2
1982		1			1
1983				Centro de Estudos Afro-Asiáticos (Cândido Mendes) – 5 publicações	5
1985	1				1
1987	1	21			22
1988	3	2			5
1989		1			1
1990	2	1		Centro de Estudos Afro-Asiáticos (Cândido Mendes) – 3 publicações	6
1992	3	1		Centro de Estudos Afro-Asiáticos (Cândido Mendes) – 2 publicações	4
1993		1			1
1994	5		1		6
1995	2		4		6
1996	2	1	3		6
1997	1	5	2		8

1998	1	1			2
1999	2	8	1		11
2000	3	6	3	Centro de Estudos Afro-Asiáticos (Cândido Mendes) / Programa Cor da Bahia (UFBA) – 3 publicações	15
2001	2	1	4	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (UFSCar) – 3 publicações	10
2002		7		Núcleo Negro da UNESP	7
TOTAL					121

Dados computados a partir da produção bibliográfica de Munanga (2002). Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em setembro de 2011.

### QUADRO 9 – PUBLICAÇÕES EDITORAS

NOME DA EDITORA	ANO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL	TOTAL
Selo Negro	2001	São Paulo	3
	2002		
Anhemi	1953	São Paulo	1
Vozes	1979	Rio de Janeiro	3
	1995		
	1999		
CECUP	1993	Salvador	1
Cortez	1987	São Paulo	4
	1993		
Salesianas	1999	São Paulo	1
Papel Virtual	2001	Rio de Janeiro	1
Papirus	2001	São Paulo	1
Humanidades	1987	Brasília	1
Novos Toques	2000	Salvador	1
CEDENPA	1997	Belém	1
Jornal do Brasil	1996	Rio de Janeiro	1
Saci	1996	Aracaju	3
Atabaque	1998	São Paulo	2
Autêntica	2000	Belo Horizonte	3
	2002		
QUARTET	1999	Rio de Janeiro	3

Summus	1990 1999	São Paulo	9
Memórias Futuras (Coleção Orgulho da <i>Raça</i> )	1995	Rio de Janeiro	1
Ianamá	1989 1990	Salvador	8
Edições SECNEB	1996	Salvador	2
Brasiliense	1986 1987	São Paulo	2
Loyla	1986	São Paulo	1
T. A. Queiroz	1996	São Paulo	1
FDE	1995 1996	São Paulo	4
Achiamé	1980	Rio de Janeiro	1
Paz e Terra	2000	São Paulo	1
Ática	1990	São Paulo	1
Civilização Brasileira	1937	Rio de Janeiro	1
CAP	1999	Rio de Janeiro	1
Artes Médicas Sul	2000	Porto Alegre	1
Total			91

Dados computados a partir da produção bibliográfica de Munanga (2002). Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em setembro de 2011.

### QUADRO 10 – PRODUÇÃO NÚCLEO DE ESTUDO

NOME	LOCAL	ANO	TOTAL
Núcleo de Estudos Negros (NEN)	Florianópolis	1995	41
		1997	
		1998	
		1999	
		2000	
Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê	Salvador	1989	3
		1995	
		2000	
ANPED	São Paulo	1995	9
		2000	
		2001	
		2002	
Total			53

Dados computados a partir da produção bibliográfica de Munanga (2002). Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em setembro de 2011.

Destacaram-se relevantes as produções da Universidade e seus Núcleos de pesquisa e estudo, a publicação das Editoras, e os Núcleos de Estudo para mapearmos o lugar das produções. Identificou-se um total de 265 produções de estudo, diante dos quais se buscou informações sobre ano e lugar de produção. No que diz respeito à Universidade, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (Cândido Mendes), Núcleo Negro da UNESP, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (UFSCar) foram os núcleos de estudo ligados à Universidade com maior número de produção. Quanto às editoras, a Summus da cidade de São Paulo apresentou mais produções sobre a temática, e junto a ela, mais 20 editoras da Região Sudeste diante de um total de 30 Editoras. E o Núcleo de Estudos Negros (NEN) da Região Sul apresentou o maior número de produções. Tais informações induzem à identificação de outras produções que não estão somente nas Universidades e nos Programas de Pós-Graduação, mas estudos independentes das condições de realização e publicação que não somente os recursos acadêmicos.

Outros trabalhos<sup>41</sup> que procuraram investigar a respeito de pesquisas e estudos sobre o negro no Brasil expõem que a prática de investigação científica e acadêmica sobre relações raciais no campo da educação tem ocorrido desde o final dos anos 1970 - quando se vai perceber uma considerável presença de estudantes negros nas universidades públicas do Brasil. Dessa forma, muitas serão as estratégias institucionais que os agentes utilizarão para valorizar a referida discussão. Por exemplo, em São Carlos (SP), articula-se, por volta de 1978, o primeiro grupo de pesquisadores negros preocupados em utilizar o espaço acadêmico para desenvolver estudos contemplando a temática “negro e educação”. À época surgiu o primeiro artigo sobre a “negro e educação”, em 1979, na Revista de Educação da Fundação Carlos Chagas. De forma legitimadora, a inserção da temática *relações raciais* foi inserida nas publicações da Fundação Carlos Chagas, a qual é considerada pioneira na análise da situação educacional do negro no Brasil (SILVA, 2003).

Os trabalhos de Regina Pahim Pinto (1993) têm se destacado no diagnóstico das pesquisas sobre o negro e a educação. Em um dos seus artigos, a pesquisadora faz uma reflexão acerca do espaço ocupado pelo tema *raça* e educação, bem como da importância do seminário *O Negro e Educação*, realizado pela Fundação Carlos Chagas, em 1986. E os efeitos dos eventos científicos são o momento de extensão das discussões que atingem não necessariamente um público acadêmico, mas outros agentes. Consta na segunda metade da

---

<sup>41</sup> Consultar na Referência: *Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil*, organizado por Kabengele Munanga (2002); e *Bibliografia básica sobre Relações Raciais e Educação*, organizado por Claudia Miranda (2004).

década de 1970, registros sobre os primeiros artigos acerca de relações raciais e educação publicados nos *Cadernos de Pesquisa* (PINTO, 1993). Ainda na década de 1970, na academia, inaugura-se uma nova perspectiva sobre a categoria *raça*, que passa a ser um aspecto importante para se analisar as desigualdades no Brasil. Segundo Batista (2007) destacam-se, nesse período, os trabalhos de Rego (1976) e Nosella (1978), que analisam o livro didático, e identificam a ausência de fatos históricos que pudessem favorecer a construção de uma imagem positiva do negro; e na década de 80, os estudos desenvolvidos por Rosenberg (1980), que fez uma análise de conteúdo dos livros de literatura infanto-juvenil, em que detectou preconceitos de *raça*.

Mais recentemente o estudo de Ribeiro (2005), por exemplo, que investigou a proposta educacional/pedagógica dos pesquisadores que trabalham com a temática o Negro e a Educação. Ribeiro (2005) considerou pesquisas sobre o negro e educação, dissertações de mestrado, teses de doutorado e de livre docência que discutiram fatores que se relacionaram à educação em seu sentido amplo e *strictu*, ou seja, que trataram da educação de forma geral daqueles identificados como: pretos, não-brancos, afro-brasileiros, afro-descendentes, etnia negra ou qualquer outra denominação que se refira à população brasileira descendente de africanos que foram escravizados no Brasil.

Todas essas produções, de um modo geral, estão atreladas à temática das relações raciais e, de um modo particular, cada uma a abordou dentro de determinadas especificidades teórico-metodológicas, temporais, espaciais e conceituais. No entanto, nenhuma delas não considerou a especialidade de pesquisar sobre relações raciais atreladas às produções de teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil. Ou seja, considerar a mobilidade dos agentes na esfera das estruturas institucionais do Ensino Superior na produção de bens da cultura simbólica. Ainda que nos resultados dos estudos anteriores identifique-se que foi necessária a inserção, a apropriação e a manutenção de agentes no campo acadêmico, para que a temática *relações raciais* obtivesse legitimidade e destaque valorativo como objeto científico, os resultados não explicaram quais as formas de poder, próprias, do campo da Pós-Graduação, por exemplo. As pesquisas também não consideraram sobre o perfil dos Programas de Pós-Graduação para os critérios da CAPES a fim de que seus agentes atingissem excelência científica e acadêmica. Ou seja, as teses e suas temáticas são produzidas por pessoas, são agentes que estão imersos na estrutura de poder e das lutas entre as posições no interior do campo da pesquisa na produção dos bens simbólicos. E neste sentido, os conceitos avaliativos da CAPES interferem na representação de diferenciação e

consagração que outros agentes do campo científico darão a seus pares ao considerar o atrelamento deles à nota avaliativa de seus Programas de Pós-Graduação pela CAPES.

Outro indício que orienta a formulação da hipótese, diz respeito à visibilidade da temática Relações Raciais ser resultado do investimento de subversão dos agentes do campo no interior das disputas pela legitimidade de um objeto científico. A criação de espaço de estudo, pesquisa e formação é preponderante à incorporação do *habitus* científico. Ao que tudo indica, a inserção de Núcleos de Estudos e Pesquisa Afro-Brasileiros dentro das Universidades também são mecanismos utilizados para objetivar a lógica das regras no campo. O domínio dos signos implica na construção de bens simbólicos, como as teses sobre relações raciais, por exemplo. Por essa razão pesquisou-se a distribuição dos NEAB'S por Região Brasileira, Estado e Instituição Superior.

**TABELA 1 – NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS**

Núcleos de Estudos Afrobrasileiros – NEABS						
REGIÃO	ESTADOS	IES	NEAB	NEABS POR ESTADO	NEABS POR REGIÃO	
N	AM	UFAM	NEABI	2	9	
			NEAI			
	AP	UNIFAP	NEAB	1		
	PA	UFPA	IFPA	NEAB		4
			GERA			
			GEAAM			
	TO	UFT	N'UNBUNTU	2		
NEAB						
NE	AL	UFAL	NEAB	3		
			UNIFAL			
			UNEAL			
	BA	UESB	UNEB	CEPAIA	7	
			NABAIA			
			NEAB/ODERE			
			UFRB	NEAB		
			UFBA	CEAO		
			UESC	KÀWÉ		
	FIB	NREAB				
	CE	UFC	UNILAB	N'BLAC	5	
NEAIAC						
NACE						
NEAB						

		UFCA	N'BLAC		
	MA	UEMA	NEAI	8	
		UFMA	NEAB		
		IFMA	NEABI		
		UEPB	NEAB-Í		
	PB	UFPB	NEABI	2	
		UPE	CEAB		
	PE	UFPE	NEBA	4	
		UFRPE	NEAB		
		FUNDAJ	NEAB		
		UFPI	IFARADA		
	PI	UESPI	NEPA	2	
		UERN	GESA		
RN	UERN	GESA	1		
SE	UFS	NEAB	1		
S	PR	UFPR	NEAB	6	
		UEL	LEAFRO		
			NEAA		
		UNIOESTE	PIAA		
		UEM	NEIAB		
	UEPG	NUREGS			
	RS	UFSM	NEAB	9	
			NECOM		
		FURG	ATABAQUE		
		UFPEL	NEAB		
		UERGS	LEAB		
		UFRGS	NEAB		
		UNISINOS	NEABI		
		UNIPAMPA	NEAB		
	PUCRS	NEABI			
	SC	UDESC	NEAB	7	
		UNIPLAC-SC	NEAB		
		UFSC	NUER		
		UNESC	GPNE		
		USJ	NEABI		
		FURB	NEAB		
		UFFS	NEAB		
ES	IFES	NEAB	3		
	UFES	NEAB			
		NAFRICAB			
MG	CEFET-MG	NEAB	10		
	UFU	NEAB			
	UEMG	NEAB			
SE				34	

		UFMG	PAF		
			CEA		
		UNILESTE	NEAB		
		UFOP	NEAB		
		FESP	NEAB		
		UNIMONTES	NEAB		
RJ	UFF	PENESB	14		
		NESEN			
	UENF	NEABI			
	UERJ	NEAB			
		CPNSN			
		PPCor			
		NEGRAM			
	UFRRJ	LEAFRO			
	UFRJ	LAESER			
	PUC-RJ	NIREMA			
	FAETEC	NEERA			
	UCAM	CEAA			
	CEFET-RJ	NEAB			
IFRJ	NEAB				
SP	USP	CEA	7		
		NEINB			
	UNESP	NUPE			
	PUC-SP	CECAFRO			
		NPGRI			
	UNAERP	NEIAB			
UFSCAR	NEAB				
DF	UNB	NEAB	2		
	UniCEUB	GEAB			
GO	UEG	CieAA	4		
	UFG	NEAB			
		NEAAD			
LaGENTE					
MT	UNEMAT	NEGRA	4		
	UFMT	NEPRRE			
	UFGD	NEAB			
	IFMT	NEAB			
MS	UEMS	NEER	1		
<b>TOTAL</b>					<b>102</b>

Dados coletados da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN em agosto de 2014. **Fonte:** Quadro elaborado pela autora em agosto de 2014.

Após esse levantamento no sítio eletrônico da ABPN, reuniu-se neste quadro um total de 78 NEAB'S. Deste total, 29 NEAB'S estão localizados na Região Sudeste, seguidos de 21 na Região Nordeste, 17 na Região Sul, 7 na Região Centro Oeste e 4 na Região Norte. Os NEAB's representam a inserção dos agentes que discutem a temática relações raciais dentro das universidades. Esta inserção em diferentes universidades brasileiras permitiu a formação intelectual tanto para a formação de docentes quanto para a formação de pesquisadores, bem como eles são espaços de produção de pesquisa e circulação de bens simbólicos.

Mas tudo isso é possível, pela disposição dos agentes no campo científico. Ou seja, pela incorporação dos princípios de percepção e de apreciação do *habitus* científico. O lugar estratégico dos NEAB'S coaduna com a representação da universidade pública como lugar da mais qualificada ascensão social e cultural. Teixeira (2003, p. 224), por exemplo, ao pesquisar sobre a ascensão do negro pelo ensino Superior, identifica os meios de ascensão de negros pela educação universitária, e de classe social mais baixa, proporciona processo de mudança social tanto quanto é permitida pelo mecanismo de rede de relações sociais.

A esse respeito, os NEAB'S promovem uma rede de relações sociais que contribui para a ascensão de negros na universidade. Isso demonstra que a inserção de um núcleo de pesquisa sobre a temática agrega não somente condições de produção científica, mas lugar de referência identitária dentro de uma instituição que reproduz as mesmas formas de exclusão da sociedade como um todo, pois a universidade é parte constitutiva dela.

No quadro sobre a catalogação de produções realizada por Munanga (2002), o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (Cândido Mendes), Núcleo Negro da UNESP, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (UFSCar) e Núcleo de Estudos Negros (NEN) desempenharam um lugar importante na viabilidade de estudos e pesquisas, do mesmo modo que a possibilidade de formação qualificada para os negros.

Contudo, para confirmar a hipótese de que a incorporação do *habitus* acadêmico e científico nas práticas dos agentes seja uma das razões da diferenciação na incorporação de conhecimento qualificado para formação de massa crítica, realiza-se um balanço das temáticas estudadas sobre a educação no Brasil e que incorporaram nas suas pesquisas a relação *raça* e ensino.

Os estudos e análises, publicados na década de 1990, de Fúlvia Rosemberg<sup>42</sup> representam um pioneirismo na abordagem das relações raciais no campo da educação. A autora aponta nos dados da PNAD do período de 1980 a 1990 problemáticas a respeito da discussão sobre *raça* e Educação Infantil. Vale destacar que na década de 1990<sup>43</sup> há uma ênfase de discussões, sobretudo na legislação, ao decretar leis que agregaram a educação infantil ao sistema nacional de educação, caracterizando-a como primeira etapa da educação básica, quais sejam: a *Constituição Federal de 1988* (BRASIL, 1988), o *Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990* (BRASIL, 1990), a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996) e o *Referencial curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998). Por meio desses documentos, que normatizam a legislação educacional no Brasil, podem-se obter informações do quadro que se constitui a respeito dos direitos adquiridos pela criança, considerada cidadã e sujeito de direitos, e dos direcionamentos oficiais adotados pelas políticas públicas destinadas à infância no país. A esse respeito, Rosemberg (2001, 1996) realiza uma análise das ações dos Programas Nacionais para Educação Infantil e a relação destes com o perfil do público-alvo que será atendido, e defende que a variável *raça*, como indicador de contexto socioeconômico, deve ser incluída na formulação de políticas educacionais para educação infantil.

Outro destaque merece Petronilha Silva<sup>44</sup> ao produzir um dos primeiros estudos que discute relações raciais no Brasil no campo da educação. Suas produções tratam da relação entre acesso, permanência de alunos negros e políticas educacionais. Tendo como base teórica o multiculturalismo, Silva discorre sobre o processo de exclusão dentro do espaço escolar que faz com que alunos negros não prossigam nas etapas educacionais. Nesse aspecto, Silva (2003) questiona os currículos, os materiais didáticos, a formação de professores e a própria produção do conhecimento como instrumentos de exclusão. Por essas dimensões educacionais não corresponderem a uma educação multicultural há nas escolas uma ênfase a processos

---

<sup>42</sup> ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley Paulo; SILVA, Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Fundação Carlos Chagas: Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 125-146, jan./jun. 2003. ROSEMBERG, Fúlvia. *Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil*. Fundação Carlos Chagas: Revista Brasileira de Educação, n.16. Jan/Fev/Mar/Abr 2001. ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil, Classe, *Raça* e Gênero. *Fundação Carlos Chagas: Caderno de Pesquisa*, n.96, p.58-65, fev. 1996.

<sup>43</sup> NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. *Creche e família na constituição do "eu": um estudo sobre crianças no terceiro ano de vida na cidade de São Paulo*. 2003. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2003.

<sup>44</sup> SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Brasília, Distrito Federal, 2003. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

identitários eurocêntricos responsáveis pela supressão de construções identitárias raciais positivas.

Nilma Gomes<sup>45</sup> também endossa as mesmas discussões e trata conceitualmente sobre diversidade cultural como temática de análise na educação básica e nos cursos de formação de professores. Insere nas suas discussões a aceitação da diferença como algo inerente a convivência entre os indivíduos, da qual a escola deve enfrentar de forma consistente e sistemática, daí a exigência à formação de professores para compreender sobre diversidade cultural. Ou seja, a diferença é abordada por Gomes (2003) na sua relação com a construção da cidadania e na respeitabilidade pelas diversas formas de viver dos indivíduos. No entanto, a escola não constrói práticas pedagógicas capazes de inserir a diversidade cultural no questionamento de padrões culturais, cognitivos e sociais, os quais esses padrões impedem de alcançar uma educação escolar democrática e inclusiva.

Importante ressaltar que as discussões de Silva (2003) e Gomes (2003) coadunam do mesmo posicionamento quando tratam de relações raciais e educação: as questões sobre *raça* devem ser debatidas na educação como abordagem política e direito à cidadania. Quaisquer que sejam os desdobramentos sobre *relações raciais* ambas as autoras defendem a inserção do Estado, por meio de políticas públicas educacionais, para garanti ao negro: educação escolar, conhecimento, inclusão e equidade participativa na construção da sociedade brasileira. Do mesmo modo, a postura acadêmica das autoras reflete o contexto da década de 2000 no Brasil, no qual há o posicionamento de acadêmicos e dos Movimentos Negros, e mudanças significativas no que diz respeito ao debate acerca da inclusão dos negros no ensino superior público.

Associada à conjuntura internacional de luta contra o racismo manifestada na *III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em 2001, na cidade sul-africana de Durba, concluiu-se a recomendação de implementação de ações afirmativas para os negros terem acesso preferencial ao ensino superior público. Em decorrência desse quadro, a questão racial brasileira foi colocada definitivamente na agenda política do país, visto que passou a ser ponto de pauta dos candidatos a Presidente da República, em 2002, no Brasil (SANTOS, 2007).

---

<sup>45</sup> GOMES, Nilma. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira. Diversidade na Educação: reflexões e experiências. Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica, 2003.

Silva Júnior<sup>46</sup> (2003, p. 14) descreve a década de 2000 como “a irrupção, no espaço público e na agenda política do país, de um intenso debate acerca da oportunidade, necessidade e tipologia de políticas públicas de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira”. Sobre tal questão, Santos<sup>47</sup> (2007) descreve essa agenda ao relatar que um dos candidatos à presidência, e o então eleito à época Luiz Inácio Lula da Silva apresentou nos programas de governo um plano presidencial de combate ao racismo e de inclusão de negros nas áreas estratégicas de prestígio e poder por meio de ações afirmativas. O então Presidente criou, em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). E enviou ao Congresso Nacional brasileiro o Projeto de Lei nº 3.627/2004, que “institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior”.

Igualmente, a irrupção também se fez presente na pesquisa em educação na mesma década. A Associação Nacional de Pós-Graduação (ANPED) e a Ação Educativa, com o apoio da Fundação FORD, com o escopo de suprir lacuna de pesquisa sobre o negro e educação lançaram um concurso de orçamento para pesquisa. Conseqüentemente, o concurso mais do que financiar projetos, promoveu o incentivo da criação de linhas de pesquisa relativas às relações raciais, e possibilitou condições para formação de pesquisadores iniciantes. A formalização do concurso demarcou estratégias acadêmicas importantes: presença de um pesquisador experiente como orientador de cada projeto; acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos projetos pelo Comitê Científico; seminários para discussão dos projetos e encaminhamentos; apresentação de relatório de pesquisa e elaboração de um artigo pelos contemplados (PINTO, s/d).

Regina Pinto<sup>48</sup> ao realizar uma análise sobre os 135 projetos que participaram do concurso identificou o predomínio dos graduados e os candidatos que estão cursando o mestrado, seguido pelos que já têm o título de mestre, os que estão cursando o doutorado e, por último, os que têm curso de especialização. Outro dado identificado pela autora

---

<sup>46</sup> SILVA JR, Hédio. Direito e Legislação Educacional para a Diversidade Étnica – Breve Histórico. In: RAMOS, Marise Nogueira. *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretária de Educação Média e Tecnológica, 2003.

<sup>47</sup> SANTOS, Sales Augusto dos. *O debate para as ações afirmativas para negros e a questão das cotas nas universidades públicas brasileiras: implantando o terror*. VI Congresso Português de Sociologia. Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, junho/2008.

<sup>48</sup> PINTO, Regina Pahim. *Negro e Educação: temáticas, problemas, perspectivas de pesquisa*, s/d.

apresentou que a maior parte dos títulos de mestre foi obtida na área de educação<sup>49</sup> (44,4%), sendo que os doutorandos também estavam desenvolvendo suas teses nessa área (43,7%).

Nota-se que o contexto da década de 2000 tanto por meio de ações de políticas educacionais quanto por meio de ações acadêmicas reflete os investimentos feitos por intelectuais, movimentos sociais, e sociedade civil para promover soluções educacionais para minimizar o quadro de discriminação e exclusão de bens materiais e culturais que os negros vivenciam no Brasil. Com isso, a educação como foco de investimento, principalmente na pesquisa, é mobilizada para discutir temas como currículo, formação de professores, material didático e produção do conhecimento que atendam a demanda de incluir a temática *relações raciais* na pauta de produções de pesquisa. Pois o que se encontra, ainda na década de 2000, e em sua maioria, produções de artigos apenas (MIRANDA, 2004), e pouca pesquisa realizada pela Pós-Graduação, em especial produções de teses.

A pesquisa realizada por Wilma Coelho<sup>50</sup> (2005), por exemplo, apresenta profícua contribuição no campo da educação pela gênese de sua discussão sobre *relações raciais* e formação de professores. A tese da autora trata sobre a reprodução da discriminação e do preconceito na escola por meio da formação dos professores. A constatação de Coelho (2005) permitiu identificar nas práticas pedagógicas ausência de domínio teórico-metodológico para o trato com a questão racial. Essa ausência contribuiu para que os professores reproduzam ações de discriminação e práticas de preconceito no processo de formação de seus alunos. A autora questiona a exclusão da discussão racial na formação de professores diante dos princípios e fundamentos das teorias e metodologias educacionais para a formação de cidadania.

---

<sup>49</sup> Segundo Pinto (s/d) essas foram as áreas que participaram do concurso: Ciências Sociais, História, Letras, Educação Física, Estudos Sociais, Psicologia, Economia, Serviço Social, Matemática, Educação Especial, Psicologia Social e Integração da América Latina, Sociologia, Ciência dos Alimentos, Saúde Mental, Administração, Ciência Política, Biblioteconomia, Educação Ambiental e Psicologia do Desenvolvimento.

<sup>50</sup> COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009. COELHO, W. N. B. (Org.); SOARES, N. J. B. (Org.) . *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2011. v. 1.; COELHO, W. N. B. (Org.) ; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (Org.) . *Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010; COELHO, W. N. B. . *A questão racial na escola: representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnicoculturais*. 1. ed. Belém: Editora UNAMA, 2010; COELHO, W. N. B. . *Relações étnico-raciais e formação de professores: uma reflexão sobre a docência no Estado do Pará, 1970-1989*. Educação em Questão, v. 27, p. 97-123, 2006; COELHO, W. N. B. (Org.) ; COELHO, Mauro Cezar (Org.) . *Música, raça: notas iniciais sobre valores e hierarquias na escola (no prelo)*. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. v. 1.; COELHO, W. N. B. (Org.) . *Educação e relações raciais, Conceituação e Historicidade*. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2010; COELHO, W. N. B. (Org.) ; COELHO, Mauro Cezar (Org.) . *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

Os resultados das pesquisas de Coelho (2010) têm confirmado que a inserção da temática racial nas escolas, para que obtenha status de conhecimento escolar sistematizado e promova a criticidade nos alunos, deve primeiramente ser de domínio técnico do professor, do contrário haverá continuamente o tratamento moral às questões raciais na escola, como se fosse problema do indivíduo que comete as práticas preconceituosas e discriminatórias e não um problema a ser enfrentado pela sociedade. Em um momento de inserção da Lei nº 10639/03 na Educação Básica, as pesquisas de Coelho (2011, 2010, 2006, 2005) contribuem para avaliar o ensino superior, especialmente, os cursos de licenciaturas, no que tange à necessidade de inserir a temáticas sobre relações raciais como conhecimento a ser inserido na formação dos professores para atender a demanda da referida lei e seu desdobramento para assegurar uma educação para equidade racial.

A pesquisa de Teixeira (2003) é nodal para compreender o processo que estudantes negros percorrem ao ingressar na universidade pública para alcançarem mobilidade social. O enfoque de Teixeira, como poucos, constrói como objeto de análise a relação *raça*, mobilidade social e Ensino Superior. A utilização da orientação teórica de Hasenbalg (2005) pela autora sobre o entendimento de *raça* como determinante na trajetória de sucesso e insucesso na educação possibilita descrever as tessituras, por dentro do processo, e constata que mesmo estudantes negros ascendendo e alcançando o lugar de professores nas universidades, a autoafirmação persiste.

A investigação da autora para compreender o processo de ascensão do negro (HASENBALG, 2005) por meio da lógica da universidade (TEIXEIRA, 2003) merece fazer um recorte de como isso opera a acessão de uma temática em nível de produção científica nas universidades. Ao inserir a Pós-Graduação na produção do conhecimento sobre relações raciais busca-se discutir a relevância social na construção da cidadania, a relevância científica na construção de novas teorias sobre *raça* e educação e a relevância acadêmica de promover material consistente para a qualificação de profissionais da educação para o trato teórico-metodológico da igualdade racial.

Nessa relação entre pesquisa e construção da cidadania, a Pós-graduação é estruturante e se espera, a partir da definição de Severino<sup>51</sup> (2004) sobre o papel da universidade, práticas coerentes com os novos marcos legais:

---

<sup>51</sup> SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação e a prática do professor em face da crise atual dos paradigmas educacionais. *Ciência & Opinião*. Curitiba, v. 1, n. 2/4, jul. 2003/dez. 2004.

A educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no *universo do trabalho*, âmbito da produção material e das *relações econômicas*; no *universo da sociabilidade*, âmbito das *relações políticas*, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das *relações intencionais* (SEVERINO, 2004, p.17).

A pesquisa e estudos sobre relações raciais no Brasil estão mais próximos de agência de fomento exterior ao país do que propriamente ligada às instituições de alto escalão como CAPES E CNPq. A *The Ford Foundation* em parceria com a Fundação Carlos Chagas é responsável por um número bastante expressivo de promoção de pesquisa sobre a temática no Brasil.

### QUADRO 11 – AGÊNCIA DE FINANCIAMENTO

<b><i>Programa Internacional de Bolsas de Pós- Graduação da Fundação Ford (IFP)</i></b>	
<b>Início</b>	2001
<b>Objetivo</b>	Ampliar o acesso à educação superior e apoiar a formação de uma nova geração de líderes da justiça social.
<b><i>O Programa IFP no Brasil sob coordenação da Fundação Carlos Chagas</i></b>	
<b>Início</b>	2001
<b>IFP (International Fellowships Program) + Fundação Carlos Chagas</b>	Foi conseguida através de um estudo preliminar encomendado pelo Escritório do Brasil da Fundação Ford aos professores Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG) e Marco Antonio Rocha (Fulbright do Brasil).
<b>Dados das Bolsas</b>	Entre 2002 e 2009, oito seleções para bolsas de mestrado e doutorado. A cada ano, o IFP ofereceu em torno de 40 bolsas de mestrado (até 24 meses) e doutorado (até 36 meses), preferencialmente para negros/as e indígenas, nascidos/as nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e que provêm de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais. Tais segmentos sociais são os que apresentam os piores indicadores de acesso à Pós-Graduação (PNAD, 2003).
<b>Tempo médio para titulação de bolsistas IFP</b>	Média de 26,9 meses no mestrado e 44,7 no doutorado.
<b><i>Fundação Carlos Chagas</i></b>	
<b>Acervo Institucional</b>	Nos 46 anos de existência destaca-se, a título de exemplo: os mais de 2.000 concursos públicos realizados, os 440 projetos de pesquisas, assessoria e formação realizados pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, os 140 números publicados da revista <i>Cadernos de Pesquisa</i> e os 46 de <i>Estudos em Avaliação Educacional</i> .

Dados computados a partir do relatório<sup>52</sup> da Fundação Ford. Disponível: < <http://www.fordfoundation.org/regions/brazil/pt-br>> Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em setembro de 2013.

<sup>52</sup> SILVÉRIO, Valter Roberto; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvica. (orgs.) *Relações raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas*. São Paulo: Contexto, 2011

O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (IFP) teve início em 2001. O objetivo do IFP é de ampliar o acesso à educação superior e apoiar a formação de uma nova geração de líderes da justiça social (SILVÉRIO, 2011). O programa tem a maior concessão individual de verbas realizada pela Fundação Ford. A avaliação do relatório do IFP destaca que, nesses dez anos, o programa ofertou bolsas de Pós-Graduação por até três anos para a obtenção de títulos de mestre, doutor ou profissional especializado.

O IFP trabalha em parceria com organizações locais em 22 países da Ásia, África, América Latina, além da Rússia para identificar fenômenos sociais relacionados à situação socioeconômica, gênero, etnia, *raça*, casta, religião, idioma, isolamento geográfico, instabilidade política ou deficiência física.

A relação da Fundação Ford com a pesquisa no Brasil torna-se mais vigorosa na década de 60. Neste período, a Fundação Ford inicia suas operações institucionais junto à comunidade de Ciências Sociais (UFMG). Esta visa desenvolver o ensino e a pesquisa na área da Ciência Política (FIGUEIREDO, 1988).

Entre os anos de 1974 e 1984 a Fundação Ford é a principal agência de financiamento de pesquisas no campo das ciências sociais, 32 % de toda a sua operação. E as principais temáticas que a fundação descreve como de interesse para financiamento são: mulheres, indígenas e negros. (FIGUEIREDO, 1988). Nesse período nota-se uma produção maior de estudos e pesquisas sobre relações raciais. A construção de uma rede de intelectuais e pesquisadores sobre o negro no Brasil recebe apoio financeiro quase que na sua maioria por meio de uma agência de fomento estrangeira.

As questões raciais foram as que mais interessaram à UNESCO, principal fornecedora de financiamento para os programas do governo federal para a promoção da igualdade racial. Do mesmo modo, a Fundação Ford também é a mantenedora de uma rede de pesquisas e estudos sobre relações raciais no Brasil. Produzir conhecimento sobre o negro interessou mais às instituições exteriores ao Estado e menos aos departamentos do MEC.

**QUADRO 12 – PERFIL DE CANDIDATOS/AS E BOLSISTAS POR SELEÇÃO (EM %)**

Seleção	2002		2003		2004		2005		2006		2007		2008		2009*	
Atributos	Candidato/as	Bolsistas														
<b>Sexo</b>																
Feminino	67	55	68	52	67	50	68	47	72	53	69	48	70	44	67	54
Masculino	33	45	32	48	33	50	32	53	28	47	31	52	30	56	33	46
<b>Nível</b>																
Doutorado	24	26	26	24	22	26	18	25	23	25	22	25	23	20	0	0
Mestrado	76	74	74	76	78	74	82	75	77	75	78	75	77	80	100	100
<b>Raça</b>																
Branca	38	9	34	7	26	0	24	0	20	0	18	8	22	11	20	2
Negra/ Indígena	62	91	65	93	73	100	75	100	79	100	82	92	78	89	80	98
<b>Região da residência</b>																
N/NE/CO	51	57	52	62	52	69	57	60	56	55	59	60	57	73	53	63
S/SE	49	43	47	38	46	30	43	40	43	45	40	40	43	27	47	37
<b>Total</b>	<b>1506</b>	<b>42</b>	<b>931</b>	<b>42</b>	<b>1212</b>	<b>46</b>	<b>1219</b>	<b>40</b>	<b>955</b>	<b>40</b>	<b>949</b>	<b>40</b>	<b>1025</b>	<b>45</b>	<b>925</b>	<b>48</b>

\*A Seleção Brasil 2009 concedeu exclusivamente bolsas de mestrado.

Fonte: FCC – Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford. Arquivos (2009).

Nota-se que o gênero feminino apresenta maior número de inscrição e maior número de aprovação em relação ao gênero masculino. O IFP disponibilizou mais bolsa de nível de mestrado a de doutorado. Entre os grupos raciais, negros e indígenas receberam maior número de bolsas. Os dados disponibilizados neste relatório, não apresentaram em separado a percentagem de benefícios que coube a negros e a indígenas. Somente apresenta a percentagem ao grupo racial branco. Pois negros e indígenas aparecem na mesma categoria distributiva. Das regiões mais beneficiadas do Brasil, estão as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No entanto, as três regiões aparecem em uma única categoria. Não é possível verificar a percentagem de bolsas por cada região.

O IFP atuou no contexto das discussões nacionais sobre ação afirmativa. Tais debates içaram questões sobre a discriminação racial no ensino superior brasileiro, particularmente na Pós-Graduação. A parceria com a Fundação Carlos Chagas resultou na implantação de experiência educacional singular sobre o trato com as questões raciais, pois se destaca como o primeiro Programa de ação afirmativa na Pós-Graduação brasileira (ROSEMBERG, 2011).

Programa de ação afirmativa, na medida em que seu público-alvo são pessoas sub-representadas na Pós-Graduação. Ou seja, seu objetivo é oferecer um tratamento preferencial a certos segmentos sociais que, em razão da estrutura social do país, teriam as menores possibilidades de acesso, permanência e sucesso na Pós-Graduação em decorrência de atributos adscritos. Uma segunda particularidade da implementação do Programa IFP no Brasil foi a de respeitar a cultura que orienta as práticas locais de fomento à pesquisa e à Pós-Graduação, adequando-a às regras internacionais que regem o Programa e às estratégias pertinentes a programas de ação afirmativa. (ROSEMBERG, 2011, p.17)

As considerações de Rosemberg (2011) tocam em dois aspectos fundamentais que se mostraram possibilidades concretas para a promoção da pesquisa sobre relações raciais em Programas de Pós-Graduação: o acesso/permanência e a cultura da pesquisa. A esse respeito, tanto a criação dos NEAB'S quanto o Programa IFT representam práticas de acessão da temática em nível de produção científica nas universidades. Ou seja, com ou sem financiamento, o resultado representa visibilidade e elaboração de novos estudos raciais. Pois, ao inserir a Pós-Graduação na produção do conhecimento sobre relações raciais fomentou outras ações de pesquisas que discutiram a relevância de se pesquisar sobre *raça* no Brasil, a relevância científica na construção de novas teorias sobre *raça* e educação e a relevância acadêmica de promover material consistente para a qualificação de profissionais da educação para o trato teórico-metodológico da igualdade racial.



## CAPÍTULO 2

## INVESTIMENTOS PÚBLICOS NA EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL

### 2.1 *Somos todos macacos? Não, somos racistas*<sup>53</sup>. As definições do conceito de *raça*.

As discussões sobre *raça*, até o início do século XX, eram predominadas por teorias raciais que afirmavam que a *raça* era determinada biologicamente. A ideia de determinismo se estendia à compreensão de cultura, e justificava que as diferenças, tanto raciais como culturais, fossem compreendidas como desigualdades entre superiores e inferiores, na *raça* negra o principal alvo de discriminação em diversas sociedades.

Segundo Michael Banton (1998), o estudo sócio-científico das relações étnicas e raciais não pode limitar-se a conceitos da linguagem comum. A limitação a esse respeito pode gerar conclusões aparentes e refletem as circunstâncias em sociedades particulares, o que acaba por ocasionar uma falta de compreensão, quando aplicado em outros contextos.

Banton (1998) explica que, a partir de novas análises e dos estudos sociológicos, nos últimos 50 anos, houve um crescimento do conhecimento sobre os conceitos de *raça*. Conceitos que se tinha sobre *raça*, a partir do que se conhecia da linguagem comum, são substituídos por linguagem teórica, e adequados para a análise dos processos sociais subjacentes das relações étnicas e raciais, tais como aqueles que causam a discriminação e a mobilização grupo.

Os novos estudos ajudaram a explicar que o construto *raça* em vários momentos históricos por diferentes grupos configurou-se de formas diversas. Ainda que sempre tenham existido diversas constituições de diferenciação entre os povos, no percurso de toda a história, é interessante observar como durante a antiguidade, em duas das mais importantes matrizes sócio-culturais ocidentais, a grega e a hebraica, a percepção de inferioridade se configurava. (BORGES; MEDEIROS e D'ADESKY, 2002).

Para a matriz grega, a diferenciação entre gregos e não-gregos se daria, primordialmente, em função do aspecto cultural: quem não era cidadão grego, e portanto

---

<sup>53</sup> Resposta da Professora Renísia Garcia (Faculdade de Educação da Universidade de Brasília /Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB)) ao jogador Neymar da Silva Santos Júnior, pela campanha que o jogador lançou nas redes sociais com o *hashtag* #somostodosmacacos. A campanha surgiu na *internet* depois que o jogador Daniel Alves comeu uma banana atirada por torcedores em uma partida de futebol na Espanha. Disponível em:[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/04/28/interna\\_cidadesdf,425124/somos-todos-macacos-nao-somos-racistas-diz-professora-de-estudos-afro.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2014/04/28/interna_cidadesdf,425124/somos-todos-macacos-nao-somos-racistas-diz-professora-de-estudos-afro.shtml)

civilizado, era considerado “bárbaro”. A lógica do ethos grego, opondo civilizados a bárbaros, encontra-se nas raízes do etnocentrismo.

O historiador James Sweet (2007) destaca alguns pontos sobre as origens do racismo contra o negro. Ele considera como marco primeiro de origem, o início da expansão do Islã, ao final do século VII da era cristã, pelo mundo árabe, da escravização de povos africanos subsaarianos e do extensivo comércio desses escravos por todo o mundo islâmico. De acordo com o historiador, os árabes cultivaram um número de representações racistas que justificavam a escravização de africanos por uma infinidade de formas classificadas como racistas (SWEET, 2007).

Outro momento, por ele destacado, e que demarca uma mudança no pensamento racial, ocorre em meados do século XV, quando ocorre o início do tráfico transatlântico de escravos. Esse evento que desencadeou o envolvimento de quase todas as nações europeias na subjugação racial de negros africanos. O período demarca o início do pensamento racial moderno, o qual a liga as aptidões humanas a fatores biológicos imutáveis como linhagem e pureza de sangue (SWEET, 2003).

Terceiro fator, destacado por Sweet, seria o final do século XVIII, em que estudiosos e filósofos construíram explicações da ciência para justificar as qualidades biológicas de povos de diversas *raças*. Sweet (2007) explica que para muitos estudiosos contemporâneos, este racismo representa as primeiras articulações científicas sobre *raça*; entretanto, outros veem grande continuidade entre formas anteriores de racismo e aquelas ligadas à ciência biológica.

Para León Polikov (2007), uma das formas de diferenciação que desencadearam em desigualdade entre superiores e inferiores surgiu no período das Grandes Navegações. A antítese pagão versus cristão, a partir do século XVI, incorpora o sinônimo de pagão ligado a selvagem ou não-cristão. Os desdobramentos da chegada dos europeus na América produziram representações que associavam selvagem e canibal a barbarismo e canibalismo. Neste sentido, questões da linguagem e do fenótipo incidiram sobre as demarcações de diferenciação entre indivíduos.

Poliakov (2007) afirma que a Espanha foi o lugar de influência sobre o debate a respeito da natureza dos indígenas da América. Essas representações opunham a antropologia cristã à antropologia inspirada nos antigos pensadores do ocidente. Para os humanistas, imbuídos de Aristóteles, como João Sepúlveda, os índios eram bárbaros, conseqüentemente nascidos para a escravidão; para o dominicano Bartolomeu Las Casas, os índios faziam parte

da posteridade de Adão, portanto deviam ser evangelizados e tratados como homens livres (POLIAKOV, 2007).

Sobre o mito ariano<sup>54</sup>, Poliakov (2007) apresenta conclusões da sua pesquisa que estabelece as relações entre o mito ariano e as teorias raciais a fim de explicar as razões que levaram até os males gerados pelo racismo. Para o historiador, a ideia de *raça* deve ser compreendida por meio da busca da gênese das representações. Pois cada sociedade invoca uma genealogia que durante vários séculos e até o início do séc. XIX essas representações sobre *raça* são construídas por vários pensadores da Europa Ocidental e baseadas na Bíblia.

As análises de Poliakov, ao considerarem as narrativas bíblicas, expõem algo de fundamental importância: pensar sobre a formação das mentalidades ocidentais sobre *raça* originárias de escritos tidos como sagrados. Ele considera as representações sobre maldição de Cam a quem a exegese rabínica e a exegese protestante, censuravam os crimes de castração e de incesto, e as descrições de muitos filósofos das Luzes sobre os homens negros que serviam de alvo às impiedosas censuras dos homens brancos. A negrura, e com ela a vasta gama de suas associações maléficas, opondo-se à brancura, como o crime (negro) à inocência (branco), ou vício (negro) à virtude (branco), ou ainda a bestialidade (negro) à humanidade (branco) (POLIAKOV, 2007).

A diferença relacionada à cor da pele e expressa nos trabalhos dos cientistas estava presente antes da consolidação do conceito de *raça*. Segundo Poliakov, o termo *raça* começa a surgir em meados do séc. XVIII. O naturalista e médico sueco Carlos Lineu, a quem Poliakov chama de o pensador que dominou as ciências naturais no século XVIII, organizou nos seus estudos o homem no reino animal. Porém, como afirma Poliakov, o *homo sapiens* não era classificado completamente desnudo na descrição do reino: *Europaeus albus*: engenhoso, inventivo, branco, sanguíneo. É governado por leis. *Americanus rubescens*: contente com sua sorte, amante da liberdade, moreno irascível. É governado pelos costumes. *Asiaticus luridus*: orgulhoso, avaro, amarelado, melancólico. É governado pela opinião. Afer

---

<sup>54</sup> O mito ariano segue a narrativa: todos os homens descenderiam primeiramente de Adão e depois de Noé. A derivação genealógica seguiria a partir de Jafé, Sem ou Cam. Ainda que se encontrem variações a respeito da narrativa, ela segue uma estrutura dominante que descreve a Europa aos filhos de Jafé, a Ásia aos de Sem e a África aos de Cam. Os últimos constituem o objeto de uma misteriosa maldição por serem condenados a servir de escravos a seus primos (POLIAKOV, 2007). James Sweet (2007) também descreve que os árabes já haviam utilizado a mesma passagem bíblica envolvendo Noé e a “maldição” que ele teria lançado sobre seu filho Cam e seus descendentes, a qual contribuiu para construção de representações diferenças entre os povos. Sweet conta que expressões da negritude como maldição decorreram dessa narrativa: no início do século VIII, Wahb Ibn Munnabih, um árabe de origem persa, escreveu, *Cam, o filho de Noé, era um homem branco, de rosto claro. Deus – Poderoso e Exaltado – mudou sua cor e a cor de seus descendentes por causa da maldição de seu pai.*

niger: astuto, preguiçoso, negligente, negro, fleumático. É governado pela vontade arbitrária de seus senhores.

Ainda sobre uma literatura internacional que discute a ideia de *raça*, Hall (2009), a partir da teoria do discurso, definiu *raça* como uma construção política e social. Segundo o autor, a formulação de *raça*, como categoria da linguagem, organiza um sistema de poder socioeconômico de exploração e exclusão que materializam o racismo, e o justificam por meio de distinções genéticas e biológicas. O desdobramento da análise de Hall identificará o efeito de naturalização sobre a ideia de *raça*, no qual a diferença racial será entendida como um fato imutável e científico.

A definição de conceito analítico para o termo *raça* e apresentada por Antônio Guimarães (2002) fundamentou a escolha referencial para a tese. Primeiro, a posição adotada por Guimarães inclui explicar o conceito *raça* a partir de um contexto para que não corramos o risco de um anacronismo conceitual (GUIMARÃES, 2002, p. 50). Segundo, *raça* deve ser compreendida como uma categoria política e necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil. E terceiro e mais importante, Guimarães, define *raça* como categoria analítica indispensável, pois, no Brasil, a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de cor enseja são efetivamente raciais e não apenas de classe (p.50).

Os apontamentos de Guimarães (2002) sobre o conceito de *raça* contribui para o entendimento sobre a substituição da imagem do negro enquanto objeto de discriminação e o banimento, no imaginário coletivo brasileiro do conceito de *raça*, pela incorporação da ideia de que todos os seres humanos são pertencentes a um ancestral comum, o que leva a justificar a associação “todos somos macacos” para enfrentar práticas racistas.

O desdobramento da resposta da Professora Renísia Garcia à campanha lançada pelo jogador Neymar Santos Júnior configura o enfrentamento sobre práticas de racismo a partir da aceitação da existência dele. A reiteração de discursos sobre a ideia de *raça*, apenas como aspecto biológico #somostodosmacacos<sup>55</sup>, incorporou a simplista justificativa que ganhou o imaginário social a partir da explicação científica sobre a existência de uma única *raça*, a humana.

O artigo do historiador James Bradley e intitulado *The ape insult: a short history of a racist idea* apresenta alguns desdobramentos da comparação entre negros e *macacos* como

---

<sup>55</sup> O Hashtag contabilizou, até maio de 2014, 172.246 publicações na rede do Instagram.

insulto. A ideia racista que paira sobre essa comparação deve ser vista do ponto de vista de uma supremacia ideológica de brancos sobre negros. Segundo Bradley (2013)<sup>56</sup>, a maioria das pessoas entende que chamar alguém de *macaco* é racismo, mas poucos conhecem o porquê da associação *macaco*, no imaginário coletivo, às pessoas de ascendência africana; e somente na história das teorias da evolução pode-se entender as questões que levaram a essa associação.

A pedra angular da questão é: chamar uma pessoa de *macaco* é racismo. E a simples justificativa de que “somos todos macacos” não resolve o problema do racismo, tampouco minimiza essa questão. É preciso entender que existe uma associação desqualificante entre negros e macacos.

Segundo Bradley, o pensamento evolucionário das espécies teve algo a ver com a longevidade do insulto macaco. Mas a associação europeia de macacos com os africanos tem uma origem muito mais cultural à científica. Muitos acreditavam na unidade da espécie humana, mas alguns achavam que Deus havia criado espécies humanas distintas. Neste esquema, os brancos europeus foram descritos como mais próximo dos *anjos*, enquanto os negros africanos e aborígenes eram mais próximos aos *macacos*.

No entanto, a ideia de *raça* emana de uma construção social. O que existe, como afirma Guimarães e o qual ajuda entender essa discussão, é uma existência nominal a respeito de *raça* e elaborada no mundo social. Ou seja, o ato de arremessar a banana sobre o jogador Daniel Alves é o entendimento explícito do racismo quando dele se apreende ações orientadas pelo sentido de *raça* e praticadas por agentes sociais.

As práticas de um não-racialismo, ou seja, de não aceitar que homens e mulheres incorporam categorias de diferenciação que classificam pessoas por descritos de inferioridade ligados à cor, a aspectos físicos, à linguagem, à ascendência étnica reforça intensamente a perpetuação do racismo.

Importante pensar que as ideias de superioridade racial, justificadas pelas teorias raciais, muito difundidas no século XIX, ainda persistem duzentos anos depois. Mesmo diante do número de informações, o sistema de ensino não faz o suficiente para educar sobre a ciência ou a história do ser humano, porque se o fizesse, ver-se-ia o desaparecimento do uso do termo *macaco* como insulto aos negros (BRADLEY, 2013).

---

<sup>56</sup> BRADLEY, James. The ape insult: a short history of a racist idea. In: *The Conversation: academic rigour, journaliststic flair*. 2013. Disponível em: <https://theconversation.com/the-ape-insult-a-short-history-of-a-racist-idea-14808>. Consultado em: maio de 2014.

A escola tem um papel estruturante no enfrentamento dessas questões, pois se existe uma possível raiz dessa ideia racista, então é lá que deve ser desconstruída. A pesquisa realizada por Bergmann & Cardoso (2011)<sup>57</sup> sobre a análise da percepção de estudantes quanto à interpretação sobre a origem e evolução dos seres vivos identificou, numa amostragem de alunos do Ensino Médio, que a evolução humana relacionada aos macacos é uma das mais difundida entre eles.

Ainda que os autores (BERGMANN & CARDOSO, 2011) não tivessem a pretensão de debater sobre teorias raciológicas e teorias da evolução dos seres vivos, ao ler os resultados da pesquisa, não se deve deixar de pensar o quanto a aula de Ciências Biológicas seria um lugar propício para levantar tais debates com os alunos. É nesse sentido que afirmo o quanto a escola é estruturante no enfrentamento qualificado contra o racismo; o quanto os conteúdos escolares devem ser revistos à luz dos estudos raciais; o quanto questões como os episódios de racismo nos estádios devem ser objetos de análise pelos professores nas salas de aula, pois as questões de racismo devem passar pelo filtro de debates qualificados e não somente serem determinadas pelas informações midiáticas e de pouco aprofundamento sobre a questão racial.

Por essa razão, a ideia de *raça*, como construto social, é adotada neste trabalho, e contribui para o entendimento sobre um dos entraves para promoção de políticas educacionais é a própria resistência construída pela lógica de pensamento que constitui o imaginário coletivo da não existência do racismo no Brasil. Se não existe, não precisa combatê-lo<sup>58</sup>. Esse construto semântico que orienta nossas ações também é imbuído de um ideário democrático de valores proclamados sobre a igualdade. Se todos são iguais, não existe diferença. O nevoeiro que paira sobre os olhos de brasileiros e brasileiras não permite ver as práticas sutis de discriminação e as práticas enrijecidas que corroboram a desigualdade racial, assim não reparamos nos mecanismos legitimados pelo sistema de ensino que perpetuam a desigualdade entre brancos e negros no Brasil.

---

<sup>57</sup> Ver pesquisa: BERGMANN, Melissa & CARDOSO, Jarbas Felício. Origem e evolução da vida: estudos e percepções na sala de aula. In: Vivências: Revista Eletrônica de Extensão da URI. v. 7, n.13, p. 163-171. Outubro/2011.

<sup>58</sup> Wilma COELHO (2005), ao realizar um estudo sobre a formação de professores, identificou que a ausência da temática sobre *relações raciais* nos cursos de formação docente é atrelada, dentre outras variáveis, ao não reconhecimento da existência do racismo no Brasil. Ver: COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente*: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará 1970 - 1989. Natal: UFRN, 2005, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

## 2.2 O Custo do Racismo para o Brasil

As informações que dizem respeito à agenda de investimentos para enfrentar o racismo no Brasil são oriundas da análise documental realizada nos relatórios do IPEA. Analisaram-se os Boletins de Políticas Sociais: acompanhamento e análise, publicados no período de 2005 a 2010.

O Boletim do ano 2006 relata sobre o documento entregue no ano de 2005 ao presidente da República com a previsão de gastos financeiros para o combate do racismo. Nesse documento calcula-se o valor de R\$67 bilhões o custo para a reversão do quadro de desigualdades raciais. O referido valor incide inicialmente sobre três áreas: educação, habitação e saneamento.

Os diferenciais entre negros e brancos foram mensurados a partir da problemática: quanto custaria elevar os percentuais de acesso dos negros aos mesmos níveis dos verificados no caso dos brancos? A contabilidade do “custo do racismo” inseriu informações oriundas dos relatórios do PNADS e do Censo Demográfico de 2000, ambos ordenados pelas estáticas IBGE.

O documento detalha para cada área a parcela de valores. Na área da educação, estimou-se um investimento de R\$22,2 bilhões para alteração das disparidades de desigualdade de acesso, de permanência e de ascensão entre brancos e negros em todos os níveis de ensino.

No tocante à área da habitação, a considerar as diferenças raciais no déficit habitacional para famílias de até cinco salários mínimos, estimativa da distribuição do déficit de moradias, e o custo unitário considerado para moradia de qualidade, todos esses critérios somaram R\$37,4 bilhões.

A terceira área destina-se ao saneamento, e para o qual são necessários R\$7,6 bilhões para eliminar as desigualdades raciais. Analisaram-se os indicadores de domicílios sem água e domicílios sem esgotamento sanitário pela estimativa da distribuição segundo cor da pessoa de referência da família; e o custo médio por domicílio do acesso a água potável e do acesso ao esgotamento sanitário.

Este documento é elucidativo para pensar no desdobramento do montante calculado para a cada área e relação que se estabelece entre elas, especificamente no protagonismo da Educação como elemento de coadunação. No que tange especificamente à Educação, Melchior (1997, p. 48) explica sua interpretação pautada na Teoria do Capital Humano:

segundo o autor, é necessário compreender que a Educação é essencial para o desenvolvimento da economia. Não pelo motivo que ela verdadeiramente eleva a fecundidade econômica, porém porque é pela educação que se pode planejar uma política salarial mais justa que contribua para a desconcentração da renda.

O princípio defendido por Melchior (1997) trata das despesas destinadas à educação para o desenvolvimento do capital humano. O autor elaborou trabalho pioneiro no Brasil sobre educação e economia. Recentemente, Volpe (2010) também trata a temática da educação de jovens e adultos pelo prisma teórico da Educação Econômica. E ambos os autores coadunam do mesmo princípio, para compreender a lógica dos desdobramentos de investimentos em políticas educacionais, é de suma importância saber o quanto, em dinheiro, destina-se à educação para garantir princípios, por exemplo, expressos por meio de instrumentos legais para garantir direitos sociais como a educação.

Nas avaliações de Volpe (2010) não há uma tradição, no campo da pesquisa em educação, a busca por informações orçamentárias e cruzá-las com outras de natureza distinta. A inclusão, por exemplo, de dados orçamentários destinados ao enfrentamento do racismo no campo da educação são oriundos de três ministérios diretamente: educação, cultura e direitos humanos.

Na avaliação de Melchior (1997) ele constatou a origem de apenas dois ministérios: educação e cultura. E tanto Melchior (1997) quanto Volpe (2010) afiança que em se tratando de orçamento para educação ele é visto como um coberto curto. A constatação de ambos já antecede uma constatação: o recurso material não é abundante se comparado com outros países (VOLPE, 2010), mas ele existe e ainda assim ele é significativo. No entanto, como descreve Volpe (2010), a metáfora do cobertor curto elucida outra constatação: para algum lugar será destinado mais, e para outro menos em razão de prioridades.

No que se refere à execução orçamentária e financeira da SEPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) ela dispôs, em 2004, de recursos da cifra de R\$ 17,4 milhões para a execução de um único Programa, o de Gestão da Política de Promoção da Igualdade Racial.

A maior parte dessas verbas destina-se a custear:

- Gastos administrativos da equipe da Secretaria: auxílio alimentação e transporte, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial assistência médica e odontológica, assistência pré-escolar e despesas com viagens;

- Há uma parte destinado à articulação de coordenação de atividades de outras instituições, bem como de fomento de iniciativas locais de promoção da igualdade racial;
- Existem recursos voltados especificamente para as comunidades remanescentes de quilombos (R\$ 2,1 milhões);
- R\$ 4 milhões se destinam a ações de formulação de políticas afirmativas, apoio a iniciativas de promoção da igualdade racial e capacitação de afrodescendentes em gestão pública.

Dentre as atribuições da SEPPIR encontra-se a promoção para a igualdade e a proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos. O acompanhamento e a coordenação de políticas de diferentes ministérios e outros órgãos do Governo Brasileiro para a promoção da igualdade racial.

A Secretaria também desenha função internacional para promover e acompanhar o cumprimento de acordos e convenções internacionais assinados pelo Brasil, que digam respeito à promoção da igualdade e combate à discriminação racial ou étnica. Auxilia o Ministério das Relações Exteriores nas políticas internacionais, no que se refere à aproximação de nações do Continente Africano.

Os Boletins do IPEA contabilizaram, entre os anos de 2005 e 2009, os orçamentos de outras secretarias e ministérios dos quais foram extraídos os orçamentos dos programas de promoção da igualdade racial. Cabe destacar conforme defende Volpe (2010), mais além do que constatações numéricas, a demonstração dos investimentos é resultado de reivindicações consubstanciados, principalmente na década de 1990, onde se identificaram os principais determinantes da assimetria da estrutura de rendimentos no mercado de trabalho.

As pesquisas educacionais à época descreviam resultados que indicavam eixos centrais para definição de políticas públicas com vistas a reduzir as disparidades socioeconômicas brasileiras. Confirmam que a heterogeneidade educacional e os diferenciais de remuneração ligados à escolaridade são os grandes responsáveis para explicar a desigualdade de rendimentos na década de 1990. Do mesmo modo, que esses resultados também destacavam elementos de discriminação e segmentação para explicar tais desigualdades.

### QUADRO 13 – EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA PARA A IGUALDADE RACIAL

Ano Ministério	2005	2006	2007	2008	2009 <sup>59</sup>
MEC	R\$ 59.896.305,21	R\$ 5.435.525,00	R\$ 4.087.440,00	R\$ 35.315.136,00	R\$ 80.998.473,00
Min. Saúde	R\$ 222.024.465,33	R\$ 295.023.806,00	R\$ 326.813.850,00	R\$ 1.000.000,00	R\$ -
SEPPIR	R\$ 15.030.176,19	R\$ 18.962.539,00	R\$ 25.251.472,00	R\$ 16.245.814,00	R\$ 16.421.661,00
Gab. Min. Extr. Política Fundiária	R\$ 1.370.322,00	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
INCRA	R\$ 2.164.293,18	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ -
Min. Justiça	R\$ 79.877.113,00	R\$ 68.713.542,00	R\$ 74.651.192,00	R\$ 120.298,00	R\$ -
Min. Cultura	R\$ 13.797.014,00	R\$ 15.111.510,00	R\$ 26.444.681,00	R\$ 9.963.295,00	R\$ 24.819.547,00
Min. Desenv.	R\$ 475.712,00	R\$ 479.470,00	R\$ 438.759,00	R\$ -	R\$ -
Min. Desenv. Agrário	R\$ -	R\$ -	R\$ -	R\$ 5.832.219,00	R\$ 6.417.377,00
<b>TOTAL</b>	<b>R\$ 394.635.400,91</b>	<b>R\$ 403.726.392,00</b>	<b>R\$ 457.687.394,00</b>	<b>R\$ 68.476.762,00</b>	<b>R\$ 128.657.058,00</b>

Dados obtidos no Site do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em: 24 jan. 2012. Fonte: Quadro elaborado pela autora em jan. / 2012.

Pode-se inferir que são 9 instituições federais que atendem à demanda. Dentre as instituições há ministérios e secretarias incumbidos de gerenciar os orçamentos. Observa-se que o ano de 2007 abrangeu o período com maior disponibilidade orçamentária em relação aos demais anos, e no ano de 2008 houve um declínio de notório em relação ao período anterior: R\$ 394.635.400,91 (2005); R\$ 403.726.392,00 (2006); R\$ 457.687.394,00 (2007); R\$ 68.476.762,00 (2008); R\$ 128.657.058,00 (2009). Vale destacar a oscilação entre maior e menor escala para a educação e saúde: MEC e Ministério da Saúde foram os que mais declinaram ao longo do período.

O balanço do orçamento público e o custo do racismo para o país são identificadas nos últimos cinco anos. A instrumentalização material para seu combate demarca um contexto diferenciado nas políticas sociais. Os dados numéricos compõem uma realidade objetiva que

<sup>59</sup> A disponibilidade dos orçamentos até o ano de 2009 foi em virtude do trabalho em tela ter trabalhado com ações planejadas pelo governo para a promoção da igualdade racial para educação até o referido ano. As ações planejadas foram extraídas de documentos oficiais em que todos os projetos foram executados entre os anos de 2004 e 2009, e a partir dos referidos orçamentos para o ano de 2009. Para não gerar dúvidas, análises contraditórias e tendenciosas, não incluiu-se o orçamento do ano de 2010, pois não se trabalhou com projetos do ano de 2010, conforme descrito no Plano Nacional (BRASIL, 2010).

demonstra a concretude de ações. Ainda que o impacto dos investimentos não tenha sido computado, o destino no campo da educação será descrito no próximo item.

### **2.3 Ações planejadas para a igualdade racial: da Educação Básica ao Ensino Superior**

Informações extraídas do Plano Nacional (BRASIL, 2010) descrevem ações oficiais de implementação da Lei direcionadas à Educação Básica e ao Ensino Superior que atinjam, com os materiais e a formação de professores, a percepção de estudantes e docentes diante das práticas de racismo e preconceito na escola, do mesmo modo que altere o conhecimento sobre a história e culturas afro-brasileiras e africanas nos currículos escolares. Pois, segundo consta no Plano, foram mais de R\$ 8 milhões de reais revertidos em materiais bibliográficos e didáticos, cursos e eventos, desde 2005 a 2009, para que as informações chegassem aos professores e alterassem suas práticas pedagógicas – parte desse material fora enviado a todas as secretarias estaduais e municipais do país. Nota-se, que somente de material foram um total de 83.973.900 incluindo-se livros, kits, cartilhas:

- Programa Cultura Afro: este programa custou R\$ 3 milhões e sua abrangência incluiu Formação de professores e material didático na temática no âmbito da Educação Básica (Ensino Fundamental) nos municípios das capitais brasileiras, no ano de 2005/2006.
- Eventos regionais para DCN's para a Educação das Relações Etnicorraciais: abrangem Secretarias de educação de estados e municípios, Núcleos, Coordenações, Departamentos, no ano de 2004/2005.
- Programa UNIAFRO: este programa custou R\$ 5 milhões. Este promoveu 1.245 Especializações; 1.470 Aperfeiçoamentos e Extensões, no período de 2007/2008
- Curso Educação-Africanidades-Brasil: abrangeu 10.000 professores da rede pública, no período de 2006/2007.
- 29 títulos da Coleção Educação para Todos (SECAD/UNESCO): publicou 223.900 exemplares, no período de 2005/2007.
- Cor da Cultura: elaborou 19750 kits e distribuiu por todas as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no Brasil, período de 2005/2009.
- Cartilha DCN's para a Educação das Relações Etnicorraciais: Um milhão de exemplares distribuídos pelo MEC a todos os sistemas de ensino no território nacional, ano de 2005.

- Orientações e Ações para a implementação da Educação das Relações Etnicorraciais: elaborou 54.000 exemplares distribuídos para as Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada, ano de 2005.
- Superando o Racismo na Escola: 10.000 exemplares distribuídos para as Secretarias de Educação e em cursos de formação continuada, ano de 2005.
- Programa Universidade para todos - PROUNI: abrangência alunos de graduação, a partir de 2004.
- Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI: abrangência alunos de graduação, desde o ano de 2003.
- Programa Conexão de Saberes: abrangência alunos de graduação, desde o ano de 2005.
- Projeto da Lei de Cotas: abrangência alunos de graduação.
- Programa Diversidade na Universidade: abrangência alunos de graduação, desde o ano de 2002.
- Cartografia sobre Geografia Afrobrasileira e Africana: beneficiou 4.000 educadores, em 7 estados da federação, 214 alunos de graduação, 10.645 professores, período a partir do ano de 2006.
- Coleção História Geral da África: abrangência todas as escolas e universidades.
- Pesquisa Práticas Pedagógicas de trabalho com relações etnicorraciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.

As 17 ações descritas no Plano Nacional enquadram-se em duas categorias distintas: as que atendem a níveis de ensino distintos, e as que configuram materialidade distinta. As que atendem a Educação Básica são formações de professores, materiais didáticos, cursos, coleções, cartilhas e eventos. Há aquelas destinadas especificamente pelos programas de inclusão nos cursos de graduação e programas de formação lato sensu. Nessa categoria não houve ação que se enquadrasse no nível stricto sensu.

Na segunda categoria inserem-se ações de formação, aperfeiçoamento e pesquisa, distintas das ações materiais, como livros, coleções, enciclopédias, kits didáticos, cartilhas e literatura.

Constatou-se na coleta dos dados sobre os orçamentos questões relevantes: não há menção a um mecanismo de controle orçamentário que registre a aplicabilidade do orçamento. Segundo o IPEA (2009), os instrumentos de planejamento e orçamento, além de

organizar a gestão governamental, devem se constituir em mecanismos de controle social e participação. Nos termos da Lei de Responsabilidade Fiscal (IPEA, 2009), aplicáveis a todos os entes federados, essas ferramentas são recursos que devem permitir transparência na gestão fiscal, inclusive por meio de seus processos de elaboração e discussão.

A partir das análises de Gomes (1994) sobre o destino dos assuntos financeiros:

Como todo ou quase todo mal tem remédio, o primeiro deles é compreender o que acontece, envolver-se com os assuntos financeiros, analisar os números e acompanhar as verbas até a sua aplicação final. Pode não ser cômodo, mas os educadores não podem permanecer com punhos de renda, dando-se ao luxo de não entender profundamente o financiamento do ensino e de deixar escapar poder decisório para outras instâncias. Ao contrário, devem desenvolver competência para captar poder.

Financiamento é algo que compete sim aos professores e demais profissionais da educação. E Gomes (1994) define bem quando descreve que um dos obstáculos à compreensão e à gestão educacional seja a falta de familiaridade em relação aos temas financeiros, deixados ao encargo de pesquisadores e decisões exógenas ao setor educacional.

A avaliação das ações para a implementação da legislação vigente permite afirmar que os programas propostos pelo governo são para consolidar a intervenção do Estado na política compensatória e de reparação racial e material, e com isso garantir o acesso à cidadania.

Mas se verificar com maior acuidade há questões que são nodais para a implementação da temática. Uma delas diz respeito à disponibilidade orçamentária para elaboração de ações, no entanto desprovida de gerenciamento do investimento para que possa prestar contas de quando, como, onde, e quanto foi gasto. Pois como se trata de orçamento público a transparência e prestação de contas devem ser essenciais para que haja um monitoramento dos investimentos em educação. Essa questão não é novidade, pois como defendida pela tese de Volpe (2010), dinheiro existe, e não pouco, no entanto o percurso dele deve ser gerenciado.

Outra questão diz respeito à ausência de avaliação dos impactos desses programas, materiais e bibliografia ao público-alvo que eles destinaram-se a atingir. Nos relatórios da SEPPPIR, por exemplo, não há menção, dentre seus objetivos, sobre a análise da aplicabilidade dos próprios programas, e a verificação de alterações. As análises dessas intervenções do

governo são produzidas por pesquisas<sup>60</sup> que, na sua maioria, não apresentavam ligação com os ministérios e secretárias, mas que são investigações que têm explorado dados importantes, inclusive para o redimensionamento dos próprios programas.

A última problemática trata da abrangência das ações. De todos os programas não houve programas relacionados à Pós-Graduação. Tampouco a aplicação do orçamento que financiasse, por exemplo, pesquisas e conseqüentemente investisse materialmente na produção do conhecimento. Verificou-se que os programas atingem a Educação Básica por meio de materiais especializados (a maioria) e cursos de aperfeiçoamento e especialização (poucos). Ao Ensino Superior, couberam os programas direcionados à Graduação (maioria) e bolsa de iniciação científica (pouco). Essas constatações inclinam para a confirmação de que há ausência por meio de investimento do orçamento nas ações de implementação da legislação vigente para a Pós-Graduação.

Com a Pós-Graduação fora destas ações há uma lacuna na parcela de contribuição para o enfrentamento da desigualdade racial. Mormente naquilo que a própria lei traz intrinsecamente a sua obrigação: os conteúdos relacionados à temática relações raciais. Neste sentido, a discussão sobre categorias analíticas como preconceito de cor e racismo é estruturante à compreensão da lógica histórica das formas de discriminação no Brasil. No entanto, embates<sup>61</sup> teóricos são frequentemente travados no intuito de definições conceituais e metodológicas. Daí mais uma razão para que a educação, ou a ciência da educação não se exima de fornecer seus status científicos e a inflexões pertinentes ao campo científico.

#### **2.4 As intenções educativas descritas nas práticas formalizadas: os projetos para a promoção da igualdade racial**

Projeto significa conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade previamente delineada pela representação simbólica dos valores a serem efetivados (SEVERINO, 2001, p. 153). Neste sentido o projeto educacional funciona como um campo de força, um núcleo, no qual todas as ações, medidas e práticas devem estar articuladas. Essa articulação compõe a intencionalidade do projeto, espera-se a não fragmentação das práticas especializadas dos agentes envolvidos.

---

<sup>60</sup> Ver as pesquisas publicadas por Coelho (2010, 2009, 2008) sobre educação e relações raciais.

<sup>61</sup> Ver: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo: USP, v. 47, n.1, 2004.

A orientação em torno de um projeto inclui a convergência da significação catalizadora que torna objetiva a integração das atividades educacionais. Os objetivos descritos no projeto serão essa significação catalizadora das medidas administrativas a serem adotadas, da interdisciplinaridade, dos componentes curriculares, das práticas pedagógicas.

Para ter um projeto educacional imbuído de intencionalidade todas as partes envolvidas na prática educativa devem estar integradas à experiência dessa intencionalidade (SEVERINO, 2001, p. 155). Mas o projeto educacional não se realiza somente pela descrição de conceitos e valores intencionalmente elaborados. Segundo Severino, a materialidade do projeto acontecerá se tiver mediações bem objetivas: espaços físicos, infraestrutura, recursos didático-pedagógicos, profissionais habilitados, remuneração compatível e competência administrativa, em quantidade e qualidade.

A estreita relação entre educação e política, e entre a instituição escolar e as instituições administrativas do sistema educacional, deve incluir condições objetivas que favoreçam aos projetos educacionais a sua implementação. Ao se tratar da elaboração de ações para a educação racial busquei investigar quais os objetivos definidos nos Programas do Governo Federal que atenderam essa temática.

Moehlecke (2009), ao analisar a elaboração de políticas para a diversidade na educação no Brasil, notou que apesar dessas políticas terem atingido um nível de institucionalização houve uma variedade de concepções que norteiam as ações educativas de forma fragmentada. A pesquisadora também identificou a evidência de disputas internas na definição de projetos educacionais e conseqüentemente propostas diferentes que atendessem às demandas pelo reconhecimento da diversidade.

O primeiro ponto de investigação foi identificar como a temática Relações Raciais é descrita nesse conjunto de políticas educacionais, no qual foram elaborados programas e ações para a diversidade.

Entre os anos de 2003 a 2006 no Brasil, sob a gestão presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, o MEC define políticas de inclusão social como um dos eixos estratégicos de política educacional. A publicidade em torno dessa política definiu slogans que remetessem à ideia de que o Brasil seria um país construído para a inclusão da diversidade: Brasil, um país de todos; Educação para Todos e Todos juntos para democratizar a educação.

Novas secretarias foram criadas no MEC para atender a essa nova definição de política educacional. Pelo decreto presidencial nº 5159/2004 foi criada a Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). Essa secretaria resultou da fusão de duas outras: Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e a Secretaria de Inclusão Educacional. Caberia à nova secretaria a articulação de ações de inclusão social à valorização étnica e cultural brasileira. A secretaria foi composta por dois departamentos: o de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania. O último departamento dividiu-se em cinco coordenações gerais: Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação do Campo; Educação Ambiental; Ações Educacionais Complementares.

Segundo Moehlecke (2009), houve uma dificuldade para equacionar as diferentes demandas de grupos identificados por situações de discriminação e exclusão. Por essa razão ocorreu a criação de secretarias ou de conselhos específicos que deixassem claro a quais agentes sociais as ações iriam atender: mulheres, negros, indígenas, portadores de necessidades educacionais especiais. Para que essas instâncias não se fragmentassem, uma das medidas adotadas pelo MEC foi a criação de câmaras temáticas.

Com o objetivo de articular a SECADI com a sociedade civil organizada, foram instituídas comissões de assessoramento na formulação e execução de programas e projetos que atendessem à elaboração de políticas de inclusão social e combate à discriminação étnica e racial nos sistemas de ensino. Essas comissões são compostas por agentes governamentais e sociais. No período de 2003 a 2004, foram instituídas duas comissões relacionadas à questão da diversidade: a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à educação dos Afro-brasileiros (CADARA/2003), e a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI/2004).

No desenho institucional da comissão é possível identificar a definição de objetivos desse departamento para a elaboração de políticas educacionais voltadas para a questão racial. A inclusão da temática na agenda de elaboração de ações voltadas para a educação das relações raciais demarca o início de fase institucional. Pois, cabe à comissão elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento do conjunto jurídico relacionado à questão racial e a educação. De acordo com os descritos dos seus membros, a comissão é composta por agentes governamentais e sociais. Dentre os agentes sociais, há a presença de professores e pesquisadores ligados aos NEAB's.

### QUADRO 14 - CADARA

#### (COMISSÃO TÉCNICA NACIONAL DE DIVERSIDADE PARA ASSUNTOS RELACIONADOS À EDUCAÇÃO DOS AFRO-BRASILEIROS)

<i>Natureza</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Composição</i>	<i>Constituição</i>	<i>Coordenadores</i>	
				<i>Nome</i>	<i>Ano</i>
Consultiva e propositiva, instituída pela Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005.	Elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003, bem como das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, aprovadas pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004 e homologadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004.	Conforme disposto no artigo 2º da Portaria nº 4.542 é composta por: -Representantes da SECADI/MEC. -Representantes de outros órgãos da administração federal, estadual ou municipal. -Representantes da sociedade civil, de entidades e organizações do movimento negro. -Todos os membros atuais da CADARA são titulares, não há suplência e a maior parte da comissão é formada por representantes de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros de universidades públicas, na condição de professores/as e pesquisadores/as, além de gestores/as de Secretarias de Educação e Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial, sendo os membros indicados por suas respectivas entidades ou órgãos aos quais estão vinculados.	A constituição atual da CADARA foi publicada pela portaria nº 73, de 10 de dezembro de 2008 sendo reconduzida em 2011 até 2013. O mandato dos membros é de 02 (dois) anos, podendo ser reconduzido por mais um mandato.	Eliane dos Santos Cavalleiro	2006
				Maria Auxiliadora Lopes	2007
				André Luiz de Figueiredo Lázaro	2007
				Leonor Franco de Araújo	2009
				Leonor Franco de Araújo	2010

Dados obtidos no sítio eletrônico do MEC. Disponível em: < <http://etnicoracial.mec.gov.br/index.php/cadara> >. Acesso em: 20 ago. 2013. Fonte: Quadro elaborado pela autora em ago. / 2013.

No período delimitado para essa investigação, identifiquei quatro gestores responsáveis pela CADARA: Eliane dos Santos Cavalleiro; Maria Auxiliadora Lopes; André Luiz de Figueiredo Lázaro; Leonor Franco de Araújo. Como a atuação dessa comissão atende à demanda específica sobre a temática, é necessário identificar qual a relação desses gestores com a temática. Por duas razões. A primeira, como afirma Severino (2001) sobre a exequibilidade de um projeto, que depende das mediações objetivas no que concerne o envolvimento de profissionais habilitados. Segundo, observei que a CADARA não é uma instância de primeiro escalão dentro do MEC. Ela soma-se a outros departamentos que tratam sobre a temática diversidade. Como afirma Moehlecke (2009, p.476):

[s]e um dos objetivos do MEC é construir uma nova orientação em suas políticas educacionais de modo a contemplar a diversidade, como se afirma ao criar a Secad, por exemplo, a fragmentação e a não articulação entre os vários programas criados dificulta a generalização dessa nova perspectiva da diversidade. Tais dificuldades podem indicar ainda a existência de diferentes projetos educacionais em disputa dentro do próprio ministério, o que reforça a necessidade de analisar essa instância administrativa à luz de suas contradições internas e dos processos de negociação política que levaram à sua configuração atual.

Para analisar esse universo, foi esquadrihado um conjunto de informações em relação à trajetória acadêmico-profissional dos gestores. As informações publicadas no currículo Lattes desses profissionais foram ferramentas para identificar a presença, ou ausência, de relação com a temática. A gestora Maria Auxiliadora Lopes não foi incluída no quadro, pois ela não tem currículo publicado na plataforma lattes.

A posição social desses coordenadores no campo é construída por meio de diferença, pois cada gestor nomeado para a CADARA é entendido como indivíduo construído pela distribuição das diferentes espécies de capital no campo (BOURDIEU, 1984). Os indicadores empregados para a construção foram os determinantes escolares e os dois tipos de capital: o capital político e o capital universitário.

**QUADRO 15 - SOBRE OS GESTORES (CADARA)**

<b>PESQUISADOR</b>	<b>ÁREA DE FORMAÇÃO/INSTITUIÇÃO</b>	<b>FINANCIAMENTO DA PESQUISA</b>	<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<i>André Luiz de Figueiredo Lázaro</i>	- Doutorado em Comunicação / UFRJ Título da Tese: Eros x Comunicação, Ano de obtenção: 1996. - Mestrado em Comunicação / UFRJ Título da Dissertação: Amor do mito ao mercado, Ano de Obtenção: 1990. - Graduação em Letras / UFRJ	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Sem Financiamento	- Professor Adjunto	- Universidade do Estado do Rio de Janeiro / UERJ
<i>Eliane dos Santos Cavalleiro</i>	- Doutorado em Educação / USP Título da Tese: Veredas das noites sem fim: estudo sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras, Ano de obtenção: 2003. - Mestrado em Educação / USP Título da Dissertação: Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação racial na educação infantil, Ano de Obtenção: 1998. - Graduação em Letras / CUFSA	- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pelo CNPq - Mestrado: Financiamento de Pesquisa pelo CNPq	- Professor Adjunto	- Universidade de Brasília / UNB
<i>Leonor Franco de Araújo</i>	- Mestrado em História / UFES Título da Dissertação: A Atuação dos párocos na Assembleia Legislativa Provincial do Espírito Santo: 1835 a 1867, Ano de Obtenção: 2005. - Especialização em Educação (Formação e Práxis do Professor) / UFES - Especialização em História das Sociedades Agrárias / UFG - Graduação em Licenciatura Em História / UFES	- Mestrado: Sem Financiamento	- Professora Assistente	- Universidade Federal do Espírito Santo / UFES

Dados obtidos no Site da Plataforma Lattes. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/> >. Acesso em: 28 ago. 2013. Fonte: Quadro elaborado pela autora em ago. / 2013.

Com relação aos indicadores dos determinantes escolares, os três coordenadores da CADARA têm nível de formação superior, cursaram pós-graduação em universidades públicas do Brasil e são professores efetivos de universidades públicas brasileiras. Eliane Cavalleiro possui Doutorado e Mestrado em Educação e concluiu a pós-graduação entre os anos de 1998 e 2003. André Lazaro possui Doutorado e Mestrado em Comunicação, e concluiu a pós-graduação entre os anos de 1990 e 1996. Leonor Araújo tem Mestre em História, e concluiu a pós-graduação no ano 2005. Dos três coordenadores, apenas Eliane Cavalleiro produziu trabalho de pesquisa, no mestrado e no doutorado, sobre a temática relações raciais.

#### QUADRO 16 - PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS GESTORES (CADARA)

PESQUISADOR	ARTIGOS COMPLETOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS	LIVROS PUBLICADOS / ORGANIZADOS OU EDIÇÕES	CAPÍTULOS DE LIVROS PUBLICADOS
<p><i>André Luiz de Figueiredo Lázaro</i></p>		<p>LÁZARO, André (Org.). Rede de Saberes: políticas de ação afirmativa no ensino superior para indígenas no Mato Grosso do Sul. 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. v. 1. 86p.</p> <p>LÁZARO, André (Org.). A experiência pioneira do IFRN com reserva de vagas em seus processos seletivos. 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. v. 1. 72p.</p> <p>LÁZARO, André (Org.). Ação afirmativa. Reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012). 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. v. 1. 70p.</p> <p>LÁZARO, André (Org.). Políticas afirmativas no ensino superior: a experiência da UFRB. 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. v. 1.</p>	<p>LÁZARO, André. Universidade e Cultura. In: Roberto Conduru; Vera Beatriz Siqueira. (Org.). Políticas Públicas de Cultura do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FAPERJ, 2003, v. único, p. 21-28.</p> <p>LÁZARO, André. Cultura Brasileira Ao Vivo - Cultura e Dicotomia.: Centro Cultural Cândido Mendes, 2000.</p> <p>LÁZARO, André. Cultura e imaginário. In: Rocha, Everardo. (Org.). Cultura e emoção: sentimento, sonho e realidade. Rio de Janeiro: Mauad, 1998, p. 151-162.</p> <p>LÁZARO, André. Leitura, entretenimento e arte (debate). In: Centro Cultural do Banco do Brasil. (Org.). Leitura, saber e cidadania/Simpósio Nacional de Leitura, 1994, p. 134-144.</p>

		<p>50p.</p> <p>LÁZARO, André (Org.). Coleção Estudos Afirmativos. 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. v. 4.</p> <p>LÁZARO, André (Org.). Cadernos do GEA 1 - Democratização da Educação Superior no Brasil: avanços e desafios. 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2012. v. 1. 16p.</p> <p>LÁZARO, André (Org.). Cadernos do GEA 2 - Ações afirmativas e inclusão: um balanço. 2. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2012. v. 1. 14p.</p> <p>LÁZARO, André (Org.). Cadernos do GEA 3 - Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. 3. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2012. v. 1. 57p.</p> <p>LÁZARO, André (Org.). Cadernos do GEA 4 - Perfil socioeconômico dos estudantes de graduação: uma análise de dois ciclos completos do ENADE (2004 a 2009). 4. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2012. v. 1. 34p.</p> <p>LÁZARO, André (Org.). Visão e Ação: A Universidade no Século XXI. EDUERJ, 1999.</p> <p>LÁZARO, André. Amor: do mito ao mercado. Petrópolis: Vozes, 1996.</p>	<p>LÁZARO, André. Leitura e Linguagens. In: PROLER/Fundação Biblioteca. (Org.). Caderno de Leitura. 0 ed., 1994, v. 1.</p> <p>LÁZARO, André. Amor e mercado. In: PEREIRA, Carlos Alberto Messeder; FAUSTO NETO, Antônio. (Org.). Comunicação e Cultura contemporâneas. Rio de Janeiro: Notrya, 1993, p. 259-271.</p> <p>LÁZARO, André. Comunicação e Universidade. Rio de Janeiro: Logos, 1990.</p>
<p><i>Eliane dos Santos Cavalleiro</i></p>	<p>Santos, S. A.; CAVALLEIRO, E.; BARBOSA, M. I. S.; BARBOSA, M. I. S.. Ações Afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. Revista Estudos Feministas</p>	<p>CAVALLEIRO, E.. (Org.). Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. 02. ed. São Paulo: Summus, 2001. v. 2000.</p>	<p>WELLER, W.; PFAFF, Nicolle; CAVALLEIRO, E.. Considerações sobre a etnografia na escola e pratica investigativa sobre as relações raciais e de gênero. Metodologias da pesquisa qualitativa em</p>

	<p>(UFSC. Impresso), v. 16, p. 913-929, 2009. Citações: <a href="#">SciELO</a>   <a href="#">SCOPUS</a></p>	<p>CAVALLEIRO, E.. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.</p>	<p>educação - teoria e prática. 1ed. Rio De Janeiro: Vozes, 2010, V. 1, P. 271-278.</p> <p>ALVARENGA, M. S.; ALENTEJANO, P. R.; SANTOS, R. E. ; NOBRE, D. B.; CAVALLEIRO, E.. Educação e combate ao racismo: desafios frente aos processos de ensino/currículo e escolarização. In: ALVARENGA, M. S. (Org.); ALENTEJANO, P. R. (Org.); SANTOS, R. E. (Org.); NOBRE, D. B. (Org.). Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras. 1ed. Rio de Janeiro: Petrópolis: DP et Alii, 2010, v. 1, p. 11-21.</p> <p>COSTA, M. F. V.; COLACO, V. F. R.; CAVALLEIRO, E.. Em busca de uma infância cidadã: socialização, identidade e pertencimento racial. In: Fátima Vasconcelos da Costa, Veriana Rodrigues Colaço e Nelson Barros da Costa. (Org.). Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação. 01 ed. Fortaleza: Editora da UFC, 2007, p. 117-139.</p> <p>CAVALLEIRO, E.. Discriminación y pluralismo cultural en la escuela, São Paulo, Brasil. In: Ricardo Hevia. (Org.). Discriminación y Pluralismo: Valorando la Diversidade en la Escuela. Chile: UNESCO-OREALC, 2006, p. 27-78.</p> <p>HENRIQUES, R.; CAVALLEIRO, E.. Educação e Políticas Públicas Afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. In: SECA/MEC. (Org.). Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas: 2006.</p> <p>CAVALLEIRO, E.. Discriminação Racial e</p>
--	---	--	--

			pluralismo em Escolas Públicas da Cidade de São Paulo. In: SECAD/MEC. (Org.). Educação Anti-Racista: Caminhos Abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. 2005.
<i>Leonor Franco de Araújo</i>	<p>ARAÚJO, L. F.. Currículo, Racismo e História da África. Revista Pró Discente, Vitória, v. 5, 1999.</p> <p>ARAÚJO, L. F.. Um remapeamento necessário do contexto cultural da escola e da formação de professores: Racismo, Currículo e Multiculturalismo Crítico. Caderno de Pesquisa (PPGE/UFES), Vitória, 1999.</p> <p>ARAÚJO, L. F.. A morte do sujeito moderno. Revista Pró Discente, Vitória, v. 4, 1999.</p> <p>ARAÚJO, L. F.. Projeto Quilombo: Estudo de Caso Cacimbinha e Boa Esperança. Dimensões Revista de História da UFES, Vitória, v. 4, 1996.</p>	<p>ARAÚJO, L. F.. Negros do Espírito Santo. São Paulo: Escrituras, 1999.</p>	<p>ARAÚJO, L. F.. Juventudes e políticas públicas: o perfil dos jovens na UFES. In: Jailson de Souza e Silva; Jorge Luiz Barbosa; Ana Inês Souza. (org.). Políticas públicas no território das juventudes. 01ed. Rio de Janeiro: UFRJ - pró-reitoria de extensão, 2006, v. 01, p. 70-77.</p>

Dados obtidos no Site da Plataforma Lattes. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/> >. Acesso em: 28 ago. 2013. Fonte: Quadro elaborado pela autora em ago. / 2013.

Quanto às preferências acadêmicas formadas dentro do campo universitário - e identificadas por meio das produções de bens simbólicos: artigos, livros e capítulos de livros - constatei que apenas dois gestores já produziram trabalhos específicos sobre a temática relações raciais: Eliane Cavalleiro e Leonor Araújo publicaram artigos, livros e capítulos de livros. Tanto Eliane quanto Leonor já haviam publicado uma parte desses trabalhos antes do período de gestão na CADARA. André Lázaro já organizou livros que tratam sobre políticas de ação afirmativa, porém somente depois do seu período de gestão é que vai aparecer a organização de livros que tratam sobre políticas de ação afirmativa. Os demais trabalhos produzidos pelo gestor estão na linha de discussão sobre linguagem e cultura.

As preferências acadêmicas são elaboradas socialmente no percurso da trajetória de formação acadêmico-profissional. Os livros, artigos e demais produtos da atividade acadêmica são a materialização dessas preferências. Eliane Cavalleiro e Leonor Araújo produziram trabalhos sobre educação e relações raciais no campo da educação, os quais dão às gestoras competência acadêmica e notoriedade de especialista nesse campo.

Para o cargo de coordenador de uma comissão estratégica, como o é a CADARA, a qual elabora, planeja e avalia políticas educacionais sobre relações raciais, deve se esperar do gestor uma competência instalada, por meio de mecanismos objetivos que justifiquem a indicação dele para o cargo. Segundo Bourdieu, o especialista sobre um objeto, uma área de conhecimento e ou um campo teria melhor incorporado um sistema socialmente constituído de disposições estruturadas e estruturantes, adquirido pela prática e orientado para as funções práticas. Funções essas que alimentam o próprio campo.

No entanto, pode-se identificar que o peso de um capital político e de um capital social é também fator gerador de diferenciação no campo da educação, especificamente nas instituições que elaboram políticas educacionais. Em tese, espera-se que o gestor da CADARA seja um especialista da temática relações raciais; porém, a escolha por um especialista sem produção acadêmica relacionada a essa temática coloca em questão o real comprometimento da instituição com a efetivação de políticas educacionais que atendam essa demanda.

Segundo Moehlecke (2009, p.484), existem nas políticas de diversidade e na educação fragilidades e ambiguidades que implicam na falta de institucionalização dos programas.

O caráter errático da maioria dos programas, que em sua maioria não passam pelo Legislativo, faz com que eles dependam, em grande parte, das pessoas à frente de sua gestão, o que cria incertezas quanto à sua continuidade, especialmente por parte das instituições responsáveis pela sua execução. (MOEHLECKE, 2009, p.484)

A partir da criação da SECAD uma série de programas será elaborada que atenda à política de diversidade. A partir de 2004, houve um aumento significativo de programas com ênfase a diversidade étnico-racial.

### QUADRO 17 - BRASIL AFROATITUDE: PROGRAMA INTEGRADO DE AÇÕES AFIRMATIVAS PARA NEGROS

<b><i>Início</i></b>	Em dezembro de 2004, no âmbito das atividades relativas à passagem do Dia Mundial de luta contra a AIDS, é lançado oficialmente, com a assinatura de quatro ministérios e com a presença dos reitores das universidades, o Brasil Afroatitude: Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros.
<b><i>Concepção</i></b>	O programa foi desenvolvido com universidades públicas federais e estaduais que adotaram nos seus vestibulares o sistema de cotas para alunos negros. As bolsas deveriam ser destinadas a alunos negros cotistas de graduação e estão condicionadas a inserções desses na discussão/investigação sobre as relações existentes entre a epidemia da AIDS, o racismo, a vulnerabilidade e os direitos humanos.
<b><i>Crítérios de Seleção</i></b>	Os critérios de seleção aplicados pelas universidades deveriam ser: - A renda (para alunos que ingressaram no I semestre); - Histórico escolar para demais alunos.  Após processo seletivo, as bolsas deveriam ser distribuídas de acordo com o número de candidatos e os professores orientadores e deveriam abranger atividades de iniciação científica; intervenção comunitária na forma de extensão universitária e atividade de monitoria para desenvolver ações acadêmicas nas disciplinas correspondentes.
<b><i>Objetivos e Estratégias</i></b>	- Responder a duas lacunas: a inexistência e/ou incipiência de apoio logístico e financeiro aos alunos negros que entraram pelo sistema de cotas e da produção de conhecimento no campo das relações entre AIDS e população negra e racismo. - Ações afirmativas e o enfrentamento da epidemia do HIV/AIDS.
<b><i>Bolsas de Estudos</i></b>	A destinação de bolsas de estudos para o fomento de estudos, pesquisas e intervenções para estudantes negros de universidades públicas que ingressaram pelo sistema de cotas fomentaria a produção de conhecimento sobre os temas associados à epidemia de AIDS, população negra, vulnerabilidade e racismo e serviria como estímulo à permanência do aluno na universidade.
<b><i>O Programa e Seus Resultados</i></b>	Ao longo deste primeiro ano de projeto foi possível verificar, nas diferentes universidades, experiências criativas de protagonismo e responsabilização do estudante em torno da produção do conhecimento. Têm sido documentadas, em todos os relatórios, as significativas mudanças em atitude e comportamentos dos bolsistas, relacionadas ao crescimento em auto-estima e assertividade.  Em pouco mais de um ano de execução já é possível verificar um conjunto significativo de efeitos e até mesmo resultados de curtíssimo prazo: - Quinhentos alunos estão sendo beneficiados com a bolsa Afroatitude, tendo efeito direto em suas vidas e de suas famílias; - Quinhentos alunos de diferentes cursos de graduação tiveram oportunidade de ter contato com atividades de Iniciação Científica, Monitoria e Extensão Comunitária de I Semestre.  Além da contribuição para a permanência dos alunos negros cotistas nas universidades e para ampliação dos conhecimentos sobre vulnerabilidade, racismo, Direitos Humanos e AIDS o programa tem contribuído para: • O fortalecimento da resposta das universidades que desenvolvem programas de Ações Afirmativas; • O fortalecimento do sistema de cotas, como um meio de combate à desigualdade racial no Brasil;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O fomento da participação e mobilização dos estudantes de universidades públicas na luta contra o racismo e a AIDS, a partir de um enfoque multidisciplinar e transversal;</li> <li>• O fortalecimento de duas redes – uma rede de universidades e rede de alunos para o desenvolvimento de ações e geração de conhecimento sobre ações afirmativas, direitos humanos e AIDS.</li> </ul> <p>Por fim, um dos resultados não esperados do programa é o retorno dos alunos cotistas às escolas onde estudaram para apresentar e debater com os alunos a viabilidade do sistema de cotas, além dos temas e conteúdos provocados pela concessão da bolsa: ações afirmativas, AIDS e racismo.</p> <p>Restam muitos desafios para a consolidação do programa dentro os quais podem ser destacados:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Manutenção das bolsas para os alunos já beneficiados;</li> <li>• Cobertura para os novos alunos com ingresso a partir de 2007;</li> <li>• Ampliação da cobertura para as universidades que estão adotando o sistema de cotas;</li> <li>• Ampliação do número de bolsas;</li> <li>• Entrada de novos financiadores governamentais ou não-governamentais;</li> <li>• Sustentabilidade e entrada de novos parceiros;</li> <li>• Formação dos professores.</li> </ul>
--	---

Dados obtidos no Site do Departamento de DST, AIDS e Hepatites Virais. Disponível em: < <http://www.aids.gov.br/publicacao/programa-integrado-de-aco-es-afirmativas-para-negros-brasil-afroatitude> >. Acesso em: 13 set. 2013. Fonte: Quadro elaborado pela autora em set. / 2013.

O programa *Brasil Afroatitude* disponibilizou 500 bolsas para estudantes universitários pesquisarem temas relacionados à DST/AIDS. O objetivo do programa seria dar apoio aos alunos cotistas que ingressavam nas universidades do país e produzir trabalhos sobre DST/AIDS. Em um único programa, associaram questões diferentes entre si. Os objetivos do programa suscitam duas interpretações: relacionar questões raciais à epidemia de AIDS; ou os alunos deveriam produzir estudos sobre preconceito, racismo e epidemia de Aids. A implantação do programa ao sistema de cotas destinou-se a criar mecanismos de permanência desses alunos nas Instituições de Ensino.

Segundo o relatório de Fernandes (2006) sobre a implementação desse programa na Universidade Estadual de Londrina (UEL), os resultados iniciais apresentaram como dados a baixa aprovação desses alunos nos cursos mais concorridos. Na UEL o número de cotistas aumentou de 286, em 2005, para 626, em 2006, e disponibilizou-se 70 bolsas relacionadas ao programa, atenderam apenas a 11,18% dos cotistas.

No curso de medicina: apenas 2 alunos negros foram aprovados no vestibular de 2005. Em nada alterou o tradicionalmente quadro deste curso, o qual se caracteriza pela presença maciça de alunos brancos. Constata-se que sistema de cotas da UEL pouco alterou com relação a essa estatística.

Outros dados apresentados por Fernandes (2006), no ano período de ação do programa na UEL, 75,45% dos alunos matriculados nos cursos de graduação se declararam brancos; 15,33%, pardos; 5,98%, amarelos, e apenas 2,91%, negros. Os dados refletem há uma predominância da população de brancos nos cursos de graduação da instituição e que o sistema de cotas da UEL, *per se*, mostra-se insuficiente para atenuar a desigualdade racial nas

salas de aula, uma vez que o somatório de negros e pardos não chega a 20% do total de alunos em 2005.

Segundo o mesmo relatório (FERNANDES, 2006), no tocante às modalidades de trabalho, ocorreu uma maior participação em projetos de pesquisa, por meio de desenvolvimento da iniciação científica, do que das outras modalidades. Iniciação Científica: 77,14%; Ação Extensionista 14, 28%; Projeto de Ensino 8,57%. Uma das críticas apresentadas por Fernandes (2006) sobre o programa diz respeito à temática de produção de trabalhos não atender outros cursos como os de Agronomia, Zootecnia, Arquitetura, Química.

A partir das considerações Fernandes (2006) no relatório da UEL, aportam duas questões.

A primeira diz respeito ao baixo número de alunos ingressantes nos cursos de maior concorrência, como o de medicina, por exemplo. Reavaliar esse quadro e relacionar a baixa incidência à etapa anterior de ensino: a Educação Básica. A inadequada preparação desses alunos para que eles possam ingressar em cursos com maior grau de exigência na seleção, e nas expectativas que os alunos e suas famílias depositam sobre esses cursos. Preparar esses alunos, na educação básica, em dois aspectos:

- Intelectualmente, no domínio sobre os conteúdos exigidos;
- Psicologicamente, na construção de imagens positivas sobre *si* para que eles possam acreditar em suas potencialidades para ingressar na universidade.

Na segunda questão, a manutenção e ampliação das bolsas deveriam considerar todos os cursos. No entanto, duas situações precisam ser pensadas. De um lado a falta de professores desses cursos que estudam outros objetos distintos da temática étnico-racial. Do outro lado, cursos que não conseguem vislumbrar uma relação desses com a temática, como os cursos de Agronomia, Zootecnia, Arquitetura, Química, por exemplo.

É necessário alterar o quadro de inserção de alunos apenas nos cursos de licenciatura. Mesmo com programa de cotas, ainda há a manutenção de alunos negros nas estatísticas de ocuparem os mesmos cursos. A discussão sobre o ingresso de estudantes pelo sistema de cotas tornou evidente um racismo institucional. No qual muitos cursos como medicina, direito e engenharia ainda se mantêm fechados ao ingresso de alunos pelo programa de cotas.

QUADRO 18 - A COR DA CULTURA

<i>Elaboradora</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Parceiros</i>	<i>Equipe de Produção</i>
<p>Wânia Sant'anna</p> <p>Historiadora, Assessora de Gênero da Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE), Professora do Curso de Relações Internacionais da Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. Conselheira do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher como representante da Articulação de Mulheres Brasileiras (AMB).</p> <p>Informação disponível no endereço eletrônico: <a href="http://www.criola.org.br/artigos/novos_marcos_para_as_relacoes_etnico_raciais.pdf">http://www.criola.org.br/artigos/novos_marcos_para_as_relacoes_etnico_raciais.pdf</a></p>	<p>Criar materiais audiovisuais sobre história e cultura afro-brasileiras; valorizar iniciativas de inclusão, dando visibilidade a ações afirmativas já promovidas pela sociedade; contribuir para a criação de práticas pedagógicas inclusivas.</p>	<p>-Canal Futura -CIDAN – Centro de Informação e Documentação do Artista Negro -SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial -TV Globo -TV Educativa -Petrobras</p>	<p>Seria extremamente desejável que as equipes de produção do projeto “<b>A Cor da Cultura</b>” pudesse fazer valer o princípio da diversidade étnico/racial em sua composição, promovendo, de forma deliberada, oportunidade de atuação profissional aos profissionais afro-descendentes. Uma atitude como essa faria valer o princípio das ações afirmativas e, também, constituiria uma oportunidade de responder às críticas elaboradas por artistas, produtores e organizações do movimento negro sobre a invisibilidade da população afrodescendente nos meios de comunicação – representação, produção, acesso aos meios de produção cênica é áudio-visual, por exemplo. Seria de grande valor pedagógico que, no âmbito do projeto “<b>A Cor da Cultura</b>”, fosse relacionada a composição étnico/racial em todos os componentes do projeto – produção áudio-visual, produção do Kit e mobilizadores encarregados das ações de capacitação dos professores.</p>
<p><b><i>Outras Informações Sobre o Projeto</i></b></p>	<p>Provocada pelas conquistas dos movimentos sociais negros e organizações aliadas no combate ao racismo e democratização da educação, a Fundação Roberto Marinho/Canal Futura criou em 2004 o projeto “A cor da cultura”. Baseado nos princípios de equidade, respeito às diferenças, pluralidade, diversidade, diálogo e trocas, o projeto tem como objetivo contribuir para a valorização do patrimônio cultural afro-brasileiro. Como parte do projeto, foram realizadas pesquisas e produzidos diversos recursos didático-pedagógicos, formação e acompanhamento de professoras/es em 14 estados brasileiros.</p> <p>Para cumprir esta jornada, a Fundação Roberto Marinho/Canal Futura conta com o apoio de onze instituições formadoras com acúmulos na área de educação e relações étnico-raciais. Além da Ação Educativa e do Geledés, são elas: Associação Centro de Estudos Afro-Asiáticos da Universidade Candido Mendes – ACEAA (RJ), Centro de Articulação de Populações Marginalizadas – CEAP (RJ), Instituto de Juventude Contemporânea – IJC (CE), Instituto de Desenvolvimento Cultural Nova Iguaçu – INDEC (RJ), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal do Paraná – NEAB/UFPR (PR), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Universidade Federal de Uberlândia – NEAB/UFU (MG), N’Zinga – Coletivo de Mulheres Negras de Belo Horizonte (MG), Instituto Odara (BA) e Inclusão TECX (PA).</p>		

Dados obtidos no Site do Projeto A Cor da Cultura. Disponível em: < <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>>. Acesso em: 6 mai. 2013. Fonte: Quadro elaborado pela autora em mai. / 2013.

O programa a *Cor da Cultura* atende à demanda das escolas sobre a produção de material didático-pedagógico acerca da temática étnico-racial. Por meio de material impresso e audiovisual foi possível conhecer atividades planejadas e estruturadas para o Ensino Fundamental que incluem temas relacionados ao conhecimento da cultura africana e afro-brasileira.

Os descritores do programa apontam para as questões mais elementares sobre a implementação da temática: adotar ações de dimensão constitutiva do currículo, elaborar práticas intencionais, e as relações estabelecidas na escola entre os alunos e entre estes e os professores. Por meio do *Kit A Cor da Cultura* foi levado até as escolas um conjunto de tecnologia que incluem Livros, CD's e Vídeos, animações, músicas, narrativas, iconográficas, todos os recursos que pudessem envolver professores e alunos no tocante à dinamização das discussões.

A qualidade material do material é inegável, pois junto ao *kit* há disponibilização do conteúdo da temática em um canal de televisão, Canal Futura, e um sítio eletrônico com informações sobre o material e outras publicações de interesse sobre a temática. O conteúdo dos textos foi selecionado por pesquisadores, professores e especialistas do campo de estudos das relações raciais.

O relatório elaborado pela INNOVA (2008,) sobre o programa a *Cor da Cultura* constata pontos positivos a ser considerados:

[o] Programa, seus desdobramentos e contribuições:

Segundo Professores:

- \_ Os professores consideram, de forma praticamente unânime, que o A Cor da Cultura contribuiu para dar mais visibilidade às culturas africana e afro-brasileira (96%);
- \_ O tempo decorrido desde a implementação do Programa nas escolas não fez diminuir o interesse dos alunos;
- \_ 1/3 dos entrevistados considera que os alunos mais velhos e os alunos afro-descendentes demonstram mais interesse do que os demais;
- \_ A maioria dos professores passou a exercitar mais a escuta e o diálogo com seus alunos, relatam 79,7% dos pesquisados (% menor no PA e MA);
- \_ 40% dos entrevistados dizem que os alunos Cristãos têm menos interesse pelo Programa e por seus materiais do que os demais (BA 69,2%);
- \_ A maioria dos professores passou a considerar os princípios defendidos pelo Programa na escolha dos livros didáticos do MEC, conforme opinam 60% dos entrevistados. (INNOVA, 2008, p.9)

Segundo Gestores:

- \_ O Programa atende, expressivamente, ao Ensino Fundamental (cerca de 70%)
- \_ O Programa foi expandido para outras escolas (segundo 1/3 dos gestores), por iniciativa da Secretaria, especialmente no RS e na BA;
- \_ A Secretaria definiu políticas ou novos projetos/ações, a partir do A Cor da Cultura, segundo 54,3% dos gestores. (INNOVA, 2008, p.21)

Segundo Silvério (s/d, p.7), sobre a avaliação do programa, A Cor da Cultura atende satisfatoriamente ao processo de sensibilização em relação à necessidade do tratamento da questão étnico-racial no cotidiano escolar para o Ensino Fundamental da Educação Básica. Porém, algumas questões precisam ser pensadas sobre expectativas geradas a partir do programa.

Quanto ao seguimento de investimentos na formação de professores na área temática objeto do programa; no tocante à abrangência de um número mais elevado de escolas; em relação a abordagens de temáticas mais complexas como, por exemplo, a religiosidade de matriz africana, as africanidades a diversidade no seio da própria população negra; o aprofundamento de conhecimento; à incorporação do Ensino Médio e outros níveis e modalidades de ensino; qual o acompanhamento que o Canal Futura pode realizar quanto às necessidades de todos os envolvidos após o contato com o material. (INNOVAR, 2008).

Outra dimensão é a forma como o material atende apenas uma parte da temática, a outra, de cunho formativo sobre o manuseio do próprio conteúdo do material, fica alheia às demandas do professor de não ter recebido na sua formação inicial o conhecimento específico sobre a temática racial.

### QUADRO 19 - UNIAFRO

#### (Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior)

<b>ANO</b>	2008	
<b>RESOLUÇÃO</b>	CD/FNDE Nº 14 de 28 de abril de 2008.	
<b>OBJETIVOS</b>	Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico.	
<b>AÇÕES</b>	1 - Formação Inicial e Continuada de Professores e graduandos em licenciatura e curso de pedagogia.	2 - Elaboração de Material Didático.
<b>PROPONENTES</b>	Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior que tenham NEAB's ou grupo correlato.	Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior que tenham NEAB's ou grupo correlato.
<b>BENEFICIÁRIOS</b>	Professores que atuam nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, da rede pública de ensino e graduandos em licenciatura e curso de pedagogia.	Alunos e professores da rede de ensino da educação básica.

Dados obtidos no Site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: < <http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes> >. Acesso em: 2 set. 2013. Fonte: Quadro elaborado pela autora em set. / 2013.

O Programa UNIAFRO veio atender à demanda de formação específica dos professores da Educação Básica. Quando se trata da temática relações raciais na formação de profissionais que atuam nas salas de aula e do seu desdobramento nas questões da prática pedagógica é possível observar, com relação aos programas anteriores uma elaboração mais estrutural sobre a inserção da temática nas escolas.

Os cursos de especialização oferecidos pelas instituições ligadas ao UNIAFRO coadunam das ações ligadas à apresentação da temática e à sistematização dos conteúdos. Cada IEs que concorreu ao edital apresentou seu tipo de projeto. Várias modalidades de curso se configuraram. Cursos de Educação à Distância e Presenciais. A falta de uma diretriz que delimite uma formação presencial contribui para o esvaziamento da formação. Os cursos não presenciais resultam em formações pouco direcionadas no que toca o aprofundamento da temática.

Segundo o relatório de avaliação do MEC sobre o programa, os resultados alcançados quanto à produção de material didático foram: no ano de 2005, publicados e distribuídos, com o apoio do programa, 33 títulos de publicações sobre a temática étnico-racial; no ano de 2006, foram 17 títulos; no ano de 2008, foram 02 materiais didático-pedagógicos específicos para a implementação da Lei nº 10.639/03 elaborados; e em 2009, 01 material didático-pedagógico específico.

Quanto ao resultado sobre a formação de professores: foram beneficiados pelo programa e formados em educação para as relações étnico-raciais 2.567 professores no ano de 2005; 3.080 professores no ano de 2006; não houve edital do programa no ano de 2007; 1.666 professores no ano de 2008; 1.216 professores no ano de 2009. E em 2010, 1.185 professores estão em formação. Por fim, foram selecionadas 18 instituições que receberão recursos para realizar as ações de formação a partir de 2011.

Os dados do relatório apresentam o enfraquecimento do programa quanto à garantia de fortalecimento das discussões raciais na formação de professores. O declínio aponta para a falta de interesse do MEC em garantir a continuação e o fortalecimento do programa. Destaque para a Ata de Reunião da CADARA (2007, p.6):

Alexandre do Nascimento, cita a reunião com o Presidente Lula e diversos educadores brasileiros em 2006. Tal encontro foi coordenado pelo Ministro Fernando Haddad e na ocasião, **observava-se a tensão que há em relação ao reconhecimento e respeito das especificidades étnico-raciais nas políticas educacionais**. Observa que a CADARA parece não ter importância estratégica para

**o MEC. Se ela é uma comissão do ministério, deve participar da gestão das ações do mesmo e não servir apenas como um espaço que recebe as prestações de conta do MEC quanto às ações que pretende fazer ou faz para a população negra. Cabe discutir nesse momento, qual é o papel da CADARA nesse contexto. Como essa comissão pode ser respeitada de fato como uma comissão assessora do MEC?**

As questões sobrevividas das discussões na comissão reforçam as análises acerca do não revelado, do detalhe implícito, do não dito, e daquilo que a prática revela no subtexto, na limitação imposta pela violência simbólica. Verificamos que a questão racial alcançou status institucional, porém a falta de autonomização ainda é um entrave na efetivação de políticas para a equidade racial.

A temática circula nos departamentos do MEC de forma isolada, ou seja, interesse apenas dos departamentos e comissões específicos sobre a temática. A nossa tradição anti-racialista, ou seja, as nossas práticas de invisibilidade da existência de racismos no Brasil, reforçam esse isolamento. As desigualdades raciais no Brasil são estruturantes, e se essa compreensão não pautar de fato os programas do MEC, eles serão apenas um modo de manter os ânimos mais brandos, e não ações estruturas a promover a igualdade racial.

Um desses entraves diz respeito à ausência de definição conceitual sobre relações raciais. É preciso ser mais enfático na elaboração dos objetivos dos programas. As intenções educacionais precisam estar explícitas e objetivas. O termo diversidade contribui para diluir a discussão da temática.

Outra força contrária à efetivação de programas é a falta de articulação entre eles. São ações isoladas e sem nenhum diálogo entre elas. Por exemplo, quantos professores receberam formação continuada no nível de pós-graduação financiada pelos UNIAFRO sobre discussões que incluíssem o material da *Cor da Cultura*. Três programas que tratam sobre a mesma temática, porém sem articulação entre eles.

A ausência de ações que criem mecanismos para a produção de pesquisas nos programas de pós-graduação. Essa discussão sobre a inclusão da CAPES e do CNPq na promoção de políticas para a igualdade racial faz parte das discussões da CADARA (2007, p.12).

Maria Alice Rezende retoma a questão da articulação com CAPES e CNPq, questionando o grupo sobre o perfil de professores doutores desejado pelo programa UNIAFRO. No UNIAFRO, a ênfase é na extensão, enquanto CNPq e CAPES exigem um envolvimento maior com a pesquisa. Muitas vezes o envolvimento com pesquisa é subvalorizado pelo meio acadêmico. Além desses fatores, o professor coordenador do UNIAFRO muitas vezes tem que se ocupar de atividades que fogem totalmente do tripé ensino-pesquisa-extensão.

A relação da temática relações raciais com a pesquisa será explorada no próximo capítulo. Como ocorre a produção do conhecimento a respeito do negro no Brasil? Será que segue a mesma lógica da elaboração dos programas? Quais os espaços de circulação dos pesquisadores. E qual a política de produção de ciência sobre a temática? Ela existe, ou é inexistente? Essas são questões importantes que corroboram para a fase de autonomização da temática relações raciais.



## CAPÍTULO 3

## A PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E A PESQUISA SOBRE RELAÇÕES RACIAIS

### 3.1 Produção de Teses e Pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação

A investigação acerca das teses de doutoramento nos Programas de Pós-Graduação no Brasil incluiu primeiramente o levantamento de todas as teses produzidas no período de 2005 a 2010. Para isso, escolheram-se alguns requisitos de seleção: pesquisar nos sítios eletrônicos dos Bancos de Teses de Universidades Públicas, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, com conceitos de Avaliação da CAPES a partir de 4, no período de conclusão e publicação nos sítios no período de 2005 a 2010, com título e/ou palavras-chave<sup>62</sup> que incluíssem estudos sobre a temática relações raciais.

Uma pesquisa que trata sobre própria pesquisa em educação não poderia deixar de incluir informações sobre os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd, no Grupo de Trabalho 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais. Objetiva-se neste levantamento, avaliar quantos desses artigos fundamentam seus argumentos pautados na legislação educacional vigente para a igualdade racial.

Particularmente o ensino superior, do mesmo modo que qualquer universo social, é um cenário de controvérsia em torno da verdade do mundo universitário e do mundo social em geral. A firme convicção que se tem neste Projeto é que o campo científico<sup>63</sup> e a comunidade científica não são uma totalidade homogênea e indiferenciada, mas um sistema de classificação em ação, nem sempre manifesto, que trata determinados conceitos, objetos, temas, métodos, teorias como *dignos* e ou *indignos* de receber investimento dos agentes do campo. E os pesquisadores partem sempre da valorização simbólica que a representação dominante conferiu aos seus objetos de estudo e de trabalho.

A abordagem baseada na teoria crítica da educação vislumbra-se a compreensão da educação e do ensino superior como mediações intencionais e sistemáticas volvidas para a

---

<sup>62</sup> Os itens lexicais e colocações semanticamente relacionadas, organizadas em campos semânticos foram pesquisados em palavras-chaves que incluíssem os termos: negro, afrodescendente, *raça*, racismo, preconceito racial, diferença racial, discriminação racial. O conceito central nesse campo discursivo dos termos associados a *relações raciais* considerou-se quanto a sua ocorrência no *corpus*, em contraste com seus usos e definições em dicionários e em publicações acadêmicas especializadas.

<sup>63</sup> Baseada nas afirmações de Bourdieu, há no campo científico (e em outros campos) um jogo de disputa entre os agentes para a legitimidade de determinados objetos e produtos. Então é a posição dos agentes no campo que confere a o lugar de autoridade científica. Não se podem considerar as formulações teóricas e os próprios objetos como sendo aqueles responsáveis pela animação do campo. Há uma mobilização de disputa no campo que confere quais conhecimentos são válidos e alcançam o *status* de científicos.

qualificação científica e técnica, com vistas à preparação de profissionais dos diversos campos da atividade humana<sup>64</sup>, inclui aqueles profissionais que vão se dedicar ao próprio exercício de construção e disseminação do conhecimento científico. Formar pesquisadores, os técnicos, os especialistas, todos direcionados para atuar no universo da produção material, no âmbito da vida social e na esfera da cultura simbólica, os três pilares em que se dão as práticas estruturantes do existir humano (SEVERINO, 2010).

A condição *sine qua non* dos três pilares destacados por Severino (2010) confirma o investimento necessário a produzir mais estudos científicos sobre Relações Raciais, quando da afetação dessa relação social nas práticas estruturantes do existir humano. Por meio dos mais variados aspectos e campos do conhecimento os estudos e pesquisas sobre Relações Raciais deve ser abordado.

Neste sentido, antes de apresentar o número de teses que tratam da questão racial, é importante demonstrar o montante das produções nos Programas. Realizou-se um recrutamento de informações obtidas dos Bancos de Teses dos Programas de Doutorado. Primeiro selecionaram-se todas as Universidades Públicas inseridas na avaliação da CAPES no relatório de 2011. A partir desta seleção, buscou-se nos Bancos de Dados as Teses dos Programas de Educação. A organização das informações seguiu a classificação: Região Brasileira, Estado, Universidade, Ano, Produção por ano. Os dados geraram a tabela abaixo:

---

<sup>64</sup> SEVERINO, Antônio Joaquim. A Filosofia na formação universitária. *Revista Páginas de Filosofia*, v.2, n.1, p. 31-45, jan/jun 2010.

**TABELA 2 - PRODUÇÕES DE TESES/PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO**

<b>Teses defendidas em PPGE das Universidades Públicas Brasileiras - 2005 a 2010</b>									
REGIÃO	IES	ANO						TOTAL IES	TOTAL REGIÃO
		2005	2006	2007	2008	2009	2010		
NE	UFBA	14	18	20	17	23	8	100	493
	UFC	0	32	28	25	43	38	166	
	UFPB/JP	0	4	16	20	12	0	52	
	UFPE	0	0	8	0	0	0	8	
	UFRN	18	26	29	32	27	35	167	
N	***	0 <sup>65</sup>	0	0	0	0	0	0	0
CO	UNB	0	0	0	3	13	6	22	95
	UFG	1	9	10	9	13	8	50	
	UFMS	0	0	0	1	11	11	23	
SE	UFES	0	0	1	11	14	6	32	1006
	UFMG	19	13	26	23	30	0	111	
	UFU	0	0	0	0	7	4	11	
	UERJ	3	15	10	11	12	11	62	
	UFRJ	5	8	6	4	4	9	36	
	UFF	5	3	7	17	1	0	33	
	USP	5	26	62	61	68	72	294	
	UNESP/MAR	18	17	19	16	16	26	112	
	UNESP/ARAR	18	30	18	20	23	23	132	
	UNICAMP	35	32	28	28	17	9	149	
	UFSCAR	0	2	8	8	14	4	34	
S	UEM	0	0	0	0	0	3	3	422
	UFPR	0	10	11	16	32	5	74	
	UFPEL	0	0	0	0	4	4	8	
	FURG	0	0	0	1	6	10	17	
	UFRGS	34	25	46	61	57	43	266	
	UFSC	0	12	5	15	7	15	54	
	<b>Total</b>	<b>175</b>	<b>280</b>	<b>358</b>	<b>299</b>	<b>454</b>	<b>350</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora em janeiro/2012 a partir dos relatórios da CAPES do Ano de 2011.

A tabela descreve a produção de Programas de Pós-Graduação com relação às publicações de teses no período de 2005 a 2010. No total, foram publicadas 2.017 teses.

<sup>65</sup> Importante destacar a tese de doutoramento de COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará 1970 - 1989. Natal: UFRN, 2005, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Ainda que esse trabalho tenha sido realizado por um Programa de Pós-Graduação na Região Nordeste, ele representa a primeira pesquisa sobre relações raciais e educação na Região Norte.

Observa-se que houve uma progressão na escala de publicações. O ano de 2005, por exemplo, apresenta 175 publicações. O salto daquele ano para o ano de 2009, representou um aumento de 279 teses. Em escala vertical, há uma diferença no número de publicações por região brasileira: Sudeste publicou 1.006 teses; Nordeste publicou 493 teses; Sul publicou 422 teses; Centro-Oeste publicou 95 teses; Norte não houve publicação.

De um modo geral as relações são bastante assimétricas entre as regiões (CORRÊA), tanto do ponto de vista da produção quanto do número de programas por região. Porém, se comparar a disseminação do número de Programas de Doutorado existentes hoje ao tempo de realização de pesquisas em universidades, pode-se perceber que em pouco tempo as universidades têm investido muitos esforços para o aumento do número de pesquisas.

Essas informações são basilares para estabelecer um comparativo de teses produzidas pelos programas de Pós-Graduação em Educação e as teses produzidas que trataram da temática relações raciais. Pois os esforços em número de pesquisas estão atrelados a determinados objetos que são valorizados e investidos de ações dos agentes no jogo do campo.

Primeiro porque, segundo Corrêa<sup>66</sup> (2003), os Programas de Doutorado em Educação são expressivos em se tratando de número de programas no Brasil. Segundo, porque o estabelecido, em particular, nesta pesquisa, a educação representa uma área fulcral para a implementação da lei. Do mesmo modo que seus aportes conceituais e metodológicos são basilares para o processo de aprendizagem nas escolas, cabe a ela o domínio sobre as teorias da aprendizagem.

A diferença em número de produção de Tese por Regiões Brasileiras indica questões formuladas por meio de indícios identificados na formulação dos dados preliminares e na objetivação destes mesmos dados daquilo que se observou na definição dos objetos de disputa e dos interesses específicos baseados nas regras do campo científico.

Por exemplo, as discussões de Brandão<sup>67</sup> (2002) são basilares para sustentar a identificação desses indícios, e segundo a autora há a incorporação de signos objetivados que orientam práticas sociais neste campo. E dependendo do modo e da qualidade dessas práticas, elas acabam por influenciar a reprodução delas pelos discentes. Porém, essas conjecturas

---

<sup>66</sup> CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida. Pesquisa e Produção do conhecimento em educação: uma radiografia baseada no perfil curricular do docente. In: ARAÚJO, Ronaldo Lima. *Pesquisa em Educação no Pará*. Belém: EDUFPA, 2003.

<sup>67</sup> BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

precisam ser testadas, confirmadas e contra-argumentadas, pois o campo científico como um lugar do jogo pela disputa do reconhecimento de notoriedade acadêmica demarca diferenciação quantitativa no número de produção de teses de doutoramento entre as Regiões do Brasil, esses são dados objetivos, mas que não dispensam as ações subjetivas.

### **3.2 Produção de Teses sobre Relações Raciais nos Programas de Pós-Graduação em Educação**

Teixeira (2003, p. 23) descreve que a busca por níveis mais elevados de educação formal também tem sido historicamente uma das reivindicações dos movimentos sociais negros. Com base nas análises sociológicas de Fernandes (1965), a educação é um dos principais mecanismos de promoção da ascensão social e econômica do negro para o requerimento de equidade junto aos brancos.

Quando Hasenbalg (2005) analisa a relação *raça* e educação para explicar o porquê de negros apresentarem menor nível de formação e maior permanência na base da pirâmide social, ele identificou uma variável agregadora de todo tipo de engessamento que torna inegável a difícil assunção de negros nos mais altos níveis de formação acadêmica. Pois a *raça* condiciona no Brasil quem serão aqueles grupos sociais que estarão em lugares estratégicos nas gestões de orçamentos para a pesquisa, por exemplo, e *a que?* e *a quem?* os investimentos atenderão prioritariamente.

E para compreender a lógica do jogo e os determinantes de ausência de agentes em lugares estratégicos para definir as regras para a pesquisa, destacam-se os trabalhos publicados pela ANPEd nas reuniões compreendidas entre os anos de 2005 e 2010. Fez-se um levantamento de quantos trabalhos foram aceites no período supracitado.

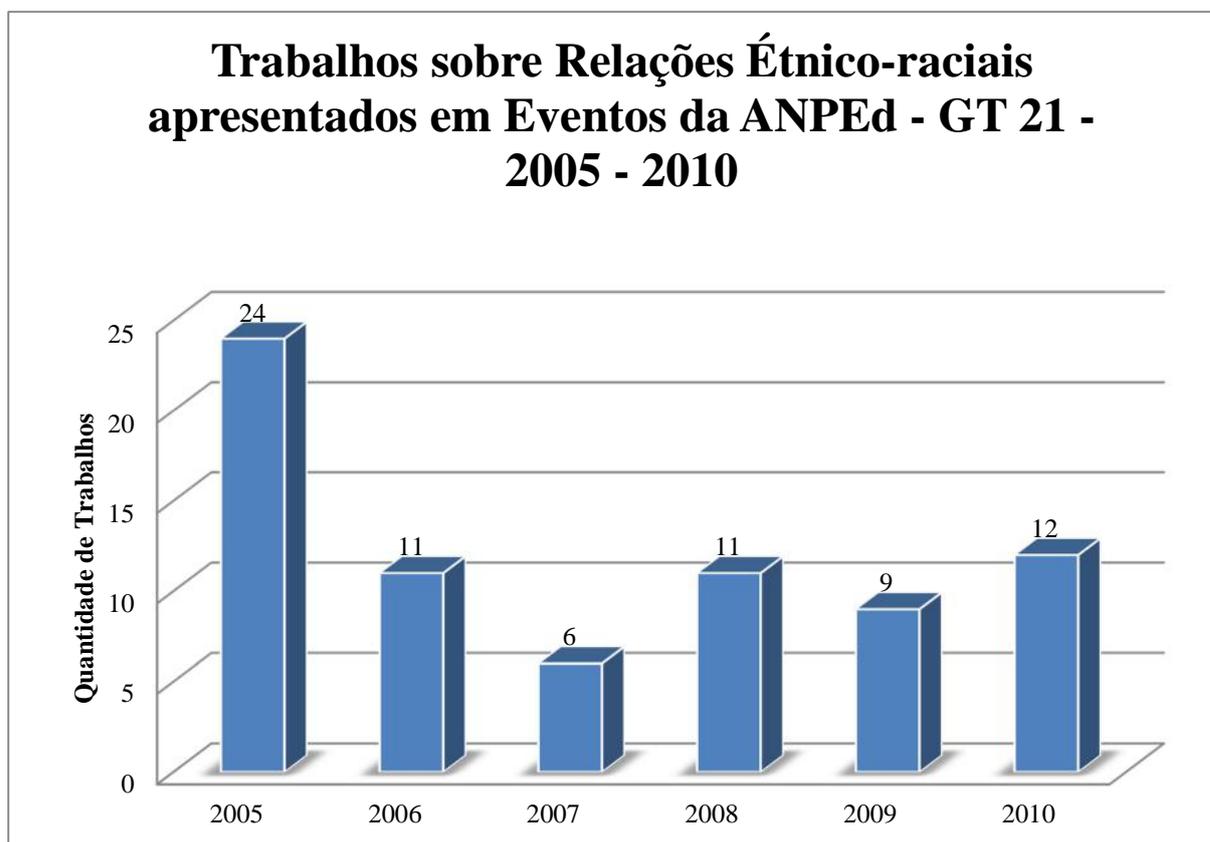
A ANPEd representa o lugar da profissionalização da pesquisa em educação no Brasil. Muitos encaminhamentos de estudos encomendados a pesquisadores foram incorporados nas elaborações de políticas educacionais. A estrutura de um campo científico e os processos de reconhecimento e legitimidade conferidos àqueles que dele participam (BOURDIEU, 2009).

A ANPEd é uma das principais entidades científicas do campo da educação no Brasil (senão a principal) e, como tal, vem desempenhando um importante papel legitimador do conhecimento produzido sobre a educação. A legitimação processa-se por meio de uma série de ritos e práticas, desenvolvidos nos interstícios de tempo de suas reuniões anuais, que pode efetivar-se, ou não, quando os trabalhos são

publicados nos GTs, os quais representam uma peça fundamental da engrenagem alimentadora da Associação. (AZEVEDO, AGUIAR, 2001, p.50)<sup>68</sup>.

O GT 21 é resultado da cadeia das relações acadêmico-institucionais dos agentes que os criaram. De outro, as especificidades conferidas pela temática e os condicionantes advindos da própria política educacional também exercem uma força para a visibilidade das discussões sobre relações raciais e educação “É esta ação que se encarrega, em última instância, de fazer emergir os múltiplos objetos em que se transmuta a sua temática e dos quais vão se ocupar os pesquisadores que para ele convergem” (AZEVEDO, AGUIAR, 2001, p.50).

**GRÁFICO 1 – PUBLICAÇÕES NA ANPEd**



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora em janeiro/2012 a partir dos relatórios da ANPEd dos anos de 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011.

No total, 73 trabalhos publicados neste período, no GT-21, dos quais apenas três tratavam sobre a implementação da Lei. De modo geral, esse número representa uma ausência

<sup>68</sup> AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. Produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPEd. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 77. Dezembro, 2001.

de discussão sobre a lei nas pesquisas. O gráfico demonstra a distribuição de trabalhos por ano de realização do evento. Ainda que diante do lugar de qualificação do evento da ANPEd na representação de projeção e visibilidade dos objetos pesquisados, as valorações de cunho epistemológico são distintas.

O processo de acesso dos negros ao Ensino Superior é denominado por Silva (2008) de política de democratização de acesso na universidade. Após muitas ações reivindicatórias dos movimentos sociais e de pesquisadores, o governo brasileiro, em 1995, reconhece que o Brasil é estruturalmente racista e deve executar medidas compensatórias de reparação a desigualdades entre brancos e negros no país.

Os resultados das pesquisas de Hasenbalg (2005) mostraram a grande disparidade de entre brancos e negros no acesso à educação. E se na base da formação inicial na educação básica se identificava um déficit de negros escolarizados, isso seria mais agravante no Ensino Superior. Ou seja, em consequência desse processo inicial que o sistema de educação reproduz da sociedade as práticas de exclusão pelo acesso à cultura dominante, conhecimento acumulado e reproduzido pela sociedade letrada não é de igual forma assimilado pelos grupos sociais (BOURDIEU, 1998). Os negros não dispunham do mesmo grau e dos mesmos mecanismos de apropriação de capital cultural que os brancos. Pois o acesso ao capital cultural determina que será aquele que chegará às universidades públicas, por exemplo.

A análise da teoria de Bourdieu (1998) sobre o fracasso escolar. Pois retira da *aptidão* e do *dom* a explicação para o sucesso e insucesso escolar de determinados grupos sociais. E sendo a universidade o lugar que confere legitimidade ao capital cultural objetivado, então o ingresso a este lugar será disputado, pois ele não atenderá a todos que dele requerem entrar. Daí que um conjunto de mecanismo será formado para selecionar o processo de admissão no Ensino Superior.

Se considerar que os negros não dispunham das mesmas oportunidades de acesso ao capital cultural de que os brancos, desde a base de formação escolar, então eles serão os mais afetados pelos mecanismos de seleção e não terão êxito na admissão. De posse de pesquisas que revelavam a ausência de negros nas universidades, a implantação de políticas afirmativas para negros passou a ser umas das principais exigências, a partir da década de 1990, dos movimentos sociais e intelectuais negros (SILVA, 2008).

Silva (2008) ao analisar o processo de admissão de negros, pelo sistema de cotas, na Universidade Federal do Paraná, constata que o debate público sobre as políticas afirmativas

para negros contribui positivamente para avaliar as desigualdades raciais e seus efeitos sobre as desigualdades econômicas. E ainda que os dados de sua pesquisa revelem um aumento no número de admissão de negros nas universidades, ainda é pouco se comparado ao número de negros que estão distantes das universidades.

Conforme se identificou nas ações do governo para a igualdade racial na educação (PROUNI/REUNI) a possibilidade de acesso está apenas na graduação. Não se identificou, por exemplo, ações que permitissem a continuação a níveis mais elevados de acesso ao capital cultural, neste caso aos Programas de Pós-Graduação. A pesquisa de Ribeiro (2005) constata que os estudantes negros que chegaram aos Programas de Mestrado e Doutorado de Educação, representam o grupo de pesquisadores, que em sua maioria, pesquisam sobre relações raciais. Ribeiro (2005) ao fazer um levantamento de pesquisas produzidas e construir um quadro de classificação racial para identificar quem pesquisa sobre a temática, constata que há um número expressivamente dominante de negros, dentro do recorte da temática, produzindo Dissertações e Teses sobre questões raciais.

A inferência conduz a uma conclusão bastante óbvia, se somente negros pesquisam sobre relações raciais, se mesmo com o sistema de cotas, ainda não há uma expressão diferenciada do número de negros nas universidades – considerando que a formação inicial na educação básica, também determina os avanços nas etapas de ensino – a produção de pesquisas que abordem a temática também será inexpressiva.

Para a construção de um panorama de produções de Teses produzidas entre 2005 e 2010 e, afim de confirmar a hipótese de que o número não seria elevado se comparado ao montante da produção de total de Teses, realizou uma categorização da produção por Região Brasileira e ano.

O levantamento junto aos Programas de Pós-Graduação em Educação apresentou um total de **36 teses de doutoramento que trataram sobre relações raciais**. Este total está distribuído no quadro abaixo:

**QUADRO 20 - NÚMERO DE TESES PRODUZIDAS POR PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, NO PERÍODO DE 2005 A 2010, E AGRUPADO POR REGIÃO BRASILEIRA**

REGIÃO BRASILEIRA <sup>69</sup>	2005	2006	2007	2008	2009	2010	Total
N	0	0	0	0	0	0	0
NE	1	2	2	3	3	0	11
CO	0	0	0	0	0	1	1
SE	2	1	3	5	3	4	18
S	0	1	1	1	2	1	6
<b>Total</b>							<b>36</b>

Dados computados a partir do levantamento nos sítios eletrônicos dos Bancos de Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação no período de junho de 2010 a setembro de 2011. Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora em setembro de 2011.

No quadro é possível identificar no período de 2005 a 2010 a Região Sudeste produziu 18 teses em relação a outras regiões do Brasil, seguida pela Região Nordeste com 11 teses, Sul 6 teses e Centro Oeste 1 tese. A Região Norte não apresentou nenhuma produção de tese no referido período.

Em termos de progressão na escala de produção por ano, nota-se que não houve uma variação ascendente. Do ano de 2005 a 2010 ouve uma variação de três a oito teses publicadas por ano. Se comparar com o número nacional de 2.016 teses produzidas no mesmo período, as teses produzidas sobre relações raciais representam apenas 2% em relação ao total de teses produzidas.

A porcentagem de 2% da produção de Teses em relação total indica que nos Programas de Doutorado do Brasil os objetos consagrados como importantes de serem problematizados/investigados pelos pesquisadores, e investidos de estratégia pelos agentes/orientadores deixam de incorporar o que a legislação determina como sendo princípio do Ensino Superior e da pesquisa, e neste aspecto não reconhecem a desigualdade racial como problema da sociedade:

Art. 43 A educação superior tem por finalidade:  
VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade. (BRASIL, 1996).

<sup>69</sup> Classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Por meio das considerações de Bourdieu (1998) que problematiza os processos de objetivação da posição dos agentes e consagração de suas produções de bens culturais simbólicos no universo de disputa e luta do campo científico, o *capital de poder científico* dos agentes (autores e orientadores das teses) dos Programas de Pós-Graduação é maior diferenciado pelo investimento que eles realizaram por meio de publicações, produções de livros, revistas científicas e isso reflete no número de teses. O *capital de notoriedade intelectual* dos autores e orientadores das teses sendo maior na Região Sudeste em decorrência de ali estarem os Programas de Pós-Graduação em Educação com as maiores notas de avaliação da CAPES<sup>70</sup>, os núcleos de estudos e pesquisa que mais produziram e as editoras que mais publicaram sobre relações raciais, e o maior número de NEAB'S<sup>71</sup> também favoreceram nas produções de teses de doutoramento nesta região.

As determinações acadêmicas e o capital científico, conforme explica Bourdieu (1984), descritos pelo frequente estabelecimento de regras são objetivados por conceitos avaliativos, notas, títulos, diplomas. A investigação de um objeto de científico deve-se pensar na contribuição que a pesquisa dará para compreender a lógica dessas regras e sua objetivação, as quais o campo científico exige à Pós-Graduação em Educação para que ela construa *capital de prestígio científico* e qualifique a aquisição de *capital de notoriedade intelectual* de seus agentes no campo acadêmico.

O ingresso nos Programas de Doutorado, por exemplo, impulsiona à ascensão desses agentes no campo científico. Extraíu-se do resumo dos *Currículos Lattes* o que esses autores selecionam de mais relevante para eles para biografarem seu lugar no campo acadêmico.

### QUADRO 21 – TESES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS

ADÃO, Jorge Manoel. <i>Políticas públicas de ações afirmativas, educação e àbá (pensamento) negro-brasileiro diásporico</i> . Porto Alegre: UFRGS, 2007, 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
BRITO, Rosemeire dos Santos. <i>Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo</i> . São Paulo: USP, 2010, 325 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. <i>O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas</i> . Campinas: UNICAMP, 2005, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

<sup>70</sup> Ver nas páginas posteriores o quadro com os dados das avaliações da CAPES do Triênio de 2007 e Triênio de 2010.

<sup>71</sup> Ver nas páginas posteriores o quadro com os dados do número de NEAB'S de todo o Brasil coletados na Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negros e Negras (ABPN).

<i>COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará 1970 - 1989. Natal: UFRN, 2005, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.</i>
<i>CONRADO, Amélia Vitória de Souza. Capoeira de Angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia. Salvador: UFBA, 2006, 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.</i>
<i>CUNHA, Humberto Rocha. Pedagogia intergeracional numa família trabalhadora negra no Rio Grande do Sul [manuscrito]. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.</i>
<i>FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. São Paulo: USP, 2007, 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.</i>
<i>FORTUNA, Cláudia Regina Alves Prado. Fios de histórias e memórias dos africanos e afrodescendentes no Brasil moderno. Por uma educação política dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 2008, 104 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.</i>
<i>FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Educação e diversidade étnico-cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola municipal Helena Magalhães. Salvador UFBA, 2008, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.</i>
<i>GARCIA, Renísia Cristina. Raça e classe na gestão da educação básica brasileira. Brasília: UNB, 2010, 342 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.</i>
<i>GOMES, Ana Beatriz Souza. A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí [manuscrito]: as experiências do NEAB Ifaradá e do Centro Afrocultural "Coisa de negro". Fortaleza: UFC, 2007, 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.</i>
<i>JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para a equidade. Salvador UFBA, 2007, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.</i>
<i>JUSTINIANO, Leônides da Silva. Percursos identitários: patriotismo constitucional, "eu 'pós-convencional'" e identidade negra. Marília: UNESP, 2007, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.</i>
<i>KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. O mundo na caixa: gênero e raça no programa nacional Biblioteca na Escola - 1999. Porto Alegre: UFRGS, 2006, 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.</i>
<i>MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. 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. São Carlos: UFSCar, 2010, 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.</i>
<i>MIRANDA, Claudia. Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia. Rio de Janeiro: UERJ, 2006, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.</i>
<i>MONTEIRO, Rosana Batista. A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: um estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. São Carlos: UFSCar, 2010, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-</i>

<i>Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.</i>
<i>NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores. Salvador: UFBA, 2007, 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.</i>
<i>OLIVEIRA, Elania 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 em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.</i>
<i>OLIVEIRA, Kiusam Regina de. Candomblé e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra. São Paulo: USP, 2008, 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.</i>
<i>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos. Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados. São Paulo: USP, 2010, 255 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</i>
<i>RIBEIRO, Cristiane Maria. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. São Carlos: UFSCar, 2005, 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.</i>
<i>SALES, Sandra Regina. Justificativas, acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2007, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.</i>
<i>SANGER, Dircenara dos Santos. A abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.</i>
<i>SANTANA, Jair. A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista. Curitiba: UFPR, 2010, 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.</i>
<i>SANTOS, Ana Kátia Alves do. Ciência da educação na Bahia: infância afrodescendente e epistemologia crítica no ensino fundamental. Salvador: UFBA, 2008, 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.</i>
<i>SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Salvador: UFBA, 2009, 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.</i>
<i>SANTOS, Eneida Pereira dos. Gil Amâncio &amp; Encontros: processos educativos, cultura negra, intervenções de mestres e convivência. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 362 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.</i>
<i>SANTOS, Maria Walburga dos. Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). São Paulo: USP, 2010, 321 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</i>
<i>SILVA FILHO, Penildon. Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2008, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.</i>

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. <i>A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos</i> . São Carlos: UFSCar, 2009, 322 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.
SILVA, Eva Aparecida da. <i>Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a "visão" de ex-alunos</i> . Campinas: UNICAMP, 2008, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.
SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. <i>O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para a aplicação da Lei Federal 10.630/03 - o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria - RS</i> . Salvador UFBA, 2009, 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
SOARES, Emanuel Luís Roque. <i>As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação [manuscrito]: imagens, discursos e narrativas</i> . Fortaleza: UFC, 2008, 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.
SOUZA, João Vicente Silva. <i>Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas</i> . Porto Alegre: UFRGS, 2009, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
WANDERLEY, Alba Cleide Calado. <i>A construção da identidade afro-brasileira nos espaços das irmandades do sertão paraibano</i> . João Pessoa: UFPB, 2009, 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

Nota-se por meio dos títulos das teses a preocupação com as práticas formalizadas. Essas práticas estão em dimensões institucionais como programas, políticas públicas educacionais e formação de professores, em dimensões escolares, como currículo, disciplina, material didático. A temática *relações raciais* é identificada nos títulos dos trabalhos e enfatizada pelos vocabulários: *raça, negros, relações étnico-raciais, diversidade étnico cultural, pretos, pardos, africanos, afrodescendentes, quilombola*. No entanto, vocabulários que remetam a práticas simbólicas relacionadas à *discriminação, preconceito, exclusão e diferença* são inexpressivos nos títulos do trabalho. Outra questão relaciona-se ao termo *diversidade*, raramente usado nos títulos dos trabalhos, mas muito usado na denominação de departamentos e programas do MEC. Outra questão a ser enfatizada é a inexpressiva presença de estudos sobre *os alunos*, e questões raciais relacionadas a esses agentes escolares.

**QUADRO 22 – DISTRIBUIÇÃO DE TESES SEGUNDO TEMAS ABORDADOS (2005 A 2010)**

TEMAS	2005	2006	2007	2008	2009	2010	TOTAL
Políticas Públicas	1	1	5	2	2	2	13
Raça		1	1	1	1	1	5
Classe						1	1
Gestão						1	1
Lei nº 10.639/03					1	2	3
Ensino				3	2	1	6
Formação de Professores	1		2	1	1		5
Prática Pedagógica			2	1			3
Aluno				2	2		4
Diversidade Cultural				1			1
Currículo			1				1
Identidade afro-brasileira				1			1
Ensino Superior	1	1	1		1	2	6
Identidade Negra			1				1
Gênero		1		1			2
Identidade				2			2
Movimento Negro			1				1
Intelectuais Negros		1					1
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais				1		1	2
Memória				1		1	2
EJA					1		1
Rendimento Escolar					1		1
Religião				1			1

Subjetividade				1			<b>1</b>
Pesquisadores Negros	1						<b>1</b>
Proposta Pedagógica	1						<b>1</b>
Relações Raciais e Educação	1						<b>1</b>
Práticas Sociais						1	<b>1</b>
Crianças negras						1	<b>1</b>
Educação de negros			1				<b>1</b>
Remanescente de Quilombos						1	<b>1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>15</b>	<b>72</b>

Dos resumos, destaquei que os temas mais estudados são *Políticas Públicas, Raça, Formação de Professores, Ensino Superior, Ensino*. Importante pensar duas questões. A primeira diz respeito à preocupação que os pesquisadores já apresentavam em relacionar a questão racial a esses temas identificados. Esses estudos revelam que o ponto comum de discussão entre os pesquisadores está relacionado a práticas formalizadas de educação: *formação, universidade, ensino*. A segunda questão diz respeito à relação inexpressiva entre os objetivos dos programas do MEC e as discussões desses temas. Os programas na sua maioria atendem a questões relacionadas à ponta do processo educacional, por exemplo, material didático (*A Cor da Cultura*) e ao aluno. Enquanto que as pesquisas enfatizam temas de práticas formalizadas atreladas à formação de especialistas e a elaboração de políticas educacionais.

Esta constatação é importante para perceber que a questão racial nem sempre circula pelos espaços institucionais com a mesma compreensão. Ainda que essa temática alcance, nessa década, seu status institucional, ela não é interpretada da mesma maneira quanto aos objetivos e intenções mais relevantes. Pois ao inserir uma Lei educacional, que torne obrigatória a inserção da temática em todos os níveis de ensino, é fulcral que também se crie condições objetivas favoráveis à implementação legal.

A relação entre conhecimento e práticas discriminatórias é pertinente para o êxito de combate ao racismo em espaços escolares. O estudo encomendado pelo MEC, e realizado

entre 2006 e 2008, a SECAD, INEP, que contou com a colaboração do Cedeplar (UFMG), demonstrou por meio de um relatório questões que demonstram esta relação:

A correlação negativa indica que, escolas em que os escores que medem o preconceito apresentam valores mais elevados tendem a apresentar médias menores para as avaliações na Prova Brasil. Nota-se ainda que esta relação é mais forte para o preconceito dos alunos, ou seja, em escolas em que os alunos apresentam maior preconceito, as avaliações tendem a ser menores (BRASIL, 2008).

A condição objetiva para a promoção da educação equidade racial assenta-se no observatório do êxito escolar como um todo. Os resultados publicados pelo relatório expõem essa importante variável: condições mais favoráveis de relações interpessoais favorecem o processo de aprendizagem. Ou seja, não somente diminuir práticas discriminatórias, mas diminuí-la para um espaço de convivência favorável ao êxito cognitivo dos alunos.

Mais uma razão para a temática não ficar em terceiro plano nas ações educacionais promovidas pelas instituições de ensino. Admitir que todos os caminhos direcionam ao mesmo ponto: historicamente se construiu no Brasil, e que há muito tempo se discute, não aceitamos que o racismo existe, por isso não nos importamos com o que pensamos não existir. Por essa razão, existem ações educacionais dissimuladas e eivadas de um imaginário da cordialidade, inclusive no próprio vocabulário: usar mais o termo *diversidade* e menos termos como *discriminação*, *racismo*, *preconceito*.

### **Autobiografia do campo acadêmico:**

#### ***Alba Cleide Calado Wanderley***

*Possui graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Paraíba (2000), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Atualmente é Professora da Universidade Federal de Campina Grande, CDSA-Sumé. Pesquisadora das questões etnicorraciais, diversidades na educação do campo, movimentos sociais, formação de professores, estudos culturais da educação e os estudos sobre a identidade.*

#### ***Amélia Vitória de Souza Conrado***

*Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação (PPGE-UFBA). Especialista em Coreografia pela Escola de Dança da UFBA. Licenciada em Educação Física pela UFPE. É Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da Faculdade de Educação da*

*UFBA. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pluralidade e Diversidade Cultural, Políticas Públicas e Prática Pedagógica. As sub-áreas de estudo e pesquisa envolve relações raciais e cultura negra; antropologia da dança afro-brasileira e danças populares; capoeira angola. É dançarina e professora de dança afro e danças populares brasileiras.*

#### **Ana Katia Alves dos Santos**

*Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA pela Linha de Pesquisa Filosofia, Linguagem e Prática Pedagógica com tema relacionado à Epistemologia na Formação do Educador e Infância Afrodescendente; responsável pela linha de pesquisa CRIETHUS - Centro de Investigação, Defesa e Educação da Infância; vinculada ao Grupo Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas com projeto de pesquisa atual Infância, ética e educação em direitos humanos; coordenadora do Programa Institucional de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia da FACED-UFBA(PIBID); especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB; pedagoga pela Universidade Católica do Salvador-UCSAL; é professora da Universidade Federal da Bahia-UFBA; foi alfabetizadora e gestora pedagógica de escolas e ONGs, desenvolvendo trabalho sócio-educacional e cultural em Infância, alfabetização e educação em direitos humanos. Seus estudos de pesquisas se inscrevem no campo dos Fundamentos da Educação e consideram, principalmente, os seguintes temas: infância em perspectiva sócio-histórica e processos de educação, alfabetização e letramento, Bioética Protetora e educação em direitos humanos voltados para a infância, infância afrodescendente, epistemologia da educação, formação do educador da educação básica e formação do educador social.*

#### **Claudia Miranda**

*Claudia Miranda é professora adjunta da Escola de Educação da UniRio e coordenadora do projeto Intercâmbio Colômbia - Brasil: experimentos afrolatinos e diálogos interculturais na produção do conhecimento refletida nas políticas curriculares. É coordenadora e orientadora do Projeto Iniciação à Docência: Qualidade e Valorização das práticas escolares - ensino médio (CAPES). Faz parte do Conselho Editorial da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Suas pesquisas incluem os seguintes temas: Narrativas subalternas, Descolonização do conhecimento; Educação para a diversidade, Políticas curriculares, Projeto político-pedagógico, Estudos críticos da branquitude, Crítica pós-colonial, Afrolatinidade e diálogos educacionais na diáspora africana. Foi professora adjunta da Universidade Federal Fluminense (2008-2010) e coordenou o Programa de Monitoria do Instituto de Educação Superior do Noroeste Fluminense (INFES). Foi consultora da Fundação Cultural Palmares (2007-2010) no Projeto de Cooperação com os países da América Latina intitulado Processo de mapeamento das dimensões da cultura. Atuou como professora do ensino superior e pós-graduação na UNESA (2001-2008) bem como coordenadora de extensão; É graduada em Letras (português-espanhol -1992) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; É mestre em Educação (UFRJ-2001) e doutora em Educação (UERJ-2006). Atuou como professora de espanhol no ensino básico nas redes estadual e municipal (1994-2008).*

#### **Claudia Regina Alves Prado Fortuna**

*Possui Graduação e Licenciatura em História e Ciências Sociais pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. É Mestre (2000) e Doutora em Educação (2008) pela Faculdade de Educação da mesma instituição. Tem experiência nas áreas de História e Educação, com ênfase em Ensino da História atuando principalmente nos seguintes temas: Conteúdo e Metodologia do Ensino da História, Memórias e o Ensino de História; Ensino de História Afro-Brasileira; História Local e Patrimônio Histórico.*

### **Cláudio Orlando Costa do Nascimento**

*Professor Adjunto no Centro de Formação de Professores (CFP), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social (UFRB), do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU-UFBA) e Tutor do Programa de Educação Tutorial PET-Conexões de Saberes: UFRB e Recôncavo em Conexão (MEC/SESu). Doutor em Educação pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Mestre em Educação (FACED-UFBA), Pós-Graduado e Psicologia Organizacional (UNIFACS-Ba) e Graduado em Pedagogia e Supervisão Escolar pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL-Ba). Coordenador do Programa Conexões de Saberes: Diálogo entre a Universidade e as Comunidades Populares - desde 2007 (SECADI-MEC/PROPAAE-UFRB), Membro da Comissão Nacional de Avaliação do Programa de Educação Tutorial - PET (SESu-MEC), Membro da Executiva Nacional do Programa Conexões de Saberes, Sócio fundador e membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Aut) Biográfica, BIOGRAPH, Brasil. Atua e produz na área de Educação, com ênfase em Política e Gestão Educacional, Currículo, Didática, Epistemologia e Formação, inspirado nos estudos sobre; História de Vida, (Auto) Biografia, Pensamento Complexo, Multirreferencialidade, Diversidade e Ações Afirmativas.*

### **Cristiane Maria Ribeiro**

*Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995), especialização em Didática pela Faculdade São Luís (1995), especialização em Educação Para Ciência pela Universidade Federal de Uberlândia (1997), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2000) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2005). Atualmente é efetivo da Universidade Federal de Goiás e Membro de corpo editorial da Itinerarius Reflexiones. Tem experiência na área de Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: Pesquisas, Negros, Educação, interpretação Racial, anti-racismo e proposta educacional pedagógica.*

### **Douglas Verrangia Corrêa da Silva**

*É Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos (2000), Mestre (2004) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e Doutor em Educação pelo PPGE-UFSCar e CUNY (City University of New York) (2009). Tem experiência na área de Educação e Formação de Professores, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino e Elaboração de Currículos, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem de conceitos científicos e relações sociais, com ênfase nas relações etnicorraciais. Participou recentemente da equipe de coordenação do Programa São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade, que ofereceu cursos de formação continuada para mais de 15.000 professores da rede estadual de São Paulo. É consultor da UNESCO na área Relações Etnicorraciais, atualmente, trabalhando no programa África-Brasil: caminhos cruzados, que reeditou, no Brasil, a coleção História Geral da África. É professor adjunto no campus Araras da Universidade Federal de São Carlos.*

### **Dyane Brito Reis Santos**

*Professora Adjunta I do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, onde desenvolve o Projeto de Pesquisa Educação e Ações Afirmativas e é tutora do PET Afirmiação: Acesso e Permanência de Jovens das Comunidades Negras Rurais no Ensino Superior. Possui Doutorado em Educação (UFBA), Mestrado em Ciências Sociais pelo Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA (2001) e*

*Graduação em Ciências Sociais também pela Universidade Federal da Bahia (1998). Atuou como pesquisadora da UNESCO e MEC/SECAD na avaliação das Ações Afirmativas no Ensino Superior e como Consultora do UNICEF para a implementação da LEI 10.639/03 na região do Semi Árido Brasileiro. Tem uma considerável experiência de pesquisa no âmbito das Relações Raciais, Ações Afirmativas e Cotas Raciais, Discriminação, Justiça Criminal, Suspeição Policial e Identidade.*

#### ***Elania de Oliveira***

*Graduada em Letras: Português, Inglês e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal de Viçosa (1989), Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996) e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Linguística aplicada ao ensino de Português, atuando principalmente nos seguintes temas: argumentação de textos escolares, interação em sala de aula, etnografia, relações étnico-raciais e de gênero no ensino. É membro da coordenação do Programa Ações Afirmativas na UFMG: coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento em História da África e Culturas Afro-brasileiras e Africanas. É integrante do NERA: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Ações Afirmativas.*

#### ***Emanoel Luis Roque Soares***

*Professor de Filosofia da Educação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, Amargosa -BA, doutor em Educação (2008) Universidade Federal do Ceará/FACED. Mestre em Educação (2004) Universidade Federal da Bahia/FACED, Especialista em Estética, Semiótica, Cultura e Educação (2001): Universidade Federal da Bahia/FACED. Bacharel em Filosofia (1999): Universidade Católica do Salvador.*

#### ***Eneida Pereira dos Santos***

*Doutora em Educação pela FAE/UFMG, Mestre em Psicologia Social pela UFMG, Especialista em Metodologia do Ensino e Graduada em Psicologia pela UFMG. Atua como especialista em EAD na PUC Minas. Professora de Psicologia da Educação e Metodologia de Pesquisa em cursos de graduação e especialização presencial e em EAD. Na Fundação Educacional Nordeste Mineiro (FENORD-Teófilo Otoni) /polo 10, foi coordenadora geral do Curso Normal Superior Projeto Veredas (SEE-MG): com 555 cursistas (2002-5). Foi bolsista do CNPq e da CAPES. Campos de pesquisa: Educação, Psicologia da Educação, Interculturalidade.*

#### ***Eugenia Portela de Siqueira Marques***

*Doutora em Educação pela UFSCar (2010). Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2004). É graduada em: Ciências Jurídicas (1998); Pedagogia (1993) e Pedagogia - Habilitação em Administração Escolar, ambas pela Universidade Católica Dom Bosco (1994), e Letras pelas Faculdades Católicas de Mato Grosso (1987). Atualmente é Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - MS. Preside a comissão OAB VAI A ESCOLA. Tem experiência nas áreas de: Educação, Diversidade e Inclusão; Ciências Jurídicas, com ênfase em Educação Superior e Educação para as relações étnico-raciais, Gestão Escolar. Atua principalmente nos seguintes temas: gestão escolar, políticas da educação superior e diversidade étnico-racial e inclusão.*

***Eva Aparecida da Silva***

*Possui graduação em Ciências Sociais, Licenciatura (1996) e Bacharelado (1997), pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Araraquara/SP; mestrado (2003) e doutorado (2008) em Educação pela Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Tem experiência na área de Ciências Sociais e Ciências Sociais Aplicadas à Educação, com ênfase em Educação e Diversidade SocioCultural, atuando principalmente nos seguintes temas: prática docente, relações étnico-raciais, gênero.*

***Fabio Pinto Gonçalves dos Reis***

*Possui graduação em Educação Física pela Universidade de Taubaté (1996), Mestrado em Educação pela Universidade São Francisco-USF (2005) e Doutorado pela Universidade de São Paulo-USP (2010). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal de Lavras - UFLA, no Departamento de Educação Física, atuando em disciplinas pedagógicas e de fundamentação. Tem experiência na área de Educação, História e Educação Física Escolar, abordando principalmente os seguintes temas: infância, educação do corpo, história da educação, educação física escolar, historiografia, práticas sociais na sociedade escravocrata, diversidade cultural e educação das populações negras.*

***Humberto Rocha Cunha***

*Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008) e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1996), possui graduação em Agronomia pela Universidade Federal Rural da Amazônia (1976). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Permanente, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, educação popular, ensino-aprendizagem, cidadania e problematização. Tem experiência também em Gestão Pública, Movimentos Sociais, Consultoria Ambiental e Assessoria em processos de planejamento.*

***Jair Santana***

*Doutorado pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2010). Mestrado em Educação pela Universidade de Sorocaba - UNISO (2005) Pós Graduado em Educação Fundamentada na Arte pela Universidade Tuiuti do Paraná - UTP (1991), Graduação em Arte-Educação pela Faculdade de Educação Musical do Paraná (1988), Atualmente é Professor tutor à Distância da UFPR 2011e professor da Secretaria Municipal de Educação de Araucária-Pr. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Cultura, Escola e Ensino, Metodologia científica, Educação em Direitos Humanos e demais temas como justiça social, música, relações étnico-raciais, cultura juvenil, adolescentes em liberdade assistida, Educação à Distância, Preconceito nos Saberes Escolares, Sociologia do Conhecimento.*

***João Vicente Silva Souza***

*Possui graduação em Educação Física pelo Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista (1986), Especialização em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002, 2009). É professor de Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação/UFRGS, membro do Grupo de Pesquisa Educação e Gestão do Cuidado (cadastrado no CNPq). Tem experiência na área de*

*Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: epistemologia, interdisciplinaridade, ações afirmativas, escola pública e o acesso ao Ensino Superior.*

### **Kiusam Regina de Oliveira**

*Artista multimídia. Escritora, autora do livro infanto-juvenil Omo-Oba: Histórias de Princesas, recomendado pela FNLIJ/2010 e selecionado pelo PNBE/2010. Doutora em Educação e Mestre em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Tem palestrado por todo o país sobre os temas da corporeidade afrobrasileira, identidades negras, lei 10639/03, e a dança mítica dos orixás, enfim, sobre as temáticas das relações etnicorraciais. Pedagoga formada com habilitações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Deficiência Mental. Presta assessoria na Temática das Relações Etnicorraciais para a Secretaria de Cultura do município de Diadema/SP. Dançarina, se especializou em diversos estilos de dança do clássico ao afro e hoje ministra oficinas de danças afrobrasileiras. Dançarina há quatro anos do show Tecnomacumba, de Rita Ribeiro (ver Youtube) onde interpreta Oxum. Recém chegada de uma turnê para o Senegal no Festival Mundial de Arte Negra (FESMAN/2010) com sua dança. Contadora de histórias, também elabora e dirige projetos sociais, como por exemplo, Programa de Rádio Povinho de Ketu: As Africanidades Brasileiras no Ar, de 2010, patrocinado da Petrobrás, ARPUB, Lei de Incentivo à Cultura e Ministério da Cultura com realização da Zulu Nation Brasil e apoio de quinze empresas. De 2005 a 2009 foi gestora na Secretaria de Educação de Diadema, dois anos como Chefe de Serviço da Educação Especial e três como coordenadora do Projeto Diversidade na Escola (Raça/etnia e Gênero). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, identidades, candomblé e educação, e dança afro.*

### **Leonides da Silva Justiniano**

*Possui graduação em Teologia pelo Instituto Teológico do Extremo Oeste (1994), graduação em Filosofia pela Universidade Católica Dom Bosco (1985), especialização em psicopedagogia pelas Faculdades Toledo/INBRAPE (1998), mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000), doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007) e é doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente é professor titular (graduação e pós) do Centro Universitário de Lins, onde é coordenador de pesquisas no CTGIM (Centro de Tecnologia em Gestão, Inovação e Marketing) e coordenador dos cursos de pós-graduação em Recursos Humanos e Formação de Coordenadores de IES. Tem experiência nas áreas Humanas e Sociais, com ênfase em Filosofia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, identidade, cidadania, inovação tecnológica, violência e ética.*

### **Maria Walburga dos Santos**

*Doutora (2010) e Mestre (2005) em Educação pela Universidade de São Paulo, ambos os títulos na área de História e Historiografia da Educação. Graduada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) com carga suplementar em Geografia. Usufruiu de bolsa sanduíche de Doutorado (2007 - 2008) na Universidade do Minho, Braga, Portugal, com financiamento do Programa de Cooperação Internacional CAPES/GRICES, no âmbito do Projeto: Infância: formação/pesquisa/inovação. Atuou na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, em sala de aula e coordenação pedagógica. Junto à Fundação de Apoio à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FAFE-USP) ministrou aulas em curso de Especialização. Participa da rede internacional de pesquisadores; Contextos Integrados em Educação Infantil.*

*Docente na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas, ocupando o cargo de Professora Adjunto, área de História e Geografia: conteúdo e seu ensino.*

### **Nanci Helena Rebouças Franco**

*Possui Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1990), Bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (1992), Especialização em Docência para o Ensino Superior pela Fundação Visconde de Cairu (1995), Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1999) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2008). É professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde atua especificamente na área de Relações Raciais na Educação e Pesquisa Educacional, tanto na graduação, quanto no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Coordena o Projeto de Extensão Educação para as Relações Étnico-Raciais, numa parceria com o Ministério de Educação e Cultura /SECAD, UFAL, SEEE-AL que realiza formação continuada à distância para capacitação de professores e gestores em educação do sistema de Educação Básica Brasileira, para atendimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, tem aprovado pelo MEC-SECAD, o projeto Relações Raciais na Educação que também vai trabalhar com formação continuada de professores, mas com a modalidade presencial. Atualmente desenvolve a pesquisa intitulada *Questão Racial nas escolas públicas de Maceió: contando um pouco de história que busca compreender até que ponto a questão racial vem sendo trabalhada nas escolas públicas de Maceió*. O referido estudo se insere no conjunto de pesquisas que contemplam a discussão em torno da diversidade étnico-racial, buscando conhecer mais sobre a realidade vivenciada no espaço escolar, no intuito de subsidiar a construção de estratégias e políticas de combate ao racismo e discriminação racial.*

### **Penildon Silva Filho**

*Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal da Bahia (2000), Fez o Mestrado (2003) e Doutorado (2008) em Educação, ambos também pela Universidade Federal da Bahia. Foi fundador da organização não governamental Oficina de Cidadania, da qual se licenciou em janeiro de 2007 para assumir cargo público no Estado da Bahia, tendo reassumido a ONG em 200. Tem experiência de pesquisa na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Educação Superior, Cidadania, Ações Afirmativas, acesso à Educação Superior e Extensão. Em outubro de 2005 foi aprovado em primeiro lugar no concurso público para professor de Metodologia da Pesquisa no curso de Fonoaudiologia da UFBA, e assumiu o cargo em julho de 2006. Exerceu de janeiro de 2007 a fevereiro de 2011 o cargo de Diretor Geral do Instituto Anísio Teixeira, Órgão Especial da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, onde realizou funções de gestão e pesquisa, encarregada da formação dos professores de todo o Estado e da experimentação estratégica em Educação da Secretaria. Após a saída do IAT-SEC, em fevereiro de 2011 voltou a lecionar a matéria Metodologia da Pesquisa no curso de Fonoaudiologia da UFBA. No momento exerce o cargo de Secretário de Comunicação do município de Vitória da Conquista, na Bahia.*

### **Rita de Cassia Dias Pereira de Jesus**

*Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (1997), graduação em Direito pela Universidade Católica do Salvador (1993), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2007). Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Coordenadora do Programa Conexões de Saberes: Diálogo entre a Universidade e as Comunidades Populares -SECADI-*

*MEC/PROPAAE-UFRB. Tutora do Programa de Educação Tutorial PET-Conexões de Saberes: Acesso, permanência e pós-permanência na UFRB (MEC/SESu). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, Política e Gestão Educacional, Currículo, Didática, Epistemologia e Formação, produzindo principalmente nos seguintes temas: currículo e formação docente, multiculturalismo, organização curricular/planejamento estratégico, políticas afirmativas, permanência e estudos étnico-raciais, complexidade-, multirreferencialidade, diversidade e Ações Afirmativas.*

### **Rosana Batista Monteiro**

*Graduada em Pedagogia pela UNESP - Araraquara (1989-92), Mestre em Educação pela UNICAMP (1993-96) é Doutora em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2010). Professora universitária desde 1993 atualmente é docente do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ. Integra o GEPEFH - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Economia Política da Educação e Formação Humana/UFSCar. Trabalha com temas relacionados às políticas educacionais, formação de profissionais da educação e educação para as relações étnico-raciais.*

### **Rosemeire dos Santos Brito**

*É professora-colaboradora da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, doutora em Sociologia da Educação, mestre em Educação, graduada e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo - USP. Atuou como pesquisadora associada do Nepo - Núcleo de Estudos de População da Unicamp. Seus temas de pesquisa estão vinculados às áreas de políticas educacionais, relações de gênero e educação, relações raciais e educação, violência familiar e relações de gênero. Possui experiência como professora do ensino superior, principalmente nas áreas de Sociologia e Antropologia, em diversos cursos de graduação nas áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas.*

### **Sandra Regina Sales**

*Possui graduação em Letras (1991), graduação em Pedagogia (1995), mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2007). Atualmente é professora do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. É líder do Grupo de Pesquisa Políticas de Transformação: pesquisas em educação e comunicação e também integra o Grupo Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos e o Laboratório de Estudos Afrobrasileiros (LEAFRO). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior.*

### **Wilma de Nazaré Baia Coelho**

*Sou doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Exerço, como docente Adjunto IV, atividades junto a Universidade Federal do Pará (UFPA) e, atualmente, atuo na condição de docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED) e do Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia da UFPA (PPHIST); Membro de diversas sociedades científicas. Formo e oriento novos profissionais nos campos da Educação, História da Educação, Formação de Professores; Educação e Relações raciais. Coordeno projetos de pesquisa em diálogo com áreas afins à Educação. Interajo com outros profissionais e orientandos*

*com os quais estabeleço interlocução por meio de publicações e trabalhos de intervenção social, textos didáticos para utilização em cursos de formação de professores para o enfrentamento das questões raciais na Educação Básica e no Ensino Superior, por meio dos Cursos de Licenciaturas. Tenho experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de professores, Praxiologia de Pierre Bourdieu no contexto educacional e História da educação. Atuo, principalmente, nos seguintes temas: Formação de professores, Relações étnico-raciais na Escola, História da Educação, Ensino de História, Legislação educacional, História do Pensamento Educacional Brasileiro. Atualmente, desenvolvo pesquisa sobre o consumo de músicas entre jovens de escolas paraenses. Coordeno o NEAB\UFPA Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de professores e Relações Étnico-raciais (GERA\UFPA).*

A maioria dos pesquisadores segue a carreira docente. Na escrita que define a área de atuação, a temática *relações étnico-raiais* aparece com maior frequência, seguida por *discriminação racial, diversidade, ações afirmativas, racismo, discriminação racial, estudos culturais*.

A relação entre conhecimento e interesse é tratada por Bourdieu (1998) em um ponto pouco discutido no campo da educação: a hierarquia dos objetos científicos. Pensar que os objetos têm uma hierarquia e que essa disposição define-os em legítimos, legitimáveis ou indignos (BOURDIEU, 1998, p.35).

A definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém, ou só possam ser tratados de modo envergonhado ou vicioso.

O *Currículo Lattes* é um espaço de objetivação daquilo que é tido como objeto eivado de significação valorativa pelo campo científico e acadêmico. Os títulos, diplomas e cargos estabelecem-se em um sistema coletivo que agrega valor econômico e simbólico aos objetos (BOURDIEU, 1998). Os portadores de diplomas estão aptos a ingressarem em espaços mais elevados de disputa acadêmica. A inserção desses agentes, que estudam e pesquisam a temática, é estabelecida pelas regras do jogo. A disputa pela notoriedade científica e intelectual, que permitirá ou não a inserção de novos agentes no campo, delimita quais objetos serão mais visíveis, e quais temáticas serão mais estudadas.

A esse respeito, a temática *relações raciais* deve ser compreendida como objeto que circulará no âmbito acadêmico dependendo da circulação do agente que estuda esse objeto. O *modus operandi* dessa legitimação que não é visível aos olhos do agente, por isso a hierarquia muitas vezes é percebida apenas como lógica de interesses despretensiosos. Essa hierarquia é

arbitrária (BOURDIEU, 1998). No entanto, apreender a estrutura objetiva é o caminho para compreender os aspectos implícitos sobre o interesse em se produzir pesquisa sobre relações raciais.

**QUADRO 23 – SOBRE OS PESQUISADORES**

<b>PESQUISADOR</b>	<b>ÁREA DE FORMAÇÃO/INSTITUIÇÃO</b>	<b>FINANCIAMENTO DA PESQUISA</b>	<b>ATUAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
<i>Rosemeire dos Santos Brito</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado em Sociologia da Educação / USP</li> <li>- Mestrado em Educação / USP</li> <li>- Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Sociais / USP</li> <li>- Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais / USP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado: Sem Financiamento</li> <li>- Mestrado: Bolsista da Fundação Ford, FORD FOUNDATION, Estados Unidos</li> </ul>	- Professora Adjunta	- Universidade Federal do Espírito Santo / UFES
<i>Wilma de Nazaré Baia Coelho</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado em Educação / UFRN</li> <li>- Mestrado em Gestão e Ensino Superior / UNAMA</li> <li>- Especialização em Educação e Problemas Regionais / UFPA</li> <li>- Graduação em Pedagogia / UNAMA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES</li> <li>- Mestrado: Sem Financiamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora Adjunta</li> <li>- Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)</li> <li>- Professora do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia</li> </ul>	- Universidade Federal do Pará / UFPA
<i>Amélia Vitória de Souza Conrado</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pós-Doutorado / Université Paris VIII</li> <li>- Doutorado em Educação / UFBA</li> <li>- Mestrado em Educação/ UFBA</li> <li>- Especialização em Coreografia / UFBA</li> <li>- Graduação em Licenciatura em Educação Física / UFPE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado: Sem Financiamento</li> <li>- Mestrado: Financiamento de Pesquisa pelo CNPq</li> </ul>	- Professora Adjunta	- Universidade Federal da Bahia / UFBA
<i>Humberto Rocha Cunha</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado em Educação / UFRGS</li> <li>- Mestrado em Educação / UFSM</li> <li>- Graduação em Agronomia / UFRA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado: Sem Financiamento</li> <li>- Mestrado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES</li> </ul>	- Gerente	- Espaço Ambiental Consultoria, Planejamento e Representações Ltda., EA, Brasil
<i>Claudia Regina Alves Prado Fortuna</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado em Educação / UNICAMP</li> <li>- Mestrado em Educação / UNICAMP</li> <li>- Graduação em Bacharelado e Licenciatura em História / UNICAMP</li> <li>- Graduação em Bacharelado e Licenciatura em Ciências</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado: Sem Financiamento</li> <li>- Mestrado: Sem Financiamento</li> </ul>	- Professora Adjunta	- Universidade Estadual de Londrina / UEL

	Sociais / UNICAMP			
<i>Nanci Helena Rebouças Franco</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado em Educação / UFBA</li> <li>- Mestrado em Educação / UFBA</li> <li>- Formação para Docentes do Ensino Superior / Fundação Visconde de Cairu</li> <li>- Graduação em Bacharelado em Ciências Sociais / UFBA</li> <li>- Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais / UFBA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado: Sem Financiamento</li> <li>- Mestrado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora Adjunta</li> <li>- Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Federal de Alagoas / UFAL</li> </ul>
<i>Rita de Cassia Dias Pereira de Jesus</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado em Educação / UFBA</li> <li>- Mestrado em Educação / UFBA</li> <li>- Especialização Em Direitos Humanos / UNEB</li> <li>- Graduação em Pedagogia / UFBA</li> <li>- Graduação em Direito / UCSAL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES</li> <li>- Mestrado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora Adjunta</li> <li>- Professora no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (NEAB)</li> <li>- Professora no Mestrado Acadêmico Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Federal da Bahia / UFBA</li> <li>- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / UFRB</li> </ul>
<i>Eugenia Portela de Siqueira Marques</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado em Educação / UFSCAR</li> <li>- Mestrado em Educação / UCDB</li> <li>- Especialização em Direito Processual Civil / UCDB</li> <li>- Especialização em Metodologia do Ensino / Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá</li> <li>- Especialização em Metodologia do Ensino / Faculdade de Fátima do Sul</li> <li>- Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa: aceleração da aprendizagem / Centro de Treinamento da Prefeitura Municipal de Campo Grande</li> <li>- Graduação em Ciências Jurídicas / UCDB</li> <li>- Graduação em Pedagogia (Adm Escolar) / UCDB</li> <li>- Graduação em Pedagogia: Hab. matérias pedagógicas do</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Doutorado: Sem Financiamento</li> <li>- Mestrado: Sem Financiamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade Federal da Grande Dourados / UFGD</li> </ul>

	2º grau / UCDB - Graduação em Letras / UCDB			
<i>Claudia Miranda</i>	- Doutorado em Educação / UERJ - Mestrado em Educação / UFRJ - Graduação em Letras / UFRJ	- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES - Mestrado: Financiamento de Pesquisa pelo CNPq	- Professora Adjunta - Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro / UNIRIO
<i>Leonides da Silva Justiniano</i>	- Doutorado em Educação / UNESP - Mestrado em Educação / UNESP - Especialização em Psicopedagogia / Faculdades Integradas Toledo/INBRAPE - Graduação em Teologia / Instituto Teológico do Extremo Oeste - Graduação em Filosofia / UCDB	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Sem Financiamento	- Professor Titular - Professor do Programa de Pós-Graduação em Recursos Humanos e Formação de Coordenadores de IES	- Centro Universitário de Lins / UNILINS
<i>Rosana Batista Monteiro</i>	- Doutorado em Educação / UFSCAR - Mestrado em Educação / UNICAMP - Graduação em Pedagogia / UNESP	- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES - Mestrado: Financiamento de Pesquisa pelo CNPq	- Professora Adjunta	- Universidade Federal de São Carlos / UFSCAR
<i>Cláudio Orlando Costa do Nascimento</i>	- Doutorado em Educação / UFBA - Mestrado em Educação / UFBA - Especialização em Psicologia Organizacional / UNIFACS - Graduação em Pedagogia e Supervisão Escolar / UCSAL	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Sem Financiamento	- Professor Adjunto - Professor no Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (NEAB) - Professor no Mestrado Acadêmico Estudos Interdisciplinares sobre Universidade (EISU) do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC-UFBA)	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / UFRB
<i>Elania de Oliveira</i>	- Doutorado em Educação / UFMG - Mestrado em Estudos Linguísticos / UFMG	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Financiamento de Pesquisa	- Professora Adjunta	- Universidade Federal de Minas

	- Graduação em Letras / UFV	pelo CNPq		Gerais / UFMG
<i>Kiusam Regina de Oliveira</i>	- Doutorado em Educação / USP - Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano / USP - Graduação em Pedagogia / CUFSA	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Sem Financiamento	- Professora	- Prefeitura Municipal de São Paulo / PMSP - Prefeitura Municipal de Diadema / PMD
<i>Fabio Pinto Gonçalves dos Reis</i>	- Doutorado em Educação / USP - Mestrado em Educação / USF - Especialização em A Formação do Professor da Educação Infantil / UNITAU - Especialização em Psicomotricidade / UNITAU - Graduação em Educação Física / UNITAU	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Sem Financiamento	- Professor Adjunto - Professor de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu do Departamento de Educação	- Universidade Federal de Lavras / UFLA
<i>Cristiane Maria Ribeiro</i>	- Doutorado em Educação / UFSCAR - Mestrado em Educação / UFU - Especialização em Educação Para Ciência / UFU - Especialização em Didática / Faculdade de São Luís - Graduação em Pedagogia / UFG	- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pelo CNPq - Mestrado: Sem Financiamento	- Professora	- Universidade Federal de Goiás / UFG
<i>Sandra Regina Sales</i>	- Doutorado em Educação / UERJ - Mestrado em Educação / UFF - Graduação em Pedagogia / UFF - Graduação em Letras / Fundação Educacional Unificada Campograndense	- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES - Mestrado: Financiamento de Pesquisa pelo CNPq	- Professora Adjunta	- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro / UFRRJ
<i>Jair Santana</i>	- Doutorado em Educação / UFPR - Mestrado em Educação / UNISO - Especialização em Educação Fundamentada na Arte / Universidade Tuiuti do Paraná - Graduação em Educação Artística / FEMP	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Bolsista da Fundação Ford	- Professor	- Secretaria Municipal de Educação de Araucária / SMED
<i>Ana Katia Alves dos Santos</i>	- Doutorado em Educação / UFBA - Mestrado em Educação / UFBA - Especialização em Metodologia do Ensino Pesquisa e	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Sem Financiamento	- Professora Adjunta - Professora do Programa de Pós-Graduação em	- Universidade Federal da Bahia / UFBA

	Extensão / UNEB - Graduação em Pedagogia / UCSAL		Educação da FAGED	
<i>Dyane Brito Reis Santos</i>	- Doutorado em Educação / UFBA - Mestrado em Ciências Sociais / UFBA - Graduação em Ciências Sociais / UFBA	- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES -Mestrado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES	- Professora Adjunta - Professora do Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação no Campo	- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia / UFRB
<i>Eneida Pereira dos Santos</i>	- Doutorado em Educação / UFMG - Mestrado em Psicologia Social / UFMG - Especialização em Metodologia do Ensino / FPL - Aperfeiçoamento em Ciências Biológicas / UFMG - Graduação em Licenciatura Psicologia / UFMG - Graduação em Psicologia / UFMG	- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pelo CNPq - Mestrado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES	- Coordenadora geral do Curso Normal Superior Projeto Veredas	- Secretaria de Educação de Minas Gerais / SEE-MG
<i>Maria Walburga dos Santos</i>	- Doutorado em Educação / USP - Mestrado em Educação / USP - Graduação em História / PUC/SP	- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES - Mestrado: Sem Financiamento	- Professora Adjunta	- Universidade Federal de São Carlos / UFSCAR
<i>Penildon Silva Filho</i>	- Doutorado em Educação / UFBA - Mestrado em Educação / UFBA - Graduação em Comunicação Social / UFBA	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Financiamento de Pesquisa pela CAPES	- Professor Adjunto	- Universidade Federal da Bahia / UFBA
<i>Douglas Verrangia Corrêa da Silva</i>	- Doutorado em Educação / UFSCAR - Mestrado em Educação / UFSCAR - Graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas / UFSCAR	- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pela CNPq - Mestrado: Financiamento de Pesquisa pelo CAPES	- Professor Adjunto	- Universidade Federal de São Carlos / UFSCAR
<i>Eva Aparecida da Silva</i>	- Doutorado em Educação / UNICAMP - Mestrado em Educação / UNICAMP - Especialização em Identidade Nacional Educação e Desenvolvimento / UNESP - Graduação em Ciências Sociais Bacharelado / UNESP - Graduação em Ciências Sociais Licenciatura / UNESP	- Doutorado: Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - Mestrado: Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo	- Professora Adjunta	- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri / UFVJM
<i>Emanuel Luis Roque Soares</i>	- Pós-Doutorado / UFPB - Doutorado em Educação / UFC - Mestrado em Educação / UFBA	- Doutorado: Financiamento de Pesquisa pelo CNPq - Mestrado: Financiamento de Pesquisa	- Professor	- Universidade Federal do Recôncavo da

	Especialização em Educação Estética, Semiótica e Cultura / UFBA - Graduação em Bacharelado em Filosofia / UCSAL	pela CAPES		Bahia / UFRB
<i>João Vicente Silva Souza</i>	- Doutorado em Educação / UFRGS - Mestrado em Educação / UFRGS - Especialização em Educação Física Escolar e Pré-Escolar / UFRGS - Graduação em Curso Superior de Educação Física / Instituto Porto Alegre da Igreja Metodista	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Sem Financiamento	- Professor de Ensino Fundamental e Médio	- Colégio de Aplicação / UFRGS
<i>Alba Cleide Calado Wanderley</i>	- Doutorado em Educação / UFPB - Mestrado em Educação / UFPB - Especialização em Teoria da História do Brasil / FFM - Graduação em Licenciatura em História / UFPB	- Doutorado: Sem Financiamento - Mestrado: Sem Financiamento	- Professor Titular	- Universidade Federal de Campina Grande / UFCG

Dados obtidos no Site da Plataforma Lattes. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/> >. Acesso em: 3 ago. 2013. Fonte: Quadro elaborado pela autora em ago. / 2013.

Dos 28 pesquisadores, 18 são mulheres e 10 são homens. Identificou-se como área predominante na formação desses pesquisadores o curso de Pedagogia (9), seguido pelo curso de Ciências Sociais (5), Letras (4), Educação Física (3), História (3), Filosofia (2). Segundo Queiroz<sup>72</sup> (2001), Filosofia e Ciências Humanas são as áreas de maior predominância feminina. As mulheres estão mais presentes na carreira docente e são majoritárias nos cursos de Secretariado, Pedagogia, Biblioteconomia, Psicologia, Museologia, Comunicação e Ciências Sociais.

Quanto ao financiamento das pesquisas, aparece um maior número de bolsas de estudo no mestrado (16) e menor no doutorado (12). A CAPES aparece como agência de fomento à pesquisa com maior número de concessão de bolsa tanto no mestrado (8) quanto no doutorado (7); seguida do CNPq (5/M) (4/D), FAPESP (1/M) (1/D) e Fundação Ford (2/M).

No final da década de 60, o governo do Brasil elaborou ações que deram início à qualificação formal de pesquisadores. Com a criação de vários órgãos que atendessem ao investimento à ciência e tecnologia, o Ensino Superior passou por uma reorganização que destinaram à pós-graduação o lugar de produção do conhecimento. Para atender a essa nova perspectiva de se fazer ciência no país criou-se, em 1951, o CNPq e a CAPES. O objetivo do fortalecimento da pós-graduação seria para assegurar a qualificação de profissionais em termos quantitativos e qualitativos que atendessem às necessidades públicas e privadas para o desenvolvimento do país (CAPES, 2002).

A respeito do destino profissional dos pesquisados, aparecem 23 professores do Ensino Superior, na sua maioria de universidades federais; 1 gerente; 1 coordenador; 3 professores da Educação Básica. Segundo os dados apresentados no Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2004), o destino profissional dos egressos dos cursos de pós-graduação acontece na seguinte ordem: os doutores foram absorvidos, na sua maioria, pelas universidades; os mestres atuam nas universidades, na administração pública e empresas privadas.

Devemos considerar se a legitimação do objeto científico depende do lugar do agente que estuda e pesquisa esse mesmo objeto, então, neste caso, o longo percurso escolar dos pesquisadores influencia no tempo da mobilidade da propagação do objeto no campo (BOURDIEU, 1998). Os estudiosos das relações raciais afirmam que os estudos e pesquisas sobre o negro somente chegaram ao campo acadêmico por meio da inserção de professores,

---

<sup>72</sup> Ver: QUEIROZ, Delcele. *Raça, gênero e educação superior*. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2001.

pesquisadores e intelectuais negros nas universidades. As dissertações e teses que tratam dessa temática são na sua maioria produzidas por pesquisadores negros. Deve-se observar o tempo que a temática leva para chegar ao status de *necessária*, e aos investimentos simbólicos dentro do campo que lhe conferem *importância*.

Cabe a esse respeito, adotar as análises de Bourdieu (1998) sobre o capital cultural no seu *estado objetivado* e no seu *estado institucionalizado*. Para que a temática sobre relações raciais alcance o estado objetivado e transforme-se em livros, artigos, e material didático (estado objetivado), o pesquisador deve investir economicamente e simbolicamente sobre sua produção escrita (texto de dissertação e/ou de tese).

Para que a temática relações raciais seja apropriada pelos agentes (professores, alunos, pesquisadores) faz-se necessário criar condições objetivas de ser apropriada e utilizada como arma e objeto das disputas que se travam nos campos da produção cultural. Soma-se a isso necessidade da inserção de mais pesquisadores nas universidades, ou seja, mais pesquisadores negros adquirindo diplomas de pós-graduação (estado institucionalizado) e em condições materiais e simbólicas para serem aprovados em concursos nas universidades.

A naturalização dessa trajetória acadêmica e do êxito de uma carreira docente no ensino superior ocorre por meio de argumentos ligados ao *mérito* e ao *dom*. Dissimuladamente a educação formal (escola, universidade) atribui ao agente o sucesso ou insucesso acadêmico, e não as condições de apropriação do capital cultural. Se pensarmos que os alunos negros que ingressam nas universidades brasileiras representam uma pequena parcela em relação ao total de ingressantes, menor ainda é o número dos que ingressam na pós-graduação. Ao considerar que nem todos os pesquisadores negros irão pesquisar sobre relações raciais, menor será a produção de trabalhos sobre tal assunto.

Importante relacionar os ideais democráticos expressos nos projeto educacional nacional e presentes nos documentos oficiais, em particular o Plano Nacional de Pós-Graduação 2005-2010 (BRASIL, 2004, p.8-9).

[o] Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPg 2005-2010 – incorpora o princípio de que o sistema educacional é fator estratégico no processo de desenvolvimento socioeconômico e cultural da sociedade brasileira. Ele representa uma referência institucional indispensável à formação de recursos humanos altamente qualificados e ao fortalecimento do potencial científico-tecnológico nacional. Cabe à pós-graduação a tarefa de produzir os profissionais aptos a atuarem em diferentes setores da sociedade e capazes de contribuir, a partir da formação recebida, para o processo de modernização do país. Os dados disponíveis demonstram, sobremaneira, que é no

interior do Sistema Nacional de Pós-Graduação que, basicamente, ocorre a atividade da pesquisa científica e tecnológica brasileira.

[o] Plano tem como um dos seus objetivos fundamentais a expansão do sistema de pós-graduação que leve a um expressivo aumento do número de pós-graduandos requeridos para a qualificação do sistema de ensino superior do país, do sistema de ciência e tecnologia, assim como do setor empresarial.

Assim, significaria considerar em que medida a realidade dos agentes inseridos no sistema educacional brasileiro corresponde aos ideais democráticos proclamados nas políticas educacionais, nos programas e nos planos para a educação. A realidade das condições para produção de pesquisas, inserção de pesquisadores, mobilidade acadêmica, divulgação de pesquisas por meio de livros, artigos, material didático, todos esses mecanismos estão de acordo com o ideal democrático de educação para a igualdade racial?

Se pensarmos nas condições objetivas das produções de pesquisas sobre relações raciais na pós-graduação e os objetivos e intenções educacionais proclamados nos documentos oficiais e programas do MEC, ambos não condizem com as reais condições de acesso aos instrumentos institucionalizados de ascensão social e de salvação cultural que a universidade concede aos indivíduos das diferentes classes sociais.

Para que o projeto educacional atenda à demanda de uma educação para a equidade racial seja incorporado de intencionalidade, todas as partes envolvidas na prática educativa (sistemas de ensino, educação básica, ensino superior, pós-graduação, ministério da educação, secretarias municipais e estaduais) devem estar integradas à materialidade dessa intencionalidade, ou seja, as reais condições objetivas. Todos os envolvidos necessitam adequar seus objetivos particulares à maior abrangência da proposta de promover uma educação para a igualdade racial.

Penso que uma das contribuições da Pedagogia aos estudos sobre relações raciais é sem dúvida uma função crítica, ou seja, atribuir ao *mito de mobilidade social perfeita na educação formal* a qualidade de mecanismo mais perverso e vicioso para o funcionamento da escola e sua função de conservação social, que por meio dele criam-se engenhos de dissimulação que ofuscam a falta de correspondência entre os ideais democráticos e a realidade social.

**QUADRO 24 - PRODUÇÕES BIBLIOGRÁFICAS DOS PESQUISADORES**

PESQUISADOR	ARTIGOS COMPLETOS PUBLICADOS EM PERIÓDICOS	LIVROS PUBLICADOS / ORGANIZADOS OU EDIÇÕES	CAPÍTULOS DE LIVROS PUBLICADOS
<p><i>ADÃO, Jorge Manoel</i></p>	<p><b>ADÃO, J. M.</b> . Trajetória do movimento negro e educação no Brasil. La Salle (Canoas), v. 12, p. 87-104, 2007.</p>	<p><b>ADÃO, J. M.</b> (Org.) . Diversidade na educação - reflexões e experiências. Brasília - DF: , 2003.</p>	<p><b>ADÃO, J. M.</b> . Ações afirmativas em educação: políticas de cotas em universidades públicas. In: Gilberto Ferreira da Silva; José Antônio dos Santos; Luiz Carlos da Cunha Carneiro. (Org.). RS negro:cartografias sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, v. , p. 317-332.</p> <p><b>ADÃO, J. M.</b> . O negro e as políticas públicas no Rio Grande do Sul. In: Associação Riograndense de Imprensa (ARI). (Org.). Projeto cultural:o povo negro no sul. Porto Alegre/RS: Associação Riograndense de Imprensa, 2003, v. , p. 54-56.</p> <p><b>ADÃO, J. M.</b> . Práxis educativa no movimento negro no Rio Grande do Sul. In: Iolanda de Oliveira; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. (Org.). Negro e Educação: identidade negra - pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPED, Ação Educativa, Fundação Ford, 2003, v. , p. 59-70.</p> <p><b>ADÃO, J. M.</b> . Ações negro-afirmativas: histórico, contexto e discussões em terras brasileiras. In: PEREIRA, Lúcia Regina et al.. (Org.). Negras histórias no Rio Grande do Sul. Porto Alegre: GT Negros/ANPUH-</p>

			RS/FAPERGS, 2002, v. , p. 45-56.  <b>ADÃO, J. M. .</b> O Negro nas Culturas Oprimidas do Rio Grande do Sul. In: Vera Regina Santos Triumpho. (Org.). Rio Grande do Sul, Aspectos da Negritude. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1991, v. , p. -.
<i>BRITO, Rosemeire dos Santos</i>	<p><b>BALDIN, TALITA ; BRITO, R. S. .</b> A mulher em cena: o feminino na tragédia grega 'Medéia'. Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, v. 5, p. 114-125, 2014.</p> <p><b>BRITO, R. S. .</b> Formas de aplicação da lei 10.639/03 no cenário da precarização do trabalho docente: um estudo sobre as equipes multidisciplinares no município de Irati/PR. Analecta (UNICENTRO), v. 12, p. 89-110, 2014.</p> <p><b>BRITO, R. S. .</b> Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 36, n.127, p. 129-149, 2006.</p> <p><b>BRITO, R. S. .</b> Gênero e fracasso de meninos no Ensino Fundamental: o olhar da escola. Revista Factus, São Paulo, v. 5, p. 107-120, 2006.</p>	SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES	<b>BRITO, R. S. .</b> Fracasso de meninos no ensino fundamental: as contribuições da categoria gênero na compreensão desse quadro. In: Carvalho, Marília Pinto; Pinto, Regina Pahim. (Org.). Mulheres e desigualdades de gênero. São Paulo: Contexto, 2008, v. , p. 149-169.
<i>CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa</i>	SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES	SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES	SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES

<p><i>COELHO, Wilma de Nazaré Baía</i></p>	<p>(Raquel Amorim) ; SILVA, R. M. N. B. E. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS: ESTADO DA ARTE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2000-2010). Revista Exitus, v. 04, p. 111-141, 2014.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; COELHO, M. C. . OS CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRÁTICAS EM CURSO. Educar em Revista (Impresso), v. 47, p. 67-84, 2013.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; COELHO, M. C. . MÚSICA, RAÇA E PRECONCEITO NO ENSINO FUNDAMENTAL: notas iniciais sobre hierarquia da cor entre adolescentes . Afro-Ásia, v. 48, p. 311-333, 2013.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; PADINHA, M. S. . COORDENADORAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: legislação educacional, formação crítica e relações raciais. Linhas Críticas (Online), v. 19, p. 229-250, 2013.</p> <p>AMORIM, R. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS. Reflexão e Ação (Online), v. 1, p. 122-147, 2013.</p>	<p>MULLER, T. M. P (Org.) ; <b>COELHO, W. N. B.</b> (Org.) . RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DIVERSIDADE. 1. ed. EdUFF/Alternativa: Editora da Universidade Federal Fluminense e Alternativa, 2014. v. 1. 215p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; COELHO, Mauro Cezar . ENTRE VIRTUDES E VÍCIOS: educação, sociabilidades, cor e ensino de História. 1. ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014. v. 1. 138p .</p> <p>SANTANA, M. (Org.) ; <b>COELHO, W. N. B.</b> (Org.) ; CARDOSO, Paulino de Jesus (Org.) . ENFRENTAMENTO DO RACISMO E PRECONCEITO NO BRASIL: experiência de NEABs. 1. ed. FLORIANÓPOLIS: CASA ABERTA, 2014. v. 1. 177p .</p> <p>SANTANA, M. M. (Org.) ; <b>COELHO, W. N. B.</b> (Org.) ; CARDOSO, Paulino de Jesus (Org.) ; OLIVEIRA, Rafael da Silva (Org.) . SEMINÁRIO VIRTUAL- HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA- DOSSIÊ 2014. 1. ed. FLORIANÓPOLIS: CASA ABERTA, 2014. v. 1. 125p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> (Org.) ; AMORIM, R. (Org.) ; SILVA, R. M. N. B. E. (Org.) . ENSINO EM PESQUISA: Investigações</p>	<p>MULLER, T. M. P ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . A Lei 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: trajetória e perspectivas.. In: TÂNIA M. P. MÜLLER &amp; WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO. (Org.). A LEI no 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS. 1ed.Niteroi: EdUFF/Alternativa, 2014, v. 1, p. 35-60.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . O NÚCLEO GERA E A EXPERIÊNCIA DO ENFRENTAMENTO DA QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL: ensino, pesquisa e extensão, 2006-2014. In: MOISÉS SANTANA;WILMA DE NAZARÉ BAÍA COELHO;PAULINO DE JESUS CARDOSO;RAFAEL DA SILVA OLIVEIRA. (Org.). EENFRENTAMENTO DO RACISMO E PRECONCEITO NO BRASIL: experiências de NEABs. 1ed.FLORIANÓPOLIS: CASA ABERTA, 2014, v. 1, p. 48-84.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; COELHO, M. C. . SOCIABILIDADES E HIERARQUIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: música, cor e preconceito. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía ; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). ENSINO E PESQUISA: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais.. 1ed.Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 11-35.</p>
--	---	---	---

	<p><b>COELHO, W. N. B. ; SILVA, R. M. N. B. E. .</b> RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: estado da arte. Teias (Rio de Janeiro. Impresso), v. 14, p. 107-132, 2013.</p> <p><b>BENTO, M. A. S. ; COELHO, W. N. B. ; COELHO, M. C. ; FERNANDES, D. M. P. .</b> A EDUCAÇÃO NA REGIÃO NORTE: apontamentos iniciais. Amazônica: Revista de Antropologia (Online), v. 5, p. 140-175, 2013.</p> <p><b>COELHO, M. C. ; COELHO, W. N. B. .</b> JOGANDO VERDE E COLHENDO MADURO Historiografia e Saber Histórico Escolar no Ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira. Territórios e Fronteiras (Online), v. 6, p. 92-107, 2013.</p> <p><b>MULLER, T. ; COELHO, W. N. B. .</b> A LEI no 10.639/03 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TRAJETÓRIA E PERSPECTIVAS. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 5, p. 29-54, 2013.</p> <p><b>SILVA, R. M. N. B. E. ; COELHO, W. N. B. .</b> OS ENUNCIADOS NOS DOCUMENTOS LEGAIS: A representação negra, um ritual pedagógico a favor da diferença racial. Teias (Rio de Janeiro. Impresso), v. 14, p. 112-138, 2013.</p>	<p>sobre a educação das relações étnico-raciais. 1. ed. Belém: Editora Açai, 2013. v. 1. 239p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B. .</b> EDUCAÇÃO, HISTÓRIA E PROBLEMAS - cor e preconceito em discussão. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1. 184p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B. (Org.) ; COELHO, Mauro Cezar (Org.) .</b> TRAJETÓRIAS DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO - formação, patrimônio e identidade. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2012. v. 1. 253p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B. (Org.) ; SOARES, N. J. B. (Org.) .</b> VISIBILIDADES E DESAFIOS:estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. v. 1. 160p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B. (Org.) .</b> EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS Conceituação e Historicidade. 1. ed. São Paulo: Livraria da Física, 2010. v. 1. 279p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B. (Org.) ; COELHO, Mauro Cezar (Org.) .</b> RAÇA,COR E DIFERENÇA: a escola e a diversidade. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. v. 2. 128p .</p>	<p><b>COELHO, W. N. B. ; SOARES, N. J. B. .</b> RELAÇÕES SOCIAIS NO ESPAÇO ESCOLAR: ADOLESCENTE E COR. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos ,SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). ENSINO E PESQUISA: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais.. 1ed.Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 37-62.</p> <p><b>BARATA, C. G. C. B. ; COELHO, W. N. B. .</b> RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ESTUDANTES DO SEGUNDO CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL: pontuações preliminares. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía ; SANTOS, Raquel Amorim dos Santos, SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). ENSINO E PESQUISA: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais.. 1ed.Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 62-80.</p> <p><b>OLIVEIRA, Lorena Baía ; COELHO, W. N. B. .</b> RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM ESCOLA PARAENSE: aspectos iniciais. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos;SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). ENSINO E PESQUISA: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais.. 1ed.Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 81-96.</p>
--	---	--	---

	<p>AMORIM, R. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS NAS ESCOLAS BRASILEIRAS: Mito ou realidade?. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 3, p. 29-51, 2012.</p> <p>KIMURA, P. R. O. ; CABRAL, Rita Cássia ; NASCIMENTO, Ivany Pinto ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . CAMINHOS DA FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA CONTEMPORANEIDADE. Reflexão e Ação (Online), v. 20, p. 9-23, 2012.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; COELHO, M. C. . POR LINHAS TORTAS A EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE E A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL EM ESCOLAS DA REGIÃO NORTE: ENTRE VIRTUDES E VÍCIOS. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 4, p. 137-155, 2012.</p> <p>SOARES, N. J. B. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . PERTENCIMENTO RACIAL E RELAÇÕES SOCIAIS ESTABELECIDAS NO ESPAÇO ESCOLAR. Instrumento - Revista em estudo e pesquisa em educação, v. 13, p. 135-144, 2011.</p> <p>BARBOSA, R. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-estado da arte. Revista Odara, v. 1, p. 11-33,</p>	<p><b>COELHO, W. N. B.</b> (Org.) ; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (Org.) . EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. v. 1. 304p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . A QUESTÃO RACIAL NA ESCOLA: representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnicoculturais. 1. ed. Belém: Editora UNAMA, 2010. v. 1. 118p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . A COR AUSENTE: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores -1970-1989. 2ª. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009. v. 2. 280p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> (Org.) ; COELHO, Mauro Cezar (Org.) . Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade. 1. ed. Belo Horizonte-MG: Mazza, 2008. v. 1. 120p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> (Org.) ; ALVES, Laura Maria Araújo (Org.) ; et al. (Org.) . Cultura e Educação: Reflexões para a prática docente.. 1. ed. Belém: UFPA, 2008. v. 1. 120p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . A COR AUSENTE: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores - Pará, 1970-</p>	<p>ALMEIDA, L. S. L. ; SANTOS, M. M. B. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA FUNDAMENTAL: considerações sobre a prática. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). ENSINO E PESQUISA: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais.. 1ed.Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 97-114.</p> <p>GALUCIO, E. R. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE OS PERÍODOS DE 2003 A 2012: perspectiva diagnóstica em curso. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim dos Santos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). ENSINO E PESQUISA: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais.. 1ed.Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 115-132.</p> <p>FRANÇA, Rita de Cássia Rodrigues de. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: notas em curso. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). ENSINO E PESQUISA: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais. 1ed.Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 133-151.</p>
--	--	--	--

	<p>2011.</p> <p>BARBOSA, R. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . A ESCOLA E A CULTURA ESCOLAR: É possível controlar as Diferenças no/pelo Currículo?. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-14, 2011.</p> <p>BARBOSA, R. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . A IMAGEM NEGRA EMOLDURADA NA ESCOLA: sob o discurso da igualdade. Reflexão e Ação (Online), v. 18, p. 100-124, 2010.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . A EXPERIÊNCIA ESTADUNIDENSE DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: uma análise à luz da teoria da igualdade de Ronald Dworkin. Perspectiva (UFSC), v. 28, p. 63-88, 2010.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . O RACISMO À BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO. Vida e Educação (Fortaleza), v. 1, p. 43-45, 2009.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; COSTA, Rafaela Paiva . REPRESENTAÇÕES SOBRE RELAÇÕES RACIAIS NA SALA DE AULA:o negro no cotidiano escolar. Educação (Santa Maria. Online), v. 34, p. 325-338, 2009.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; FRANCA, M. P. S. ; CASCAES,Luzia ; MENDES,Raimunda . MEMÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE:um</p>	<p>1989.. 1. ed. Belo Horizonte-Belém: Mazza Edições/ Editora Unama, 2006. v. 1. 280p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> (Org.) ; SANTOS, Eunice Ferreira dos (Org.) ; SILVA, Josenilda Maria Maués da (Org.) ; LIMA, Maria Do Socorro Carneiro de (Org.) ; SARAIVA, M. C. C. (Org.) ; MORAES, E. L. (Org.) . INCURSÕES DIDÁTICAS. 1. ed. Belém: Santos, 2001. v. 2. 170p .</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> (Org.) ; SILVA, Josenilda Maria Maués da (Org.) ; SANTOS, Eunice Ferreira dos (Org.) ; SARAIVA, M. C. C. (Org.) ; LIMA, Maria Do Socorro Carneiro de (Org.) ; MORAES, E. L. (Org.) . TERRITÓRIOS DIDÁTICOS: saberes e práticas.. 1. ed. Belém: Santos, 2000. v. 1. 163p .</p>	<p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; OLIVEIRA, Rafael da Silva . O ENSINO DE ESTUDOS SOCIAIS E O LIVRO DIDÁTICO: apontamentos iniciais. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia ; SANTOS, Raquel Amorim dos Santos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). ENSINO E PESQUISA: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais.. 1ed.Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 153-168.</p> <p>AMORIM, R. ; SILVA, R. M. N. B. E. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . POLÍTICA CURRICULAR E RELAÇÕES RACIAIS: inflexões preliminares nas produções da ANPED. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). ENSINO E PESQUISA: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais.. 1ed.Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 169-193.</p> <p>VALE, J. C. C. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . É QUE NARCISO ACHA FEIO O QUE NÃO É ESPELHO : repercussões do sofrimento psíquico por meio do racismo. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). ENSINO E PESQUISA: investigações sobre a educação das relações étnico-raciais.. 1ed.Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 215-235.</p>
--	--	--	---

<p>relato de experiência na formação. Revista Trilhas (UNAMA), v. 10, p. 30-38, 2008.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 12, p. 39-56, 2007.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . DA NATURALIZAÇÃO DO PAPEL SOCIAL DA MULHER À FUNÇÃO DE PROFESSORA: reflexões sobre ideal de formação no I.E.E.P - Estado do Pará.. OPSIS (UFG), Catalão/GO, v. 6, n.6, p. 79-95, 2006.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: uma reflexão sobre a docência no Estado do Pará, 1970-1989. Revista Educação em Questão (UFRN. Impresso), v. 27, p. 97-123, 2006.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . IGUALDADE E DIFERENÇA NA ESCOLA: um desafio à formação de professores. Cronos (Natal), v. 7, p. 303-309, 2006.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; SILVA, Carlos Aldemir Farias da . A QUESTÃO ÉTNICA NA ESCOLA: a cor nossa de cada dia. Abc Educatio (São Paulo), São Paulo, v. 1, n.46, p. 5-9, 2005.</p>		<p>THIJM, Franklin Eduard Auad ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . <b>RELAÇÕES RACIAIS EM TESES E DISSERTAÇÕES</b>, (2004-2013). In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. (Org.). <b>ENSINO EM PESQUISA: Investigações sobre a educação das relações étnico-raciais</b>. 1ed. Belém: Editora Açai, 2013, v. 1, p. 212-234.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; COELHO, Mauro Cezar ; PINTO, Ivany . <b>REGIONAL NORTE</b>. In: NILMA LINO GOMES. (Org.). <b>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE TRABALHO COM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DA LEI Nº 10.639/03</b>. 1ed. BRASÍLIA: UNESCO/IPEA/MEC, 2012, v. 1, p. 171-214.</p> <p>MORAES, Felipe ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . <b>GOVERNO PROVISÓRIO REPUBLICANO - a concepção de uma concepção político-educacional hegemônica</b>. In: Edir Augusto Dias Pereira &amp; Francivaldo Alves Nunes. (Org.). <b>Encontros de História e Educação - pesquisa social, História e política em educação</b>. 1ed. Brasília: KIRON, 2012, v. 1, p. 95-116.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> ; COELHO, M. C. . <b>HIERARQUIAS EM PERSPECTIVA NA</b></p>
--	--	--

<p><b>COELHO, W. N. B. . A NATURALIZAÇÃO DA COR LEGÍTIMA NO BRASIL:</b> uma provação a todos os brasileiros. Revista Trilhas (UNAMA), Belém, v. 7, n.15, p. 41-48, 2005.</p> <p><b>COELHO, W. N. B. . UMA REFLEXÃO SOBRE A NATURALIZAÇÃO DA COR LEGÍTIMA NO BRASIL.</b> Interface. Comunicação, Saúde e Educação, Natal/RN, v. 2, n.2, p. 85-98, 2005.</p> <p><b>COELHO, W. N. B. . DO DISCURSO À PROPAGANDA DE UMA PRÁTICA TRANSFORMADORA:</b> formação de professores no Pará. Temas em Educação, v. 13, p. 106-126, 2004.</p> <p><b>COELHO, W. N. B. . AS DIFERENÇAS QUE FAZEM A DIFERENÇA.</b> Abc educatio, São Paulo, v. 23, n.03, p. 6-7, 2003.</p> <p><b>COELHO, W. N. B. . O PROFESSOR NEGRO NA UNIVERSIDADE:</b> notas preliminares. Revista Trilhas (UNAMA), Belém, v. 4, n.1, p. 29-35, 2003.</p> <p><b>COELHO, W. N. B. . DOCÊNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR.</b> Olhar (UFSCar), São Carlos, v. 4, n.7, p. 89-94, 2003.</p> <p><b>COELHO, W. N. B. . O PROFESSOR NEGRO NA UNIVERSIDADE:</b> notas em</p>		<p>ESCOLA: música raça e preconceito no ensino fundamental. Trajetórias da Diversidade na Educação - formação, patrimônio e identidade. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2012, v. 1, p. 228-253.</p> <p><b>COELHO, W. N. B. ; GONÇALVES, Josimere ; BELUCIO, M. A. . ENSINO FUNDAMENTAL E A QUESTÃO RACIAL:</b> o uso da música e do filme como suporte didático. In: Wilma de Nazaré Baía Coelho; Nicelma Brito. (Org.). VISIBILIDADES E DESAFIOS: estratégias pedagógicas para a abordagem da questão étnico-racial na escola. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, v. 1, p. 15-47.</p> <p><b>COELHO, W. N. B. ; MORAES, Felipe ; R. . DIMENSÕES DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR-</b> o perfil acadêmico-escolar dos estudantes cotistas na UFPA. In: DIAS, Ana Maria I; BITTENCOURT, Eugênio Pacelli Leal; SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; BOTTIL, Zenilda Fernandes. (Org.). Docência Universitária: saberes e práticas em construção. 1ed.Belém: IFPA\UNAMA, 2011, v. 1, p. 130-139.</p> <p><b>COELHO, W. N. B. . O Núcleo GERA e a formação continuada.</b> Educação e Relações Raciais Conceituação e Historicidade. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2010, v. 1, p. 7-25.</p>
---	--	---

<p>curso. Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI), Teresina, v. 9, n.9, p. 35-41, 2003.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . A CRIANÇA NEGRAS NOS CURRÍCULOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 7, n.38, p. 67-73, 2001.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . O PENSAMENTO LIBERAL E AS UNIVERSIDADES FEDERAIS: notas preliminares. Avaliação (UNICAMP), Campinas/SP, v. 6, n.2, p. 43-49, 2001.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . O PENSAMENTO LIBERAL E AS UNIVERSIDADES: notas em curso. Ver a Educação (UFPA), Belém, v. 6, n.2, p. 23-38, 2000.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . O ESTADO DE FALÊNCIA DA EDUCAÇÃO ATUAL. Amazônia Hoje, Belém, v. 1, n.0, p. 22-23, 1988.</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . O ESTADO DE PRÉ-FALÊNCIA DA EDUCAÇÃO. Dionísio na Constituinte, Brasília, v. 1, n.1, p. 102-106, 1987.</p>		<p>FERREIRA,Rafael Elias de Queiroz ;</p> <p><b>COELHO, W. N. B.</b> . A APRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO HIP-HOP NA IMPRENSA DE BELÉM: construindo parte de uma opinião pública (2004-2007). Educação e Relações Raciais Conceituação e Historicidade. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2010, v. 1, p. 57-93.</p> <p>MORAES, Felipe ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . José Veríssimo (1857-1916) e a Instrução Pública (1886-1891): a construção de uma concepção político-educacional hegemônica. Educação e Relações Raciais Conceituação e Historicidade. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2010, v. 1, p. 112-127.</p> <p>COSTA, Rafaela Paiva ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . Manuais escolares e o dilema brasileiro : o esforço civilizatório e a educação da Primeira República no Pará (1890-1930). Relações raciais e Educação - Conceituação e Historicidade. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2010, v. 1, p. 128-145.</p> <p>SOARES, N. J. B. ; <b>COELHO, W. N. B.</b> . Pertencimento racial e relações sociais estabelecidas no espaço escolar. Relações raciais e Educação - Conceituação e Historicidade. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2010, v. 1, p. 146-161.</p>
---	--	--

AMORIM, R. ; **COELHO, W. N. B.** . Ensino Fundamental e as relações raciais: imagens e significados de professores sobre o negro. Relações raciais e Educação - Conceituação e Historicidade. 1ed.: , 2010, v. 1, p. 162-177.

BARBOSA, R. ; **COELHO, W. N. B.** . AS REPRESENTAÇÕES E A DIFERENÇA RACIAL NA EDUCAÇÃO: relação entre cultura e educação na Escola Básica Média. Relações raciais e Educação - Conceituação e Historicidade. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2010, v. 1, p. 178-194.

RODRIGUES, Édina ; **COELHO, W. N. B.** . Pesquisadores negros e as relações raciais. Relações raciais e Educação - Conceituação e Historicidade. 1ed.São Paulo: Livraria da Física, 2010, v. 1, p. 195-206.

**COELHO, W. N. B.** ; CABRAL, Rebeca Pereira . RELAÇÕES SOCIAIS NO 'PARAÍSO RACIAL': considerações iniciais sobre o mito. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho;COELHO, Mauro Cezar. (Org.). Raça,Cor e diferença: a escola e a diversidade. 2ed.Belo Horizonte: Mazza, 2010, v. 2, p. 19-33.

**COELHO, W. N. B.** ; MORAES, Felipe ; COSTA, Rafaela Paiva . CONCEPÇÕES POLÍTICO-EDUCACIONAIS EXCLUDENTES: notas em curso. In:

COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho;COELHO, Mauro Cezar.. (Org.). Raça,Cor e diferença: a escola e a diversidade. 2ed.: , 2010, v. 2, p. 34-55.

**COELHO, W. N. B. ;** COELHO, Mauro Cezar . O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baía Coelho;COELHO, Mauro Cezar.. (Org.). Raça,Cor e diferença: a escola e a diversidade. 2ed.: , 2010, v. 2, p. 104-123.

**COELHO, W. N. B. .** A Lei n. 10. 639/2003 NO ENSINO FUNDAMENTAL. In: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães. (Org.). EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE:olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, v. 1, p. 18-39.

**COELHO, W. N. B. ;** SOARES, N. J. B. . Ser negro na Amazônia:potencialidades ou limitações. In: Wilma de Nazaré Baía Coelho e Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhães. (Org.). Educação para a Diversidade:olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, v. 1, p. 280-303.

**COELHO, W. N. B. ;** SOARES, N. J. B. . Ser negro na Amazônia: potencialidades ou limitações. In: Wilma de Nazaré Baía Coelho e

Ana del Tabor Vasconcelos Magalhães. (Org.). **EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE:** olhares sobre a educação das relações étnico-raciais. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, v. 1, p. 1-1.

BAIA, Breno ; **COELHO, W. N. B.** . A EXPERIÊNCIA NORTE-AMERICANA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS. In: Wilma de Nazaré Baía Coelho. (Org.). *Relações raciais e Educação - Conceituação e Historicidade.* 1ed. São Paulo: Livraria da Física, 2010, v. 1, p. 35-68.

**COELHO, W. N. B.** ; COSTA, Rafaela Paiva ; MORAES, Felipe Tavares de . *Concepções Político-Educacionais Excludentes: notas em curso.* In: Wilma de Nazaré Baía Coelho; Mauro Cezar Coelho. (Org.). *Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade.* 1ed. Belo Horizonte-MG: Mazza, 2008, v. 1, p. 37-62.

**COELHO, W. N. B.** ; CABRAL, Rebeca Pereira . *Relações Sociais no 'Paraíso Racial': considerações iniciais sobre um mito.* In: Wilma de Nazaré Baía Coelho; Mauro Cezar Coelho. (Org.). *Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade.* 1ed. Belo Horizonte-MG: Mazza, 2008, v. 1, p. 19-35.

**COELHO, W. N. B.** ; COELHO, Mauro Cezar . *O Improviso em Sala de Aula: a prática docente em perspectiva.* In: Wilma de Nazaré

Baía Coelho; Mauro Cezar Coelho. (Org.). Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade. 1ed. Belo Horizonte-MG: Mazza, 2008, v. 1, p. 117-139.

**COELHO, W. N. B.** . O negro e a formação de professores no Pará: aproximações metodológicas. In: Wilma de Nazaré Baía Coelho, Laura Maria Alves Silva Araújo Alves, et al. (Org.). Cultura e Educação: Reflexões para a prática docente.. 1ed. Belém: UFPA, 2008, v. 1, p. 81-108.

**COELHO, W. N. B.** . RAÇA E ESCOLA: uma interface necessária. In: Josebel Akel Fares. (Org.). Diversidade cultural: temas e enfoques. 1ed. Belém: UNAMA, 2006, v. 2, p. 207-237.

**COELHO, W. N. B.** . DA TRAJETÓRIA DE PROFESSORES/AS NEGROS/AS À TESSITURA METODOLÓGICA. In: Wilma de Nazaré Baía Coelho; Josenilda Maria Maués da Silva; Maria do Socorro Carneiro de Lima; Maria da Conceição Correa Saraiva; Eunice Léa de Moraes; Eunice Ferreira dos Santos. (Org.). Incursões didáticas. 1ed. Belém: Santos, 2001, v. 2, p. 103-121.

**COELHO, W. N. B.** . A PRÁTICA DA PRÁTICA NOS MÚLTIPLOS ESPAÇOS CULTURAIS. In: Wilma de Nazaré Baía Coelho; Josenilda Maria Maués da Silva;

			<p>Eunice Léa de Moraes; Eunice Ferreira dos Santos; Maria da Conceição Correa Saraiva; Maria do Socorro Carneiro de Lima. (Org.). Territórios Didáticos: saberes e práticas. 1ed.Belém: Santos, 2000, v. 1, p. 57-69.</p>
<p><i>CONRADO, Amélia Vitória de Souza</i></p>	<p>BIRIBA, R. ; Alberto Olivieri ; Graça Ramos ; Joaquim Neto ; MELLO, M. C. ; Virginia Saback ; Maria Celeste Wanner ; <b>CONRADO, A. V. S.</b> . Festas e celebrações na Capoeira Angola. Cultura Visual, v. 11, p. 175-184, 2008.</p> <p><b>CONRADO, A. V. S.</b> . Danças Populares Brasileiras: valor educacional cultural, recurso para pesquisa e recriação cênica. Revista da Bahia, Salvador - BA, v. 32, n.38, p. 36-46, 2004.</p>	<p>SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES</p>	<p><b>CONRADO, A. V. S.</b> . Danças Afro-brasileiras: diálogo, pensamento e arte educação na contemporaneidade. In: SOULAGES, François; OLIVIERI, Alberto; BIRIBA, Ricardo; MORAES, Ariadne. (Org.). O Sensível Contemporâneo. Salvador: EDUFBA, 2010, v. 1, p. 121-133.</p> <p><b>CONRADO, A. V. S.</b> ; CERQUEIRA, M. D. ; GUIMARÃES, E. L. ; MIRANDA, Joseania Freitas ; NASCIMENTO, J. R. ; SANTOS, M. C. ; ARAUJO, M. C. ; FRANCO, N. H. R. . Dança Étnica Afro-Baiana: educação, arte e movimento.. In: Maria de Lourdes Siqueira. (Org.). Imagens Negras: ancestralidade, diversidade e educação.. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006, v. 1, p. 9-223.</p> <p><b>CONRADO, A. V. S.</b> . Simbologia Corporal do Candomblé: o caminho para a concepção de corpo na visão afro-brasileira. In: Edvaldo Machado Boaventura; Ana Célia da Silva. (Org.). O Terreiro a Quadra e Roda: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2004, v. 1, p. 199-204.</p>

			<p><b>CONRADO, A. V. S. ; GUIMARÃES, E. L. ; SIQUEIRA, M. L. ; MIRANDA, Joseania Freitas ; REBOUÇAS, N. H. ; NASCIMENTO, J. R. ; CERQUEIRA, M. D. ; SANTOS, M. C. .</b> Dança Étnica Afro-Baiana:uma educação movimento. In: Amelia Vitoria de Souza Conrado. (Org.). Temas Negros em Tese. 01ed.Rio de Janeiro: OR Editor Independente, 2002, v. 01, p. 13-492.</p>
<p><i>CUNHA, Humberto Rocha</i></p>	<p><b>CUNHA, Humberto Rocha. .</b> Pedagogia libertadora e imaginário social. Sonho Possível, Canoas: UNILASALLE/NUPEP, v. 2, n.3, p. 133-143, 2001.</p> <p><b>CUNHA, Humberto Rocha. .</b> Educar cidadãos jovens e adultos, uma arte plena de desafios. Sonho Possível, Canoas: UNILASALLE/NUPEP, v. 2, n.1, 2001.</p> <p><b>CUNHA, Humberto Rocha. .</b> Ética e educação na rua. Sonho Possível, Canoas: UNILASALLE/NUPEP, v. 2, n.2, 2001.</p> <p><b>CUNHA, Humberto Rocha. .</b> A participação enquanto essência do ato pedagógico. Sonho Possível Revista de Educação Popular, Canoas: UNILASALLE/NUPEP, v. 1, n.1, p. 66-70, 2000.</p> <p><b>CUNHA, Humberto Rocha. .</b> Que as crianças cantem livres sobre os muros. Sonho Possível Revista de Educação Popular, Canoas: UNILASALLE/NUPEP, v. 1, n.2, p. 23-26,</p>	<p>SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES</p>	<p><b>CUNHA, Humberto Rocha. .</b> Pacotes. In: Adriano Nogueira. (Org.). Estendendo fronteiras: a extensão e a pesquisa na formação do pesquisador. Taubaté:Canoas: Cabral:UNILASALLE/NUPEP, 2001, v. , p. 13-24.</p>

	<p>2000.</p> <p><b>CUNHA, Humberto Rocha.</b> . Construir educação, construir liberdade. Sonho Possível Revista de Educação Popular, Canoas: UNILASALLE/NUPEP, v. 1, n.3, p. 52-62, 2000.</p> <p><b>CUNHA, Humberto Rocha.</b> . Competência para ser feliz: uma abordagem crítica da educação brasileira. La Salle Revista de Educação Ciência e Cultura, Canoas: CELES, v. 3, n.1, p. 77-87, 1998.</p> <p><b>CUNHA, Humberto Rocha.</b> . Anotações acerca do tempo, medida da existência. Ver a Educação, Belém: UFPA/Centro de Educação, v. 4, n.1, p. 1-30, 1998.</p>		
<p><i>FONSECA, Marcus Vinícius</i></p>	<p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Educação da criança escrava nos quadros da escravidão do escritor Joaquim Manoel de Macedo. Educação e Realidade, v. 36, p. 157-182, 2011.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Perfil de domicílios e grupos familiares com crianças nas escolas de Minas Gerais no século XIX. Revista Brasileira de História da Educação, v. 23, p. 13-40, 2010.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> ; FARIA FILHO, L. M. . Political culture, schooling and subaltern groups in the Brazilian Empire (1822-1850). Paedagogica Historica (Imprimé), v. 31, p.</p>	<p><b>FONSECA, Marcus V.</b> (Org.) ; Hamdan, Juliana C (Org.) ; Carvalho, Rosana a (Org.) . Entre o Seminário e o Grupo Escolar: a história da educação em Mariana (XVI-XX). 1. ed. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2013. v. 1. 165p .</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> ; Silva, Carolina Mostaro ; Fernandes, Alessandra Borges . Relações étnico-raciais e educação no Brasil. 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. v. 01. 216p .</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . População negra e educação: um perfil racial das escolas</p>	<p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Perfil dos domicílios com crianças nas escolas de instrução elementar da cidade de Mariana (1831). In: Fonseca, Marcus V; Hamdan, Juliana C., Carvalho, Rosana A.. (Org.). Entre o Seminário e o Grupo Escolar: a história da educação em Mariana (XVI-XX). 1ed.Belo Horizonte: Editora Mazza, 2013, v. 1, p. 49-69.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Escolarização e status racial em Minas Gerais no século XIX. In: Oliveira, Julvan Moreira. (Org.). Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais. 1ed.Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013, v. 1, p. 35-55.</p>

	<p>525-539, 2010.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Apontamentos para uma problematização das formas de classificação racial dos negros no século XIX. Revista de Educação Pública (UFMT), v. 18, p. 201-221, 2009.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Apontamento em relação às formas de tratamento dos negros pela história da educação.. História da Educação (UFPEl), v. 42, p. 29-59, 2009.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . População negra e civilização: uma análise a partir do estabelecimento da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais (1830-1850). Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 65, p. 66-87, 2009.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . O predomínio dos negros nas escolas de Minas Gerais do século XIX. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 35, p. 585-599, 2009.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. Revista Brasileira de História da Educação, v. 13, p. 09-33, 2007.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . O perfil racial das escolas mineiras no século XIX. Cadernos PENESB, v. 8, p. 72-97, 2006.</p>	<p>mineiras no século XIX. 1. ed. Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2009. 247p .</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002. v. 1000. 202p .</p>	<p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Educação e controle em relação à população negra de Minas Gerais no século XIX. In: Fonseca, Marcus V.; Silva, Carolina Mostaro da; Fernandes, Alessandra Borges. (Org.). Relações étnico-raciais e educação no Brasil. 1ed.Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, v. 1, p. 61-92.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . O Programa Ações Afirmativas na UFMG e os conflitos em torno de uma proposta de permanência de estudantes negros. In: Maria Auxiliadora Lopes; Maria Lúcia de Santana Braga. (Org.). Acesso e permanência da população negra no ensino superior. 1a.ed.Brasília: SECAD- Unesco, 2007, v. , p. 161-186.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Dilemas e perspectivas em relação ao acesso e permanência de estudantes negros na UFMG. In: Márcia Angela Aguiar; Iolanda de Oliveira; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Ahyas Assis; Raquel Oliveira. (Org.). Educação como exercício da diversidade: em busca de perspectiva dos negros brasileiro. : Anped - Secad, 2007, v. , p. -.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: Jeruse Romão. (Org.). A História da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, 2005, v. , p. 93-116.</p>
--	--	--	---

	<p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . EDUCAÇÃO E ESCRAVIDÃO: UM DESAFIO PARA A ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA. Revista Brasileira de História da Educação, Bragança Paulista, v. 4, p. 123-144, 2002.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DOS ESCRAVOS. Paidéia (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 1, p. 50-68, 2002.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . A EDUCAÇÃO DOS NEGROS: UMA NOVA FACE DO PROCESSO DE ABOLIÇÃO DO TRABALHO ESCRAVO NO BRASIL. Educação em Revista (UFMG. Impresso), Belo Horizonte, v. 35, p. 95-122, 2000.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Concepções e práticas em relação aos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. Trabalho &amp; Educação (UFMG), v. 6, p. 171, 2000.</p>		<p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . As primeira práticas com características escolares em relação aos negros no Brasil. In: Silva, Petronilha; Pinto, Regina Pahin. (Org.). A presença do negro no sistema educacional brasileiro. Sao Paulo: Anped/ ação educativa, 2001, v. 1, p. 11-36.</p> <p><b>FONSECA, Marcus V.</b> . Verbetes. In: Fernando Fidalgo-Lucilia Machado. (Org.). Dicionário da educação profissional. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação-UFMG, 2000, v. , p. -.</p>
<p><i>FORTUNA, Cláudia Regina Alves Prado</i></p>	<p>Simon, Cristiano Gustavo Biazzo ; <b>FORTUNA, Cláudia Prado</b> . Las transiciones políticas en Latinoamérica y sus retos: contribuciones posibles de la enseñanza de las ciencias sociales.. Nuevas Dimensiones, v. 04, p. 1, 2013.</p> <p><b>FORTUNA, Cláudia Prado</b> . Os Institutos Históricos e Geográficos e Alguns Discursos sobre os Negros na História da Nação.</p>	<p>SIMON, C. G.B (org) (Org.) ; GAWRYSZEWSKI, A. (org) (Org.) ; AMBROGI, L.D.M.(org) (Org.) ; <b>FORTUNA, Cláudia Prado</b> (Org.) . São Jerônimo da Serra, História Local e Ensino:Construindo histórias.Londrina:Universidade Estadual de Londrina. 1. ed. Londrina: UEL, 2011. 202p .</p>	<p>SIMON, C. ; <b>FORTUNA, Cláudia Prado</b> . São Jerônimo da Serra: patrimônio, história local e cidadania. In: Ana Heloisa Molina;Luis Fernado Cerri;Maria Aparecida Leopoldino Toledo;Nadia Gaiofato Gonçalves. (Org.). Ensino de História e Educação. Olhares em convergência. 1ed.Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, v. 2, p. 7-267.</p>

	<p>Patrimônio e Memória (UNESP), v. 7, p. 101-117, 2011.</p>		<p><b>FORTUNA, Cláudia Prado</b> . Memórias, Histórias Locais e a Construção do Conhecimento Histórico Escolar.. In: Alegro,R.C; Cunha, Maria de Fátima; Molina,A.H; Silva, Lucia Helena Oliveira.. (Org.). Paraná: Memórias, Histórias Locais e Ensino de História. Projeto Contação de Histórias do Norte do Paraná, Londrin: EDUEL,2011. 1ed.Londrina: EDUEL, 2011, v. 01, p. 09-244.</p> <p><b>FORTUNA, Cláudia Prado</b> ; Simon, Cristiano Gustavo Biazzo . História Local, Ensino de História e Cidadania: um campo de possibilidades. In: Simon, Cristiano Biazzo; Gawryszewski,Alberto; Fortuna, Cláudia Prado; Ambrogi,Martinez Lucas Dias. (Org.). São Jerônimo da Serra, História Local e Ensino. Construindo histórias. 1ed.Londrina: UEL, 2011, v. 1, p. 1-200.</p>
<p><i>FRANCO, Nanci Helena Rebouças</i></p>	<p><b>FRANCO</b> . A África na sala de aula: o discurso legal e as experiências de educação na perspectiva cultural afro-brasileira. Revista Odara, v. 1, p. 98-119, 2011.</p>	<p>SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES</p>	<p>DIÓGENES, Elione ; FERRAZ, E. S. ; <b>FRANCO</b> . A Pesquisa-Ação como metodologia de intervenção social. In: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira;FERRAZ, Eraldo de Souza. (Org.). Formação em Segurança Pública: relato de experiências. Maceió: EDUFAL, 2010, v. , p. 13-259.</p> <p>SIQUEIRA, M. L. ; CONRADO, A. V. de S. ; SANTOS, M. D. C. ; GUIMARAES, E. L. ; FREITAS, J. M. ; NASCIMENTO, J. R. ; SANTOS, M. C. O. ; ARAÚJO, M. do C. ;</p>

			<p><b>FRANCO</b> . Negras Imagens: um estudo sobre o processo de construção de identidade de alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes no bairro da Liberdade/Curuzu. In: Maria de Lourdes Siqueira. (Org.). Imagens Negras: ancestralidade, diversidade e educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006, v. , p. 9-223.</p> <p>CONRADO, A. V. de S. ; <b>FRANCO</b> ; FREITAS, J. M. ; GUIMARAES, E. L. ; NASCIMETO, J. R. ; SANTOS, M. C. O. ; SANTOS, M. D. C. ; SIQUEIRA, M. L. ; ARAÚJO, M. do C. . Negras Imagens: um Estudo sobre os alunos negros da Escola Tereza Conceição Menezes no Bairro da Liberdade / Curuzu. Temas Negros Em Tese. Rio de Janeiro: OR - Produtor Editorial, 2001, v. , p. -.</p>
<p><i>GARCIA FILICE, Renísia Cristina</i></p>	<p>CASTRO, A. L. ; <b>GARCIA-FILICE, R.C.</b> . Ensino de História e Políticas públicas: interfaces entre a educação das relações raciais e a EJA. Cadernos de Pesquisa do CDHIS (UFU. Impresso), v. 26, p. 35, 2013.</p>	<p><b>GARCIA-FILICE, R.C.</b> . Raça e Classe na Gestão da Educação Básica brasileira. A cultura na implementação de políticas públicas. 01. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. v. 2.000. 338p .</p> <p><b>GARCIA-FILICE, R.C.</b> . Identidade Fragmentada:um estudo sobre o negro na educação brasileira.1993-2005.. 01. ed. Brasília: INEP Ministério da Educação, 2007. v. 1.000. 111p .</p>	<p>OLIVA, A. R. ; <b>GARCIA-FILICE, R.C.</b> . Identidade em Construção Pluralidade Cultura, o Ensino de História Africana e a Educação Étnico-Racial Diálogos Necessários. In: MORAES, C. C. P; LISBOA, A. S; OLIVEIRA, L.F. Autores: Allysson Fernandes ... [et al.]. (Org.). Educação para as relações Enicorraciais. 2ªed.Goiânia: FUNAPE, 2012, v. Único, p. 193-245.</p> <p><b>GARCIA-FILICE, R.C.</b> . Educação, raça e classe: a cultura na implementação de políticas públicas. In: GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. (Org.). Política e Governança Educacional</p>

Contradições e Desafios na Promoção da Cidadania. 1ed.Brasília: Ed. Liber Livro e Ed. Universa, 2012, v. único, p. 181-208.

**GARCIA-FILICE, R.C.** ; AYODELE, C. . Trajetória da educação do negro no Brasil: movimento negro e políticas públicas. In: MORAES, C.C.P; LISBOA, A.S; OLIVEIRA< L.F;. (Org.). Educação para as relações etnicorraciais. 2ed.Goiânia -GO: FUNAPE:UFG, 2012, v. único, p. 113-138.

OLIVA, A. R. ; **GARCIA-FILICE, R.C.** . Identidades em construção pluralidade cultural, o ensino de história africana e a educação étnico-racial diálogos necessários. Educação para as relações etnicorraciais. 2ed.Goiânia -GO: FUNAPE:UFG, 2012, v. único, p. 193-245.

**GARCIA-FILICE, R.C.** . Por uma visão histórico-dialética da cultura brasileira: algumas reflexões sobre raça, movimento negro e políticas educacionais. In: NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. (Org.). Versos e Reversos da Educação. Das polítias às pedagogias alternativas. 1ed.Goiânia: PUC Goiás, 2010, v. , p. 09-227.

**GARCIA-FILICE, R.C.** ; SANTOS, D. S. S. . Ações afirmativas e o Sistema de Cotas na UnB:antecedntes históricos. In: CNTE - Confederação Nacional de Trabalhadores em

			Educação. (Org.). Cadernos de Educação. 01ed.Brasília: cnte, 2010, v. 23, p. 209-248.
<i>GOMES, Ana Beatriz Souza</i>	<p><b>GOMES, Ana Beatriz Sousa</b> . Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Escolar Brasileira: a questão dos negros(as). Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI), Teresina/PI, v. 7, 2002.</p> <p><b>GOMES, Ana Beatriz Sousa ; BOAKARI, Francis Musa</b> . O significado da educação escolar em algumas comunidades negras rurais do Piauí. Educação Desenvolvimento Humano e Cidadania, São Luís Maranhão, 2001.</p> <p><b>GOMES, Ana Beatriz Sousa</b> . A prática Pedagógica curricular e o aluno negro. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2000.</p> <p><b>GOMES, Ana Beatriz Sousa</b> . O Movimento negro e a Pedagogia Interétnica. Linguagens Educação e Sociedade, Teresina - Piauí, v. 05, p. 50-58, 2000.</p> <p><b>GOMES, Ana Beatriz Sousa</b> . A Escola como Projeto Coletivo e Compartilhado de Trabalho. Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI), v. 4, p. 7-16, 1999.</p>	<p><b>GOMES, Ana Beatriz Sousa</b> (Org.) ; FERNANDES, Gildásio Guedes (Org.) ; Oliveira, Cleidinalva Maria Barbosa (Org.) . Educação para as Relações Étnico-Raciais. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2011. v. 1. 175p .</p> <p>BOMFIM, Maria do Carmo Alves do (Org.) ; <b>GOMES, Ana Beatriz Sousa</b> (Org.) ; BOAKARI, Francis Musa (Org.) ; Oliveira, Cleidinalva Maria Barbosa (Org.) . Gênero e Diversidade na Escola. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2011. v. 1. 230p .</p> <p><b>GOMES, Ana Beatriz Sousa</b> (Org.) ; CUNHA JÚNIOR, Henrique (Org.) . Educação e Afrodescendência no Brasil. 63. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2008. v. 1. 287p .</p> <p>BOAKARI, Francis Musa (Org.) ; <b>GOMES, Ana Beatriz Sousa</b> (Org.) . Comunidades Negras Rurais do Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2005. v. 1. 64p .</p>	<p>ARAÚJO, J. E. N. ; BOAKARI, Francis Musa ; <b>GOMES, Ana Beatriz Sousa</b> . Afrodescendência, educação e gênero: algumas convergências. In: BOMFIM, Maria do Carmo do Alves; ARAÚJO, João Evangelista das Neves; BOAKARI, Francis Musa. (Org.). Educação, Diversidades e Políticas de Inclusão. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2013, v. 1, p. 157-167.</p> <p><b>GOMES, Ana Beatriz Sousa ; CARVALHO, A. D. F. ; NASCIMENTO, A. M. O. ; OLIVEIRA, R. M. ; TRANQUEIRA, A. A. ; ARAÚJO, J. F. ; DOURADO, A. C. S. . A Relevância da Prática como Componente Curricular para o Curso de Pedagogia. In: Antonia Dalva França Carvalho. (Org.). Conversas Pedagógicas: elementos da construção da identidade docente. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2012, v. 1, p. 09-21.</b></p> <p><b>GOMES, Ana Beatriz Sousa ; SOUSA, F. M. N. .</b> Educação para as relações étnico-raciais: a lei 10.639/2003 e a diversidade na escola brasileira. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; FERNANDES, Gildásio Guedes; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. (Org.). Educação para as Relações Étnico-Raciais. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2011, v. 1, p. 13-26.</p>

**GOMES, Ana Beatriz Sousa ; SOUSA, F. M. N.** . Introdução conceitual: educação para as relações étnico-raciais. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; SOUSA, FERNANDES, Gildásio Guedes; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. (Org.). Educação para as Relações Étnico-Raciais. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2011, v. 1, p. 27-82.

BOAKARI, Francis Musa ; **GOMES, Ana Beatriz Sousa ; SILVA, Francilene Brito da ; SILVA, Elizete, Dias da** . Relações Étnico-Raciais. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; GOMES, Ana Beatriz Sousa; BOAKARI, Francis Musa; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. (Org.). Gênero e Diversidade na Escola. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2011, v. 1, p. 49-99.

**GOMES, Ana Beatriz Sousa** . A Prática Pedagógica do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí. In: NOGUEIRA, João Carlos; PASSOS, Joana Célia dos; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da. (Org.). Negros no Brasil: política, cultura e pedagogias. 1ed.Florianópolis: Atilénde, 2010, v. 1, p. 93-115.

**GOMES, Ana Beatriz Sousa** . A escola e a educação das relações interétnicas: reflexões sobre a prática docente. In: CARVALHO, Antonia Dalva França. (Org.). Conversas Pedagógicas: reflexões do cotidiano da

docência. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2010, v. 1, p. 77-92.

FERREIRA, Efigênia Rosa da Cruz ;  
**GOMES, Ana Beatriz Sousa** . O Estudo da História e Cultura Afrobrasileira no Ensino Fundamental II. In: Eudócio Soares Lima verde, Heloíza Ribeiro de Monteiro. (Org.). Temas e Textos em Ciências Naturais, História e Geografia: passear no tempo, visitar espaços e construir conhecimentos. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2009, v. 1, p. 155-175.

**GOMES, Ana Beatriz Sousa** . Concepções e Práticas Pedagógicas com ênfase no Multiculturalismo. In: Ilma Vieira do Nascimento; Maria Alice Melo; Ana Maria Iório Dias. (Org.). Política de Pós-Graduação: projetos institucionais de formação de pesquisadores. São Luís: EDUFMA e EDUFPI, 2009, v. , p. 196-225.

**GOMES, Ana Beatriz Sousa** . O Movimento Negro em Teresina - Piauí. In: Soliomar Oliveira Lima. (Org.). Sertão Negro: escravidão e africanidades no Piauí. Rio de Janeiro: Booklink, 2008, v. 1, p. 38-50.

**GOMES, Ana Beatriz Sousa** . Prática Pedagógica, Formação de Professores e Movimento Negro. In: Ana Beatriz Sousa Gomes; Henrique Cunha Júnior. (Org.). Educação e Afrodescendência no Brasil.

1ed.Fortaleza: Edições UFC, 2008, v. 63, p. 15-32.

**GOMES, Ana Beatriz Sousa** . Política Educacional, Movimento Negro e Diversidade Cultural. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Vilani Cosme de. (Org.). Educação, práticas socioeducativas e formação de professores. 1ed.Teresina: EDUFPI, 2007, v. 2, p. 59-68.

**GOMES, Ana Beatriz Sousa ; CUNHA JÚNIOR, Henrique** . Comunidades Negras Rurais, Quilombolas no Piauí e Meio Ambiente: perspectiva de educação ambiental. In: Kelma Socorro Lopes de Matos. (Org.). Cultura de Paz, Educação Ambiental e Movimentos Sociais: ações com sensibilidade. 1ed.Fortaleza: Editora UFC, 2006, v. 31, p. 131-143.

**GOMES, Ana Beatriz Sousa** . Movimento Negro e Educação Inclusiva. In: Luiz Botelho Albuquerque. (Org.). Currículos Contemporâneos: formação, diversidade e identidades em transição. 1ed.Fortaleza: Editora UFC, 2005, v. 30, p. 37-56.

**GOMES, Ana Beatriz Sousa** . Prática Pedagógica Curricular e Afrodescendência. In: Luis Botelho Albuquerque et al. (Org.). Cultura, Currículos e Identidades. Fortaleza: Editora UFC, 2004, v. , p. -.

			<p>CUNHA JÚNIOR, Henrique ; <b>GOMES, Ana Beatriz Sousa</b> . Movimentos Sociais de Maioria Afrodescendentes e Educação. In: Kelma Socorro Lopes de Matos. (Org.). Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: a favor da diversidade. 1ed.Fortaleza: Editora UFC, 2003, v. 13, p. 279-291.</p>
<p><i>JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de</i></p>	<p>JESUS, R. C. D. P. ; NASCIMENTO, C. O. C. ; <b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> . 'condição de estudante' e a experiência de acesso e permanência qualificada na UFRB. Política &amp; Trabalho (UFPB. Impresso), v. 33, p. 117-129, 2010.</p> <p>Milani, Feizi M. ; <b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> . Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: a emergência do adolescente protagonista. Educação (PUCRS. Impresso), v. 29, p. 369-386, 2006.</p> <p>Reiter, Bernd ; <b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> . Reforma educacional, exclusão e racismo na Bahia. Gestão em Ação (Impresso), v. 8, p. 97-116, 2005.</p>	<p>NASCIMENTO, C. O. C. ; <b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> ; MACEDO, R. S. A. . Currículo, formação e universidade: autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular. 1. ed. Cruz das Almas, Bahia: Editora da UFRB, 2013. v. 1. 150p .</p> <p>Rita de Cassia Dias P. Alves ; NASCIMENTO, C. O. C. ; <b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> . Para Fazer Conexões_ universidade, ações afirmativas, diversidade. 1. ed. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2012. v. 1000. 150p .</p> <p><b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> (Org.) ; NASCIMENTO, C. O. C. (Org.) . Caderno Pedagógico Conexões de Saberes. 1. ed. Cruz das Almas: UFRB/Ba, 2008. v. 01. 150p .</p> <p><b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> (Org.) ; NASCIMENTO, C. O. C. (Org.) . Anais do II Fórum Pró-Igualdade racial e Inclusão Social do Recôncavo. 01. ed. Cruz das Almas: Editora da UFRB, 2008. v. 01. 122p</p>	<p>NASCIMENTO, C. O. C. ; <b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> . Currículo, formação e universidade: autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular. In: Nascimento, Cláudio Orlando Costa do, JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. (Org.). Currículo, Formação e Universidade; autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular. 01ed.Cruz das Almas, Bahia: Editora da UFRB, 2013, v. 01, p. 12-17.</p> <p><b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> ; NASCIMENTO, C. O. C. . Educação Tutorial de estudantes de origem popular. In: Santos, Georgina Gonçalves dos., Sampaio, Sonia maria Rocha. (Org.). Observatório da Vida Estudantil- universidade, responsabilidade social e juventude. 01ed.Salvador-Bahia: EDUFBA, 2013, v. 01, p. 143-159.</p> <p><b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> . Da diversidade para a formação: os estudos étnico-raciais como perspectiva de promoção da equidade. In: Suzana Couto Pimentel, Adriana I. Lopes, et all. (Org.). Formação de</p>

		<p>. <b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> (Org.)  . Cultura de Paz - estratégias, mapas e bússolas. Salvador: P&amp;A, 2003. v. 01.</p>	<p>professores: política, saberes e práticas. 01ed.Feira de Santana: Shekinah, 2013, v. 01, p. 109-126.</p> <p>MACEDO, R. S. A. ; <b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> . Apresentação. In: Roberto Sidnei Macedo. (Org.). A etnopesquisa implicada - pertencimento, criação de saberes e afirmação. 01ed.Brasília: Liber livro, 2012, v. 01, p. 09-167.</p> <p>NASCIMENTO, C. O. C. ; <b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> . Pesquisa, currículo e ações afirmativas- rodas de saberes e formação: um estudo de caso. In: Aline Andrade Weber Nunes da Rocha, Andrea Ramal e Edméa Oliveira dos Santos. (Org.). Currículos- teorias e práticas. 1ed.Rio de Janeiro: LTC, 2012, v. 1, p. 09-235.</p> <p>NASCIMENTO, C. O. C. ; <b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> . Pesquisa, Currículo e Ações Afirmativas - Rodas de Saberes e Formação: um estudo de caso. In: Ramal, Andrea, Santos, Edmea Oliveira dos.. (Org.). Currículos -teorias e práticas. 01ed.Rio de Janeiro: LTC, 2012, v. 01, p. 163-205.</p> <p><b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de</b> . Orespeito às diferenças: um caminho rumo à paz. In: Feizi Masrour Milani, Rita de Cassia Dias Pereira de Jesus. (Org.). Cultura de paz - estratégias, mapas e bússolas. Salvador: P&amp;A,</p>
--	--	--	--

			<p>2003, v. 01, p. -.</p> <p><b>JESUS, Rita de Cassia Dias P. de .</b> Das silenciosas catacumbas à polifonia da ágora - o multiculturalismo na educação. In: Roberto Sidnei Macedo et alli. (Org.). Currículo e docência tensões contemporâneas/Interfaces pós-formais.. Salvador: Editora da UNEB, 2003, v. , p. -.</p>
<p><i>JUSTINIANO, Leônides da Silva</i></p>	<p><b>JUSTINIANO, L. S. ; MARTINS, José Vorlei</b> Guimarães ; <b>MENEZES, Renato Marcelo</b> Teixeira . Atuação do Departamento de Marketing em uma Instituição de Ensino Superior IES. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, v. 4, p. 110-122, 2011.</p> <p><b>JUSTINIANO, L. S. .</b> Estado e Identidades pós-convencionais. Educação em Revista (Marília), v. 7, p. xx, 2007.</p> <p><b>JUSTINIANO, L. S. .</b> A qualidade necessária na e da educação - uma breve percepção. Avesso do Avesso: revista de cultura e educação, Araçatuba, São Paulo, v. v. 03, n.03, 2005.</p> <p><b>JUSTINIANO, L. S. ; et al ; GOMES, C. .</b> Missão FAC-FEA: um projeto em construção. Avesso do Avesso: revista de cultura e educação, Araçatuba, São Paulo, v. v. 03, n.03, 2005.</p>	<p><b>JUSTINIANO, L. S. ; GARCIA, A. L. F. .</b> Instituição educacional e gestão da qualidade: mito e ideologia. 1. ed. Birigui: Boreal, 2013. v. 1. 168p .</p> <p><b>JUSTINIANO, L. S. ; GARCIA, A. L. F. .</b> Pesquisa de mercado: tabulação e apresentação de dados. 1. ed. Kindle Edition, 2013. v. 1. 60p .</p> <p><b>JUSTINIANO, L. S. ; GARCIA, A. L. F. .</b> Manual de Apoio Docente. Volume 1: Introdução. 1. ed. Issuu, 2013. 33p .</p> <p><b>JUSTINIANO, L. S. .</b> Sexualidade, Moral Cristã e a Criança Marginalizada. Campo Grande: Xerografia, 1994.</p> <p><b>JUSTINIANO, L. S. .</b> Colar D'Água e Outros Contos. Araçatuba: Gráfica Colégio Dom Luiz Lasagna, 1988.</p>	<p><b>JUSTINIANO, L. S. .</b> Inclusão e Diversidade: Contribuições a partir da Teoria Habermasiana. In: Clélia Aparecida Martins; José Geraldo Poker. (Org.). Reconhecimento, direito e discursividade em Habermas. 1ed.São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2013, v. 1, p. 373-408.</p> <p><b>JUSTINIANO, L. S. .</b> Estado e identidades pós-convencionais. In: Clélia Aparecida Martins; José Geraldo Poker. (Org.). O pensamento de Habermas em questão. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2008, v. , p. 41-60.</p>

	<p><b>JUSTINIANO, L. S. ; GARCIA, A. L. F. ; et al .</b> O perfil do estudante da FAC-FEA. Avesso do Avesso: revista de cultura e educação, Araçatuba, São Paulo, v. v. 02, n.02, 2004.</p> <p><b>JUSTINIANO, L. S. .</b> As Ciências Cognitivas, o "cognitivismo piagetiano" e o julgamento moral. Avesso do Avesso - Revista de Educação, Araçatuba, SP, v. 01, n.01, 2003.</p>		
<p><i>KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva</i></p>	<p><b>SILVEIRA, R. M. H. ; KAERCHER, G. E. P. S. .</b> Dois pais, duas mães: novas famílias na literatura infantil. Educação e Realidade, v. 38, p. 1191-1206, 2013.</p> <p><b>KAERCHER, G. E. P. S. .</b> Um olhar semiótico sobre a alfabetização. Reflexão e Ação (UNISC. Impr.), v. 4, p. 93-95, 1996.</p>	<p><b>RAPOPORT, A. (Org.) ; JUNQUEIRA FILHO, G. de A. (Org.) ; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.) ; CUNHA, Susana R.V. da (Org.) ; MELLO, M. M. S. (Org.) ; MACHADO, P. B. (Org.) .</b> O dia a dia na educação infantil. 1. ed. Porto Alegre (RS): Mediação, 2012. 173p .</p> <p><b>SILVEIRA, R. M. H. ; KIRCHOF, E. R. ; KAERCHER, G. E. P. S. ; LIEBGOTT, I. T. B. ; DALLA ZEN, Maria Isabel H. ; SILVEIRA, C. H. ; RIPOLL, D. ; FREITAS, L. F. R. .</b> A diferença na literatura infantil. 1. ed. São Paulo, SP: Moderna, 2012. v. 1. 296p .</p> <p><b>XAVIER, Maria Luisa M. de F. (Org.) ; ÁVILA, I.S. (Org.) ; KAERCHER, G. E. P. S. (Org.) ; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (Org.) ; KINDEL, Eunice A. I. (Org.) ; KOCH, Maria Celeste M. (Org.) ; HICKMANN, Roseli I. (Org.) ; RIBEIRO, M. J. S. (Org.) .</b> O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias. 4.</p>	<p><b>KAERCHER, G. E. P. S. .</b> Educação antirracista: compromisso de todos. In: Ana Paula Brandão; Kitta Eitler; Priscila Pereira da Silva. (Org.). Maleta Infância: caderno de atividades. 5ed.Rio de Janeiro, RJ: Futura: Fundação Roberto Marinho, 2013, v. , p. 43-45.</p> <p><b>RAMOS, T. M. ; KAERCHER, G. E. P. S. .</b> Educação para a diversidade na perspectiva etnicorracial: desafios para a construção de uma prática pedagógica antirracista na escola contemporânea. In: Ivaine Maria Tonini; Nestor André Kaercher. (Org.). Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade. 2ed.Porto Alegre, RS: Evangraf, 2013, v. , p. 1-8.</p> <p><b>JUNQUEIRA FILHO, G. de A. ; KAERCHER, G. E. P. S. ; CUNHA, Susana R.V. da .</b> Convivendo com as crianças de zero a seis anos. In: Andrea Rapoport; Gabriel de Andrade Junqueira Filho; Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher; Susana Rangel Vieira da</p>

		<p>ed. Porto Alegre (RS): Mediação, 2004. 100p .</p> <p>OLIVEIRA, Ivani T. C. de (Org.) ; MONARETTO, Valeria N. de O. (Org.) ; BRIGGMANN, A. P. (Org.) ; GIL, B. C. (Org.) ; SILVA, C. L. da C. (Org.) ; <b>KAERCHER, G. E. P. S.</b> (Org.) ; SOUZA, G. R. R. de (Org.) ; NAUJORKS, J. da C. (Org.) ; MENDA, L. K. (Org.) ; REBELLO, L. S. (Org.) ; FAVERO, T. O. (Org.) ; PETERSEN FILHO, W. R. (Org.) . Manual do avaliador: concurso vestibular 2003 : prova de redação. 1. ed. Porto Alegre (RS): UFRGS, 2002. 63p .</p> <p><b>KAERCHER, G. E. P. S.</b> (Org.) . Educação Infantil: pr'a que te quero?. 2. ed. Porto Alegre (RS): Artes Medicas, 2000. v. 1.</p> <p>CRAIDY, C. M. (Org.) ; <b>KAERCHER, G. E. P. S.</b> (Org.) . Educação infanti: pra que te quero?. 1. ed. Porto Alegre (RS): Faculdade de Educação, UFRGS, 1998. 151p .</p>	<p>Cunha; Maura Maria Sá de Mello; Patricia Brum Machado. (Org.). O dia a dia na educação infantil. 1ed.Porto Alegre (RS): Mediação, 2012, v. , p. 13-48.</p> <p><b>KAERCHER, G. E. P. S.</b> . Racismo e educação anti-racista: desafios contemporâneos da escola. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). (Org.). Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias. 1ed.Campo Grande (MS): Editora da UFMS, 2012, v. , p. 1-17.</p> <p><b>KAERCHER, G. E. P. S.</b> . Literatura Infantil e Educação Infantil: um grande encontro. In: Diversos organizadores. (Org.). aderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores/ Universidade Estadual Paulista.. 1ed.São Paulo (SP): Cultura Acadêmica, 2011, v. , p. 1-12.</p> <p><b>KAERCHER, G. E. P. S.</b> ; JUNQUEIRA FILHO, G. de A. ; CUNHA, Susana R.V. da . Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: JUNQUEIRA FILHO, G. de A., CUNHA, Susana R.V. da, KAERCHER, G. E. P. S.. (Org.). O educador de todos os dias: convivendo com crianças de zero a seis anos. 6ed.Porto Alegre (RS): Mediação, 2011, v. , p. 31-69.</p> <p><b>KAERCHER, G. E. P. S.</b> . Brincando com as palavras e com os livros na escolarização</p>
--	--	--	--

inicial. In: Maria Isabel Habckost Dalla Zen; Maria Luisa Merino de Freitas Xavier. (Org.). Alfabetizar: fundamentos e práticas. 2ed.Porto Alegre, RS: Mediação, 2011, v. , p. 53-66.

**KAERCHER, G. E. P. S. .** Masculinidades contemporâneas: o caso do PNBE/99. Leitura e literatura infanto-juvenil: redes de sentido. 1ed.Porto Alegre (RS): Carlini & Caniato, 2010, v. , p. 199-222.

**KAERCHER, G. E. P. S. .** Pedagogias da racialização ou dos modos como se aprende a a 'ter' raça e/ou cor. In: Maria Isabel Edelweiss Bujes; Iara Tatiana Bonin. (Org.). Pedagogias sem fronteiras. 1ed.Canoas (RS): Ed. ULBRA, 2010, v. , p. 85-91.

**KAERCHER, G. E. P. S. .** Brincando com as palavras e com os livros na escolarização inicial. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (org). (Org.). Alfabetizar: fundamentos e práticas. 1ed.Porto Alegre (RS): Mediação, 2010, v. 1, p. 1-15.

**KAERCHER, G. E. P. S. .** Das diferenças e das linguagens: a necessária presença do outro. In: Angelo Vitório Cenci; Claudio Almir Dalbosco; Eldon Henrique Mühl. (Org.). Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica. 1ed.Passo Fundo (RS): Universidade de Passo Fundo (UPF ), 2009, v. 1, p. 339-347.

**KAERCHER, G. E. P. S.** . O ensino da língua portuguesa: para além da gramática. In: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier; Maria Isabel Habckost Dalla Zen; Maria Judith Sperb Ribeiro; Ivany Souza Ávila; Maria Celeste Machado Koch; Eunice Aita Isaia Kindel; Roseli Inês Hickmann; Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher. (Org.). O ensino nas séries iniciais : das concepções teóricas às metodologias. 4ed.Porto Alegre (RS): Mediação, 2004, v. , p. 35-38.

**KAERCHER, G. E. P. S.** . O Professor/a negro/a na Literatura Infanto-Juvenil brasileira : a metáfora das águas. In: SILVEIRA, Rosa Hessel. (Org.). Professoras que as histórias nos contam. 1ªed.Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2002, v. 1, p. 68-93.

**KAERCHER, G. E. P. S.** . As representações do/a professor/a negro/a na literatura infanto-juvenil ou sobre os fluxos das águas. In: Rosa Maria Hessel Silveira. (Org.). Professoras que as histórias nos contam. 1ed.Rio de Janeiro (RJ): DP&A, 2002, v. 1, p. 93-108.

**KAERCHER, G. E. P. S.** . E por falar em literatura .... In: Carmem Maria Craidy; Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher. (Org.). Educação infantil: pra que te quero?.. 1ed.Porto Alegre (RS): Artmed, 2001, v. , p. 81-88.

			<p><b>KAERCER, G. E. P. S.</b> . E se a historinha não funciona? : sobre paixões e literaturas .... In: Maria Luisa Merino de Freitas Xavier; Maria Isabel Habckost Dalla Zen. (Org.). Ensino da língua materna: para além da tradição. 1ed.Porto Alegre (RS): Mediação, 1998, v. 03, p. 57-61.</p> <p><b>JUNQUEIRA FILHO, G. de A.</b> ; <b>CUNHA, Susana R.V. da</b> ; <b>KAERCER, G. E. P. S.</b> . Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: Carmem Maria Craidy. (Org.). O educador de todos os dias: convivendo com crianças de zero a seis anos. 1ed.Porto Alegre (RS): Mediação, 1998, v. 05, p. 31-69.</p>
<p><i>MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira</i></p>	<p><b>MARQUES, E. P. S.</b> . Educação e relações étnico-raciais no Brasil: as contribuições das Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 para a decolonização do currículo escolar. Revista de Educação Publica (UFMT), v. 2, p. 23-32, 2014.</p> <p><b>MARQUES, E. P. S.</b> ; <b>ALMEIDA, F. A.</b> ; <b>SILVA, W. S.</b> . A percepção do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar. Interfaces da Educação, v. 5, p. 47-67, 2014.</p> <p><b>MARQUES, E. P. S.</b> . Políticas públicas de promoção da igualdade racial: Onde chegamos, aonde queremos chegar?. REVISTA EDUCAÇÃO E FRONTEIRAS ON-LINE, v. 3, p. 81-102, 2010.</p>	<p><b>MARQUES, E. P. S.</b> (Org.) . Políticas públicas educacionais: novos contextos e diferentes desafios para a educação no Brasil. 1. ed. Curitiba: CRV, 2013. v. 1. 224p .</p> <p><b>MARQUES, E. P. S.</b> ; <b>SILVA, C.</b> ; <b>MOURA, D. C.</b> ; <b>NAVARRO, I. P.</b> ; <b>FERREIRA, A. P. R. S.</b> ; <b>PASSOS, J. C.</b> ; <b>FONSECA, M. V.</b> ; <b>MARTINS, M. F. A.</b> ; <b>COELHO, A. M. S.</b> ; <b>AMORIM, M. G.</b> ; <b>FREITAS, M. L. Q.</b> ; <b>MOURA, T. M. M.</b> ; <b>MACÊDO, M. L.</b> ; <b>SILVA, N. N.</b> ; <b>VIDEIRA, P. L.</b> ; <b>PARENTE, R. M.</b> ; <b>JESUS, S. M. S. A.</b> ; <b>SOARES, S. P. L.</b> . Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009. v. 2. 299p .</p>	<p><b>MARQUES, E. P. S.</b> . Diálogos sobre educação e relações étnico-raciais: a recepção da Lei 10639/2003 e 11.645/2008 e a decolonização do currículo escolar. In: Eugenia Portela de Siqueira Marques. (Org.). Políticas públicas educacionais: novos contextos e diferentes desafios para a educação no Brasil. 1ed.Curitiba: CRV, 2013, v. 1, p. 137-149.</p> <p><b>MARQUES, E. P. S.</b> . A manifestação do preconceito e da discriminação racial na trajetória dos alunos negros bolsistas do PROUNI. In: Silvani dos Santos Valentim; Vilma Aparecida de Pinho; Nilma Limo Gomes. (Org.). Educação e relações étnico-raciais. 1ed.Minas Gerais: Nandyala, 2012, v. 1, p. 115-131.</p>

	<p><b>MARQUES, E. P. S. ; MAIA, S. F. .</b> Ações afirmativas e políticas de cotas: uma análise do Programa Universidade para Todos - PROUNI - a inserção de negros na universidade. Série-Estudos (UCDB), v. 22, p. 47-60, 2006.</p> <p><b>MARQUES, E. P. S. .</b> Políticas de cotas para negros na Educação Superior e sua constitucionalidade. Ciência &amp; Direito - Revista Jurídica da Unaes, Campo Grande - MS, v. I, p. 113-133, 2005.</p>		<p><b>MARQUES, E. P. S. .</b> Políticas curriculares nacionais e práticas pedagógicas: possibilidades abertas pela lei 10.639/2003 para o estudo das relações étnico-raciais na escola. In: Yoshie Ussami Ferrari Leite, Alda Junqueira Marin, Selma Garrido Pimenta, Marineide de Oliveira Gomes. (Org.). Políticas de formação inicial e continuada de professores. 1ed.São Paulo: Junqueira &amp; Marin Editores, 2012, v. , p. 7615-.</p> <p><b>MARQUES, E. P. S. .</b> Educação afirmativa e práticas antirracistas em escolas públicas municipais de Campo Grande - MS. In: Suelise de Paula Borges de Lima. (Org.). Saberes educacionais em foco educação e diversidade respeito às diferenças série cadernos de formação. Campo Grande: Secretaria Municipal de Educação, 2010, v. 2, p. -.</p> <p><b>MARQUES, E. P. S. ; BITTAR, M. .</b> Diversidade étnicorracial e o acesso de negros na educação superior na produção científica em Mato Grosso do Sul. In: Ahyas Siss; Aloisio Jorge de Jesus Monteiro. (Org.). Educação, cultura e relações interétnicas. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, v. , p. 144-164.</p> <p><b>MARQUES, E. P. S. .</b> O processo de implantação da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas de Campo Grande - MS: as contribuições das práticas antirracistas na formação do cidadão negro e não negro. In:</p>
--	--	--	--

Eugenia Portela de Siqueira Marques et. al.. (Org.). Educação e diversidade: estudos e pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, v. 02, p. 65-82.

**MARQUES, E. P. S.** . Campo Grande, linda morena!. Campo Grande em verso e prosa. Campo Grande: Prefeitura Municipal de Campo Grande, 2009, v. 1, p. 35-36.

**MARQUES, E. P. S.** ; **MORAES, W. C. S.** . Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil: as políticas públicas e o terceiro setor viabilizando a inserção de afrodescendentes na universidade. In: Manuel Carlos Silva et al.. (Org.). Desenvolvimento, planejamento e políticas públicas: campos e cidades, turismo e lazer. Instituto de Ciências Sociais: Braga - Portugal, 2009, v. VI, p. 585-596.

**MARQUES, E. P. S.** . Programa Universidade para Todos: política de ação afirmativa para negros. In: Iolanda Oliveira; Márcia Angela Aguiar; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; Rachel de Oliveira. (Org.). Negro e Educação 4 - Linguagens - Educação - Resistências - Políticas Públicas. Ação Educativa; ANPED: São Paulo, 2007, v. , p. 296-317.

**MARQUES, E. P. S.** ; **BITTAR, M.** . Reforma Universitária e Inclusão Social: uma análise do Programa Universidade Para Todos - PROUNI e a inserção de negros da universidade. In:

			<p>MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; Müller, Maria Lúcia Rodrigues. (Org.). Educação na Interface da Relação Estado/Sociedade. Cuiabá - MT: Editora UFMT, 2006, v. 1, p. 49-61.</p> <p><b>MARQUES, E. P. S.</b> . A proposta pedagógica e a pluralidade cultural na escola - um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. In: José Licínio Backes; Eugênia Portela de Siqueira Marques; Terezinha Aparecida da Silva Batista; Marina Vinha. (Org.). Educação e Diferenças: desafios para uma escola intercultural. 1ed.Campo Grande - MS: Editora UCDB, 2005, v. 6, p. 51-98.</p> <p><b>MARQUES, E. P. S.</b> . Cidadania: os desafios da mulher negra. Prêmio Dorcelina Folador - Coletânea 2003-2004. 1ªed.Campo Grande: Governo Popular de Mato Grosso do Sul - Imprensa Oficial, 2005, v. , p. 21-29.</p>
<p><i>MIRANDA, Claudia</i></p>	<p><b>MIRANDA, Claudia</b> ; RIASCO QUIÑONEZ, Fanny M. ; ARBOLEDA, Jhon Henry . Discursos e Propostas Etnoeducativas no Brasil e na Colômbia. Revista de História Comparada (UFRJ), v. 08, p. 189-211, 2014.</p> <p><b>MIRANDA, Claudia</b> . Currículos decoloniais e outras cartografias para a Educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei n. 10639.03. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as)</p>	<p><b>MIRANDA, Claudia</b> (Org.) ; LINS, M. R. F. (Org.) ; COSTA, R. C. R. (Org.) ; JOSÉ, Rogério (Org.) ; SANTOS., A. P. (Org.) ; SOARES, M. P. (Org.) ; SOUZA, M. E. V. (Org.) ; SUCHAANEK, M. G. O. (Org.) ; OLIVEIRA, L. F. (Org.) . Relações étnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.639 .. 01. ed. Rio de Janeiro: QUARTET, 2012. v. 01. 370p .</p>	<p>WALSH, C. ; CANDAU, V. M. ; MALDONATO-TORRES, N. ; MARIN, P. C. ; VALENCIA, O. Q. ; BRANCHE, J. ; HAYMES, S. N. ; HANDELSMAN, M. ; PERRY, K. Y. ; BARONNET, B. ; ALEJO, E. T. ; ESPINOSA, Y. ; GOMEZ, D. ; LUGONES, M. ; OCHOA, K. ; ACHINTE, A. A. ; ESTEVA, G. ; <b>MIRANDA, Claudia</b> ; OLIVEIRA, L. F. ; SILVA, J. S. ; VILLA, E. . Apresentação. In: Catherine Walsh. (Org.). Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes</p>

	<p>Negros(as) - ABPN, v. 5, p. 100-118, 2013.</p> <p><b>MIRANDA, Claudia</b> ; RIASCO QUIÑONEZ, Fanny M. ; ARBOLEDA, Jhon Henry . La Etnoeducación y las dimensiones político-pedagógicas de la diversidad cultural en las propuestas curriculares de Brasil y Colombia. Revista Educación y Cultura, v. 95, p. 55-71, 2012.</p> <p><b>MIRANDA, Claudia</b> ; QUINONES, F. M. . El movimiento social afrocolombiano y la Educación Propia: agendas emergentes. Educación y Cultura: revista trimestal del Centro de Estudios e investigaciones docentes CEID de la Confederación Colombiana de Educadores -FECODE, v. 97, p. 78, 2012.</p> <p><b>MIRANDA, Claudia</b> . Multiculturalismo Crítico, Relações raciais e Política Curricular: a questão do Hibridismo na Escola Sarã. Revista Brasileira de Educação (Impresso), Rio de Janeiro, v. 25, p. 67-81, 2004.</p>	<p><b>MIRANDA, Claudia</b> (Org.) . Bibliografia Básica sobre Relações Raciais e Educação. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&amp;A, 2004. v. 1. 144p .</p>	<p>de resistir, (re)existir y (re) vivir. 1ed.Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2013, v. 1, p. 15-18.</p> <p>CARVALHO, C. R. NOGUEIRA, R. SALES, S. R. ASANTE, M. K. MOSES, M. DUPRET, L. VIEIRA, C. PEREIRA, A. A. FERREIRA, M. C. C. <b>MIRANDA, Claudia</b> FERREIRA, A. M. JOSÉ, Rogério A.ALKEBULAN, A. SILVA, L. N. SOARES, D. M. PAULA, C. R. CONDURU, R. MONTEIRO, A. J. J. FURTADO, L. A. N. MARTINS, I. SILVA, N. S. SILVA, R. A. SISS, A. BARREO, M. A. S. C. OLIVERIA, O. F. , et al. ; O Currículo de História e os processos de construção de saberes escolares e não escolares: entre um Brasil colonial e Brasil Decolonial. In: Carlos Roberto de Caralho; Renato Nogueira; Sandra Regina Sales. (Org.). Relações Étnico-raciais e Educação: contextos, práticas e pesquisas. 1ed.Rio de Janeiro: Nau Editora, 2013, v. 1, p. 91-102.</p> <p><b>MIRANDA, Claudia</b> ; SOUZA, Rogério José de . Continuísmos e rupturas na seleção de saberes escolares de História (s): entre um Brasil Colonial e um Brasil Decolonial. In: Claudia Miranda; Mônica R. F. Lins; Ricardo C.R.da Costa. (Org.). Relações Etnicorraciais na Escola : desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei n.10639. 1ed.Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2012, v. 1, p. 29-48.</p>
--	--	--	--

**MIRANDA, Claudia** ; GOMES, Nilma Lino ; SOUZA, Rogério José de ; SOUZA, Maria Elena ; LINS, M. R. F. ; COSTA, R. C. R. ; OLIVEIRA, L. F. ; SANTOS., A. P. ; SOARES, M. P. ; SUCHAANEK, M. G. O. .  
 Introdução (livro Relações Etnico-raciais na escola:desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei 10639). In: Claudia Miranda;Mônica Regina Ferreira Lins; Ricardo Cesar Rocha da Costa. (Org.). Relações Etnicorraciais na Escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a lei 10639. 1ed.Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2012, v. 1, p. 13-26.

**MIRANDA, Claudia** ; QUINONES, F. M. .  
 Etnoeducação e dimensões político-pedagógicas da diversidade cultural nas propostas curriculares do Brasil e da Colômbia. In: GOMES, N. L.;VALENTIM,S. dos S.; PINHO, Vilma Aparecida de.. (Org.). Relações étnico-raciais, Educação e produção do conhecimento:10 1nos do GT da Anped. 79ed.Belo Horizonte: Nandyala, 2012, v. 01, p. 01-63.

**MIRANDA, Claudia** ; CAVALCANTI, E. C. .  
 Mediações didáticas interculturais, pluriversidade e formação docente em uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro. In: Alda Junqueira Marin; Selma Garrido Pimenta. (Org.). Didática e prática de ensino na realidade escolar contemporânea: contatações, análises e proposições. 1ed.São Paulo:

Junqueira &Marin Editores, 2012, v. 03, p. 004619-004630.

**MIRANDA, Claudia** . Colaboração Intercultural e divisão de poder: perspectivas de descolonização entre professoras e estudantes de escola pública. In: Marcelo Andrade. (Org.). A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural. Rio de Janeiro: Quartet, 2009, v. 01, p. 109-126.

**MIRANDA ; MIRANDA ; MIRANDA, Claudia** . Marginalidad, espacio y retomada de los insurgentes:por una producción del conocimiento intercultural de la educación brasileña en distintos niveles. In: Wilmer Villa, Arturo Grueso. (Org.). diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Bogotá: Universidad Pedagógicva Nacional, 2008, v. 1, p. 112-130.

**MIRANDA, Claudia** . Bibliografia Básica sobre relações raciais e educação. In: Claudia Miranda, Francisco Lopes de Aguiar e Maria Clara di. (Org.). Bibliografia Básica sobre Relações raciais e educação. 1ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2004, v. 1, p. 23-30.

**RODRIGUEZ, M. A. ; MIRANDA, Claudia** . Presencia Negra em las Universidades Brasileñas em la contramano de las Políticas de Branquidades. In: Miguel Ángel Rodriguez.

			<p>(Org.). Foro de Educación, Ciudadanía e Interculturalidad. Ciudad de México: FLAPE, 2004, v. , p. -.</p> <p><b>MIRANDA, Claudia</b> . Conhecimento escolar em língua materna: a qualidade da transposição didática nos livros escolares. In: Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de. (Org.). Coletânea de Monografias 2001. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2002, v. 1, p. 65-88.</p>
<p><i>MONTEIRO, Rosana Batista</i></p>	<p>BATISTA, L. E. ; <b>MONTEIRO, R. B.</b> ; MEDEIROS, R. A. . Iniquidades raciais e saúde: o ciclo da política de saúde da população negra. Saude em Debate, v. 37, p. 681-690, 2013.</p> <p><b>MONTEIRO, R. B.</b> . Discutindo o ensino religioso e o racismo na escola a partir de marco legal: aspectos introdutórios.. Caderno de Resumos do IV Seminário Internacional : Fronteiras Étnico-culturais e Fronteiras da Exclusão A escola como espaço/tempo de negociação, v. 1, p. 10-23, 2012.</p> <p>BATISTA, L. E. ; <b>MONTEIRO, R. B.</b> . Política de saúde da população negra no Estado de São Paulo: focalizando para promover a universalização do direito à saúde?. BIS. Boletim do Instituto de Saúde (Impresso), v. 12, p. 172-178, 2010.</p>	<p><b>MONTEIRO, R. B.</b> (Org.) ; LAUDINO, A. (Org.) ; FERREIRA, C. A. (Org.) ; SANTOS, C. (Org.) ; GUERRA, E. F. (Org.) ; ALBUQUERQUE, G. G. (Org.) ; SILVA FILHO, J. B. (Org.) ; ROCHA, J. G. (Org.) ; OLIVEIRA, L. F. (Org.) ; LINS, M. R. F. (Org.) ; NOGUERA, R. (Org.) ; ARRUIZZO, R. C. (Org.) . Práticas Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no ensino médio.. 1. ed. Rio de Janeiro: UFRJ/EVANGRAF, 2013. v. 1. 151p .</p> <p><b>MONTEIRO, R. B.</b> (Org.) ; OLIVEIRA, C. M. B. (Org.) ; RIOS, R. R. (Org.) ; NOGUEIRA NETO, W. (Org.) ; CABRAL, L. C. L. (Org.) ; CASTRO, M. G. (Org.) ; CHEVITARESE, L. (Org.) ; FONSECA, V. (Org.) ; RUFFEIL, N. R. S. (Org.) ; SILVA, A. A. (Org.) ; SILVA JUNIOR, J. A. (Org.) ; NOGUERA, R. (Org.) . II</p>	<p>BRAUN, J. ; <b>MONTEIRO, R. B.</b> . A formação de professores e a educação para as relações étnico-raciais: estudo de caso em curso Normal de nível médio em Nova Iguaçu/RJ.. In: Aristóteles Berino. (Org.). Diversidade Étnico-racial e Educação Brasileira. 1ed.Rio de Janeiro: UFRJ/EVANGRAF, 2013, v. 1, p. 15-36.</p> <p>DUARTE, I. M. B. N. ; <b>MONTEIRO, R. B.</b> . Aplicabilidade da resolução CNE/CP 01/2004: mito ou realidade no cotidiano de duas universidades da Baixada Fluminense.. In: Aristóteles Berino. (Org.). Diversidade Étnico-racial e Educação Brasileira. 1ed.Rio de Janeiro: UFRJ/EVANGRAF, 2013, v. 1, p. 83-100.</p> <p>FERREIRA, J.M.C. ; CHOCOLATE, F. A. M. ; AZEVEDO, C. ; RIANI, D. C. ; <b>MONTEIRO, R. B.</b> ; SILVA, S. A. P. S. ;</p>

	<p>BATISTA, L. E. ; <b>MONTEIRO, R. B.</b> . Política de saúde da população negra no Estado de São Paulo: focalizando para promover a universalização do direito à saúde?. BIS- Boletim do Instituto de Saúde (on line), v. 12, p. 172-178, 2010.</p> <p><b>MONTEIRO, R. B.</b> . Projeto pedagógico e autonomia da escola. Revista FAFIBE Online, Bebedouro/SP, v. 1, 2005.</p> <p><b>MONTEIRO, R. B.</b> . Projeto Pedagógico e autonomia da escola. Revista HISPECI &amp; LEMA, Bebedouro, v. 8, 2005.</p>	<p>Colóquio sobre Direitos Sexuais da Criança e do Adolescente no Marco dos Direitos Humanos. 1. ed. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda, 2013. v. 1. 106p .</p> <p>BEZERRA NETO, L. (Org.) ; SARTÓRIO, LÚCIA APARECIDA VALADARES (Org.) ; <b>MONTEIRO, R. B.</b> (Org.) . Sociedade, educação e pesquisa em Ciências Humanas. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011. v. 1. 232p .</p>	<p>SOUZA, C. A. F. ; ALMEIDA, J. G. ; LIBERAL, M. M. C. ; SOUZA NETO, J. C. . Pensando a educação para as relações étnico-raciais na formação do profissional da educação: aspectos introdutórios.. In: SOUZA NETO, J.C. de; AZEVEDO, C.. (Org.). Complexidade da formação do professor-pedagogo e dos seus campos de atuação. 1ed.São Paulo: Expressão &amp; Arte, 2012, v. 1, p. 1-128.</p> <p>SAMPAIO, P. M. ; BELTRAO, J. F. ; LINHARE, A. M. A. ; HENRIQUE, M. C. ; <b>MONTEIRO, R. B.</b> ; BORGES, R. C. S. ; PIRES, M. A. L. M. ; MENDES, I. A. ; MULLER, T. M. P. ; JAEHN, L. ; COELHO, W. N. B. ; COELHO, M. C. . Formação inicial de profissionais da educação: avanços e desafios para a implantação das DCN para a educação das relações étnico-raciais.. In: COELHO, W. de N.B.; COELHO, M.C.. (Org.). Trajetórias da diversidade na Educação: formação, patrimônio e identidade.. 1ed.São Paulo: Editora Livraria da Física, 2012, v. 1, p. 01-253.</p> <p><b>MONTEIRO, R. B.</b> . Formação inicial de profissionais da educação para as relações étnico-raciais: o currículo prescrito e o vivido. In: Maria Isabel de Almeida. (Org.). Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula. 1ed.Araraquara: Junqueira&amp;Marin, 2012, v. 1, p. 1024-1036.</p>
--	---	---	--

BEZERRA NETO, L. ; SARTÓRIO, LÚCIA APARECIDA VALADARES ; **MONTEIRO, R. B.** . A CF/88 e a LDB 9394/96: A reforma da Educação Básica na década de 1990 e seus desdobramentos.. In: BEZERRA NETO, LUIS; SARTÓRIO, LUCIA APARECIDA VALADARES; MONTEIRO, ROSANA BATISTA. (Org.). Sociedade, educação e pesquisa em Ciências Humanas. 1ed.Curitiba: CRV, 2011, v. 1, p. 139-156.

BEZERRA NETO, L. ; SARTÓRIO, LÚCIA APARECIDA VALADARES ; **MONTEIRO, R. B.** . Caminhos teórico-metodológicos para estudo da reforma curricular na educação superior.. In: BEZERRA NETO, LUIS; SARTÓRIO, LUCIA APARECIDA VALADARES; MONTEIRO, ROSANA BATISTA. (Org.). Sociedade, educação e pesquisa em Ciências Humanas. 1ed.Curitiba: CRV, 2011, v. 1, p. 211-228.

**MONTEIRO, R. B.** . Licenciaturas. In: MEC/SECAD, Patricia Santana, Rosa Margarida de C Rocha, Azoilda Loretto da Trindade, Ana Lucia Silva Souza, Rosane Pires de Almeida, Georgina Helena Lima Nunes. (Org.). Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. 1aed.Brasília: MEC, 2006, v. 1, p. -.

**MONTEIRO, R. B.** ; SOUZA NETO, J. C. . A educação de jovens e adultos como

			estratégia de inclusão social. In: João Clemente de Souza Neto; Maria Luiza Guarnieri Atik. (Org.). Extensão Universitária: construção de solidariedade.. São Paulo: Expressão & Arte, 2005, v. , p. -.
<i>NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do</i>	<p><b>JESUS, R. C. D. P. ; NASCIMENTO, C. O. C. .</b> A 'condição de estudante' e a experiência de acesso e permanência qualificada na UFRB (Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPB). Política &amp; Trabalho (UFPB. Impresso), v. 33, p. 117-129, 2010.</p> <p><b>NASCIMENTO, C. O. C. .</b> Formação Continuada de Professores - Uma reflexão sobre campo, políticas e tendências. Educação &amp; Linguagem, v. 16, p. 189-209, 2007.</p> <p><b>NASCIMENTO, C. O. C. ; MACEDO, R.S. .</b> Prefiro ser uma metamorfose ambulante: um um elogio ao pensamento pedagógico complexo na formação de professores. Revista da FAGED (Impresso), v. 9, p. 171-188, 2005.</p> <p><b>NASCIMENTO, C. O. C. .</b> O que querem os professores ante a formação contínua? questões, cenários e perspectivas da pesquisa. Noésis, Salvador - Bahia, v. n. 4, p. 121-134, 2003.</p>	<p><b>NASCIMENTO, C. O. C. (Org.) ; JESUS, R. C. D. P. (Org.) .</b> CURRÍCULO, FORMAÇÃO E UNIVERSIDADE: Autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular. 1. ed. Cruz das Almas: EDUFRB - Editora da UFRB, 2013. 150p .</p> <p><b>JESUS, R.C.D.P. ; NASCIMENTO, C. O. C. .</b> Para fazer conexões: universidade - ações afirmativas - diversidade. 1. ed. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2012. 150p .</p> <p><b>NASCIMENTO, C. O. C. ; JESUS, R. C. D. P. .</b> Currículo e Formação: Diversidade e Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC/UNIAFRO/NEAB-Recôncavo). 1a. ed. Curitiba: Editora Progressiva, 2010. 338p .</p> <p><b>JESUS, R.C.D.P. (Org.) ; NASCIMENTO, C. O. C. (Org.) ; CALASANS, F. V. (Org.) ; REIS, L. D. (Org.) ;</b> Comissões dos Centros - UFRB (Org.) . Anais do II Fórum Pró-Igualdade Racial e Inclusão Social do Recôncavo. Cruz das Almas: , 2009. v. 1. 122p .</p>	<p><b>JESUS, R.C.D.P. ; NASCIMENTO, C. O. C. .</b> EDUCAÇÃO TUTORIAL DE ESTUDANTES DE ORIGEM POPULAR: universidade e recôncavo em conexão. In: Georgina Gonçalves dos Santos; Sônia Maria Rocha Sampaio. (Org.). Observatório da vida estudantil: universidade, responsabilidade social e juventude. 1ed.Salvador: EDUFBA - Editora da UFBA, 2013, v. v.3, p. 143-159.</p> <p><b>NASCIMENTO, C. O. C. ; JESUS, R.C.D.P. .</b> CURRÍCULO, FORMAÇÃO E UNIVERSIDADE: Autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popular. In: Cláudio Orlando Costa do Nascimento; Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus. (Org.). CURRÍCULO, FORMAÇÃO E UNIVERSIDADE: Autobiografias, permanência e êxito acadêmico de estudantes de origem popula. 1ed.Cruz das Almas: EDUFRB - Editora da UFRB, 2013, v. 1, p. 12-17.</p> <p><b>NASCIMENTO, C. O. C. .</b> Políticas de Currículo e Ações Afirmativas: Rodas de saberes e formação 'customizadas'. In: Maria Zuleide Costa Pereira e Idelsuite de Sousa Lima. (Org.). Currículo e Políticas</p>

		<p><b>NASCIMENTO, C. O. C.</b> (Org.) ; <b>JESUS, R. C. D. P.</b> (Org.) ; <b>GUSMÃO, P. M. P.</b> (Org.) . Caderno Pedagógico - Diálogo entre a UFRB, as escolas de ensino médio e as comunidades populares do Recôncavo. 1. ed. Cruz das Almas: Editado pela UFRB/PROPAAE/Programa Conexões de Saberes -SECAD-MEC, 2008. v. 1. 199p .</p> <p><b>NASCIMENTO, C. O. C.</b> (Org.) ; <b>SOUSA, R.C.de</b> (Org.) . Agenda Pedagógica: Uma estratégia de formação continuada de educadores na rede municipal de Mutuípe. , 2002. v. 1. 96p .</p>	<p>Educacionais em Debate. 1ed.Campinas: Editora Alínea, 2012, v. , p. 183-205.</p> <p><b>NASCIMENTO, C. O. C.</b> ; <b>JESUS, R.C.D.P.</b> . Pesquisa, Currículo e Ações Afirmativas - Rodas de Saberes e Formação: Um estudo de caso. In: Andrea Ramal e Edméa Oliveira dos Santos. (Org.). Currículos - teorias e práticas. 1ed.Rio de Janeiro: LTC, 2012, v. , p. 163-182.</p> <p><b>NASCIMENTO, C. O. C.</b> ; <b>MACEDO, R.S.</b> . A educação do professor e a problemática da sua formação. In: <b>MACEDO, Roberto Sidnei.</b> (Org.). Atos de Currículo formação em ato?. 1ed.Ilhéus: Editus, 2011, v. 1, p. 131-154.</p> <p><b>BAIARDI, A.</b> ; <b>BASTOS, C.</b> ; <b>FROTA, M.</b> ; <b>ZIMMERMANN, C. R.</b> ; <b>NASCIMENTO, C. O. C.</b> . Política e Gestão das Ações Afirmativas na UFRB: Promoção da educação das relações étnico-raciais. In: Célia Rgina Ferrari Faganello Noirtin; José Alexandre de Souza Menezes; Luiz Gonzaga Mendes;. (Org.). Políticas Públicas em Foco: concepções, análises e casos. Cruz das Almas - Bahia: Editora UFRB, 2011, v. , p. 1-233.</p>
<p><i>OLIVEIRA, Elania de</i></p>	<p><b>OLIVEIRA, E.</b> . A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores. Educar em Revista (Impresso), v. 1, p. 85-95, 2013.</p> <p><b>OLIVEIRA, E.</b> . Estereótipos raciais na sala de aula. Presença Pedagógica, v. 15, p. 30-35,</p>	<p><b>GOMES, N. L.</b> (Org.) ; <b>SANTOS, C. A.</b> (Org.) ; <b>OLIVEIRA, E.</b> (Org.) ; <b>OLIVEIRA, Fernanda Silva de</b> (Org.) ; <b>SOUZA, K. C. C.</b> (Org.) ; <b>FELIZARDO JUNIOR, L. C.</b> (Org.) ; <b>SILVA, N. N.</b> (Org.) ; <b>FERREIRA, S. J.</b> (Org.) . Identidades e Corporeidades Negras:</p>	<p><b>OLIVEIRA, E.</b> ; <b>BRITO, J. E.</b> ; <b>SILVA, N. N.</b> Região Sudeste- Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03-. In: Nilma Lino Gomes. (Org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03.</p>

	2009.	reflexões sobre uma experiência de formação de professores (as) para a diversidade étnico-racial. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v. 01. 296p .	1ed.Brasília: MEC/UNESCO, 2012, v. 01, p. 297-338. <b>OLIVEIRA, E.</b> ; SILVA, N. N. ; FERREIRA, S. J. . Reflexões sobre identidade e discurso em oficinas culturais. In: Gomes, Nilma Lino;Martins, Aracy Alves. (Org.). Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade. 1ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2004, v. 1, p. 01-294.
<i>OLIVEIRA, Kiusam Regina de</i>	SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES	Márcia Regina Damaceno Silveira (Org.) ; Azoilda Loretto da Trindade (Org.) ; Mauro Araújo de Sousa (Org.) ; Lucimar Rosa Dias (Org.) ; Maria Solange Pereira Ribeiro (Org.) ; Allan da Rosa (Org.) ; Aleksander Reyss (Org.) ; Denise Botelho (Org.) ; <b>Kiusam</b> (Org.) ; Casa Beth Lobo (Org.) . Diadema-Programa Diversidade na Escola: Escola de Todas as Cores. 1. ed. Diadema/SP: Gráfica da Prefeitura Municipal de Diadema, 2008. v. 3.000. 96p	<b>OLIVEIRA</b> . O papel da consciência sociorracial na luta contra o racismo. In: Cynthia Pereira de Sousa e Denice Bárbara Catani. (Org.). Multiplicidade culturais: projetos de formação e trabalho escolar. 1ed.São Paulo: Escrituras, 2007, v. , p. 131-149. <b>Kiusam</b> ; Márcia Cristina de Oliveira ; Alfredina Nery ; Mauro Araújo de Sousa ; Antonio Fernando Gouvêa da Silva . O papel da consciência sócio-racial na luta contra o racismo. In: Secretaria de Educação. (Org.). CONGRESSO POPULAR DE EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO PARA TODOS. Diadema/SP: Gráfica da Prefeitura Municipal de Diadema, 2006, v. , p. 21-26. <b>OLIVEIRA</b> ; EGYDIO, S. . Yabas: Mulheres Negras, Deusas, Heroínas e Orixás: personalidades sem fronteiras. Negros da Diáspora: Todo o poder para as Yabás. Rio de Janeiro: Cultura Vozes, 1999, v. 93, p. 28-41.

<p><i>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</i></p>	<p>BARROS, P. M. ; <b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> ; MACHADO, R. P. T. . Uma proposta de sistematização do ultimate frisbee e do flagbol para as aulas de Educação Física escolar. revista digital efdeportes, v. 189, p. 01, 2014.</p> <p>MACHADO, Ana Luiza ; <b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . Representações de professores de Educação Física sobre o processo de avaliação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. revista digital efdeportes, v. 19, p. 01-10, 2014.</p> <p>PERPETUO, L. N. ; <b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . Experiências formativas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: PIBID/Educação Física na UFLA. Acta Brasileira do Movimento Humano, v. 4, p. 01, 2014.</p> <p>MACHADO, R. P. T. ; ALMEIDA, Y. ; <b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . A presença de valores relacionado ao olimpismo em jovens atletas da cidade de Juiz de Fora - MG. revista digital efdeportes, v. 1, p. 01, 2013.</p> <p><b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> ; SILVA, Daniele . Percepções dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental acerca das aulas de Educação Física. Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires), v. 18, p. 1, 2013.</p> <p>BARROS, P. M. ; <b>REIS, Fabio Pinto</b></p>	<p><b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> (Org.) ; ARRUDA, I. (Org.) . Educação Física escolar e pedagogia do esporte em perspectiva. Taubaté-SP: Cabral Editora, 2010. v. 1. 280p .</p>	<p><b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> ; COSTA, R. R. . A formação do professor de educação física: em defesa de uma pedagogia intertranscultural no contexto escolar. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter Roberto. (Org.). Educação Física Escolar: ensino e docência. 1ed.Curitiba: CRV, 2010, v. 1, p. 25-35.</p> <p><b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . Educação Física nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: uma proposta elaborada a partir de experiências com alunos de graduação. In: REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos; ARRUDA, Ivan Eduardo de Abreu. (Org.). Educação Física escolar e pedagogia dos esportes em diferentes perspectivas. 1ed.Taubaté: Cabral, 2010, v. 1, p. 8-28.</p> <p><b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> ; CUNHA, Delcimar de Oliveira. . Políticas Públicas e a Educação Infantil Brasileira: problemas, embates e armadilhas. In: Carlos Alberto Máximo Pimenta; Cecília Pescatore Alves. (Org.). Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. 1ed.Campina Grande: EDUEPB, 2010, v. 1, p. 101-124.</p>
---	--	--	--

	<p><b>Gonçalves dos</b> . Uma proposta de sistematização dos esportes não convencionais para as aulas de Educação Física das séries iniciais do ensino fundamental: o caso do tênis. revista digital efdeportes, v. 18, p. 01, 2013.</p> <p><b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> ; GUIMARAES, P. I. ; MACHADO, R. P. T. . Proposta curricular para a Educação Física na visão dos professores de Lavras - MG. Revista Mineira de Educacao Fisica (UFV), v. 21, p. 116, 2013.</p> <p>SALES, D. E. ; REIS, Leandra Aparecida de Sousa ; <b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . A tematização dos jogos indígenas na Educação Física Infantil em uma escola do Município de Lavras - MG. Revista Mineira de Educacao Fisica (UFV), v. 1, p. 693-702, 2012.</p> <p>ARAÚJO, R. S. ; <b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . Avaliação diagnóstica sobre a ocorrência de bullying em duas escolas estaduais de Lavras, MG: perspectivas para o planejamento em Educação Física escolar. Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires), v. 167, p. 01-06, 2012.</p> <p><b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> ; RIBEIRO, lucas José . Percepção das crianças de 7 a 10 anos sobre a "oficina pedagógica de jogos/brincadeiras" em um projeto esportivo. Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos</p>		
--	--	--	--

	<p>Aires), v. 17, p. 01-10, 2012.</p> <p><b>SANTANA, F. H. ; REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . Relações de poder sobre os corpos infantis em uma escola pública de Lavras - MG. Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano, v. V2, p. 44, 2012.</p> <p><b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos ; ARRUDA, I.</b> . Mulher, futebol e arbitragem: um espaço de conquista, tensão e resistência. Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires), v. 16, p. 1-5, 2011.</p> <p><b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos ; ARRUDA, I.</b> . Uma história do futebol feminino brasileiro: superando preconceitos. Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires), v. 01, p. 163, 2011.</p> <p><b>SILVA, M. R. da ; COSTA, R. R. ; REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . Origem, compreensão e desenvolvimento dos esportes: uma proposta metodológica para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental de Caragatatuba-SP. Congresso Paulistano de Educação Física Escolar - CONPEFE, v. 2, p. 01-10, 2009.</p> <p><b>PEREIRA, Laísa. Martins. Rodrigues. ; REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . Práticas escolares e a utilização da utilização da literatura infantil: confluências históricas e</p>		
--	--	--	--

	<p>atuais. Revista Anhangüera, v. x, p. 185-198, 2007.</p> <p><b>KARNAUCHOVAS</b>, Dolores Cecília Gomes ; <b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . Tecendo redes entre a Educação Ambiental e a formação de professores: uma proposta de pesquisa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Revista Anhangüera, v. X, p. 175-184, 2007.</p> <p><b>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</b> . O papel do movimento nos diferentes contextos da educação infantil. Modular (UNIMÓDULO), Caraguatatuba, v. 2, p. 1-1, 2003.</p>		
<p><i>RIBEIRO, Cristiane Maria</i></p>	<p><b>RIBEIRO, C. M.</b> . Ações afirmativas no Ensino Superior: visibilidade e inclusão. Universidade e Sociedade (Brasília), v. 46, p. 111-117, 2010.</p> <p><b>RIBEIRO, C. M.</b> . Relações étnicos-raciais e educação: esboço de um projeto pedagógico curricular. Itinerarius Reflectionis (Online), v. 11, p. 05-15, 2008.</p> <p><b>RIBEIRO, C. M.</b> . As concepções e as propostas das pesquisas sobre negro e educação no Brasil. Mediação (UEG. Pires do Rio), v. 2, p. 23-34, 2007.</p> <p><b>RIBEIRO, C. M.</b> ; <b>NASCIMENTO, D. G.</b> . Fenômeno Bullyng: concepções da realidade escolar. Mediação (UEG. Pires do Rio), v. 2, p.</p>	<p>SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES</p>	<p><b>RIBEIRO, C. M.</b> . Negros, Educação e Direitos Humanos. In: Douglas Antônio R. Pinheiro; Ricardo Barbosa de Lima. (Org.). Educação em Direitos Humanos. 1ed.Goiânia: Editora da UFG, 2012, v. 1, p. 61-78.</p> <p><b>RIBEIRO, C. M.</b> . Percepções: O negro e a educação na literatura de viagem do século XIX. In: Valdeniza Maria Lopes da Barra. (Org.). Estudos de História da Educação de Goiás. 1.ªed.Goiânia: Editora da PUC, 2011, v. 1, p. 82-98.</p> <p><b>RIBEIRO, C. M.</b> . O projeto educacional para a população negra brasileira: articulações teóricas e desdobramentos práticos. In: Sérgio Pereira da Silva. (Org.). Teoria e prática na educação - o que dizem: novas tecnologias;</p>

	<p>67-72, 2007.</p> <p><b>RIBEIRO, C. M.</b> . Os elementos de Mobilização do Movimento Negro brasileiro. Trilhos (Pires do Rio), Pires do Rio, v. 2, p. 76-94, 2006.</p>		<p>currículo; inclusão; avaliação; história da educação;estágio;psicologia da educação; didática e filosofia de educação?. 1ed.Catalão: Editora da UFG, 2008, v. , p. 45-69.</p>
<p><i>SALES, Sandra Regina</i></p>	<p><b>SALES, S. R.</b> ; PAIVA, Jane . As muitas invenções da EJA. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 1, p. 1-17, 2014.</p> <p>PAIVA, Jane ; <b>SALES, S. R.</b> . Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na Educação de Jovens e Adultos?. Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives, v. 21, p. 1, 2013.</p> <p><b>SALES, S. R.</b> ; FISCHMAN, G. E. . É possível ir além da disputa acesso-qualidade? o discurso sobre a universidade na Veja e na Isto É (1995-2010). Leitura. Teoria &amp; Prática, v. 58, p. 1072-1082, 2012.</p> <p>FISCHMAN, G. E. ; <b>SALES, S. R.</b> . Pedagogias Críticas sem redencionismo. A Página da Educação, v. ., p. 34-36, 2011.</p> <p>FISCHMAN, G. E. ; <b>SALES, S. R.</b> . Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras?. Revista Brasileira de Educação, v. 15, p. 7-20, 2010.</p>	<p><b>SALES, S. R.</b> (Org.) ; PAIVA, Jane (Org.) . Dossiê Educação de Jovens e Adultos II. 2. ed. Phoenix - AZ: EPAA, 2014. v. 1.</p> <p><b>SALES, S. R.</b> (Org.) ; CARVALHO, Carlos R. (Org.) ; NOGUERA, R. (Org.) . Relações Étnico-Raciais e Educação: contextos, práticas e pesquisas. 1. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora / EDUR, 2013. v. 1. 223p .</p> <p><b>SALES, S. R.</b> (Org.) ; PAIVA, Jane (Org.) . Dossiê Educação de Jovens e Adultos. 1. ed. Tempe - AZ: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 2013. v. 21. 135p .</p> <p><b>SALES, S. R.</b> (Org.) ; SOUZA, J. S. (Org.) . Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. 1. ed. , 2011.</p>	<p><b>SALES, S. R.</b> ; Moses, Michele . Brazil: Enhancing opportunity and justice through new affirmative action policies for black and mixed-race students. In: Jenkins, L. D. and Moses, M. S.. (Org.). Affirmative Action Matters: Creating Opportunities for Students Around the World. Routledge International Studies in Higher Education Series. 1ed.New York and London: Routledge/Taylor &amp; Francis, 2014, v. , p. 126-143.</p> <p><b>SALES, S. R.</b> ; MOSES, M. S. . Brazil: Enhancing opportunity and justice through new affirmative action policies for black and mixed-race students. In: Laura Dudley Jenkins ; Michele S. Moses. (Org.). Brazil: Enhancing opportunity and justice through new affirmative action policies for black and mixed-race students. 1ed.New York; London: Routledge/Taylor &amp; Francis, 2014, v. 1, p. 126-143.</p> <p><b>SALES, S. R.</b> ; GLASS, R. . Ação afirmativa, raça, racismo e educação: o discurso da mídia no Brasil (2000-2006) . In: Carlos Roberto de Carvalho; Renato Nogueira; Sandra Sales. (Org.). Relações Étnico-Raciais e Educação:</p>

<p><b>SALES, S. R. ; FISCHMAN, G. E. .</b> Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Revista teias (UERJ. Online), v. 17, p. 47-58, 2008.</p> <p><b>SALES, S. R. .</b> Sindicalismo docente na América Latina: protagonizando conflitos educacionais. Resenhas Educativas/ Education Review, v. 8, p. 1-5, 2006.</p> <p><b>SALES, S. R. .</b> Políticas de Ação Afirmativa e a questão do acesso dos afrodescendentes ao Ensino Superior: refletindo sobre o debate atual. Cadernos de Educação (Duque de Caxias), Duque de Caxias RJ, v. 5, p. 119-133, 2005.</p> <p><b>SALES, S. R. .</b> Alfabetização de jovens e adultos no município de Duque de Caxias: mapeando as ações governamentais e da sociedade civil. Cadernos de Educação (Duque de Caxias), Duque de Caxias, v. 4, p. 155-2004, 2004.</p> <p><b>SALES, S. R. .</b> Sindicalismo docente na América Latina: protagonizando conflitos educacionais. Revista Rio de Janeiro, v. 13-14, p. 187-192, 2004.</p> <p><b>SALES, S. R. .</b> A relação Estado-sociedade civil na formulação de políticas públicas de</p>		<p>contextos, práticas e pesquisas. 1ed.Rio de Janeiro: NAU Editora / EDUR, 2013, v. 1, p. 209-223.</p> <p><b>SILVA, M. T. da ; SALES, S. R. .</b> 'Neguinho', 'angolana', 'petróleo', 'branquela azeda' na escola: discriminação ou 'zoação'?. In: Aristóteles Berino. (Org.). Diversidade Étnico-racial e Educação Brasileira. 1ed.Seropédica: Evangraf, 2013, v. 1, p. 55-70.</p> <p><b>SALES, S. R. ; FISCHMAN, G. E. .</b> Espaços, sujeitos e discursos: cinco desafios para repensar a EJA desde o legado freireano. In: Sandra Regina Sales; José Santos Souza. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas. 1ed.Rio de Janeiro: Edur UFRRJ; Nau Editora, 2011, v. , p. 223-238.</p> <p><b>FISCHMAN, G. E. ; SALES, S. R. ;</b> Gláucia Mello da Silva ; <b>CARDOSO, Isis da Cunha ; PEREIRA, Talita Wilca do Canto .</b> Protótipos e Educação Superior na Revista Veja: nostalgia acadêmica, empreendedorismo educativo ou redenção consumista?. In: Marco Antonio de Moraes; Olívia Chaves de Oliveira. (Org.). Tecnologias, Linguagens e Educação: Buscando diálogos, partilhando experiências. Seropédica (RJ): Ed. da UFRRJ, 2011, v. , p. 63-68.</p>
--	--	---

	<p>alfabetização de jovens e adultos. Teias (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 6, p. 28-37, 2003.</p> <p><b>SALES, S. R.</b> . O que inclui e exclui os trabalhadores da escola: em busca de pistas para a construção de uma escola mais includente. Cadernos de Educação (Duque de Caxias), Duque de Caxias - RJ, v. 2, p. 41-53, 2002.</p> <p><b>SALES, S. R.</b> ; <b>MELO, I. L.</b> ; <b>ARAÚJO, M. M.</b> . Colhendo fatos, narrando histórias: por uma formação de professores leitores e escritores. Cadernos de Educação (Duque de Caxias), Duque de Caxias - RJ, v. 2, p. 109-117, 2002.</p>		<p><b>FISCHMAN, G. E.</b> ; <b>SALES, S. R.</b> . Imagens, espaços e sujeitos: pensando a EJA a partir do legado freireano. In: <b>PAIVA, Jane</b>; <b>OLIVEIRA, Inês Barbosa de.</b> (Org.). Educação de Jovens e Adultos e Imagens. 1ed.Petrópolis: DP et Alii, 2011, v. 2, p. 141-165.</p> <p><b>SALES, S. R.</b> . Relação entre governos e sociedade civil organizada e a produção de políticas públicas: contribuições do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). In: Renato Emerson dos Santos; Márcia Soares de Alvarenga; Domingos Nobre; Paulo Alentejano. (Org.). Educação popular, movimentos sociais e formação de professores: diálogos entre saberes e experiências brasileiras. Petrópolis: DP et Alii, 2010, v. , p. 55-66.</p> <p><b>VIANNA, Cátia Maria S de Vasconcelos</b> ; <b>VALENTIM, L. H. DOS S.</b> ; <b>FERNANDES, Fátima Lobato</b> ; <b>SOUZA, G. H.</b> ; <b>SILVA, Gisela Ribeiro da</b> ; <b>SALES, S. R.</b> . O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de formação de professores. In: Jane Paiva; Inês B. de Oliveira. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Petrópolis-RJ: DP et Alii, 2009, v. , p. 108-119.</p> <p><b>SALES, S. R.</b> . Acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira. In: Deise Mancebo; João dos Reis Silva Jr.; João Ferreira de</p>
--	--	--	--

Oliveira. (Org.). Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil. 1ed.Campinas - SP: Alínea Editora, 2008, v. , p. 117-133.

**SALES, S. R.** . Avanços e retrocessos: refletindo sobre a Educação de Jovens e Adultos na década de 90. In: Donaldo Bello de Souza; Lia Ciomar Faria. (Org.). Desafios da Educação Municipal. 1ed.Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. , p. 329-350.

**SALES, S. R.** . Desafios à Educação de Jovens e Adultos. In: Gentili, Pablo; Mccowan, Tristan. (Org.). Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003, v. , p. 169-200.

**SALES, S. R.** ; FERNANDES, Fátima Lobato ; SOUZA, G. H. ; VIANNA, Cátia Maria S de Vasconcelos ; VALENTIM, Cristiane Xaves ; SILVA, Gisela Ribeiro da . O fazer pedagógico no centro do processo de formação continuada de professoras: autonomia e emancipação. In: Jane Paiva; Inês Barbosa. (Org.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. , p. 111-126.

**SALES, S. R.** . MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco de sua história no Rio de Janeiro. In: Vera Masagão Ribeiro. (Org.). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras.

			Campinas; São Paulo: Mercado de Letras; ALB; Ação Educativa, 2001, v. , p. 177-188.
<i>SANGER, Dircenara dos Santos</i>	<p><b>SANGER, Dircenara dos Santos</b> . Espaço de resistência: associação e o curso pré-vestibular para carentes. La Salle (Canoas), v. 13, p. 23-37, 2008.</p> <p><b>SANGER, Dircenara dos Santos</b> . A inclusão do tema 'diversidade' na formação de professores. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación (Concepción), v. 1, p. 193-205, 2007.</p> <p><b>SANGER, Dircenara dos Santos ; LOPES, Vera Neusa</b> . João Cândido: personalidade da história brasileira. Identidade!, São Leopoldo, RS, v. 08, p. 12-16, 2005.</p>	<p><b>SANGER, Dircenara dos Santos</b> (Org.) . Educação sem discriminação: caminhando rumo a Lei Federal 10.639/03. Viamão, RS: Prefeitura Municipal de Viamão, 2006. v. 1. 80p .</p>	<p><b>SANGER, Dircenara dos Santos</b> . Ação afirmativa na sociedade porto-alegrense. In: Gilberto Ferreira da Silva; José Antônio dos Santos; Luiz Carlos da Cunha Carneiro. (Org.). RS negro: cartografias sobre a produção do conhecimento. 2ed.Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, v. , p. 361-375.</p> <p><b>SANGER, Dircenara dos Santos</b> . Ação afirmativa na sociedade porto-alegrense. In: Gilberto Ferreira da Silva; José Antonio dos Santos; Luiz Carlos da Cunha Carneiro. (Org.). RS Negro: cartografia sobre a produção do conhecimento. Porto Alegre: Edipucrs, 2008, v. , p. 333-347.</p> <p><b>SANGER, Dircenara dos Santos</b> . Educação para TODOS: políticas de ação afirmativa. In: Dircenara dos Santos Sanger. (Org.). Educação sem discriminação: caminhando rumo a Lei Federal 10.639/03. Viamão, RS: Prefeitura Municipal de Viamão, 2006, v. 1, p. 15-21.</p> <p><b>SANGER, Dircenara dos Santos</b> . Ação afirmativa: uma discussão da atualidade e de desafios para o futuro. In: Margarete Fagundes Nunes. (Org.). Diversidade e políticas afirmativas: diálogos e intercursos. Novo Hamburgo, RS: Editora Feevale, 2005, v. , p. 262-278.</p>

<p><i>SANTANA, Jair</i></p>	<p><b>SANTANA, J.</b> ; BAIBICH-FARIA, T. M. ; PESSOA, C. F. . A Lei nº 10.639/03 e a Folclorização Racista. <i>Pesquiseduca</i>, v. 2, p. 83-105, 2010.</p>	<p><b>SANTANA, J.</b> . EJA : Educação de Jovens e Adultos : terceiro segmento, ensino médio, etapa 1: arte.. 22. ed. Curitiba: Base Editora, 2010. v. 3. 80p .</p> <p><b>SANTANA, J.</b> . Educação Artística. 01. ed. Curitiba: Editora Educarte, 2005. v. 01. 64p .</p> <p><b>SANTANA, J.</b> . Educação Artística - Artes - Ensino Médio Mod. 3 - Música. 1. ed. Curitiba: Editora Educarte, 2002. v. 1. 64p .</p> <p><b>SANTANA, J.</b> . Educação Artística. 01. ed. Curitiba: Editora Educarte, 2001. v. 01. 64p</p>	<p><b>SANTANA, J.</b> . Rap, educação, justiça e escola: a visão de afrodescendentes na condição de liberdade assistida em Sorocaba (SP). In: Luiz Alberto Oliveira Gonçalves; Regina Pahim Pinto. (Org.). Educação. Série e Desenvolvimento / IFP - FCC. 1ed.São Paulo: Editora Contexto, 2007, v. 1, p. 111-129.</p>
<p><i>SANTOS, Ana Kátia Alves dos</i></p>	<p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . O que é isto - A infância Afrodescendente?. <i>Práxis Educativa</i>, Univ. Est. Ponta Grossa-Paraná, 2006.</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . Ressignificando a produção construtiva do conhecimento: da epistemologia genética à epistemologia da complexidade. <i>Revista da FAEEBA</i>, Bahia, v. 12, n.20, p. 299-310, 2004.</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . Epistemologia, educação e infância afrodescendente no horizonte da contemporaneidade. <i>Revista do Mestrado em Educação</i>, v. 1, p. 27-35, 2003.</p>	<p>ASSIS, Alessandra. S. (Org.) ; <b>SANTOS, A. K. A.</b> (Org.) . Olhares sobre a docência. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2014. v. 1. 260p</p> <p>SOUZA, Maria Anete Marçal de (Org.) ; ALIMEIDA, Myrla Duarte de (Org.) ; <b>SANTOS, A. K. A.</b> (Org.) . Alfabetização para a Infância. 0. ed. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 2. 166p .</p> <p>MARCAL, M. A. (Org.) ; DUARTE, M. (Org.) ; <b>SANTOS, A. K. A.</b> (Org.) . Alfabetização para a infância: práticas etnográficas. 1a. ed. Salvador: Edufba, 2012. v. 1. 166p .</p> <p><b>SANTOS, Ana Katia Alves dos</b> (Organizadora) (Org.) ; <b>BATISTA, Hildonice de Souza</b> (Organziadora) (Org.) ;</p>	<p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . Experiências atuais em alfabetização para a infância e educação para todos: o caso do PIBID-Pedagogia da UFBA. In: Ana Katia Alves dos Santos; Alessandra Santos de Assis. (Org.). Olhares sobre a docência. 1ed.Salvador: , 2014, v. 1, p. 165-190.</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . A pedagogia da diferença na educação infantil: a que será que se destina?. In: Mary de Arapiraca; Lycia Beltrão. (Org.). Estudos e Passagens do Proinfantil na Bahia. 1ed.Salvador: Edufba, 2013, v. 1, p. 195-210.</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> ; <b>BATISTA, Hildonice de Souza</b> ; <b>MALTA, A. A.</b>(Organizadora) ;</p>

		<p>CRUZ, Luciano Falcão (Org.) ; CUNHA, Leonrado Campos Mendes da (Org.) ; LEONE, Heloisa Helna Campos. (Org.) ; et al (Org.) ; <b>SANTOS, A. K. A.</b> (Org.) . A música na educação básica. 1. ed. Salvador: Edufba, 2011. v. 1. 194p .</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> (Org.) ; et al (Org.) . Alfabetização para a infância, perspectivas contemporâneas. 1. ed. Salvador: Edufba, 2010. v. I. 144p .</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . Infância Afrodescendente: Epistemologia Crítica no Ensino Fundamental. Salvador: EDUFBA, 2006. v. 1. 165p .</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . Infância Afrodescendente: Epistemologia crítica no Ensino Fundamental. 3. ed. salvador: Edufba, 2006. v. 1. 165p .</p>	<p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . Metodologias e reflexões teóricas em Alfabetização para a infância: Difusão do projeto Pibid Pedagogia da UFBA. In: Hildonice Batista; Arlene Malta. (Org.). Iniciação à Docência: Diálogos Educacionais no PIBID de Licenciatura em Ciências Biológicas. 1ed.Salvador: Edufba, 2013, v. 1, p. 19-299.</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> ; <b>BATISTA, H. S.</b> . A valorização da etnografia em práticas alfabetizadoras para a infância. In: Santos, Ana Katia Alves dos. et al. (Org.). Alfabetização para a infância: práticas etnográficas. 1ed.Salvador: Edufba, 2012, v. 1, p. 17-39.</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . Mediação Curricular dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) junto aos educadores em música. In: Ana Katia Alves dos Santos; Hildonice de Souza Batista. (Org.). A música na educação básica. 1ed.Salvador: Edufba, 2011, v. V, p. 27-34.</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . Formação do educador alfabetizador e infância afrodescendente. In: Ana Katia Alves dos Santos. (Org.). Alfabetização para a infância, perspectivas contemporâneas. 1ed.Salvador: Edufba, 2010, v. I, p. 93-117.</p> <p><b>SANTOS, A. K. A.</b> . Da condição ético-epistemológica na Formação do educador contemporâneo. In: Neide de Melo Aguiar</p>
--	--	---	--

			Silva e Fabio Zoboli. (Org.). Educação e Ética. 01ed.Blumenau: edifurb, 2006, v. 01, p. 95-108.
<p><i>SANTOS, Dyane Brito Reis</i></p>	<p><b>REIS, D. B.</b> . Do mito ao fato: um apanhado histórico dos estudos sobre relações raciais e desigualdades educacionais. Cadernos ANPAE, v. 8, p. x/x, 2009.</p> <p><b>REIS, D. B.</b> ; TENORIO, R. M. . Políticas Públicas de Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior: Um debate em curso. Cadernos ANPAE, v. 8, p. x/x, 2009.</p> <p><b>REIS, D. B.</b> . Negros, Brancos de Medo. Textos &amp; Contextos (Salvador), Salvador - Ba-Brasil, v. 1, p. 108-114, 2004.</p> <p><b>REIS, D. B.</b> . A Marca de Caim: as características que identificam o suspeito, segundo relatos de Policiais Militares. Cadernos do CRH (UFBA), Salvador- Bahia, 2002.</p> <p><b>REIS, D. B.</b> . Fear as the commodity blacks own the most: na essay on police violence against black people and the poor in Salvador, Bahia, Brazil.. The National Political Science Review, New Brunswick, v. 9, 2002.</p> <p><b>REIS, D. B.</b> . Uma questão de cor. Tabuleiro de Talentos, Salvador- Bahia, v. 01, n.01, 2000.</p>	<p>SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES</p>	<p><b>REIS, D. B.</b> . CONTINUAR OU DESISTIR? Reflexões sobre as condições de permanência de estudantes negr@s na UFRB. In: SAMAPIO, SÔNIA M.R.; GONÇALVES, GEORGINA. (Org.). Observatório da Vida Estudantil: Estudos sobre a vida e cultura universitárias. 1ed.Salvador: Edufba, 2012, v. 1, p. 1-269.</p> <p><b>REIS, D. B.</b> . Cotas e Estratégias de Permanência no Ensino Superior. In: Robinson Moreira Tenório; Marcos Vieira. (Org.). Avaliação e Sociedade: A negociação como caminho. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2009, v. 1, p. 11-304.</p> <p><b>REIS, D. B.</b> . Acesso e Permanência de Negros no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: Lopes, Maria Auxiliadora; Braga, Maria Lúcia de Santana. (Org.). Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior. 1ed.Brasilia: MEC/UNESCO, 2007, v. 30, p. 11-358.</p> <p><b>REIS, D. B.</b> . Significado e importância da extensão universitária no ensino de graduação. In: Elliott, Tomm Joe. (Org.). Reflexões sobre a sala de aula. 1ed.Salvador: Editora FIB, 2005, v. , p. 7-153.</p>

<p><i>SANTOS, Eneida Pereira dos</i></p>	<p><b>SANTOS, Eneida Pereira dos</b> ; MAHFOUD, M. . Irmandades de negros: construção da identidade de seus velhos em Minas Gerais. Memorandum (Belo Horizonte), v. 3, p. 72-97, 2002.</p>	<p>NETO, Oriane Magela (Org.) ; <b>SANTOS, Eneida Pereira dos</b> (Org.) ; et al (Org.) . Educação em Engenharia. Novas abordagens. São Paulo: Cortez Editora, 2011.</p> <p><b>SANTOS, Eneida Pereira dos</b> ; CAMPOS, R. C. . Arquitetura Colonial - O papel dos Negros na construção arquitetônica e urbanística das Cidades Coloniais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.</p>	<p><b>SANTOS, Eneida Pereira dos</b> ; CAMPOS, R. C. . Sujeitos da igualdade e da diferença na interculturalidade. In: SOARES Leôncio, SILVA Isabel de Oliveira. (Org.). Sujeitos da educação e processos de sociabilidade - Os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autentica, 2009, v. , p. -.</p>
<p><i>SANTOS, Maria Walburga dos</i></p>	<p><b>SANTOS, M. W. dos</b> . Festas quilombolas: entre a tradição e o sagrado, matizes da ancestralidade africana. Revista HISTEDBR On-line, v. 13, p. 50, 2013.</p> <p><b>SANTOS, M. W. dos</b> . Crianças no tempo presente: a sociologia da infância no Brasil.. Pró-Posições (UNICAMP. Online), v. 23, p. 235-240, 2012.</p> <p>CRUZ, A. C. J. ; <b>SANTOS, M. W. dos</b> . Diásporas e Comunidades Quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de História da África e da cultura afro-brasileira. Revista História Hoje, v. 1, p. 193-215, 2012.</p> <p><b>SANTOS, M. W. dos</b> . Diversidade Cultural e Educação: veladuras no tempo presente. Protagonista: educar na contemporaneidade, v. 1, p. 53-59, 2011.</p>	<p>SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES</p>	<p><b>SANTOS, M. W. dos</b> . Quilombolas e o lúdico: elementos constitutivos de uma educação das relações étnico-raciais. In: Anete Abramowicz; Michel Vandebroek. (Org.). Educação infantil e diferença. 1ed.Campinas: Papyrus, 2013, v. , p. 1-.</p> <p><b>SANTOS, M. W. dos</b> ; KISHIMOTO, T. M. . Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola. In: Tizuko Morchida Kishimoto. (Org.). Memórias sobre a Infância e o brincar Coleção Pontão de Cultura. 1ed.São Paulo: FEUSP/FAFE/LABRIMP, 2012, v. 9, p. 3-16.</p> <p><b>SANTOS, M. W. dos</b> ; CARNEIRO, Maria Ângela Barbato . Multiculturalismo e prática cotidiana: os desafios de educar na diversidade. In: Maria Angela Barbato Carneiro. (Org.). Cócegas,cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando</p>

			<p>vínculos. 1ed.São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola Ltda, 2010, v. 1, p. 97-115.</p> <p><b>SANTOS, M. W. dos</b> . História em imagens: a cultura e o lúdico no estudo dos Parques Infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). (Org.). Coleção Pontão de Cultura. 1ed.São Paulo: FEUSP/FAFE/LABRIMP, 2009, 2009, v. 12, p. 1-7.</p> <p><b>SANTOS, M. W. dos</b> . Educação Infantil e o Processo de Formação de Identidade. In: São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. (Org.). Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a Educação Étnico-Racial. 1ed.São Paulo: SME/DOT, 2008, v. , p. 84-96.</p>
<p><i>SILVA FILHO, Penildon</i></p>	<p><b>SILVA FILHO, P.</b> . A DEMOCRATIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA POR MEIO DAS COTAS. Práxis Educacional (Online), v. 10, p. 199-219, 2014.</p> <p><b>SILVA FILHO, P.</b> . Associativismo juvenil no Brasil contemporâneo: Capital Social e redes de movimentos de juventude . Círculo (Salvador), www.heliorocha.com.br/circulo, v. 2, n.1, 2005.</p> <p><b>SILVA FILHO, P.</b> . CURSOS PRÉ-VESTIBULARES POPULARES EM SALVADOR: EXPERIÊNCIAS</p>	<p><b>SILVA FILHO, P.</b> . Políticas de Ação Afirmativa na Educação Brasileira: Estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia. 1. ed. Jundiá-São Paulo: Paco Editorial, 2013. v. 1. 156p .</p> <p><b>SILVA FILHO, P.</b> . Pré-vestibulares populares: Inclusão na Educação Superior. 1. ed. Salvador: Editora da Faculdade Baiana de Ciências, 2005. v. 1. 155p .</p>	<p><b>SILVA FILHO, P.</b> ; LORDELO, J. A. C. . Cotas para pobres ou para negros? Uma discussão sobre o melhor recorte para democratizar o acesso ao ensino público superior. In: Almeida, LC; Pino, IR; Pinto, JMR; Gouveia, AB. (Org.). IV Seminário de Educação Brasileira [livro eletrônico] : PNE em foco: Políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. 1ed.Campinas-SP: CEDES, 2013, v. 1, p. 296-309.</p> <p><b>SILVA FILHO, P.</b> . Educação Superior: perspectivas e transformações. In: Carlos Eduardo Behrmann Rátis Martins. (Org.).</p>

	<p>EDUCATIVAS EM MOVIMENTOS SOCIAIS. Revista da FAGED (Impresso), v. 8, p. 15, 2004.</p>		<p>Revista da Academia de Letras dos Estudantes de Direito: Estudos em Homenagem ao Professor Ary Guimarães. Salvador: Juspodivm, 2003, v. , p. 207-220.</p>
<p><i>SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da</i></p>	<p><b>VERRANGIA, Douglas</b> . Os cursos pré-vestibulares populares enquanto espaços educativos e de formação docente: algumas reflexões. Revista Eletrônica Cadernos CIMEAC, v. 03, p. 05-23, 2014.</p> <p><b>VERRANGIA, Douglas</b> . A formação de professores de ciências e biologia e os conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira. Magis (Editorial Pontificia Universidad Javeriana), v. 06, p. 105-117, 2013.</p> <p><b>VERRANGIA, Douglas</b> ; Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e . Cidadania, Relações Étnico-Raciais e Educação: Desafios e Potencialidades do Ensino de Ciências. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), v. 36, p. 705-718, 2010.</p> <p><b>VERRANGIA, Douglas</b> . Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira no ensino de Ciências: um grande desafio. Revista África e Africanidades, v. 8, p. 14, 2010.</p> <p><b>VERRANGIA, Douglas</b> . Combate ao racismo no ensino de ciências. Presença Pedagógica, v. 15, p. 30-34, 2009.</p>	<p>FREITAS, D. ; FERNANDES, M. A. ; SOUZA, E. P. Q. ; BELINASSO GUIMARÃES, Leandro ; <b>VERRANGIA, Douglas</b> . Guia de Livros Didáticos. Programa Nacional do Livro Didático/MEC 2012 Biologia. 01. ed. Brasília - DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2012. v. 1. 76p .</p>	<p><b>VERRANGIA, Douglas</b> . MULTICULTURALISMO, RELACIONES ETNORACIALES Y ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS: ALGUNOS DESAFÍOS. In: Carlos Javier Mosquera. (Org.). Miradas contemporáneas en educación : algunos puntos clave para el debate. 02ed. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2014, v. 02, p. 13-25.</p> <p><b>VERRANGIA, Douglas</b> . ACIEPE: Construindo caminhos: a educação das relações étnicorraciais na escola e no ensino de Ciências. In: PROGRAD UFSCar. (Org.). Livro de avaliação do Programa PRODOCENCIA UFSCar. : , 2012, v. , p. -.</p> <p><b>VERRANGIA, Douglas</b> . ENSINAR HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS?. In: VALENTIM, Silvani dos Santos. (Org.). Simpósio da Semana de Consciência Negra do CEFET-MG. Belo Horizonte: Editora CEFET-MG, 2010, v. , p. -.</p>

	<p><b>VERRANGIA, Douglas</b> . Impacto do conhecimento científico na vida social: ciência, tecnologia, sociedade e relações étnico-raciais. Olhar (UFSCar), v. I, p. 47-56, 2008.</p> <p><b>VERRANGIA, Douglas</b> . Análise do desenvolvimento de conceitos científicos sobre a Teoria da Evolução das Espécies: uma perspectiva Vygotskiana. Aprender (Vitória da Conquista), v. Ano V, p. 71-100, 2007.</p>		
<p><i>SILVA, Eva Aparecida da</i></p>	<p><b>SILVA, D.F. ; OLIVEIRA, F.L. ; SILVA, E. A.</b> . Análise dos sistemas agrários de três comunidades remanescentes de quilombo no Vale do Mucuri, Minas Gerais. Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável, v. 6, p. 25-32, 2011.</p> <p><b>SILVA, E. A.</b> . Ser remanescente de quilombo em comunidades do Vale do Mucuri: reflexões preliminares de pesquisa (ISSN: 2178-437X). Revista Identidade, v. 15, p. 23/1-32, 2010.</p> <p><b>SILVA, E. A.</b> . La constatación de la diferencia del "otro": la profesora negra (ISSN: 1405-6666). Revista Mexicana de Investigación Educativa, v. 14, p. 813-835, 2009.</p> <p><b>SILVA, E. A.</b> . Representações de professoras "negras" sobre relações raciais na escola (ISSN: 1808-589X). Revista Mosaicum (Impresso), v. 8, p. 39-56, 2008.</p>	<p><b>SILVA, E. A.</b> (Org.) ; RODRIGUES, C.E. (Org.) . Formação de professores no Vale do Mucuri: história e cultura da África e afro-brasileira. 1. ed. Goiânia: Gráfica e Editora Conceito, 2012. 158p .</p> <p><b>SILVA, E. A.</b> (Org.) . Leituras em Educação 4 (ISBN 9788561513153). 1a. ed. Vila Velha/ES: Opção Editora, 2010. v. 4. 82p .</p>	<p><b>SILVA, E. A.</b> . Educação e Comunidades Remanescentes de quilombo. Interfaces das africanidades em educação nas Minas Gerais. 1a.ed.Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, v. 20, p. 65-82.</p> <p><b>SILVA, E. A.</b> ; RODRIGUES, C.E. . Formações de professores no Vale do Mucuri: relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura da África e afro-brasileira. In: SILVA, Eva Aparecida da.;RODRIGUES, Cláudio Eduardo.. (Org.). Formações de professores no Vale do Mucuri: história e cultura da África e afro-brasileira. 1ed.Goiânia: Gráfica e Editora Conceito, 2012, v. , p. 11-25.</p> <p><b>SILVA, E. A.</b> ; NOGUEIRA, T.P . Comunidades remanescentes de quilombo do Vale do Mucuri e seu perfil educacional (ISBN 9788561513153). In: Eva Aparecida da Silva. (Org.). Leituras em Educação 4. 1a.ed.Vila Velha/ES: Opção Editora, 2010, v. 4, p. 67-77.</p>

	<p><b>SILVA, E. A.</b> . Prática docente de professoras negras acerca da questão étnico-racial sob a ótica de ex-alunos (ISSN: 1982-4440). Cadernos da pedagogia (UFSCar. Online), v. 02, p. 45-67, 2008.</p> <p><b>SILVA, E. A.</b> . Mulheres negras professoras em Araraquara-SP. Cadernos de Campo (UNESP), Unesp - Araraquara, v. 10, p. 37-53, 2004.</p> <p><b>SILVA, E. A.</b> . A saga de uma professora negra. Revista de Educação (Campinas), Campinas/SP, v. 1, p. 136-140, 2001.</p>		<p><b>SILVA, E. A.</b> . A questão étnico-racial na prática docente de professoras negras. In: Wilbett Rodrigues de Oliveira. (Org.). Leituras em Educação. 1ed.São Mateus/ES: Editora Opção, 2009, v. 3, p. 11-32.</p> <p><b>SILVA, E. A.</b> . Reflexões preliminares de uma pesquisa: mulher negra professora e sua prática docente. In: Maria Christina Siqueira Souza Campos; Vera Lúcia Gaspar Silva. (Org.). Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002, v. , p. 193-203.</p>
<p><i>SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da</i></p>	<p>SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES</p>	<p>QUADROS, L. F. (Org.) ; SOARES, C. B. (Org.) ; SILVA, E. S. (Org.) ; NOGUEIRA, Daiana Clotildes Ferreira (Org.) ; SCHOLZ, D. C. (Org.) ; BORBA, J. R. Q. (Org.) ; GOMES, Rosangela da Conceição (Org.) ; <b>MESSIAS, Marta Iris Camargo</b> (Org.) . Núcleo Interdisciplinar de Educação: Articulação de Contextos &amp; Saberes nos (per) cursos de Licenciatura da Unipampa. 01. ed. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2013. v. 1.000. 240p .</p>	<p><b>MESSIAS, Marta Iris Camargo</b> ; SOARES, C. B. ; NOGUEIRA, Daiana Clotildes Ferreira ; SCHOLZ, D. C. ; SILVA, E. S. ; BORBA, J. R. Q. ; QUADROS, L. F. ; GOMES, Rosangela da Conceição . Núcleo de Estudos Afro Brasileiro - NEAB/Unipampa: espaço de diálogo e formação docente. In: Marta Iris Camargo Messias da Silveira; Paula Bianchi. (Org.). NÚCLEO INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO. Articulações de contextos&amp;saberes nos (per)cursos de licenciatura da Unipampa. 01ed.Florianópolis: Tribo da Ilha, 2013, v. 1.000, p. 107-128.</p> <p>SILVEIRA, P. R. C. ; <b>MESSIAS, Marta Iris Camargo</b> ; TIER, Cenir Gonçalves . As relações Étnico-Raciais e a Implantação da Lei 10.639: reflexões necessárias e apontamentos metodológicos. NÚCLEO</p>

INTERDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO. Articulações de contextos&saberes nos (per)curso de licenciatura da Unipampa. 01ed.Florianópolis: Tribo da Ilha, 2013, v. 1.000, p. 187-217.

**MESSIAS, Marta Iris Camargo ; SILVEIRA, P. R. C. .** Da maioria silenciosa à minoria mobilizada: as tensões e contradições na implantação das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria RS. In: Jocélio Teles dos santos. (Org.). COTAS NAS UNIVERSIDADES: ANÁLISES DO PROCESSO DE DECISÃO. 01ed.Salvador: UFBA, 2012, v. 01, p. 209-234.

**MESSIAS, Marta Iris Camargo ; SILVEIRA, P. R. C. .** As relações étnico-raciais e a diversidade cultural: implicações para a educação. In: Silva, F.F e Freitas, D.S.. (Org.). II SEMINÁRIO CORPOS, GÊNEROS, SEXUALIDADES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO. 01ed.Uruguaiana: UNIPAMPA, 2012, v. 01, p. 108-118.

**SILVEIRA, P. R. C. ; MESSIAS, Marta Iris Camargo ; MESSIAS, A. R. .** Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria-RS . In: Jocélio Teles dos santos. (Org.). O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).

			<p>01ed.Salvador: CEAO/UFBA, 2012, v. 01, p. 171-200.</p> <p><b>MESSIAS, Marta Iris Camargo</b> ; TIER, Cenir Gonçalves . Manifestações artísticas e culturais negras: a dança Afro no espaço do Ensino Superior. <i>Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação</i>. 1ed.uruguaiana: , 2011, v. 1, p. 158-166.</p> <p>NASSAR, C. D. R. ; <b>MESSIAS, Marta Iris Camargo</b> . o lugar do NEAB-UFSM na trilha das Ações Afirmativas. In: Júlio Quevedos; Maria Rita Py Dutra. (Org.). <i>Nas Trilhas da Negritude: consciência e afirmação</i>. 1ªed.Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2007, v. 01, p. 25-42.</p>
<p><i>SOARES, Emanuel Luis Roque</i></p>	<p><b>SOARES, Emanuel Luis Roque</b> . O Ensino de Filosofia no Recôncavo Sul. <i>Educação em Debate</i> (UFC), v. 2, p. 11-26, 2011.</p>	<p><b>SOARES, Emanuel Luis Roque</b> (Org.) ; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.) ; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre (Org.) . <i>Entre tantos - diversidade na pesquisa educacional</i>. 1ª. ed. Fortaleza: UFC, 2006. v. 1. 322p .</p>	<p><b>SOARES, Emanuel Luis Roque</b> . Mãe Baratinha, Ludicidade e Dramaturgia. In: José Gerardo Vasconcelos; Lia Machado Fiúsa Fialho; José Rogério Santana; Lurdes Rafaela Santos Florêncio; Rui Martinho Rodrigues; Dijane Maria Rocha Victor; Stanley Braz Oliveira. (Org.). <i>História e Memória da Educação no Ceará</i>. 1ed.Fortaleza - Ceará: Editora UFC, 2013, v. 150, p. 175-186.</p> <p><b>SOARES, Emanuel Luis Roque</b> ; COPQUE, S. C. . <i>A ORGANIZAÇÃO DOS AFRODESCENDENTES ATRAVÉS DO CANDOMBLÉ</i>. In: Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior; Jörn Seeemann; Josierer</p>

Ferreira da Silva; Christian Dennys Monteiro de Oliveveira; Stanley Braz de Oliveveira. (Org.). Hierópolis o sagrado, o profano e o urbano. 1ed.Fortaleza - Ceará: editora UFC, 2013, v. 160, p. 165-178.

**SOARES, Emanuel Luis Roque . MÃE BARATINHA, ANCESTRALIDADE E AXÊXÊ.** In: José Gerardo Vasconcelos, José Rogerio Santana, Lia Machado Fiuza FialhoRaimundo Elmo de Paula Vasconcelos Junior, Rui Martinho Rodrigues, Francisco Ari de Andrade Junior. (Org.). História da Educação Real e Virtual em Debate. 1ªed.Fortaleza: UFC, 2012, v. 122, p. 351-367.

**SOARES, Emanuel Luis Roque ; FERREIRA, Aline Santos ; VIEIRA, J. N. . O Olhar da Semiótica na Educação.** In: José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho, Cibelle Amorim Martins e Favianni da Silva. (Org.). Imagem, Memória e Educação. 1ed.Fortaleza: UFC, 2012, v. 109, p. 283-296.

**SOARES, Emanuel Luis Roque . O NASCIMENTO DE UMA IALORIXÁ GALDINA DA SILVA, MÃE BARATINHA.** In: Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Otávio José Lemos Costa, Josier Ferreira da Silva, Keila Andrade Haiashida e Stanley Braz de oliveira. (Org.). MULTITERRITORIALIDADES E NOVAS

PRÁTICAS CULTURAIS. 1ed.Fortaleza: RDS Gráfica e Editora Ltda, 2012, v. 1, p. 270-285.

**SOARES, Emanuel Luis Roque** . Memórias da gestão da PROPAAE/ campus de Amargosa. In: Rita de cássia dias P. de Jesus; Cláudio Orlando Costa do Nascimento. (Org.). Para Fazer Conexões, Universidade Ações Afirmativas Diversidade. 1ed.Cruz das Almas - Bahia: Editora UFRB, 2012, v. 1, p. 45-54.

**SOARES, Emanuel Luis Roque** . As feiras Livres e Exu. In: Rita de cássia dias P. de Jesus; Cláudio Orlando Costa do Nascimento. (Org.). Para Fazer Conexões, Universidade Ações Afirmativas Diversidade. 1ed.Cruz das Almas - Bahia: Editora UFRB, 2012, v. 1, p. 65-70.

**SOARES, Emanuel Luis Roque** . TOLERÂNCIA DO AFRICANO À AFRODESCENDÊNCIA. In: José Gerado Vasconcelos, José Rogério Santana. (Org.). O PENSAMENTO PEDAGÓGICO HOJE. 1ed.Fortaleza-CE: Editora UFC, 2011, v. 100, p. 19-36.

**SOARES, Emanuel Luis Roque** . EXU DIÁLOGO E EDUCAÇÃO AFRODESCENDENTE. In: Rosy de Oliveira e Antonio Liberac Cardoso Simões Pires. (Org.). Olhares Sobre o Mundo Negro.

Curitiba: Progressiva, 2011, v. , p. 123-147.

**SOARES, Emanuel Luis Roque .** MÃE BARATINHA, A FILHA DE OXUM. Cultura Educação Espaço e tempo. 1ed.Fortaleza: UFC, 2011, v. 105, p. 103-117.

**SOARES, Emanuel Luis Roque .** Gaiacu Luiza: A Sacerdotisa Jeje Mahi. In: José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Junior, José Edvar Costa de Araujo, Zuleide Fernandes Queiroz, Ivana de Holanda Pereira, José Rogério Santana. (Org.). Tempo, Espaço e Memória da Educação: Pressupostos Teóricos, Metodológicos e seus objetos de Estudo. Fortaleza: UFC, 2010, v. 83, p. 160-174.

**SOARES, Emanuel Luis Roque .** Um Olhar de Nietzsche sobre o cristianismo. In: José Gerardo Vasconcelos, Cellina Rodrigues Muniz, Roberto Kennedy Gomes Franco. (Org.). Nietzscheanismos. Fortaleza: UFC, 2008, v. 50, p. 107-118.

**SOARES, Emanuel Luis Roque .** EXU E A ENCRUZILHADA DE CONCEITOS, ÊS, ÛTÓSÏN. In: Mariuleide Fernandes de Queiroz, Raimundo Elmo de3 Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araujo. (Org.). História da Educação Vitrais da Memória Lugares, imagens e práticas culturais. Fortaleza: UFC, 2008, v. 55, p. 79-98.

**SOARES, Emanuel Luis Roque** . A genealogia como método para estudarmos Exu. In: Rita de Cassia Dias P. de Jesus, Claudio Orlando Costa do Nascimento, Palmira Magaly Passos Gusmão. (Org.). Diálogos entre a UFRB, as escolas de ensino médio e as comunidades populares de Recôncavo. 01ed.Cruz das Almas: UFRB, 2008, v. 01, p. 91-98.

**SOARES, Emanuel Luis Roque** . Memória, cientificidade & epistemologia. In: José Arimatea Barros Bezerra, Ariza Maria Rocha. (Org.). Historia da Educação Arquivos, documentos,historiografia narrativas orais e outros rastros. Fortaleza: UFC, 2008, v. 58, p. 45-57.

**SOARES, Emanuel Luis Roque** . O porquê da UFC ser racista. In: Ana Beatriz Souza Gomes, Henrique Cunha Junior. (Org.). Educação e Afrodescendência no Brasil. Fortaleza: UFC, 2008, v. 63, p. 100-121.

**SOARES, Emanuel Luis Roque** . A importância do diálogo como método para o ensino da filosofia. In: Ercília Maria Braga de Olinda; João Batista de A. Figueiredo. (Org.). Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire. 1ªed.Fortaleza: UFC, 2006, v. 1, p. 28-41.

			<p><b>SOARES, Emanuel Luis Roque</b> . Porque sempre fui um boçal. In: Emanuel Luis Roque Soares; José Gerardo Vasconcelos; Isabel Magda Said Pierre Carneiro. (Org.). Entre tantos - diversidade na pesquisa educacional. 1ªed.Fortaleza: UFC, 2006, v. 1, p. 104-115.</p> <p><b>SOARES, Emanuel Luis Roque</b> . As vinte faces de Exu, o senhor dos caminhos - Laroiê Exu. In: Jose Gerardo Vasconcelos; Andréa Pinheiro; Érica Atem. (Org.). Polifonias vozes olhares e registros na filosofia da educação. 1ªed.Fortaleza: UFC, 2005, v. 1, p. 15-24.</p>
<p><i>SOUZA, João Vicente Silva</i></p>	<p><b>SOUZA</b> . Entre o Assombro e o Desejo - as crises e seu contexto escolar: como estaríamos no olho do furacão? Parte I.. Cadernos do Aplicação (UFRGS), Porto Alegre, v. 13, n.1, p. 211-219, 2000.</p> <p><b>SOUZA</b> . Entre o Assombro e o Desejo - As crises e seu contexto escolar: como estaríamos no olho do furacão? Parte II.. Cadernos do Aplicação (UFRGS), Porto Alegre, v. 13, n.2, p. 101-123, 2000.</p> <p><b>SOUZA</b> . Experiências e Inexperiências de um Professor Orientador.. Cadernos do Aplicação (UFRGS), Porto Alegre, v. 10, n.1, 1997.</p> <p><b>SOUZA</b> . Problemas Posturais na Escola: alguns equívocos na prevenção.. Cadernos do Aplicação (UFRGS), Porto Alegre, v. I e II, n.Nº 9, 1996.</p>	<p>SEM PUBLICAÇÃO NO CURRÍCULO LATTES</p>	<p><b>SOUZA ; MONSMA, K. ; SILVA, F. O.</b> . As conseqüências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. In: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012). 1ed.Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais - CEAO UFBA, 2013, v. , p. 137-168.</p> <p><b>Joao Vicente Silva</b> . Vestibulandos da UFRGS: diferenças que produzem desigualdade.. In: Ana Lúcia Liberato Tettamanzi; Maria Aparecida Bergamaschi; Nair Iracema Silveirados Santos; Rafael Arenhaldt; Susana Cardoso. (Org.). Por uma política de ações afirmativas: problematizações do Programa Conexões de Saberes/UFRGS.. 01ed.Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, v. , p. 69-80.</p>

<p><i>WANDERLEY, Alba Cleide Calado</i></p>	<p>AQUINO, Mirian Albuquerque de ; <b>WANDERLEY, A. C. C.</b> . Identidades e (des)igualdades étnico-raciais no ensino de História. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN, v. 3, p. 141-155, 2012.</p> <p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> ; SANTIAGO, S. . Educação de Jovens-Adultos e a afirmação etnicorracial. Educação em Debate (UFC), v. 1, p. 41-54, 2010.</p> <p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> ; AQUINO, Mirian Albuquerque de . A construção da identidade afrobrasileira em histórias de vida, lutas e resistências. Saeculum (UFPB), v. 1, p. 179-191, 2009.</p> <p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> ; AQUINO, M. A. . As irmandades do Rosário e a construção da identidade afrobrasileira a partir da memória de velhos. Ethnos Brasil, v. 3, p. 25-34, 2008.</p> <p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> ; LIMA, Izabel França de ; AQUINO, Mirian Albuquerque de ; COSTA, A. R. ; SANTIAGO, S. . A ciência em ação: o museu virtual de imagens da cultura africana e afrodescendente. Inclusão Social (Impresso), v. 2, p. 18-29, 2007.</p> <p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> . As vozes do silêncio: uma articulação do gênero feminino. CESUR em Revista, 2006.</p>	<p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> (Org.) ; VIEIRA, M. G. (Org.) . Tecendo os Fios da Educação. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008. v. 300. 118p .</p> <p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> (Org.) ; SEVERO, I. S. (Org.) . Nas Trilhas do Popular - literatura e educação. João Pessoa: Editora Universitária, 2006. v. 300. 112p .</p> <p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> (Org.) . Diversos Olhares em Educação. JOAO PESSOA: UNIVERSITÁRIA, 2005. v. 300.</p>	<p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> . A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE AFROBRASILEIRA NA TESSITURA DA EDUCAÇÃO POPULAR E DOS ESTUDOS CULTURAIS. In: Adelmo Carvalho Silva; Ademar Lima Carvalho; Aline Maria Batista Machadi. (Org.). Educação Popular, práticas pedagógica e cidadania. Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso, 2011, v. , p. -.</p> <p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> . Educação de Jovens e Adultos - diferenças étnico-raciais e tempo de direitos iguais. In: Alba Cleide Calado Wanderley; Maria das Graças Vieira. (Org.). Tecendo os Fios da Educação. 1ed.João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008, v. 300, p. 11-19.</p> <p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> . Cultura, memória e história como substratos na construção identitária. In: Ingrid Fachine; Ione Severo. (Org.). Cultura Popular: nas teais da memória. 1ed.João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007, v. 300, p. 09-26.</p> <p><b>WANDERLEY, A. C. C.</b> . Práticas e saberes populares na construção da identidade afrobrasileira. In: WANDERLEY, A. C. C; SEVERO, I. S. (Org.). Nas Trilhas do popular - literatura e educação. João Pessoa: Universitária, 2006, v. 01, p. 63-70.</p>
---	---	--	--

			<p><b>WANDERLEY, A. C. C. .</b> A Educação Popular: Uma Visão a partir da religiosidade da cultura engra. In: WANDERLEY, A.C.C; NASCIMENTO, G.B.;SILVA, J.F.. (Org.). DIVERSOS OLHARES EM EDUCACAO. JOAO PESSOA: EDITORA UNIVERSITARIA, 2005, v. 300, p. -.</p>
--	--	--	---

Dados obtidos no Site da Plataforma Lattes. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/> >. Acesso em: 30 ago. 2014. Fonte: Quadro elaborado pela autora em ago. / 2014.

O campo de produção de conhecimento não é exclusivamente realizado na pós-graduação (BITTAR, 2009), porém, no Brasil, a ênfase à realização de pesquisa e ao desdobramento de estudos em publicações bibliográficas apresentou forte predominância nos programas de mestrado e doutorado. A esse respeito, a produção dos 28 pesquisadores foi esquadrihada a partir das publicações de artigos, livros e capítulos de livros. Importante destacar que a publicação das pesquisas pelos veículos comunicacionais, quer seja artigo, livro, capítulo de livro é avaliada como mais ou menos importante para um determinado campo de estudo a partir de duas variáveis: *menos* em função do eventual caráter inovador ou criativo da pesquisa, ou seja, apenas pelo conteúdo do trabalho, e *mais* em função do espaço do veículo de transmissão na hierarquia dos veículos em relação aos critérios de qualidade, definidos no campo em que se inserem as pesquisas e os estudos.

Não se poderia deixar de fora da análise as bases que conferem prestígio acadêmico e científico a um pesquisador. As bases, socialmente geradas no campo científico, organizam a definição de critérios classificatórios específicos perante o campo em que se inserem. Alicerce fundamentado em termos de escolhas de critérios pelos próprios agentes sociais que outorgam as regras do campo. São essas regras que mantêm as hierarquias, os interesses específicos em suas respectivas áreas, os termos de *status*, prestígio e poder no campo científico em que operam (BOURDIEU, 1984). Destarte, o desdobramento dos estudos e pesquisas que resulta em publicação de artigos, livros e capítulos de livros ratifica academicamente o estabelecimento de um pesquisador como autor referência. Por meio desse *capital cultural objetivado* o agente disponibiliza de legitimidade no campo científico.

Buscou-se identificar a disposição na qual os pesquisadores se encontram em relação à produção de capital cultural no campo científico sobre a temática *relações raciais*. Dentre os 28 pesquisadores, o número de publicações sobre relações raciais encontra-se predominantemente materializada em capítulos de livros. Identificou-se 120 artigos, 50 livros e 180 capítulos de livros. Com relação aos artigos científicos, dois pesquisadores apresentaram um número considerável de publicação: *Wilma COELHO*, com 38 artigos; e *Marcus FONSECA*, com 12 artigos. De um modo geral, a produção dos artigos é realizada em parceria com outros autores, e ou co-autores. O maior número de publicação de livros é representada por *Wilma COELHO*, 18 livros; seguido por *Claúdio NASCIMENTO*, 05 livros. A publicação dos livros também envolve uma via

coletiva, ou seja, os pesquisadores também produzem em companhia com outros autores. A produção de capítulos de livros é o veículo predominante utilizados pelos pesquisadores para comunicar seus estudos. Os pesquisadores que mais produziram capítulos foram: Wilma COELHO, 40 capítulos; e Ana Beatriz GOMES, 16 capítulos.

A temática relações raciais obteve um ganho positivo qualitativo e quantitativo, pois se até meados da década de 1980 a referida discussão era escassa no meio acadêmico (ver QUADRO 28), hoje pode-se considerar um impacto relevante de estudos que tratam da temática no campo da educação. Ao considerar as publicações dos 28 pesquisadores, entre artigos, livros e capítulos de livros, somam-se 350 trabalhos que alcançaram os veículos de comunicação legitimado pelo campo científico. Um dos pesquisadores que tem fortemente contribuído para a discussão da temática no campo da educação é a pesquisadora Wilma COELHO. Em todos os veículos, a referida professora somou um considerável número de trabalhos, pois produziu mais de 96 publicações.

O favorecimento sobre à temática *relações raciais* ocorreu desde as linhas de pesquisa (ver APÊNDICE) dos Programas de Pós-Graduação vinculadas aos pesquisadores, pois 6 dessas linhas de pesquisas já apresentam, nos seus descritores, assuntos relacionados à temática. As condições de produção do conhecimento destinadas a esses pesquisadores é de igual forma um impacto positivo sobre o avanço dos estudos e pesquisas sobre o negro no Brasil. Percebe-se que o campo da educação tem produzido conhecimento que torna o interesse pela temática relações raciais algo dinamizador nos espaços de legitimação e propagação do *capital cultural*.

Com relação ao efeito dinamizador, importante perscrutar as atividades de orientação desses pesquisadores. Como agentes propagadores da temática, a condução de novas formações diretas de outros agentes (alunos de graduação, de iniciação científica, de especialização e de pós-graduação) apresenta um outro diferencial a ser considerado.

QUADRO 25 - ORIENTAÇÕES CONCLUÍDAS

<b>PESQUISADOR</b>	<b>MESTRADO</b>	<b>DOCTORADO</b>	<b>MONOGRAFIA DE CONCLUSÃO DE CURSO DE APERFEIÇOAMENTO/ ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO</b>	<b>INICIAÇÃO CIENTÍFICA</b>
<i>ADÃO, Jorge Manoel</i>	*	*	31	63	*
<i>BRITO, Rosemeire dos Santos</i>	*	*	3	7	*
<i>CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa</i>	*	*	*	*	*
<i>COELHO, Wilma de Nazaré Baía</i>	11	3	24	16	33
<i>CONRADO, Amélia Vitória de Souza</i>	*	*	10	2	5
<i>CUNHA, Humberto Rocha</i>	*	*	*	4	19
<i>FONSECA, Marcus Vinícius</i>	*	*	*	*	3
<i>FORTUNA, Cláudia Regina Alves Prado</i>	*	*	2	2	2
<i>FRANCO, Nanci Helena Rebouças</i>	*	1	23	18	*
<i>GARCIA FILICE, Renísia Cristina</i>	*	2	4	9	13
<i>GOMES, Ana Beatriz Souza</i>	*	*	8	6	*

<i>JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de</i>	*	2	9	20	*
<i>JUSTINIANO, Leônides da Silva</i>	*	*	*	33	3
<i>KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva</i>	*	*	4	18	*
<i>MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira</i>	*	*	10	5	2
<i>MIRANDA, Claudia</i>	*	*	*	27	17
<i>MONTEIRO, Rosana Batista</i>	*	*	14	17	*
<i>NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do</i>	*	2	6	*	*
<i>OLIVEIRA, Elania de</i>	*	*	19	*	*
<i>OLIVEIRA, Kiusam Regina de</i>	*	*	*	*	*
<i>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos</i>	*	*	*	13	28
<i>RIBEIRO, Cristiane Maria</i>	*	*	12	27	*
<i>SALES, Sandra Regina</i>	*	1	18	40	15
<i>SANGER, Dircenara dos Santos</i>	*	*	*	*	*
<i>SANTANA, Jair</i>	*	*	*	*	*
<i>SANTOS, Ana Kátia Alves dos</i>	*	*	2	20	*

<i>SANTOS, Dyane Brito Reis</i>	1	*	1	10	1
<i>SANTOS, Eneida Pereira dos</i>	*	*	5	14	*
<i>SANTOS, Maria Walburga dos</i>	*	*	3	3	*
<i>SILVA FILHO, Penildon</i>	*	*	42	1	*
<i>SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da</i>	*	*	*	1	1
<i>SILVA, Eva Aparecida da</i>	*	*	*	1	6
<i>SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da</i>	*	*	*	3	*
<i>SOARES, Emanuel Luís Roque</i>	*	*	7	15	*
<i>SOUZA, João Vicente Silva</i>	*	*	5	*	4
<i>WANDERLEY, Alba Cleide Calado</i>	*	*	36	2	*

Dados obtidos no Site da Plataforma Lattes. Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/> >. Acesso em: 30 ago. 2014. Fonte: Quadro elaborado pela autora em ago. / 2014.

O número de trabalhos orientados pelos 28 pesquisadores permite observar a atuação deles no campo da formação. Como aborda Brandão (2002), a incorporação de um *habitus* científico pauta-se no rigor e flexibilidade, pois a formação de novos agentes no campo científico e acadêmico deve produzir de forma mais rigorosa a massa crítica (agentes e seus confrontos de argumentos no campo) necessária à reflexão (ponto de vista cognitivo) e ao debate pelos projetos que intervirão na sociedade. A esse respeito, o total de orientações realizadas pelos pesquisadores somou 870 trabalhos concluídos. Dos quais: 12 orientações de mestrado, 11 orientações de doutorado, 298 orientações de especialização, 397 orientações de conclusão de curso de graduação, 152 orientações de iniciação científica. Se considerar a análise de Brandão (2002) sobre a educação ser prática social - e como tal pode ser objetivada do ponto referencial cognitivo, pois a educação se atrela à produção do conhecimento científico e acadêmico – o desdobramento dos trabalhos orientados pelos pesquisadores é considerado uma prática estruturante, pois influencia a produção/reprodução de novos estudos sobre a temática relações raciais dentro do campo acadêmico. Pode-se concluir que a Pós-Graduação em Educação tem contribuído para a reprodução de pesquisa e estudos sobre *relações raciais* no campo acadêmico.

Ainda que os investimentos materiais (e destinados à promoção da igualdade racial) descritos nos capítulos anteriores não estivessem com destino explícito para os programas de pós-graduação, a inserção de agentes no campo acadêmico tributou para a disseminação de produção do conhecimento sobre o negro no Brasil. Os 28 pesquisadores destacados no trabalho em tela, e o desdobramentos das produções e orientações desses profissionais impactou de forma positiva no tocante à temática. Uma das afirmações do senso comum sobre a escassa produção de conhecimento no campo da educação, e por essa razão o interesse é menor em se pesquisar sobre relações raciais, não condiz com ascendente linha de trabalhos publicados e estudos realizados acerca das questões raciais no Brasil. A educação tem se preocupado mais com as questões de políticas públicas, ensino, cultura, formação de professores e história da educação, todos temas relacionados ao negro (ver APÊNDICE referente às linhas de pesquisa dos programas) e problematizados em pesquisas, estudos, artigos, livros, capítulos de livros, orientações de trabalhos acadêmicos. Importante destacar a presença de financiamento direto a pesquisadores para a produção de pesquisas sobre relações raciais. A esse respeito, a intervenção da Fundação Ford, com financiamento aos programas por meio de concessão de bolsas a jovens pesquisadores e o apoio à formação de novos

quadros intelectuais para esta área da educação impactou quantitativamente e qualitativamente a visibilidade científica sobre o negro no Brasil.

### **3.3 O arbitrário cultural no Padrão de Excelência para os Programas de Pós-Graduação**

A explanação desse item inclui os estudos que tratam sobre a estruturação da PG a partir da atuação da fundação Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) e a descrição dos critérios de avaliação e resultados dos relatórios adotados por essa agência. O objetivo desta apresentação será expor o que os estudos anteriores<sup>73</sup> já apontavam: a definição das políticas e de critérios avaliativos da CAPES é conectada aos resultados avaliativos e a partir dos aspectos quantitativos e estruturais que envolvem as atividades de pesquisa e de pós-graduação, junto à posição dos agentes no campo político e científico.

O livro *CAPES, 50 anos*<sup>74</sup> (FERREIRA & MOREIRA, 2002) conta a história da fundação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e destaca os depoimentos de alguns dos administradores da instituição. A narrativa é composta por 18 depoimentos no total que contribuem para obter informações sobre a história do ensino superior no Brasil e, em particular, das políticas públicas de pós-graduação.

O primeiro encarregado a assumir a CAPES foi Anísio Teixeira. Período de sua atuação corresponde os anos de 1951 a 1964. O Professor Anísio Teixeira compôs o grupo de intelectuais que, em 1932, lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O depoimento de Almir de Castro discorre sobre a aproximação de Anísio Teixeira às ideias de John Dewey e ao modelo de universidade americana (FERREIRA & MOREIRA, 2002).

Nos primeiros anos à frente da CAPES, Anísio Teixeira dedicou-se à estruturação. Ele adotou medidas de composição de equipes e planejou ações que estabeleciam contato com instituições estrangeiras vinculadas à formação de pessoal especializado de nível superior. Anísio Teixeira, à frente da CAPES, exerceu papel de idealizador e formulador de política institucional e definiu qual seria o padrão intelectual para a pós-graduação. Nesse período, Almir de Castro destacou-se como executor dessas ações.

---

<sup>73</sup> Ver: HEY, Ana Paula. Bourdieu epistêmico-prático: o espaço de produção acadêmica em Educação Superior. *Educação & Linguagem*, ano 10, n 16, p.86-105, jul.-dez. 2007; e ver: BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.3-22, mar.2009.

<sup>74</sup> FERREIRA, Marieta de Moraes & MOREIRA, Regina da Luz (Orgs.). *CAPES, 50 anos: depoimentos ao CPDOC/FGV*. Brasília, DF.: CAPES, 2002.

O objetivo das ações de Anísio Teixeira incidiu-se sobre a formação de quadros para as universidades brasileiras. Com isso, a CAPES passou a organizar os centros regionais de treinamento em setores, visando à pós-graduação e com foco nos ideais da educação para o desenvolvimento. As ações da CAPES priorizaram as áreas de tecnologia e ciência aplicada, mas não somente:

Está claro que não considerávamos o desenvolvimento uma coisa estanque, que se atendia apenas com tecnologia e ciência. Sabíamos que há um contexto de interação de todas as coisas e, por isso mesmo, atendíamos também áreas como ciências sociais, que era um setor abandonado; a CAPES foi a primeira agência a se preocupar com as ciências sociais. [...] Considerávamos que, se contribuíssemos para o avanço do desenvolvimento econômico, outras coisas viriam inexoravelmente. Se o país se enriquecesse poderia produzir boas universidades, boas oportunidades de pesquisa. Mas não seria a educação que geraria isso, pois seus resultados só seriam medidos após um processo lentíssimo. Já havia pessoas, como Theodore Schultz, defendendo a importância da educação como fator de desenvolvimento econômico; sabíamos que isso era importante, mas a longo prazo. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.34).

Esse empreendimento não trazia aprovação unânime. Havia a pressão dos que compreendiam que o ensino primário deveria ser a prioridade, para em seguida começar a pensar no secundário e, mais adiante, no superior. Entretanto, esse posicionamento não afastou a CAPES do propósito de atender aos setores de formação de pessoal especializado.

Nessa época foram realizadas as primeiras iniciativas para cadastro e acompanhamento das universidades brasileiras; a ativação do sistema de bolsas e convênios internacionais. Os recursos financeiros ainda eram inexpressivos, e a seleção era realizada por intermédio da consultoria exercida pelos professores de centros de ensino.

No entanto, havia um mecanismo de favorecimento de bolsa a universidades consideradas de maior prestígio. Segundo o depoimento de Cury<sup>75</sup>

Na primeira vez em que Paulo de Goes e eu fomos lá, o Anísio concedeu algumas bolsas para os alunos do curso de especialização em microbiologia. Contudo, havia candidatos do país inteiro. Na hora da seleção, aqueles provenientes das universidades mais fortes — Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e outras — levavam os bolsas; os demais sobravam. Chegamos à conclusão de que não era possível continuar assim, pois esse procedimento consistia em tratar com igualdade os desiguais. Decidimos fazer um curso de nivelamento de dois meses e só depois

---

<sup>75</sup> CURY, Amadeu... [et al]. Histórias de uma longa colaboração: A CAPES vista pela comunidade acadêmica. [Depoimentos de Amadeu Cury; Lindolpho de Carvalho Dias; Eduardo Krieger, Reinaldo Guimarães, Simon Schwartzman]. In: *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2002.

realizar a seleção. Com isso, passamos a ver jovens candidatos recém-formados, provenientes de universidades menos favorecidas, tirarem os primeiros lugares no exame de seleção. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.248).

Após o período de Anísio Teixeira na CAPES, segue-se a gestão da professora Suzana Gonçalves, entre os anos de 1964 a 1974, e sob indicação do presidente Castelo Branco. Nessa transição, o Decreto nº 53.932 estabeleceu a subordinação da CAPES ao Ministério da Educação e Cultura, vinculando-a à política da educação superior do país por intermédio da Diretoria do Ensino Superior.

A CAPES, embora pequenina, foi pioneira e desbravadora, indicando o que era necessário fazer, sobretudo naquela época, para preparar o pessoal de nível superior. (...) Antes de 1964, a função da CAPES era essencialmente a concessão de bolsas de estudo e, em diminuta quantidade, porque a dotação era muito pequena. (...) Convoquei o Conselho Deliberativo da CAPES, a fim de estudar a reordenação da instituição, de forma a transformá-la em agência de pós-graduação e a fixar critérios para a aplicação de seus recursos. O Conselho atendeu, e as coisas ficaram bastante organizadas nesse primeiro momento. Em maio de 64 um decreto redefiniu o papel da CAPES, suas atribuições e estrutura; com isso, pudemos tentar fazer uma administração planejada. De outro lado, solicitei ao Conselho Federal de Educação que fixasse a dotação da CAPES — era de sua competência. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.48)

Os desafios impostos pelo novo governo seriam a escassez de recursos os quais seriam um dos principais obstáculos ao desenvolvimento das ações da CAPES. Com o orçamento que obtinha de recursos do governo e outros advindos de fundações estrangeiras, havia a escolha pelo investimento no crescimento de algumas áreas. As necessidades eram muitas em todas as áreas, com isso os investimentos para as ciências sociais seriam postergados:

As propostas aceitas tinham que demonstrar, preliminarmente, que aquelas escolas possuíam uma massa crítica de pessoal docente com titulação de pós-graduação e que já estariam credenciadas ou em vias de credenciamento pelo Conselho Federal de Educação. As áreas mais privilegiadas pela CAPES foram ciências exatas e tecnologia, que englobava também parte de agricultura. E um 'percentualzinho', só para não dizer que não havia nada, para as ciências humanas e sociais; foram sempre as preteridas." É a tal história: é a imposição, a urgência do país, não há por que reclamar. (FERREIRA, 2002, p.50)

Noutras instâncias superiores, que influíam a gestão Suzana Gonçalves, Newton Sucupira, por meio do parecer 977/65, compôs o primeiro grupo de intelectuais que constituiu o Conselho Federal de Educação, entre 1962-78. A atuação dele no Conselho não o impediu

que assumisse outras responsabilidades no ensino superior. Sucupira desempenhou a função de presidente da Câmara de Ensino Superior do Conselho Federal de Educação. Também assumiu o cargo de diretor do Departamento de Assuntos Universitários – DAU do Ministério da Educação - órgão máximo executivo da educação superior, onde se empenhou em promover e patrocinar condições do ensino superior, particularmente, da pós-graduação (FERREIRA & MOREIRA, 2002).

Sucupira participou da regulamentação da pós-graduação e autor do texto que deu base à Lei da Reforma Universitária de 1968. Como membro do CFE, Newton Sucupira assinou aproximadamente 400 pareceres, sendo que os mais notórios foram: 1) Parecer 76/62, que trata da autonomia universitária; 2) Parecer 977/65, que traça as linhas de implantação da pós-graduação; 3) Relatório do grupo de trabalho que definiu os termos da Reforma de 1968.

O governo militar baseado na ideia de prosperidade da economia brasileira, conhecida como o *milagre econômico*, lançou a propaganda oficial do governo sob o *slogan Ninguém mais segura este país*. Neste sentido, o governo militar notou a necessidade de qualificação de mão de obra.

Em meados de 1970, novos decretos tiveram a CAPES por objeto. O primeiro deles, nº 66.662, de junho, reconheceu como sendo funções da agência a coordenação das atividades de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior — em especial de docentes de ensino superior —, e a colaboração na implantação e desenvolvimento de centros e de cursos de pós-graduação, além das atividades já tradicionais. [...] no relatório de final de ano, Celso Barroso Leite alertou para um problema que vinha dificultando o desempenho da agência: a falta de delimitação precisa das atribuições dos vários órgãos responsáveis pela pós-graduação no país. Não se tratava apenas do DAU — que era então chefiado pelo prof. Newton Sucupira, e que passara a ter em sua estrutura uma Coordenação de Pós-Graduação que vinha consumindo cada vez maiores recursos —, mas também do CNPq. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.20)

No período que compreende os anos de 1974 a 1989, Darcy Closs assume como diretor-geral da CAPES. Dentre uma de suas ações esteve a implementação do Centro Regional de Pós-Graduação do Rio Grande do Sul, o qual fora o único centro regional de pós-graduação no país. Essa gestão marcou o início da participação da comunidade acadêmica na CAPES:

A gestão de Darcy Closs passou a recorrer de forma cada vez mais sistemática e progressiva, ainda que informal, à colaboração de consultores vindos da área acadêmica, quer para a análise das solicitações de bolsas de estudo, para entrevistas

com candidatos, avaliação de cursos, recomendações de cotas de bolsas, quer para a elaboração, implantação e avaliação de projetos de interesse da política definida pela agência. Essas consultorias permitiram à CAPES fazer frente à multiplicação de suas atividades e programas — que no período chegaram a patamares até então inéditos —, e seus pareceres, estudos e avaliações, embora não tivessem poder deliberativo, foram gradualmente ganhando importância dentro da agência, uma vez que subsidiavam as decisões do CTA. A partir de 1977, essas consultorias assumiram a forma de comissões, e mais tarde foram institucionalizadas, com seus presidentes passando a integrar um conselho técnico científico, com direito inclusive a participação no conselho superior da agência. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.22)

Darcy Closs implantou o I Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), além de dois outros programas para a formação de recursos humanos: o Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica (PICDT) e o Programa de Demanda Social (DS). Com a tarefa de formular a política nacional de pós-graduação, a CAPES passou a assessorar a Secretaria de Educação Superior, a SESu — que havia substituído o DAU. A CAPES assumiu a responsabilidade da elaboração do II Plano Nacional de Pós- Graduação, implementado a partir de 1983.

Seu sucessor foi Claudio de Moura Bastos, e nessa gestão, manteve e ampliou o apoio à pós-graduação *lato sensu*: ”Diante da impossibilidade de criar um mestrado de qualidade, financiamos muito o *lato sensu*, porque o considerávamos a porta de entrada da pós-graduação” (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.95).

Nesse momento, Bastos defende a diferenciação para áreas profissionais e acadêmicas. As justificativas recaem sobre o modelo adotado em decorrência de definições em que a lei promove excessivamente a exigência de diplomas onde ele seria dispensável – áreas profissionais ou de serviço.

Sucessor de Claudio Bastos, Machado de Souza narra que, quando chegou à CAPES, havia a inclinação para que, gradativamente, a instituição saísse da área do *lato sensu* para a área do *stricto sensu*, mas ele discordava dessa linha de pensamento:

O que significaria a CAPES assumir um papel que nunca achei que fosse seu, ou seja, assumir a avaliação do programa *lato sensu*, passar a cadastrar e credenciar programas *lato sensu*. Isto seria introduzir na área da especialização e do aperfeiçoamento o formalismo que já tínhamos no *stricto sensu*. Pessoalmente, nunca concordei com isso. Quando cheguei havia recursos da CAPES alocados na montagem de alguns cursos de especialização, mas eu gradativamente acabei com isso. Havia alguma resistência da comunidade acadêmica, num momento em que os recursos começavam a escassear, mas havia também uma resistência à formalização das coisas. Como já estavam habituadas a executar programas *lato sensu* com a maior liberdade, sem ter que prestar contas a ninguém, sem ter que se submeter ao formalismo de um processo de credenciamento, as universidades resistiam e

queriam continuar tendo essa liberdade. Do ponto de vista do financiamento, as universidades, mesmo as públicas, sempre tiveram muita liberdade para cobrar pelos cursos *lato sensu*, fixando valores de taxas etc. Na medida em que a CAPES começasse a se intrometer nessa área, isso poderia ser um complicador. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.114)

Machado, ao encontrar dois fortes conflitos (o primeiro, a escassez de recursos, e o segundo, a reivindicação de espaço para exercício da livre iniciativa das universidades) aceitou a ideia de que a CAPES se afastasse definitivamente da pós-graduação *lato sensu*.

Em 1992, inicia-se a gestão de Maria Andréa Loyola. A ação da gestora volta-se para a informatização da CAPES e o restabelecimento dos recursos destinados às bolsas. Sua ação seguinte foi reorganizar a Divisão de Cooperação Internacional da CAPES, por meio de novos acordos internacionais, aumentou a concessão de bolsas para o doutorado no exterior. Outra questão diz respeito ao desequilíbrio regional para distribuição dos recursos da CAPES e Loyola descreve esse descompasso entre as regiões:

Fiquei chocada quando constatei o exagero da concentração dos recursos no Sudeste e, sobretudo, naquelas universidades mais ricas. Considero o sistema de mérito uma das pedras de toque da CAPES; graças a ele, conseguiu-se montar cursos de altíssimo nível aqui no Brasil. Nem pensar em mexer nisso. Mas é também um sistema perverso, que atua como uma bola de neve, como a reprodução do capital: quem tem mais leva mais. Assim, era preciso criar algumas políticas compensatórias. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.175)

Loyola, para minimizar os efeitos que os considerou de perversos, elegeu a ampliação do programa Norte-Nordeste. Enfrentou as resistências dos reitores da região que não se recusavam a aceitar os recursos, porém não apeteçiam a intervenção:

Pretendíamos montar cursos em áreas estratégicas da região, que contribuíssem de alguma maneira para o desenvolvimento regional. A ideia era selecionar universidades com um mínimo de estrutura, capazes de receber núcleos iniciais e apoiá-los com recursos, incentivando pesquisadores experientes e recém-doutores a se transferirem para lá e a orientarem teses e pesquisas sobre problemas regionais. E que depois esse núcleo se fosse irradiando, tanto em termos de produção científica, como de massa crítica, de pessoal qualificado para outras universidades da área. Entretanto, o programa se concentrou mais no Norte; no Nordeste conseguimos pouca coisa, um projeto que ficou inacabado. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.176)

Outras ações destinaram-se às IES. Elas passaram a ser questionadas pela verdadeira necessidade sobre a implantação de novos cursos, bem como sobre a integração da pós-graduação à graduação:

Ter uma pós-graduação que não tem nada a ver com a graduação, nem com o mercado é uma política complicada de defender. Mas é muito difícil implantar nas universidades uma cultura de planejamento, de utilização racional dos recursos. As pessoas não querem, acham que têm que receber os recursos sem nenhum ou com um mínimo compromisso com sua utilização — reclamam até do preenchimento dos formulários — sem prever o retorno que aquele recurso de fato deve dar. (FERREIRA & MOREIRA 2002, p.178)

Interessante registrar o pensamento de Loyola quanto ao seu interesse de valorizar a formação de recursos humanos num sentido mais humanista, ao contrário da ênfase que até então foi dada à visão tecnológica da ciência:

O desenvolvimento das humanidades, das artes e das ciências sociais é um patrimônio da humanidade, e nenhuma sociedade pode pretender desenvolver-se de fato se não tiver uma boa filosofia, uma sociologia, uma antropologia, uma história bem feitas. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.183).

Andréia Loyola esteve à frente da reestruturação física e a modernização da logomarca da CAPES. Imprimiu investimentos para estabelecer a autonomia da agência, visto que, apesar de a CAPES ter se transformado em Fundação, seu Conselho Superior ainda era presidido pelo titular da Secretaria de Educação Superior do MEC. Seu objetivo foi alcançado, pois conseguiu a aprovação de que o presidente da CAPES também ocupasse a posição de presidente do Conselho.

Posterior à Loyola, Abílio Neves realizou a implantação do novo sistema de avaliação dos programas de pós-graduação, que toma como referências os padrões internacionais. A incorporação de um sistema de avaliação encontrou muita resistência, em um contexto de inexistência de uma cultura de avaliação externa da produção científica brasileira.

Dentre os que consideram a avaliação um aspecto positivo realizado pela CAPES, Simon Schwartzman<sup>76</sup> endossa o aspecto positivo pela justificativa de decisões quanto aos recursos disponibilizados pela CAPES.

O resumo é o seguinte: é preciso saber se queremos os problemas decorrentes da existência de um sistema de avaliação ou aqueles decorrentes da inexistência de um sistema; quanto a mim, acho que os primeiros são preferíveis. Muitas vezes, a crítica à avaliação é feita como uma maneira de dizer que não se pode avaliar; aí sou contra, porque acho que é preciso avaliar, embora o sistema seja cheio de problemas. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.290)

Dentre as mudanças realizadas durante sua gestão, Neves considera como avanço importante o portal de acesso eletrônico a revistas científicas. Ele considera essa nova formatação de acesso ao conhecimento produzido como benéfico aos usuários de todas as regiões do país.

Ele oferece uma possibilidade de salto qualitativo no trabalho acadêmico nessas regiões e conseqüente diminuição dos desequilíbrios regionais. Pela primeira vez, Roraima ficou em pé de igualdade com a USP. O prof. Luiz Loureiro, diretor de Programas, fez grande esforço para a implantação do Portal. (...) Todos os programas têm a mesma possibilidade de acesso aos mesmos 2.500 títulos. Jamais, seja por que critério fosse, Roraima teria acesso a esse volume de periódicos, com esta qualidade. (FERREIRA & MOREIRA, 2002, p.198).

Os depoimentos contidos no livro *CAPES, 50 anos* realiza a tarefa de não nos deixar cair na amnésia da gênese e na ilusão do *sempre-assim*. Pensar a pós-graduação a partir das condições sociais de sua produção. As intenções educacionais são oriundas do projeto político do país, elas devem ser entendidas sob uma formação social determinada, ou seja, o arbitrário cultural é resultado das relações de força entre os grupos e da imposição dos interesses objetivos (materiais e simbólicos) dos grupos dominantes (BOURDIEU, 2009).

Os objetivos que orientaram a formação da pós-graduação estiveram mais próximos ao ideário laico, de inspiração liberal e republicana. À educação cabia a preparação de mão-de-obra para a expansão industrial e dos serviços. E somente o conhecimento científico imbuído

---

<sup>76</sup> CURY, Amadeu... [et al]. Histórias de uma longa colaboração: A CAPES vista pela comunidade acadêmica. [Depoimentos de Amadeu Cury; Lindolpho de Carvalho Dias; Eduardo Krieger, Reinaldo Guimarães, Simon Schwartzman]. In: CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Organizadoras: Marieta de Moraes Ferreira & Regina da Luz Moreira. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF.: CAPES, 2002.

de valores liberais poderia levar o Brasil ao desenvolvimento econômico e social (SEVERINO, 2006).

O favorecimento maior a ciências médicas e a exatas, e menor às ciências humanas evidencia que os valores republicanos proclamados, na prática, atenderiam a um grupo específico e a algumas regiões.

A ideologia liberal não conseguiu implementar uma educação efetivamente voltada para a emancipação de toda a população, como pressupunha o ideário republicano, liberal e iluminista, limitando-se a exercer apenas seu papel ideológico, ou seja, proclamar, como se fossem universais, valores que são realizados apenas para atender a interesses particulares de grupos privilegiados. Enquanto as camadas dominantes mantiveram e ampliaram seus privilégios e as camadas médias usufruíram de algumas conquistas, vendo atendidas algumas de suas reivindicações, graças ao seu poder de negociação e de aliança, os seguimentos populares alcançaram objetivamente poucas conquistas econômicas, sociais, e culturais, aí incluída a educação, que sequer se universalizou em seus níveis iniciais. (SEVERINO, 2006, p. 299)

Basicamente a CAPES foi inserida num cenário em que se pensava o conteúdo do ensino de forma técnica, sem conotação política de cunho crítico. O campo educacional contribuiu para práticas que atendessem ao serviço de um mercado livre: qualificação puramente técnica, e adequada ao atendimento das necessidades do sistema econômico.

A seleção de significações que definiu objetivamente a pós-graduação como sistema simbólico é arbitrária, pois alicerçou suas ações na escolha de uma eficácia tecnológica e sofisticação técnico-informacional. É também arbitrária porque as ações que definiram objetivamente as práticas de pesquisa na pós-graduação foram sociologicamente necessárias às condições sociais na qual ela foi o produto. A CAPES, como agência que contribuiu para definir a cultura legítima do campo científico/acadêmico, não apresentou como intenções educacionais as questões relacionadas aos aspectos da desigualdade educacional no Brasil.

A inserção da CAPES no processo de avaliação dos Programas teve início na década de 80. No que diz respeito à avaliação, os principais objetivos estabelecidos atualmente pela CAPES são: a) constituir um modelo de qualidade estabelecido aos cursos de mestrado e de doutorado e identificar os cursos que acatam os critérios; b) basilar os pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento dos cursos de mestrado e doutorado – permissão legalística para que eles possam emitir diplomas com validade nacional reconhecida pelo Ministério da Educação.

Cada um dos estudos selecionados obedeceu a um critério orientado pelo próprio aporte teórico, no item *PG como modalidade institucional* incluiu aqueles agentes do campo científico, que estudam sobre pós-graduação, e que têm uma consagração pelos seus pares dentro do próprio campo e legitimam suas produções como referências teóricas e metodológicas sobre a análise da PG.

A organização do prisma teórico-conceitual contribuiu para inserir qual a abordagem que será incluída na pesquisa em tela sem obliterar as produções existentes, pois elas contribuem para refinar o objeto, do mesmo modo que são postas no processo de diferenciação do que os outros estudos analisaram em relação ao que esta investigação considerará.

Quanto a *PG e sua relação com as agências de fomento*, em especial a CAPES, teve como objetivo delinear uma relação objetiva da produção do conhecimento com a presença de outra instituição, neste caso, o Estado. Do ponto de vista teórico, a noção de campo inclui a relação do campo científico com o campo político, principalmente quando este campo interfere nas regras do jogo e influencia o funcionamento daquele espaço, na medida em que estabelece políticas de formação dos pesquisadores que vão ali atuar quanto pelo próprio acesso destes agentes à esfera política. Dessa forma, como se pretende abordar o objeto será de fundamental importância identificar como funciona a operação de consagração de um estudo, no momento que ele passa pelo crivo avaliativo do Programa: a emissão de qualificação pelos membros da Banca, a aprovação pela Banca Examinadora, a emissão de diploma, e a publicação no Banco de Dados da Universidade, cuja prática afiança a qualidade e a relevância do trabalho. Do mesmo modo que os programas deverão ser avaliados por essas produções e pela CAPES e quais aqueles com maior pontuação.

Buscou-se no *Relatório da Avaliação Trienal de 2007 dos Programas de Pós-Graduação* (CAPES) as notas atribuídas aos Programas em Educação. Para esse triênio a CAPES definiu cinco linhas de ação para avaliação dos Programas (CAPES, 2007):

- Avaliação da pós-graduação nacional;
- Elaboração de estudos e subsídios que auxiliam o Ministério da Educação na definição dos planos e políticas de desenvolvimento da pós-graduação nacional;
- Formação de recursos de alto nível no país e exterior, mediante programas de investimento em bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos;

- Promoção da cooperação científica nacional e internacional;
- Viabilização do acesso à produção científica mundial.

A CAPES, de forma institucional, representa o peso do capital de poder político para o prestígio científico. Pode-se notar nessas linhas de ação a busca para inserção da produção do conhecimento acadêmico dos Programas do Brasil no cenário internacional, e para isso necessita-se adotar padrões de excelência que correspondam às regras estrangeiras para qualificação da ciência. Segundo Santos<sup>77</sup> (2003), na década de 1940 utilizou-se pela primeira vez e formalmente o termo “pós-graduação” no Artigo 71 do Estatuto da Universidade do Brasil. Na década de 1950, iniciaram-se os acordos institucionais entre Estados Unidos e Brasil que referiam convênios entre escolas e universidades norte-americanas e brasileiras por meio do intercâmbio de estudantes, pesquisadores e professores. Porém, o maior investimento para os cursos de pós-graduação do Brasil só se deu na década de 1960.

Ainda na década de 1960, houve uma ação importante na Universidade do Brasil na área de Ciências Físicas e Biológicas (seguindo o modelo das *graduate schools* norte-americanas), resultado de um convênio com a Fundação Ford, e outra na mesma universidade, na área de Engenharia, com a criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (SANTOS, 2003). A informação de Santos (2003) demonstra que a gênese da Pós-Graduação no Brasil é caracterizada pela mobilidade que caracteriza os espaços sociais, pois eles são interdependentes de outros. Em particular, no caso da Pós-Graduação no Brasil, essa interdependência permite experimentar de maior ou menor autonomia em relação ao espaço social dominante, geralmente o campo do poder.

E para atingir uma equivalência de excelência o *Relatório da Avaliação Trienal de 2007 dos Programas de Pós-Graduação* (CAPES, 2007) apresenta quais as atribuições exigidas aos Programas para definir as notas:

- *Conceitos 6 e 7* - exclusivos para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade.

---

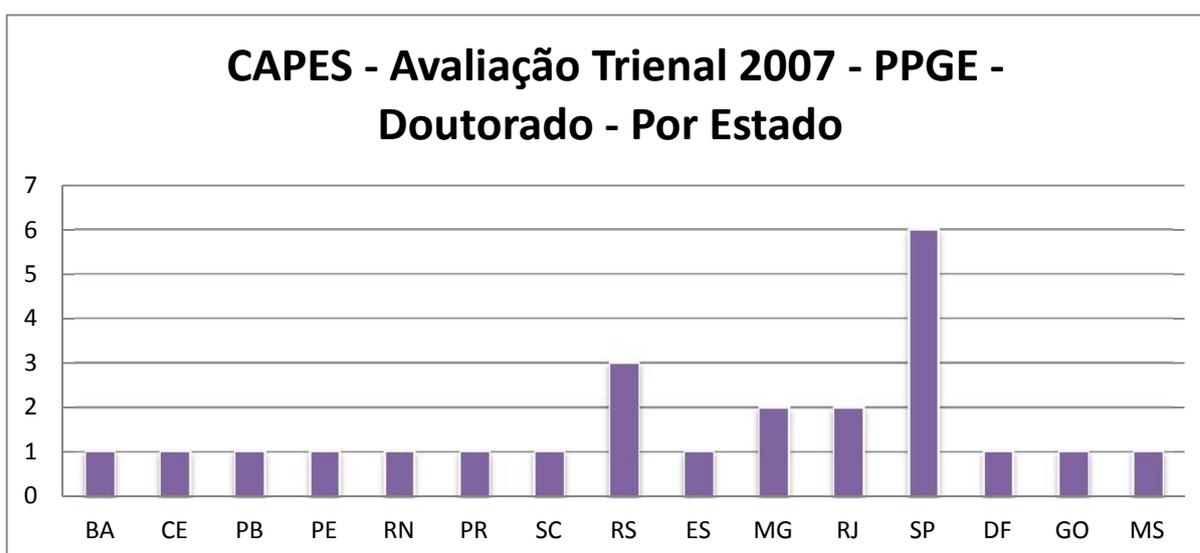
<sup>77</sup> SANTOS, Cássio Miranda dos Santos. Tradições e Contradições da Pós-Graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n. 83, p. 627-641, agosto, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

- *Conceito 5* - alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito admitido para programas que ofereçam apenas mestrado.
- *Conceito 4* - bom desempenho.
- *Conceito 3* - desempenho regular, atende o padrão mínimo de qualidade exigido.
- *Conceitos 1 e 2* - desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo de qualidade requerido. Os programas com esse nível de desempenho não obtêm a renovação do reconhecimento de seus cursos de mestrado e doutorado.

A descrição de cada conceito corrobora a compreensão de que o mérito é mensurado conforme a mobilidade que a Pós-Graduação apresenta com campos sociais extra universidade do Brasil. Ou seja, quanto maior seu capital social em outros campos sociais, maior é seu mérito acadêmico. Neste sentido, o conceito 6 e 7 somente poderá ser atribuído a Programas com interlocução internacional.

Confere-se, por exemplo, quais estados do Brasil desse Relatório (CAPES, 2007) possuem Programas de Pós-Graduação em Educação com Doutorado. Ao todo, contabilizou-se **24** Programas, distribuídos segundo o gráfico abaixo por estado brasileiro e notas de avaliação atribuídas.

**GRÁFICO 2 – AVALIAÇÃO CAPES**

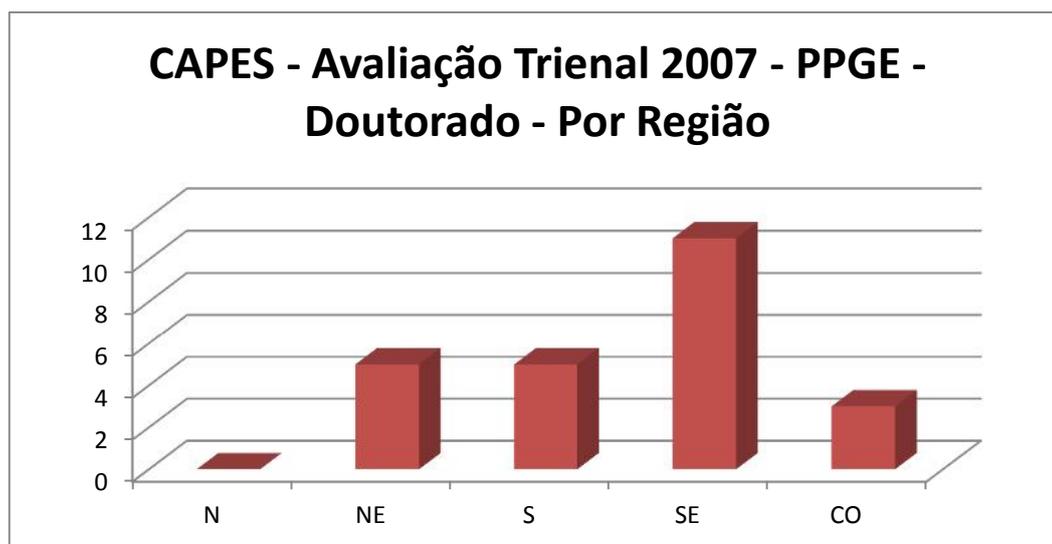


Dados coletados do Ministério da Educação/CAPES. **Fonte:** Quadro elaborado pela autora em setembro de 2011.

No Relatório (CAPES, 2007) identificou-se que o estado de São Paulo incorpora os Programas com as maiores notas, seguido pelo estado do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e

Rio de Janeiro. Segundo Souza & Pereira<sup>78</sup> (2002), há um equilíbrio nos percentuais relativos aos itens nº de Programas, Alunos Titulados, Doutores Titulados e População, nas regiões Sul e Centro-Oeste, e grande desproporcionalidade se confrontando aos Programas das regiões Nordeste e Norte com a região Sudeste.

**GRÁFICO 3 – AVALIAÇÃO CAPES**



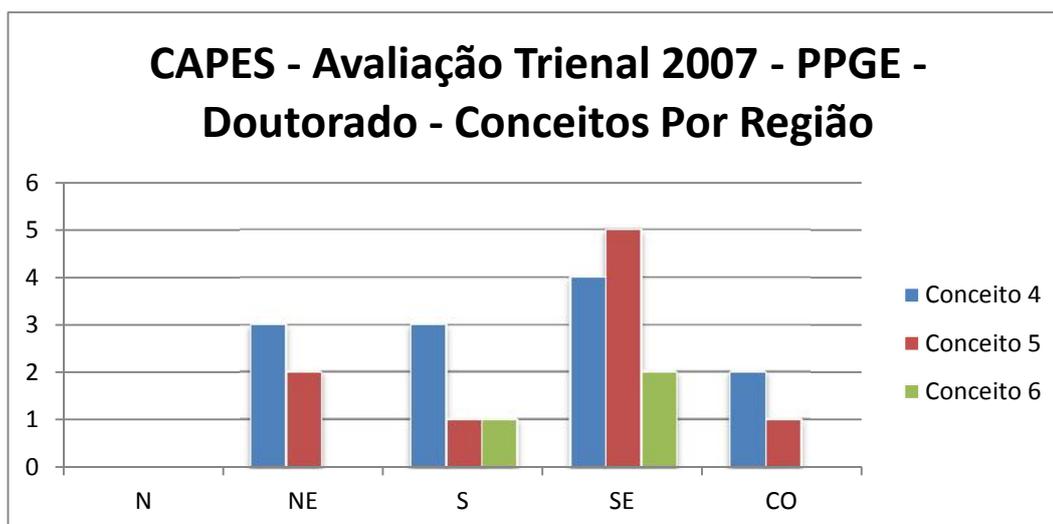
Dados coletados do Ministério da Educação/CAPES. **Fonte:** Quadro elaborado pela autora em setembro de 2011

A identificação de Souza & Pereira (2002) nos seus estudos sobre a diferença de desempenho dos Programas por região brasileira também fora constatado no Gráfico acima. A região Sudeste continua com o maior desempenho na avaliação. Porém, com uma notável ascensão dos Programas da Região Nordeste. A Região Norte ainda permanece com o menor desempenho se comparada com as demais regiões.

A atribuição de conceito 6 fora alcançado por alguns Programas apenas das Regiões Sul e Sudeste. O desempenho de Programas com conceitos 5 e 4 foram identificados nas Regiões Sudeste, Sul, Nordeste e Centro Oeste. Porém, neste triênio de 2007 nenhum Programa atingiu a pontuação 7.

<sup>78</sup> SOUZA, José Paulo de; PEREIRA, Laércio Barbosa. Pós-graduação no Brasil: análise do processo de concentração. *Acta Scientiarum Maringá*, v. 24, n. 1, p. 159-166, 2002.

#### GRÁFICO 4 – AVALIAÇÃO CAPES

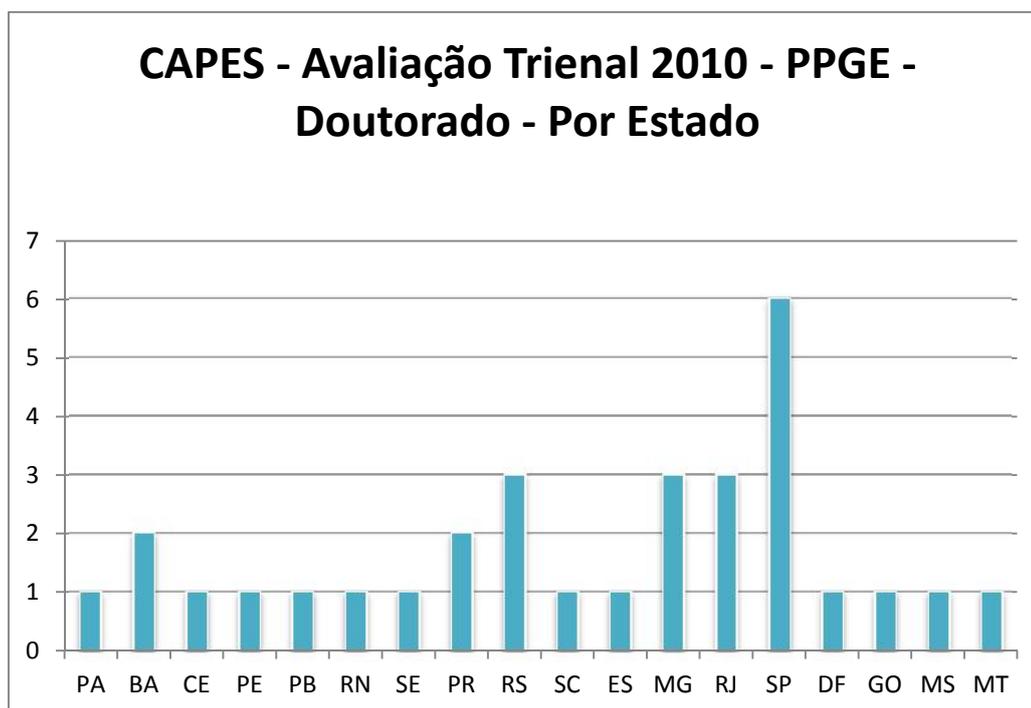


Dados coletados do Ministério da Educação/CAPES. **Fonte:** Quadro elaborado pela autora em setembro de 2011.

A fim de realizar um trabalho de comparação entre o triênio de 2007 e o triênio de 2010, incluiu-se a Avaliação dos Programas de Pós-Graduação em Educação deste último triênio. Dos **31 Programas** de Pós-Graduação em Educação e com doutorado identificados na avaliação do triênio de 2010 (CAPES, 2010) houve em relação ao triênio de 2007 acréscimo de 7 Programas. Os resultados finais, no gráfico abaixo, demonstraram de um modo geral a ascensão de Programas já existentes, Região Sudeste, Sul e Nordeste; e o aparecimento de outros que não apareciam no triênio anterior, por exemplo, Programa na Região Norte.

Com base nos estudos anteriores sobre outros triênios de avaliação (FÁVERO, 2009, SANTOS, 2003) em que mostraram a forma de avaliação da CAPES, o número de mestrados e doutorados por região brasileira, pensou-se, especificamente, se haveria alguma permanência nos quadros já estudados, ou se haveria alguma alteração significativa em termos de equidade entre as regiões.

### GRÁFICO 5 – AVALIAÇÃO CAPES

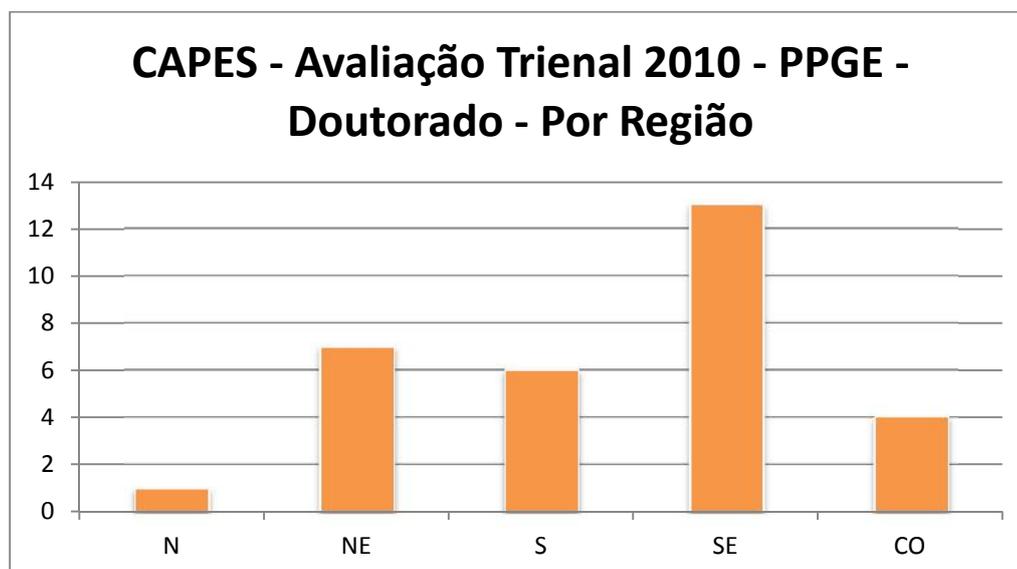


Dados coletados do Ministério da Educação/CAPES. **Fonte:** Quadro elaborado pela autora setembro de 2011.

As informações disponibilizadas no Relatório (CAPES, 2010) não permitem uma visualização de quais estados fazem parte os Programas e seu respectivo conceito avaliativo. Por essa razão, transformar as informações da CAPES em dados mensuráveis, como descrito do gráfico acima, permite uma identificar como em termos geográficos está disposto o desempenho dos Programas por meio da Avaliação da CAPES. Essas informações também permitem pensar nas disparidades de recursos não somente materiais e de produção econômica que difere as regiões brasileiras, mas há nitidamente uma diferença de equidade na produção de conhecimento científico. Segundo Ramalho & Madeira<sup>79</sup> (2005), a distribuição dos Programas corresponde aos determinismos das assimetrias e disparidades regionais e estaduais. E frequentemente não há a percepção da reprodução, feita na pós-graduação, das insuficiências e deficiências da graduação. Tampouco se investiga a profunda vinculação da pós-graduação com a estratificação social elitista, “como se o chamado projeto da universidade brasileira se constituísse e se construísse à margem das contradições e dos conflitos que ocorrem na dinâmica social”.

<sup>79</sup> RAMALHO, Betania Leite; MADEIRA, Vicente de Paula Carvalho. Após-Graduação em Educação no Norte e Nordeste: desafio, avanços e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n.30, set/out/Nov/dez, 2005.

### GRÁFICO 6 – AVALIAÇÃO CAPES

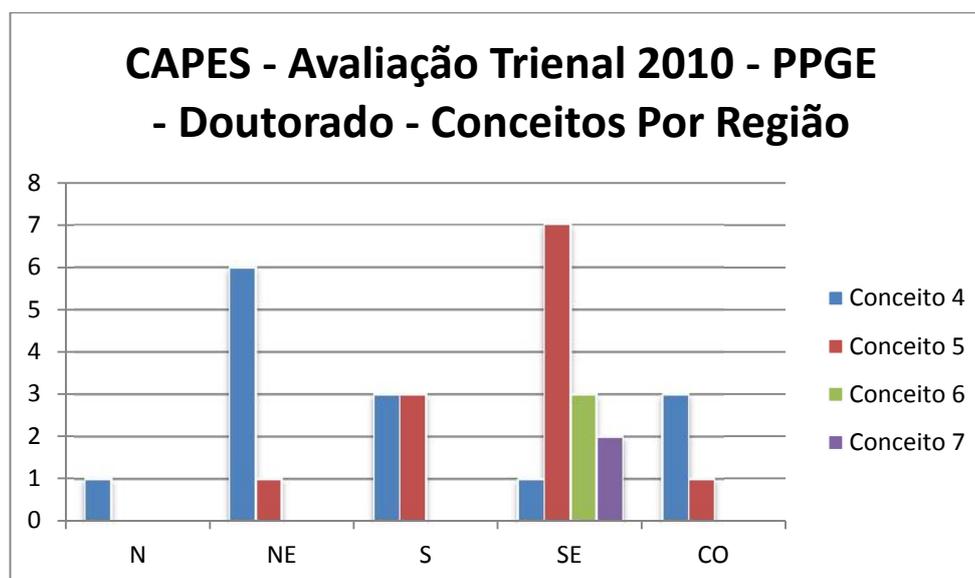


Dados coletados do Ministério da Educação/CAPES. **Fonte:** Quadro elaborado pela autora setembro de 2011.

Ramalho & Madeira (2005) atribuem as diferenças existentes entre as regiões e fatores de ordem política atrelada à produção acadêmica. A falta de equidade entre os Programas das regiões permanecerá necessariamente enquanto suas causas estruturais não forem superadas pela estreita vinculação entre o crescimento econômico e a fixação de competências, que, no final do século XXI, se desenha como basilar para o desenvolvimento das regiões. De fato, as afirmações dos autores confirmam a dependência do campo científico de outros campos sociais. No caso, da Pós-Graduação em Educação no Brasil identifica-se o papel da CAPES como promotora de avaliação e equalizadora de resultados para a implantação de política para a Pós-Graduação.

Os mesmos autores constatarem que a partir do ano 1999 as regiões Norte e Nordeste apresentaram um desempenho positivo de seu perfil e de seu desempenho na pós-graduação na área de educação. Credite-se esse avanço a vários fatores, dentre os quais, destaquem-se a relação da Comissão de Avaliação com a comunidade e a ação do Fórum Regional de Coordenadores, que articulou ações concretas de cooperação interna e de capacitação de pessoal para fazer face às necessidades do processo de gestão acadêmico-avaliativa, além da presença e atuação política das regiões no contexto nacional (RAMALHO & MADEIRA, 2005).

### GRÁFICO 7 – AVALIAÇÃO CAPES



Dados coletados do Ministério da Educação/CAPES. **Fonte:** Quadro elaborado pela autora setembro de 2011.

O gráfico permite identificar um aumento significativa das notas dos Programas da Região Sudeste, que no triênio de 2007 não registrou nenhum programa como nota 7. Porém, no triênio de 2010 houve programas com acréscimo nas notas, de 6 para 7. Em outra constatação, o efeito do investimento nas Regiões Norte e Nordeste por meio de ações de cooperação pode ser um dos fatores que tivesse influenciado na possibilidade de existência de doutorado na Região Norte, por exemplo, e no aumento de números de doutorados na Região Nordeste, fato constatado pelo maior índice de nota 4 nessa região em relação às outras. Talvez a sensação que tudo caminha para um investimento para ascensão para que todos os Programas possam atingir êxito na avaliação seja explicado segundo Bianchetti<sup>80</sup> (2006), o qual registra que os programas e seus respectivos pesquisadores, progressivamente, foram adaptando-se às novas diretrizes. A política da CAPES impor-se de forma contundente, de modo que atualmente os questionamentos estão arrefecendo, conseqüentemente há uma espécie de consenso ou um período de ciência normal.

Bianchetti (2006) ainda constata que nos cinco Planos Nacionais de Pós-Graduação, desde o primeiro, que entrou em vigor em 1975, até o atual, que abrange o período de 2005 a 2010, há concepção de que a pesquisa é mola do desenvolvimento nacional. Essa

<sup>80</sup> BIANCHETTI, Lucídio. Política de avaliação e acompanhamento da CAPES: ingerências e impactos nos PPGEs. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 1, n.2, p. 140-153, maio/ago., 2006.

representação reforça as afirmações de Kuenzer e Moraes<sup>81</sup> (2005, p. 10) quando afirmam que “de fato, em seus mais de quarenta anos, a pós-graduação brasileira expandiu-se e afirmou-se alcançando padrões de qualidade e, em várias áreas, credibilidade internacional. Pode-se afirmar que ela vem contribuindo significativamente para o desenvolvimento do país”.

Do mesmo modo que contribui para o desenvolvimento do Brasil, conforme afirmam os autores, há a constatação da lógica do jogo de poder do campo econômico reproduzido no campo científico. Confere-se, por exemplo, a reprodução das relações de fora para dentro e de cima para baixo, entre as regiões brasileiras e entre os estados na Pós-Graduação de outros campos sociais. Ainda que as regras do jogo, neste caso, os quesitos de avaliação estejam bastante explícitos, o êxito de um Programa depende também da sua localização em determinada área geográfica do Brasil. E a consideração da qual trata *A Pós-Graduação e seus objetos de pesquisa (por meio das publicações) estão submetidos à avaliação das agências de fomento para manter um padrão exitoso de produção, o qual reflete na consagração dos estudos raciais em educação* para qual a pesquisa em tela pretende confirmar o impacto de consagração da PG, inclui a posição de seus agentes diante de estratégias que permeadas pelo capital intelectual e capital de poder. Sobretudo na dependência que os Programas apresentam com o campo político e econômico, o que implica diretamente na mensuração de conhecimento científico, para alcançar autoridade intelectual no espaço de poder no interior do campo científico e fora dele.

Cabe destacar que os Programas de Pós-Graduação passam por uma avaliação permanente para sempre manter um padrão de excelência. A CAPES, órgão governamental, e constituída por outros pesquisadores seleciona um conjunto de critérios de avaliação e um mecanismo de monitoramento da produção permanente de pesquisas. O resultado da avaliação credita notas diferenciadas a cada Programa de Pós-Graduação. A tabela abaixo apresenta dados atualizados, segundo o triênio de 2007, com relação aos conceitos dos Programas.

---

<sup>81</sup> KUENZER, Acácia Z.; MORAES, Maria Célia M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.

TABELA 3 – DADOS AVALIATIVOS DA CAPES

CAPES - Avaliação Trienal 2007 - PPGE – Doutorado					
REGIÃO	ESTADOS	IES	CONCEITO	PPGE POR ESTADO	PPGE POR REGIÃO
N	***	***	0	0	0
NE	BA	UFBA	4	1	5
	CE	UFC	4	1	
	PB	UFPB/JP	5	1	
	PE	UFPE	4	1	
	RN	UFRN	5	1	
S	PR	UFPR	4	1	5
	SC	UFSC	5	1	
	RS	FURG	4	3	
		UFPEL	4		
		UFRGS	6		
SE	ES	UFES	4	1	11
	MG	UFMG	6	2	
		UFU	5		
	RJ	UERJ	6	2	
		UFF	5		
	SP	UNESP/ARAR	4	6	
		UNESP/MAR	4		
		UFSCAR	4		
		UFSCAR-EES	5		
		UNICAMP	5		
USP	5				
CO	DF	UNB	4	1	3
	GO	UFG	5	1	
	MS	UFMS	4	1	

Dados compilados do Ministério da Educação/CAPES. Fonte: Quadro produzido pela autora.

Osmar Fávero<sup>82</sup> no seu estudo *Pós-Graduação em Educação: avaliação perspectivas* apresenta uma avaliação dos dados da CAPES sobre os Programas de Pós-Graduação, o número de dissertações e tese, a distribuição geográfica dos programas por região. Há no texto de Fávero considerações os critérios de avaliação da CAPES, para os quais apresenta limitações, contradições e avanços. Fávero (2009) que tomou como dados os relatórios de 1992 a 2008 da CAPES, apresenta uma cobertura nacional de PG, porém desigualmente

<sup>82</sup> FÁVERO, Osmar. Pós-Graduação em Educação: avaliação perspectivas. *R. Educ. Públ. Cuiabá*, v. 18, n. 37, p.311-327, maio/ago. 2009.

concentrada, Norte 0.0% [1992], 3.2% [2008]; Nordeste 16.5 [1992], 12.0 [2008]; Sudeste 48.6 [1992], 3.6 [2008], Sul 13.6 [1992], 29.0 [2008]; Centro-Oeste 21.0 [1992], 19.5 [2008]. A distribuição e a desigual concentração de PG contribuem para um maior número de produções de pesquisa no eixo Centro-Sul-Sudeste, o que coloca essas regiões como referência de produção de conhecimento científico em relação às outras regiões do país.

A tabela abaixo indica as atualizações do Triênio de 2010. Percebe-se que com os critérios de avaliação e o monitoramento da produtividade dos professores dos programas tem de modo positivo elevado o compromisso da Pós-Graduação com a produção do conhecimento. Por exemplo, Programas como o de Doutorado da UFPA até o último triênio de 2007 não figurava. Na atual avaliação de 2010 percebe-se um acréscimo deste e de outros programas.

**TABELA 4 – DADOS AVALIATIVOS DA CAPES**

CAPES - Avaliação Trienal 2010 - PPGE - Doutorado					
REGIÃO	ESTADOS	IES	CONCEITO	PPGE POR ESTADO	PPGE POR REGIÃO
N	PA	UFPA	4	1	1
NE	BA	UFBA	4	2	7
		UNEB	4		
	CE	UFC	4	1	
	PE	UFPE	4	1	
	PB	UFPB/JP	4	1	
	RN	UFRN	5	1	
	SE	FUFSE	4	1	
S	PR	UEM	4	2	6
		UFPR	5		
	RS	UFPEL	5	3	
		UFRGS	5		
		UFSM	4		
	SC	UFSC	4	1	
SE	ES	UFES	5	1	13
	MG	UFJF	5	3	
		UFMG	7		
		UFU	5		
	RJ	UERJ	7	3	
		UFF	6		
		UFRJ	5		
	SP	UFSCAR	5	6	
		UNESP/MAR	5		

		UNICAMP	5		
		USP	6		
		UNESP/ARAR	4		
		UFSCAR-EES	6		
CO	DF	UNB	4	1	4
	GO	UFG	5	1	
	MS	UFMS	4	1	
	MT	UFMT	4	1	

Dados compilados do Ministério da Educação/CAPES. Fonte: Quadro produzido pela autora.

Outro fator importante para ser analisado diz respeito aos conceitos dos Programas. O trabalho de Marlize Rubin Oliveira<sup>83</sup> *Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação CAPES* expõem as mudanças ocorridas na atribuição de conceitos aos programas. No primeiro modelo de 1976 a 1996, as atribuições obedeciam a uma escala crescente de E a A. Os cursos consolidados com A e B, os cursos em consolidação com C, e os cursos deficientes com D ou E. No segundo modelo, desde 1998, a atribuição passa a ser numérica e em ordem crescente de 1 a 7. A descrição ordena, 6 e 7, como excelentes, 5 com muito bons, 4 como bons, 3 como regulares e 1 e 2 como insuficientes. Essa apresentação discricionária revela onde estão e quais são os programas com conceitos mais elevados e aqueles com menores atribuições.

Pode-se identificar que no triênio de 2010 houve aumento no número de programas de Pós-Graduação na Região Sudeste em relação ao triênio de 2007. Do mesmo modo, é nessa região que também estão os Programas com as maiores notas de avaliação da CAPES. Em que a distribuição das diferentes espécies de capital no campo científico determina sua estrutura e permite entendê-lo como um espaço de forças, disputa e mérito. E os dados da CAPES confirmam que tal campo é composto por posições desiguais, na medida em que os capitais são distribuídos diferentemente entre os agentes, porém contribuindo para formação de seu todo. E este o indício que norteia a hipótese, pois a valoração e visibilidade de um objeto de pesquisa, disciplina, temática, por exemplo, está intrinsecamente atrelado ao domínio das regras do campo e incorporação do *habitus* científico. Dessa forma, para se objetivar a lógica das regras o próprio campo cria signos que serão corporificados e aceitos como bens simbólicos, como, por exemplo, os quesitos de avaliação da CAPES. Para chegar aos conceitos e notas, os Programas são avaliados por meio de cinco quesitos.

<sup>83</sup> OLIVEIRA, Marlize Rubin. Programas de pós-graduação interdisciplinares: contexto, contradições e limites do processo de avaliação CAPES. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 37 - 57, março de 2011.

### QUADRO 26 - QUESITOS DE AVALIAÇÃO DA CAPES

QUESITO I	QUESITO II	QUESITO III	QUESITO IV	QUESITO V
Proposta do Programa (sem atribuição de Peso).	Corpo docente (peso 30%).	Corpo Discente, Teses e Dissertações (peso 30%).	Produção Intelectual (peso 30%).	Inserção social (10%).

Dados coletados da *Ficha de Avaliação da CAPES dos Programas e Cursos*. Fonte: Quadro elaborado pela autora.

De acordo com Oliveira (2011), a avaliação da CAPES está centrada, sobretudo, nos quesitos referentes à proposta do programa, ao corpo docente, corpo discente, às teses e dissertações, à produção intelectual e inserção social. Identifica-se que os quesitos são avaliados de forma predominantemente quantitativa. Os critérios explícitos e objetivos constituem um quadro preciso ao curso ou programa na forma das metas a adotar, com o escopo de alcançar os objetivos expostos no procedimento avaliativo. O quesito inserção social é mais qualitativo, enfatiza elementos sobre introdução e impacto regional e/ou nacional dos programas.

No que tange à produção intelectual, a CAPES entende que a produção de livros pelos discentes e docentes dos programas deve ser avaliada seguindo critérios específicos. Na esfera dessa inclusão de produção, a CAPES justifica que livros constituem referências para construção de campos do conhecimento. Para que não sejam incluídos quaisquer livros, antes da avaliação há uma triagem na tipificação da produção, e somente serão incluídos livros do tipo: obras integrais, coletâneas, dicionários ou enciclopédias, anais científicos.

### QUADRO 27 - AVALIAÇÃO DA CAPES SOBRE OS LIVROS

DADOS DA OBRA	AVALIAÇÃO PELA COMISSÃO DE CLASSIFICAÇÃO DE LIVROS	AVALIAÇÃO DO CONTEÚDO DA OBRA
Dados da Ficha catalográfica da obra.	Dados mínimos, aspectos formais, tipo e natureza do texto.	Relevância temática, caráter inovador da contribuição, potencial de impacto.

Dados coletados do *Roteiro para classificação de livros*. Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Observa-se que esse aspecto é analisado como específico quando desempenhada pela avaliação da CAPES. Segundo Oliveira<sup>84</sup> (2008), o aspecto é a relevância das divulgações em alguma área, na qual se encontra prioritariamente em livros e não em artigos científicos internacionais. Considera-se a produção intelectual de cada programa avaliado, e em determinadas áreas a publicação de livros e de capítulos de livros se constitui em indicador de qualidade superior.

A avaliação da CAPES nos últimos seis anos<sup>85</sup> apresenta o resultado avaliativo de todos os programas de pós-graduação do Brasil. No que diz respeito aos PG em Educação e com Doutorado, destacou-se do quadro geral da CAPES as notas, os programas ligados às universidades, as regiões brasileiras, os estados da federação, e os anos correspondentes à avaliação. Esses dados contribuem para identificar as diferenças existentes entre as regiões sobre produção de conhecimento e promoção de formação *stricto sensu*. Essas diferenças precisam ser pensadas, pois a formação qualificada não encerra na graduação. As universidades públicas desempenham um papel diferenciador no momento em que promovem formação para a pesquisa e para a carreira docente no Ensino Superior. A formação *stricto sensu* nos Programas de Pós-Graduação em Educação representa a etapa diferenciada na carreira docente.

A esse respeito, destaca-se o cenário de doutores que o CNPq apresenta quando elabora no *Painel Lattes*<sup>86</sup> um gráfico demográfico, por região e estados, sobre a distribuição de 6.010 doutores em educação no Brasil: Norte: 274; Nordeste: 1.148; Centro-Oeste: 551; Sul: 1.454; Sudeste: 2.583. As referidas informações corroboram explicitamente sobre o papel diferenciador da Pós-Graduação para Regiões como Norte e Centro-Oeste, as quais apresentam os menores índices de professores doutores em relação às demais Regiões brasileiras. Segundo Ramalho & Madeira (2005), a Lei nº 9394/96 incorporou novas formas de organizar o magistério do ensino superior, pois ao se estabelecer novas diretrizes para carreira docente, se exigiu da Pós-Graduação papel estruturante na formação para atingir êxitos de qualificação e rigor. Nesse cenário, a Pós-Graduação cumpre não somente deveria desempenhar o papel de qualificação diferenciada, mas de igual valor, deve promover o acesso à formação *stricto sensu* a fim de equipar, entre as regiões do Brasil, a produção de conhecimento e a formação de doutores.

---

<sup>84</sup> OLIVEIRA, Rosana Therezinha Queiroz de. Os Programas de Pós-Graduação *Strito Sensu* no contexto das avaliações CAPES e CNPq. *IV Congresso Nacional de Excelência em Gestão*. Niterói, RJ, julho/agosto 2008.

<sup>85</sup> Triênio de 2007 e Triênio de 2010 (CAPES).

<sup>86</sup> Ver sítio eletrônico do CNPq, *Painel Lattes*, depois ver *Distribuição Geográfica*: <http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa/>. Acessado em: setembro de 2014.

### 3.4 A Pós-graduação e a pesquisa no Brasil

A PG como objeto de investigação existe desde a década de 70<sup>87</sup>. No levantamento realizado, constatou-se uma preocupação mais evidente com esse debate na década de 1980, cuja produção apresenta um número significativo de discussão. Infere-se que tal inclinação para esses debates já demonstra os índices de disputa por posições de destaque no campo científico das universidades<sup>88</sup>. E para compor o quadro de exposição desse objeto, selecionaram-se estudos, os quais são tomados como referência teórica no campo devido à inserção dos autores como agentes de destaque e reconhecimento intelectual na produção científica sobre a PG em educação no Brasil. A descrição das abordagens não terá caráter cronológico será exposta pela lógica da afinidade de análise do tema.

A década de 1980 apresenta estudos avaliativos da PG. Neste período, destacam-se os trabalhos de Guiomar Namó de Mello<sup>89</sup> *A pesquisa educacional no Brasil* e o de Bernadete Gatti<sup>90</sup> *Pós-Graduação em Educação no Brasil 1978-1981* em que ambos os estudos colocam a Pós-Graduação a partir de uma análise relacional com os problemas da escola e a produção do conhecimento científico. Há também uma análise dos mecanismos que estruturam a PG e sua relação política com a sociedade. Mello enfatiza principalmente uma inconsistência teórica e metodológica nas produções de pesquisa, o que, segundo a autora, contribui para fragilizar o objeto, que é a educação. Gatti enfatiza a importância da expansão da PG de forma estrutural, física, de produção, financiamento, divulgação de pesquisas, publicação, e formação. Identificou-se, que esses dois estudos trazem nas suas conclusões e análises, preceitos que pudessem contribuir para a melhoria da PG. E muitos destes foram incorporados. Essa constatação demonstra indícios de que o lugar de destaque que essas pesquisadoras, como agentes intelectuais no campo científico, determinaram políticas, programas e orientações que foram incorporadas à PG.

O trabalho de Mirian Warde<sup>91</sup> (1990) *O papel da pesquisa na pós-graduação em educação* faz um balanço dos vinte anos de PG e discute sobre a sua gênese no Brasil. A estrutura analítica incide sobre o processo de deslocamento da pesquisa, que ocorrera na

<sup>87</sup> Ver: CUNHA, Luis Atônio. *Os (dês)caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação no Brasil*. Brasília: CAPES, 1979.

<sup>88</sup> Conforme os estudos de WARDE (1990), FÁVERO (1994), BITTAR (2009), a pesquisa em educação no Brasil fora inserida em instituições que não apresentavam vínculo com a Universidade.

<sup>89</sup> MELLO, Guiomar Namó. *A pesquisa educacional no Brasil*. *Cad. Pesq.*, São Paulo, p. 67-75, ago. 1983.

<sup>90</sup> GATTI, Bernadete. *Pós-Graduação em Educação no Brasil 1978-1981*. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.44, p.3-17, fev. 1983.

<sup>91</sup> WARDE, Mirian. *O papel da pesquisa na pós-graduação em educação*. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.73, p. 67-75, maio, 1990.

década de 70, que desde os anos de 1930 era produzida no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, cuja coordenação estava sob a égide de Anísio Teixeira. Esse deslocamento da pesquisa projetou sobre a PG categorias de análise do tipo: as mudanças no campo político-educacional no Brasil, a estrutura física e intelectual das universidades, os objetos pesquisados, produção de tese e de dissertação, as agências de financiamento, o corpo docente e o quadro docente, modelo de pós-graduação. Preocupações demarcadas pela constituição político-educacional do Brasil inserida na problemática do Ensino Superior<sup>92</sup>. No texto avaliativo, Warde segue uma análise semelhante a de outros estudos, que naquela época, tratavam sobre a constituição da PG.

Por exemplo, no estudo de Osmar Fávero<sup>93</sup> (1994) *A pesquisa em educação no Brasil*, assim como o estudo de Warde, a PG é analisada junto ao escrutínio investigativo sobre a produção científica. As duas análises tomam as produções de teses e dissertações como uma categoria a ser problematizada e apontam uma preocupação com a qualidade desses relatórios, no quais apontam como problemático as produções não inserirem trabalhos anteriores sobre os temas abordados, no que os resultados dos dois estudos apontam como fragilidade de domínio teórico e metodológico das produções. Do mesmo modo, em uma discussão de Marli André<sup>94</sup> (2001) *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade* há a relevância de problematizar as produções produzidas pela PG quando da falta de rigor teórico-metodológico de teses e dissertações.

Os estudos anteriormente citados configuram como as primeiras inquietações sobre a PG em Educação e demarcam um lugar de referência teórica quando se aborda sobre o tema em questão. Ao que vale, de outro lugar conceitual, apresentar as análises de três estudos que incorporam como orientação teórica o conceito de campo científico de Pierre Bourdieu para analisar o mesmo objeto. Primeiro, o trabalho de Zaia Brandão<sup>95</sup> *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*, no qual a pesquisadora destaca seu principal questionamento: a delimitação de fronteiras entre a pesquisa e ação pedagógica.

A tese defendida por Brandão considera que a educação como prática social pode ser objetivada do ponto referencial cognitivo, o qual se atrela à produção do conhecimento

---

<sup>92</sup> Sobre essa discussão da situação político-educacional ver BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.3-22, mar.2009.

<sup>93</sup> FÁVERO, Osmar. A pesquisa em Educação no Brasil. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.88, p.5-17, fev. 1994.

<sup>94</sup> ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. n.113, p.51-64, julho/2001.

<sup>95</sup> BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

científico e acadêmico; e do ponto referencial normativo, o qual prescreve o projeto de intervenção (2002, p. 11). A autora sustenta suas inflexões no conceito de campo social de Bourdieu e traça um quadro analítico da Pós-Graduação, o qual a defini como instituição produtora de *habitus* científico e lugar de disputa.

Para objetivar sua tese, Brandão analisa a produção da pós-graduação por meio das publicações científicas: periódicos, revistas, artigos, e o quanto essas produções influenciam as produções de professores e alunos da PG e a qualidade dos relatórios: por meio da escrita, citações, argumentos etc. Ou seja, há a incorporação de signos objetivados que orientam práticas sociais neste campo. E dependendo do modo e da qualidade dessas práticas, elas acabam por influenciar a reprodução delas pelos discentes, por exemplo. Neste tocante, a análise que Brandão investe para descrever a incorporação de um *habitus* científico pautado no rigor e flexibilidade, é sobretudo no que considera de mais relevante: produzir de forma mais rigorosa a massa crítica (agentes do campo) necessária à reflexão (ponto de vista cognitivo) e ao debate pelos projetos que intervirão (projetos de intervenção) na sociedade.

O estudo de Ana Paula Hey<sup>96</sup> *Bourdieu epistêmico-prático: o espaço de produção acadêmica em Educação Superior* é o segundo trabalho que insere o conceito de campo científico na análise da PG. Hey apresenta a estrutura do espaço de produção acadêmica em educação superior no Brasil no período 1975-2000. Diferente do texto de Brandão, Hey incidirá sua análise sobre os agentes que fazem parte do campo e como a posição deles no próprio campo da educação e em outros campos define referências, políticas educacionais, objetos de pesquisa, avaliações sobre o campo, e a estrutura da PG.

A tese defendida apresenta que a estrutura da PG, como espaço social, é caracterizada pelos nomes próprios, pelos indivíduos construídos. Para afirmar sua premissa e compor o espaço dos agentes que tomam a educação superior como objeto de pesquisa acadêmica, nos parâmetros da institucionalização da pesquisa no Brasil a partir dos anos de 1970, o estudo de Hey selecionou os pesquisadores que participaram das Associações de Pesquisa e Pós-Graduação em Ciências Sociais (ANPOCS) e em Educação (ANPEd).

Com o conceito de capital, o estudo apresenta um agrupamento de informações que define o capital escolar e o capital político e a parcela de cada um deles na construção do prestígio científico na posição dos agentes no campo. A estrutura de análise de Hey confere identificar que a posição do agente, suas disposições para a pesquisa e seu posicionamento

---

<sup>96</sup> HEY, Ana Paula. Bourdieu epistêmico-prático: o espaço de produção acadêmica em Educação Superior. *Educação & Linguagem*, ano 10, n 16, p.86-105, jul.-dez. 2007.

adotado no campo acadêmico permite ver um sistema de relações que se uni a outros campos sociais, como o próprio campo universitário e o campo do poder (representado pelo Estado), fortemente em interconexão com ele (HEY, 2007, p. 104).

O terceiro estudo é do Marisa Bittar<sup>97</sup> *A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico*, sobre o qual será descrito a disputa pelo capital científico. Essa descrição será mais evidente no momento em que a pesquisa passa ao domínio da PG. O trabalho de Bittar expõe um quadro histórico e político do Brasil para tratar da influência direta do Estado na pesquisa. A exposição é dividida em duas fases, antes e depois da criação da PG nas universidades no Brasil.

A premissa defendida por Bittar descreve que o campo científico no Brasil é um espaço de disputa pela hegemonia e decorre da própria história da universidade brasileira mais a forte relação entre intelectuais e política, inclusive com a participação da universidade em momentos decisivos da história política brasileira, fato que não deixa de ter relação com a produção científica em si (2009, p.4).

Estes três estudos que adotam as noções conceituais defendidas por Bourdieu, quais sejam: campo científico, *habitus* e capital intelectual; eles configuram outro parâmetro de análise da PG. Pode-se afirmar que pela complexidade de seu funcionamento e pela mudança no seu *modus operandi*, desde sua gênese, as análises sobre esse objeto têm exposto formas diferenciadas de práticas sociais interpostas pelas condições históricas e pela busca de afirmação dessa modalidade de Educação Superior. São questões sobre as quais não se deve obliterar das análises que se propõem realizar no estudo em tela.

O estudo de Antônio Joaquim Severino *Pós-Graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento* defini a PG, a partir de sua condição substantiva, como lugar de produção do conhecimento. Severino<sup>98</sup> tem destinado muitos trabalhos a analisar a pós-graduação no Brasil, nos quais tem inserido questões que tratam de formação docente e de pesquisador, rigor teórico-metodológico, proposições, ética e práticas científicas. Ainda que a Pós-Graduação seja uma subunidade do Ensino Superior, concorda-se

---

<sup>97</sup> BITTAR, Marisa. A pesquisa em educação no Brasil e a constituição do campo científico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.3-22, mar.2009.

<sup>98</sup> Ver: SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009; SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007; SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

com Severino quando da inflexão desse autor sobre as características de distinção acadêmica destinadas aos Programas.

A defesa de Severino diz respeito à PG não ser priorizada como processo de escolarização, mas ela deve ser incluída e praticada como subsídio à atividade docente (2009, p.16). Severino elabora a tese de incorporação, pelos docentes e discentes, na PG de exigências metodológicas, epistemológicas e técnicas, práticas e condutas acadêmico-científicas, sobretudo para alicerçar o compromisso com a ciência e a construção da cidadania. Ou seja, à qualificação de um pesquisador inclui-se, o que já está assegurado por lei, o compromisso do Ensino Superior com a sociedade e com os valores republicanos. Há na análise de Severino, assim como em outros trabalhos do autor, uma defesa pela intrínseca relação entre pesquisa, ensino e extensão. Ou seja, a construção do conhecimento conectada à formação pesquisador/docente e a finalidade imanente: a contribuição intencional para a emancipação do homem.

Importante destacar da referida revisão bibliográfica sobre pesquisa em educação os temas mais estudados e identificados na produção acadêmica.

### QUADRO 28 - TEMAS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

Publicação	Autor	Ano de Publicação	Temas Mais Estudados Identificados Pelos Autores
<i>A Pesquisa sobre Educação no Brasil: de 70 para cá</i>	Aparecida Joly Gouveia	1971	<i>Avaliação de currículos ou programas; Construção de Instrumentos de avaliação ou pesquisa; Características dos estudantes ou do ambiente de que provêm.</i> (A partir da 1970)
<i>A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico</i>	Ana Lúcia Felix dos Santos Janete Maria Lins de Azevedo	2009	<i>Política educacional</i> (1980)
<i>A Pesquisa Educacional no Brasil</i>	Guiomar Namó de Mello	1983	<i>Psicometria</i> (décadas de 1940 e 1950); <i>Estudos Sociológicos</i> (a partir dos anos de 1950); <i>Educação e Investimentos, Custos da Educação</i> (meados dos anos de 1960); <i>Estudos Psicopedagógicos</i> (década de 1970); <i>Política educacional e articulação entre Educação e Sociedade</i> (1970, 1980)
<i>Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade</i>	Marli André	2001	<i>Cotidiano Escolar, Currículo, Interações Sociais na Escola, Organização do Trabalho Pedagógico, Aprendizagem de Leitura e Escrita, Relações de Sala de Aula, Disciplina, Avaliação</i> (1980);
<i>A pesquisa em Educação no Brasil</i>	Osmar Fávero	1994	<i>Formação de Professores, Alfabetização, Disciplinas especializadas</i> (1980); <i>Meninos de rua, Alfabetização de Jovens e Adultos; Creches; Educação do trabalhador</i> (1980); <b><i>Contradições de Gênero e Raça<sup>99</sup>, Diversidade Cultural, Movimentos Sociais</i></b> (a partir do final de 1980 para o início de 1990).

Quadro elaborado pela autora. Fonte: dados extraídos dos artigos publicados pelos autores supracitados<sup>100</sup>.

<sup>99</sup> Importante destacar os trabalhos pioneiros de: ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações étnico-raciais na literatura infantojuvenil brasileira. In: *Revista Tempo Brasileiro*, São Paulo, n. 63, 1980; PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago/1993.

<sup>100</sup> ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. n.113, p.51-64, julho/2001; FÁVERO, Osmar. A pesquisa em Educação no Brasil. *Cad. Pesq.*, São Paulo, n.88, p.5-17, fev. 1994; GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa sobre educação no Brasil: de 70 para cá. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. (1): 1-48, jul. 1971; MELLO, Guiomar Namó de. A Pesquisa Educacional no Brasil. *Caderno de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. (46):67-72, ago. 1983; SANTOS, Ana Lúcia Felix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 42. set./dez. 2009

Os cinco trabalhos apresentam um panorama dos principais temas estudados pela pesquisa em educação no Brasil. Com o surgimento de pesquisas acadêmicas formuladas nos programas de Pós-Graduação, em meados da década de 1970 (FÁVERO, 1994), a mudança de lugar da produção do conhecimento apresentou alterações importantes de cunho teórico-metodológico. Segundo Fávero (1994), a preocupação com as desigualdades sociais, o reflexo na escolaridade das camadas menos favorecidas e o fortalecimento dos movimentos sociais impulsionaram abordagens críticas de inspiração marxista e gramsciana.

Da década de 1970 à 1990, observa-se a ampliação sobre a variação de temas, do mesmo modo que o foco, antes direcionado às questões psicopedagógicas, posteriormente, temas ligados à relação entre educação e sociedade. Identifica-se que, da década de 1980 para a década de 1990, surgem os primeiros estudos sobre *raça* e diversidade cultural. Nesse sentido, pode-se inferir que o número de estudos sobre *relações raciais* no campo da educação, identificados no período de 2005 a 2010, está conexo à recente produção no próprio campo das pesquisas educacionais.

As discussões descritas pelos estudiosos sobre o papel da pesquisa e da pós-graduação coadunam da importância da produção do conhecimento. No entanto, a dimensão mítica sobre a ideia de acesso igualitário ao conhecimento científico é pouco discutida. Desde a legitimação de uma cultura de pesquisa no país, objetivada pelas ações da CAPES, estava presente, no objetivo mais geral dessa agência de fomento, a ausência de reconhecer que nem todos têm acesso à produção do conhecimento, assim como nem todos são formados para serem agentes produtores e/ou consumidores. Esse acesso é desigual.

A invisibilidade dessa desigualdade é materializada na *escrita ausente* dos objetivos elaborados para a promoção da ciência na pós-graduação, ou seja, *o não dito, o silenciado*. A Pós-graduação faz parte do sistema de ensino, e suas práticas e ações são impactantes na promoção do acesso ao conhecimento de alguns, ou na reprodução da exclusão de muitos.

Assim, o sistema escolar, com as ideologias e os defeitos gerados pela sua autonomia relativa, é para a sociedade burguesa em sua fase atual o que outras formas de legitimação da ordem social e de transmissão hereditária dos privilégios foram para formações sociais que diferiam tanto pela forma específica das relações e dos antagonismos entre as classes quanto pela natureza do privilégio transmitido: não contribui ele para convencer cada sujeito social de ficar no lugar que lhe cabe por natureza, de se manter nele de manter nele, *ta heautou prattein*, como dizia Platão? (BOURDIEU, 2006, p. 250)

A CAPES foi pensada para atender as demandas de um grupo e sob o ideário de ciência e tecnologia. A cultura de pesquisa elaborada por meio dos seus mecanismos de financiamento e avaliação não insere a dimensão de valores ligados à *ciência e inclusão*, *ciência e equidade racial*, *ciência e cidadania*. No entanto, a produção da pesquisa em tela e dos demais pesquisadores referendados neste trabalho apresentam um avanço da própria CAPES. Ainda que não esteja em linhas explícitas nas políticas de planejamento dessa agência, a temática sobre relações raciais está presente no produto da CAPES: a publicação das teses. E sobre essa contribuição para ampliação da discussão sobre relações raciais não se pode assumir um posicionamento extremista, pois se assim o fizesse estaria a autora descartando as pesquisas até aqui produzidas.

A desigualdade de acesso ao conhecimento científico e à produção de ciência é mantida por práticas que reproduzem certos privilégios de natureza não apenas acadêmica (como o favorecimento a certos cursos), mas de natureza social, quando se reproduzem práticas de invisibilidade das desigualdades raciais em relação ao acesso e à produção da ciência. A ênfase sobre as produções, agentes e contexto permitiu pensar em avanços, possibilidades, desdobramentos positivos sobre a ampliação da temática relações raciais, avaliações e mecanismos de entraves e mecanismos de ampliação. Por meio do panorama e da ênfase dada às pesquisas educacionais dos Programas de Pós-Graduação em Educação mostrou-se o viés do impacto positivo sobre a educação em todos os níveis. Pois, ao se pensar na aplicação de futuros investimentos sobre a produção do conhecimento vislumbra-se o retorno da ampliação e mobilidade de novos agentes que disseminem de forma qualificada a temática *relações raciais*. Pois 28 pesquisadores e 28 teses formaram uma rede capilar relevante e considerável de mais conhecimento, mais qualificação e mais condições objetivas para a equidade racial no Brasil.



# A FILOSOFIA DA CONCLUSÃO

## **Educação para Igualdade Racial também deveria ser padrão e indicador de qualidade do Sistema de Ensino no Brasil**

Ao modo Edgar Poe<sup>101</sup> de escrita, escrevo a conclusão desse trabalho apontando os porquês da elaboração de cada capítulo a fim convencer o meu leitor sobre minha defesa acadêmica. Cada capítulo teve a intenção planejada. Como bem dizia minha orientadora, *cada um tem uma porcentagem na defesa*. A organização da escrita do trabalho teve como desígnio abordar o objeto pesquisado por meio de várias perspectivas. Ainda que algum leitor pense em se tratar de muitos objetos, isso não corresponde.

Decorre que se um objeto é olhado por diferentes perspectivas ele nos apresenta nuances diferentes, e às vezes contraditórias. E assim ocorreu com o objeto desse trabalho. A partir de várias perspectivas, vários olhares a relação do agente com o objeto observado, o envolvimento técnico, consensual e político-cultural, houve uma diferença nas intenções educacionais, quer sejam: *Instrumental, Comunicativa, Emancipatória*.

Mas a contradição é uma vantagem à pesquisa, assim como a incompatibilidade de objetivos educacionais elaborados para o mesmo fim, pois é na incongruência que podemos examinar a *dissimulação*, sobre a qual Bourdieu (2009) pesquisou quando ele estudou o sistema de ensino francês. Ele defende a ideia de que a escola contribui para a reprodução social. Sobre essa lógica de compreensão, a escola não contribui para a mobilidade social.

Havia dados estatísticos (IBGE, PNAD, IPEA) muitos bons a serem considerados sobre a realidade educacional entre brancos e negros no Brasil. Os dados revelavam uma elevada diferença entre brancos e negros quanto o aspecto educacional. Os números sobre *acesso educacional, tempo de estudo, frequência escolar, taxa de escolarização em idade correta, taxa de analfabetismo* confirmavam o que outros estudiosos já apontavam sobre a baixa escolaridade de negros em relação aos brancos em todos os níveis de ensino, da Educação Básica à Pós-graduação. E quanto maior fosse o nível de ensino, mais essa diferença racial de acesso à educação é acentuada.

Em outra ponta da questão, e concomitante ao momento de realização das pesquisas estatísticas, havia o período institucional sobre a temática das relações raciais assinalado principalmente pelos novos marcos legais educacionais. O conjunto jurídico demarcaria um

---

<sup>101</sup> Escrita inspirada no texto *A Filosofia da Composição* de Edgar Allan Poe sobre o *modus operandi* da intenção literária da composição da forma e conteúdo do seu mais famoso poema *O Corvo*.

avanço quanto às reivindicações do movimento negro, intelectuais, pesquisadores e professores que esperavam a inserção da temática na agenda do governo federal para a formulação de políticas educacionais para a igualdade racial.

Os estudos que se elaboravam estavam direcionados à implementação da Lei 10.639/03 e aos desdobramentos dos programas do governo que atendiam às ações eleitas para a efetivação de uma educação antirracista. Os relatórios oficiais sobre algumas dessas ações mostravam que, por meio da inserção da temática, professores e alunos estavam mais *sensibilizados* quanto à importância de se discutir na escola temas como *racismo, preconceito, discriminação racial, diferença, diversidade, história e cultura da África e de um Brasil afro-brasileiro*.

O ideário de um país mais democrático que incluía a todos estava exposto nos slogans do governo federal *Educação para todos; Brasil, um país de todos; Todos juntos para democratizar a educação*. Aparentemente tudo leva a crer que nesse momento o Brasil enfrentaria, de forma objetiva e real, o seu legado escravista. Reparar todo o prejuízo deixado à grande parcela da sua população e alterar os mecanismos de exclusão social pelos quais homens e mulheres, negros e negras, vivenciam todos os dias.

Para confirmar se as intenções das ações formalizadas seriam viáveis, igualmente seria necessário entender as condições objetivas educacionais. Os meios são suficientes ou inábeis para produzir os fins anunciados? Pois incluir ações que promovam a educação a igualdade racial em uma realidade brasileira, sobre a qual as questões raciais são impronunciáveis. Deve-se analisar com cautela e não se deixar encobrir apenas pelo efeito da magia; necessita de igual forma analisar que sociedade é esta que receberá tais ações.

No Brasil é amoral falar sobre preconceito, porém práticas racistas e discriminatórias são todos os dias materializadas nas escolas, no trabalho, nas ruas, nos aeroportos, nas seleções de emprego, nos estádios de futebol, nas telenovelas, nas propagandas publicitárias, nos desfiles de modas, nas diligências policiais, nas instituições do governo, nos livros didáticos, nas piadas, anedotas e histórias infantis. Ademais a sociedade brasileira não se reconhece racista, tampouco consegue relacionar que os problemas sociais atingem de forma mais perversa aos brasileiros negros. A invisibilidade destas práticas é provocada por uma cordialidade muito típica do Brasil quando se trata de relações raciais. Pois aqui o não-racialismo foi a alternativa mais suave, porém a mais perversa de nossas ações.

Poder-se-ia pensar que esse construto de não-racialismo não está no imaginário da sociedade como um todo. Talvez na percepção de uma parcela pouco escolarizada, não acadêmica, pois o acesso à informação desse quadro de desigualdade racial estaria nos altos níveis educacionais: universidades, programas de pós-graduação, MEC, CAPES etc. Juntos eles representam uma boa parcela da formação intelectual e escolarizada do país; uma parcela de elaboradores de políticas educacionais; uma parcela de gestores que financiam pesquisa no Brasil e por isso tem interesse em desenvolver em qualidade e quantidade o conhecimento, e assim contribuir para massa crítica e qualificação de profissionais. Por essa razão, escolhi selecionar documentos e materiais atrelados a esses agentes de nível de escolaridade mais elevado. Pois, se as intenções dos programas do governo sobre educação para a igualdade racial direcionavam suas ações à formação e à informação dos agentes (professores, alunos, gestores) da Educação Básica, presumisse que nas instituições que planejam, pesquisam e financiam a produção do conhecimento no país os seus agentes são conhecedores das estatísticas, dos estudos e pesquisas sobre relações raciais no Brasil. E suas práticas formalizadas coadunam com as intenções da política de promoção da igualdade racial.

No entanto, a existência no não-racialismo foi identificada nas práticas formalizadas dos agentes de escolaridade mais elevada. Como as intenções *íntimas* são inacessíveis à investigação educacional, trabalhei com *relação intencional*, dotada de subjetividade suficiente para permitir a apreensão. Os documentos, os programas e demais textos são instrumentos de comunicação e de conhecimento sobre os quais emanam a lógica formal da linguagem, as sutilezas da função política como máquinas de imposição e legitimação de um grupo sobre o outro; e deles apreendi os mecanismos objetivos que contribuem para o insucesso de políticas educacionais para a promoção da igualdade racial.

O efeito do não-racialismo recai sobre a obrigatoriedade da temática relações raciais, a qual flutua sobre duas forças antagônicas. Uma força imprime a favor e a move para as ações possíveis. Outra força impõe uma energia contrária e a coloca apenas no plano da inércia, das repetições do passado, da reprodução da estrutura social. A cada capítulo coube uma porcentagem de apresentar o movimento dessas duas forças. Uma força direcionada à constituição de direito à cidadania movida por intenções de construir uma sociedade para a igualdade racial, de oportunidades de acesso a bens materiais e simbólicos e livre de práticas discriminatórias; outra força relacionada aos interesses existentes dentro de um jogo de poder a ponto de converter a educação no centro de tão acerba disputa que desfavorece dissimuladamente a equidade racial no Brasil.

Embora haja uma agenda orçamentária para a promoção da igualdade racial na educação, há uma desarticulação incipiente entre o Ensino Superior/Pós-Graduação e Educação Básica para a implementação da legislação educacional vigente. Seria necessário identificar as condições materiais disponibilizadas pelo Governo Federal, dessa forma apresentei os investimentos financeiros públicos na educação para a igualdade racial. Constatou-se que esses investimentos e suas finalidades atendem quase que exclusivamente à Educação Básica. Quanto ao Ensino Superior, os programas são destinados apenas à Graduação.

Ainda que em diversos documentos, como no Plano Nacional e no Parecer, estejam descritas as atribuições que cabem a Pós-Graduação para implementação da lei, não se encontrou ações de investimento financeiro para a produção de pesquisas. O investimento em capital humano para o trato qualificado sobre a temática é uma das estratégias defendidas por pesquisadores (COELHO, 2009) que investigam a recepção da Lei na Educação Básica.

Existe uma comissão consultiva do MEC para tratar de assuntos relacionados às relações raciais, a CADARA. De acordo com os relatos das atas das reuniões, essa comissão encontra resistência no MEC quanto a sua atuação. A CADARA representa a força motriz da temática nas instâncias do governo. São estudiosos, integrantes do movimento negro e professores que compõem essa comissão. A presença desses agentes implica manter presente a necessidade de incluir nas ações do MEC a questão racial.

A lógica não deveria ser essa, mas a da incorporação direta dessa necessidade diante conhecimento sobre dados estatísticos a respeito da realidade educacional. No entanto, constata-se que questões raciais ainda interessam minoritariamente nas instituições do governo, e o ideário democrático paira sobre o não reconhecimento da questão racial para a construção da cidadania.

Ainda que a questão racial esteja na sua fase institucional, ela não é suficiente para engendrar poder que produza um sistema simbólico de igual força e contrário ao sistema simbólico que não reconhece a importância de ações de alteração das desigualdades raciais no Brasil. Constatei que a falta de autonomização é um entrave na efetivação de decisões políticas para a equidade racial.

Outra questão recai sobre o orçamento destinado às ações, elas não constam no Plano Plurianual do MEC. Isso implica na ausência de recursos financeiros específicos para a execução dos programas. Identifica-se também uma sobreposição do termo *diversidade* às

demais temáticas, a ausência de especificação de termos mais ligados ao combate das desigualdades raciais e os recursos materiais escassos contribuem para a invisibilidade institucional sobre a questão.

Os objetivos proclamados nos programas do governo não são *objetivos técnicos* e que correspondam a uma *intenção instrumental* que proporcione conhecimentos sobre a temática e possam gerar meios técnicos para o enfrentamento da desigualdade racial. Não são *objetivos consensuais* que correspondam a uma *intenção comunicativa* que levem a formação crítica de professores e alunos sobre racismo, discriminação, preconceito, desigualdade racial. Não são *objetivos políticos-culturais* que visem proporcionar ações objetivas que correspondam a *intenções emancipatórias*, ações políticas que incluam a questão racial visando a real construção da cidadania. A ausência de objetivos e intenções atrelados às condições objetivas – mentalidade não-racialista e escola que privilegia a cultura dominante – é a força contrária à efetivação da implementação da temática racial no sistema de ensino.

Ainda que as pesquisas de doutoramento e a inserção dos pesquisadores sejam a força favorável, ela é insuficiente. E a ausência dessa temática na Pós-Graduação, (i) por meio do baixo número de pesquisadores interessados na temática - ou se há interesse é apenas aos que tomam a pesquisa sobre relações raciais como posicionamento político de sua condição racial, ou seja, a maioria que estuda a temática se autodeclara negro – (ii) contribui para o diminuto número de agentes portadores de capital cultural e simbólico e estratégicos no campo científico, acadêmico e político. A questão racial interessa a quem mais recebe os impactos das práticas discriminatórias e do ideário não-racialista, e não à sociedade brasileira.

No entanto, o acesso de negros e negras no Ensino Superior é menor em relação à Educação Básica. E mais restrito é o acesso à Pós-graduação. Para que um profissional chegue a obter o título de doutor ele investe no mínimo uns sete anos na sua formação. De posse do título de doutor ele está apto a prestar concurso para professor universitário. As condições objetivas não são favoráveis.

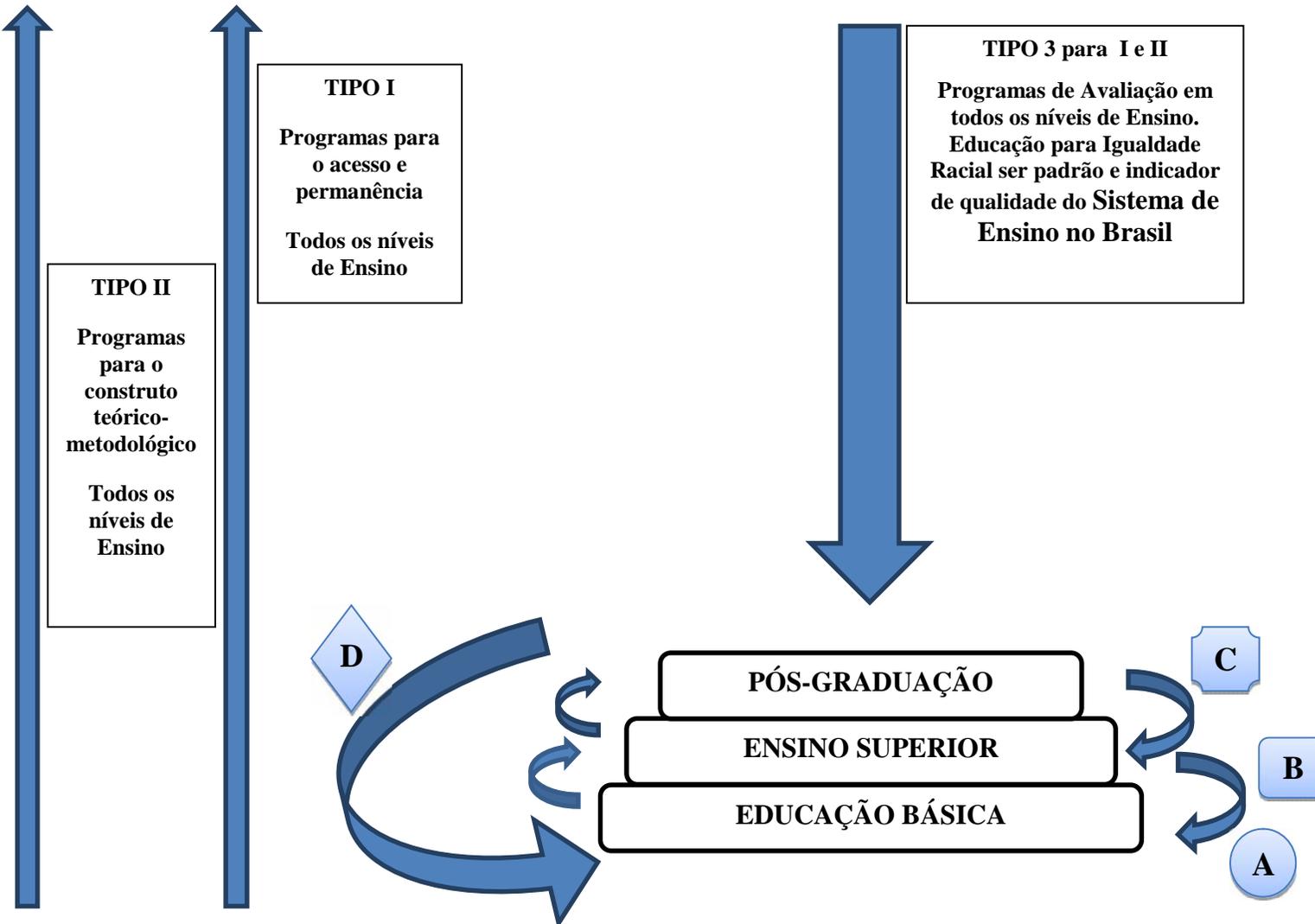
E os programas do governo para a educação da igualdade racial não incluíram ações de enfrentamento que levassem em consideração as reais condições objetivas. A ausência de pesquisadores/docentes, na condição de agentes disseminadores da temática, implica na ausência de produção do conhecimento e qualificação de professores da Educação Básica.

As avaliações realizadas sobre os Programas de Pós-graduação e a definição dos critérios de monitoramento pela CAPES para se atingir o padrão de excelência acadêmica,

podem ser tomadas como exemplo para o gerenciamento de investimento financeiro e para se definir cultura de pesquisa. A própria trajetória da CAPES mostra o mecanismo arbitrário cultural. Neste aspecto, o processo de implementação da legislação está posto, e as questões estão evidentes. Se há um coro de afirmações que justificam ausência de formação técnica e de conhecimento para o enfrentamento da temática na Educação Básica, então se devem buscar respostas no lugar onde se constrói o conhecimento, o Ensino Superior.

No esquema abaixo deixo a minha contribuição para a elaboração de ações de promoção da educação para a igualdade racial.

**EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE RACIAL**



Este esquema apetece sugerir ações planejadas para a exequibilidade de práticas formalizadas para a promoção da igualdade racial. Existem duas matrizes de ação TIPO I e TIPO II que criarão condições objetivas em todos os níveis de ensino. A primeira (TIPO I) corresponde a ações de enfrentamento das desigualdades de acesso e permanência de alunos negros da Educação Básica à Pós-Graduação (Doutorado). A segunda (TIPO II) corresponde às ações de construto teórico-metodológico no que concerne ao desenvolvimento de conteúdo, metodologias, programas, material didático, formação aos professores para o trato com a questão racial. As ações devem atingir da Educação Básica à Pós-graduação (Doutorado).

A avaliação sobre o TIPO I e TIPO II seria monitorada pelas ações do TIPO 3. Os parâmetros de objetividade para identificar as mudanças no quadro educacional: (a) equiparação entre brancos e negros nos níveis de ensino; (b) equiparação entre negros e brancos nos cursos mais elitizados medicina, direito, engenharia; (c) equiparação entre brancos e negros com titulação de doutor. Inserir no sistema de avaliação da Educação que inclui Educação Básica (Saeb), Ensino Superior (Sinaes, Inep) e Pós-graduação (CAPES) o indicador de qualidade de ensino o quesito Igualdade Racial. Integração entre os níveis de ensino Educação Básica (A), Ensino Superior (B) e Pós-Graduação (C). À Educação Básica (A) e ao Ensino Superior (B) cabem ações estruturantes: acesso e permanência dos alunos, e enfrentamento da diferença de capital cultural entre brancos e negros para criar condições objetivas de êxito escolar, acadêmico e profissional (A) (B); formação de profissionais qualificados (B). À Pós-graduação cabem ações estruturantes e estruturadas (D): formação de profissionais qualificados; monitoramento sobre os impactos e melhorias das ações diagnosticadas pelas pesquisas; formação de massa crítica, produção de conhecimento; avaliação crítica por meio das pesquisas produzidas.

Elaborei esse esquema a partir do entendimento de que a questão racial no Brasil deve ser pensada a partir de duas matrizes de orientação: (a) de enfrentamento das práticas de discriminação, preconceito, racismo, e de (b) da equidade de acesso e permanência em todos os níveis de ensino. A cada nível de ensino cabe sua parcela de contribuição para alteração do quadro vigente. Da Educação Básica à Pós-Graduação esta finalidade deve perscrutar avanços no enfrentamento das desigualdades raciais educativas e de seus efeitos. Para isso, elaborar ações compatíveis com as condições objetivas para a exequibilidade do projeto maior. Do contrário, a reprodução social da desigualdade permanece sólida e perene.

As ações devem ser pensadas de forma articulada e não de maneira pontual. A necessidade de enfrentamento da desigualdade racial deve ser cristalizada no imaginário coletivo, porém esse mesmo imaginário coletivo da sociedade brasileira de não-racialismo é um dos entraves à cristalização; o não-racialismo é a origem semântica que engendra o sistema simbólico que move a força contrária. A sensibilização não é suficiente, é necessário mudança de mentalidade; uma força a favor e de igual energia a da força contrária, necessário outra inculcação, outro *habitus*, outro sistema simbólico.



**REFERÊNCIAS**

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. In: *Cadernos de pesquisa*. n 113, p. 39-50. Julho/2001.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. n.113, p.51-64, julho/2001.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: *Cadernos de Pesquisa*. n.113, p.51-64, julho/2001.

BANTON, Michael. *A ideia de raça*. São Paulo: Edições 70. Martins Fontes, 1977.

BARDIN, L. *Análises de conteúdo*. Lisboa: Edições 70; 2007.

BATISTA, Gilda Alves. *Relações raciais e educação: uma análise do programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR)*. 87 f.; Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BELTRÃO, Jane Felipe; BRITO FILHO, Claudio Monteiro de & MAUÉS, Antônio Gomes Moreira. *Das Ações Afirmativas na Universidade Federal do Pará*. In: PROGRAMA DEL SEMINARIO 2: Acceso y permanência de los grupos vulnerables en la enseñanza superior – oficinas de ddhh, de 11 a 13 de setembro de 2013, Brasília (UnB), 2013.

BELTRÃO, Jane Felipe. *Diversidade cultural ou conversas a propósito do Brasil Plural*. Aula Magna para abertura do ano letivo da Universidade Federal do Pará (UFPA), em 3 de março de 2008.

BERTRAND, Yves. *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2 ed. Editora: Horizontes Pedagógicos. 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp e Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Paris, Ed. de Minuit, 1984.

BOURDIEU, Pierre. *Estruturas sociais e estruturas mentais*. n.3, 1991, pp.113-119.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo, Papyrus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, Afrânio (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; DELSAUT, Yvette. *O costureiro e sua grife* – contribuição para uma teoria da magia. In: Educação em Revista. Belo Horizonte, nº 34, dez/2001.

BORGES, Roberto Carlos da Silva. *Favela, funk e ethos: análise semiolinguística de documentário*. CEFET: RJ. s/d.

BRANDÃO, Zaia. *Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação-geral de Diversidade e Inclusão Educacional. *Memória da 1ª Reunião ordinária do ano de 2010 da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros* – CADARA, 2010. Ministério da Educação – Brasília/DF. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/cadara>. Acessado em: agosto de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação-geral de Diversidade e Inclusão Educacional. *2ª Reunião ordinária do ano de 2009 da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros* – CADARA, 2009. Brasília – Distrito Federal. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/cadara>. Acessado em: agosto de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação-geral de Diversidade e Inclusão Educacional. *Memória da Reunião da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros* – CADARA Auditório do Conselho Nacional de Educação – CNE Brasília, 2007. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/cadara>. Acessado em: agosto de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação-geral de Diversidade e Inclusão Educacional. *Relato do I Encontro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros – CADARA*. Brasília/ DF, 2006. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/cadara>. Acessado em: agosto de 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. PNE Propostas Seppir/PR-Cadara/Mec. *Considerações e propostas de emendas ao Projeto de Lei nº 8.035/2010: que cuida do Plano Nacional de Educação para o Decênio de 2011-2020*. Brasília/DF, 2011. Disponível em: [http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas\\_noticias/Propostas\\_PNE\\_Seppir\\_Cadara.pdf](http://www.seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/Propostas_PNE_Seppir_Cadara.pdf). Acessado: setembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo nacional de desenvolvimento da educação Conselho deliberativo. *Resolução/CD/FNDE nº 14 de 28 de abril de 2008*. Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). Brasília/DF, 2008.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos - SPI. *Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2008-2011: exercício 2010 - ano base 2009* / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2010.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos - SPI. *Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2004-2007: exercício 2008 - ano base 2007* / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. Brasília: MP, 2008.

BRASIL. Ministério da Saúde Secretaria de Vigilância em Saúde Programa Nacional de DST e Aids. *Brasil Afroatitude: Primeiro Ano do Programa Série Anais, Seminários e Congressos* nº 6 Brasília, DF, 2006.

BRASIL, *Parecer CFE no 977/65*, aprovado em 3 dezembro de 1965.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de Março de 2008a. Presidência da República: Casa Civil. Brasília, DF. 2008.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2003; Brasília, DF.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. D.O.U., de 23 de dezembro de 1996. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de Janeiro de 2003; Brasília, DF.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº CNE/CP nº 003/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

BRASIL, *Contribuições para implementação da Lei nº 10.639/2003*. Ministério da Educação, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº CNE/CB nº 15/2010a*. Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer nº CNE/CB nº 15/2010a*. Orientações para que a Secretaria de Educação do Distrito Federal se abstenha de utilizar material que não se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010b. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*.

BRASIL. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: relações étnico-raciais e de gênero* / organização FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (USP), equipe de elaboração Ulisses F. Araújo... [et al.]. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. *História Geral da África*, Volume V: África do século XVI ao XVIII / editado por Bethwell Allan Ogot. Brasília: UNESCO, 2010. p. 135- 165.

BRASIL. *História Geral da África*, Volume VIII: África desde 1935 / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Brasília: UNESCO, 2010. p.603-817.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020*. Brasília/DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Parecer n.º 5, de 4 de maio de 2011, *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção I, p. 10.

BRASIL, *Parecer CFE no 977/65*, aprovado em 3 dezembro de 1965.

CAPES. Critérios de Avaliação Trienal. Triênio Avaliado 2004-2006. Área de Avaliação – Educação, s/d.

CARDOSO, Nádia. *Movimento Negro pós-70: a educação como arma contra o Racismo*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Estadual da Bahia, Bahia, 2005.

CASTANHO, Maria Eugênia & CASTANHO, Sérgio. Revisitando os objetivos da educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CATANI, Afrânio Mendes. As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educ. Soc.* Campinas, v.32, n.114, p.189-202, jan. /marc. 2011.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COELHO, W. N. B. (Org.); SOARES, N. J. B. (Org.). *Visibilidades e desafios: estratégias pedagógicas para abordagem da questão étnico-racial na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

COELHO, W. N. B. (Org.). *Educação e Relações Raciais: conceituação e historicidade*. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

COELHO, W. N. B. (Org.); COELHO, Mauro Cezar (Org.). *Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

COELHO, W. N. B. (Org.); MAGALHÃES, Ana Del Tabor (Org.). *Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

COELHO, W. N. B. . *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores -1970-1989*. 2ª. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

COELHO, W. N. B. (Org.); COELHO, Mauro Cezar (Org.). *Raça, Cor e Diferença: a escola e a diversidade*. Belo Horizonte-MG: Mazza, 2008.

CUNHA, Luiz Antonio. *Educação na sociologia: um objeto rejeitado?* Cadernos CEDES, n.27, p. 9-22, 2002.

DUARTE, Evandro C. Piza (Coord.). *Cotas Raciais no Ensino Superior*. Curitiba: Juruá, 2008.

ESTRELA, Albano. *Pedagogia, Ciência da Educação?* Porto: Porto Editora, 1992.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio. /ago. 2000.

FERNANDES, Frederico Augusto G. UEL/Afroatitude: balanço e perspectivas. 2006. In: CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Raquel Rocha de Almeida (Orgs.). *Afro Atitudes*. Maceió/Alagoas: Editora UFAL, 2006.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. v. 2. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978.

FERREIRA, Márcia dos santos. *Centros de Pesquisas do INEP: Pesquisa e Política Educacional entre as décadas de 1950 a 1970*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: SP, 256 p., 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes & MOREIRA, Regina da Luz. *CAPES 50 anos: depoimentos ao CPDOC/ FGV / Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, CPDOC; Brasília, DF: CAPES, 2002.*

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. In: *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto. 2002.

FIGUEIREDO, Marcus Faria. *O Financiamento das Ciências Sociais. A Estratégia de Fomento da Fundação Ford e da Finep — 1966-1985*. B1B, Rio de Janeiro, n. 26, p. 38-55, 2º semestre de 1988.

FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. Fundação Carlos Chagas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan. /abr, 2004.

GOMES, Cândido Alberto. Os Caminhos e Descaminhos dos Recursos Financeiros em Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 9-32, jan. /dez. 1994.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. In: ANPAE, 2010. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acessado em: agosto de 2014.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002a.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: *Revista Aletria: alteridades em questão*, Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, p. 38-47, dez/2002b.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. Associação nacional Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, n. 15, p.134-158. set/out/nov/dez/2000.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens Teóricas no Estudo dos Movimentos Sociais na América Latina. In: *Caderno CRH*, v. 21, n.54, p. 439-455, set./dez. 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. *Revista de Antropologia*, São Paulo: USP, v. 47, n.1, 2004.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Como trabalhar com *raça* em sociologia. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 9, n.1, p. 93-107, jan. /jun. 2003a.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília, Distrito Federal, 2003b.

GUIMARÃES, Antonio S. Alfredo. *Classes, Raças e Democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

HABERMAS, Jurgen. Conhecimento e Interesse. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. *Raça e oportunidades educacionais*. In: *Estudos Afro-Asiáticos*. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-89, 1990.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato (*et al*). História da Educação Brasileira: a produção científica na biblioteca eletrônica *scielo*. In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 181-211, jan./abr. 2008.

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais*, acompanhamento e análise. Fev. /2005. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98). Acessado em: março de 2011.

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais*, acompanhamento e análise. Fev. /2006. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98). Acessado em: março de 2011.

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais*, acompanhamento e análise. Fev. /2007. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98). Acessado em: março de 2011.

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais*, acompanhamento e análise. Fev. /2008. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98). Acessado em: março de 2011.

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais*, acompanhamento e análise. Fev. /2009. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98). Acessado em: março de 2011.

IPEA. *Boletim de Políticas Sociais*, acompanhamento e análise. Fev. /2010. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_alphacontent&view=alphacontent&Itemid=98). Acessado em: janeiro de 2012.

INNOVA. Pesquisa e Assessoria. *Avaliação do Programa A Cor da Cultura: Relatório Final*. 2008. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/>. Acessado em: agosto de 2013.

LEODORO, Marcos Pires. *Pensamento, Cultura Científica e Educação*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: SP, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

KUHN, T. S. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

MAIO, Marcos Chor. *A história do Projeto Unesco: estudos raciais e ciências sociais no Brasil*. Rio de Janeiro, Tese de doutorado em Ciência Política, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ), 1997.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *Mudanças no financiamento da educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1997.

MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara (orgs.). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOEHLECKE, Sabrina. As Políticas de Diversidade na Educação no Governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MORAES, Felipe Tavares; COSTA, Rafaela Paiva & COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Dimensões da inclusão no Ensino Superior: o perfil acadêmico-escolar dos estudantes cotistas na UFPA. In: DIAS, Ana Maria Iorio. et al. *Docência Universitária: saberes e práticas em construção*. Belém: IFPA/Unama, 2011, p. 130-139.

MOTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das relações raciais no Brasil. *Estudos Afro-Asiáticos*. n.38, Dezembro. 2000.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Cem anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil*. Universidade de São Paulo: Centro de estudos Africanos. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2002.

NASCIMENTO, Abdias; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Dairó. *As belas mentiras: a ideologia subjacente*. São Paulo, Ática, 1978.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, Mário (Org.). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: IPEA, 2008.

PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. *Narrativas Orais na Comunidade Remanescente de Quilombo Menino Jesus: processos de educação e memória*. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, 2009.

PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia: estudo de contacto social*. São Paulo: Brasiliense, 1945.

PIMENTA, Selma Garrido. *Pedagogia Ciência da Educação?* 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

PINTO, Giselle. *Gênero, Raça e Pós-Graduação: um estudo sobre a presença de mulheres negras em cursos de Mestrado da Universidade Federal Fluminense*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Política Social). Universidade Federal Fluminense, 2007. Niterói: UFF/PPGPS, 2007.

PINTO, Regina Pahim. Movimento negro e Educação do Negro: a ênfase na identidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 25-38, ago/1993.

PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia: estudo de contacto social*. São Paulo: Brasiliense, 1945.

POLIAKOV, Léon. *De Cristo aos judeus da Corte: história do anti-semitismo I*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

RAMOS, Arthur. O negro brasileiro: etnografia religiosa e psicanálise. *Rev. Latinoam. Psicopat. Fund.*, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 729-744, dez.2007.

REGO, M. F. *Leituras de comunicação e expressão: análise de conteúdo*. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1976.

RIBEIRO, Cristiane Maria. *As pesquisas sobre negro e educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas*. Tese de doutorado. Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), São Carlos, 2005.

RODRIGUES, Nina. *Os africanos no Brasil*. 6.ed. São Paulo: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações étnico-raciais na literatura infantojuvenil brasileira. In: *Revista Tempo Brasileiro*, São Paulo, n. 63, 1980.

SANTOS, Cláudia Oliveira. *Memórias de docentes universitários e a produção do conhecimento no Programa de Pós-Graduação em Educação*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais: Belo Horizonte, 2009.

SANT'ANNA, Wânia. *Marco conceitual do Projeto "A cor da cultura"*. 2005. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/>. Acessado em: agosto de 2013.

SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. In: *Em aberto*. Brasília, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990.

SEIBT, Cezar Luís. *Surgimento e desenvolvimento da questão do conhecimento no pensamento de Heidegger nos anos 20*. *Revista Filosofia Capital*. Brasília, v. 5, 2010, p. 114-123.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e Pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento. In: *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França; NEVE, Lúcia Maria Wanderley (org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/ EPSJV, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, Sujeito e História*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Políticas de democratização de acesso na universidade Federal do Paraná. DUARTE, Evandro C. Piza (Coord.). *Cotas Raciais no Ensino Superior*. Curitiba: Juruá, 2008.

SILVA JR. Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Brasília, Distrito Federal, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia (Orgs.). *Relações Raciais no Brasil: pesquisas contemporâneas*. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVÉRIO, Valter Roberto. *Avaliação do programa "A cor da cultura"*. s/d. Disponível em: <http://www.acordacultura.org.br/>. Acessado em: dezembro de 2013.

SKIDMORE, Thomas. Temas e Metodologias nos Estudos das Relações Raciais Brasileiras. In: *Novos Estudos CEBRAP*. n. 60, p. 63-76, Julho. 2001.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SWEET, James. *Portuguese edition: Recriar África: Cultura, Parentesco, e Religião no Mundo África Português (1441-1770)*. Lisbon: Edições 70, 2007.

SWEET, James. Spanish and Portuguese Influences on Racial Slavery in British North America, 1492-1619. In: Proceedings of the Fifth Annual Gilder Lehrman Center International Conference at Yale University. *Collective Degradation: Slavery and the Construction of Race*. Yale University, New Haven, Connecticut. November 7-8, 2003.

TEIXEIRA, Moema De Poli. *Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio Janeiro: Pallas, 2003.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O financiamento da educação de jovens e adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas: SP, 2010.

## **BIBLIOGRAFIA DAS TESES**

ADÃO, Jorge Manoel. *Políticas públicas de ações afirmativas, educação e àbá (pensamento) negro-brasileiro diásporico*. Porto Alegre: UFRGS, 2007, 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BRITO, Rosemeire dos Santos. Masculinidades, *raça* e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. São Paulo: USP, 2010, 325 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. *O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas*. Campinas: UNICAMP, 2005, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará 1970 - 1989*. Natal: UFRN, 2005, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. *Capoeira de Angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia*. Salvador: UFBA, 2006, 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

CUNHA, Humberto Rocha. *Pedagogia intergeracional numa família trabalhadora negra no Rio Grande do Sul [manuscrito]*. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius. *Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX*. São Paulo: USP, 2007, 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FORTUNA, Cláudia Regina Alves Prado. *Fios de histórias e memórias dos africanos e afrodescendentes no Brasil moderno. Por uma educação política dos sentidos*. Campinas: UNICAMP, 2008, 104 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. *Educação e diversidade étnico-cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola municipal Helena Magalhães*. Salvador UFBA, 2008, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

GARCIA, Renísia Cristina. *Raça e classe na gestão da educação básica brasileira*. Brasília: UNB, 2010, 342 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

GOMES, Ana Beatriz Souza. *A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí [manuscrito]: as experiências do NEAB Ifaradá e do Centro Afrocultural "Coisa de nêgo"*. Fortaleza: UFC, 2007, 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. *De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para a equidade*. Salvador UFBA, 2007, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

JUSTINIANO, Leônides da Silva. *Percursos identitários: patriotismo constitucional, "eu 'pós-convencional'" e identidade negra*. Marília: UNESP, 2007, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no programa nacional Biblioteca na Escola - 1999*. Porto Alegre: UFRGS, 2006, 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. *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*. São Carlos: UFSCar, 2010, 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIRANDA, Claudia. *Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia*. Rio de Janeiro: UERJ, 2006, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MONTEIRO, Rosana Batista. *A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: um estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004..* São Carlos: UFSCar, 2010, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. *Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores*. Salvador: UFBA, 2007, 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

OLIVEIRA, Elania de. *Relações étnico-raciais e de gênero e o discurso da sala de aula de portugueses: uma abordagem etnográfica interacional*. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 184 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. *Candomblé e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra*. São Paulo: USP, 2008, 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de

Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos. *Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados*. São Paulo: USP, 2010, 255 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Cristiane Maria. *Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas*. São Carlos: UFSCar, 2005, 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SALES, Sandra Regina. *Justificativas, acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 2007, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SANGER, Dircenara dos Santos. *A abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior*. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SANTANA, Jair. *A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. Curitiba: UFPR, 2010, 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

SANTOS, Ana Kátia Alves do. *Ciência da educação na Bahia: infância afrodescendente e epistemologia crítica no ensino fundamental*. Salvador: UFBA, 2008, 161 f. Tese (Doutorado

em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Salvador: UFBA, 2009, 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, Eneida Pereira dos. *Gil Amâncio & Encontros: processos educativos, cultura negra, intervenções de mestres e convivência*. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 362 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

SANTOS, Maria Walburga dos. *Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)*. São Paulo: USP, 2010, 321 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SILVA FILHO, Penildon. *Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia*. Salvador: UFBA, 2008, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

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 em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SILVA, Eva Aparecida da. *Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a “visão” de ex-alunos*. Campinas: UNICAMP, 2008, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) -

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. *O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para a aplicação da Lei Federal 10.630/03 - o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria - RS*. Salvador UFBA, 2009, 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SOARES, Emanuel Luís Roque. *As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação [manuscrito]: imagens, discursos e narrativas*. Fortaleza: UFC, 2008, 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

SOUZA, João Vicente Silva. *Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas*. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WANDERLEY, Alba Cleide Calado. *A construção da identidade afro-brasileira nos espaços das irmandades do sertão paraibano*. João Pessoa: UFPB, 2009, 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

## **BIBLIOGRAFIA DE TEXTOS DA ANPED/GT-21**

### **ANO DE 2005**

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Fontes para a história da educação da população negra em São Paulo. In: Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu.

BRANDÃO, André; MARINS, Mani Tebet de & SILVA, Anderson P. da. *Raça*, escolhas e sucesso no vestibular: que profissão você vai ter quando crescer? In: Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu.

CUNHA, Perses Maria Canellas da. Reconstruindo a memória de um projeto escolar para negros. In: Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu.

PAULA, Cláudia Regina de. Trajetórias de homens negros no magistério: experiências narradas. In: Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu.

PINHO, Vilma Aparecida de. Relações raciais no cotidiano escolar: percepção de professores de educação física sobre alunos negros. In: Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu.

REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos. Negro livre no final do Brasil Império: cidadania e educação no projeto nacional de André Rebouças. In: Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu.

RIBEIRO, Cristiane Maria. As pesquisas sobre negro e educação no brasil: uma análise de suas concepções e propostas. In: Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. A educação e as religiões de matriz africana: motivos da intolerância. In: Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu.

VELOSO, Geisa Magela. Cotas na universidade pública – direito ou privilégio? In: Reunião Anual da ANPEd, 2005, Caxambu.

#### **ANO DE 2006**

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. *Cor/raça* no censo escolar 2005: o que é ser preto, branco, pardo? In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente. In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

JESUS, Lori Hack de. O campo de possibilidades na trajetória de alunos negros do ensino médio. In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. A identidade negra e o currículo escolar: um estudo comparativo entre uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

MENIN, Maria Suzana De Stefano & SHIMIZU, Alessandra de Moraes. Representações sociais de diferentes políticas de ação afirmativa para negros, afrodescendentes e alunos de escolas públicas numa universidade brasileira. In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

MORAIS, Christianni Cardoso. Ler e escrever: habilidades de escravos e forros? (comarca do rio das mortes, minas gerais, 1731-1850). In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

NUNES, Georgina Helena Lima. Prática do fazer, prática do saber: vivências e aprendizados com uma infância rural e negra. In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

PASSOS, Joana Célia dos. Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

ROSA, Maria Cristina. Os professores de arte e a inclusão: o caso da Lei 10639/2003. In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

SANTOS, Eneida Pereira dos. Tradução, registro de memória, atuação do artista: instigadores do pensar que inventa o que quer a população negra brasileira - ser igual (e) diferente. In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

SILVA, Paulo V. B. Personagens negros e brancos em livros didáticos de língua portuguesa. In: Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu.

### **ANO DE 2007**

BRITTO, Walfredo Ferreira de. Jovens negros, futebol, educação e relações raciais: o projeto esportivo digoreste – Cuiabá, MT. In: Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Silêncio e cor: relações raciais e a formação de professoras no estado do Pará (1970-1989). In: Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu.

PEREIRA, Amauri Mendes. “Quem não pode atalhar, arroteia!”: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03. In: Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu.

SANTOS, Michele dos. Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural. In: Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu.

SILVA, Fátima Aparecida. Produção e apropriação da memória dos escravizados no Brasil: escola, movimento negro o 13 de maio em Sorocaba - 1930. In: Reunião Anual da ANPD, 2007, Caxambu.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. “A heterogeneidade agora é a marca da universidade”. Representações dos professores da faculdade de direito em relação aos alunos cotistas. In: Reunião Anual da ANPEd, 2007, Caxambu.

**ANO DE 2008**

ARANTES, Adlene Silva. Educação de crianças desvalidas na província de Pernambuco no século XIX. In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

BACKES, José Licínio. Comunidades afro-brasileiras: comunidades éticas que resistem ao individualismo pela afirmação de sua identidade. In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

DUPRET, Leila. Cultura afro-brasileira e o jovem da baixada fluminense: diferenças e desafios. In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

FELIZARDO JUNIOR, Luiz Carlos. Socialização e educação: um estudo com jovens negros num espaço público de lazer de uma grande metrópole. In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

GOMES, Márcia Regina Luiz. A percepção da discriminação racial pelas lentes de famílias negras e brancas em Cuiabá – MT. In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

JESUS, Regina de Fatima de. Micro-ações afirmativas no cotidiano de escolas públicas. In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

JOVINO, Ione da Silva. Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras: ambigüidade no século XIX. In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

PASSOS, Mailsa Carla Pinto. & CARVALHO, Carlos Alberto de. Práticas, narrativas e memórias da diáspora: paisagens de uma pesquisa. In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

PETIT, Sandra Haydée. & CRUZ, Norval Batista. Arkhé: corpo, simbologia e ancestralidade como canais de ensinamento na educação. In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

RIBEIRO, William de Góes. Hiphopologia: o que dizem pesquisadores brasileiros sobre o Hip Hop na escola? In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

SILVA, Fabiana Cristina da. O papel exercido por famílias negras e de meios populares na trajetória de escolarização dos filhos (Pernambuco, 1950-1970). In: Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu.

#### **ANO DE 2009**

BACKES, José Licínio. Os significados dos conceitos de cultura, identidade e diferença nos trabalhos sobre afro-brasileiros e educação e suas implicações epistemológicas. In: Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu.

BARZAN, Marco Antonio Leandro. Griôs africanos: inspirações para uma performatividade e invenção pedagógica. In: Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu.

CARVALHO, Maria do Livramento Gomes de. & CANEN, Ana. A linguagem como afirmação cultural da identidade negra: lições e desafios de um contexto educacional pós-colonial. In: Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu.

FONSECA, Marcus Vinícius. O predomínio dos negros nas escolas de minas gerais no século XIX. In: Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu.

JESUS, Regina de Fatima de. Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas. In: Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Educação e africanidades: contribuições do pensamento de Kabengele Munanga. In: Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu.

PASSOS, Mailsa Carla Passos. & CARVALHO, Carlos Roberto de. Encontros nas ruas, nos museus e nos mercados: sobre processos identitários e alianças da diáspora. In: Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu.

PINHEIRO, Juliano Soares. SILVA, Rejane Maria Ghisolfi. Aprendizagens de um grupo de futuros professores de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639 de 2003. In: Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu.

SOUZA, Maria Elena Viana. Diálogos possíveis entre concepções de currículo e a Lei 10.639/03. In: Reunião Anual da ANPEd, 2009, Caxambu.

#### **ANO DE 2010**

AMARAL, Wagner Roberto do. & BAIBICH-FARIA, Tania M. As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. Práticas em torno da escolarização dos ingênuos na cidade da Lapa, província do Paraná (1880-1887). In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

ARAÚJO, Débora Cristina de. Ideologia e racismo: análise de discurso sobre a recepção de leituras de obras infanto-juvenis. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Dimensões de educar para as relações étnico-raciais: refletindo sobre suas tensões, sentidos e práticas. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

DOEBBER, Michele Barcelos. Processos de in/exclusão na universidade: um olhar sobre a pesquisa acadêmica e a questão étnicorracial. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

LABORNE, Ana Amélia de Paula Laborne. & GOMES, Nilma Lino. Professores universitários, classificação e identidade racial: limites e possibilidades. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

MAROUN, Kalyla Maroun. & ARRUTI, José Maurício. A resignificação do jongo e sua relação com a educação em duas comunidades quilombolas do Rio de Janeiro: Bracuhy e Campinho da Independência. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Ficções do corpo normal: gênero e *raça* numa academia de modelos. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

NASCIMENTO, Sergio Luis do. Personagens negros e brancos em livros didáticos de ensino religioso. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

RIBEIRO, William de Goes. Desconstruindo o ideal do branqueamento: reflexões e desafios a partir do multiculturalismo. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

VIEIRA, José Jairo. O negro e o esporte universitário: o aluno/atleta como uma estratégia de permanência na universidade pública e privada. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

TOMAIM, Valquiria Rodrigues Reis, & LIMA, Rita de Cássia Pereira, Representações sociais de professores do ensino médio sobre cotas para negros na universidade: o mito da democracia racial. In: Reunião Anual da ANPEd, 2010, Caxambu.

# ANEXO

ADÃO, Jorge Manoel. **Políticas públicas de ações afirmativas, educação e àbá (pensamento) negro-brasileiro diáspórico**. Porto Alegre: UFRGS, 2007, 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

## **RESUMO**

A presente tese de doutoramento consiste na abordagem das Políticas Públicas de Ações Afirmativas, entendidas como decorrentes das organizações e das ações históricas do Movimento Negro; da paulatina aliança e inserção desse Movimento na Academia; cujo conhecimento produzido, subsidiou e continua subsidiando as Políticas Públicas voltadas à população negra brasileira. Com a constatação de que este conhecimento, que deu origem e sustenta estas Políticas, consiste em um pensamento colonizado: impregnado da influência norte-americana, formulo um àbá (pensamento) negro-brasileiro diaspórico, que abrange não só os aspectos socioeconômicos da população negra. Especificamente, no presente trabalho, analiso os discursos, as narrativas, o ideário e os sustentáculos das Políticas Públicas de Ações Afirmativas em Educação de negros – sob a perspectiva dos direitos humanos – concretizadas nas leis, projetos e programas do atual governo federal brasileiro (de 2003 a 2006); ou seja, as Políticas de Cotas em Universidades Públicas brasileiras, presentificando as ações que se imbricam nesta temática da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação; da Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura; do Conselho Nacional de Combate à Discriminação do Ministério da Justiça; e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. O àbá (pensamento) negro-brasileiro diaspórico, elaborado no âmbito deste trabalho, é constituído, em especial e simultaneamente, a partir: das categorias da oralidade, espaço-tempo e ancestralidade, que refletem tradição e cultura, *modus vivendi*, religiosidade e festividade da população brasileira a partir de valores africanos, intermediados pela população negra brasileira; dos estudos e pesquisas e da organização e atuação do Movimento Negro sobre essa temática; e da teoria moriniana da complexidade – princípios dialógico, hologramático e recursivo – que se embasa em relações concomitantes de complementaridade, de concorrência e de antagonismo.

**Palavras-Chave:** Ações Afirmativas, Educação, Sistema de Cotas, População Negra Brasileira, Àbá (pensamento) negro-brasileiro diaspórico.

BRITO, Rosemeire dos Santos. **Masculinidades, raça e fracasso escolar:** narrativas de jovens estudantes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. São Paulo: USP, 2010, 325 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

## **RESUMO**

Nesta tese, busca-se uma reflexão sobre a dimensão simbólica dos conteúdos de gênero existentes em narrativas de jovens rapazes estudantes de um projeto de EJA da rede municipal da cidade de São Paulo, o chamado projeto CIEJA. A coleta de dados foi realizada em uma das unidades do referido projeto e o problema do estudo foi construído a partir da percepção da recente concentração de jovens rapazes, negros e pobres, na educação de jovens e adultos. Assim sendo, procurou-se verificar e investigar as possíveis relações entre masculinidades, raça e rendimento escolar, tendo por base os relatos dos jovens sobre as experiências escolares vividas antes e após seu ingresso no CIEJA. A proposta metodológica presente nessa investigação considera que relatos narrativos são portadores de reflexões que dotam de sentido as ações individuais, de tal forma que ao tomar em consideração as histórias contadas sobre a escolarização é possível ter acesso aos símbolos culturais que estruturam e fundamentam as masculinidades em sua relação com o rendimento escolar. Foram realizadas entrevistas com jovens, uma entrevista em grupo com o corpo docente da unidade do CIEJA e outra com a equipe técnica responsável pela gestão e orientação pedagógica da escola. A análise dos dados revela que os jovens compartilham significados de gênero condizentes com o que esperavam ser o modelo hegemônico de masculinidade nas escolas. A hegemonia e o caráter normativo dessa forma de identidade de gênero masculina foram mantidos ao longo de seus percursos escolares, através de práticas linguísticas e corporais que lhes possibilitavam perceberem-se fortes, capazes de causar problemas e bem sucedidos em práticas esportivas associadas ao universo masculino, como o futebol. Desta forma, a medida do sucesso escolar, para esses jovens, está vinculada ao êxito das estratégias adotadas para preservar no espaço escolar os símbolos de gênero que estruturam o modo como entendem o que significa ser homem. O estudo constata também que jovens negros, embora estabeleçam relações de cumplicidade com o modelo hegemônico, compartilham uma masculinidade marginalizada, em função das contradições envolvidas em sua corporalidade, enquanto símbolo e fonte de expressão de masculinidade. Conclui-se que o projeto CIEJA procura resgatar a condição de sujeitos desses alunos, criando um espaço educacional diferenciado. Todavia, os significados do modelo hegemônico que esses jovens compartilharam, ao longo do ensino fundamental regular, permanecem incólumes durante sua trajetória no CIEJA, apontando assim outras possibilidades de reflexão para a compreensão e intervenção pedagógica junto a esses jovens.

**Palavras-chave:** fracasso escolar, gênero, masculinidades, raça, educação de jovens e adultos, juventude.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. **O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas**. Campinas: UNICAMP, 2005, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

### **RESUMO**

A presente pesquisa objetiva avaliar a presença do negro na universidade e as medidas governamentais propostas, tendo em vista ampliar o número de negros na educação superior. A pesquisa foi desenvolvida na PUC-Campinas, valendo-se de questionários aplicados aos acadêmicos do Programa de Pós-Graduação e dos cursos de Especialização e Graduação da Faculdade de Educação. Foram sujeitos da pesquisa 331 alunos os quais opinaram sobre ação afirmativa, cota, democracia racial, fornecendo dados quanto ao trabalho, aos cursos frequentados anteriormente, à renda familiar e auto declaração quanto à cor, a fim de mapear-se o número de alunos negros na Faculdade de Educação. Como resultado, obtiveram-se estes dados: a faculdade de educação é frequentada por uma maioria feminina e branca e o total de negros (a soma daqueles que se auto declararam de cor preta ou de cor parda) é de 61 alunos. Brancos e negros declararam a inoperância das cotas e questionaram as ações afirmativas dirigidas ao negro por julgarem a medida discriminatória.

**Palavras-chave:** universidade, negro, ação afirmativa, discriminação, democracia racial, movimento negro.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente:** um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará 1970 - 1989. Natal: UFRN, 2005, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

### **RESUMO**

O tema de estudo deste trabalho é a formação de professores oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará, nas décadas de 1970 e 1980. Ele se ocupa com a capacitação oferecida pelo Instituto para o trato da questão racial. A tese evidencia a condição inferior à que o aluno negro é relegado e a discriminação de que ele é objeto. Nosso argumento se encaminha no sentido de afirmar a omissão presente nos processos de formação – planos e na bibliografia de formação, em relação à questão racial. Diante da singularidade do caso brasileiro – um país de passado escravista, com graves problemas de desigualdade social, muitos deles oriundos da segregação racial implementada por aquele sistema escravista –, este trabalho argumenta ser crucial a preparação dos professores para o trato da questão, uma vez que a ausência desta leva à reprodução do preconceito em sala de aula. A tese tem como base teórica as formulações de Pierre Bourdieu, relativas à noção de *habitus e poder simbólico*.

**Palavras-chave:** educação, formação de professores, questão racial, preconceito, reprodução

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. **Capoeira de Angola e dança afro:** contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia. Salvador: UFBA, 2006, 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

## RESUMO

A tese *Capoeira Angola e Dança Afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia desenvolveu-se através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação. Tem por objeto, o estudo da Capoeira Angola e da Dança Afro, suas ações pedagógicas como meio de educação, profissionalização e formação. A opção pelo tema é devido à minha afinidade, inserção e constatação pela prática pedagógica, dos valores presentes nas expressões corporais que revelam um jeito de ser, de viver e de criar, traduzindo a história cultural de afrodescendentes articulados a núcleos culturais e ao movimento negro no Brasil. A compreensão da problemática em relação ao objeto de estudo, verificou como os conteúdos e os profissionais que trabalham com a Capoeira Angola e a Dança Afro podem ser incorporados a sistemas e programas de ensino em escolas e universidades na perspectiva de contribuir para uma Educação Multicultural. O caminho teórico-metodológico considero em construção, por existir carência de estudos voltados a fenômenos desta natureza; portanto, optei pela abordagem qualitativa, com suporte aos procedimentos da pesquisa-ação, da etnografia e da etnometodologia, para evidenciar falas, aspirações e maneira como os autores sociais se organizam, criam seus métodos e procedem. Os resultados do estudo revelam a existência de uma formação fora da universidade, construída e articulada a núcleos culturais afro-baianos, que contribuem para a formação de pessoas, em geral, em desprestígio e desvantagem social, por isso, precisam ser criadas condições de ampliação, manutenção e proteção através de ações afirmativas e políticas públicas. Assim, a perspectiva multicultural no campo da educação em nosso contexto, indica possibilidades para se intensificar relações de com partilhamento, trocas de saberes, tolerância e respeito aos conhecimentos das civilizações formadoras da nossa sociedade, considerando as formas de linguagem da expressão corporal, somando-se às demais linguagens educativas.*

**Palavras-Chave:** Capoeira angola; Dança afro; Educação multicultural; Política pública; Ação afirmativa.

CUNHA, Humberto Rocha. **Pedagogia intergeracional numa família trabalhadora negra no Rio Grande do Sul [manuscrito]**. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

## RESUMO

O saber operário, no caso estudado nesta tese, nasce na família, no trabalho e nas escolas profissionalizantes, reproduz-se pelas relações familiares e dissemina-se através dos ambientes de trabalho dos membros da família. A reprodução no seio da família não é reprodução simples, mas reprodução ampliada e sofisticada, uma vez que, de um lado, o mundo da produção tem evoluído de um mercado primordialmente de bens tangíveis para um mercado que privilegia bens intangíveis; de outro lado, os sujeitos das novas gerações não se vinculam necessariamente ao ambiente do trabalho físico ou fabril, mas diversificam suas inserções, inclusive no mundo docente e acadêmico. O caso estudado é a Família Dornelles, tomando como membro fundador Armando Dornelles e focando o pensamento e a ação de sua filha Leni Vieira Dornelles e de sua neta Amanda Eccel Dornelles, ambas pedagogas com estudos pós-graduados. As entrevistas realizadas com esses três membros da Família Dornelles permitem concluir que é possível afirmar a existência de uma pedagogia intergeracional na família, estruturada sobre cinco pilares: responsabilidade, respeito, honestidade, amorosidade e solidariedade. Adicionalmente, é possível concluir que o pensamento gerado na família operária amplia-se e dissemina-se através da ação dos seus membros nos respectivos ambientes de trabalho. Privilegia-se, para a investigação, dois membros docentes, e o que se constata é que um a das possíveis conexões pedagógicas do pensamento operário se dá pela ação docente, de pesquisa e de extensão. Os valores adquiridos na família acompanham os sujeitos em sua vida adulta e são operacionalizados e disseminados através da prática acadêmica no âmbito da Universidade e nos eventos profissionais e científicos internos ou externos à instituição onde se dá o vínculo profissional. As entrevistas permitem, também, detectar que, entre as três dimensões – operário, gaúcho, negro – o ser negro, na Família Dornelles, tem menor peso específico do que ser gaúcho ou ser operário (trabalhador). Ser gente vem primeiro, depois vem o ser operário (trabalhador), ser gaúcho, ser negro. Cada uma destas dimensões da cultura e da personalidade dos sujeitos pesquisados participa do seu condicionamento social, todavia o que os impulsiona é o sentir-se em condição de disputa com outros que nasceram privilegiados pela cor ou situação econômico-social. A condição genérica do humano é que dá consistência à formulação e vivência dos valores, subsidiada pela situação de classe, etnia e pertencimento territorial. Estudos como este, têm uma forte referência na contribuição de Boaventura Sousa Santos e Carlo Ginzburg, que, respectivamente, nos seus estudos “Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado” e “El queso y los gusanos”, conectam um foco a um período histórico. Santos preocupa-se em produzir, a partir da ausência, a emergência do sujeito. Ginzburg propõe um método de estudo de caso em que busca relações genéricas com totalidades, permitindo abstrair generalidades, sem com isto ter a pretensão de obter generalizações, que, supostamente, seriam válidas para outras circunstâncias, concomitantes no tempo ou no espaço de ocorrência do caso em estudo.

**Palavras-chave:** 1. Relações familiares. 2. Relações intergeracionais. 3. Construção do conhecimento – Classe trabalhadora. 4. Educação – Negro.

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. São Paulo: USP, 2007, 256 f.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

### **RESUMO**

O período que compreende os anos de 1820 a 1850, marca o início da construção e da estruturação de uma política de instrução pública com objetivo de educar o povo da província de Minas Gerais. Esta pesquisa procura analisar o nível de relação entre este processo e o segmento mais expressivo dentro da estrutura demográfica de Minas Gerais, ou seja, a população negra livre que era classificada através de diferentes terminologias (pretos, pardos, crioulos, cabras), que demarcavam proximidades e distâncias com o mundo da escravidão. Para realizar a análise utilizamos como referência uma documentação censitária que, em 1831, tentou contabilizar a população de todos os distritos mineiros e registrou as crianças que estavam nas escolas. A partir do registro censitário construímos um perfil racial das escolas mineiras, que foi confrontado com informações fornecidas por outros documentos e revelaram uma presença majoritária dos negros nos espaços voltados para os processos de educação formal. Estes dados foram analisados a partir dos estudos mais recentes sobre a população mineira, em particular aqueles que procuram superar as construções teóricas que reduziram os negros à escravidão. A interpretação que produzimos em relação à presença dos negros nas escolas mineira revela que esta instituição era um dos elementos acionados por este grupo com objetivo de afirmação no espaço social. Isto determinou a realização de uma análise crítica em relação à historiografia educacional, que tradicionalmente interpretou a escola como uma instituição com a qual os negros estabeleceram contatos esporádicos ou casuais.

**Palavras-chave:** Historiografia – História da educação – Negros – Século XIX – Minas Gerais – Escravidão

FORTUNA, Cláudia Regina Alves Prado. **Fios de histórias e memórias dos africanos e afrodescendentes no Brasil moderno.** Por uma educação política dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 2008, 104 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

### **RESUMO**

O cenário desse trabalho é o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX e a cena são as memórias esquecidas de uma etnia, as memórias de negros. Nas cidades que estão se modernizando, vamos ao encontro das ideias e dos olhares construídos pelos intelectuais e por seus espaços de saber. Neste trajeto, buscamos a historicidade de palavras como raça, eugenia e branqueamento. Vamos ao encontro de outros narradores, como o negro Manuel Querino, para recolher os fios de outras histórias, narrativas a contrapelo, na perspectiva de Walter Benjamin. Neste percurso, dialogamos com o debate atual sobre políticas afirmativas e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no horizonte da formação de educadores.

**Palavras-chave:** 1. Ensino de História Afro-Brasileira 2. Narrativas 3. Memórias 4. Modernidade 5. Educação dos Sentidos 6. Negros - Brasil.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Educação e Diversidade Étnico-Cultural**: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães. 210 f. il. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

## RESUMO

A tese tem como objetivo geral investigar as concepções elaboradas pelos estudantes do ensino fundamental das séries subsequentes da Escola Municipal Helena Magalhães diante da diversidade étnico-cultural que permeia o contexto escolar e até que ponto essas concepções influenciaram nas relações estabelecidas na escola e demais espaços que esses estudantes transitam. O trabalho de campo foi iniciado a partir de dois pressupostos básicos: a Escola não assume nem trata adequadamente a diversidade, em consequência da falta de Políticas Educacionais que prepare todos os níveis para compreender as diferenças e desigualdades, e, conseqüentemente trabalhar essa problemática nos processos educativos, bem como o passado histórico, a Ciência da Modernidade que se reflete na formação de um imaginário racista, veiculado socialmente impede os alunos negros e negras de conhecerem a riqueza da sua cultura - constituída também pelo legado africano que deve ser contemplado pela Escola. Portanto, a escola precisa incorporar o legado cultural africano e desconstruir o imaginário racista veiculado socialmente. Do ponto de vista teórico-metodológico partiu-se de uma abordagem qualitativa, numa releitura do cotidiano da escola; sendo que, dentre as diversas formas que a pesquisa qualitativa assume a opção foi pelo estudo de caso e as técnicas utilizadas foram pesquisa bibliográfica, observação, questionário, entrevista e análise documental. O caminho trilhado na pesquisa culminou com os seguintes achados: os alunos tem um desconhecimento da sua própria história, o que dificulta o seu processo de construção de identidade, mina a sua auto-estima e conseqüentemente interfere nas relações estabelecidas nos diversos grupos sociais; no cotidiano, percebe-se que o adolescente negro (quer seja garoto ou garota) sofrem marcadamente a influência das ideias racistas que são veiculadas no imaginário social e a depender da situação se transformam em morenos, mulatos ou mesmo negros; existe uma preocupação intensa com a aparência, especialmente com o cabelo; presença da violência física e verbal; há um descompasso entre o vivido/construído pelos alunos e o discurso/ação implementados pela escola e finalmente a diversidade étnico-cultural é vista como inferioridade, quem está fora do padrão estabelecido ocupa posições menos privilegiadas. A partir disso, contata-se a necessidade a nível de governo de elaboração de políticas educacionais de inclusão étnico-racial, bem como a implementação de fato da Lei 10 639 (2003). A nível de Escola é necessário, entre outras coisas: investimento na formação político-pedagógica dos seus atores; criação de grupos de estudo sobre educação brasileira, levando em consideração a diversidade existente no país; conhecer instituições que trabalham com Educação na perspectiva cultural afro-brasileira; elaboração de projetos diversificados que contemplem a diversidade, especificamente étnico-racial; construção de materiais que contemplem a diversidade; sensibilizar a família sobre a necessidade da discussão da questão racial; realizar trabalhos sobre a temática que envolvam escola-família-comunidade. Espera-se que essa pesquisa pode indicar novos caminhos em processo de reflexão de especificidades a respeito da problemática educação e diversidade étnico-cultural, a partir da experiência da Escola Municipal Helena Magalhães. E, que o referido estudo suscite reflexões sobre políticas públicas de inclusão étnico-racial, de combate ao racismo e a discriminação racial existentes no Brasil.

**Palavras-chave:** Negros – Educação. Pluralismo cultural. Influências africanas. Identidade racial. Escola Municipal Helena Magalhães.

GARCIA, Renísia Cristina. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira.** Brasília: UNB, 2010, 342 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

## **RESUMO**

Esta tese tem como objeto a análise da relação entre raça, classe e gestão, e, como campo empírico, a avaliação do processo de implementação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A partir do método materialista histórico dialético reflete sobre a raça, classe e cultura negra na complexidade da educação brasileira. A cultura como o concreto vivido torna-se um conceito histórico, político e cultural em transformação, resulta da práxis, assim como as categorias raça e classe. A metodologia utilizada contou com a avaliação documental, entrevistas e questionários aplicados a cerca de duzentos gestores, entre coordenadores, técnicos em educação, militantes e representantes da sociedade civil organizada direta e indiretamente envolvidos com a implantação do artigo 26-A. Considerados como gestores da educação antirracista e/ou gestores da lei 10.639/2003, em função das diferentes posturas, visões de mundo e convicções sobre a temática racial foram tipificados em gestores a, gestores sensíveis e gestores proativos. Os primeiros comportam-se como sujeitos refratários às políticas educacionais afirmativas, acreditam que o problema social brasileiro pode ser solucionado essencialmente com a redistribuição de recursos econômicos. Os segundos são gestores que se mostram sensíveis aos temas da diversidade, mas sem muita garra ou empenho, realizam, vez por outra, ações que valorizam a temática racial. Por fim, os gestores proativos, em sua maioria também ativistas nos movimentos sociais, são cidadãos convictos de que a desigualdade racial é um problema a ser enfrentado na realidade educacional do país. Para tanto, empenham-se para verem materializadas políticas antirracistas. Esses se destacam como filetes contestatórios da ordem estabelecida. Neste percurso, as reflexões sobre a cultura política foram uma imposição. Não é mais possível desmerecer, no estudo de políticas públicas e da gestão educacional, o peso das políticas de identidade, dos valores, crenças e da cultura, presentes nas diversas formas de perceber as ordenações legais. Não obstante, constatou-se que, no Brasil, prepondera o economicismo. Há uma desarticulação aparente entre políticas econômicas e políticas sociais. Como regra, as políticas econômicas assumem a primazia em todo o planejamento governamental, cabendo às políticas sociais um papel secundário. Em relação à implantação desta política antirracista, a situação se complexifica ainda mais. O estudo da cultura negra no âmbito das políticas educacionais significou um afunilamento de categorias macro de análise e exigiu um mergulho nas relações de poder e na imbricada teia dos conflitos cotidianos. Também deixou emergir nas visões de mundo e convicções dos gestores, práticas racistas imbricadas no imaginário coletivo e nas políticas da educação básica, pondo-nos frente a frente com o lado atroz da cultura nacional, a cultura do racismo, que atravessa a sociabilidade brasileira. Constatou-se ainda, que mudanças efetivas exigem a ruptura com a visão do mercado e com o foco no desenvolvimento econômico como a única alternativa possível para outras relações sociais menos avassaladoras e mais sustentáveis.

**Palavras-chave:** raça; classe; gestão educacional; cultura negra.

GOMES, Ana Beatriz Souza. **A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí [manuscrito]:** as experiências do NEAB Ifaradá e do Centro Afrocultural "Coisa de nêgo". Fortaleza: UFC, 2007, 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

## **RESUMO**

Este estudo analisa a prática pedagógica dos(as) educadores(as) do IFARADÀ e do Centro Afrocultural "Coisa de Nêgo", entidades do Movimento Negro de Teresina, Piauí, no contexto das instituições de ensino, identificando as estratégias metodológicas e as concepções pedagógicas subjacentes às referidas práticas, evidenciando suas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. Discutimos teorias, propostas e intervenções pedagógicas que estão voltadas para a diversidade étnico-cultural existente nas escolas, como o Multiculturalismo na Educação, a Pedagogia Interétnica e a Pedagogia Multirracial. Pela natureza da investigação, utilizamos uma abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos foram visitas ao campo de pesquisa; observação participante nas instituições de ensino onde eram realizadas as práticas pedagógicas dos militantes; entrevistas (com educadores militantes, professores, diretores e coordenadores pedagógicos); aplicação de questionários (com os alunos afrodescendentes e alunos não afrodescendentes das escolas) e análise de materiais didáticos utilizados pelos militantes nas atividades pedagógicas. O processo de inserção do Movimento Negro nos estabelecimentos de ensino resultou, entre outros aspectos, na transformação das relações interétnicas nas escolas, na medida em que contribuíram para a afirmação da identidade cultural afrodescendente e melhoria da auto-estima dos alunos envolvidos; para a socialização e conscientização sobre o combate ao racismo e sobre a importância da história e cultura africana e afrodescendente; e para a aquisição de conhecimentos sobre as africanidades brasileiras. O estudo confirma os resultados de outras pesquisas que criticam o sistema educacional quanto à ausência de conteúdos relativos à cultura e à história africana e afrodescendente nos currículos e as dificuldades para a inclusão de tais conteúdos. As práticas pedagógicas dos educadores militantes das duas entidades do Movimento Negro estudadas se caracterizam como relevantes, contemporâneas, sistematizadas, críticas e criativas, e podem servir de parâmetro para as escolas, enfatizando a realização de processos de ensino e de aprendizagens associados à realidade étnica, política, social e cultural dos educandos e educadores como sujeitos socialmente ativos.

**Palavras-chave:** 1)Prática Pedagógica; 2)Movimento Negro; 3)Educação Escolar.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para a equidade.** Salvador UFBA, 2007, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

### **RESUMO**

Este estudo enfoca através da abordagem metodológica da história de vida, a inserção da questão racial negra em duas universidades federais da Bahia. Tematiza através das narrativas implicadas o processo de formação de professores/as, a inserção da questão étnico-racial nos currículos e as políticas para a equidade numa perspectiva complexa, com foco nas teorias de currículo lidas a partir da multirreferencialidade, do multiculturalismo e do pensamento anti-colonial em educação.

**Palavras-chaves:** Currículo, estudos étnico-raciais, formação de professores, multiculturalismo, políticas afirmativas, equidade.

JUSTINIANO, Leônides da Silva. **Percursos identitários:** patriotismo constitucional, "eu 'pós-convencional'" e identidade negra. Marília: UNESP, 2007, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

## **RESUMO**

Habermas, discutindo o processo de construção da identidade, tanto individual quanto coletiva, vai salientar o fato de que ambas passam por um processo de desenvolvimento que, em seu ápice, deve se caracterizar pela autonomia, pela consciência, pela co-responsabilidade, tanto sobre a história pregressa como futura. Essa identidade emancipada, competente nos usos da comunicação, descentrada de si e aberta a princípios universais é a identidade "pós-convencional". A discussão da identidade coletiva é importante para as pessoas afro-descendentes, uma vez que a concepção de "povo negro" vai colocar uma série de exigências de caráter nacional e avançar uma discussão para além da nação, aproximando-a dos princípios e valores propostos por um patriotismo constitucional, que se assenta, em grandes linhas, na solidariedade, justiça e democracia. A análise das comunidades majoritariamente negras indica que as exigências do "povo negro", quando se reconhece em sua diversidade e especificidade, não afrontam a democracia e a igualdade, mas recolocam-nas em um patamar que aprimora a condição de vida não só dos diretamente atingidos – os negros – como de todos que estão excluídos dos benefícios e direitos de uma cidadania plena. Dentro dessa concepção, uma análise do papel da educação, enquanto ambiente propiciatório para a formação da identidade, em sua interação com a comunidade étnica em que, enquanto escola, se encontra inserida, pode avançar reflexões e propostas de políticas educacionais que contribuam para a formação de um "Eu 'pós-convencional'"

**Palavras-chave:** Estado – identidade "pós-convencional" – agir comunicativo – patriotismo constitucional – identidade negra

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. O mundo na caixa: gênero e raça no programa nacional Biblioteca na Escola - 1999. Porto Alegre: UFRGS, 2006, 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

### **RESUMO**

Esta tese analisa as representações de gênero e raça, presentes no acervo de 110 obras que integram o Programa Nacional Biblioteca da Escola do ano de 1999. Para tanto ela toma aportes dos Estudos de gênero e dos Estudos Culturais para dar conta de como tais representações se articulam para engendrar branquidade, negritude, masculinidade e feminilidade presentes no acervo. Discuto e analiso essas representações considerando que elas se engendram em processos de significação que nomeei de *reificação da branquidade, racialização da negritude, masculonormatização e periferização da feminilidade*. Com isso delinheiro, também, algumas das estratégias discursivas que operacionalizam esses processos de racialização e generificação nas obras e, a partir dessa análise, argumento que eles sinalizam para a manutenção/reificação dos discursos que colocam a identidade masculina, branca, adulta como padrão de referência para a hierarquização e subordinação das demais identidades raciais e de gênero.

**Palavras-chave:** gênero, raça, Literatura Infantil.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. **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. São Carlos: UFSCar, 2010, 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

## RESUMO

Nesta Tese de Doutorado, analisamos a implantação do Programa Universidade para Todos (ProUni), no período de 2005 – 2008, e a inserção de negros na educação superior, destacando a sua implementação em duas Instituições de Educação Superior localizadas em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O ProUni é uma política pública elaborada no contexto da reforma da educação superior do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva que visa a democratização do acesso a esse nível de ensino por meio da concessão de bolsas de estudo integrais e parciais. O pressuposto fundamental que sustenta esta Tese é o seguinte: embora o ProUni seja uma política focalizada, elaborada no contexto neoliberal, pode representar uma estratégia de acesso e permanência para jovens negros na educação superior. Ao explicarmos e compreendermos o objeto de pesquisa, bem como seu eixo norteador, três questões surgiram no decorrer desse processo: O ProUni é uma das conquistas dos Movimentos Sociais Negros pela implementação de políticas de ação afirmativa ou apenas uma estratégia para transferir recursos públicos para o setor privado via isenção fiscal? A inserção de negros na educação superior por meio de cotas raciais pode acirrar o debate sobre o preconceito e o racismo ou questiona a ideologia do mito da democracia racial na sociedade brasileira? Os Programas de promoção da igualdade racial representam conquistas para a população negra ou configuram-se como política centralizada e ressignificada pelo antagonismo convergente entre o Movimento Social Negro e o governo, processo iniciado durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso? Nessa perspectiva, os objetivos desta investigação consistiram em: a) analisar 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. A Tese apresenta a luta dos Movimentos Sociais Negros para a implantação de políticas públicas para a promoção da igualdade racial, no contexto da configuração histórica do papel do Estado brasileiro. Demonstra o debate teórico e as contradições sobre as políticas de ação afirmativa, o sistema de cotas e o ProUni. A pesquisa desenvolveu-se por meio da aplicação de questionário socioeconômico e entrevistas semi-estruturadas realizadas com trinta e um acadêmicos negros, do período noturno, dos cursos de Direito e Pedagogia de duas Instituições de Educação Superior de Campo Grande-MS. Realizamos a classificação e a análise da legislação que orientou e normatizou a implantação do ProUni em âmbito nacional e a pesquisa bibliográfica, que constituiu a base teórica para a realização desta Tese. A conclusão apontou para o fato de que os problemas relativos às desigualdades raciais e ao acesso dos jovens negros à educação superior no Brasil certamente não serão solucionados por intermédio do ProUni e pelas políticas focalizadas; poderão, contudo, ser gradativamente extintos, à medida que as políticas de caráter universalista forem capazes de garantir a todos os brasileiros o direito à cidadania e uma vida digna, independente da cor de sua pele.

**Palavras-chave:** Política de Educação Superior, Programa Universidade para Todos – ProUni, Ação Afirmativa para Negros.

MIRANDA, Claudia. **Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade:** O deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia. Rio de Janeiro: UERJ, 2006, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

## **RESUMO**

Esta investigação tem a ver com a experiência de intelectuais brasileiros situados entre os grupos não-brancos definidos também como afrodescendentes, afrobrasileiros, negros, pretos e pardos. Trata-se de um trabalho sobre um grupo de acadêmicos inserido na luta pela representação política em distintos fóruns de decisão, como foi o III Congresso Nacional de Pesquisadores Negros (III COPENE, 2004) organizado pela Associação Nacional de Pesquisadores Negros (ABPN). Partimos das narrativas que constroem sobre táticas de sobrevivência intelectual e das suas representações sobre o que é a luta retórica a partir da imersão no mundo acadêmico. Destacamos a experiência subalterna em espaços de prestígio dando ênfase ao processo de desestabilização da esfera pública tendo como foco o desejo pelo reconhecimento do seu direito de participar desenvolvendo ciência a partir de uma racionalidade afrocentrada. A agência (HOMI BHABHA) converte-se numa categoria fundamental nos estudos sobre cultura e formação da identidade do subalternizado bem como a ética fanoniana (FRANTZ FANON). Defendemos que na ética de Fanon, é possível localizarmos uma tradução das possibilidades de pertencer, apontadas primeiro pelo(s) Movimento(s) Negro(s) visto no âmbito geral e segundo por um movimento em ascensão de intelectuais-acadêmicos-afrodescendentes no sentido de dar continuidade para as formas de representação política partindo de uma formação científica tendo em vista o peso da certificação no nível da pós-graduação. A ideia de “descolonização do pensamento” é atraente para a perspectiva que cruza o questionamento das narrativas sobre um Outro Colonial e o seu deslocamento nas relações de inspiração colonial. A centralidade da análise Pós-colonial se justifica por ser uma perspectiva que foge dos limites impostos pela reflexão pautada apenas nas relações de poder entre “metrópole” e “colônias” no sentido clássico, oferecendo-nos um corpo teórico indispensável para produzirmos estudos que vislumbre outras formas de racionalidade.

**Palavras-chave:** Estudos Subalternos, afrocentrismo, universidade pública, negociação

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia**: um estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. São Carlos: UFSCar, 2010, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

### **RESUMO**

O presente trabalho analisa a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em um curso de Pedagogia. Considera-se a interferência do institucional e da cultura da organização, bem como, as características do Estado brasileiro pós-1995 nas formas de apropriação das DCN em questão pelos atores envolvidos e seu reflexo na reorganização do curso de Pedagogia. Apoiamo-nos na concepção de raça como construto social e de racismo como categoria operante nas relações sociais no Brasil. Buscou-se identificar e analisar práticas educativas relacionadas a educação para as relações étnico-raciais considerando-se a categoria prática escolar. As práticas escolares são analisadas no sentido de sua contribuição para o rompimento com os processos de exploração do humano no contexto da sociedade capitalista, considerando-se especialmente a categoria raça-etnia, na inter-relação com classe social. Pôde-se constatar que a cultura da organização, o contexto político (reforma do Estado) e as iniciativas individuais de professores e de alunos/as interferem na prática escolar relativa a implantação das diretrizes estudadas. Articula-se a análise da implantação das DCN de relações étnico-raciais o papel dos organismos internacionais bem como de uma organização não-governamental denominada Educafro. O curso de Pedagogia investigado é o da Universidade São Francisco – Bragança Paulista/SP local que, a partir de determinados critérios demonstrou ser o melhor lócus para o desenvolvimento do trabalho de campo.

**Palavras-chave:** pedagogia, negros e educação, políticas educacionais, relações raciais.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. **Observatórios etnoformadores:** outros olhares em/na formação continuada de professores. Salvador: UFBA, 2007, 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

### **RESUMO**

Os Observatórios Etnoformadores (OEF), instituídos como dispositivos metodológico-formativos, apresentam outros olhares em/na formação continuada de professores. Inspirado na etnografia de feições hermenêuticas e semiológicas, este estudo constituiu-se através da participação colaborativa dos(as) professores(as) interessados(as) em descrever e refletir acerca dos múltiplos olhares relativos ao campo, às políticas e práticas de formação, mediante as observações, histórias e experiências pessoais/profissionais produzidas nas/entre escolas de educação básica nos Municípios de Mutuípe e Salvador da Bahia. Esta Tese demonstra, a partir dos sujeitos, dos temas e problemas evocados pelos(as) professores(as), a pertinência de novos olhares na formação docente, o que sublinha a possibilidade de compreendê-la, conforme as noções de implicação, multiculturalismo e complexidade.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Educação continuada. Implicação. Etnoformação. Multiculturalismo.

OLIVEIRA, Elania 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 em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

## **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é discutir a relação entre o ensino de Português e a visibilidade ou não de categorias sociais de raça e de gênero, dentre outras, no contexto da interação social. Trata-se de uma pesquisa etnográfica desenvolvida em uma sala de aula de Português, de uma turma do terceiro ano do 2º Ciclo do ensino fundamental, com alunos entre 8 e 10 anos de idade, em uma escola pública de Belo Horizonte. Nessa perspectiva, as identidades sociais são vistas como relações dinâmicas, situadas e discursivamente construídas. A abordagem orienta-se pelos princípios da etnografia interacional, da antropologia cultural e da análise crítica do discurso. A coleta de dados foi realizada com base nos referenciais da etnografia interacional e envolveu a observação das interações entre os participantes (professora e alunos, sendo 16 meninas e 14 meninos), no período de 15 de fevereiro a 2 de dezembro de 2005. Os dados correspondem a 169 horas/aula, registradas por meio de filmagens e produção de notas de campo. Adicionalmente, foram realizadas entrevistas formais e informais e análise de artefatos diversos: cadernos, livros didáticos e de literatura, produções de textos, avaliações formais e documentos oficiais. As questões centrais que conduziram o estudo foram: Que tipo de atividades foram realizadas em sala de aula? Que materiais foram utilizados no processo de ensino do Português? Esses materiais já traziam em si a possibilidade de contemplar e refletir sobre questões raciais e de gênero? Questões raciais e de gênero se tornaram presentes ou não nas interações entre os participantes? Como foram abordadas? Para responder a essas perguntas, realizou-se um processo analítico aplicando diferentes ângulos de análise, entre eles a microanálise de eventos de sala de aula. Os resultados do estudo mostram que a adoção dos princípios da etnografia interacional e da microanálise de eventos de sala de aula constituem um instrumental teórico e metodológico bastante elucidativo das questões envolvidas nas interações que se desenvolvem no ambiente escolar. Por meio desse procedimento, foi possível evidenciar que, dentre os processos 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, indo além do conteúdo ensinado.

**Palavras-chave:** Negros Educação Aspectos sociais Língua portuguesa Estudo e ensino Raça

OLIVEIRA, Kiusam Regina de. **Candomblé e educação**: estratégias para o empoderamento da mulher negra. São Paulo: USP, 2008, 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

## RESUMO

Trata-se de pesquisa teórica, de cunho histórico cultural, tendo como objetivo discutir as estratégias utilizadas no Candomblé de Ketu capazes de empoderar a mulher negra e a possibilidade de serem aplicadas na educação formal. O conceito de corpo e seus significados na sociedade tornam-se fundamentais, uma vez que é do corpo que partem as possíveis identificações que ocorrem entre os indivíduos e despertam nas pessoas reações diversas a depender de suas características. A subjetividade ganha destaque, pois as identificações ocorrem a partir das histórias dos sujeitos reais e concretos, com experiências diversas. Discuti-la é preciso, por ser um importante instrumento a ser utilizado pelos profissionais da educação, que lidam constantemente com a diversidade racial entre alunas e alunos, numa sociedade preconceituosa como a brasileira e que os impõem, constantemente, à vulnerabilidade, seja por serem negros, pobres ou mulheres, ou uma junção das três categorias. A pesquisa revelou que as subjetividades das entrevistadas passaram por transformações significativas e positivas ao se iniciarem no Candomblé de Ketu, por terem, em seus corpos, a morada dos heróis-orixás. O presente estudo enfatiza o caráter construtivo – interpretativo e dialógico do conhecimento, a partir da interpretação de González Rey. A pesquisa de campo constitui-se de entrevistas com duas ebomis (pessoas com mais de sete anos de iniciação no Candomblé de Ketu) pertencentes à orixá feminina Oxum, em São Paulo. Para a realização deste estudo, os instrumentos utilizados foram: dinâmica conversacional, pessoalmente, por telefone ou por e-mail, enfatizando o caráter processual nas relações com as participantes e diário de campo. Tais instrumentos forneceram indicadores de sentido subjetivo que, em nossa análise, nos levou à construção dos seguintes núcleos de sentidos subjetivos: o impacto da subjetividade de Eliana e Vera em relação: a) ao Candomblé de Ketu; b) à identidade; c) à mulher negra contemporânea; d) à educação formal e a criança negra. O impacto de cada um desses núcleos de sentido subjetivo sobre as ebomis entrevistadas foram os principais resultados dessa pesquisa, gerando novos conhecimentos, como os de que o Candomblé de Ketu tem estratégias voltadas para o empoderamento de mulheres negras que vivem em sociedades racistas e precisam reconstruir suas identidades. Assim sendo, este espaço religioso é capaz de oferecer, aos profissionais da educação, educação, estratégias capazes de ganharem espaços de destaque no campo da educação, com o propósito de empoderar as crianças negras presentes nas salas de aulas brasileiras, ao promover a educação anti-racista.

**Palavras-chave:** identidade, mulher negra, corpo negro, subjetividade, empoderamento, educação, orixás, candomblé de ketu.

REIS, Fabio Pinto Gonçalves. Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação dos escravizados (1822-1888). 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

## RESUMO

Esta pesquisa de doutorado teve como objetivo empreender um estudo sobre as práticas sociais envolvendo crianças negras brasileiras durante o século XIX, mais especificamente entre os anos de 1822 a 1888, período no qual foi estabelecida uma política de “bom tratamento dos escravos” por parte dos grandes proprietários de terras, com o suposto fim do tráfico escravista entre África e Brasil. Constatamos que tais acontecimentos refletiram uma mudança de tratamento, cuidado e educação dos escravizados, principalmente em relação aos de menor idade. Foi intenção desta investigação delinear essas práticas formadoras e avaliar o seu papel na mediação das relações entre as crianças negras, suas mães e seus senhores. Para este fim, utilizamos como fonte primária um corpus documental composto por impressos agrícolas e projetos de emancipação de *escravos localizados, quase em sua totalidade, no Instituto de Estudos Brasileiros - IEB/USP e na Sessão de Obras Raras da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*. Essas obras foram caracterizadas em relação a sua materialidade e aos seus contextos de produção e circulação. De forma concomitante, elaboramos algumas categorias analíticas com a finalidade de aprofundar a análise dos conteúdos dos materiais, tais como as relações entre educação e trabalho escravizado, a questão da família cativa e a criança, os significados dos batismos, os castigos corporais, as condições de vida das mães, os altos índices de mortalidade das crianças, a educação higiênica, os espaços de sociabilidades e as perspectivas de acesso à cidadania pelos pequenos. O aprofundamento desses temas permitiu verificar quais foram às práticas sociais que podem ter influenciado diretamente e indiretamente a formação educacional das crianças negras (sendo elas escravizadas ou não) ao longo de todo o século XIX e que, na realidade, tinham como pano de fundo a modernização do país e a civilização dessas populações. Nesse contexto de significações, a comunidade negra buscava o acesso à cidadania por meio de processos educacionais, formação familiar, posse de terras e comercialização dos produtos excedentes rumo à autonomia social. Apesar desse esforço, permaneceu um projeto de formação da nacionalidade brasileira que privilegiou e ofereceu maiores oportunidades aos brancos, restando ao negro a segregação, o estigma, a discriminação e, sobretudo, o empenho na criação de focos de resistência e transformação da sociedade como um todo.

**Palavras-chave:** crianças negras; práticas sociais; impressos agrícolas; projetos de emancipação; século XIX.

RIBEIRO, Cristiane Maria. **Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil:** uma análise de suas concepções e propostas. São Carlos: UFSCar, 2005, 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

## **RESUMO**

Este estudo teve como objetivo conhecer a proposta educacional/pedagógica dos pesquisadores com relação à temática do negro e a educação e compreender a extensão do entendimento de negro, relações raciais e educação que subsidiam tal proposta. Para tanto foram analisadas 101 pesquisas entre dissertações de mestrado, teses de doutorado e livre docência, produzidas no Brasil dos anos 70 até o primeiro semestre de 2004. Em nosso trabalho apresentamos quatro momentos paradigmáticos dos estudos sobre o negro no Brasil. Um primeiro localizado historicamente no final do século XIX e início do século XX e entre suas postulações estão as pressuposições da “inferioridade” do negro culturalmente e biologicamente. Uma segunda interpretação do negro no pensamento social brasileiro teve maior expressão nos anos 30 e 40 do século XX e presumia principalmente o suposto padrão harmônico das relações raciais. Outra leitura sobre as relações raciais configurou-se a partir dos trabalhos realizados pelos pesquisadores da “Escola paulista” e seus discípulos, para quem, dentre as principais argumentações está a de que o passado escravista tem grande parcela de responsabilidade na situação do negro na atualidade. Apontamos ainda a leitura liderada por Hasenbalg que pressupõe a intencionalidade de se reduzir as questões do negro brasileiro às questões de classe. Simultaneamente exploramos os estudos que apontam a valorização das especificidades da situação do negro brasileiro recorrendo aos conceitos de identidade étnica e etnicidade. Os dados da pesquisa apresentam um panorama das pesquisas sobre a temática o negro e a educação no Brasil em vários aspectos como: perfil dos pesquisadores e das pesquisas; concepções e propostas/sugestões que indicam as modificações necessárias ao sistema educacional brasileiro para a efetivação de uma educação que respeite a diversidade étnico-cultural.

SALES, Sandra Regina. **Justificativas, acordos e tensões**: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2007, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

## **RESUMO**

Esta pesquisa se insere em um espaço de conflitos e diálogos sobre o acesso à universidade e as dinâmicas raciais no Brasil contemporâneo, a partir de algumas interrogações fundamentais: são necessárias políticas de Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro? Faz sentido AA orientadas para grupos raciais? Quais as justificativas, tensões e acordos presentes no debate brasileiro? Para constituir o *corpus da pesquisa*, baseei-me em fontes documentais e depoimentos resultantes de entrevistas. Nas fontes, realizei ampla análise de variados documentos – registros históricos, relatórios, dados estatísticos e demográficos, matérias de jornais, legislação – e colhi, submetendo posteriormente à análise, 36 entrevistas no Brasil com: lideranças e representantes de movimentos negros; de movimentos que lutam em favor das AA na educação; de movimentos docentes; de funcionários administrativos de universidades; de movimento estudantil; com gestores de Instituições de Ensino Superior (IES); com especialistas sobre AA e relações raciais; com representantes da imprensa, políticos e ativistas negros; e com estudantes cotistas. Nesta pesquisa foi possível identificar um conjunto de justificativas, acordos e tensões em torno da implementação das políticas de AA na universidade. Estas, e em especial as cotas, são, sem dúvida, controversas, mas ao mesmo tempo, encerram positivities que são admitidas no debate e que têm o potencial de fazer a sociedade e a universidade avançar no enfrentamento das desigualdades educativas e de seus efeitos.

**Palavras-chave:** Ação Afirmativa – Ensino Superior – Democratização da Educação

SANGER, Dircenara dos Santos. **A abolição das desigualdades:** ações afirmativas no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

## **RESUMO**

A tese tem o ponto central nas Ações Afirmativas na sociedade brasileira e problematiza: “Que sentidos têm para os egressos do Instituto Metodista Porto Alegre (IPA-RS) as Ações Afirmativas?” Seu objetivo foi entender, compreender, analisar o papel dessas ações e/ou o sentido que tem para os egressos dessa Instituição de Ensino Superior privada, no Brasil, conveniada com o Centro Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE). De forma secundária, ela objetivava conhecer, pelo estudo sistemático, a ancestralidade africana; aproximar as relações entre raça/etnia e classe social; compreender o caminho/processo das lutas do povo negro afro-gaúcho e brasileiro; analisar os caminhos dessas ações no mundo, especificamente no Brasil e Estados Unidos. Foi feito um estudo de caso – de natureza qualitativa – mediante coleta de dados por meio de questionários, entrevistas, encontro de egressos e análises de documentos dos locais da pesquisa. Foram entrevistados professores do The John Lewis Warfield Centre for African and African American Studies at The University of Texas at Austin – USA e analisada a produção bibliográfica desse país sobre a temática. Como resultados, foram descobertos costumes locais cotidianos oriundos do passado africano que deixaram suas contribuições em nossa sociedade; nos tempos da escravidão, lutas quilombolas emergiram na/para abolição das desigualdades. Os conceitos das ações afirmativas diferenciam – em amplitude e metas – na educação, no mercado de trabalho e na diversidade do convívio em espaços sociais. Concluiu-se que as relações raça-etnia-classe formam o tripé onde se destacam como sentidos da ação afirmativa para os egressos: futuro profissional; futuro familiar e pessoal; realização de um sonho; possibilidade de reconstrução da identidade; oportunidade única; elevação da autoestima; retratação cultural; avanço socioeconômico e perspectiva de vida.

**Palavras-chave:** 1. Negro – Educação. 2. Ações Afirmativas – Ensino Superior. 3. Ancestralidade: África– Brasil – Estados Unidos. 4. Movimento Negro.

SANTANA, Jair. A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista. Curitiba: UFPR, 2010, 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

## RESUMO

Esta tese discute "A Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e Folclorização racista". Analisa a implementação da obrigatoriedade legal do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana na escola, promulgada em 2003, no que tange especificamente ao ensino de Arte, em Escolas Públicas de um Município do Estado do Paraná. Entende-se que a teorização decorrente do diagnóstico desta implementação, dialeticamente, possa vicejar algumas possíveis formas de transformação desta realidade e contribuir para que as diferenças culturais sejam respeitadas, aprendidas e vistas como riquezas dos grupos humanos. Desse modo, as ideias, os fatos de como os sujeitos participam das investigações, interagindo de forma a expressarem seus sentimentos, trazem à tona o valor da reflexão da subjetividade como um relevante componente da importância da pesquisa. O pesquisador apresenta-se como parte integrante da pesquisa e num esforço busca responder "como me tornei o que sou?". Assim, ao identificar-se com a própria realidade vivida, o pesquisador, por meio da interação entre realidade observada (o campo) e a teoria (a ciência), tonifica o seu foco e estabelece um processo de construção do conhecimento, ampliando a visão de mundo muitas vezes pouco percebida pelos (as) pesquisados (as). A presente tese aborda: (a) a Lei n.º 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas – o que na opinião de vários estudiosos, desde a própria relatora do processo, Professora Beatriz Petronilha Silva, deveria vir a constituir-se como um importante diálogo, uma contribuição da Escola no desenvolvimento de uma pedagogia antirracista e antipreconceito; e (b) da forma como tem sido desenvolvido o trabalho de implementação, após sete anos de vigência da referida Lei, em escolas municipais nas séries iniciais, responder às seguintes questões: 1) como a Lei está sendo implementada, conforme os professores da disciplina de Arte de escolas públicas de um município paranaense; e 2) de que maneira contribui para a pedagogia antirracista a forma como tem se dado esta implementação na disciplina de Arte. A questão suscitada, portanto, é a de analisar o que está e o que não está sendo ensinado nas escolas, como decorrência da Lei, e de que formas isso se dá, na perspectiva dos professores responsáveis por esta implementação. Partindo do plano discursivo das respostas, obtidas em conversas gravadas, para efeito de análise, inferiu-se que os dados empíricos obtidos permitem defender a seguinte tese: a implementação que hoje se dá na disciplina de Artes para as séries iniciais do município analisado pode ser caracterizada como uma "folclorização racista", cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas. Este argumento remonta em sua causa, ora oculta, ora revelada, à total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, bem como à naturalização pejorativa com ou sem intenção de fazê-lo das características culturais e de aparência nos espaços escolares. Toda esta preocupação geradora da pesquisa, no caso do autor do trabalho, é umbilicalmente atravessada pela história de vida de alguém que um dia na condição de negro, órfão e pobre, constitui por si mesmo representação icônica da população de crianças negras vítimas do preconceito e da discriminação, cuja Lei n.º 10.639/03 pretende defender.

**Palavras-chave:** Políticas afirmativas. Lei n.º 10.639/03. Ensino de Artes. Folclorização racista.

SANTOS, Ana Kátia Alves do. **Ciência da educação na Bahia**: infância afrodescendente e epistemologia crítica no ensino fundamental. Salvador: UFBA, 2008, 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

## RESUMO

Este trabalho investiga questões relativas à Ciência da Educação que edifica o ensino fundamental no contexto baiano, repensando alguns de seus pressupostos. Discute o principal fundamento do projeto epistemológico da modernidade, fazendo crítica à separação sujeito e objeto enquanto organizadora da epistemologia do educador na contemporaneidade, analisando ainda a supervalorização da cognição ou do sujeito “super-racional” hierarquicamente colocado como superior. Neste sentido, abre análise sobre a negação da experiência do sujeito afrodescendente no período da infância, no contexto do Estado da Bahia, visto que o conhecimento por ele produzido na escola é de natureza abstrata e organizado por uma visão moderno-colonialista, na qual a postura etnocêntrica, negadora da alteridade, continua fortalecida. Em contrapartida, possibilita reflexão sobre uma epistemologia crítica que considera o princípio da *Reconciliação* como tarefa significativa realizada pelos afrodescendentes deste território, articulado a alguns outros princípios validados por esses sujeitos, principalmente os que vivem a experiência das comunidades religiosas de tradição africana, bem como articula a essa leitura a crítica posta pela ontologia heideggeriana para um repensar dos princípios científicos dados em sua construção moderno-ocidental. A metodologia aponta que existem barreiras para a efetivação de uma epistemologia crítica no ensino fundamental: a separação sujeito/objeto como fundamento da Ciência da Educação gera o corte da criança afrodescendente com sua experiência, bem como o *olhar distraído* dos educadores(as) sobre a realidade; a *interpretação* realizada pelos educadores(as) sobre a epistemologia genética (mais conhecida entre eles como construtivismo) impulsiona o *olhar linear* sobre os sujeitos. O biológico é mais importante que o cultural, o social, o político; a intolerância religiosa gera preconceito contra as crianças afrodescendentes na escola; a atual configuração da escola é perversa e dificulta a formação de uma epistemologia crítica, principalmente quando se considera o método, a didática, a partir das condições de formação possibilitadas aos educadores(as). Essas barreiras precisam ser “encaradas” de frente para que possam ser minimizadas e, quem sabe, excluídas do cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Educação da criança – Bahia. Crianças afrodescendentes – Ensino Fundamental – Bahia. Epistemologia.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Salvador: UFBA, 2009, 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

## RESUMO

Esta Tese de Doutorado tem como principal objetivo, analisar como as Políticas Institucionais de Permanência têm sido elaboradas e/ou incorporadas pela Universidade Federal da Bahia e qual o significado material e simbólico desta permanência. A política de reserva de vagas nas universidades públicas brasileiras, como parte das Políticas Públicas de Ações Afirmativas, existe no país desde o ano de 2002, mas somente em 2005 - por força das pressões exercidas pelos movimentos estudantis e Movimento Negro - a Universidade Federal da Bahia altera a sua resolução que dispõe sobre o sistema vestibular e implementa a reserva de vagas em seus cursos superiores. As políticas de acesso ao ensino superior trouxeram a presença maciça de estudantes pretos e pobres a cursos que historicamente não se observava esta “nova presença”. Os estudantes ingressos pelo sistema de reserva de vagas também encontraram inúmeras e agudas dificuldades para permanecer no curso superior, tanto a nível material (recursos financeiros) quanto ao nível simbólico, aqui entendido como as possibilidades de identificar-se com o grupo dos demais universitários, ser reconhecido e pertencer a ele. A partir das categorias analíticas de Kant e Lewis, definimos o conceito de permanência como o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Para atender aos objetivos da pesquisa e buscar possíveis respostas ao problema, foi realizada uma abordagem qualitativa com estudos quantitativos, na qual buscamos aplicar um instrumento com 100 estudantes autodeclarados negros, pretos ou pardos e em sua maioria ingressos pelo sistema de reserva de vagas. A pesquisa em profundidade foi realizada com nove estudantes de diversos cursos da UFBA, bem como técnicos e gestores dos programas institucionais de permanência. Os resultados encontrados na pesquisa empírica sustentam a nossa tese de que a permanência (material e simbólica) como política de ação afirmativa na UFBA é um processo em construção e pode ser descrita como alguns poucos projetos institucionais de permanência e uma gama de estratégias informais criadas pelos estudantes a fim de se manter na universidade. A identificação e compreensão destes projetos e destas práticas podem fornecer subsídios para a formulação de políticas que contribuam para uma permanência qualificada por um lado e por outro amplie as possibilidades de inserção destes estudantes nos demais campos sociais a fim de possibilitar oportunidades de mobilidade social. A diversidade étnico-racial e social, hoje mais presente nas universidades públicas brasileiras é um fenômeno que enriquece a todos e o mapeamento da exclusão social, da discriminação e da desigualdade racial no ensino superior, interessa não somente à produção científica quanto à formulação de políticas públicas de boa qualidade.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas, Permanência Material, Permanência Simbólica, Cotas Raciais.

SANTOS, Eneida Pereira dos. **Gil Amâncio & Encontros:** processos educativos, cultura negra, intervenções de mestres e convivência. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 362 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

## RESUMO

A população negra usufrui atualmente, no Brasil, de oportunidades de participação e intervenção social maiores do que em décadas anteriores. Isto é possível contando, no decorrer dos anos, com ações de denúncia de práticas racistas sub-reptícias endereçadas aos negros e reivindicações de garantia de usufruto de direitos de cidadania. A literatura informa que integrantes da população afro-brasileira vivem em contexto inibidor de suas expressões, mas que simultaneamente (com iniciativas deles, nas relações cotidianas) é palco da invenção de modos de negociação e afirmação de padrões identitários convenientes a eles. Tais estudos recomendam, então, registros de saberes, modos de viver, sob ótica positiva, realçando a contribuição do negro, do valor desta(s) cultura(s) e visão(ões) de mundo. A expectativa é de que tal produção ao ser socializada, por exemplo, via práticas educativas possibilite a entrada no cenário político-cultural de quadros imagéticos edificantes sobre dada população. Também, que como material simbólico útil seja apropriado por integrantes deste grupo para fins de equipagem e de imunização deles perante situações aversivas. Recorrendo à História de Vida, à estratégia da conversa, ao exercício de amplificação, interessada em investigar a resposta dada por subjetividades negras inseridas em contexto sócio-político referido, como estudo de caso, propus a configuração de trajetória de vida e obra de artista e educador negro, cosmopolita. Ocupei-me com suas proposições de ideias e projetos postos à prova, portanto, submetidos à avaliação pública e que receberam reconhecimento, inclusive, institucional. Como tese do campo da Educação, interessei-me por identificar quais as principais instituições e/ou espaços educativos ele frequentou, o papel de educadores, o tipo de conexões estabeleceu com outros, e estratégias utilizou e utiliza para elaborar o presente patamar de visibilização coletiva alcançado. Trazendo como premissa que a apropriação de saberes (não exclusivamente científicos ou enciclopédicos) contribui, significativamente, para tal conquista, busquei verificar a pertinência dessa e características principais do tipo de saber apropriado. Encontrei que a sua formação, além de contar com o contexto familiar, foi constituída a partir de convivência, em espaços educativos, principalmente, não formais, com parceiros que lhe fizeram ocupar posições de aprendiz e também de guia. Ele defende a ideia de que saberes elaborados resultantes da prática de negros sejam respeitados em suas peculiaridades e codificados por especialistas para ampla socialização. No decorrer dos anos, identificando necessidades de mudanças, no cenário atual, ele investe na proposição e modos de realização de arte negra contemporânea. Também, visando garantir à população negra que seus saberes sejam publicados através daquele que os domina, toma iniciativas para tal fim. Assim procedendo, ele se dispõe, sempre que possível em parceria, a investigar e catalogar o que denominou cultura do africano e, da criança. Saberes encontrados no Congado, na Capoeira, no Candomblé, no Jazz, no Samba, também, na roda, em brincadeiras infantis cultivadas principalmente entre negros etc. Apropriando-se das novas tecnologias da informação e comunicação, vem se tornando referência coletiva, como produtor cultural, em música eletrônica (Hip Hop), conjugando com estas produções culturais acima referidas.

**Palavras-chave:** Negros Educação Identidade racial Cultura História de vida

SANTOS, Maria Walburga dos. **Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico)**. São Paulo: USP, 2010, 321 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

## RESUMO

Trabalho na área de História e Historiografia da Educação que se propõe a conhecer, reconhecer, registrar e refletir a respeito das formas lúdicas em contexto de comunidade quilombola, sob perspectiva de um estudo de caso apoiado em elementos etnográficos. O campo de pesquisa é a comunidade de Bombas, situada em Iporanga, São Paulo, que atualmente busca reconhecimento como remanescente de quilombo. A periodização reside no tempo de ocupação do território pelos ancestrais dos atuais habitantes da região, ou seja, aproximadamente um século (1910 até os dias de hoje). Toma por referência a noção de quilombos contemporâneos. Bombas é um lugar peculiar para estudo: cravado na floresta, não conta com estrada, água encanada, telefones ou luz elétrica. Assumindo o lúdico como elemento da cultura (HUIZINGA, 1996) e a cultura como objeto da História e da Educação, investigam-se no cotidiano os brinquedos, brincadeiras, jogos e outras manifestações lúdicas como festividades, que são praticadas ou fazem parte da memória do grupo. Os sujeitos da pesquisa são jovens, adultos e crianças, observando-se o processo educativo nas relações estabelecidas e não apenas na instituição escola. No campo da metodologia o texto recorre à “triangulação de fontes”, observando o que Cambi (1999) chamou de “pluralismo tipológico de documentos” a fim de apreender o objeto (o lúdico) e suas relações com a cultura, História e Educação, propondo, entre elas, um exercício dialógico. São considerados como fontes os registros de campo, imagens do local e das situações tidas como lúdicas, bem como depoimentos e entrevistas dos habitantes e colaboradores, além de alguns documentos escritos oriundos de outros trabalhos. A cada grupo de fontes coube tratamento adequado a sua tipologia, como, por exemplo, no caso das entrevistas, recorre-se a recursos próprios da história oral. Rompendo com a dicotomia habitual que polariza campo/cidade, urbano/rural, ócio/trabalho, culto/popular, tradicional/moderno, dentre outras denominações, o trabalho afirma como pertinente a condição teórica proposta como Culturas Híbridas (GARCIA CANCLINI). Assume como constante o fluxo de ideias, cultura, educação, discursos, produções, enfim, a História em sociedade plural. Desemboca, na área de Educação, nos preceitos que consideram a diversidade como elemento fundamental no trato educativo em qualquer contexto, apontando a necessidade de se desfazer dos modelos que tendem a homogeneizar (e branquear) as relações e padronizar o conhecimento, apontando a urgência em se adotar abordagens e práticas inspiradas pelo multiculturalismo.

**Palavras-chave:** lúdico, comunidades quilombolas, diversidade, culturas híbridas, multiculturalismo.

SILVA FILHO, Penildon. **Políticas de ação afirmativa na educação brasileira:** estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2008, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

## **RESUMO**

O estudo sobre ações afirmativas nesse trabalho se debruçou sobre a reserva de vagas para o ingresso na Educação Superior, as cotas. Realizamos um estudo de caso, com a análise de uma unidade caso, a Universidade Federal da Bahia, a UFBA, que adotou o sistema de cotas ao lado de outras três medidas, que foram a preparação para o ingresso, a permanência nos cursos de graduação e o acompanhamento dos egressos. Nosso problema foi: quais os princípios dessas ações afirmativas, como são as percepções dos membros da comunidade universitária após a sua adoção e como está ocorrendo o aproveitamento acadêmico dos estudantes ingressos por cotas? Quais os princípios que norteiam as políticas de ação afirmativa para a Educação Superior nesta universidade, contextualizando com os princípios de outras ações afirmativas do Brasil, especialmente as propostas do Governo Federal? Identificamos que há uma grande congruência entre as concepções sobre ações afirmativas na literatura e no Governo Federal com a experiência da UFBA, como medidas reparatórias e de visibilidade pública para combate ao “mito da democracia racial”. As entrevistas com os alunos cotistas permitiram o conhecimento sobre a elevação da auto-estima desse segmento social, sua percepção como sujeitos portadores de direitos que devem ser assegurados pelo Estado e pela sociedade e a desconstrução tanto de uma ideologia de estratificação e hierarquia social quanto de uma suposta inexistência de discriminações no Brasil. A análise dos questionários aplicados com os alunos da UFBA já identifica uma mudança no Capital Social dessa comunidade, nos grupos dos cotistas e não cotistas, incluindo nessa percepção a aprovação e a compreensão da promoção dos direitos sociais, das ações afirmativas e da universidade como espaço de promoção da justiça social.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas, Capital Social, Justiça Social

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 em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

## **RESUMO**

Este estudo procurou compreender o educar-se de docentes brasileiras e professores/as estadunidenses que orienta a vivência de relações étnico-raciais em seu campo de trabalho, o ensino de Ciências. O objetivo é estabelecer diálogo entre processos educativos vividos por esses/as educadores/as e o papel assumido por suas aulas na educação de relações étnico-raciais junto aos/às alunos/as. Nesse diálogo, pontos convergentes acerca do ambiente em que vivem e do educar-se desses/as sujeitos foram identificados, assim como particularidades, individualidades, são destacadas. Para atingir o objetivo proposto, foi preciso conhecer experiências vividas pelos/as participantes e sua influência nas aulas que ministram, assim como suas visões acerca da função social do ensino de Ciências, principalmente na orientação de relações étnico-raciais. Dessa forma, o convívio entre pesquisador e participantes fez-se central para este estudo. No caso das brasileiras, essa convivência se deu em um curso de formação continuada, no dos estadunidenses, no contexto das escolas em que trabalham. A metodologia utilizada, inspirada na fenomenologia de Merleau-Ponty, contribuiu para identificar que os processos educativos são produzidos nas experiências e no pensar sobre o vivido, nas relações com a família, comunidade, prática docente e no contato com a mídia. Esses espaços são marcados pelas relações sociais: étnico-raciais, de gênero e de classe social. Aprendizagens construídas podem levar ao estabelecimento de relações pautadas em hierarquias raciais e também a procura por superar preconceitos e engajamento em lutas contra o racismo e discriminações, assim como na valorização da diversidade étnico-racial. É em decorrência desses processos formativos que a educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências toma corpo. Isto é, os/as docentes, ao educarem-se para viver relações étnico-raciais, constroem orientações para o ensino de Ciências que vão desenvolver junto aos estudantes, as relações que nele procurarão estabelecer. Ao percorrer o caminho trilhado para atingir o objetivo do estudo, foram também reveladas formas pelas quais o ensino de Ciências pode contribuir para a educação de relações étnico-raciais positivas, humanizantes, justas. Essas contribuições produzidas pelos/as participantes em colaboração com o pesquisador, são atividades, posturas que o professor pode adotar, sugestões de abordagens e características que pode assumir um ensino de Ciências alinhado com os pressupostos anunciados.

**Palavras-Chave:** Educação das Relações Étnico-Raciais; Ensino de Ciências; Formação de Professores.

SILVA, Eva Aparecida da. **Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial**: a “visão” de ex-alunos. Campinas: UNICAMP, 2008, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

### **RESUMO**

Este trabalho procurou compreender as visões de ex-alunos, homens e mulheres, negros e não-negros, de diferentes idades e meios sociais, acerca de três professoras negras araraquenses (Nazaré, Aparecida e Terezinha) e de sua prática docente com a questão étnico-racial. Essas visões foram investigadas a partir da relação que estabelecem com o contexto da situação étnico-racial vigente na sociedade brasileira e, em especial, na escola, no qual elas são construídas e experimentadas. Com as visões de mundo dos ex-alunos fecha-se o círculo da relação discente/docente, já que em trabalho anterior buscou-se entender a postura transformadora e/ou reprodutora assumida por essas mesmas professoras diante do tratamento da mesma questão, tomando-se como referência suas trajetórias de vida (da infância à adultez), em particular as experiências vividas com a discriminação racial como alunas e como profissionais da educação. Da relação estabelecida entre os ex-alunos e o contexto da situação étnico-racial, bem como entre as professoras e as trajetórias de vida, a partir dos quais constroem as suas visões e representações acerca das relações étnico-raciais vividas na sociedade brasileira e na escola, torna-se possível perceber o processo de construção de mentalidades racistas e, com isso, tentar alternativas de desconstrução desse tipo de mentalidade.

**Palavras-chave:** visão de mundo; alunos; professoras negras; prática docente; relações raciais.

SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. **O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da Lei Federal 10.639/03 – o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria –RS.** 2009. 295 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

## **RESUMO**

Esta investigação teve como objeto a implantação da Lei Federal 10.639/03 que trata da obrigatoriedade da inclusão nos currículos escolares do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis educacionais, abrangendo os sistemas de ensino públicos e privados. Tomou-se com referência empírica o contexto do sistema educacional do município de Santa Maria-RS, buscando analisar as ações da Secretaria Municipal de Educação para implantação da lei, sua relação com o universo escolar e com o Movimento Social Negro local. Objetivou-se compreender como uma demanda histórica do Movimento Social Negro em favor de uma educação anti-discriminatória, é assimilada pelo estado brasileiro ao ser transformada em lei e impacta concretamente na realidade educacional, tanto no nível de planejamento como na prática concreta do cotidiano escolar. Para tanto, buscou-se tecer uma retrospectiva histórica das lutas do Movimento Social Negro, relacionando-as com as demais lutas sociais de combate as relações capitalistas de produção, possibilitando desnudar como a questão racial assume especificidade diante da questão social e é posta como central pelos novos movimentos sociais que buscam transformações nas relações étnico-raciais, sexuais ou de gênero, em relação ao meio-ambiente ou na redefinição da urbanidade, extrapolando os conflitos capital-trabalho. Avança-se na compreensão de como a educação passa a figurar nas bandeiras de luta do Movimento Social Negro como instrumento de combate ao racismo e reconstrói-se o percurso das ações afirmativas no mundo e no Brasil, contextualizando como este debate tem impactado na sociedade brasileira e sua implicação para a educação desde o nível fundamental até o nível superior. Deste modo, traça-se um quadro referencial, onde os limites e contradições na implantação da Lei Federal 10.639/03 são compreendidos dentro de um processo histórico-social e político-cultural de combate às desigualdades raciais no Brasil. Para análise de dados, utilizou-se a técnica de triangulação de dados, onde considerou-se como base as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, relacionando-as com as ações da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e a percepção das lideranças do Movimento Negro em níveis nacional, estadual e local. Demonstra-se que as ações efetivadas pela Secretaria Municipal foram promovidas pelas organizações do Movimento Social Negro, pelo sistema educacional estadual, e NEAB - UFSM sendo que os docentes demonstram-se despreparados para cumprir as determinações legais e as escolas continuam promovendo espaços com as lideranças negras em períodos do ano significativos como 20 de novembro, sempre acentuando aspectos culturais e sem mudar concretamente as práticas docentes e o cotidiano escolar no sentido de uma educação que promova a Igualdade Racial.

**Palavras-chave:** Programa de ação afirmativa. Brasil. Lei 10.639/03. Discriminação racial. Negros - Educação.

SOARES, Emanuel Luís Roque. **As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação [manuscrito]**: imagens, discursos e narrativas. Fortaleza: UFC, 2008, 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

## **RESUMO**

O trabalho tem como objetivo examinar os múltiplos conceitos existentes para Exu, dentre os quais a inversão, observada na maneira deste orixá ensinar às avessas, no mito de como ele ensina a Oxum a jogar búzios para ver o futuro, ou do princípio do caos exuriano – no qual é preciso um grande estado de confusão inicial para que o esclarecimento aconteça. Enfoca também a matrifocalidade presente na obra de Ruth Lands: “A cidade das mulheres”, a qual mostra esta inversão exuriana de valores numa cidade machista em que as mulheres mães-de-santo são as poderosas. Serão vistos os diversos conceitos que Exu ganhou após sua chegada ao Brasil, além do dialogismo do orixá da comunicação, o interlocutor de todos os outros. Os mitos africanos serão analisados, pois o mito é base da cultura de um povo e está no início da sua formação, dando sentido à sua existência. Através da investigação desses pontos analisar-se-á a natureza polilógica e polifônica de Exu, que é o próprio movimento em si, pois ele é a força dinâmica que move a tudo e a todos – como bem destaca Joana Elbein dos Santos. Os métodos utilizados são os fenomenológicos que servirão para que se tenha uma visão sem prejuízos sobre o orixá no convívio com “o povo de Santo”, por meio da escuta e de entrevistas, juntamente com o método genealógico, serão analisados vários estudos escritos por antropólogos e historiadores, os quais estão misturados, rasurados e mal redigidos – muitos deles feitos com intenções de poder, já que os primeiros estudiosos estavam diretamente ligados ao cristianismo. Assim, de olhos e ouvidos bem abertos, como um vigia, pois é espreitando – como diria Foucault –, como numa caçada ou investigação policial, buscando a melhor forma de entender a regra do jogo histórico, onde menos se espera é que talvez apareça aquilo que não é possuído pela história. A intenção é mostrar que em Exu existe um princípio pedagógico e dialógico gerador de conceitos e por ter vários conceitos – e porque continua gerando-os em constante mudança uma vez que essa multiplicidade de conceitos e devir são características da filosofia segundo Gilles Deleuze –, mostra que Exu pode ser assim como Apolo e Dionísio que são para George Colli, o princípio de uma filosofia, desta feita não a grega, mas a filosofia da educação afrodescendente.

**Palavras-chave:** Exu; Filosofia; Afrodescendente; Educação.

SOUZA, João Vicente Silva. **Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas**. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

## **RESUMO**

Este Estudo trata da presença dos jovens de Escolas Públicas e dos jovens de origem popular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, das características sócio-econômicas dos vestibulandos da UFRGS e da diversidade das caminhadas desses jovens, desde um olhar de dentro da Universidade. Aborda, em um primeiro momento, as assimetrias socioeconômicas dos vestibulandos da UFRGS refletidas no acesso aos Cursos de Graduação nas últimas quatro décadas, através de estudos estatísticos baseados nos Questionários Socioeconômicos aplicados aos jovens durante o período. Em um segundo momento, o Estudo apresenta as histórias de dezessete jovens estudantes de diversos Cursos de Graduação da UFRGS, todos egressos de Escolas Públicas, sendo alguns de origem popular, através da modalidade biográfica de “narrativas de vida”, cujos textos redigidos pelo pesquisador sobre as histórias individuais foram compartilhados com os participantes da Pesquisa. Dessas histórias de diferentes pessoas vindas de diferentes lugares, emerge a complexidade da diversidade das caminhadas, das mobilizações familiares, das percepções sobre a educação e a escolarização, das aflições e afinidades com pessoas e lugares, tornando assim seus percursos de vida inexatos, retos, aleatórios, atrativos, pesados, necessários, desnecessários, leves, sofridos, determinados, previsíveis e incompreensíveis. Em meio as conhecidas barreiras, obstáculos e amputações da nossa estrutura social – na qual se evidenciam inúmeros distanciamentos concretos e simbólicos – orientam-se também esses jovens pelas suas aflições e afinidades aos seus familiares, amigos e lugares (os seus e outros), transformando, transmutando, acumulando e potencializando forças para mobilizar, estar, modificar, permanecer e mudar seus lugares. Nesse sentido, aparecem a Universidade, a Universidade Pública e a UFRGS como lugares em comum (desde uma perspectiva de estarem no mesmo lugar) de pessoas com histórias incomuns (desde uma perspectiva de pessoas com percursos diferentes e sentidos diferentes para estarem no lugar onde estão). Sendo a UFRGS considerada por esses jovens como um lugar desejado, um mito, uma meta, um monstro, uma mãe, um acaso, e muitas outras possibilidades, percebe-se que ela também é o lugar dessa diversidade que se descortina aos poucos (para aqueles que estão preparados para compreendê-la) ao entreabrir suas portas por conta da sua Política de Ações Afirmativas recém iniciada.

**Palavras-chave:** 1. Jovem. 3. Desigualdade social. 4. Ensino público. 5. Universidade pública. 6. Ações afirmativas. 7. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WANDERLEY, Alba Cleide Calado. **A construção da identidade afro-brasileira nos espaços das irmandades do sertão paraibano**. João Pessoa: UFPB, 2009, 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

## RESUMO

O contexto das sociedades pós-modernas conforma os referenciais das identidades, cujo modelo está emaranhado em novos paradigmas que, apesar da base cultural vão condicionando a identidade que o sujeito pode ter, o que pode ser, e não o que é. O objetivo deste estudo é compreender as Irmandades do Rosário do Sertão Paraibano como espaços de construção e afirmação das identidades afro-brasileiras, procurando identificar os configuradores dessas identidades; apontar as ações dos afro-brasileiros na construção de suas identidades e descrever os espaços das Irmandades do Rosário de Pombal e de Santa Luzia - PB. A imagem da multidimensionalidade de um cristal permitiu-nos fazer uma ancoragem no domínio dos Estudos Culturais, inscrevendo o fenômeno no quadro da abordagem qualitativa e nos princípios da etnografia. Adotamos a história oral e a observação participante com o propósito de descrever e interpretar o modo de vida de uma cultura. Com base em os autores que reconhecem a multireferencialidade das diferentes teorias, metodologias e abordagens nas práticas de pesquisas em educação. As hipóteses e as questões do estudo emergiram à medida que o estudo foi sendo desenvolvendo. A visão dos sujeitos sobre a realidade foi obtida a partir de inferências da observação e da pesquisa de campo que tornaram explícito o conhecimento implícito, reconhecendo que o estudo e a observação devem perturbar o menos possível o cotidiano dos protagonistas. A etnografia trabalha com a cultura, que é expressa através da oralidade no seu ambiente natural, permitindo que os sujeitos vivenciassem a História e a história de vida, nos espaços das Irmandades do Rosário do Sertão Paraibano, e a expressassem por meio da fala, que é a exteriorização natural da memória. Assim, esta tese aponta a possibilidade de construção de uma história viva da cultura afro-brasileira, em que os protagonistas são os próprios membros das irmandades, descrevendo a história de lutas e resistências. Para isso, partimos do argumento de que a educação constituída nos espaços das Irmandades do Sertão Paraibano colabora para a superação dessa aceitação passiva da imposição da cultura do outro. A apropriação dos espaços das irmandades significa a afirmação da identidade dos negros, retomando para si o que lhe pertence, conscientizando-se do que é ser negro e ser negra, ser africano, ser brasileiro, ser afro-brasileiro. Concluí que os espaços construídos pelas Irmandades do Rosário do Sertão Paraibano são dissociados das concessões da Igreja Católica, constituindo-se como espaços de vivências, saberes distintos, práticas culturais e educativas que realimentam a identidade africana e produzem um tipo de saber que fortalece a afirmação da identidade afro-brasileira.

**Palavras-chave:** Irmandades. Afro-Brasileiro. Afirmação da Identidade. Etnografia. Estudos Culturais. Educação.

## APÊNDICE

## Dados sobre o autor, título da tese, linha de pesquisa e seus descritores

<p><i>ADÃO, Jorge Manoel. Políticas públicas de ações afirmativas, educação e àbá (pensamento) negro-brasileiro diásporico. Porto Alegre: UFRGS, 2007, 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa</b><sup>102</sup>: Políticas e Gestão de Processos Educacionais. <b>Descrito</b><sup>103</sup>: Análise das políticas e gestão de processos educacionais na crise do Estado, da cultura e da sociedade contemporânea.</p>
<p><i>BRITO, Rosemeire dos Santos. Masculinidades, raça e fracasso escolar: narrativas de jovens estudantes na Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública municipal de São Paulo. São Paulo: USP, 2010, 325 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa</b>: Sociologia da Educação. <b>Descrito</b>: Abrange estudos socioculturais da escola, dos sistemas escolares, do processo educativo e de seus agentes, e experiências em educação não formal ou escolar, incluindo o exame das relações entre a educação e a sociedade e as relações entre a educação, a cultura, as ideologias, as instituições políticas, os sistemas de dominação e a construção de práticas de resistência e emancipação.</p>
<p><i>CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas. Campinas: UNICAMP, 2005, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa</b>: Ensino e Práticas Culturais. <b>Descrito</b>: Esta Área Temática toma como objeto de pesquisa as diferentes dimensões da educação no âmbito das práticas socioculturais simbólico-discursivas. Nessa perspectiva, constituem objetos de investigação as práticas educativas escolares e não escolares; de violência; de formação inicial e continuada de professores; de produção curricular; de avaliação institucional, de redes de ensino e aprendizagem; educativas em saúde, ciências, matemática e tecnologia.</p>
<p><i>COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores. Pará 1970 - 1989. Natal: UFRN, 2005, 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa</b>: História da Educação, Práticas Sócio-Educativas e Usos da Linguagem. <b>Descrito</b>: As investigações desta Linha de Pesquisa articulam-se mediante três vertentes de cunho teórico-metodológico. Primeira: pesquisas em história da educação relacionadas à cultura escolar, literária, material, religiosa, a gênero e filosofia. Segunda: pesquisas sócio-históricas com fontes biográficas e autobiográficas, suas tradições discursivas como práticas de formação, ao longo da vida, e da educação de jovens e adultos. Terceira: pesquisas interacionistas e sócio-discursivas sobre a linguagem como objeto de ensino e de aprendizagem em contextos escolares e informais.</p>
<p><i>CONRADO, Amélia Vitória de Souza. Capoeira de Angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural na Bahia. Salvador: UFBA, 2006, 314 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade</i></p>

<sup>102</sup> Informações coletadas nas páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação.

<sup>103</sup> Informações coletadas nas páginas eletrônicas dos Programas de Pós-Graduação.

<p><i>Federal da Bahia, Salvador, 2006.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas e Gestão da Educação. <b>Descrição:</b> investiga os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e à distância, bem como questões relativas às políticas da educação, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento. Investiga ainda a escola em seus aspectos institucionais e organizacionais e a articulação entre a educação e os movimentos sociais.</p>
<p><i>CUNHA, Humberto Rocha. Pedagogia intergeracional numa família trabalhadora negra no Rio Grande do Sul [manuscrito]. Porto Alegre: UFRGS, 2008, 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> sem informação<sup>104</sup>. <b>Descrito:</b> sem informação.</p>
<p><i>FONSECA, Marcus Vinícius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. São Paulo: USP, 2007, 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> História da Educação e Historiografia. <b>Descrito:</b> Contempla estudos voltados para investigações historiográficas sobre educação, também em uma dimensão comparada, a partir de perspectivas teórico-metodológicas diversas, resultando uma história da educação com um perfil marcadamente sócio-cultural.</p>
<p><i>FORTUNA, Cláudia Regina Alves Prado. Fios de histórias e memórias dos africanos e afrodescendentes no Brasil moderno. Por uma educação política dos sentidos. Campinas: UNICAMP, 2008, 104 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Ensino e Práticas Culturais. <b>Descrição:</b> Esta Área Temática toma como objeto de pesquisa as diferentes dimensões da educação no âmbito das práticas socioculturais simbólico-discursivas. Nessa perspectiva, constituem objetos de investigação as práticas educativas escolares e não escolares; de violência; de formação inicial e continuada de professores; de produção curricular; de avaliação institucional, de redes de ensino e aprendizagem; educativas em saúde, ciências, matemática e tecnologia.</p>
<p><i>FRANCO, Nanci Helena Rebouças. Educação e diversidade étnico-cultural: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da escola municipal Helena Magalhães. Salvador UFBA, 2008, 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas Públicas e Gestão da Educação. <b>Descrição:</b> investiga os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e à distância, bem como questões relativas às políticas da educação, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento. Investiga ainda a escola em seus aspectos institucionais e organizacionais e a articulação entre a educação e os movimentos sociais.</p>
<p><i>GARCIA, Renísia Cristina. Raça e classe na gestão da educação básica brasileira. Brasília: UNB,</i></p>

<sup>104</sup> Por várias razões não foram encontradas as informações: linha extinta do programa; página eletrônica do PG não disponibiliza a informação; Professor/Orientador desvinculado do PG.

<p>2010, 342 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.</p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas Públicas e Gestão da Educação. <b>Descrição:</b> sem informações.</p>
<p>GOMES, Ana Beatriz Souza. <i>A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí [manuscrito]: as experiências do NEAB Ifaradá e do Centro Afrocultural "Coisa de nêgo"</i>. Fortaleza: UFC, 2007, 261 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.</p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> sem informações. <b>Descrição:</b> sem informações.</p>
<p>JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. <i>De como tornar-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para a equidade</i>. Salvador UFBA, 2007, 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.</p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Currículo e (In)formação. <b>Descrição:</b> estuda as relações entre currículo, trabalho, conhecimento, cultura e comunicação nos seus aspectos epistemológicos, históricos, sociopolíticos, institucionais, tendo a prática educacional como base instituinte.</p>
<p>JUSTINIANO, Leônides da Silva. <i>Percursos identitários: patriotismo constitucional, "eu 'pós-convencional'" e identidade negra</i>. Marília: UNESP, 2007, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.</p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. <b>Descrição:</b> sem informações.</p>
<p>KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. <i>O mundo na caixa: gênero e raça no programa nacional Biblioteca na Escola - 1999</i>. Porto Alegre: UFRGS, 2006, 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.</p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Educação, Sexualidade e Relações de Gênero. <b>Descrição:</b> Esta Linha toma como referência central teorias desenvolvidas no âmbito dos Estudos Feministas, dos Estudos Culturais, dos Estudos Gays e Lésbicos e da Teoria Queer para examinar questões relacionadas a corpo, gênero, sexualidade e educação. Fazendo uso, preferentemente, da perspectiva pós-estruturalista, essas dimensões são analisadas em suas complexas articulações com outras, tais como raça/etnia, nacionalidade, classe, religião.</p>
<p>MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. <i>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</i>. São Carlos: UFSCar, 2010, 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.</p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Estado, Política e Formação Humana. <b>Descrição:</b> Os objetos de investigação e de teorização envolvem: a compreensão da formação humana no capitalismo; a educação como esfera de socialização que se concretiza nas instituições escolar e universitária; a função e estrutura do Estado; as políticas públicas e a construção do pacto social e da sociabilidade humana; a identidade das instituições educacionais e suas contradições relativas às contribuições</p>

para o crescimento econômico e a consolidação do pacto social e da cultura e, de outro lado, para a crítica de seu tempo histórico e seus objetivos.	
<p><i>MIRANDA, Claudia. Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: O deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia. Rio de Janeiro: UERJ, 2006, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> sem informações.                      <b>Descrição:</b> sem informações.</p>	
<p><i>MONTEIRO, Rosana Batista. A educação para as relações étnico-raciais em um curso de pedagogia: um estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. São Carlos: UFSCar, 2010, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Estado, Política e Formação Humana.                      <b>Descrição:</b> Os objetos de investigação e de teorização envolvem: a compreensão da formação humana no capitalismo; a educação como esfera de socialização que se concretiza nas instituições escolar e universitária; a função e estrutura do Estado; as políticas públicas e a construção do pacto social e da sociabilidade humana; a identidade das instituições educacionais e suas contradições relativas às contribuições para o crescimento econômico e a consolidação do pacto social e da cultura e, de outro lado, para a crítica de seu tempo histórico e seus objetivos.</p>	
<p><i>NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. Observatórios etnoformadores: outros olhares em/na formação continuada de professores. Salvador: UFBA, 2007, 177 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Currículo e (In)formação.                      <b>Descrição:</b> estuda as relações entre currículo, trabalho, conhecimento, cultura e comunicação nos seus aspectos epistemológicos, históricos, sociopolíticos, institucionais, tendo a prática educacional como base instituinte.</p>	
<p><i>OLIVEIRA, Elania 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 em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Educação e Linguagem                      <b>Descrição:</b> Aspectos cognitivos, sociais e históricos das práticas linguísticas; língua portuguesa na aprendizagem escolar; linguagem verbal e outras linguagens; cultura escrita, alfabetização e letramento; ensino de literatura; oralidade e escrita; práticas de letramento em contextos de formação de professores; condições de produção e de leitura de gêneros acadêmicos em educação; a formação do professor para as práticas escolares de ensino-aprendizagem da escrita.</p>	
<p><i>OLIVEIRA, Kiusam Regina de. Candomblé e educação: estratégias para o empoderamento da mulher negra. São Paulo: USP, 2008, 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.</i></p> <p><b>Linha de Pesquisa:</b> Psicologia e Educação                      <b>Descrição:</b> Abrange investigações teóricas e aplicadas no campo de intersecção da psicologia e da educação. Compreende estudos sobre os processos de desenvolvimento e sua interface com a aprendizagem, estudos psicanalíticos em educação, bem como</p>	

estudos sobre a escolarização e o cotidiano escolar.	
<i>REIS, Fabio Pinto Gonçalves dos. Práticas sociais relativas às crianças negras em impressos agrícolas e projetos de emancipação de escravizados. São Paulo: USP, 2010, 255 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</i>	
<b>Linha de Pesquisa:</b> História da Educação e Historiografia. <b>Descrição:</b> Contempla estudos voltados para investigações historiográficas sobre educação, também em uma dimensão comparada, a partir de perspectivas teórico-metodológicas diversas, resultando uma história da educação com um perfil marcadamente sócio-cultural.	
<i>RIBEIRO, Cristiane Maria. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. São Carlos: UFSCar, 2005, 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.</i>	
<b>Linha de Pesquisa:</b> sem informações.	<b>Descrição:</b> sem informações.
<i>SALES, Sandra Regina. Justificativas, acordos e tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, 2007, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.</i>	
<b>Linha de Pesquisa:</b> sem informações.	<b>Descrição:</b> sem informações.
<i>SANGER, Dircenara dos Santos. A abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.</i>	
<b>Linha de Pesquisa:</b> Trabalho, Movimentos Sociais e Educação. <b>Descrição:</b> O objetivo desta Linha de Pesquisa é trabalhar a formação e a pesquisa nos sentidos de: a) qualificar a práxis de professores da rede pública e privada de educação básica, profissional e superior; b) subsidiar políticas de educação, de formação e qualificação profissional, nas áreas públicas e privadas, que incorporem as relações de trabalho, etnia, gênero, idade; c) fundamentar experiências de trabalho, educação e lazer, nas organizações sociais e nos movimentos sociais.	
<i>SANTANA, Jair. A lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista. Curitiba: UFPR, 2010, 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.</i>	
<b>Linha de Pesquisa:</b> Cultura, Escola e Ensino. <b>Descrição:</b> A linha de pesquisa tem como objetos de estudo os saberes, a cultura e as práticas que são construídos e se mostram no cotidiano escolar. Tais objetos têm interesse para a linha em dupla dimensão: o pensar e o fazer docente e discente, ou seja, a formação de professores e o ofício de aluno, considerados na perspectiva histórica, social e cotidiana.	
<i>SANTOS, Ana Kátia Alves do. Ciência da educação na Bahia: infância afrodescendente e epistemologia crítica no ensino fundamental. Salvador: UFBA, 2008, 161 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade</i>	

<i>Federal da Bahia, Salvador, 2008.</i>	
<b>Linha de Pesquisa:</b> Filosofia, Linguagem e Práxis Pedagógica.	<b>Descrição:</b> investiga a práxis pedagógica com destaques para as relações entre atos educativos e seus pressupostos linguísticos e filosóficos.
<i>SANTOS, Dyane Brito Reis. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Salvador: UFBA, 2009, 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.</i>	
<b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas e Gestão da Educação.	<b>Descrição:</b> investiga os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e à distância, bem como questões relativas às políticas da educação, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento. Investiga ainda a escola em seus aspectos institucionais e organizacionais e a articulação entre a educação e os movimentos sociais.
<i>SANTOS, Eneida Pereira dos. Gil Amâncio &amp; Encontros: processos educativos, cultura negra, intervenções de mestres e convivência. Belo Horizonte: UFMG, 2008, 362 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.</i>	
<b>Linha de Pesquisa:</b> Educação e Cultura.	<b>Descrição:</b> A partir de perspectivas sociológicas e antropológicas e considerando os processos educativos escolares e não escolares, a linha desenvolve e acolhe projetos de pesquisa que queiram investigar: a) Processos de socialização nas sociedades contemporâneas; b) Desigualdade e diferença nos processos educacionais; c) Sujeitos da Educação, suas experiências e suas práticas educativas; d) Processos educativos nos movimentos sociais e ações coletivas; e) Educação, as políticas culturais de identidades (coletivas e individuais) e os contextos multiculturais; f) Educação e os processos de subjetividade e/ou de individuação; g) Educação em áreas de conflito e/ou confrontos culturais. São temas atuais pesquisados na linha: Educação e Diversidade Étnico-Racial; Educação Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Movimentos Sociais e Educação; Educação e Violência; Sujeitos e processos educativos nas especificidades da infância, juventude e vida adulta; Educação e Direitos Humanos nas Políticas de Segurança Pública
<i>SANTOS, Maria Walburga dos. Saberes da terra: o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). São Paulo: USP, 2010, 321 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.</i>	
<b>Linha de Pesquisa:</b> História da Educação e Historiografia.	<b>Descrição:</b> Contempla estudos voltados para investigações historiográficas sobre educação, também em uma dimensão comparada, a partir de perspectivas teórico-metodológicas diversas, resultando uma história da educação com um perfil marcadamente sócio-cultural.
<i>SILVA FILHO, Penildon. Políticas de ação afirmativa na educação brasileira: estudo de caso do programa de reserva de vagas para ingresso na Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2008, 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.</i>	
<b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas e Gestão da Educação.	<b>Descrição:</b> investiga os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e à distância, bem como questões relativas às políticas da educação, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento. Investiga ainda a escola em seus aspectos institucionais e organizacionais e a

articulação entre a educação e os movimentos sociais.	
<p><i>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 em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.</i></p>	
<p><b>Linha de Pesquisa:</b> Práticas Sociais e Processos Educativos.</p>	<p><b>Descrição:</b> investigar práticas sociais situadas em ambientes não escolares e escolares e os processos educativos por elas desencadeados, conformados, consolidados, referentes às informações, valores, competências, atitudes, posturas, geradores de significados, a partir da perspectiva dos desqualificados e marginalizados pela sociedade, com eles pesquisando em comunidades de trabalho, lançando mão de metodologias dialógicas. Utiliza aportes teóricos da educação, educação popular, educação das relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos, artes, motricidade humana, saúde e da pedagogia e filosofia da libertação.</p>
<p><i>SILVA, Eva Aparecida da. Professora negra e prática docente com a questão étnico-racial: a "visão" de ex-alunos. Campinas: UNICAMP, 2008, 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.</i></p>	
<p><b>Linha de Pesquisa:</b> Ciências Sociais na Educação.</p>	<p><b>Descrição:</b> Esta área, caracterizada pela interdisciplinaridade, busca promover uma sólida formação científica que responda à produção do conhecimento articulando a educação com os referenciais teórico-metodológicos das Ciências Sociais. Desenvolve estudos sobre política educacional, abordando as relações entre Estado e Sociedade em diferentes países e o papel dos movimentos sociais; a creche, a pré-escola e a escola pública a partir da teoria política; a tecnologia da informação e comunicação; as diferenças sócio-culturais principalmente as de idade, gênero, etnia e classes, bem como as das representações (artísticas, literárias, míticos etc); as relações entre trabalho e educação, abordando as transformações no trabalho e suas implicações nos processos formativos.</p>
<p><i>SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. O movimento social negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para a aplicação da Lei Federal 10.630/03 - o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria - RS. Salvador UFBA, 2009, 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.</i></p>	
<p><b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas e Gestão da Educação.</p>	<p><b>Descrição:</b> investiga os processos da gestão da educação presencial, aberta, continuada e à distância, bem como questões relativas às políticas da educação, planejamento, descentralização e municipalização do ensino, autonomia, avaliação e financiamento. Investiga ainda a escola em seus aspectos institucionais e organizacionais e a articulação entre a educação e os movimentos sociais.</p>
<p><i>SOARES, Emanuel Luís Roque. As vinte e uma faces de Exu na filosofia afrodescendente da educação [manuscrito]: imagens, discursos e narrativas. Fortaleza: UFC, 2008, 181 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.</i></p>	
<p><b>Linha de Pesquisa:</b> sem informações.</p>	<p><b>Descrição:</b> sem informações.</p>

*SOUZA, João Vicente Silva. Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas. Porto Alegre: UFRGS, 2009, 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.*

**Linha de Pesquisa:** Políticas e Gestão de Processos Educacionais. **Descrição:** Análise das políticas e gestão de processos educacionais na crise do Estado, da cultura e da sociedade contemporânea.

*WANDERLEY, Alba Cleide Calado. A construção da identidade afro-brasileira nos espaços das irmandades do sertão paraibano. João Pessoa: UFPB, 2009, 253 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.*

**Linha de Pesquisa:** Estudos Culturais. **Descrição:** Fundamentos dos estudos culturais da educação e suas interfaces nos processos culturais e comunicacionais. Espaço público e democracia; gestão do conhecimento e acesso universal à informação; diversidade e diferença cultural; construções de gênero e sexualidade, raça/etnia e idade/geração. Culturas populares. Produção de saberes e práticas educativas mediadas por artefatos simbólicos e tecnológicos. Comunicação e cognição. Implicações implicativas das mídias. Cultura digital. Produção de saberes e práticas educativas mediadas pela competência inter-relacional de educadoras/es em contextos de crise, conflito e mudança.