PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Kátia Evangelista Regis

Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação s*tricto sensu* em Educação – Brasil (1987-2006)

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Kátia Evangelista Regis

Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação s*tricto sensu* em Educação – Brasil (1987-2006)

Tese apresentada a Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Currículo*,* sob a orientação da Profa. Doutora Branca Jurema Ponce.

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

A Marcelo Pagliosa Carvalho

Meu marido

Companheiro de todos os momentos e de todas as lutas

À Marinalva de Araújo Régis e a Miguel Evangelista Regis

Minha mãe e meu pai

Pelo apoio irrestrito à realização de todos os meus projetos

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Branca Jurema Ponce pelo acolhimento, a partir do segundo ano de doutorado, por nos instigar a refletir sobre a complexidade e as contradições das práticas educacionais e pelo seu compromisso com uma educação de boa qualidade social.

Ao Prof. Dr. Sérgio Haddad, por sua orientação em meu primeiro ano de doutorado, pelo estimulo à realização desta pesquisa e pelos questionamentos no Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Alípio Casali pelas críticas e sugestões no Exame de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Antonio Chizzotti pelas indagações e propostas no Exame de Qualificação.

À Aline, minha irmã, que, apesar da distância, está sempre ao meu lado.

A Marcola e Maria, amigos de todas as horas.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Branca, por compartilharmos as reflexões, desafios e inquietações durante o processo de construção de pesquisa em Educação.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico pelo apoio financeiro, sem o qual não teria realizado esta tese.

“[...] São as vítimas, quando irrompem na história, que criam o novo.

Sempre foi assim.

Não pode ser de outra maneira [...]”.

Enrique Dussel

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículo em teses e dissertações nos programas de pós-graduação s*tricto sensu* em Educação – Brasil (1987-2006).** 2009. 253 f. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Resumo

Este trabalho teve por objetivo sistematizar e analisar as principais questões discutidas em teses de doutorado e dissertações de mestrado, que enfocaram as relações etnicorraciais e o currículo escolar, desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, entre os anos de 1987-2006. Para a seleção das produções acadêmicas que se tornaram objeto de nossa análise, utilizamos o Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal levantamento levou-nos à identificação de 187 estudos, cujo objetivo central foi a discussão acerca de relações etnicorraciais, focando a população negra. Partindo desse universo, delimitamos nosso foco de interesse no estudo das investigações que discutiram as relações etnicorraciais e os currículos escolares relacionados à educação básica dos sistemas oficiais de ensino do Brasil. A discussão sobre as relações etnicorraciais baseou-se em autores como Munanga (1996a, 2004a, 2004b); Gomes (2004, 2005, 2007); Gonçalves & Silva (2000, 2004); Cavalleiro (2005a, 2005b); Pinto (1987, 1993) e Silva (2001). A reflexão teórica acerca do currículo sustentou-se em autores como Sacristán (1999, 2000a, 2000b), Apple (1982), Giroux (1997) e McLaren (2000) e ofereceu a fundamentação que orientou nosso trabalho de seleção e análise da produção acadêmica sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, resultando em um conjunto de 51 investigações. No entanto, tivemos acesso a 29 estudos, nos quais utilizamos os referenciais da análise de conteúdo, por meio da análise categorial (BARDIN, 2008). Como resultado, as investigações foram agrupadas em quatro categorias: o negro nos livros didáticos; relações etnicorraciais no currículo em ação; estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar e o ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares. Por fim, destacamos que as discussões sobre relações etnicorraciais e os currículos escolares oferecem importantes possibilidades de repensar a escola.

Palavras-chave: Relações etnicorraciais, Currículos escolares, População negra, Levantamento em teses e dissertações.

REGIS, Kátia Evangelista. **Ethnic-Racial Relations and Curriculum in Thesis and Dissertations Developed in *Stricto Sensu* Graduate Programs in Education – Brazil (1987-2006).** 2009. 253 f. Thesis (Doctorate). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

Abstract

The purpose of this study was to systematize and analyze the main questions investigated in doctoral thesis and master's dissertations focused on ethnic-racial relations and school curriculum, developed in S*tricto Sensu* Graduate Programs in Education over the 1987-2006 period. In order to select the academic works which became the object of our analysis, we have used CAPES (Coordination of High-Level Personnel Training) thesis database. By means of this survey, we could identify 187 studies focused on the analysis of ethnic-racial relations with respect to the black population. From this framework of reference, we have delimited our subject of interest to the analysis of the studies which discussed ethnic-racial relations and school curriculums related to the basic education provided by Brazilian official educational systems. The study on ethnic-racial relations was based on authors such as Munanga (1996a, 2004a, 2004b); Gomes (2004, 2005, 2007); Gonçalves & Silva (2000, 2004); Cavalleiro (2005a, 2005b); Pinto (1987, 1993) and Silva (2001). The theoretical reasoning on the curriculum has its sources in the works of authors such as Sacristán (1999, 2000a, 2000b), Apple (1982), Giroux (1997) and McLaren (2000) which substantiated our selection and analysis of academic works on ethnic-racial relations and school curriculums, resulting in a total of 51 investigations. However, we had access to 29 studies in which we used the content analysis method by means of categorical analysis (BARDIN, 2008). As a result, the investigations were grouped into four categories: black people in textbooks; ethnic-racial relations in the curriculum in action; stereotypes, racial prejudice and racial discrimination in daily school life, and the teaching of Africans and black Brazilians history and culture in school curriculums. Finally, we have highlighted that discussions relating to ethnic-racial relations and school curriculums offer valuable opportunities with regard to rethinking school.

Keywords: Ethnic-racial relations, School curriculums, Black population, Survey in thesis and dissertations

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Expressões e palavras-chave utilizadas e número de pesquisas encontradas 73

Tabela 2 – Distribuição temporal das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais 76

Tabela 3 – Distribuição das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais, por Universidade 77

Tabela 4 – Distribuição das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais, segundo Unidade da Federação 79

Tabela 5- Distribuição das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais, segundo Região 79

Tabela 6 – Distribuição das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais, por tipo de categoria administrativa 80

Tabela 7 – Distribuição temporal das 51 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares 81

Tabela 8 – Distribuição das 51 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, por Universidade 82

Tabela 9 – Distribuição das 51 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, segundo Unidade da Federação 83

Tabela 10 – Distribuição das 51 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, segundo Região 83

Tabela 11 – Distribuição das 51 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, por tipo de categoria administrativa 84

Tabela 12 – Distribuição temporal das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares 87

Tabela 13 – Distribuição das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, por Universidade 88

Tabela 14 – Distribuição das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, segundo Unidade da Federação 89

Tabela 15 – Distribuição das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, segundo Região 89

Tabela 16 – Distribuição das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, por tipo de categoria administrativa 90

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil

ADUSP – Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo

ANC – Assembléia Nacional Constituinte

ANPEd - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES - Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEERT – Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEOP – Centro de Educação e Organização Popular

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COPENE – Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros

DRP – Diagnóstico Rápido Participativo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FCC – Fundação Carlos Chagas

FEDEP-SP – Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública de São Paulo

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

FNB – Frente Negra Brasileira

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GRUCON – Grupo de União e Consciência Negra

GTAAB - Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-brasileiros

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MNU – Movimento Negro Unificado

MOVA-SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo

NCN – Núcleo de Consciência Negra

NEABs – Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

ONGs – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEE – Plano Estadual de Educação

PL – Projeto de Lei

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PVNC - Pré-Vestibulares para Negros e Carentes

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINTUSP – Sindicato dos Trabalhadores da Universidade de São Paulo

SME– Secretaria Municipal de Educação

TEN – Teatro Experimental do Negro

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

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução 16

1. Relações etnicorraciais e currículos escolares 39

1.1 Âmbitos que interferem na configuração do currículo escolar 39

1.2 Relações etnicorraciais nos currículos escolares da educação básica 42

2. Teses e dissertações sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares da educação básica 72

2.1 Levantamento das teses e dissertações sobre as relações etnicorraciais nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação (1987-2006) 72

2.2 Teses e dissertações sobre as relações etnicorraciais nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação 75

2.3 Teses e dissertações sobre as relações etnicorraciais e currículos escolares da educação básica 81

2.4 Teses e dissertações analisadas sobre as relações etnicorraciais e currículos escolares da educação básica 86

2.4.1 Algumas questões recorrentes na maioria das teses e dissertações analisadas 91

2.4.2 Termos e conceitos utilizados nos debates sobre as relações etnicorraciais 93

2.4.3 Críticas aos currículos hegemônicos 95

2.4.4 Atuação do movimento negro nas críticas e proposições relativas aos currículos escolares 96

3. Estudo das 29 teses e dissertações analisadas sob o enfoque das relações etnicorraciais presentes nos currículos escolares da educação básica 100

3.1 O negro nos livros didáticos 104

3.2 Relações etnicorraciais no currículo em ação 131

3.3 Estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar 142

3.4 O ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares 161

3.4.1 Experiências de discussão acerca das relações etnicorraciais e sobre o ensino da História e Cultura africanas e dos negros brasileiros nos currículos escolares 161

3.4.2 Articulação entre saberes de comunidades remanescentes de quilombos e os currículos escolares 172

3.4.3 Alguns posicionamentos acerca do ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares 184

4. As relações etnicorraciais nos currículos escolares: possibilidades de repensar a escola 189

Referências 208

Apêndices 218

Anexo 252

INTRODUÇÃO

Essa investigação está permeada pela minha trajetória pessoal como estudante, professora, pesquisadora e mulher negra, que vivencia e luta cotidianamente contra o racismo[1], o preconceito racial[2] e a discriminação racial[3] existentes no Brasil.

Comecei a atuar como professora em 1998, no Centro de Educação e Organização Popular (CEOP), durante o período em que me graduava em História

[1] No Brasil, a parcela populacional definida como negra é vitimada pelo racismo. De um lado, o racismo é um comportamento, uma ação que resulta da aversão (por vezes, do ódio), em relação a pessoas que têm um pertencimento racial observável, como a cor da pele e o tipo de cabelo. De outro lado, são idéias e imagens sobre os grupos humanos que partem do pressuposto da existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2005). Dessa maneira, é uma forma de dominação baseada no pressuposto ideológico da existência de hierarquia entre raças.
O racismo brasileiro é definido como sendo "de marca", quer dizer, relaciona-se a características fenotípicas como, por exemplo, a cor da pele ou a textura dos cabelos. Em decorrência disso, o racismo no Brasil atinge mais fortemente aquelas pessoas negras que mais se aproximam do fenótipo da ancestralidade africana, e matiza as discriminações conforme a aparência vai se aproximando do fenótipo branco. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2005). O racismo se constitui como uma maneira de justificar a dominação de um grupo sobre outro a partir das características fenotípicas. É a partir da idéia de raças fictícias que o racismo se perpetua.

[2] O preconceito é um julgamento prévio e negativo, uma opinião preestabelecida, formada antecipadamente, sem maiores ponderações ou conhecimentos sobre os fatos. Incide sobre os integrantes de um grupo racial, de uma etnia, religião ou sobre pessoas que ocupam outro papel social significativo, incluindo a relação entre grupos humanos e a percepção que as pessoas têm de si mesmas e dos outros (GOMES, 2005).
No Brasil, persiste o que Florestan Fernandes denominou de "preconceito de ter preconceito", já que, em nossa sociedade, as pessoas negam-se a se assumirem preconceituosas. Gomes (2005) destaca que, comumente, as pessoas declaram que não existe preconceito racial no Brasil já que somos oriundos de uma mistura racial. Entretanto, quando têm notícia de um casamento interracial, supõem que ele ocorreu por interesse; ao verem um homem negro dirigindo um carro de luxo, a tendência é imaginar que se trata do motorista do patrão; piadas sobre o negro, cotidianamente repetidas, carregam a idéia de inferioridade etnicorracial da população negra. O preconceito, enquanto atitude, não é natural. Ele é construído socialmente.

[3] A discriminação (a palavra discriminar significa diferenciar, distinguir, discernir) racial: "Pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam" (GOMES, 2005, p. 55).

pela Universidade de São Paulo (USP). O CEOP é uma entidade de Educação Popular que desenvolve, basicamente, atividades de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos na Favela São Remo. Essa favela se localiza num terreno ocupado do Campus Cidade Universitária da USP, no Butantã, Zona Sudoeste da Cidade de São Paulo, onde moram, inclusive, funcionários[4] da própria Universidade.

O CEOP surgiu em 1989, durante o processo de constituição do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP), na gestão de Luiza Erundina (1989-1992), como prefeita da Cidade de São Paulo. Esse Movimento desenvolvia a alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, por meio de parceria entre a sociedade civil organizada e a Secretaria Municipal de Educação (SME).

As inquietações que emergiram quando atuei nessa entidade motivaram meu ingresso no Programa de Mestrado em Educação: Currículo*,* em 2002, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Minha dissertação sistematizou a História do CEOP, analisando como a entidade se organizou para realizar a escolarização de jovens e adultos, discutindo as mudanças e permanências pelas quais passou entre 1989 e 2004. Tratei também da relação do CEOP com o Estado, com a Associação dos Moradores do Jardim São Remo, com a Igreja Católica do local, com a Universidade de São Paulo e com o Núcleo de Consciência Negra (NCN) na USP.

[4] Utilizarei o gênero masculino para não sobrecarregar o texto. Apesar disso, gostaria que as mulheres se sentissem incluídas nas discussões que realizarei ao longo do trabalho.

Em 1998, passei a integrar a coordenação do Núcleo de Consciência Negra, durante as Gestões "Raça e Classe" (1998-2000 e 2000-2002). O NCN é uma entidade do movimento negro[5] que surgiu em 1987, a partir do debate entre alunos, professores e funcionários da Universidade sobre as dificuldades da realização de discussões sobre o racismo na USP. Inicialmente, utilizava uma sala da sede do Sindicato dos Trabalhadores da Universidade de São Paulo (SINTUSP)[6]. No próprio espaço da Universidade, ressaltava-se a presença da população negra[7], principalmente como funcionários, ao mesmo tempo em que se destacava o descaso da USP[8] com essa parcela populacional. Cerca de dez pessoas atuavam no Núcleo, em sua origem – a maioria ligada ao SINTUSP – e as atividades realizadas acompanhavam a pauta de intervenção política com uma preocupação cultural: realizar palestras, organizar exposições de arte e seminários. (CUNHA JÚNIOR, 2002)

[5] Entendo por movimento negro a atuação de entidades e associações que possuem em comum a luta antirracista.

[6] O NCN ocupou posteriormente um galpão abandonado, onde antes funcionava a Faculdade de Veterinária.

[7] De acordo com o IBGE (2000), a população brasileira, a partir da auto declaração, é composta da seguinte maneira: branca 53,8%, parda 39,1%, preta 6,2%, indígena 0,5% e amarela 0,4%. A população negra é composta da parcela populacional que se auto declara preta e parda nos censos demográficos. Justifica-se a junção de pretos e pardos em uma única categoria, a de negros, já que estudos empíricos mostraram que as diferenças entre os pretos e pardos, quanto ao rendimento, escolaridade, acesso aos bens de uso coletivo, são bem menores que a distância que os separa dos brancos, e é bastante desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. (PAIXÃO, 2006) Desta forma, é possível agregá-los numa única categoria, a de negros.

[8] Representativas desse descaso foram as atividades oficiais da USP, realizadas em 1988, no Centenário da Abolição da Escravidão: a programação oficial desconsiderou os acadêmicos, funcionários e estudantes negros. Entre os convidados, não havia acadêmicos negros. Cunha Júnior (2002) destaca que isso não ocorreu devido à indisponibilidade de intelectuais negros, visto que o NCN propôs uma lista composta de nomes de importantes acadêmicos nacionais e internacionais.

Enquanto atuava no NCN, comecei a repensar as relações etnicorraciais na sociedade brasileira e passei a refletir sobre a minha própria trajetória escolar e as desigualdades etnicorraciais que se manifestam nas instituições educacionais, através dos currículos a que tive acesso que omitiam e/ou desconsideravam a História dos negros africanos e da diáspora e pelo silenciamento sobre as tensões advindas do racismo, preconceito racial e discriminação racial no espaço escolar. A partir daí, surgiu o interesse em compreender a exclusão racial e a resistência dos negros a essa situação.

No segundo semestre de 1998, criamos, no Núcleo de Consciência Negra, um curso de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, integrando-o aos demais projetos existentes na entidade, como o cursinho pré-vestibular para negros e carentes (concretizado em 1996), os cursos de idiomas (ioruba e inglês), teatro, dança afro, capoeira e oficinas de hip-hop.

Constatamos que os funcionários terceirizados da Universidade (cerca de quatro mil, naquele momento) não tinham acesso gratuito ao curso oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) aos funcionários da USP. Destaque-se que os referidos funcionários terceirizados (de serviços de limpeza e segurança, por exemplo) eram, em sua maioria, pessoas negras.

O curso de alfabetização e pós-alfabetização se propunha a problematizar, em seu currículo, as relações etnicorraciais. Partimos da compreensão de que os currículos escolares não são neutros e transmitem, geralmente, um conhecimento particular como se fosse o conhecimento universal.

A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que, de um modo geral, reflete os interesses particulares dos grupos dominantes. Dessa forma, o currículo escolar é, marcadamente, resultado da cultura ocidental dominante (eurocêntrico, masculino, de orientação heterossexual, branco, cristão, capitalista).

Passei a participar como coordenadora do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos, a partir de 1999, contribuindo com as reflexões sobre as relações etnicorraciais nessa modalidade educativa. Esse Fórum, criado naquele ano, reúne diversos atores sociais comprometidos com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como movimentos populares, Organizações Não-Governamentais (ONGs), Secretarias Municipais de Educação e universidades. São realizadas, periodicamente, plenárias nas quais são discutidos temas ligados à Educação de Jovens e Adultos, como políticas públicas, o currículo e a formação dos professores para essa modalidade educativa.

O Fórum, em 2003, debateu sobre políticas públicas para essa modalidade educativa, realizando emendas ao Projeto de Lei para o Plano Estadual de Educação (PEE) produzido pelo Executivo (PL nº 1.066/2003) e ao Projeto de Lei para o PEE (PL nº 1.074/2003) produzido pelo Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública de São Paulo (FEDEP-SP). Essas emendas foram realizadas a partir de debates e discussões nas plenárias do Fórum ao longo do segundo

semestre de 2003, em um processo que qualificou os participantes do Fórum EJA na reflexão sobre as políticas públicas.[9]

O Fórum organizou também encontros estaduais como o IV Seminário Estadual de Educação de Jovens e Adultos - "*Balanço da década a partir da vigência da LDB[10] e do FUNDEF[11]*" - realizado nos dias 5 e 6 de maio de 2006, na Universidade de São Paulo. Nesse encontro, que reuniu cerca de 700 pessoas de todo o Estado de São Paulo, foram problematizadas diversas questões nas 17 mesas organizadas em torno dos três eixos temáticos do evento: Políticas Públicas, Formação de Educadores e Diversidade na EJA. Neste último, houve uma mesa intitulada "EJA e a questão racial", que contou com a participação de cerca de 50 pessoas.

Minha atuação como docente em organizações populares, no movimento negro e nas redes estadual e municipal de ensino de São Paulo, principalmente no ensino da EJA, instigaram-me a ingressar no doutorado em 2005. Objetivava analisar as causas do aumento do número de jovens na EJA e discutir as consequências desse ingresso no plano político-pedagógico, analisando essa temática com um enfoque etnicorracial. Entretanto, em conversas com o meu primeiro orientador, Prof. Dr. Sergio Haddad, consideramos mais adequado focalizar apenas uma problemática: a EJA ou o tema das relações etnicorraciais na educação.

[9] Sobre a EJA nas propostas para o Plano Estadual de Educação de São Paulo elaboradas em 2003 ver Carvalho (2006).
[10] LDB significa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996).
[11] FUNDEF é a sigla de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

Apesar da difícil opção pela escolha do tema, optei por aprofundar, no trabalho de pesquisa desenvolvido no doutorado, o estudo das relações etnicorraciais no processo educativo.

Não obstante a importância do debate sobre a questão etnicorracial no processo de escolarização, existe uma resistência em se problematizar essa temática na escola. Muitos profissionais da educação dizem não perceber na escola conflitos ligados ao racismo, preconceito racial e discriminação racial, silenciando sobre essas questões.

> [...] A escola e os seus agentes, os profissionais da educação em geral, têm demonstrado omissão quanto ao dever de respeitar a diversidade racial e reconhecer com dignidade as crianças e a juventude negra [...]
> No cotidiano escolar, considerável parcela de profissionais da educação diz não perceber os conflitos e as discriminações raciais entre os próprios alunos e entre professores e alunos. Por esse mesmo caminho, muitos também não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação anti-discriminatória [...] (CAVALLEIRO, 2005a, p. 12-13).

Além disso, é comum entre esses profissionais a percepção de que discutir esses temas poderia "trazer o racismo para dentro da escola", num entendimento de que a instituição escolar é imune às tensões e conflitos etnicorraciais presentes na sociedade brasileira.

Nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação ainda é reduzida a quantidade de pesquisas sobre as relações etnicorraciais. A partir de meados da década de 1990, entretanto, é crescente o número de dissertações de mestrado e teses de doutorado que vêm problematizando sobre tais questões,

desvelando as diferentes facetas da vitimação a que está submetida a população negra nos sistemas educacionais:

> As contribuições destas pesquisas estão no fato de denunciarem vigorosamente os prejuízos a que a população negra está sujeita dentro das instituições educacionais em todos os níveis, nas relações inter-pessoais, recursos e práticas pedagógicas" (RIBEIRO, 2005, p. 209).

Nesse sentido, a sistematização e análise dos trabalhos que discutem a desigualdade racial, focando os currículos escolares da Educação Básica, pode contribuir para problematizá-la e apontar possibilidades de mudanças. A discussão aprofundada das pesquisas que enfoquem as relações etnicorraciais nos currículos escolares pode trazer, também, subsídios para o debate sobre a alteração do currículo hegemônico, no contexto da Lei Federal nº. 10.639/2003. Essa lei tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.[12]

Objetivo

Este trabalho tem por objetivo sistematizar e analisar as principais questões discutidas em teses de doutorado e dissertações de mestrado, que enfocaram as relações etnicorraciais e o currículo escolar, desenvolvidas em programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, entre os anos de 1987-2006. Para a seleção das produções acadêmicas que se tornaram objeto de nossa análise,

[12] A Lei nº. 11.645, de 10/03/2008, altera a Lei nº 9.394, de 20/12/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09/01/2003, para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e cultura afro-brasileira e indígena.

utilizamos o Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Metodologia

O objetivo dessa pesquisa é sistematizar e analisar as temáticas abordadas na produção discente, sob a forma de teses de doutorado e dissertações de mestrado, realizada nos programas de pós-graduação em Educação a respeito das relações etnicorraciais e o currículo escolar. Entendemos que uma abordagem qualitativa do objeto deste estudo atende a esse objetivo[13], na medida que responde a questões particulares e permite focalizar um nível de realidade que não pode ser apenas quantificado. Nessa abordagem o "objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações" (CHIZZOTTI, 1991, p. 79).

Na abordagem qualitativa, os dados não são vistos como

> [...] coisas isoladas, fixos, captados em um instante de observação. Eles [os dados] se dão em um contexto fluente de relações: são fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. [Assim,] é preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (CHIZZOTTI, 1991, p. 84).

Referenciado por essa abordagem de pesquisa, realizamos a revisão bibliográfica sobre o tema das relações etnicorraciais na Educação. Para isso, iniciamos realizando a leitura de trabalhos de autores, como Munanga (1996a,

[13] A abordagem dessa pesquisa é qualitativa, todavia utilizaremos dados quantitativos que podem revelar aspectos significativos sobre a produção de conhecimento a respeito das relações etnicorraciais.

2004a, 2004b); Gomes (2004, 2005, 2007); Gonçalves & Silva (2000, 2004), Cavalleiro (2005a, 2005b); Pinto (1987, 1993) e Silva (2001). Utilizamos dicionários específicos para temas da área, como o Dicionário das Relações Étnicas e Raciais (CASHMORE, 2000), o Dicionário da Escravidão Negra (MOURA, 2004), o Dicionário Escolar Afro-Brasileiro (LOPES, 2006). Tivemos o apoio de algumas obras de referência como Mulheres Negras do Brasil (SHUMAHER; BRAZIL, 2007); o verbete sobre educação na obra 100 Anos e mais de Bibliografia sobre o Negro no Brasil (MUNANGA, 2003, p. 385-412) e a Bibliografia Básica sobre Educações Raciais e Educação (MIRANDA; AGUIAR; DI PIERRO, 2004).

Para termos um panorama da produção acadêmica sobre a temática, recorremos ao Banco de Teses da Capes, pesquisamos os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) nas instituições de ensino superior e os grupos de pesquisa sobre as relações etnicorraciais cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Pesquisamos, ainda sobre o tema, nos Anais da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), particularmente no Grupo de Trabalho 21 (GT21) Educação e Afro-brasileiros. Esse GT vem analisando a relação entre população negra e educação desde 2001. Também realizamos a leitura dos anais do 4º e 5º Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (IV e V COPENE).

Buscamos, de modo a complementar a revisão bibliográfica sobre a temática, leituras em revistas acadêmicas como a Revista Brasileira de Educação, a Revista Brasileira de Ciências Sociais e Cadernos de Pesquisa. Para discutir, especificamente, sobre a desigualdade da população negra em relação à população branca, buscamos indicadores socioeconômicos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Por meio do trabalho de revisão bibliográfica, fomos compondo o nosso entendimento acerca de termos e conceitos utilizados nos debates sobre as relações etnicorraciais, tais como raça[14], racismo, preconceito racial, discriminação racial, população negra, ideologia de branqueamento[15], mito da democracia racial[16] e ações afirmativas[17]. Essa conceituação ofereceu elementos

[14] Não usamos o termo raça no sentido biológico, visto que os estudos de genética constataram que não existem raças humanas. Sua utilização é dotada de um sentido político, em suas dimensões históricas e sociais, inserida nas relações de poder, dominação e exclusão e a partir das características do racismo brasileiro. Embora seja inoperante do ponto de vista biológico e que não tenha nenhuma fundamentação natural, persiste enquanto construção ideológica e política no imaginário coletivo.

[15] A ideologia de branqueamento se nutre das ideologias e doutrinas que pretendiam mostrar a suposta superioridade da raça branca. A ideologia do branqueamento se efetiva quando ocorre a internalização de uma imagem negativa de si [o negro] e uma imagem positiva do outro [o branco]. O indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não ter uma auto-estima positiva e tenta aproximar-se do indivíduo que é visto positivamente (SILVA, 2005). Mas por que branquear? Segundo Munanga (1996, p. 190), "Para escapar das injustiças resultantes da hierarquização racial que coloca o branco no topo e o negro na posição inferior da escala social".

[16] Nos anos 1930, vivemos o momento da idealização das relações etnicorraciais na sociedade brasileira. Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre, com a idéia da convivência racial harmônica e de que as relações entre senhores e escravizados teriam sido mais amenas no Brasil, traz consigo o mito da democracia racial. Este mito exalta a convivência harmoniosa entre as pessoas de todas as camadas sociais e grupos raciais, dissimulando as desigualdades e encobrindo os conflitos. Freyre desconsidera as relações assimétricas de poder entre os senhores e os escravizados, no contexto em que surgiram os primeiros mestiços. A mistura, entretanto, não resulta na democracia racial, fato demonstrado pelas desigualdades raciais e sociais e o mito dificulta o processo de conscientização dos racialmente excluídos. (MUNANGA, 1996a) Freyre ressaltava a docilidade da escravidão tendo uma imagem idílica desse período.

à compreensão das principais questões que estão sendo debatidas sobre as desigualdades etnicorraciais na sociedade brasileira e como foram construídas historicamente. Também procuramos compreender as lutas e reivindicações do movimento negro por escolarização. Refletimos sobre as críticas ao currículo hegemônico, as dificuldades de acesso e as menores possibilidades de permanência nos sistemas escolares dos negros em todos os níveis e modalidades de ensino.

Observamos que a atuação do movimento negro em relação à escolarização não se restringiu às denúncias. Ao longo do século passado, as entidades negras realizaram ações efetivas para contribuir com a escolarização dos negros através da organização de escolas/salas de aula para as crianças e adolescentes, cursos de alfabetização de jovens e adultos. Essas lutas, em certa medida, influenciaram a implementação de políticas públicas a partir dos anos 1980. Isso vem ocorrendo, mais recentemente, através de leis municipais e estaduais para inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares[18] e da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei Federal nº 10.639/2003, da implementação de ações afirmativas, na

---

[17] Ações afirmativas são o conjunto de políticas públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, idealizadas para combater a discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos da discriminação praticada no passado. Objetivam a concretização do ideal de igualdade de acesso a benefícios como a educação e o emprego. (PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, 2005, p. 143).

[18] Sobre a inclusão da História dos negros e dos africanos nos currículos escolares a partir de final dos anos 1980, por meio de leis nos ensinos fundamental e médio nas redes estaduais e municipais de ensino ver Santos (2005).

modalidade de cotas raciais em universidades brasileiras, e da discussão em torno do Estatuto da Igualdade Racial[19].

Inicialmente, tínhamos como objetivo discutir as principais temáticas abordadas sobre as relações etnicorraciais na educação, focando a população negra. Assim, realizamos o levantamento sobre a produção discente realizada nos programas de pós-graduação em Educação[20] sobre as relações etnicorraciais e educação no Banco de Teses da CAPES, entre 1987-2006.

O Banco de Teses da CAPES disponibiliza resumos, feitos pelos próprios autores das teses e dissertações defendidas nos diferentes programas de pós-graduação no Brasil, a partir do ano de 1987. Entretanto, não foi simplesmente esse fato que nos levou à identificação das pesquisas a partir desse ano. Esse período coincide com a atuação do movimento negro em debates importantes que ocorriam na sociedade brasileira por ocasião do processo constituinte. Nesse momento, diversos movimentos sociais e, dentre eles, o movimento negro, lutavam para que suas reivindicações fossem atendidas na Carta Magna. Entre as questões debatidas estavam as relativas à educação. As organizações negras vinham realizando diversos eventos municipais e estaduais, a partir de meados

[19] O Estatuto da Igualdade Racial, de autoria do Senador Paulo Paim (PT/RS), objetiva combater a discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas promovidas pelo Estado. Para tal prevê uma série de medidas concretas, como: a instituição de cotas para a população afro-brasileira nos concursos públicos e no ensino superior; a previsão de programas de ação afirmativa; o estabelecimento do direito de livre exercício dos cultos e religiões de matriz africana; a regulamentação do direito à propriedade definitiva das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades de quilombos; a criação do Fundo Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que vincula receitas orçamentárias da União a fim de efetivar as diretrizes de políticas públicas previstas no Estatuto.

[20] Apesar da produção acadêmica na área da educação dialogar com diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo, Sociologia, História, Antropologia, Psicologia, restringimo-nos aos trabalhos defendidos nos programas de pós-graduação em Educação.

dos anos 1980, culminando com a Convenção “O negro e a Constituinte”. Essa Convenção deu origem a um documento síntese das reivindicações dos encontros regionais que ocorreram em vários estados.

O final dos anos 1980 marca também as discussões sobre o Centenário da Abolição da Escravidão no Brasil (1988). Decorridos cem anos da abolição, os negros brasileiros continuavam sendo os mais afetados pela desigualdade social e econômica. Nesse cenário, diversas atividades ocorreram para desvelar o mito da democracia racial e protestar contra as Comemorações Oficiais que, de modo geral, exaltavam a pretensa harmonia racial brasileira.

Em outras palavras, o final dos anos 1980 representa uma inflexão no debate sobre as relações raciais, passando de uma atuação mais marcada pela denúncia, no início da década de 80, para proposição e ações concretas dirigidas ao propósito de alterar a condição de marginalização dos negros.

> O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação de professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155).

Consequentemente, faz sentido principiar o levantamento das pesquisas no Banco de Teses da CAPES em 1987, lembrando que a pesquisa pode fornecer elementos para a compreensão da produção acadêmica nessa área nos últimos vinte anos.

Identificamos os trabalhos a partir das seguintes expressões e palavras-chave: ações afirmativas, afrodescendentes, crítica ao currículo hegemônico, currículo e relações raciais, discriminação racial, diversidade racial, etnia, História da África, inclusão da História e cultura africana e dos negros brasileiros, Lei nº. 10.639/03, movimento negro, multiculturalismo, negritude, políticas afirmativas, políticas compensatórias, política de cotas, população negra, preconceito racial, Pré-Vestibulares para Negros e Carentes (PVNC), quilombos, raça negra, racismo, relações raciais, religiosidade negra, representação dos negros nos materiais didáticos e paradidáticos. Utilizamos essa variedade de expressões e palavras-chave para obtermos uma quantidade maior de fontes de informação. No momento em que começaram a ocorrer muitas repetições dos trabalhos encontrados e uma pequena incidência de novas pesquisas, consideramos adequado encerrar o processo de levantamento das pesquisas.

Selecionamos somente as pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação s*tricto sensu* em Educação e, entre elas, os trabalhos em que o objetivo central foi a associação entre as relações etnicorraciais, focando a população negra.

Através desse levantamento, identificamos 187 pesquisas que discutem as relações etnicorraciais na educação. Na leitura dos resumos, percebemos que elas versam sobre diferentes aspectos: o acesso ao ensino superior através das ações afirmativas, na modalidade cotas; pesquisas sobre os Pré-Vestibulares para Negros e Carentes e sua relação com o ingresso no ensino superior, relacionadas às discussões sobre ações afirmativas; os conhecimentos, valores e normas

veiculados nos currículos escolares a partir do referencial euro-ocidental hegemônico considerado como legítimo e valioso; as relações interpessoais no cotidiano escolar, fortemente marcadas por estereótipos[21], pelo preconceito racial e discriminação racial; reflexão sobre o processo de escolarização dos negros e como isso interfere em sua trajetória de vida e na construção de sua identidade etnicorracial; as práticas educativas realizadas pelas organizações da sociedade civil, entidades do movimento negro, núcleos culturais da população negra e práticas religiosas em Irmandades e em religiões de matriz africana, como o Candomblé.

Devido à grande quantidade de pesquisas e à variedade de temas abordados, delimitamos, para o nosso estudo mais detalhado, a análise das investigações que discutem as relações etnicorraciais e os currículos escolares. Optamos por trabalhar com currículos escolares por compreendermos que, por meio deles, são concretizadas as funções da escola.

Além disso, a possibilidade de verificarmos como a produção discente vem abordando os currículos escolares e sua relação com a população negra pode oferecer elementos para o debate sobre o ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros, no momento em que em vivenciamos a implementação da Lei Federal nº. 10.639/03.

[21] Segundo Silva (2003, p. 17), "Os estereótipos, ou seja, os clichês, as imagens cristalizadas ou idealizadas de indivíduos ou grupos de indivíduos cumprem o papel social de produzir os preconceitos, as opiniões e conceitos baseados em dados não comprováveis da realidade do outro, colocando esse outro sob rejeição ou suspeita [...]".

Definido o foco do trabalho, realizamos a revisão bibliográfica sobre currículo a partir de uma perspectiva crítica, utilizando autores como Sacristán (1999, 2000a, 2000b), Apple (1982), Giroux (1997) e McLaren (2000). O nosso entendimento de currículo fundamentou a seleção e a análise das teses e dissertações.

Focamos a nossa análise nos trabalhos que discutem essa temática relacionada à educação básica realizada nos sistemas oficias de ensino do Brasil. Ao enfocarmos a educação básica nos sistemas oficiais de ensino não desconsideramos a importância das organizações negras em sua luta pela promoção da igualdade etnicorracial, que realizam críticas e proposições às relações etnicorraciais vigentes, além de desenvolverem práticas que visam a contribuir com a escolarização da população negra. Entendemos esses espaços como fundamentais na luta antirracista e para o repensar das relações etnicorraciais nas instituições educacionais. Ao enfocarmos os sistemas oficiais pretendemos justamente analisar como as críticas e proposições há décadas dirigidas a essas instituições pelo movimento negro estão refletidas no currículo que é realizado nas escolas.

Definido o foco desta pesquisa, selecionamos inicialmente 57 trabalhos para serem lidos integralmente. Recuperamos 35 teses e dissertações e, dentre estes, 6 foram retirados da relação, visto que a visualização sobre o trabalho completo apontou que não se encaixavam nos critérios estabelecidos: discutir sobre as relações etnicorraciais e os currículos escolares da educação básica nos sistemas oficiais de ensino, tendo como foco a população negra. Dessa forma,

passamos a ter uma relação de 51 trabalhos sobre relações etnicorraciais nos currículos escolares e conseguimos recuperar 29 pesquisas que foram lidas integralmente.

Recuperamos, inicialmente, 10 trabalhos realizados na PUC/SP e na USP. Em seguida, buscamos os trabalhos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e conseguimos ter acesso a 5 trabalhos de investigação.

Após isso, procuramos as pesquisas por meio da consulta às bibliotecas digitais das universidades em que foram depositadas e recuperamos mais 2 trabalhos.

Buscamos, ainda, por via de consulta à Internet, uma forma de contato direto com os pesquisadores para requerer suas investigações. Conseguimos o endereço eletrônico de alguns pesquisadores e solicitamos o envio de seus trabalhos. Como resultado, 6 pesquisadores encaminharam gentilmente seus trabalhos. Outros responderam ao e-mail relatando a impossibilidade do envio de suas pesquisas por não possuírem mais o arquivo eletrônico ou mesmo apontando a dificuldade em algumas regiões do país de remetê-los pelo correio.

O último recurso utilizado para a recuperação das pesquisas foi através do serviço de comutação entre bibliotecas com o acesso a 12 pesquisas. Algumas bibliotecas não atendem ao pedido de comutação, só o solicitam, como a Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a Universidade Federal do Piauí. Outras não puderam atender aos pedidos por motivo de férias, greve ou impossibilidade funcional (empréstimo não devolvido, não localizado no acervo).

Ao final, obtivemos 29 teses e dissertações, ou seja, cerca de 57% do total das pesquisas que pretendíamos analisar. Apesar de não termos obtido o acesso a todas as pesquisas selecionadas para a leitura, acreditamos que o número de trabalhos analisados é suficiente para oferecer um panorama importante das principais questões discutidas sobre o tema investigado.

Com as obras em mãos, iniciamos o trabalho de leitura e análise, utilizando como subsídio os referenciais da análise de conteúdo, por meio da análise categorial (BARDIN, 2008). As categorias foram estabelecidas a partir do objetivo das pesquisas analisadas e/ou de seu desenvolvimento e resultados.

> Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (BARDIN, 2008, p. 146).

Para a sistematização e análise das pesquisas, elaboramos um roteiro inicial, a partir da leitura dos resumos, com itens que pareciam ser recorrentes nas obras investigadas, entre os quais: a crítica aos currículos hegemônicos; o tratamento dado à população negra nos livros didáticos; a possibilidade de inclusão dos conteúdos relativos à História e Cultura dos negros brasileiros nos currículos escolares; a veiculação de valores, normas, comportamentos e atitudes preconceituosas e discriminatórias, por meio de práticas curriculares. Após a análise de uma amostra das pesquisas, confirmamos que essas questões realmente eram as mais recorrentes. Os itens que se seguem emergiram durante a leitura e foram incorporados ao roteiro: debate sobre as desigualdades

etnicorraciais assimétricas na sociedade brasileira - com a problematização de alguns termos e conceitos - e papel do movimento negro para alterá-las[22].

Encerrada a leitura integral das teses e dissertações, realizamos uma síntese do roteiro de cada uma das pesquisas para facilitar a sistematização e a análise das principais questões discutidas nesses trabalhos. Durante o processo de categorização, voltávamos às pesquisas para observar as nuances ou detalhes que haviam passado desapercebidos. Após esse processo, dividimos as pesquisas em quatro categorias a partir do principal foco de discussão do autor e de seus resultados:

a) O negro nos livros didáticos

Esta categoria integra oito pesquisas, que discutem acerca do tratamento da população negra nos livros didáticos. Incluímos o debate sobre esses materiais na discussão do currículo e sua interface com as relações etnicorraciais, devido ao entendimento de que os livros didáticos se constituem em instrumento importante das práticas de ensino/aprendizagem e por serem um dos principais veículos de transmissão dos conteúdos curriculares.

b) Relações etnicorraciais no currículo em ação

Esta categoria integra as três pesquisas que versam sobre as relações etnicorraciais nas práticas curriculares desenvolvidas na realidade concreta das

[22] O roteiro se encontra no Apêndice A.

instituições educacionais, problematizando a incompatibilidade entre o proposto e o que realmente se efetiva.

c) Estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar

Agrega as sete pesquisas que discutem como a lógica eurocêntrica das práticas curriculares que perpassam as relações interpessoais no cotidiano escolar e como essas contribuem para a transmissão de comportamentos, atitudes e valores preconceituosos e discriminatórios em relação à população negra, gerando um falso sentimento de superioridade nos alunos brancos e de inferioridade nos alunos negros.

d) O ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares

Reúne onze pesquisas que problematizam as possibilidades de inclusão da História e Cultura africana e dos negros brasileiros nos currículos escolares.

Existem outras possibilidades de análise dessas teses e dissertações, mas focamos a nossa reflexão nas questões recorrentes levantadas pelos autores em cada categoria, visto que podem revelar quais os avanços da discussão sobre essa temática em um período de vinte anos e quais os desafios que são apontados para pensarmos um currículo que contribua para uma educação voltada para a igualdade etnicorracial.

No Capitulo 1, definimos o nosso entendimento de currículo em uma perspectiva crítica. Utilizamos autores como Sacristán (1999, 2000a, 2000b), Apple (1982) e Giroux (1997). Trabalhamos com a perspectiva do multiculturalismo crítico e de resistência (McLaren, 2000) para debater o tema das diferenças enquanto construções históricas e culturais, que não podem ser entendidas senão quando inseridas no contexto da globalização excludente. Problematizamos as relações etnicorraciais nos currículos hegemônicos da educação básica.

O capítulo 2 discutirá sobre as 29 pesquisas analisadas no interior da produção discente sobre as relações etnicorraciais, realizada nos programas de pós-graduação em *stricto sensu* em Educação, entre 1987-2006. Iniciamos com a apresentação dos dados referentes às 187 pesquisas que tinham como foco as relações etnicorraciais e educação. Em seguida, trabalhamos com as 51 pesquisas selecionadas sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares. Por fim, versamos sobre as 29 pesquisas analisadas, destacando os aspectos comuns, como a utilização de alguns termos e conceitos, a crítica ao currículo hegemônico e a atuação do movimento negro para alterá-lo.

No Capitulo 3, sistematizamos e analisamos as problemáticas abordadas nas 29 pesquisas lidas sobre as relações etnicorraciais e currículos escolares por intermédio das seguintes categorias: a) O negro nos livros didáticos; b) Estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar; c) Relações etnicorraciais no currículo em ação e d) O ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares.

O Capítulo 4 retoma as principais questões discutidas nas pesquisas analisadas e como estas questões podem oferecer elementos para repensar a lógica que estrutura as instituições educacionais.

1 - Relações etnicorraciais e currículos escolares

Neste capítulo, discutiremos as relações etnicorraciais nos currículos escolares. Inicialmente, abordaremos os âmbitos que interferem na configuração do currículo. Em seguida, problematizaremos as relações etnicorraciais nos currículos hegemônicos da educação básica.

1.1 – Âmbitos que interferem na configuração do currículo escolar

O currículo escolar é uma prática social complexa, construída historicamente, vinculada às relações sociais, políticas, econômicas e culturais. A sua análise, por conseguinte, não se restringe às questões internas das instituições educacionais, visto que as aprendizagens realizadas nesses espaços não ocorrem no vazio.

> O contexto social, econômico, político e cultural que o currículo representa, ou deixa de fazê-lo, deve ser o primeiro referencial em relação a como analisar e avaliar um currículo. Esse é o primeiro contexto prático *externo* para entender a realidade curricular: o exercício de práticas políticas, econômicas e sociais que determinam as decisões curriculares, não podendo se esquecer que o currículo proposto para o ensino é fruto das opções tomadas dentro dessa prática (SACRISTÁN, 2000b, p 129, grifos do autor).

Outras forças e condicionamentos do contexto externo interferem na configuração dos currículos. As decisões administrativas sobre como realizar o

ensino, a elaboração de materiais didáticos, a atuação das famílias, a pressão dos grupos acadêmicos para que sua especialização esteja contida na cultura escolar, entre outras, são âmbitos que intervêm nos currículos que se realizam nas escolas (SACRISTÁN, 2000b).

Os currículos elaborados para as instituições educacionais passam por outras alterações ao se realizarem na realidade concreta da escola – os contextos considerados internos. Os conteúdos do currículo elaborado, por exemplo, através de prescrições são transformados nos contextos escolares concretos – o contexto de realização (SACRISTÁN, 2000b).

Compreender o currículo como construção social que preenche a escolaridade de conteúdos e orientações leva à análise dos contextos concretos que lhe dão forma e conteúdo, antes de adquirir concretude como experiência de aprendizagem para os alunos. Para tornar nítida a realidade curricular é necessário compreender os contextos que interagem com o currículo (contexto didático, contexto psicossocial, contexto organizativo, contexto do sistema educativo e contexto exterior). Sacristán (2000b, p. 129, grifos do autor) destaca que "[...] para entender o currículo real é preciso esclarecer os *âmbitos práticos* em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário, estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade".

O entendimento do currículo como uma práxis implica na compreensão de que diversos tipos de ações interferem em sua configuração, adquirindo sentido em um contexto real. Esse processo se dá imerso em determinadas condições

concretas, inseridas em um mundo de interações culturais e sociais, que são uma construção social. Uma concepção processual de currículo entende o seu significado e importância real como resultado dos diferentes âmbitos aos quais está submetido. Para Sacristán, (2000b, p. 129, grifos do autor)

> [...] o currículo é um âmbito de interação no qual se entrecruzam processos, agentes e âmbitos diversos que, num verdadeiro e complexo processo social, dão significado prático e real ao mesmo. Somente no marco de todas essas interações podemos chegar a captar seu valor real, daí que é imprescindível um *enfoque processual* para entender a dinâmica que dá significado e valores específicos a um currículo concreto [...]. Este não existe à margem das circunstâncias contextuais que o moldam, o que se pede é um marco conceitual apropriado que dê a razão de tal realidade. O que é o currículo real na prática? O que resulta dessas interações.

Desse modo, o currículo é um campo de atividade para diversos agentes, com competências divididas em diferentes proporções, no qual as decisões não acontecem linearmente concatenadas, tampouco são o resultado de uma coerência ou expressam uma mesma racionalidade**,** como ressalta Sacristán (2000b, p. 101-102, grifos do autor):

> Os níveis nos quais se decide e configura o currículo não guardam dependências estritas uns com os outros. São instâncias que atuam *convergentemente* na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares em cada caso. Em geral, representam forças dispersas e até contraditórias que criam um campo de 'conflito natural', como em qualquer outra realidade social, abrindo, assim, perspectivas de mudança nas próprias contradições que apresentam, opções alternativas, situações frente às quais tomar partido, etc.

1.2 – Relações etnicorraciais e currículos escolares da educação básica

Como foi destacado, o currículo é uma prática social complexa e é importante considerar os âmbitos que interferem na configuração curricular para entender como expressam o que é considerado valioso para ser difundido pelas escolas.

As instituições educacionais transmitem uma determinada cultura e a cultura selecionada e veiculada nos currículos se relaciona com o contexto no qual se situam ela própria e as instituições escolares. O currículo, de alguma maneira, expressa o conflito de interesses e os valores dominantes que guiam a escolarização.

> A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve a certos interesses concretos e eles se refletem no currículo [...] (SACRISTÁN, 2000a, p. 17).

A educação escolar, como processo de formação e de socialização supõe a transmissão de conhecimentos, atitudes, hábitos, valores veiculados pelos currículos. Desta maneira, nem todos os elementos culturais são igualmente desejáveis e percebidos como de mesmo valor. A transmissão cultural pressupõe a ideia de uma permanência, mesmo que relativa, e a percepção do que é considerado valioso.

A cultura, em nenhum lugar, configura-se uniforme e imutavelmente, variando de uma sociedade a outra e de um grupo a outro em uma mesma

sociedade. Não se estabelece, do mesmo modo, a todas as pessoas, estando sujeita às disputas de interpretação. Nesse sentido, a educação não transmite jamais *a* cultura, entendida como um patrimônio simbólico unitário e impreterivelmente coerente. Não pode também transmitir integralmente *uma* cultura ou culturas. A escola transmite, no máximo, *algo da* cultura (FORQUIN, 1993). Em geral, os elementos culturais selecionados para integrarem os currículos escolares se relacionam com os interesses dominantes em determinada sociedade.

> [...] a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em "conhecimento para todos" está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributos das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural[23] (APPLE, 1982, p. 98-99).

Dessa forma, emergem algumas questões: Que cultura selecionada é essa? De quem é esse conhecimento considerado como válido para integrar os currículos escolares, dentro de uma vasta gama de possibilidades?

> [...] As questões que cercam o conhecimento que é realmente transmitido nas escolas, que cercam o que se considera como conhecimento socialmente legítimo, não são de pequena importância para a tomada de consciência da posição cultural, econômica e política da escola. [...] É preciso levar a sério as questões acerca da tradição seletiva, como as seguintes: A quem pertence esse conhecimento? Quem o selecionou? Por que é organizado e transmitido dessa forma? E para esse grupo determinado? O mero ato de formular essas questões não basta, no entanto. É também necessário que se procure vincular essas

[23] Apple atenta para o fato de que nem a cultura nem a consciência são mecanicamente determinadas pela estrutura econômica. De acordo com Apple (1982, p.55), "Nem todos currículos nem toda cultura são "meros produtos" de simples forças econômicas".

> investigações e concepções diversas de poder social e econômico e de ideologias. [...] (APPLE, 1982, p. 16-17).

A seleção que constitui o currículo escolar é o resultado de um processo que reflete os interesses e concepções particulares dos grupos dominantes, ainda que não de modo absoluto. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento escolhido e transmitido como se fosse universal. Dentro dessa perspectiva, os currículos escolares não transmitem simplesmente o conhecimento acumulado pela humanidade e têm sido predominantemente masculino, heterossexual, branco, cristão, capitalista e eurocêntrico.

Os currículos escolares serão sempre seletivos culturalmente. Afinal, é impossível que toda a cultura da humanidade seja inserida no tempo e espaço previsto para a escolarização, mas os currículos podem ser menos parciais em um processo que, trazendo à tona os conflitos e as contradições, os diferentes referenciais culturais sejam discutidos. Não estamos querendo defender um relativismo, mas problematizar as relações de poder que hierarquizam as diferenças culturais.

> A seleção de conteúdos para compor um currículo é inevitável, mas não é inevitável que o seu processo de escolha seja tão parcial e antidemocrático. Ampliar a discussão em sujeitos envolvidos, em diversidade de culturas – codificadas e não –, em metodologias e formação dos educadores, assim como discutir / re-discutir ampla e profundamente novos valores e objetivos para a educação escolar, poderá lançar pedras fundamentais sobre alicerces já postos pela educação liberal[24] na direção da

[24] Para a autora (2006, p. 315) "A construção de valores e o encaminhamento de ações que os traduzem não são fruto de acaso, mas respostas concretas a determinados modelos emergentes de vida. Neste sentido, os ideais da escola pública, universal, gratuita e obrigatória, assim como os princípios do respeito às capacidades individuais, da igualdade de oportunidades e de direitos, também individuais, acompanhados da negação dos privilégios hereditários, são respostas

> construção de uma escola socialmente mais democrática. (PONCE, 2006, p. 322)

Os conteúdos curriculares omitem e/ou distorcem a participação dos negros na sociedade brasileira, mas a História cultural, econômica, política e social da população negra não ocorreu à margem ou paralelamente à História cultural, econômica, política e social da sociedade brasileira. Ela é História do Brasil. Incorporar essa temática nos currículos escolares não pode se resumir à menção do Dia 20 de Novembro como o Dia da Consciência Negra[25] ou a inserção de algumas personalidades negras como Zumbi dos Palmares[26], Luis Gama[27] ou Luiza Mahin[28], apesar de considerarmos um avanço essa inclusão. Implica

---

concretas à superação do mundo e da educação medievais e constituíram-se em pilares da doutrina liberal, que foi elaborada, em sua origem, por pensadores ingleses e franceses no contexto das lutas burguesas contra a aristocracia. Na esteira da nova organização capitalista burguesa , constitui-se o direito à educação, que faz parte do ideário contemporâneo".

[25] Segundo Silveira (2003, p. 23), "A evocação do dia Vinte de Novembro como data negra foi lançada nacionalmente em 1971 pelo Grupo Palmares, de Porto Alegre, Rio Grande do Sul".

[26] Comandante militar e chefe político do Quilombo dos Palmares. Nascido em Palmares, ainda criança foi capturado em um dos ataques que o Quilombo sofreu. Levado ao distrito de Porto Calvo, foi dado ao padre português Antônio Melo. Foi batizado, recebendo o nome de Francisco. Ao completar quinze anos, fugiu para Palmares. Em 1680 assume o comando de Palmares. Referência dos movimentos negros brasileiros, a data de sua morte, 20 de novembro (1695), foi escolhida para ser o Dia Nacional da Consciência Negra. Em muitos municípios esse dia é decretado feriado em comemoração à luta e resistência negra. (MOURA, 2004; MUNANGA; GOMES, 2006)

[27] Luiz Gama era filho de Luísa Mahin. Iniciou-se no estudo das leis e tornou-se rábula ou provisionado (praticante de advocacia sem diploma). Como jornalista, passou a colaborar em vários jornais abolicionistas, satíricos, literários e políticos como, por exemplo, *O Diabo Coxo* (1864), *Cabrião* (1865), *O Ipiranga* (1867) e *O Radical Paulistano* (1868). Participou ativamente das sociedades emancipadoras, na organização de sociedades secretas para fugas e ajuda financeira a negros, além do auxílio na libertação nos tribunais de mais de 500 escravizados foragidos. O pseudônimo Getulino foi utilizado em seu livro de versos Trovas Burlescas, publicado em São Paulo, em 1856. Seus poemas estão vinculados à segunda geração do Romantismo. Morreu em 1882. (MOURA, 2004; MUNANGA; GOMES, 2006)

[28] Teve papel de destaque na Revolta dos Malês (1835) e na Sabinada (1837). Segundo Munanga & Gomes (2006), não se sabe ao certo se veio da África, como escravizada, para a Bahia, ou se nasceu já em Salvador. Para Moura (2004) Luísa Mahin era africana livre. Dizia ter sido princesa na África. Devido as suas atuações nos movimentos de escravizados, foi perseguida pelo Governo da Província e foi para o Rio de Janeiro onde, ao que tudo indica, continuou com suas lutas. Como

repensar a própria lógica eurocêntrica que tem fundamentado a construção curricular.

O eurocentrismo consiste em estabelecer como universalidade abstrata humana, em geral, ocasiões da particularidade européia. A cultura, a civilização, a filosofia, a subjetividade, etc., moderno-européias foram consideradas como a cultura, a civilização, a filosofia, a subjetividade, etc. sem mais.

> Grande parte dos ganhos da modernidade não foi criatividade exclusiva do europeu, mas de uma contínua dialética de impacto e contra-impacto, efeito e contra-efeito, da Europa - centro e sua periferia, até no que poderíamos chamar de a própria constituição da subjetividade moderna enquanto tal (DUSSEL, 2002, p. 69).

Dussel (2002) propõe dois paradigmas da modernidade:

a) o "paradigma *eurocêntrico* de modernidade", que considera que a Europa, partindo de uma superioridade intrínseca, se expande na Idade Moderna sobre todas as outras culturas em decorrência de algum tipo de superioridade (tecnológica, militar, política, econômica, religiosa, etc.) acumulada na Idade Média.

b) O "paradigma *mundial* da modernidade",

> propõe que a Europa, sem ter uma superioridade própria (e se a teve, em algum aspecto particular, não foi a causa da modernidade), pelo descobrimento da Ameríndia em 1492 teve um horizonte geopolítico, econômico, político e cultural que lhe deu uma vantagem comparativa (especificamente sobre o mundo otomano-muçulmano e chinês), a partir de onde acumulou, durante os séculos XVI e XVII, potencial suficiente para superar, a partir do século XVIII, agora sim, as altas culturas asiáticas. É uma miragem

---

relatam alguns historiadores, foi deportada para o continente africano. Foi mãe do grande tribuno e abolicionista Luís Gama. (MOURA, 2004; MUNANGA; GOMES, 2006)

> eurocêntrica “antecipar” para a Idade Média européia a evidente superioridade (especialmente tecnológica) européia sobre as outras culturas periféricas conseguida no século XVIII. A Europa certamente teve superioridade sobre a Ameríndia já no século XV (mas não sobre o mundo otomano-muçulmano, a Índia e, sobretudo, a China) (DUSSEL, 2002, p. 635).

O paradigma eurocêntrico é o que se estabeleceu, não apenas na Europa ou nos Estados Unidos, mas em todo o mundo intelectual. A divisão da História em Idade Antiga (como o antecedente), Idade Média (época preparatória) e Idade Moderna (Europa) é uma ordenação ideológica e deformada da História. Numa perspectiva eurocêntrica e helenocêntrica, a História se inicia a partir da Grécia clássica. Mas, de acordo com Dussel (2002, p. 26),

> [...] o conhecido como Grécia clássica era, no IV milênio aC, um mundo bárbaro, periférico, colonial e meramente ocidental com respeito ao oriente Mediterrâneo, que, do Nilo até o Tigre, constituía o “sistema” civilizatório nuclear dessa região de união entre a África e Ásia.

A hegemonia do paradigma eurocêntrico se reflete nas instituições educacionais por meio de seus currículos. A cultura dominante é percebida como *a cultura* considerada como válida para a transmissão cultural, sendo continuamente legitimada e reafirmada pelos currículos escolares. Eles veiculam conhecimentos, valores, normas, atitudes, como se fossem neutros. Os sistemas escolares, da maneira como estão organizados e estruturados (tempos, espaços, disciplinas), assim como seus currículos, são produções históricas, quer dizer, resultado de disputas e lutas para que se estabelecessem desta maneira:

> É preciso não perder de vista o seu caráter de construção histórica, com suas virtudes e vícios, para reafirmá-lo em sua importância no processo de emancipação humana. Deixá-lo consolidar-se de modo simplista na mentalidade do mundo atual leva ao risco de compreendê-lo abstrata e naturalmente, como se

> sempre houvesse existido e como se não precisasse ser re-pensado para ser consolidado e transformado (PONCE, 2006, p. 316).

A preponderância do referencial eurocêntrico e a população branca percebida como o padrão de normalidade nas instituições educacionais transparece como se fosse a única forma possível de construção da realidade, encobrindo os conflitos para que esse referencial se tornasse e permanecesse hegemônico. Nesse sentido, há uma educação para as relações etnicorraciais: ela é baseada no pressuposto de que a população branca é o referencial valioso a ser seguido.

> [...] Pois, se os "fatos" do mundo baseiam-se mesmo em nossas teorias deles, então o mundo que as pessoas vêem, os significados econômicos e culturais que elas lhes atribuem, serão definidos de modo a se autojustificarem. Atribuem-se os significados à forma como o mundo "realmente é", também se legitimam os interesses econômicos e culturais que determinam por que é dessa forma. A função ideológica é circular. Conhecimento e poder mais uma vez se acham íntima e sutilmente ligados através dos fundamentos de nosso senso comum, através da hegemonia (APPLE, 1982, p. 155).

Diante disso, a análise das relações etnicorraciais nos currículos escolares não pode desconsiderar a desigualdade política, econômica e social[29] da população negra em relação à população branca na sociedade brasileira e que tais desigualdades são, em certa medida, legitimadas como naturais e reafirmadas constantemente por meio dos currículos escolares.

As discussões sobre as relações etnicorraciais assimétricas nos currículos escolares precisam levar em consideração as relações entre sociedade e escola,

[29] A esse respeito, ver Paixão (2003) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (2005).

já que esta se estrutura a partir dos valores dominantes. Nesta perspectiva, este debate não pode ser separado do cenário da globalização excludente, mas entendido a partir de um contexto que vitima grande parte da população mundial. Nesta conjuntura, as pessoas negras têm sido duplamente vitimadas. As diferenças etnicorraciais, estratificadas pelas relações de poder, configuram-se em desigualdades e não podem ser pensadas desconectadas das relações sociopolíticas e econômicas mais amplas.

> Vivemos em um mundo que está cada dia mais enredado em uma lógica globalizada e, paradoxalmente, está menos aberto a pensar-se inserido em *totalidades* históricas, mais afeito a pensar-se sempre parcial e microscopicamente, mais disposto a acolher pequenas e segmentadas mudanças e a criticar apenas os micro-poderes, com isso omitindo-se, em muitos momentos, em relação aos poderes globais e ao poderio do capital internacional, que oprime a maioria da população (PONCE, 2006, p. 324, grifos do autor).

Neste contexto, a exclusão ou opressão não é uma mera disfunção do sistema (sistema/mundo, do qual ninguém está fora, cujo centro é constituído pelos países do Norte - Europa Ocidental, Estados Unidos e Japão – a China e a Rússia, que mantêm uma posição especial; o restante é a periferia). A exclusão e a opressão são geradas por esse sistema que impede a produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana das vítimas. Vida humana entendida não como um conceito, uma ideia, um horizonte ontológico abstrato ou concreto, mas compreendida em seu nível histórico-cultural, físico-biológico, ético-estético e até mítico-espiritual, sempre num âmbito comunitário. Não é um “modo de ser”. A vida humana é um “modo de realidade”, é a vida concreta, real de cada ser, a partir do qual se encara a realidade (DUSSEL, 2002).

Esse sistema impede a *produção, reprodução e desenvolvimento* da vida humana de cada sujeito ético. *Produção* da vida humana entendida nos níveis vegetativo ou físico, material e contendo as funções superiores da mente – como, por exemplo, consciência, autoconsciência, funções linguísticas, valorativas, entre outras – enquanto processo inicial e continuado ao longo do tempo, pelas instituições, na reprodução. A *reprodução* da vida humana nas instituições e nos valores culturais. O *desenvolvimento* dessa vida humana inserida nas instituições ou culturas reprodutivo-históricas da humanidade; em uma ética crítica, a simples reprodução de um sistema de eticidade que impede seu desenvolvimento impõe um processo de transformação[30] ou crítico libertador. Assim produção, reprodução e desenvolvimento da vida humana do sujeito ético não significam apenas o vegetativo ou animal, mas também as funções superiores da mente e o desenvolvimento da vida e da cultura humana. (DUSSEL, 2002). Segundo o autor (2002, p. 314-315),

> O projeto utópico do sistema-mundo vigente que se globaliza (econômico, político, erótico, etc.) se descobre (à luz de suas próprias pretensões de liberdade, igualdade, riqueza e propriedade para todos, e de outros mitos e símbolos...) em contradição consigo mesmo, já que a maioria de seus possíveis participantes afetados se encontram privados de cumprir com as necessidades que o próprio sistema proclamou como direitos.

Assim, há a impossibilidade de subsumir as populações, as economias, as culturas excluídas. Para Dussel (2002, p. 15), “O juízo dominante da opinião pública filosófica vigente sustenta que a ‘libertação’ deveria deixar lugar para

[30] Para Dussel (2002, p. 539) transformar é “[...] mudar o rumo de uma intenção, o conteúdo de uma norma: modificar uma ação ou instituição possíveis e até um sistema de eticidade completo, em vistas dos critérios e princípios éticos enunciados; no próprio processo estratégico e tático”

ações funcionais, reformistas, possibilistas". Entretanto, a miséria da maioria exige a necessária libertação da exclusão.

> É por entre as fissuras do poder dominante que a 'força' da comunidade libertadora, aparentemente sempre mais fraca, deve 'calcular' instrumental e estrategicamente suas possibilidades de movimento. Nem tudo está perdido. Estaria perdido se o oponente fosse um demiurgo eterno sem contradições. Se é finito, histórico e humano, a libertação é possível, factível, mas será preciso esperar ou criar as condições [...] (DUSSEL, 2002, p. 562)

Na América Latina, África, Ásia e Europa Oriental e, crescentemente, nos países centrais do capitalismo, a ordem política perde a legitimidade[31] quando a miséria da maioria se torna intolerável, como aponta Dussel (2002, p. 65):

> O problema que se descobre é o esgotamento de um sistema civilizatório que chega a seu fim. A superação da razão cínico-gerencial (administrativa mundial) do capitalismo (como sistema econômico), do liberalismo (como sistema político), do eurocentrismo (como ideologia), do machismo (na erótica), do predomínio da raça branca (no racismo), da destruição da natureza (na ecologia), etc., supõe a libertação de diversos tipos de vítimas oprimidas e/ou excluídas.

Com a globalização excludente do capitalismo mundial, a maioria da humanidade é vítima da exclusão, estando submersa na "dor", "infelicidade", "pobreza", "fome", "analfabetismo". Vítima é uma pessoa real, concreta; é um vivente humano que tem exigências próprias não cumpridas na reprodução da vida no sistema. "Vítimas são os que sofrem as imperfeições, os erros, as

[31] Segundo Dussel (2002, p, 551, grifos do autor), legitimidade definida "[...] num sentido primário e básico – como a *autovalidação comunitária* que se outorga a uma ordem política (ou a outros sistemas práticos), a partir da capacidade empírica da dita ordem a) de reprodução e desenvolvimento da vida dos sujeitos (o material) e b) de participação intersubjetiva simétrica na tomada de decisões dos afetados (o formal), sendo tudo isso possibilitado c) por mediações instrumentais eficazes (a factibilidade), o que como resultado cria um *consenso fundamental* de aceitação da indicada ordem política (ou outras)".

exclusões, as dominações, as injustiças, etc. das instituições empíricas não perfeitas, finitas, dos sistemas existentes" (DUSSEL, 2002, p. 373).

Mas, quais grupos são vítimas excluídas do sistema? Quem são aqueles que têm a sua vida negada? Por que são vítimas e em que circunstâncias concretas são vítimas? De acordo com Dussel (2002, p. 374), "detectar empiricamente uma vítima é constatar 'negatividades': pobreza, fome, traumatismos, dor, patologias e muitas outras dimensões da negatividade". No contexto da globalização excludente são vítimas as mulheres, as raças não-brancas, as gerações futuras que sofrerão a destruição ecológica, os velhos sem destino na sociedade de consumo, as crianças abandonadas, os imigrantes estrangeiros refugiados, entre outros.

Dessa maneira, criticar a vitimação da população negra nos currículos escolares e propor novas possibilidades não é tarefa simples, visto que as instituições educacionais são moldadas pelos interesses dominantes atribuídos à escolarização, mas, reciprocamente, molda e distribui conhecimentos culturais vistos como válidos para a sociedade como um todo. De acordo com Sacristán (2000a, p. 30),

> Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares.

Os conteúdos curriculares, veiculados particularmente pelos livros didáticos[32], tratam a História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros como se essas questões não fossem válidas para integrarem os currículos escolares. A importância que esses materiais assumem na transmissão dos conhecimentos escolares não pode ser desprezada. Segundo Silva (2003, p. 19),

> O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares. Também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as suas dificuldades pedagógicas.

De acordo com Sacristán (2000a), a prescrição curricular tem importância para o estabelecimento e definição das grandes opções pedagógicas, "[...] regula o campo de ação e tem como conseqüência o plano de um esquema de socialização profissional através da criação de mecanismos de alcance prolongado, mas é pouco operativa para orientar a prática concreta e cotidiana dos professores. [...]" (p. 148). Para o autor, mesmo que o professor possua margens de autonomia na configuração do currículo que será praticado na realidade concreta das salas de aula, vários fatores intervêm para que, na realização do trabalho docente, o professor necessite de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos, como os materiais didáticos:

[32] A respeito da relação do mercado editorial e a produção dos livros didáticos no Brasil, bem como sobre a articulação do sistema privado de produção editorial e o Estado são expressivos os dados apresentados por Silva (2008, p. 108-109): "Entre 1994 e 2002, os livros didáticos [...], corresponderam, em média, a 60% do total de vendas do mercado editorial brasileiro.

O Governo Federal/GF, via PNLD, constitui um comprador de escol da principal fatia do mercado livreiro sendo responsável por alto percentual de compras no período (entre 22% e 51%)".

a) A complexidade da prática pedagógica, que precisa lidar com diversos conteúdos e atividades, com um currículo escolar que precisa atender várias necessidades de ordem social e cultural;

b) Os elementos da competência profissional dos professores integram a posse de conhecimentos e habilidades muito diversos e ao planejar sua prática

> por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentre as quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esse princípios e saberes dispersos que derivam de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa, elaborando ele mesmo o currículo desde zero (SACRISTÁN, 2000a, p. 148).

c) a formação docente habitualmente não é a mais adequada para que possa autonomamente abordar o plano de sua própria prática. "[...] Com certeza porque tecnicamente não esteja bem estruturada e desenvolvida, mas talvez também porque se parta do pressuposto de que tal competência possa ser substituída por outros meios [...]" (SACRISTÁN, 2000a, p. 148);

d) as condições da realização do trabalho docente geralmente não são as mais apropriadas para a realização de sua iniciativa profissional como, por exemplo, o grande número de alunos a serem atendidos e a burocracia, que são ações que se fazem presentes junto às tarefas de ensinar e planejar a própria prática.

> Por todas essas razões, que são circunstanciais e, portanto, mutantes e melhoráveis, não está ao alcance das possibilidades de todos os professores planejar sua prática curricular partindo de orientações muito gerais. As condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a *pré-elaborações do currículo para seu ensino,* que se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado [...] esta é a função capital que os meios didáticos cumprem, mas, sobretudo, os guias didáticos e os livros-textos, que são autênticos responsáveis da aproximação das prescrições curriculares aos professores (SACRISTÁN, 2000a, p. 149, grifos do autor).

A utilização desses recursos, como o livro didático, se configura em um dos principais elementos definidores da prática curricular e precisa ser considerada para a reflexão sobre os currículos que se concretizam nas instituições educacionais da educação básica.

Nesta conjuntura, é necessário considerar os livros didáticos na reflexão sobre como ocorrem as relações etnicorraciais nos currículos escolares. A esse respeito, Sant'Ana (2005), partindo da análise dos dados obtidos por pesquisadores sobre o racismo presente no ideário veiculado nos livros didáticos, pontua questões consideradas preconceituosas, que são recorrentes nesses materiais como, por exemplo: nos textos que discutem a formação étnica brasileira, são destacadas a população negra e a indígena. Em muitos casos o branco não é mencionado, pois já é pressuposto; os negros e índios são mencionados no passado como se eles já não existissem; os textos acabam por induzir as crianças a pensarem que os brancos são mais bonitos e inteligentes que os negros; os textos de História e Estudos Sociais se limitam a fazer referência sobre as contribuições tradicionais dos povos africanos.

Os materiais didáticos e paradidáticos utilizados em sala de aula geralmente apresentam pessoas brancas como referência positiva, revelando-se (tais materiais) como mecanismos do processo discriminatório no cotidiano escolar.

> [...] Quase sem exceção, os negros aparecem nesses materiais apenas para ilustrar o período escravista do Brasil-Colônia ou, então, para ilustrar situações de subserviência ou de desprestígio social. A utilização de recursos pedagógicos com esse caráter remonta a um processo de socialização racista, marcadamente branco - eurocêntrico e etnocêntrico, que historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano (CAVALLEIRO, 2005a, p. 13).

A recorrente associação da população negra ao período da escravidão e a uma suposta subserviência induz à naturalização de uma falsa subalternidade do povo negro. A respeito da constante alusão à escravidão dos negros brasileiros nos currículos escolares, é interessante mencionar a resposta a uma das questões realizadas na consulta sobre a igualdade etnicorracial, realizada em 15 escolas municipais de três capitais, São Paulo, Salvador e Belo Horizonte,[33] em torno da pergunta central: "Quais são as possibilidades e os desafios que os espaços escolares oferecem para acolher a implementação da Lei nº 10.639/03?" (SOUZA; CROSO, 2007, p. 23).

[33] A consulta foi realizada entre agosto de 2005 e julho de 2006. Segundo Souza e Croso (2007, p. 26), em cada escola foram ouvidos os seguintes sujeitos*:* "alunos das séries finais do ensino fundamental (4º e 8º séries), bem como do último ano da educação infantil; professores de séries iniciais (educação infantil e 4º série) e professores de português, história, geografia e artes (8º serie); funcionários de: secretaria, limpeza, portaria, alimentação e biblioteca; coordenadores pedagógicos; diretores; pais, mães e responsáveis."

Nesta consulta, perguntou-se, aos alunos da 4º e 8º séries, quais são os conteúdos de História e Cultura africana e dos negros brasileiros aprendidos na escola. A temática da escravidão dos africanos foi a resposta mais recorrente. Quando perguntados sobre o que gostariam de aprender, a escravidão passa a ser o terceiro tema mais mencionado, indicando que os conhecimentos nas instituições educacionais ainda focalizam esse aspecto.

Apesar das fortes críticas formuladas pelo movimento negro sobre a representação da população negra presente nos livros didáticos e das avaliações realizadas sistematicamente pelo Ministério da Educação (MEC) nesses materiais desde 1996[34], visões preconceituosas sobre a população negra permanecem sendo veiculadas. Segundo Cavalleiro (2005b, p. 100),

> Essa avaliação pedagógica, embora tente contribuir para a diminuição da presença de muitos preconceitos e estereótipos nos livros didáticos, ainda não garantiu a mesma proporção entre imagens/personagens de negros e brancos nos novos livros. Mesmo com esse processo de avaliação, é possível notar que os brancos ainda representam a grande maioria das ilustrações. [...] Nesse caminhar, percebe-se que no cotidiano escolar as crianças não estabelecem contato com um material didático que apresente a diversidade racial e, principalmente, mostre essa diversidade de modo positivo, participativo e significativo na sociedade brasileira.

Na mesma direção, Silva (2008, p. 199, grifos do autor), a partir da análise de livros didáticos de Língua Portuguesa, considera que eles continuam produzindo e veiculando o discurso racista.

[34] O Ministério desaconselha a utilização de livros com erros conceituais, indução a erros, incorreção e insuficiência metodológica, desatualizados, com preconceitos ou discriminações, exercícios sem sentido, abordagens desconexas, experimentos que colocam em risco a integridade física dos alunos, características antieducativas.

> [...] Os livros didáticos de Língua Portuguesa apresentaram modificações após o início do ciclo de avaliações do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD[35], mas continuam produzindo e veiculando discurso que *universaliza* a condição do branco, tratando-o como representante da espécie, *naturaliza* a dominação branca e *estigmatiza* o personagem negro, situando-o como *out-group,* mantendo-o circunscrito a determinadas temáticas e espaços sociais.

A preponderância do paradigma eurocêntrico se reflete nas imagens e representações nos currículos escolares sobre o continente africano. De acordo com Munanga (2006, p. 6),

> A África que nós conhecemos é a do Tarzan, Simba Safári, AIDS, fome, guerras, das tribos. Será que a África é só isso? Já viu algum livro didático mostrar [...] que as maiores civilizações se desenvolveram lá, que a civilização egípcia era negra? Nunca se viu na historiografia oficial, nos livros didáticos, os impérios e reinos africanos. A África é simplesmente tida como tribo [...].

Este aspecto também é ressaltado por Santos (2007, p. 17):

> [...] a associação constante (e, quase que exclusiva) da imagem da África à pobreza e tragédias também funciona como uma estratégia de inculcação de subjetividades que naturalizam a condição subalterna dos negros no Brasil, como extensão da condição africana. Compreender as raízes históricas da situação atual das múltiplas realidades do continente africano nos auxilia não somente a desmistificar e desvelar esta associação, mas também a rever leituras da história e da realidade brasileira.

A perspectiva eurocêntrica que vem alicerçando os currículos escolares também está presente nas relações interpessoais no cotidiano escolar que difunde normas, valores, comportamentos e atitudes preconceituosos e discriminatórios em relação à população negra, interferindo negativamente em seu desenvolvimento intelectual durante sua trajetória educacional. Essas ações

[35] PNLD é o Programa Nacional do Livro Didático.

incorporam-se na aprendizagem dos educandos sendo, portanto, integrantes dos currículos escolares.

> Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. Em qual dos três espelhos encontramos uma imagem mais precisa do que é a realidade? Os três trazem algo, mas algumas imagens são mais fictícias do que outras. O resultado que obtenhamos das duas primeiras imagens – o que se diz que se ensina – forma o currículo manifesto. Mas a experiência de aprendizagem do aluno/a nem se reduz, nem se ajusta, à soma de ambas as versões. Ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo, expressando ideais e intenções, existe outro que funciona subterraneamente, que se denomina oculto. Na experiência prática que os alunos/as têm se misturam ou interagem ambos; é nessa experiência que encontraremos o currículo real (SACRISTÁN, 2000b, p. 131-132).

As tensões e conflitos que emergem das relações interpessoais nas escolas podem ser exemplificados por alguns resultados de uma pesquisa realizada com turmas de três escolas públicas do Ciclo I do ensino fundamental do Município de São Paulo. Segundo Cavalleiro (2005b), a pesquisa objetivou caracterizar e analisar as principais formas de racismo, discriminação racial e pluralismo cultural existentes nas práticas educativas e no cotidiano dessas escolas[36]. Inicialmente, é interessante destacar a negação do racismo nas falas dos profissionais dessas escolas, como pode ser notado a seguir:

[36] O texto apresenta a análise e avaliação da observação do cotidiano escolar em relação às relações interpessoais entre os profissionais dessas escolas; as estabelecidas entre esses e as crianças e as relações das crianças entre si
Segundo a autora (2005b, p.71), "A análise e a avaliação aqui apresentadas resultam da observação do cotidiano escolar no que se refere às relações interpessoais (a) entre os profissionais que trabalham nas três escolas pesquisadas e (b) as estabelecidas entre esses e as crianças e (c) as das crianças entre si, tendo em vista os aspectos relacionais do pertencimento racial. Referem-se também à avaliação de dados coletados durante a observação da utilização espacial e dos materiais didáticos e paradidáticos – como fotos, cartazes, anúncios presentes na escola. Some-se a isso, a leitura das entrevistas realizadas com os profissionais da educação das escolas pesquisadas – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e operacionais; alunos e alunas; e seus familiares – pai e mãe".

> Olha, para ser sincera, na sala de aula, eles se dão bem. Você entra na sala de aula e vê que tem preto com branco, japonês, tudo sentadinhos juntos (sic), dando risada, conversando, brincando, rodando pião. No recreio, tudo bem. Então nessa escola não! Pode até acontecer em outras escolas, que têm pessoas mais da periferia. Ai o nível dos alunos que frequentam essa escola é bom. Entendeu? Mas, outras escolas.... A gente não sabe, não é?! De crianças que são mais próximas da favela, esse tipo de coisa. Porque aqui não tem crianças de favela. (Suzana, inspetora de alunos, negra, escola B) (CAVALLEIRO, 2005b, p. 72).

Entretanto, a autora aponta que, conforme a pesquisa se desenvolve, emergem evidências de conflitos cotidianos materializados em atos de indisciplina, provocações, ofensas verbais e agressões físicas.

> Também aparecem referências aos negros, têm aparecido. Gordo, negro, negrinho, já aconteceu. Eu estando aqui já aconteceu. [Quais desses você acha que tem mais frequência?] Contra o negro" (Vivian, coordenadora pedagógica, branca, escola C) (CAVALLEIRO, 2005b, p. 73).

Simultaneamente se percebe o menosprezo na discussão de tais situações:

> "Aparecem aquelas coisinhas corriqueiras, que acontecem em sala de aula. É muito raro acontecer. A gente tenta contornar. Mas, às vezes, no pátio ficam chamando de cabelo de 'Bombril': Professora, me chamou de não sei o quê..."(Celina, professora, branca, escola B) [...]
> *[Já houve casos de xingamento com base na cor da pele da criança?] Sim, mas são leves, coisinhas bobas de criança. Aí eles passam a se entrosar. Mas é difícil, porque normalmente eles moram perto...*(Laís, professora, negra, escola A) (CAVALLEIRO, 2005b, p. 74)

Essas falas explicitam o despreparo dos profissionais da escola em lidar com essas situações, que são dificultadas quando associadas a outras formas de discriminação, como as de gênero e de classe social, resultando em práticas semelhantes para tratar de situações diferentes. Segundo Cavalleiro (2005b, p. 82),

> A maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito das dinâmicas das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nessa trajetória, acabam por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira.

Segundo a autora (2005a), há fatores que favorecem a interiorização/cristalização de ideias preconceituosas e atitudes discriminatórias contra os(as) estudantes negros(as). Ironias, apelidos, dissimulações, xingamentos que consolidam a perpetuação de preconceitos e discriminações raciais latentes são constantemente uma prática de retirada da humanidade dos negros, numa tentativa de transformá-los em animais ou coisas.

Dessa forma, o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial no Brasil e, particularmente, no sistema educacional, acarretam nas pessoas negras:

> [...] auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade, proporcionando a criação de um círculo vicioso que reforça a discriminação racial no cotidiano escolar, bem como em outros espaços da esfera pública (CAVALLEIRO, 2005a, p. 12).

A maneira como essas relações etnicorraciais estabelecidas na escola interferem no processo de construção da identidade etnicorracial nos negros e brancos é evidenciada pelas falas dos estudantes, que são permeadas de estereótipos, preconceitos e discriminações, como segue:

> Gostaria de ser branquinha do cabelo escuro, por causa da minha pele eu suo muito. Porque também queria ser da cor da minha

> mãe [...] [Você gostaria que seus pais fossem diferentes?] Gostaria, que o meu pai fosse branco como minha irmã e com o cabelo escuro, a minha mãe, branca com o cabelo vermelho. (Regina, 9 anos, negra, escola B) (CAVALLEIRO, 2005b, p. 89)
>
> Eu sou marrom claro. [Você gosta de ser assim?] Gosto, eu sou assim não pode mudar. [E se pudesse?] Seria branco claro de olhos pretos. [Por quê?] Porque eu gosto. (Josias, 10 anos, negro, escola A). (CAVALLEIRO, 2005b, p. 89)
>
> [Você tem amigos negros?] Não. (...) Porque eu não gosto. [Tem algum motivo especial para você não gostar?] Porque é muito feio. [Se você tivesse um vizinho negro, você brincaria na casa dele?] Não. Não. Porque eu não gosto de negro. (Ignácio, branco, 10 anos, escola B) (CAVALLEIRO, 2005b, p. 87)

Diante das complexas relações entre os conteúdos veiculados através dos currículos escolares e a realidade econômica, política e social, problematizar sobre como ocorrem as relações etnicorraciais nas escolas pode subsidiar o desvelamento do mito da democracia racial e da ideologia do branqueamento, pois, conforme Freire (2002, p. 126),

> [...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante. O que quero dizer é que a educação nem é uma força imbatível a serviço da transformação da sociedade, porque assim eu queira, nem tampouco é a perpetuação do 'status quo' porque o dominante o decrete [...].

Nesse sentido, as escolas podem não ser apenas espaço de resignação à hegemonia, mas de possibilidade de criar o novo, de transformação. Os currículos escolares são espaços de disputas em torno do que é considerado legítimo a ser ensinado e de reação daqueles a quem o currículo não serve, como, por exemplo, à população negra. Assim, as instituições escolares, espaço de tensões, contradições e conflitos suscitam resistências através das críticas e alternativas ao

currículo hegemônico. O movimento negro, por exemplo[37], realizou críticas e proposições aos sistema educacional e, particularmente, aos seus currículos, ao longo do século passado o que, em certa medida, influenciou as políticas educacionais, como a Lei Federal nº 10.639/03 que altera a LDB.

A LDB[38], aprovada em 1996, documento básico que orienta a educação nacional e que começou a ser discutido após a promulgação da Constituição de 1988, apenas reproduziu os princípios sobre a temática racial que estavam expressos na Carta Magna: "Art. 242. § 1º O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro"[39].

[37] Algumas ações do movimento negro serão abordadas por intermédio da análise das pesquisas no Capitulo 2.

[38] Não pretendemos aprofundar as discussões no processo de tramitação da LDB, mas mencionar como foi tratado o tema das relações raciais.

[39] Os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte (ANC) duraram cerca de dezenove meses, nos quais os parlamentares dividiram-se em oito comissões temáticas e vinte e quatro subcomissões temáticas, cada uma responsável pela regulamentação de um tema diferente. A determinação de que a temática racial seria abordada agradou o movimento negro mesmo com a percepção do espaço limitado para a discussão da questão racial dentro da temática das minorias na Subcomissão de Negros, Indígenas, Pessoas deficientes e Minorias. Devido à amplitude dessa subcomissão, o debate sobre a temática racial se restringiu a dois encontros formais. (RODRIGUES, 2005)

As propostas, permeadas pela denúncia de que o discurso da igualdade perante a lei, vigente desde a Constituição de 1939 era insuficiente, apresentando para a Constituição de 1988 a "[...] reivindicação de medidas compensatórias voltadas à implantação do princípio constitucional de isonomia a pessoas ou grupos vítimas de discriminação comprovada" (RODRIGUES, 2005, p. 255), tencionavam os limites de uma igualdade formal, ao discutir a necessidade de uma igualdade substantiva. Para a superação das consequências provocadas pela ausência de políticas de integração voltadas para a população negra após a abolição e a reconstrução de sua identidade negada pela política de branqueamento, o movimento propunha, por exemplo, o reconhecimento, por parte do Estado, das comunidades negras remanescentes de quilombos, do título de propriedade definitiva de suas terras e a criminalização do racismo, do preconceito racial e de qualquer discriminação que atentasse contra os direitos humanos.

Em relação à educação, o anteprojeto da Subcomissão destacava o papel fundamental da escola enquanto instituição que deve valorizar a diversidade, combater o racismo assim como todas as formas de exclusão. A obrigatoriedade do ensino de História do negro no Brasil situa-se em um projeto de valorização da história e cultura afro-brasileira, bem como do respeito e conhecimento

> A “ausência” de qualquer menção ao conceito de raça ou a qualquer outro princípio que expresse a discussão sobre as relações raciais na educação vai dando lugar à concepção predominante de que a educação como política pública deve responder às necessidades do conjunto da nação, sem distinções de raça e cor, [...]
> O pensamento universalista parte do princípio político de integração nacional, não postulando a raça como uma categoria válida para a explicação e a compreensão das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, a educação opera um processo de homogeneização em que não faz sentido pensar e elaborar diretrizes educacionais para indivíduos ou grupos portadores de identidade raciais ou étnicas distintas da dominante (RODRIGUES, 2005, p. 257).

As propostas em relação à reformulação do ensino de História do Brasil e da obrigatoriedade do ensino da História das populações negras no Brasil em todos os níveis de ensino foram negadas com a justificativa de que uma base nacional comum prescindia da garantia da discussão sobre essa temática na educação. A partir das propostas apresentadas, o § 4º do Art. 26 passa a ser redigido da seguinte forma: “O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia”. (RODRIGUES, 2005)

> O preceito de que o “ensino de História deve levar em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” tem implícito o ideal de democracia racial, o mito das três raças de Freyre, que “juntas formaram um só povo brasileiro”. [...]
> O que se pode apreender desse processo é que a temática racial, durante a tramitação da LDB, foi abordada a partir da perspectiva da democracia racial, de uma sociedade monocultural onde todas

---

da resistência dos escravizados no Brasil. A questão central girou em torno de que o currículo escolar deveria incluir a história do negro no Brasil e na África em todos os níveis da educação escolar, criticando a homogeneidade dos currículos. O documento final da Constituição sinalizou para a necessidade do currículo refletir a pluralidade racial do Brasil, mas retirou as propostas da obrigatoriedade do ensino da História e cultura da África e a proposta de reformulação dos currículos de História do Brasil. Integralmente permaneceu na Constituição de 1988 a proposta sobre os quilombos e sobre a criminalização do racismo. Esta só foi aprovada devido à mobilização do movimento negro e pelas articulações d deputado federal Carlos Alberto de Oliveira. (RODRIGUES, 2005)

> as diferenças foram suprimidas e na qual as desigualdades têm na luta de classes sua principal causa (RODRIGUES, 2005, p. 260-261).

A discussão sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares ganha impulso com a alteração da LDB pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003:

> *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.*
> Art. 1º A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos:
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
> § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.
> § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.
> § 3º (VETADO)
> "Art. 79-A. (VETADO)".
> "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'".
> Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Decorrente da necessidade da regulamentação da lei após a sua promulgação, foi instituído, em abril de 2003, um Grupo de Trabalho integrado por representantes do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares. Desse grupo resultou a aprovação do Parecer 03/2004, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que regulamentou a alteração da LDB.

> Sua aprovação [Lei 10.639/03] pode ser compreendida como um dos desdobramentos do Programa de Ação deliberado na III Conferência de Durban[40], conjugada com o trabalho e a mobilização do movimento negro, que durante décadas vem desenvolvendo ações de resgate e valorização da história da população negra, de sua cultura e identidade, ações que compreendem a atuação direta nas escolas, em parceria entre secretarias de educação e conselhos da comunidade negra, na elaboração de material didático e no fomento do debate sobre ação afirmativa (RODRIGUES, 2005, p. 261).

A lei não é suficiente para alterar as relações etnicorraciais, mas pode ser um bom começo. A própria lei é resultado de disputas políticas para configuração da realidade. Pode, também, suscitar a discussão sobre essa temática na escolarização, orientar a formação dos educadores e a própria seleção para os concursos públicos que vêm integrando em sua bibliografia o tema da diferença, do multiculturalismo e da população negra, assim como possibilitar que mudanças mais profundas sejam reivindicadas. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p.13), a promulgação da lei pode apoiar o reconhecimento, a valorização e a afirmação de direitos da população negra na área educacional:

> O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos

[40] A Terceira Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, xenofobia e outras formas de Intolerância ocorreu em Durban, África do Sul, em 2001.

> educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e públicas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola.

Nessa perspectiva, a discussão sobre como o racismo, o preconceito racial e a discriminação racial integram os currículos escolares trazem à tona as contradições das relações etnicorraciais na sociedade brasileira.

Problematizar a homogeneidade cultural estabelecida a partir do referencial eurocêntrico e branco nos currículos escolares para transformá-lo significa suscitar conflitos que, geralmente, são vistos como negativos e não como uma característica inerente à vida social.

> A regra básica de atividade que constitui o valor negativo inconsciente associado ao conflito tende a levar ao planejamento de experiências que se centrem na dimensão de conflito de "infração da lei ou regra", embora deveria ficar claro que o conflito conduz não apenas à infração da lei, mas é, com efeito, também *criação* da lei [...] (APPLE, 1982, p. 149).

Segundo Apple (1982), em grande parte das escolas, particularmente as situadas nos centros urbanos, a perspectiva que desconsidera a mudança e o conflito serve para legitimação da ordem social vigente, ignorando a atuação dos homens e mulheres como criadores e detentores de valores e instituições. Para o autor (2002, p. 152, grifos do autor),

> Uma avaliação mais realista dos usos do conflito nos movimentos pelos direitos legais e econômicos de negros, índios, mulheres, operários e de outros grupos sem dúvida tomaria parte da formação de uma perspectiva dessas atividades e de outras semelhantes como modelos legítimos de ação. O fato de que as leis *tiveram* de ser infringidas e de que foram posteriormente anuladas pelas cortes de justiça geralmente não encontram enfoque nos currículos de Estudos Sociais. No entanto, foi através desses tipos de atividade que boa parte do progresso se fez e se faz.

Os conflitos que emergem do debate para a inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira precisam, constantemente, questionar a seletividade do currículo considerado legítimo. A inserção dessa temática através de lei não será percebida como válida para ser transmitida se o referencial euro-ocidental não for questionado. Não se trata de substituir um etnocentrismo (eurocentrismo) por outro ("afrocentrismo"), mas de repensar a lógica curricular que simplesmente desconsidera e desqualifica as diferentes cosmovisões e referenciais culturais. Trata-se de repensar a própria lógica do currículo e as relações de poder que hierarquizam as diferenças culturais, desconstruindo as ideologias que as mantêm no sentido de transformação das condições de vida da maioria da população.

O ensino da Cultura e História dos negros brasileiros e africanos não pode se limitar a fazer acréscimos à cultura dominante, como na perspectiva do multiculturalismo conservador que utiliza o termo diversidade para mascarar a ideologia de assimilação que é a base dessa percepção.

> [...] O multiculturalismo conservador deseja assimilar os estudantes a uma ordem social injusta ao argumentar que todo membro de todo grupo étnico pode colher os benefícios econômicos das ideologias neocoloniais e de suas práticas econômicas e sociais correspondentes. Mas, um pré-requisito para 'juntar-se à turma' é desnudar-se, desracializar-se e despir-se de sua própria cultura (MCLAREN, 2000, p. 115).

Uma educação para a igualdade etnicorracial tampouco pode partir da perspectiva da igualdade abstrata – que na realidade concreta se configura em desigualdades – como na concepção do multiculturalismo humanista liberal, que considera que naturalmente as pessoas são iguais, o que possibilita que todos

possam competir igualmente no capitalismo. Acredita que as desigualdades são geradas pela ausência de oportunidades sociais e educacionais que podem ser modificadas e reformadas para se obter uma igualdade relativa. Essa perspectiva leva constantemente a um humanismo etnocêntrico e universalista (MCLAREN, 2000).

As reflexões sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares não podem desconsiderar o contexto em que as instituições escolares estão inseridas como na percepção do multiculturalismo liberal de esquerda que possui:

> [...] uma tendência a essencializar as diferenças culturais e, portanto, ignorar a situcionalidade histórica e cultural da diferença, a qual é compreendida como uma forma de significação retirada de suas restrições históricas e sociais. Isto é, há uma construção histórica e social que é constitutiva do poder de representar significados. [...] O multiculturalismo liberal de esquerda trata a diferença como uma 'essência'' que existe independentemente de história, cultura e poder (MCLAREN, 2000, p. 120).

Para que o multiculturalismo não se torne acomodação à ordem estabelecida precisa estar relacionado a um projeto de transformação social, como na perspectiva do multiculturalismo crítico e de resistência, que percebe a cultura como conflitiva e não como harmoniosa, consensual, livre e isenta de tensões. As diferenças são construções históricas, precisam ser concebidas como diferenças políticas e não apenas textuais, linguísticas e formais, não desconsiderando as relações de poder estruturais e globais (MCLAREN, 2000). Para o autor (p.133) "[...] O conceito de totalidade não deve ser abandonado, mas em vez disso, visto como uma estrutura de diferença sobredeterminada. Diferenças são sempre diferenças em relação, elas nunca são simplesmente flutuações livres". Os

sistemas de diferenças, que estruturam a sociedade através de subordinação e dominação, devem ser reconstruídos.

> [...] Precisamos fazer mais do que problematizar incansavelmente a diferença como uma condição de retórica ou interrogar incessantemente o *status* de todo conhecimento como uma inscrição discursiva, porque [...] isto anula a base das políticas tanto reacionárias como revolucionárias. Em vez disso, precisamos de uma reescrita da *diferença-em-relação,* seguida por tentativas de mudança dramática das condições materiais que permitem que as relações de dominação prevaleçam sobre as relações de igualdade e justiça social [...] (MCLAREN, 2000, p. 134, grifos do autor).

Isso, contudo, não significa que todas as pessoas sejam oprimidas da mesma forma dentro da estrutura de opressão totalizante, visto que isso não ocorre sincronicamente nos sistemas de diferenças como classe, gênero, raça, sexualidade, entre outros.

> [...] Precisamos analisar e desafiar tanto as enunciações específicas das micro-diferenças dentro da diferença quanto as macro-estruturas da *diferença-relação*.[...] Precisamos refocalizar a opressão estrutural sob as formas do patriarcado, capitalismo e supremacia branca [...] (MCLAREN, 2000, p. 134-135, grifos do autor).

A discussões sobre essa temática podem provocar reflexões sobre as contradições da estrutura de dominação da globalização excludente. E para que ocorram mudanças significativas nos currículos escolares, estes precisam estar relacionados com os diferentes contextos (social, econômico, político e dos sistemas educacionais) que interagem na configuração do currículo até a efetivação da prática educativa nas atividades realizadas cotidianamente por alunos e professores.

Dessa forma, a efetivação de uma educação para a igualdade racial necessita tencionar as relações etnicorraciais e socioeconômicos e raciais na sociedade brasileira. A esse respeito, Souza e Croso (2007) destacam três aspectos essenciais para o reconhecimento das diferenças para a construção da igualdade de direitos:

a) Compreender a complexidade das relações raciais no Brasil

> Tal movimento exige problematizar e esmiuçar como são construídas histórica e socialmente as concepções racistas e como em torno dela são engendrados os esquemas interpretativos que informam e orientam as práticas preconceituosas e discriminatórias, muitas vezes "silenciosas", silenciadas e naturalizadas. Como posicionar-se estrategicamente contra o que supostamente não existe? (SOUZA; CROSSO, 2007, p. 20).

b) Desmistificar o mito da democracia racial, que encobre os conflitos e as contradições, sob a ótica de uma pretensa igualdade

> Ao esconder e negar as diferenças, apenas os valores de alguns grupos são chancelados em detrimento de outros, de forma que a polarização superior-inferior engendra uma segregação eficiente, na medida em que é dissimulada. Como explicar que os grupos herdam e recriam legados singulares e suas diferenças culturais não se associam às relações de poder que se traduzem em hierarquizações de toda sorte? Como explicar que assumir como princípio básico as diferenças é pressuposto para discutir e negociar entre os diferentes projetos capazes de promover relações de igualdade perante os direitos constitucionais conquistados? (SOUZA; CROSSO, 2007, p. 20-21).

c) Reconhecer que, na sociedade brasileira, o racismo, o preconceito e a discriminação racial estruturam as relações sociais e hierarquizam as diferenças, comprovadas pelos indicadores de pesquisas que demonstram as desigualdades entre brancos e negros.

2 – Teses e dissertações sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares da educação básica

Neste capítulo, apresentamos os dados referentes às 187 pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação, entre 1987-2006, que tinham como foco as relações etnicorraciais e educação. Em seguida, trabalharemos com as 51 pesquisas selecionadas sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares. Por fim, versaremos sobre as 29 pesquisas analisadas, destacando aspectos que são comuns, como a utilização de alguns termos e conceitos, a crítica ao currículo hegemônico e a atuação do movimento negro para alterá-lo.

2.1 – Levantamento das teses e dissertações sobre as relações etnicorraciais nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação (1987-2006)

O levantamento das produções acadêmicas realizadas nos programas de pós-graduação em Educação sobre as relações etnicorraciais teve como base o Banco de Teses da CAPES entre os anos 1987-2006.

Nesse levantamento foram consideradas as pesquisas selecionadas a partir das seguintes expressões e palavras-chave: ações afirmativas, afrodescendentes,

crítica ao currículo hegemônico, currículo e relações raciais, discriminação racial, diversidade racial, etnia, História da África, inclusão da História e cultura africana e dos negros brasileiros, Lei nº 10.639/03, movimento negro, multiculturalismo, negritude, políticas afirmativas, políticas compensatórias, política de cotas, população negra, preconceito racial, Pré-Vestibulares para Negros e Carentes, quilombos, raça negra, racismo, relações raciais, religiosidade negra, representação dos negros nos materiais didáticos e paradidáticos.

Tabela 1 – Expressões e palavras-chave utilizadas e número de pesquisas encontradas

Expressões e Palavras-chave utilizadas	**Total de pesquisas encontradas em todas as áreas a partir de cada palavra-chave**	**Total de pesquisas encontradas sobre as relações raciais e educação**
Ações afirmativas	92	20
Afrodescendentes	75	27
Crítica ao currículo hegemônico	37	1
Currículo e relações raciais	10	4
Discriminação racial	110	20
Diversidade racial	66	20
Etnia	748	26
História da África	180	8
Inclusão da História e Cultura africana e dos negros brasileiros	2	2
Lei nº 10.639/2003	2	1
Movimento negro	123	21
Multiculturalismo	265	13
Negritude	85	6
Políticas afirmativas	34	2
Políticas compensatórias	28	2
Política de cotas	133	17
População negra	157	22
Preconceito racial	46	11
Pré-Vestibulares para Negros e Carentes	11	6

Quilombos	237	20
Raça negra	91	5
Racismo	334	48
Relações raciais	172	41
Religiosidade negra	55	6
Representação dos negros nos materiais didáticos e paradidáticos	0	0

Por meio do uso destas expressões e palavras-chave, identificamos os trabalhos a partir do titulo, das palavras-chave mencionadas pelo autor e pelo conteúdo do resumo. Selecionamos as teses e dissertações cujo objetivo central foi a discussão sobre relações etnicorraciais, focando a população negra.[41] Como diversas pesquisas aparecem em diferentes buscadores, eliminamos as repetições e identificamos um total de 187 pesquisas que se encaixaram nos critérios, sendo 26 teses e 161 dissertações.[42]

É interessante mencionar que, durante o processo de seleção das 187 pesquisas sobre as relações etnicorraciais, percorremos brevemente o universo das investigações que versam sobre essa temática nos diferentes programas de pós-graduação *stricto sensu*. Observamos que a questão é pesquisada sob a ótica das diferentes áreas do conhecimento como, por exemplo: Ciências Sociais, História, Psicologia, Sociologia, Direito, Antropologia, Teologia, Saúde Pública, Enfermagem, Literatura, Letras, Geografia, Ecologia, Engenharia, Linguística, Química Analítica, Educação Física, Artes, Teatro, Serviço Social, entre outras.

[41] As pesquisas que mencionavam e/ou debatiam as relações etnicorraciais, mas não como objetivo central da investigação foram desconsideradas.
[42] A relação das 187 pesquisas encontra-se no Apêndice B.

Nestas diversas áreas, o tema vem sendo investigado sob diferentes aspectos: representação dos negros nos meios de comunicação e na publicidade; literatura africana e dos negros brasileiros; religiões de matriz africana; identidade negra; negritude; anemia falciforme; entidades do movimento negro; quilombos; musicalidade negra; remanescentes de quilombos; a população negra e esportes; imprensa negra do século XIX e XX; Projeto UNESCO; mobilização para a Terceira Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância; subjetividade da população negra; ações afirmativas; casamentos interraciais e Pré-Vestibulares para Negros e Carentes.

As pesquisas se debruçam também sobre pessoas que têm relação com a temática como Solano Trindade, Luiz Gama, Abdias do Nascimento, Cuti, Veiga Santos, Zumbi dos Palmares, Aimé Cesaire, Correia Leite, Lélia Gonzalez, Florestan Fernandes, entre outros.

2.2– Teses e dissertações sobre as relações etnicorraciais nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação

É crescente a produção de pesquisas de teses e dissertações acerca das relações etnicorraciais na sociedade brasileira, nos últimos vinte anos, nos programas de pós-graduação s*tricto sensu* em Educação. Expressivo disso é o fato de, entre os anos 1987 e 1991, não identificarmos nenhuma tese ou

dissertação sobre essa temática no Banco de Teses da CAPES, produzidas na pós-graduação em Educação. Os últimos três anos que foram analisados (2004, 2005 e 2006) concentram 53,47% das investigações sobre o tema (100 trabalhos). Em certa medida, isso é reflexo do aumento da visibilidade da discussão sobre as relações etnicorraciais desiguais na sociedade brasileira como, por exemplo, o debate sobre as ações afirmativas.

Tabela 2 – Distribuição temporal das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais

Ano	Nº de teses e dissertações	Ano	Nº de teses e dissertações
1987	0	1997	7
1988	0	1998	2
1989	0	1999	5
1990	0	2000	13
1991	0	2001	16
1992	2	2002	9
1993	2	2003	19
1994	2	2004	30
1995	5	2005	30
1996	5	2006	40
Total			187

Podemos também mencionar a consolidação de pesquisas acadêmicas que refletem sobre as relações etnicorraciais. Representativo disso é o GT Educação e Afro-brasileiros na ANPEd, que surgiu no ano de 2001; a realização de 5 encontros do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE)[43], organizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), e as

[43] O primeiro COPENE foi realizado em 2000 na cidade de Recife com a participação de 300 pessoas; o segundo ocorreu em São Carlos (2002) com 450 participantes; o terceiro Congresso aconteceu em 2004 em São Luís com 600 pessoas. O quarto COPENE ocorreu em Salvador (2006), contando com a inscrição de 1.500 pessoas. O quinto Congresso ocorreu em Goiânia (2008).

iniciativas que focalizam o negro e a educação como o Concurso Negro e Educação (iniciativa da ANPEd, em parceria com a Ação Educativa e apoio da Fundação Ford) e o Programa Políticas da Cor. Além desses espaços, temos os NEAB's em diversas universidades brasileiras.

No levantamento realizado, identificamos 26 teses (13,90% do total) e 161 dissertações (86,10%). Entre as universidades que produziram pesquisas sobre as relações etnicorraciais destacam-se a Universidade de São Paulo (16 pesquisas), a Universidade Federal do Mato Grosso (14 trabalhos), a Universidade Federal de São Carlos (12 pesquisas) e a Universidade do Estado da Bahia (11 pesquisas). Em relação a esta última universidade, vale destacar o fato de todos os 11 trabalhos serem de mestrado em Educação e Contemporaneidade.

Tabela 3 – Distribuição das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais, por Universidade

Universidades	Nº de pesquisas
Universidade de São Paulo	16
Universidade Federal do Mato Grosso	14
Universidade Federal de São Carlos	12
Universidade do Estado da Bahia	11
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	10
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	9
Universidade Federal da Bahia	9
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	9
Universidade Federal de Minas Gerais	7
Universidade Federal de Santa Catarina	7
Universidade Estadual de Campinas	6
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	5
Universidade Federal do Ceará	5
Universidade Federal do Maranhão	5
Universidade Federal Fluminense	5
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	4
Universidade Federal da Paraíba	4
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	3
Universidade Federal de Pernambuco	3

Universidade Federal de Santa Maria	3
Fundação Universidade Federal do Piauí	2
Universidade de Sorocaba	2
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho	2
Universidade Federal de Juiz de Fora	2
Universidade Federal de Uberlândia	2
Universidade Federal do Paraná	2
Universidade Federal do Rio de Janeiro	2
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2
Universidade Metodista de Piracicaba	2
Universidade São Marcos	2
Fundação Universidade Federal de Sergipe	1
Pontifícia Universidade Católica do Paraná	1
Universidade Católica Dom Bosco	1
Universidade Cidade de São Paulo	1
Universidade de Brasília	1
Universidade de Passo Fundo	1
Universidade do Oeste Paulista	1
Universidade Estácio de Sá	1
Universidade Federal de Alagoas	1
Universidade Federal de Goiás	1
Universidade Federal de Pelotas	1
Universidade Federal do Pará	1
Universidade Federal do Piauí	1
Universidade Federal Rural de Pernambuco	1
Universidade Metodista de São Paulo	1
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	1
Universidade São Francisco	1
Universidade Tuiuti do Paraná	1
Total	187

A produção de teses e dissertações defendidas entre 1987 e 2006 abordando o tema das relações etnicorraciais e educação concentra-se nas regiões Sudeste (89 pesquisas ou 47,59% das produções), Nordeste (45 pesquisas, ou 24,06% do total) e Sul (32 pesquisas, ou 17,11% do total) do país, com um maior número de produções acadêmicas realizadas em São Paulo (55 pesquisas), Rio de Janeiro (23 pesquisas), Rio Grande do Sul (21 pesquisas) e

Bahia (20 pesquisas). No total, 20 Unidades da Federação estão representadas no levantamento de pesquisas realizadas.

Tabela 4 – Distribuição das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais, segundo Unidade da Federação

Estados	nº de pesquisas
São Paulo	55
Rio de Janeiro	23
Rio Grande do Sul	21
Bahia	20
Mato Grosso	14
Minas Gerais	11
Santa Catarina	7
Ceará	5
Maranhão	5
Mato Grosso do Sul	4
Paraná	4
Pernambuco	4
Piauí	3
Rio Grande do Norte	2
Paraíba	4
Alagoas	1
Distrito Federal	1
Goiás	1
Pará	1
Sergipe	1
Total	187

Tabela 5- Distribuição das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais, segundo Região

Regiões	Nº de pesquisas
Sudeste	89
Nordeste	45
Sul	32
Centro-Oeste	20
Norte	1
Total	187

Dos 187 trabalhos defendidos em 49 instituições universitárias, 152 foram desenvolvidas em instituições públicas (81,28% do total), sendo 106 em universidades federais[44] (69,74% do total dos trabalhos em universidades públicas) e 46 em universidades estaduais (30,26% do total das pesquisas em instituições públicas). As instituições particulares produziram 35 pesquisas (18,72% do total).

Tabela 6 – Distribuição das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais, por tipo de categoria administrativa

Público	Privada	Total
152	35	187

Em relação aos orientadores das pesquisas, foram identificados 127 orientadores diferentes, sem contar as 3 pesquisas realizadas em co-orientação, com dois orientadores em cada uma delas. É grande o número de professores que orientaram somente um trabalho sobre a temática (100), mas alguns docentes se destacam pela quantidade de pesquisas orientadas, como: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (11 trabalhos), Maria Lúcia Rodrigues Muller (9 trabalhos), Manoel Francisco de Vasconcelos Motta, Maria de Lourdes Siqueira, Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Pablo Antonio Amadeo Gentili e Wilson Roberto de Matos (cada um com 4 trabalhos).[45]

[44] Por não conhecermos, com precisão, as características da Fundação Universidade Federal do Piauí, da Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Fundação Universidade Federal do Sergipe optamos por incluí-las nas instituições públicas por estarem ligadas a universidades federais.
[45] A relação dos orientadores das 187 pesquisas encontra-se no Apêndice C.

2.3 – Teses e dissertações sobre as relações etnicorraciais e currículos escolares da educação básica

A partir das 187 teses e dissertações sobre relações etnicorraciais selecionadas, focalizamos, para serem lidas integralmente, as 51 pesquisas que discutem o tema relacionando-o aos currículos escolares das instituições educacionais da educação básica dos sistemas oficiais de ensino do Brasil. Destas 51 pesquisas catalogadas, 47 são dissertações (92,16%) e 4 são teses (7,84%)[46].

Em relação à distribuição temporal destas pesquisas, observa-se que a maior parte foi defendida a partir do ano 2000 (41 pesquisas, aproximadamente 80% do total), com destaque para os anos de 2004, 2005 e 2006, quando aparecem 24 pesquisas (cerca de 47% do total).

Tabela 7 – Distribuição temporal das 51 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares

Ano	Nº de teses e dissertações	Ano	Nº de teses e dissertações
1987	0	1997	3
1988	0	1998	1
1989	0	1999	0
1990	0	2000	6
1991	0	2001	6
1992	2	2002	4
1993	0	2003	1
1994	1	2004	10
1995	2	2005	8
1996	1	2006	6

[46] A relação das 51 pesquisas selecionadas sobre as relações etnicorraciais e os currículos escolares encontra-se no Apêndice D.

No que tange às universidades onde foram produzidas as pesquisas (Tabela 8), observam-se a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo) e a Universidade Federal de São Carlos com o maior número de estudos (4 pesquisas). As outras instituições que se destacaram foram: Universidade de São Paulo, Universidade do Estado da Bahia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Mato Grosso, cada uma com 3 pesquisas. No total, 30 universidades diferentes produziram pesquisas sobre a temática.

Tabela 8 – Distribuição das 51 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, por Universidade

Universidades	Nº de pesquisas
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	4
Universidade Federal de São Carlos	4
Universidade de São Paulo	3
Universidade do Estado da Bahia	3
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	3
Universidade Federal de Mato Grosso	3
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2
Universidade Federal de Minas Gerais	2
Universidade Federal de Santa Catarina	2
Universidade Federal do Ceará	2
Universidade Federal do Maranhão	2
Universidade Federal do Paraná	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	1
Fundação Universidade Federal do Piauí	1
Universidade Católica Dom Bosco	1
Universidade de Passo Fundo	1
Universidade do Oeste Paulista	1
Universidade Estadual de Campinas	1
Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho	1
Universidade Federal da Bahia	1
Universidade Federal de Goiás	1
Universidade Federal de Pernambuco	1
Universidade Federal de Santa Maria	1
Universidade Federal de Uberlândia	1
Universidade Federal do Pará	1

Universidade Federal do Piauí	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	1
Universidade Federal Fluminense	1
Universidade Federal Rural de Pernambuco	1
Total	51

No que diz respeito às Unidades da Federação (Tabela 9), há um destaque para São Paulo (14 pesquisas, 27,45% do total) e Rio Grande do Sul (6 pesquisas ou 11,76%). Observa-se que entre as 27 Unidades da Federação, 16 aparecem com produções. Em relação às regiões brasileiras (Tabela 10), nota-se que a maior parte das pesquisas foi produzida em instituições da Região Sudeste (21 pesquisas, 41,17% do total), seguida da Região Nordeste, com 13 pesquisas (25,49%), e da Região Sul, com 10 pesquisas (19,60%). Há de se evidenciar o reduzido número de pesquisas produzidas na Região Norte (apenas 1 pesquisa).

Tabela 9 – Distribuição das 51 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, segundo Unidade da Federação

Unidades da Federação	Nº de pesquisas	Unidades da Federação	Nº de pesquisas
São Paulo	14	Mato Grosso do Sul	2
Rio Grande do Sul	6	Paraná	2
Bahia	4	Pernambuco	2
Rio de Janeiro	4	Piauí	2
Mato Grosso	3	Santa Catarina	2
Minas Gerais	3	Goiás	1
Ceará	2	Pará	1
Maranhão	2	Rio Grande do Norte	1

Tabela 10 – Distribuição das 51 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, segundo Região

Região	Nº de pesquisas
Sudeste	21
Nordeste	13
Sul	10
Centro-Oeste	6
Norte	1
Total	51

No que tange à categoria administrativa (Tabela 11), há uma grande diferença na quantidade de pesquisas produzidas em universidades públicas e privadas: respectivamente, 42 pesquisas (82,35%) contra 9 pesquisas (17,65%). Entre as privadas, o destaque é a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com 4 trabalhos. Dentre as universidades públicas, há um número maior de pesquisas realizadas em instituições federais (30 estudos, 71,43% das 41 pesquisas em universidades públicas) do que em universidades estaduais (12 trabalhos, 28,57% do total das públicas).

Tabela 11 – Distribuição das 51 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, por tipo de categoria administrativa

Pública	Privada	Total
42	9	51

No que diz respeito aos orientadores das pesquisas (Apêndice E), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Maria Julieta Costa Calazans são as que mais se destacam, cada uma com 3 pesquisas orientadas. Vale destacar que a primeira era também a pesquisadora com maior número de trabalhos orientados no rol das 187 pesquisas. Há 5 profissionais com 2 pesquisas orientadas e 34 docentes com 1 trabalho orientado. Aparece também 1 trabalho realizado em co-orientação.

Quando comparamos os dados contidos nas 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais e educação com os obtidos a partir das 51 pesquisas que tinham

como foco as relações etnicorraciais nos currículos escolares no Brasil, observamos algumas semelhanças e diferenças.

No que tange às similaridades, é comum aos dois agrupamentos a realização de maior número de pesquisas nos últimos três anos incluídos no levantamento (53,47% para o primeiro grupo e 47,05% para o segundo grupo). É comum também a preponderância de dissertações nos dois grupos analisados: entre 187 trabalhos, aparece o percentual de 86,10% dissertações e 13,90% teses, enquanto que, no rol dos 51 estudos inclusos no segundo agrupamento, há 92,16% de trabalhos de mestrado e 7,84% de teses de doutoramento.

Os números referentes à categoria administrativa também são próximos. Dentre os 187 estudos, 81,28% são oriundos de universidades públicas e apenas 18,72%, de instituições privadas. No segundo rol de trabalhos, 82,35% foram produzidos em universidades públicas e 17,65%, em universidades privadas.

Quanto à distribuição por Regiões brasileiras, observa-se que no Sudeste, no Nordeste, no Sul, no Centro-Oeste e no Norte estão as universidades em que, respectivamente, se produziu o maior número de trabalhos.

Em relação às Unidades da Federação onde foram produzidas as pesquisas, praticamente não existe diferença entre as que se destacam nos dois agrupamentos. A única exceção é Rio de Janeiro, que é a segunda com maior número de trabalhos no primeiro rol, enquanto no segundo agrupamento figura como terceira em quantidade de pesquisas, ao lado da Bahia. Com pouquíssimas exceções, as demais Unidades da Federação ocupam posicionamento equivalente nos dois agrupamentos analisados.

Apesar de quase todas as universidades aparecerem nos dois agrupamentos de pesquisas, há alguns diferenciais. Por exemplo, no primeiro grupo a Universidade de São Paulo apresentava o maior número de trabalhos (16 pesquisas), enquanto no segundo agrupamento esta Universidade aparece como a terceira instituição em que mais produziu pesquisas, ao lado de outras três universidades (Universidade Estadual da Bahia, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Mato Grosso), cada uma com 3 pesquisas. Por outro lado, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que era apenas a sexta instituição com maior número de estudos no primeiro agrupamento, ao lado da Universidade Federal da Bahia, destaca-se como a universidade com a maior quantidade de estudos no segundo agrupamento, agora ao lado da Universidade Federal de São Carlos (4 pesquisas cada).

2.4 – Teses e dissertações analisadas sobre as relações etnicorraciais e currículos escolares da educação básica

Das 51 teses e dissertações catalogadas sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares para serem analisadas, obtivemos 29 estudos, o que corresponde a cerca de 57% do total. Como destacamos anteriormente, tivemos algumas dificuldades para estabelecer contato com a totalidade das 51 pesquisas. Alguns exemplos desses problemas podem ser mencionados: poucas pesquisas disponíveis no meio digital, por meio do BDTD ou nas bibliotecas digitais em que foram depositadas; dificuldades em contatarmos os pesquisadores para

solicitação de suas pesquisas; alguns trabalhos não se encontram nas bibliotecas em que foram depositadas e nem todas as bibliotecas possuem o serviço de comutação ou atenderam aos pedidos. Recuperamos 27 dissertações (93,10%) e 2 teses (6,90%), que foram lidas integralmente e analisadas.[47]

Quanto à distribuição temporal (Tabela 12), as pesquisas se concentram a partir do ano 2000 (22 trabalhos, 75,86), com destaque também para os últimos três anos (13 pesquisas, 44,82%). O ano 2000 também se sobressai com uma quantidade considerável de produção (5 pesquisas).

Tabela 12 – Distribuição temporal das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares

Ano	Nº de teses e dissertações	Ano	Nº de teses e dissertações
1987	0	1997	1
1988	0	1998	1
1989	0	1999	0
1990	0	2000	5
1991	0	2001	2
1992	1	2002	2
1993	0	2003	0
1994	1	2004	5
1995	2	2005	6
1996	1	2006	2

No que tange às universidades em que foram desnvolvidas as pesquisas (Tabela 13), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo) e a Universidade Federal de São Carlos são as que apresentam o maior número de trabalhos: 4 cada. Na sequência, aparecem a Universidade de São Paulo, com 3 trabalhos, a Universidade Federal

[47] A relação das 29 pesquisas analisadas sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares se encontra no Apêndice F.

de Santa Catarina e a Universidade Federal do Paraná, cada uma com 2 pesquisas. Todas as outras instituições universitárias apresentam apenas 1 trabalho. No total, conseguimos ter acesso a pesquisas oriundas de 19 universidades diferentes.

Tabela 13 – Distribuição das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, por Universidade

Universidades	Nº de pesquisas
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	4
Universidade Federal de São Carlos	4
Universidade de São Paulo	3
Universidade Federal de Santa Catarina	2
Universidade Federal do Paraná	2
Fundação Universidade Federal do Piauí	1
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	1
Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho	1
Universidade Federal da Bahia	1
Universidade Federal de Goiás	1
Universidade Federal de Minas Gerais	1
Universidade Federal de Pernambuco	1
Universidade Federal de Santa Maria	1
Universidade Federal de Uberlândia	1
Universidade Federal do Ceará	1
Universidade Federal do Maranhão	1
Universidade Federal do Pará	1
Universidade Federal Fluminense	1
Universidade Federal Rural de Pernambuco	1
Total	29

No que diz respeito às Unidades da Federação (Tabela 14), obtivemos o acesso ao maior número de trabalhos realizados em São Paulo, com 12 pesquisas (41,38%), principalmente devido à facilidade geográfica de acesso a eles.

Tabela 14 – Distribuição das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, segundo Unidade da Federação

Unidades da Federação	Nº de pesquisas	Unidades da Federação	Nº de pesquisas
São Paulo	12	Ceará	1
Minas Gerais	2	Goiás	1
Rio Grande do Sul	2	Maranhão	1
Paraná	2	Pará	1
Pernambuco	2	Piauí	1
Santa Catarina	2	Rio de Janeiro	1
Bahia	1	Total	29

Em relação à distribuição nas Regiões brasileiras (Tabela 15), a região Sudeste aparece com o maior número de pesquisas (15 estudos, um pouco mais de 50% do total). Em seguida, constam as regiões Nordeste e Sul, cada uma com 6 pesquisas (cada uma com um pouco mais de 20%). Um aspecto negativo foi o fato de recuperarmos apenas um trabalho da Região Centro-Oeste, que aparecia com 6 pesquisas dentre as 51 selecionadas para a análise.

Tabela 15 – Distribuição das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, segundo Regiões brasileiras

Região	Nº de pesquisas
Sudeste	15
Nordeste	6
Sul	6
Centro-Oeste	1
Norte	1
Total	29

No que diz respeito à categoria administrativa (Tabela 16), as universidades públicas aparecem com o maior número de trabalhos (24 pesquisas, quase 83%) contra apenas 5 pesquisas das universidades privadas (cerca de 17%). Ao se destacar o fato de que, entre os trabalhos realizados nas

universidades privadas, 4 pesquisas são da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, universidade com o maior número de trabalhos no total, ao lado da Universidade Federal de São Carlos. Nas universidades públicas, há a preponderância de trabalhos de universidades federais (20 pesquisas de um total de 24 realizadas em instituições públicas, ou mais de 83% destas).

Tabela 16 – Distribuição das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares, por tipo de categoria administrativa

Público	Privada	Total
24	5	29

Quanto aos orientadores das pesquisas (Apêndice G), novamente a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva aparece com o maior número de trabalhos orientados (3 pesquisas). Fúlvia Maria Rosemberg e Mere Abramowicz são responsáveis, cada uma, por 2 pesquisas. Há 25 orientadores diferentes responsáveis pelas pesquisas, sendo que 22 destes orientaram 1 trabalho.

Comparando os dados das 29 pesquisas analisadas com os outros dois agrupamentos descritos observa-se uma semelhança em relação à distribuição temporal, com um crescimento no número de pesquisas a partir de 2000 e, mais especificamente, entre os anos 2004 e 2006.

Quanto ao percentual de universidades públicas e privadas, evidencia-se uma similaridade entre os três agrupamentos: em ambas as categorias, o percentual de produção gira em torno de mais de 80% nas públicas e de menos de 20% nas universidades privadas.

No que diz respeito às regiões onde foram produzidas as pesquisas, observam-se pelo menos duas modificações no último agrupamento, a saber: 1) a Região Centro-Oeste, que nos dois outros grupos de dados aparecia em quarto lugar, chegando a contar com 20 pesquisas no primeiro rol, colaborou com apenas 1 trabalho dentre os analisados, apesar de haver 6 pesquisas dentre as 51 sobre a temática; 2) a Região Sul aparece em terceiro lugar em número de pesquisas nos dois primeiros conjuntos, todavia foi a segunda região a colaborar com trabalhos dentre os analisados, ao lado da Região Nordeste.

Esses dados revelam que as 29 teses e dissertações recuperadas seguem algumas tendências observadas nas pesquisas sobre as relações etnicorraciais e sobre a mesma questão nos currículos escolares, como: aumento do número de pesquisas, particularmente a partir de 2000, com destaque para os últimos três anos no período investigado (1987-2006); produção maior em universidades públicas, particularmente nas federais e realizadas em instituições da Região Sudeste, com destaque para o Estado de São Paulo.

2.4.1 Algumas questões recorrentes na maioria das teses e dissertações analisadas

A partir da sistematização e análise das 29 pesquisas sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares, percebemos que algumas questões são

recorrentes na maioria das investigações e que são frequentes para o embasamento do trabalho.[48]

Elaboramos um formato para identificar as 29 teses e dissertações que foram analisadas. O formato inclui o sobrenome do autor; seguido do nível de pós-graduação – TD para identificar as teses de doutorado e DM para dissertações de mestrado – e o ano de conclusão da pesquisa. A depender do local do texto, as menções às pesquisas poderão aparecer de duas formas, como no exemplo a seguir:

Dissertações: Barbosa (DM,1998) ou (BARBOSA, DM,1998);

Teses: Barbosa (TD, 2005) ou (BARBOSA, TD, 2005)

Um primeiro aspecto que podemos mencionar se refere à predominância da abordagem qualitativa utilizada nas pesquisas, com a utilização de diferentes metodologias: estudo de caso, pesquisa participante, análise de conteúdo. Os instrumentos de coleta de dados são pertinentes à abordagem qualitativa como entrevistas, observação participante, diário de campo, questionários, análise documental. Os trabalhos enfocam, em sua maioria, situações recentes e apenas dois possuem caráter histórico.

Em algumas investigações analisadas, os pesquisadores não explicitam o referencial teórico utilizado. Há um grande número de autores utilizados para fundamentar as pesquisas sobre as relações etnicorraciais e currículos escolares,

[48] Os diferentes objetivos dessas pesquisas foram agrupados em 4 categorias e serão trabalhados no Capítulo 3

mas podemos mencionar os mais citados, como: Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Regina Pahim Pinto, Fúlvia Rosemberg, Ana Célia Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Stuart Hall, Jacques D'Adesky, Eliane Cavalleiro, J. Gimeno Sacristán, Michael Apple, Jurgo Santomé e Peter McLaren.

2.4.2 - Termos e conceitos utilizados nos debates sobre as relações etnicorraciais

A problematização das relações etnicorraciais na sociedade brasileira perpassa a maioria das pesquisas analisadas e um olhar sobre as criticas ao modo como ocorrem oferece subsídios para o entendimento da exclusão racial e como ela se constitui em um dos elementos fundantes da vida cotidiana.

Esse debate ocorre, geralmente, embasado pela abordagem de alguns termos e conceitos que auxiliam a compreensão sobre como se deu (e se dá) a construção histórica da desigualdade entre negros e brancos e sobre como se deu (e se dá) sua associação às estruturas sociais, políticas e econômicas vigentes.

Os termos e conceitos mais utilizados são preconceito racial e discriminação racial. A discussão sobre mito da democracia racial e ideologia de branqueamento também ocorre na maioria das pesquisas. Os termos racismo, raça e etnia são conceituados em parte dos trabalhos, mas, comumente, os autores não explicitam seu entendimento sobre quem integra a população negra e

o conceito de raça. Como esses conceitos geram dúvidas e equívocos, seria oportuna essa conceituação na construção das pesquisas.

Esses termos e conceitos não aparecem simultaneamente nas pesquisas e são utilizados de diferentes maneiras pelos autores. Algumas vezes são utilizados como referencial teórico da investigação, em outras constituem uma das bases de sua fundamentação; em outros trabalhos, ainda, vão sendo conceituados conforme aparecem nas análises.

Intrinsecamente relacionados à utilização constante de alguns termos e conceitos, a maioria das investigações versa sobre a exclusão racial à luz de indicadores de renda, escolaridade e trabalho, produzidos, por exemplo, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (PNAD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Tais indicadores frequentemente apontam a extensão das disparidades entre o segmento racial negro em relação ao branco.

É recorrente a utilização de dados estatísticos que comprovam a desigualdade racial, já que vivemos em uma sociedade na qual o mito da democracia racial se perpetua no imaginário social e procura enaltecer as relações etnicorraciais harmônicas entre negros e brancos.

As reflexões sobre as relações etnicorraciais são importantes para percebermos as particularidades e a complexidade das relações etnicorraciais no Brasil e para situarmo-nos na tarefa de reflexão sobre como os currículos escolares produzem e reproduzem a exclusão da população negra.

2.4.3 - Criticas aos currículos hegemônicos

Outra questão que unifica essas pesquisas é a critica ao currículo hegemônico realizada pela grande maioria dos estudiosos, apontando para a necessidade de sua alteração em busca de uma educação para a igualdade etnicorracial. Assim, diversas críticas são dirigidas aos currículos escolares: as práticas curriculares, geralmente, representam a cultura eurocêntrica e de diversas maneiras silenciam, menosprezam, discriminam e não contemplam os alunos negros (GOMES, DM, 2000); as instituições educacionais, por sua vez, continuam veiculando no currículo oficial o predomínio da cultura européia, branca e cristã (GONÇALVES, DM, 2004); os conhecimentos selecionados pelo currículo escolar e as práticas por ele implementadas precisam ser questionados, identificando o racismo e a discriminação que transmitem e contribuem para manter (HALMENSCHLAGER, DM, 2000).

2.4.4 – Atuação do movimento negro nas críticas e proposições relativas aos currículos escolares

A maioria das pesquisas dirige críticas às relações etnicorraciais vigentes e, particularmente, aos currículos hegemônicos dos sistemas educacionais. Os autores das pesquisas analisadas apontam que essa situação de exclusão não foi aceita passivamente, destacando a ação do movimento negro. Diversos aspectos são mencionados sobre sua atuação contra as desigualdades etnicorraciais:

- Educação como uma das preocupações centrais do Movimento Negro (GOMES, DM, 2000);
- Atuação do movimento negro como fundamental na determinação de ações de resistência da população negra e, atualmente, com uma atuação propositiva, que está provocando mudanças na área educacional (RIBEIRO, DM, 1995);
- Críticas à maneira racista de atuação das instituições educacionais brasileiras, aos conteúdos eurocêntricos dos conteúdos e ao tratamento diferenciado dado às crianças negras (CRUZ, DM, 2000);
- Experiências propositivas das instituições negras como, por exemplo, a pedagogia interétnica[49] (DURANS, DM, 2002);
- Lei Federal nº 10.639/2003 como fruto das reivindicações históricas da sociedade e, particularmente, do movimento negro (SILVA, DM, 2005);

[49] Sobre a pedagogia interétnica, ver Lima (2004).

- Reivindicações, recomendações e trabalhos concretos desenvolvidos junto às escolas, alunos, professores e pais como, por exemplo,

> [...] São projetos de extensão pedagógica como o do Ilê Aiyê, cursos de formação para professores do Ensino Fundamental com o apoio de órgãos oficiais, como as Secretarias Municipais, seminários, pesquisas e mesas redondas, publicações de cadernos de educação, a exemplo dos "Cadernos de Educação do Ilê Aiyê", do "Centro de Cultura Negra do Maranhão" e do "CEDENPA" do Pará, do "Núcleo de Estudos Negros" de Santa Catarina, entre outros; jornais, vídeos, calendários pluriculturais, como os dos "Agentes de Pastoral de Negros", entre outros. [...] (SILVA, TD, 2001, p. 123).

Para o resgate dessa atuação, geralmente são apontadas algumas entidades e organizações. As mais citadas são, a Frente Negra Brasileira[50], o Teatro Experimental do Negro[51] e o Movimento Negro Unificado[52].

[50] Na década de 1930 origina-se a entidade Frente Negra Brasileira (FNB) com uma forte preocupação com a educação dos negros, na qual a ação educacional para a população negra foi bem desenvolvida. A Frente Negra, fundada em 1931, em São Paulo, pela pequena classe média negra espalhou-se por diversos núcleos nos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Percebia que o caminho para a integração da população negra brasileira ocorreria essencialmente através da assimilação, propondo uma "revolução dentro da ordem" não sendo incompatível com as relações raciais vigentes nesse período. Pretendia imitar os novos imigrantes, particularmente os italianos, e a rápida ascensão social destes era percebida como a necessidade de incorporação dos valores e comportamentos europeus para a diminuição dos preconceitos com a população negra no Brasil (D'ADESKY, 2001).

[51] Nos anos 1940, a discriminação racial se refletia também no teatro brasileiro no qual o negro não entrava nem para assistir ao espetáculo e muito menos para atuar no palco. O Teatro Experimental do Negro (TEN) surgia para protestar contra essa discriminação, assim como para formar atores e dramaturgos negros resgatando uma tradição cultural da herança africana na sua expressão brasileira (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2000).

[52] O movimento negro contemporâneo, que emerge nos anos 1970, visa desmascarar a ideologia do branqueamento e desmistificar o mito da democracia racial. A unificação das entidades que lutavam contra o racismo ocorreu em 18 de junho de 1978 através da criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (o nome foi simplificado para MNU) durante a realização de Ato Público reunindo mais de três mil

Outra ação do movimento negro que é mencionada com menor incidência é a atuação da imprensa negra.[53]

Assim, as pesquisas apontam que a defesa ao direito à escolarização integrou as lutas e reivindicações das entidades negras. Essas lutas pelo direito à escolarização implicaram na crítica às dificuldades de acesso e menores possibilidades de permanência nos sistemas escolares em todos os níveis e modalidades de ensino, ao currículo preponderantemente euro-ocidental e a desigualdade entre negros e brancos nas relações interpessoais nas instituições educacionais.

---

pessoas nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Os fatos que determinaram a sua convocação foram os seguintes: a morte do trabalhador negro Robson Silveira da Luz, no mês de maio, decorrente das torturas executadas por policiais em uma delegacia de Guaianases, a expulsão de quatro atletas negros do time juvenil do clube Regata Tietê e o assassinato do operário negro Nilton Lourenço por um policial no bairro da Lapa. A carta convocatória para o Ato concluía dizendo "Não podemos mais aceitar as condições em que vive o homem negro, sendo discriminado da vida social do País, vivendo no desemprego, subemprego e nas favelas; Não podemos mais consentir que o negro sofra perseguições constantes da polícia sem dar uma resposta" (MOURA, 1983 p, 72).

[53] Os jornais da imprensa negra (1915-1963) foram um importante meio através do qual as lideranças negras começaram um trabalho de conscientização e mobilização, de valorização da sua identidade e de luta para a sua inserção de fato na sociedade. Ferrara (1981), analisando a imprensa negra paulista entre 1915-1963, considera que esses jornais, de diferentes formas, lutam principalmente contra os preconceitos, pela conscientização do negro de sua posição na sociedade brasileira e valorizam a educação e a instrução.
Os editores da imprensa negra assim como militantes dessa época percebiam que pela escolarização ocorreria a consolidação da libertação que ocorreu através da Lei Áurea de 1888. Nesses jornais encontram-se artigos incentivando o estudo, destacando a necessidade de instrumentar-se para o trabalho, divulgação de escolas ligadas a organizações negras, enfatizando as mantidas pelos educadores negros, valorizando a educação e a cultura percebidas como fundamental para a integração do negro na sociedade brasileira. Incentivou também a educação e cultura ao noticiar eventos culturais e educacionais, publicando poesia, contos e artigos nos quais os editores e colaboradores discutem essa temática.

Como foi destacada pelo conjunto das pesquisas analisadas, a atuação do movimento negro em relação à escolarização não se restringiu às denúncias. As entidades negras realizaram ações efetivas para contribuir com a escolarização dos negros através da organização de escolas/salas de aula para as crianças e adolescentes, cursos de alfabetização de jovens e adultos. Essas ações, além da preocupação com a escolarização, foram e ainda são espaços importantes para o questionamento do referencial hegemônico, contribuindo para a desconstrução do mito da democracia racial e da ideologia de branqueamento.

Essas reivindicações, lutas e ações, em certa medida, suscitam o debate público sobre a situação de marginalização da população negra, problematizando o mito da democracia racial e cobrando, do Estado, ações efetivas através de políticas públicas para mudança da situação da população negra. Essas lutas influenciam a implementação de políticas públicas a partir dos anos 1980 como, por exemplo, através de leis municipais e estaduais para inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares e da alteração da LDB pela Lei Federal 10.639/2003, além da discussão e implementação de ações afirmativas, na modalidade cotas raciais, em universidades brasileiras e os debates em torno do Estatuto da Igualdade Racial.

3 – Estudo das 29 teses e dissertações analisadas sob o enfoque das relações etnicorraciais presentes nos currículos escolares da educação básica

Neste capítulo, analisaremos as 29 pesquisas que problematizam as relações etnicorraciais nos currículos escolares das instituições educacionais da educação básica em que essa situação é criticável, o que exige uma problematização contundente das causas da vitimação dos negros por meio dos currículos escolares, já que, de acordo com Dussel, é criticável o que não permite viver. É a partir das consequências ou dos efeitos não intencionais negativos que são produzidos pela norma, ato, instituições ou sistema de eticidade vigentes que tem origem o momento crítico. O critério de criticidade ou crítico de toda norma, ato, instituições ou sistema de eticidade parte da existência real de vítimas, sejam quais forem (DUSSEL, 2002).

> A primeira condição de possibilidade da crítica é o re-conhecimento da igualdade do outro sujeito, da vítima, mas a partir de uma dimensão específica: como vivente. Este "conhecer" um ser humano a partir da vida, este "re"-conhecê-lo a partir de sua vulnerabilidade traumática" (DUSSEL, 2002, p. 375).

A responsabilidade[54] entra em jogo como "crítica" e "transformação" das causas que originam a vítima, como crítica ao sistema que causa a negatividade

[54] A ética da libertação é uma ética da *responsabilidade radical*, que tem princípios materiais e formais, não se reduzindo à boa vontade, a mera boa intenção. (DUSSEL, 2002)

da vítima. A vítima ao se descobrir como encoberta, ignorada, na negatividade da exploração, da exclusão, começa a tomar consciência do “si mesmo” positivo.

No processo de tomada de consciência dos mecanismos da exclusão assimétrica, os excluídos se dirigem para o sistema para discutir o porquê formal que motiva a sua exclusão. Aquele que age ético-criticamente deve participar – enquanto vítima ou atuando como “intelectual orgânico” – de uma comunidade de comunicação de vítimas que, sendo excluídas, se re-conhecem como sujeitos éticos.

A validade crítica é alcançada quando, ao ser constituída uma comunidade de vítimas excluídas, elas atuem simetricamente nos acordos sobre o que lhes diz respeito. A constituição dessa comunidade de comunicação das vítimas resulta da conscientização da exclusão do sistema dominante; sistema este que não é “verdadeiro”, nem “válido”, nem “eficaz” para a vida ou para a dignidade das vítimas. Esse concurso crítico se desenvolve: a) negativamente – ao compreender e explicitar as causas de sua alienação e b) positivamente com a antecipação de possibilidades futuras (utopias e projetos possíveis). Essa validade crítica dos acordos se estabelece em três níveis: o da crítica material (a vítima não pode viver), o da crítica formal (a vítima não pode participar discursivamente de alguma forma naquilo que lhe diz respeito), e o da crítica instrumental ou de factibilidade (o validado hegemonicamente não é eficaz para a vida da vítima) (DUSSEL, 2002).

Partindo dessa intersubjetividade crítica, a comunidade deve se debruçar sobre a interpretação, compreensão ou explicação das causas materiais, formais ou instrumentais da negatividade das vítimas para o desenvolvimento crítico de alternativas materiais formais ou instrumentais da positividade da utopia e dos projetos possíveis.

> O principio ético crítico, em seu aspecto negativo, primeiro (como juízo constatativo da não-reprodução da vida), e positivo, depois (como o assumir responsavelmente o outro como vítima, para que deixe de sê-lo, ou como exigência do desenvolvimento da vida), e no qual deve fundar-se o juízo do sistema, poderia ser enunciado aproximadamente como segue: Os que agem ético-*criticamente* re-conheceram a vítima como ser humano autônomo, como o Outro como outro que a norma, ato, instituição, sistema de eticidade, etc., ao qual se negou a possibilidade de viver (em sua totalidade ou em algum de seus momentos); de cujo re-conhecimento simultaneamente se descobre uma co-responsabilidade pelo outro como vítima, que *obriga* a tomá-la a cargo diante do sistema, e, em primeiro lugar, criticar o sistema (ou aspecto do sistema) que causa essa vitimação. O sujeito último de um tal princípio é, por sua vez, a própria comunidade das vítimas (DUSSEL, 2002, p. 380, grifos do autor).

Nesse sentido, é necessária a crítica para a transformação da escolarização que causa a negatividade da população negra.

> É necessário transformar, desconstruindo-as, as causas da vitimação. A existência das vítimas mostra a necessidade de fazer novas (transformadas) normas, atos, microestruturas, instituições, sistemas de eticidade por meio dos quais seja "possível" o desenvolvimento da vida humana (na reprodução da vida das vítimas) e da discursividade humana (na participação simétrica das vítimas) (DUSSEL, 2002, p. 563).

A sistematização e a análise das pesquisas que discutem sobre as relações etnicorraciais e os currículos escolares podem oferecer contribuições para problematizações acerca da negatividade dessa parcela populacional na educação e as propostas e alternativas da positividade dos projetos possíveis.

> A impossibilidade de que o sistema dominador não tenha contradições (seria perfeito, eterno) deve encorajar o pesquisador a encontrar tais fissuras por onde deverá penetrar com factibilidade objetiva a práxis da libertação. A luta pela vida tem futuro diante de sistemas de morte que se contradizem inevitavelmente. Isto deve ser demonstrado concreta e cientificamente. [...] (DUSSEL, 2002, p. 563).

Aquele que pretende transformar uma ordem dada, ao conhecer as causas da negatividade das vítimas, deve programar e propor utopias e alternativas possíveis. É debatendo, enfrentando objeções, criticando, que a argumentação é aprofundada, aperfeiçoada, inovada ou refutada. Mas "[...] estrategicamente, não é só necessário explicar teórica e cientificamente as "causas" da negatividade da vítima, mas também explicar a "impossibilidade" *in the long run* do sistema dominador no tempo" (DUSSEL, 2002, p. 562).

As questões que emergiram da análise dessas pesquisas podem contribuir para a transformação da situação de vitimação da população negra pelos currículos escolares, através da crítica que se desenvolve:

a) negativamente – ao compreender e explicitar as causas de sua alienação: das críticas ao currículo hegemônico veiculadas, particularmente, por meio dos livros didáticos; às atitudes e comportamentos, preconceituosos e discriminatórios; ao currículo efetivado no cotidiano escolar; à maneira como ocorrem as discussões sobre as relações etnicorraciais; à maneira que ocorreu a inclusão da História e cultura dos africanos e dos negros brasileiros e

b) positivamente - com a antecipação de possibilidade futuras (utopias e projetos possíveis) que se efetivam pela proposição de ações para alterações do currículo vigente.

A partir dessa perspectiva, iremos abordar as 29 pesquisas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares da educação básica, integralmente lidas e analisadas. Essas investigações foram organizadas em 4 categorias, em que analisaremos as questões recorrentes. As categorias são as seguintes:

a) O negro nos livros didáticos;
b) Relações etnicorraciais no currículo em ação;
c) Estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar;
d) O ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares.

Para apresentarmos os resultados da análise de cada categoria, procederemos internamente em cada uma delas da seguinte maneira: relação das pesquisas analisadas em cada categoria, um breve resumo de cada pesquisa e a análise das questões mais frequente em cada categoria.

3.1 – O negro nos livros didáticos

Essa categoria integra sete pesquisas que discutem sobre o negro nos livros didáticos. Incluímos o debate sobre esses materiais na problematização das relações etnicorraciais e currículos escolares, pois eles se constituem em um dos principais veículos dos currículos. Essa perspectiva é apontada pelos autores abordados nesta categoria: Oliveira (DM, 2000, p. 67) "[...] considera que as representações dos negros nos livros didáticos são significativas se lembrarmos a importância desse veículo na cultura escolar brasileira [...]"; Cruz (DM, 2000, p. 56) pontua que "[...] o livro didático [...] não deve ser concebido como neutro, nem tão pouco como estático, alheio aos conflitos, mas sim, como um recurso que vai refletir, como as demais expressões do cotidiano escolar, interesses de grupos [...]"; Carvalho (DM, 2006) aponta que esses materiais podem ser um dos instrumentos que transmitem o preconceito e a discriminação, silenciosa ou explicitamente.

Na análise das sete pesquisas desta categoria, destacamos as questões recorrentes sobre o negro nos livros didáticos, observando as mudanças e permanências apontadas pelos autores acerca dessa abordagem. As pesquisas que integram essa categoria são as seguintes:

BRANCO, Raynette Castello. O negro no livro didático de História do Brasil para o ensino fundamental II, da Rede Pública Estadual de Ensino, no Recife. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. As imagens dos negros em livros didáticos de História. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CRUZ, Mariléia dos Santos. A história da disciplina estudos sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981-2000). Mestrado (Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2000.

DIAS, Tercio Gonçalves. Negritude um estudo hermenêutico. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Paraná, 1995.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. O negro no ensino de História: temas e representações (1978-1998). Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA, Ana Célia da. As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes. Doutorado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2001.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino de ciências. Mestrado (Ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2005.

Dentre esses trabalhos, cinco deles se referem à abordagem relativa ao negro relacionado ao ensino da História do Brasil. Oliveira (DM, 2000) objetiva analisar as representações da população negra no ensino de História de 5ª a 8ª séries entre 1978-1998, discutindo as permanências e mudanças, associadas às possíveis contribuições de movimentos reivindicatórios. Para tanto, analisa propostas curriculares, livros didáticos e práticas de ensino relacionadas à defesa da população negra. Na análise dos livros didáticos aponta os temas recorrentes: trabalho escravo e resistência, formação do povo brasileiro, eurocentrismo e cultura dos povos africanos.

O autor também utilizou relatórios de estágio da USP (curso de Prática de Ensino de História) e, no período por ele investigado, contabilizou 575 relatórios, sendo que 22 tratavam mais diretamente de temáticas relacionadas com a História da população negra.

Junto a isso, realizou questionários com professores de História que atuavam no Município de São Paulo e que participavam do Programa de Educação Continuada da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo entre 1997 e 1998. Foram respondidos 111 questionários, através dos quais o autor procurou averiguar como são tratadas as questões relacionadas à História da população negra. Entrevistou também cinco professores envolvidos com a militância negra e com o ensino de História.

Considera que, no período analisado, o ensino de História mudou em vários aspectos associados às reivindicações e propostas feitas pela militância negra. A primeira se relaciona às propostas curriculares de História. As discussões sobre o ensino de História permitiram discussões que englobam questões relacionadas à seleção de conteúdos, à abordagem teórico-metodológica, às relações com a produção historiográfica e ao conhecimento histórico escolar.

> Sobre essas propostas, as mais citadas no questionário e pelos professores entrevistados são a da CENP[55] e o PCN de História do MEC. Os professores, de maneira geral, apesar de considerá-las inovadoras e possibilitarem enfoques diferenciados sobre a população negra, apresentam críticas quanto à capacitação do corpo docente para incorporar e implementar as propostas em sua prática de sala de aula. Nesse sentido, as falas dos professores indicam a permanência de abordagens tradicionais (OLIVEIRA, DM, 2000, p. 167).

O autor considera que há transformações positivas nos currículos e livros didáticos em direção à incorporação da Cultura e História da população negra, à valorização dos movimentos reivindicatórios e ao aumento da preocupação em retratar a população negra atualmente. Apesar disso, aponta que, na produção

[55] CENP significa Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

mais recente – a partir de meados dos anos 1980 – prevalece a perspectiva de denúncia à escravidão e à condição da população negra na sociedade contemporânea, com certo destaque para sua vitimação. Representativo disso é a quase ausência de negros retratados de forma diferenciada.

> [...] O negro prevalece sendo representado unicamente por uma lógica que o coloca sempre na mesma condição de seus antepassados escravizados e dificilmente pelas situações diversas que aparece na sociedade contemporânea [...] (OLIVEIRA, DM, 2000, p. 170).

Por meio da análise dos relatórios e dos questionários, (OLIVEIRA, DM, 2000) ressalta que, nas práticas de ensino-aprendizagem, há mudanças positivas, mesmo que realizadas com dificuldades.

Carvalho (DM, 2006), mediante análise do conteúdo, busca compreender as mudanças e permanências das imagens dos negros presentes nos livros didáticos de História, adotados para 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, no período entre 1996 e 2004, na Escola Básica Almirante Carvalhal, Florianópolis, Santa Catarina. O estudo se deu sob o contexto da publicação da Lei Municipal 4.446/94 – que instituía a inclusão dos conteúdos sobre a África e os Afro-brasileiros nos currículos da disciplina de História da rede municipal de ensino de Florianópolis – e da publicação, em 1996, da Proposta Curricular, que indica a inserção no currículo de temáticas sobre a África e os Afro-brasileiros no Brasil e em Santa Catarina.

A autora analisou dois livros didáticos de Nelson Piletti e Claudino Piletti, História e Vida, 5ª série (1996) e História e Vida Integrada, 6ª série (2002),

enfocando os temas: a família e as mulheres no Brasil Colonial; resistência; escravidão e castigos; questão étnica; origem dos escravos negros e Cultura e Religião.

> [...] de acordo com resultados das análises dos livros didáticos de História utilizados como fonte dessa pesquisa, as imagens dos negros não tiveram (re)significações como previam as legislações do início da década de 90; isto é, no período de 1996 a 2001 praticamente não houve mudanças nos conteúdos e nos temas dos livros didáticos no que diz respeito à História, às Culturas, ao Cotidiano e à Religião dos negros africanos e de seus descendentes na África e no Brasil. Constata-se uma continuidade e uma repetição dos temas, textos e conteúdos nos dois livros didáticos de História analisados neste estudo.
>
> Além disso, os referidos livros didáticos trazem deficiências em suas abordagens em relação aos temas; isto é, em ambos os livros, o negro sempre aparece exposto em situações de submissão e de passividade frente à escravidão (CARVALHO, DM, 2006, p. 124).

Cruz (DM, 2000, p. 36) procura compreender "as mudanças de representações sociais sobre negros em livros didáticos de 4ª série e identificar a relação que essas representações possam ter com os interesses do movimento negro". Realizou entrevistas semi-estruturadas com uma pesquisadora interessada nas relações raciais presentes na sociedade brasileira, uma militante do movimento negro e uma técnica em educação, que atua em um cargo de direção no Ministério da Educação. Em seguida, buscou analisar se as representações desses entrevistados sobre seu grupo de pertença se manifestam nos conteúdos veiculados nos livros didáticos. Examinou 8 livros didáticos de Estudos Sociais da 4ª série – por ser esse o nível que aborda os conteúdos da História do Brasil – no período de 1981-2000.

A análise das ilustrações e dos textos escritos que fazem referência ao negro foi dividida em três grupos: formação do povo brasileiro e cultura negra; escravidão e resistência. A autora conclui que a disciplina Estudos Sociais não permaneceu inalterada ao longo de sua trajetória histórica e as dinâmicas ocorreram em relação a dois aspectos: a nomenclatura da disciplina e o conteúdo das representações sobre os negros veiculados nos documentos escritos sobre currículos que foram analisados. A representação do negro de forma mais positiva passa a ser notada a partir da década de 80.

Dias (DM, 1994), através da fenomenologia hermenêutica, objetiva verificar como o negro se vê e é visto no livro didático quanto à busca da compreensão de sua negritude. Segundo o autor (DM, 1994, p. 77),

> Quando dizemos que é imperativo buscar na negatividade elementos de análise da realidade, estamos falando de uma experiência que tivemos junto aos alunos de 7ª série do 1º grau com a disciplina de história: distribuímos para os alunos três livros de história para que acompanhassem as aulas durante todo o ano e pudessem pesquisar cada fato estudado, em três fontes diferentes; com isto eles puderam perceber que o mesmo fato pode ser narrado diferentemente e que outros fatos não constam de todos os livros, e assim por diante [...].

O autor também procurou ouvir o negro nas reuniões do Grupo de União e Consciência Negra (GRUCON) no Paraná e realizou entrevista com a coordenadora da entidade. Considera que o "[...] livro didático, mesmo aquele que busca fugir ao preconceito racial, não consegue dar significado à existência do negro, uma vez que a História narrada do negro é um fato externo que deve ser apreendido como tal" [...] (DIAS, DM, 1995, p. 117-118).

Branco (DM, 2005) objetiva discutir como o negro é tratado nos livros didáticos de História do Brasil, utilizados em escolas da Rede Estadual de Ensino da Cidade de Recife, no ensino fundamental II. Os critérios para a escolha dos livros foram os seguintes: acesso através do site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no link do PNLD e junto à Unidade da Merenda Escolar e do Livro Didático, seção da Secretaria de Educação de Pernambuco. Separou os títulos mais utilizados, e considerou os dez mais usados. Dentre esses, a autora selecionou três coleções.

Os títulos escolhidos foram avaliados pela Comissão de Avaliação do Programa Nacional do Livro Didático, em relação à abordagem dos conteúdos, à metodologia de ensino adotada e à proposição de atividades, assim como os conceitos atribuídos: "[...] 'recomendado com distinção', para a coleção de Piletti & Piletti (2002) e 'recomendado com ressalvas', para a de Schmidt (2003) e a de Furtado & Villa (2001)" (BRANCO, DM, 2005, p. 53).

Realizou análise de conteúdo por meio de categorias, utilizando as seguintes: o trabalho escravo indígena, o trabalho escravo negro; o racismo, a discriminação; a violência física, violência simbólica/a resistência; o abolicionismo e a exclusão social. Essas categorias foram utilizadas porque são as que se destacam na abordagem sobre o negro na História do Brasil pelos livros didáticos. A autora conclui da seguinte forma:

> Pudemos constatar um avanço na apresentação de fatos históricos relacionados aos negros, nos períodos Colonial e Imperial, através da análise que fizemos nos livros didáticos de História do Brasil para o Ensino Fundamental II, dos autores

> Furtado & Villa, Piletti & Piletti e Schmidt. A grande exclusão neles encontrada é o silêncio sobre os negros a partir do século XX [...] (BRANCO, DM, 2005, p. 160).

Além das pesquisas que discutem a abordagem do negro na História do Brasil, um trabalho discute a mesma questão nos livros didáticos de Língua Portuguesa e um outro, nos livros didáticos de Ciências.

Silva (TD, 2001) investiga a existência de transformações na representação social do negro nos textos e ilustrações do livro didático de Língua Portuguesa do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental, editados entre 1994 e 1998. Discute também os fatores que determinaram essas transformações. Através de análise de conteúdo, selecionou os 15 livros mais utilizados pelos professores da Escola Estadual Cel. Paulino Carlos, São Carlos/SP. A partir da análise, selecionou os 5 livros que apresentaram maior frequência de transformações nos textos e ilustrações em relação à representação do negro. Em seguida, entrevistou os autores dos textos e das ilustrações para apreender os fatores determinantes das transformações. Entre os fatores, destacaram-se a convivência entre as diversas raças/etnias, os valores culturais, a identidade etnicorracial e a discriminação.

Para a autora, nos livros didáticos examinados, a

> [...] baixa freqüência da representação dos personagens negros corrobora a existência nesses livros da presença do negro como minoria.
>
> Por outro lado, os personagens negros foram representados humanizados, ou seja, com família, nome próprio, sem estigmas, estereótipos e descritos sem preconceitos, com direitos de cidadania, papéis e funções diversificadas na sociedade, embora sem distinções étnico-raciais. [...]

> É enquanto cidadão abstrato que o negro está presente na representação, em currículos, materiais pedagógicos, especificamente no livro didático, que inviabiliza o cidadão concreto, com suas diferenças e contradições (SILVA, TD, 2001, p. 157-158).

Silva (DM, 2005, p. 32) tem por objetivo "analisar o conceito de etnia negra nos livros didáticos de ciências dos 1º anos do 4º ciclo do ensino fundamental e o processo de transposição didática desse conceito, na escola pública municipal". A pesquisa foi realizada na Região Política-Administrativa 2, que, segundo dados da Prefeitura de Recife/PE, possui o maior contingente de negros da cidade. A escola selecionada foi a que abriga o maior número de alunos cursando o 1º ano do 4º ciclo do ensino fundamental. Realizou estudo de caso naturalístico, com observação do cotidiano da instituição, análise dos livros didáticos, aplicação dos questionários e entrevista com as professoras através da técnica do círculo hermenêutico-dialético. Analisou 3 livros didáticos entre os mais utilizados pelos professores – todos recomendados pelo Ministério da Educação (MEC), através do PNLD. A autora (DM, 2005, p. 131) conclui que

> [...] a transposição didática do conceito de etnia negra, na escola estudada, está buscando compreender o corpo humano, em sua visão biológica, de forma fragmentada, colocando a etnia branca numa posição hierarquizada, silenciando acerca dos conflitos étnicos vividos pelos adolescentes e jovens cotidianamente nas interações marcadas pelo preconceito e pela discriminação, confirmando nossa hipótese inicial.

As 5 dissertações desta categoria que discutem sobre o negro na História do Brasil apontam que nos livros didáticos que examinaram as questões mais frequentes se referem ao negro como escravizado além de examinar, em alguma medida, a resistência contra esta situação.

Na discussão sobre a escravidão nos livros didáticos, algumas questões são ressaltadas: fatores determinantes da escravidão dos africanos; castigos aos escravizados; iconografia sobre o negro; fim da escravidão e substituição do trabalho dos escravizados pelo trabalho livre.

Os fatores determinantes da escravidão dos africanos são debatidos por três autores. Branco (DM, 2005) aponta que, nos livros examinados, sempre há explicação ou argumentos para a introdução da escravidão na América e sobre a mudança da escravização de índios para africanos. As coleções discutem que o sistema de produção colonial se baseou na escravidão indígena, depois substituída pelos escravizados africanos. Para a autora, há duas questões básicas que as coleções estudadas apontam para ilustrar a introdução dos africanos escravizados: os interesses mercantis lusos advindos do tráfico negreiro e a inadaptabilidade do índio ao trabalho na grande lavoura. A respeito deste item, salienta que a escravidão persistiu em inúmeras regiões da América até o começo do século XIX e que nos livros didáticos observa-se a omissão de referências quanto aos fatos relacionados à resistência indígena à escravidão.

Cruz (DM, 2000) aponta três argumentos utilizados nos livros didáticos para a justificativa da utilização da escravidão africana, denominados pela autora como: a) “ingênuo”, argumento apoiado na ideia de que a escravidão aconteceu naturalmente, como uma opção dos portugueses, sem justificativas; b) ”estereotipado”, argumento apoiado na ideia de que havia uma predisposição do negro para realizar o trabalho em regime de escravidão;

c) “real”, argumento apoiado na ideia de que a escravidão dos negros ocorreu por ser a mais lucrativa opção para a coroa portuguesa.

Carvalho (DM, 2006) também destaca que a justificativa para a escravidão dos africanos girava em torno do lucro obtido pela

> economia com os gastos resultantes do não pagamento de salários e da contenção de despesas (alimentação e roupa) para esses trabalhadores, isto é, o baixíssimo investimento dos portugueses nesse tipo de mão-de-obra cuja resposta lhes resultou grandes lucros (CARVALHO, DM, 2006, p. 91).

O papel da Igreja Católica no estabelecimento da escravidão no Brasil é apontado por Branco (DM, 2005), que considera essa questão um avanço nos livros didáticos analisados, já que esse fato não era abordado em décadas passadas. No exemplo a seguir, podemos observar como um dos livros se refere a essa questão:

> [...] No Brasil, os escravos eram obrigados a freqüentar missas e ouvir sermões que diziam coisas assim: ‘Na África, vocês veneravam o demônio e agora estão sofrendo o castigo de Deus. A escravidão é o preço do pecado. Se todos forem obedientes, aceitarem sua condição sem reclamar, estarão salvos e, depois da morte, irão para o Céu’. Percebeu? No fundo, a Igreja ajudava a convencer os escravos negros de que eles mereciam ser escravos [...] (Schmidt, 6ª série, 2003, p. 205, apud BRANCO, DM, 2005, p. 115).

Os castigos e a violência impingidos aos escravizados são abordados em duas pesquisas. Carvalho (DM, 2006) aponta que nos livros didáticos que analisou, após a descrição do cotidiano nos canaviais e nos engenhos de cana-de-açúcar, são demonstrados os principais tipos de castigos aplicados aos escravizados “indisciplinados”: tronco, bacalhau, vira-mundo, gargalheira.

Segundo a autora, não há como excluir essas informações, pois elas efetivamente aconteceram, mas ressalta que essas não podem ser as informações mais importantes no estudo do papel dessa parcela populacional ao longo da História do Brasil:

> Saber das suas dores nos faz ter a memória do sentido e significado de liberdade para eles, mas, revivê-las repetidamente não ajuda a elevar a auto-estima dos alunos e alunas negros que se deparam com imagens e relatos de humilhação e sofrimento de seus iguais, a exemplo dos textos e ilustrações massificantes contidos nos livros didáticos de História, como destes em análise. [...] Enfim, é preciso transcender a imagem do tronco e do castigo! (CARVALHO, DM, 2006, p. 97).

Branco (DM, 2005) aponta a violência física e simbólica que constam nos livros didáticos que analisou, fatos que antes não eram mencionados nesses materiais. Mas, suas conclusões sobre este aspecto diferem da autora citada no parágrafo anterior.

> Hoje, o aluno-leitor, através desse tipo de narrativa histórica, poderá formar novos conceitos sobre a escravidão e a vida dos escravos, passando a ver o negro de outra maneira, sensibilizando-se com o problema da discriminação e do preconceito racial, tornando-se parte ativa num discurso contra a desigualdade e injustiça sociais (BRANCO, DM, 2005, p. 117-118).

A recorrente alusão ao período da escravidão nos textos dos livros didáticos também está presente em sua iconografia. Para Oliveira (DM, 2001, p. 104), a iconografia permanece como alvo de diversas críticas, visto que “as reproduções iconográficas permanecessem como meras ilustrações ou meros instrumentos estéticos”.

Uma imagem que simboliza a representação do negro nesses materiais se refere ao seu cativeiro, com a utilização constante de imagens de Debret e Rugendas, produzidas no séc. XIX. De acordo com Oliveira (DM, 2001, p. 109),

> [...] Rugendas contribui em grande medida para o reforço da visão idílica que tomaram emprestado autores de manuais de história. Esse ideário tinha como fundamento a índole permissiva e, sobretudo, os valores religiosos católicos dos senhores de escravos.

Com uma perspectiva que minimizava o sofrimento dos escravizados, Rugendas e Debret são os artistas preferidos dos produtores de livros didáticos que, muitas vezes, não mencionam adequadamente informações sobre o autor, sua obra e "menos ainda seu 'lugar' de produção" (OLIVEIRA, DM, 2001, p. 110)

> Se muitas vezes a intenção primeira de Debret e Rugendas era uma representação amena da situação do cativo, os livros didáticos, sem atentar para os traços que os dois artistas impuseram às suas obras, usam em geral dessa produção artística com sentido diverso. Muitas vezes procurando demonstrar a resistência da população negra ao cativeiro através de suas manifestações culturais, os livros didáticos tomam emprestadas aquelas mesmas imagens cujo objetivo por vezes é deixar transparecer um ar de boçalidade e infantilidade do negro e sua suposta incapacidade de inquirir sobre a dominação a que está submetido (OLIVEIRA, DM, 2001, p. 113).

As ilustrações nos livros didáticos também são destacadas por Cruz (DM, 2000), salientando que há ilustrações sobre a escravidão em quase todos os livros: do total dos 58 textos que faziam referência ao negro, encontrou 111 ilustrações, sendo que 70 delas ilustravam o período da escravidão: 47 delas representando o desempenho de trabalho e 12 demonstravam o negro sendo castigado.

> O branco em nenhum momento é apresentado como o responsável pela escravidão. Em geral aparecem próximos aos negros nas gravuras em que os negros estão expostos no mercado, ou sentados à mesa sendo servidos. Algumas imagens chegam a explorar fatos que foram exceção no contexto escravista, fazendo-os parecer a regra: brancos aparecem benevolentes, alimentando crianças negras [...] e o negro aparece surrando outro negro. De fato sabe-se que algumas vezes alguns negros eram obrigados a punir os outros sobre pena de serem também torturados. Contudo, esse tipo de ilustração sem a devida explicação e pela carência da associação desse papel ao branco passa a idéia de que os negros eram seus próprios algozes ou que as senhoras brancas eram bondosas com as crianças negras (CRUZ, DM 2000, p. 190).

A autora ressalta que, nos livros, há o estímulo à gratidão pelo trabalho realizado durante a escravidão destacando esse fato, como se justificando a necessidade de que o Brasil tem de explorar o negro como escravizado, não destacando, explicitamente, a exploração pelos portugueses:

> Sendo assim, os negros não aparecem como escravizados, mas como:
> - trabalhadores
>
> 'Os escravos negros trabalharam nos engenhos de cana-de-açúcar, depois na mineração e mais tarde nas lavouras de café.' (1982, p. 182)
>
> 'Os negros escravos foram trabalhar também com a criação de animais' (1996, p. 180);
> - empregados
>
> '...empregavam os negros para encontrar minérios...' (1996, p. 180) (CRUZ, DM, 2000, p. 172-173).

Cruz (DM, 2000) aponta que é constante nos livros didáticos analisados a associação dos negros à imagem de trabalhadores, geralmente associados ao regime de escravidão: o negro é considerado um homem forte que suporta muito trabalho, descrito realizando diversas funções, principalmente nas fazendas.

Entretanto, na discussão sobre a substituição do trabalho do escravizado pelo imigrante europeu, o potencial de trabalho do negro desaparece, sendo apontado como pouco produtivo e inabilitado para o trabalho.

Branco (DM, 2005) afirma que nos livros analisados é constante a apresentação do negro como trabalhador que realizou diversas tarefas durante a escravidão.

Cruz (DM, 2000) destaca que comumente a justificativa para a substituição da mão-de-obra escrava pela livre, baseia-se na suposta superioridade do branco e na inferioridade do negro, com a argumentação de que o negro não tinha experiência para esse tipo de trabalho e o branco seria mais adequado.

> [...] Essa justificativa esconde a realidade que está por trás desse fato histórico a qual consiste na determinação de embranquecer o Brasil. O embranquecimento do país era considerado urgente, uma vez que com a libertação da escravatura haveria um grande contingente de homens livres negros só comparado ao continente africano. [...] (CRUZ, DM, 2000, p. 176).

Sobre esse ideário do embranquecimento Guimarães (2005, p. 53) destaca que

> A idéia de “embranquecimento” foi elaborada por um orgulho nacional ferido, assaltado por dúvidas e desconfianças a respeito de seu gênio industrial, econômico e civilizatório. Foi, antes de tudo, uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural instilados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX.

No final do século XIX e início do século XX os estudos sobre a nacionalidade estavam relacionados à construção da identidade nacional e em torno do espaço da população negra e mestiça na sociedade. Nesse contexto, as reflexões sobre nacionalidade e povo estão fortemente influenciadas pelas teorias

racialistas de fins do século XIX, pondo em destaque as relações raciais (MUNANGA, 1996a).

A tese defendida por João Batista Lacerda (na época diretor do Museu Nacional) no Primeiro Congresso Internacional das Raças, realizado em 1911, representa essa ideia de branqueamento. Lacerda defendia a tese, intitulada *Sur les Métis,* de que o Brasil, em um século, seria branco – ideia essa que naquele momento foi percebida como negativa, pois se pensava que um século seria muito tempo para os brasileiros "embranquecerem". Essa tese foi apresentada junto à pintura[56] - "A Marca de Cam" - feita por um artista do Museu das Belas Artes, que sintetizava a ideia de branqueamento através de uma alegoria da cena bíblica do nascimento de Jesus. Na imagem à esquerda, uma senhora negra, numa atitude de louvor a um milagre, olha para os céus agradecendo por algo que aconteceu. Do lado direito da obra, a representação do português: chinelão, cabelo escuro e encaracolado e um olhar um pouco maroto. No centro uma mestiça, com a pele mais clara que a da mãe. No centro da cena, levando os olhares a se aterem nele, uma criança totalmente branca, de olhos bem claros, cabelos finos e pele alva, numa alegoria ao nascimento de Jesus, "o Salvador" (SCHWARCZ, 1996a).

Oliveira (DM, 2000) também destaca que, apesar de nos livros analisados haver a ação da população negra para conquistar a emancipação no período da escravidão, bem como as consequências negativas da escravidão para os negros, a percepção do despreparo destes para o trabalho livre permanece forte. "[...] A substituição do trabalho escravo para o trabalho livre constitui o tema em que se

[56] A reprodução dessa pintura encontra-se no Anexo A.

encontram as abordagens mais contraditórias, considerando a amostragem indicada." (OLIVEIRA, DM, 2000, p. 74). Como exemplo, cita a justificativa para a substituição da mão-de-obra escravizada presente no livro de História do Brasil de Elian Alabi Lucci, autor bastante utilizado até meados dos anos 80, a saber:

> '(...) a expansão da cultura cafeeira, além de exigir maior quantidade de braços para a lavoura, exigia, também, por parte dos trabalhadores, maiores conhecimentos sobre a agricultura. Isto, no entanto, faltava aos escravos negros, que devido à sua pouca cultura, conheciam apenas técnicas bastante rudimentares.' (Lucci, 1985 – p. 39) (OLIVEIRA, DM, 2000, p. 74).

Em uma outra perspectiva, Oliveira (2000) destaca trecho de um outro livro, que reflete sobre o contexto desse período:

> 'Além de conseguir trabalhadores para suas lavouras, eles [os fazendeiros] achavam que a entrada de imigrantes brancos traria 'sangue novo' para o país e serviria para 'branquear' a população brasileira. Apesar da convivência com o negro durante séculos, ou talvez justamente por isso, havia profundos preconceitos contra os negros, considerados como seres inferiores.' (Carmo, Sônia Irene Silva do e Couto, Eliane. História do Brasil. 1ª ed. São Paulo, Atual, 1989, Vol. 2, p. 50) (OLIVEIRA, DM, 2000, p. 79).

Contrariando a perspectiva que ressalta a inabilidade dos negros para o trabalho livre é interessante destacar as considerações de Fernandes: no período após a abolição predominavam na cidade de São Paulo "ocupações que exigiam habilidades manuais, facilmente adquiridas no trabalho." (Fernandes, 1965, apud OLIVEIRA, DM, 2000, p. 76)

Sobre as justificativas para o fim da escravidão, Cruz (DM, 2000) destaca que, em alguns livros, o fim da escravidão é descrito como resultado progressivo da promulgação das leis em benefício do negro, do efeito do desencadeamento de

campanhas em favor da escravidão, da ação heroica de “ilustres brasileiros” ou, ainda, meramente como fruto da Lei Áurea.

Em outra direção, há livros apontando que havia um contexto político que não permitia o pleno vigor da escravidão: fugas dos negros para os quilombos, compra de carta de alforria pelos próprios, a existência de sociedades de irmandades que lutavam contra o regime estabelecido, pressões abolicionistas e externas, capitaneadas pelos ingleses que percebiam a escravidão como um empecilho para o consumo de suas mercadorias. Para a autora, houve uma mudança positiva na discussão sobre o fim da escravidão, colocando o negro como um dos sujeitos desse processo. Para Oliveira (DM, 2000, p. 78),

> É significativo constatar que os livros didáticos correspondentes aos dez primeiros anos de abrangência da pesquisa guardam uma maior proximidade com linhas historiográficas mais tradicionais, onde a figura do negro estava invariavelmente e exclusivamente relacionada a de escravo. Dentro desse viés historiográfico, o negro não se colocava enquanto sujeito histórico, dependendo invariavelmente das ações de outros agentes. Nesta perspectiva, o processo que levou ao fim da escravidão no Brasil era traçado a partir de um encadeamento de leis e ações promovidas pelos abolicionistas. A figura maternal da Princesa Isabel mantinha-se como um dos pilares da narrativa.
> Em outros casos esse encadeamento era articulado a questões políticas, como o caso dos movimentos republicanos, de forma a deixar explícito o alinhamento das propostas abolicionistas e republicanas.

A resistência negra à escravidão é demonstrada nos livros didáticos relacionados à História do Brasil, particularmente a partir dos anos 1980. Cruz (DM, 2000) demonstra que os livros mais recentes apontam esta resistência a partir de 1989. O exemplo mostrado nos livros que tratam do assunto é o de Palmares, localizado no atual estado de Alagoas.

> Além da organização dos quilombos como forma de resistência negra, cinco livros [...] citam outras formas de resistência, tais como: luta constante pela liberdade, fugas, revoltas, pequenos furtos, envenenamentos, suicídios, ironia, assassinatos, e mantendo costumes de origem (CRUZ, DM, 2000, p. 178).

A autora ressalta a descrição minuciosa em todos os textos da destruição de Palmares, morte de Zumbi e de outras batalhas de resistência negra, evidenciando a derrota. Isso possibilita associar a imagem dos brancos à ideia de vencedores e associar a imagem dos negros à de fracassados, como nos trechos, a seguir, retirado de livros que analisou:

> 'O quilombo foi destruído pelo Bandeirante Domingos Jorge Velho. Zumbi fugiu e depois foi morto em emboscada'
> '... Zumbi foi ferido, sobreviveu ao fim de macaco e continuou na guerrilha, com um pequeno grupo, até ser traído por um companheiro. No dia 20 de novembro de 1695 foi emboscado e morto. Sua cabeça foi espetada em praça pública, no Recife' (CRUZ, DM, 2000, p. 181).

Também pontua que essa descrição minuciosa ocorre em outras batalhas de resistência negra, sendo também comum a omissão dos objetivos e das reivindicações dessas lutas:

> (Revolta dos Malês)
> 'Houve mais de 40 mortos em combate e dezenas de negros foram presos e condenados a penas que chegavam a 600 açoites. Cinco líderes foram fuzilados' (CRUZ, DM, 2000, p. 182).

Branco (DM, 2005) também destaca as diferentes formas de resistência à escravidão nos livros didáticos que analisou:

> [...] a primeira reação ao cativeiro foi o crime. Desde o assassinato do senhor até a fuga, os negros escravizados tentaram escapar às leis dos brancos, que os igualavam às bestas.
> Outra forma de reagir a esse tratamento foram a indolência ('preguiça') e a displicência (descuido) no trabalho, que as punições do feitor ou os castigos do proprietário procuravam

> corrigir. Também era comum as escravas grávidas provocarem o aborto, a fim de evitar que seus filhos tivessem a mesma sorte." (BRANCO, 2005, p. 122).

As três coleções analisadas mostram os quilombos como uma das maneiras mais pujantes de resistência e se referem a Palmares como o expoente da luta pela liberdade.

Oliveira (DM, 2001) destaca que a abordagem sobre a resistência da população negra à dominação ganha força nos anos 1980. Outro aspecto comum presente nos livros analisados é a relação entre a resistência negra e indígena à marginalização em que vivem na sociedade contemporânea.

> [...] Em geral os livros didáticos oscilam entre dois extremos, entre textos mais conservadores que praticamente não mencionam as reações da população negra contra [a] dominação (produção predominantemente do final dos anos setenta) e no outro oposto, livros cuja posição é marcada pela resistência dos escravos em seu conjunto, sem apresentar as contradições inerentes aos diferentes grupos em questão (OLIVEIRA: 2000, p. 83).

Carvalho também destaca que, nos livros analisados, a resistência dos africanos e seus descendentes está centrada nos quilombos, particularmente o de Palmares. Salienta que além de os livros não abordarem outras formas de resistência, os textos possibilitam interpretações distorcidas, equivocadas. Por exemplo, a percepção de que os africanos foram passivos à escravidão.

> 'Quando os portugueses iniciaram o cultivo da cana-de-açúcar, tentaram escravizar o índio, mas estes se revoltaram contra a escravidão e, como conheciam bem o país, fugiam para o interior. Os portugueses, então, partiram para a utilização do trabalho do escravo africano.' (PILETTI & PILETTI (1996), da 5ª série, Capítulo 7 – O Brasil negro, página 76 apud CARVALHO, DM, 2006, p. 90).

A partir da análise das pesquisas dessa categoria, destacamos como os autores enfocam as mudanças e permanências na abordagem sobre o negro nos livros didáticos. Segundo Cruz (DM, 2000, p. 195),

> Concretamente essa dinâmica ficou evidenciada pela permanência de uma abordagem localizada sobre o negro no tema que trata da formação do povo brasileiro e pela emergência dos temas de História da África e a resistência à escravidão por meio da formação de quilombos.

Branco destaca algumas mudanças na apresentação dos fatos históricos sobre os negros nos períodos Colonial e Imperial como, por exemplo, a posição da Igreja Católica em relação à escravidão e a "ânsia dos escravos pela liberdade, em lutas e rebeliões" (BRANCO, DM, 2005, p. 138).

Considera que esses avanços não se encontram a partir do período republicano: o negro saiu das páginas dos livros didáticos e reaparece, apenas esporadicamente, como em a Revolta da Chibata; participando de uma Copa do Mundo ou quando se trata de lutas raciais fora do Brasil. Em Piletti & Piletti (8ª série, 2003), nas 240 páginas que versam sobre a História do Brasil, encontrou apenas cinco referências aos negros brasileiros; Mario Schmidt (8ª série, 2001), em 329 páginas, reservou apenas duas citações sobre essa população com conotação histórica; em Furtado & Villa (6ª série, 2001), com 167 páginas, há duas menções: uma histórica e outra esportiva (BRANCO, DM, 2005).

Além disso, afirma que as lutas antirracistas e antidiscriminatórias empreendidas pela população negra não estão presentes nos livros didáticos de História do Brasil, a partir da República e que associações e movimentos negros

importantes não são citados nos livros, como a FNB, mas salienta que há referência aos negros norte-americanos e suas lutas contra o racismo e sobre o Apartheid. Essa ausência das lutas antirracistas no Brasil pode remeter a uma percepção de que no Brasil não existe discriminação racial e que todos são iguais:

> Assim é o racismo brasileiro: sem cara. Travestido em roupas ilustradas, universalistas, tratando-se a si mesmo como anti-racismo, e negando, como anti-nacional, a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para este racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano). (GUIMARÃES, 2005 p. 60).

A visão sobre o negro, com alusão apenas ao passado, também é apontada por Dias (DM, 1994, p. 80-81), em:

> Toda a vez que se refere ao negro, o livro didático, o identifica no passado, como uma realidade que nada tem em comum com a atualidade: Os negros foram escravizados, os negros lutaram, os negros ajudaram na construção, a negra era,... O negro é então identificado com o passado, já não existe mais, está morto e enterrado.

Oliveira também destaca a ausência de imagens da população negra na sociedade atual, restringindo-se a algumas imagens dos movimentos negros, geralmente demonstrando as ações do Movimento Negro e a sua marginalização social. Recorrentemente a sua imagem está associada à de vítima do sistema dominante.

> [...] Uma variante a esse traço geral é retratada a partir do legado cultural das tradições de origem africana anteriores ao cativeiro, ou pelas criações e manifestações de resistência e sobrevivência.
> [...] No último caso as ilustrações retratam aspectos da cultura ancestral da população negra como manifestações religiosas, danças, instrumentos musicais, comidas. Temos aqui imagens que se repetem nos livros, ligando a população negra, em muitos casos, a formas estereotipadas. São recorrentes, por exemplo, as

> imagens de baianas com 'trajes típicos' representando a religiosidade ou a variedade da culinária de origem afro-brasileira, grupos de capoeiras, desfiles carnavalescos, que têm como meta a diversidade da cultura dos afro-descendentes, representando um exotismo multicultural canonizado (OLIVEIRA, DM, 2000, p. 106-107).

Oliveira (DM, 2000) ressalta que há mudança e permanência no período que compreende sua análise (1978-98), como a valorização dos movimentos reivindicatórios e a preocupação de retratar a situação da população na sociedade atual. O autor afirma que representa um avanço nos livros didáticos de História a abordagem do negro na sociedade contemporânea. Porém destaca que predomina a homogeneização da representação do negro: de escravizado à marginalizado na sociedade atual, com pouco destaque para a multiplicidade de sua condição.

Segundo Silva (TD, 2001, p. 158), a população negra está representada no livro didático, numa perspectiva universalista do cidadão abstrato, que torna invisível o cidadão concreto em suas diferenças e contradições:

> A diversidade de experiências da vida cotidiana dos personagens negros, bem como as diferentes manifestações culturais que permeiam o seu dia-a-dia, não estão contempladas na representação, que equaliza o individuo, os grupos sociais, étnicos, culturais e raciais ao cotidiano, experiências e cultura do grupo dominante na sociedade.

Além da homogeneização da condição do negro e da perspectiva universalista do cidadão abstrato há o destaque de Silva (DM, 2005, p. 128), ao analisar os livros didáticos de Ciências, como segue:

> [...] sub-representação do corpo humano negro em comparação a uma super exposição de corpos humanos brancos. Apesar de os corpos humanos negros estarem sendo apresentados aparentando

> pertencer ao nível sócio-econômico médio, os lugares sociais ocupados eram os de esportistas e artistas, em sua maioria, ficando as funções de maior prestígio social, como medicina, reservadas ao corpo humano branco, o que revela a veiculação do preconceito de que pessoas pertencentes à etnia negra são menos inteligentes, por isso não ocupam na sociedade, funções de prestígio social e que exigem estudo e raciocínio lógico.

Nos livros dos dez primeiros anos analisados por Oliveira, é significativo observar a aproximação de abordagens historiográficas mais tradicionais, nas quais o negro estava unicamente relacionado à condição de escravo, numa perspectiva em que o negro não se colocava como sujeito histórico, estando subordinado às ações de outros.

> Os livros didáticos do período correspondente aos anos de 1978 a 1988 há uma forte tendência para atribuir essa formação a uma determinada 'mistura racial' aliada a idéia de 'contribuições' advindas de cada uma das três raças consideradas primordiais na nossa formação: o indígena autóctone, o negro africano e o branco europeu. O problema dessa tríade era a sua hierarquização que acaba por construir uma verdadeira pirâmide, onde a partir do 'grau de civilização' ou 'importância' de cada um dos grupos considerados, iam sendo fornecidos determinados atributos de caráter e características culturais que eram apresentadas de forma genérica (OLIVEIRA, DM, 2000, p. 97).

Nos livros didáticos, permanece a perspectiva do multiculturalismo conservador, na qual o negro participou com pequenas contribuições na sociedade brasileira.

> As culturas de indígenas e negros são ainda entendidas e apresentadas como fragmentos inseridos na cultura dominante da população branca. Como se verifica na maioria dos livros analisados, as culturas africanas ficam restritas a exemplos culinários, rítmicos, religiosos (OLIVEIRA, DM, 2001, p. 103-104).

A percepção sobre as contribuições e similares como "influências" começam a mudar na produção mais recente, mais fortemente a partir de meados

dos anos 80. Porém as elites brancas continuam sendo os agentes principais. (OLIVEIRA, DM, 2000)

Branco destaca que na historiografia oficial, bem como nos livros didáticos de História do Brasil, a população negra não é percebida como construtora e participante da sociedade brasileira. Carvalho (DM, 2006) também aponta a ausência da discussão sobre o continente africano nos livros que analisou, o que dificulta a visibilidade da história e das origens étnicas dos africanos trazidos ao Brasil. Bittencourt (2008, p. 199, grifos do autor) afirma que

> [...] Entre nós, tem prevalecido a idéia de que esses grupos populacionais [indígenas, escravizados e seus descendentes, trabalhadores] não possuem História e, nessa perspectiva, se torna difícil compreender, ainda hoje, que a História deles faz parte da História do Brasil. É possível aceitar, apenas, que eles *tiveram influências,* ou então *deram algumas contribuições* para a vida cultural, como hábitos alimentares, para a musica, ou em eventos esportivos, principalmente o futebol, um dos esportes de identificação da nacionalidade.

As pesquisas desta categoria demonstram que ocorreram algumas mudanças na abordagem sobre o negro nos livros didáticos, particularmente, a partir de meados dos anos 1980, decorrentes, em certa medida, da atuação do movimento negro. Desde os anos 1950, são dirigidas críticas aos livros didáticos a respeito da omissão da História e cultura dos africanos e negros brasileiros; ao seu conteúdo preconceituoso e racista; ao negro representado como minoria; a ausência da família negra e à forma de retratar o negro de modo estereotipado em

seus traços físicos ou animalizado, numa tentativa de retirada de sua humanidade.[57]

Um das mudanças se refere à menção da resistência negra contra a escravidão, principalmente, através dos quilombos, com o destaque para o Quilombo de Palmares. Outra questão diz respeito à representação dos negros com família e sem estigmas e estereótipos.

Entretanto, as alterações nos livros didáticos são insuficientes para proporcionar uma educação antirracista e que contemple as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os livros didáticos continuam, de um modo geral, representando o negro como minoria na sociedade brasileira, imerso na perspectiva do universalismo abstrato a partir dos valores eurocêntricos e com a homogeneização de sua situação na sociedade atual. Alem disso, é constante a abordagem sobre o negro como escravizado; no passado e a partir de uma perspectiva em que a participação dos negros na construção da sociedade brasileira se resume a pequenas contribuições.

Os livros didáticos se constituem em um dos principais veículos dos currículos escolares e são necessárias alterações substanciais para que possa contemplar os diferentes saberes e conhecimentos. Segundo Sacristán (2000a, p. 160), “A melhora dos meios que traduzem e elaboram o currículo é uma via de

[57] A esse respeito ver o capítulo Livro Didático: análises e propostas (p. 86-105) In: Fundação Carlos Chagas (1987).

eficácia reconhecida para elevar a qualidade do ensino, daí a necessidade de considerá-la numa política de renovação curricular [...]".

Para que essas mudanças ocorram, é necessária a participação de especialistas sobre as relações etnicorraciais nas políticas de avaliação do livro didático. Além disso, deve-se possibilitar a incorporação dos materiais didáticos e paradidáticos que vêm sendo produzidos pelo movimento negro e outros sujeitos sociais que estão contribuindo para repensar as relações etnicorraciais nas instituições educacionais.

Outra questão, destacada pelos autores das investigações desta categoria, diz respeito à necessidade de uma formação inicial e continuada dos educadores que os possibilite refletir sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira; problematizar a perspectiva eurocêntrica que vem embasando os currículos escolares; desconstruir estereótipos e práticas preconceituosas e discriminatórias em relação à população negra na sociedade brasileira e, particularmente, nas praticas curriculares; adquirir novos conhecimentos sobre a História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros em um processo formativo que ofereça subsídios para que os educadores possam selecionar materiais didáticos que contribuam para a igualdade etnicorracial.

3.2 - Relações etnicorraciais no currículo em ação

Esta categoria integra as três pesquisas que versam sobre as relações etnicorraciais que se efetivam nas práticas curriculares e a incompatibilidade entre o proposto e o que se realiza na realidade concreta das instituições educacionais. De acordo com Sacristán, o currículo é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa. Para conhecer o currículo é fundamental compreender além das declarações, dos documentos, da retórica. Nas propostas escritas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades. Sem considerar as interações entre esses aspectos, não se pode compreender o que os alunos aprendem e o que acontece realmente com eles. (SACRISTÁN, 2000a, 2000b).

> [...] O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou de outra; se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja. (SACRISTÁN, 2000a, p. 201)

As três dissertações desta categoria são as seguintes:

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O negro no Ensino de História: uma análise das suas implicações e desafios no contexto do ensino médio. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Ceará, 2001.

DURANS, Claudicea Alves. O negro e a dinâmica das relações sociorraciais na trajetória da sociedade brasileira: reflexos no processo educacional. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2002.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A prática pedagógica curricular e o aluno negro: um estudo de caso numa escola pública do ensino fundamental em Teresina-PI. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal do Piauí, 2000.

Gomes (2000) busca analisar a prática pedagógica de três professoras da 4ª série de uma escola pública, em Teresina,Piauí, em relação aos alunos negros pertencentes a uma sala do período da manhã. Deve-se destacar que a referida turma era a que mantinha a maior quantidade de alunos desse segmento racial - dos 34 alunos da sala, 18 foram considerados como negros.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com todas a professoras da 4ª série do turno da manhã, com os dezoito alunos negros e com cinco alunos não-negros, com a supervisora, a diretora, o diretor adjunto e a professora da sala de vídeo. A autora (p. 104) organiza os dados coletados a partir de dois referenciais: "(1) a interação entre professores e alunos negros nas atividades didáticas desenvolvidas na sala de aula;(2) a opinião dos alunos negros em relação à prática pedagógica dos professores." Afirma Gomes (DM, 2000, p. 146),

> De acordo com a análise dos dados, verificamos que as atividades didáticas na sala de aula, observadas no que se refere ao trabalho relacionado aos aspectos abordados sobre a raça negra, deixam muito a desejar, em relação aos conteúdos de ensino e metodologia das aulas. As professoras atuam como reprodutoras da ideologia existente nos livros didáticos. Somente uma professora, das três que foram sujeitos dessa pesquisa, comentava temas relacionados à raça negra. No entanto, era, na maioria das vezes, uma abordagem voltada para o passado histórico da escravidão dos negros, associando o negro ao escravo e assim ao fraco, ao oprimido, ao dominado, prejudicando a formação da identidade e identificação racial dos alunos.

Em sua dissertação, Durans (DM, 2002) teve como objetivo central a análise da dinâmica sociorracial no ambiente escolar em duas escolas da rede estadual de ensino do Maranhão. A Unidade Integrada do Estado do Pará, uma

das escolas eleitas como lócus da pesquisa, localiza-se no bairro da Liberdade, no qual as manifestações culturais são ricas e variadas.

> [...] a cultura popular, mais especificamente a negra, se manifesta através dos terreiros de umbanda, candomblé, tambor de crioula, festejos de santos, capoeira, festividades sazonais (juninas, carnavalescas), etc. Ressalta-se também que as entidades do movimento negro, como o Centro de Cultura Negra e o Quilombo urbano, têm atuado junto a essa comunidade e nessa escola, promovendo debates temáticos sobre a discriminação racial, a construção da auto-estima dos negros, e outros temas além de desenvolverem outros tipos de atividades culturais (DURANS, DM, 2002, p. 20-21).

Um dos critérios de eleição das escolas foi o número considerável de negros que compõem a população do bairro – segundo dados oferecidos pelas entidades ligadas à população negra, o bairro da Liberdade é o que concentra a maior densidade populacional desse segmento racial em São Luis. Foi considerada, ainda, como critério de escolha, a experiência particular da autora na escola como discente do ensino fundamental e como estagiária do curso de formação de professores (Magistério). A outra escola, Unidade Integrada Benedito Leito, localizada no centro da cidade, foi selecionada devido à localização geográfica e ao título que detém como escola padrão.

As entrevistas foram realizadas com 10% dos alunos que se candidataram voluntariamente, com 30% dos professores (divididos por áreas de conhecimento), diretores e secretários das escolas, abordando questões em torno dos seguintes temas: “significado e importância da composição racial da sala de aula, concepção, análise e caracterização da questão étnico-racial na sociedade brasileira, análise dos referenciais que subsidiam os professores no tratamento

dessa temática, percepção sobre as relações sócio-raciais na sala de aula e o tratamento dado a esta questão na escola" (DURANS, DM, 2002, p. 23). Segundo a autora, a perspectiva dominante, que propaga a harmonia cultural e racial dos diversos grupos humanos e a retórica do "Brasil mestiço", está presente na percepção dos professores e alunos sobre as relações etnicorraciais .

Conceição (DM, 2001, p. 3) objetiva "identificar e analisar as implicações e os desafios das abordagens sobre o negro na história escolar, particularizando o ensino médio como recorte de sua análise". Realiza a pesquisa em três escolas de Fortaleza, uma da rede pública e duas da rede particular e busca apreender a percepção de 6 professores de História e 151 alunos sobre a questão supracitada, por meio de questionários, entrevistas individuais e acompanhamento de reuniões de professores. A autora conclui sobre a necessidade de mudanças no ensino de História através de uma revisão profunda no que diz respeito à História do negro.

A apreensão das incongruências entre o proferido e o realizado nas práticas curriculares em relação à população negra pode ser percebida, inicialmente, pelas falas dos sujeitos envolvidos, particularmente os alunos e professores, a respeito da importância da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros. Conceição (DM, 2001, p. 45) esclarece:

> Sobre a importância ou não de se trabalhar com a História do negro, 80,7% disseram que sim e 17,2% disseram mais ou menos. Perguntados sobre os assuntos que gostariam de discutir sobre o negro, a temática da escravidão e seus correlatos se repete: (...) Apesar de 79,4% dos alunos terem reconhecido [...] que os assuntos relacionados ao negro "não são explorados o suficiente", ainda assim, quando são convidados a propor novas questões,

> não conseguem, pelas respostas apresentadas, ir além do que o ensino desta disciplina intencionalmente discute na escola.

Durans (DM, 2002) também destaca que os professores consideram importante inserir tal temática na prática pedagógica e que devem discuti-la nas aulas. Em relação aos alunos, 80% apontaram a importância da temática para aprenderem a valorizar e respeitar os colegas de diferentes origens e 20% consideram que a escola deve se constituir em espaço de debate sobre o racismo no Brasil e de elevação de autoestima da população negra.

Apesar de os docentes e discentes destacarem a importância da discussão acerca das relações etnicorraciais na História e Cultura africana e dos negros brasileiros, essa questão não está efetivamente presente nas práticas curriculares, sendo abordada de maneira esporádica.

Durans (DM, 2000) destaca que 50% dos docentes por ela entrevistados disseram que tratam desse assunto quando formam grupos de trabalho com a integração de diferentes etnias; 20% tratam da questão quando ocorrem polêmicas relativas ao preconceito e/ou discriminação no cotidiano escolar e quando alguma situação específica é divulgada pela mídia. 10% apontaram que discutem essa temática quando há oportunidade, pois não sabem “encaixá-la” em suas disciplinas e não podem comprometer o programa que têm que cumprir. Ressalta que apenas 20% dos professores incluem essa temática em disciplinas como História, Religião ou Ética. Em relação aos alunos, 70% dos entrevistados apontaram que a escola discute a temática na organização dos grupos de trabalho; nas aulas de História e Ética, em algumas datas, como o 13 de maio e o

20 de novembro ou quando ocorrem manifestações de preconceito e discriminação na sala de aula.

Gomes (DM, 2002, p. 112) destaca o depoimento de uma das professoras envolvidas em sua pesquisa que declara trabalhar a temática quando é preciso.

> Às vezes, quando tem alguma divergência eles dizem assim: 'Ah, esse neguinho' ou 'este moleque', quando a pessoa é assim mais escura um pouco... Geralmente, eu chamo a atenção, dizendo o seguinte: cada um tem um nome, não interessa a cor, não interessa como é que seja. Na sala de aula tem aquele negócio de apelido, eu acho que eles têm esse preconceito, talvez eles não entendam o que seja o preconceito em si, mas eles têm devido a isso... o negro foi escravo, foi isso, foi aquilo, apesar da gente explicar a utilidade para que serve o negro, a importância dele e tudo, mas eles não aceitam, eles não aceitam de jeito nenhum, então eu acho que esse racismo já vem dessa própria época da escravidão dos negros. (DM, 2000, p. 112)

Outra questão significativa sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares se refere ao fato de o currículo eurocêntrico não ser questionado, como se, naturalmente, fosse a indicação do que é valioso a ser ensinado e não resultado de uma construção histórica. Esse aspecto precisa ser levado em consideração para a análise das práticas que se desenvolvem na sala de aula. Nesse sentido, é interessante destacar a percepção sobre a participação do negro na construção do país, a partir da fala de um dos professores participantes da pesquisa de Conceição (DM, 2001, p. 62-63):

> [...] O que a gente deve ao negro? Mas deve muito mais na sociedade atual ao branco. Ao negro devemos alguma coisa, ao índio nós devemos, mas a nossa sociedade é toda estruturada no elemento branco. Porque do negro você pode tirar, você pode tirar todas as comidas, você pode tirar toda a macumba. Mas você não pode tirar de uma hora pra outra a língua, a estrutura política, a religião. Não é? Então não dá pra supervalorizar.

O papel dos educadores na definição dos currículos escolares realmente efetivados nas salas de aulas, na percepção dos conhecimentos vistos como valiosos para serem transmitidos e na desconsideração de outros conhecimentos tem importância para a compreensão do currículo que se realiza nas escolas.

Os professores realizam sua prática em um local de trabalho, integrante de uma instituição que possui normas de funcionamento orientadas, às vezes, pela administração, pela política curricular, pela direção da escola, por exemplo. Sua prática está condicionada. Mas, a mediação do professor nos currículos escolares não é simplesmente a de mutilar ou acrescentar. Ela é complexa.

> O professor é mediador entre o aluno e a cultura através do nível cultural que em princípio ele tem, pela significação que atribui ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular e pelas atitudes que tem para com o conhecimento ou para com uma parcela especializada do mesmo. Daí seu papel decisivo, já que a filtragem do currículo pelos professores não é mero problema de distorções cognitivas ou interpretações pedagógicas diversas, mas também de distorções nesses significados que, de um ponto de vista social, não são equivalentes nem neutros. Se a distribuição do conhecimento na sociedade e no sistema educativo está relacionada com as pautas de controle e a distribuição do poder na sociedade, a mediação do professor nessa relação tem conseqüências importantes. Seu papel não é só analisável desde a ótica da correção pedagógica ou segundo o grau de respeito à essência do conhecimento, mas também pelas distorções que introduz (SACRISTÁN, 2000a, 177-178).

Para tornar nítida a realidade curricular é necessário também observar efetivamente o que os alunos aprendem. A esse respeito, podemos perceber pela análise das dissertações desta categoria que, geralmente, os conhecimentos que os alunos possuem sobre a História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros limitam-se ao período da escravidão. Isso é apontado por Conceição (DM, 2001), quando destaca que 82,11% dos alunos que participaram de sua

pesquisa responderam que já haviam estudado alguma temática sobre o negro e os assuntos mais mencionados foram: 1º ano: 67,1% escravidão; 2º ano: 75% escravidão; 3º ano: 75% escravidão. Também foram mencionados outros assuntos relativos ao mesmo período (abolição, tráfico), como se a importância da História do negro a ele estivesse reduzida.

Gomes (DM, 2002) também ressalta que alguns alunos envolvidos em sua pesquisa disseram que a questão do racismo ou da discriminação racial não era tratada nos livros didáticos da 4ª série, mas que eles se atinham apenas a aspectos relacionados à escravidão.

> O livro de história fala que os escravos trabalhavam na lavoura de cana-de-açúcar, que eram a mão-de-obra. Cl, 11 anos (GOMES: 2000, p. 114).
>
> O livro fala coisas sobre os escravos. Lei, 14 anos (GOMES: 2000, p. 112).

Nas praticas curriculares, é constante a alusão à condição desfavorável dos negros escravizados e à perspectiva de menor valor atribuída ao negro brasileiro em relação ao branco na construção da sociedade brasileira. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 14) “[...] ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes européias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana e a asiática”.

Essa visão recorrente acerca da população negra acaba interferindo negativamente na identificação etnicorracial dos alunos negros. Essa dificuldade é

apontada por duas pesquisas desta categoria. Conceição (DM, 2001, p. 28) assinala que:

> É bastante clara a dificuldade que os cento e cinqüenta e um alunos manifestaram ao se identificar etnicamente, uma vez que apenas 5,2% (8), se disseram negros. Em contrapartida, 45% (68) se declararam brancos e 36,4% (55) se definiram morenos, uma categoria de classificação que não foi sugerida entre as opções do questionário e por fim, 13,4% (20) se declararam como amarelos. [...] A dificuldade dos alunos não está restrito apenas à percepção individual destes sujeitos, visto que é uma recorrência do processo de negação da identidade étnica desse grupo [...] (CONCEIÇÃO, DM, 2001, p. 28).

Durans (DM, 2002, p. 96) também se refere a essa questão:

> [...] na classificação racial e étnica das escolas pesquisadas, observou-se a utilização de termos como “moreno”, “moreno claro”, “mulato” e “pardo”, demonstrando o “simbolismo de cor”, reificado por grande maioria dos entrevistados. Nota-se que a intencionalidade da maioria dos entrevistados é identificar-se com categorias intermediárias, revelando um ideal de identidade étnica e, ao mesmo tempo, a influência da ideologia assimilacionista do branqueamento na população brasileira.

A projeção de uma autoimagem inferior ou depreciativa de si próprio leva muitos negros a tentarem se aproximar do padrão considerado ideal e valorizado socialmente, negando a sua origem racial inscrita na cor da pele e na textura dos cabelos. Simbólicas desse processo tenso de classificação são as várias gradações da cor da pele pelas quais a população se identifica e se classifica. Exemplar disso foi a utilização, pelos brasileiros, de 136 cores na definição sua cor, identificadas pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizado pelo IBGE em 1976:

Acastanhada, agalegada, alva, alva-escura, alvarenta, alva-rosada, alvinha, amarelada, amarela-queimada, amarelosa, amorenada, avermelhada, azul, azul-marinho, baiano,

bem-branca, bem-clara, bem-morena, branca, branca-avermelhada, branca-melada, branca-morena, branca-palída, branca-sardenta, branca-suja, branquiça, branquinha, bronze, bronzeada, bugrezinha-escura, burro-quando-foge, cabocla, cabo-verde, café, café-com-leite, canela, canelada, cardão, castanha, castanha-clara, cobre-rosada, cor-de-café, cor-de-canela, cor-de-cuia, cor-de-leite, cor-de-ouro, cor-de-rosa, cor-firme, crioula, encerada, enxofrada, esbraquecimento, escurinha, fogoiô, galega, galegada, jambo, laranja, lilás, loira, loira-clara, loura, lourinha, malais, marinheira, marrom, meio-amarela, meio-branca, meio-morena, meio-preta, melada, mestiça, miscigenação, mista, morena-bem-chegada, morena bronzeada, morena-canelada, morena-castanha, morena-clara, morena-cor-de-canela, morenada, morena-escura, morena-fechada, morenão, morena-prata, morena-roxa, morena-ruiva, morena-trigueira, moreninha, mulata, mulatinha, negra, negrota, pálida, Paraíba, parda, parda-clara, polaca, pouco-clara, pouco-morena, preta, pretinha, puxa-para-branca, quase-negra, queimada, queimada-de-praia, queimada-de-sol, regular, retinta, rosa, rosada, rosa-queimada, roxa, ruiva, ruço, sapecada, sarará, saraúba, tostada, trigo, trigueira, turva, verde, vermelha, além de outros que não declararam a cor.

Através de mecanismos simbólicos de fuga, os brasileiros, apontando para o embranquecimento, tentam se aproximar do padrão valorizado socialmente, que é o branco (MUNANGA, 1996a).

As pesquisas desta categoria revelam a dissociação entre as intenções e a prática curricular realizada acerca da discussão sobre as relações etnicorraciais na sociedade brasileira e que não há uma ação planejada visando à discussão da História e Cultura africana e dos negros brasileiros. Conforme Sacristán (2000b, p. 133),

> [...] o significado real do currículo não é o plano ordenado, seqüenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos.

Apesar da importância atribuída à discussão de assuntos referentes à população negra, na prática curricular essas questões são tratadas esporadicamente, como se não fizessem parte da História do Brasil. Além disso, esse tema é visto como difícil de ser discutido e, quando ocorrem, os debates sobre as diferenças etnicorraciais são dissociados do contexto social, econômico e político. Contudo, essas diferenças estão inseridas nas relações de poder que produzem exclusões e desigualdades. O pertencimento racial é um dos elementos estruturantes das relações sociais que, cotidianamente, inferioriza os sujeitos devido à cor de sua pele e à textura de cabelo e, simultaneamente, desqualifica os conhecimentos, saberes, valores de seus antepassados africanos.

Outros pontos, levantados pelos autores das pesquisas, referem-se à necessidade de alterações nos currículos escolares com a revisão de seus conteúdos e abordagens sobre o negro na sociedade brasileira, com acesso a outros materiais didáticos e paradidáticos que contemplem, de fato, as diferenças etnicorraciais.

3.3 – Estereótipos, preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar

Esta categoria agrega oito pesquisas que discutem como a lógica eurocêntrica das práticas curriculares perpassa as relações interpessoais no

cotidiano escolar e como essas contribuem para a interiorização de comportamentos, atitudes e valores preconceituosos e de práticas discriminatórias em relação à população negra, gerando um falso sentimento de superioridade nos alunos brancos e de inferioridade nos alunos negros.

A problematização dessas situações, esmiuçando as diferentes formas em que se revelam nas escolas, pode contribuir para mudanças das relações desiguais que são produzidas e reproduzidas cotidianamente. É comum o professor apontar que não percebe os conflitos etnicorraciais no interior das instituições educacionais. No entanto, essas práticas preconceituosas estão presentes e se relacionam ao modo como as relações etnicorraciais ocorrem no cotidiano da sociedade brasileira e que necessitam de um questionamento para mudá-las.

> Esta análise do que se depreende de forma oculta da experiência nas escolas é, por sua vez, parcial se não observarmos que seu significado vai além dessa experiência. As normas de comportamento escolar não foram geradas como algo autônomo, ainda que a escola elabore seus próprios ritos, mas têm relação com os valores sociais e com formas de entender o papel dos indivíduos nos processos sociais. O currículo oculto das práticas escolares tem uma dimensão sócio-política inegável que se relaciona com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade [...] (SACRISTÁN, 2000b, p. 132).

As pesquisas inclusas nesta categoria são as seguintes:

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

GUIMARÃES. Mary Francisca. Preconceito racial em questão: a leitura dos alunos. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

OLIVEIRA, Eliana. Relações Raciais nas creches diretas do município de São Paulo. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado (Educação), 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Rachel de. Relações Raciais na escola uma experiência de intervenção. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

RIBEIRO, Neli Goes. Por entre tramas e meios: relações raciais na escola. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. Os estereótipos racistas nas falas e gestos de educadoras infantis. Mestrado (Educação), Universidade Federal Fluminense, 2002.

SIMÃO. Aparecida Italiano. Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5ª série e suas propostas para melhorar o convívio na escola. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2005.

Dentre os oito trabalhos, quatro focalizam essa temática na educação infantil. Oliveira (DM, 1994) orientou a sua pesquisa por três questões norteadoras: 1) qual a composição racial das crianças que frequentam as creches diretas do município de São Paulo? [por meio da heteroclassificação, através da apresentação de fotos]; 2) tem havido uma preocupação da instância administrativa municipal responsável pelas creches em lidar com as questões das relações raciais? 3) como técnicos e funcionários da rede de creches diretas percebem as relações raciais no âmbito das creches? Foram selecionadas 17 creches, por meio de sorteio em cada uma das 17 supervisões [(Supervisão Regional de Bem-Estar Social (SURBES)], de um total de 317 creches diretas no município, que atendem crianças de 0 a 6 anos e 11 meses.

Através de análise de documentos e entrevistas com profissionais das creches e técnicos da administração central, a autora conclui que há um elevado número de crianças classificadas como pretas e pardas, porcentagem superior às apontadas por outros indicadores demográficos e socioeducacionais para a Cidade e o Estado de São Paulo. Destaca que não há nenhuma alusão às relações raciais nas propostas que orientam a ação programática nos textos produzidos pelas diversas administrações desde que foi implantada na cidade uma rede de creches municipais e salienta o

> [...] relato de práticas discriminatórias e preconceituosas, de tipo inter-pessoal, no cotidiano das creches, exclusivamente nas relações entre adultos e entre adultos e crianças não havendo relatos de discriminações/preconceitos entre crianças, diferente do que se tem observado entre crianças maiores (OLIVEIRA, DM, p. 81)

Cavalleiro (DM, 1998, p. 55) objetiva "[...] analisar o processo de socialização e o conhecimento das diferenças étnicas no espaço pré-escolar e no grupo familiar", em uma escola de educação infantil pública municipal de médio porte. A unidade escolar está localizada na região central de São Paulo, que atende uma população de baixa renda. Realizou a investigação em uma sala de aula de cada fase (1, 2 e 3), com alunos de respectivamente 4, 5 e 6 anos de idade, em salas compostas por 35 alunos, com pelo menos um terço de alunos negros. Desenvolve uma pesquisa de campo através da observação sistemática do cotidiano escolar para apreender as relações professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno. Realizou, ainda, entrevistas com os professores, as crianças e os seus familiares. Aponta que há uma distribuição desigual do contato físico entre as professoras e seus alunos negros e alunos brancos, além de diferentes maneiras

de avaliar suas atividades escolares. Ressalta também o silêncio da escola e das famílias diante de casos de racismo, preconceito e discriminação étnicos.

Oliveira (DM, 2004, p.1) analisa "[...] as práticas educativas ocorridas na creche com o objetivo de verificar as maneiras pelas quais essas práticas produziam e revelavam a questão racial na faixa etária entre 0 e 3 anos de idade". Realiza estudo de caso com observação, realização de diário de campo e entrevistas com as profissionais de uma creche da rede municipal de ensino de São Carlos. Conclui que

> Na relação entre as pajens e as crianças ocorria algo que denominamos de "paparicação", da qual as negras estavam na maior parte do tempo fora dessa prática, a partir de um processo de exclusão que não está sendo entendido como um ato de segregação, mas se referindo ao recebimento de um carinho diferenciado, com uma menor "paparicação". Isso também ocorria com algumas crianças brancas que também não estavam entre os "preferidos" (OLIVEIRA, DM, 2004, p. 88).

Silva (DM, 2002) analisou as falas das educadoras sobre as crianças, conforme eram consideradas pelas educadoras como crianças "fáceis" e "difíceis", relacionando o conteúdo verbal á identificação do seu pertencimento racial. Com a metodologia de análise de conteúdo, entrevistas e com vídeo gravado em uma atividade de dramatização entre as educadoras e as crianças, a pesquisa contou com a participação de 6 educadoras responsáveis por crianças de cinco anos e meio de seis creches públicas de Niterói/RJ. Aponta que

> [...] Em nossas análises, percebemos que as crianças apontadas pelas educadoras como difíceis são, em maioria, meninos negros, e as crianças apontadas pelas educadoras como fáceis são, em maioria, meninas brancas. A estas meninas são atribuídos adjetivos positivos e aos meninos negros, os adjetivos que lhes são atribuídos são negativos e depreciativos, com justificativas que

> remetam a ‘carências’ e ‘ausências’ individuais ou de seus familiares.”(SILVA, DM, 2002, p. 90)”.

As demais pesquisas dessa categoria discutem o tema em escolas do ensino fundamental e médio. Guimarães (DM, 1996) discutiu a percepção dos alunos em relação à sua cor/etnia; como percebem a posição dos grupos não brancos no meio social e como se posicionam em relação ao preconceito e discriminação e, por fim, como reagem à leitura de textos didáticos e paradidáticos que abordam os estereótipos étnicos. A autora realizou estudo de caso a partir de um trabalho como professora de Língua Portuguesa, na 7ª série do curso noturno do Colégio Marista D. Silvério, em uma sala composta de 37 alunos, sendo 31 mulheres e 8 homens, entre 14 e 27 anos. Segundo Guimarães (DM, 1996, p. 21), esse curso atende aos “jovens das camadas desfavorecidas, trabalhadores e/ou moradores em favelas nas adjacências do colégio”. Considera que as ideologias da “democracia racial” e do “ideal de branqueamento” parecem ser assimiladas pelos alunos, determinando sua autoclassificação; que a existência do preconceito e da discriminação não é ignorada pelos alunos, mas que muitas vezes ocorre o silenciamento sobre essas questões. Em relação à leitura do texto, aponta

> A diversidade de julgamentos, demonstrando diferentes níveis de receptividade à obra, que se distribuíram conforme os grupos cor-etnia, possibilita a consideração de hipótese sobre a relação entre a auto-identificação sócio-racial dos sujeitos-leitores a multiplicidade de sentidos atribuídos ao texto (GUIMARÃES, DM, 1996, p. 127).

A pesquisa de Oliveira (DM, 1992, p.1) tem por objetivo “[...] descrever e avaliar uma experiência desenvolvida por um grupo de educadores(as) negros(as) na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, na década de 80 [...]”.

Descreve a atuação da Comissão de Educação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-brasileiros da Secretaria da Educação (GTAAB). Em 1986, o GTAAB introduziu, na rede estadual de ensino, o dia 13 de maio como Dia de Debate e Denúncia Contra o Racismo e o Projeto "Salve 13 de Maio?". O Projeto partiu da

> [...] constatação de que no Brasil existe discriminação racial, desejávamos que a escola avaliasse a abolição da escravidão, levando em conta a situação do negro na sociedade contemporânea. Mas, para que as escolas pudessem dar um novo enfoque às atividades do dia da abolição, transferimos para o projeto a proposta do movimento negro de questionar as comemorações do dia 13 de maio. Dentro desta perspectiva, a Comissão propôs à Secretaria que o dia 13 de maio – Dia da Libertação dos Escravos – fosse considerado e incluído no calendário escolar como um dia de Debate e Denúncia Contra o Racismo (OLIVEIRA, DM, 1992, p. 48).

A autora analisa as respostas de uma amostra dos relatórios de diretores, professores e alunos das escolas de 1º e 2º graus[58] que participaram do Projeto em torno da seguinte questão:

> "De acordo com o censo de 1980, em São Paulo, as crianças brancas das classes menos favorecidas têm em média 5 anos de escolaridade, enquanto as crianças negras, pertencentes às mesmas classes, ficam na escola menos de 3 anos. Na sua opinião, qual é o motivo?" (OLIVEIRA, DM, 1992, p. 59).

Segundo a autora, dentre outros trabalhos desenvolvidos pela Comissão, o Projeto foi, efetivamente, a primeira intervenção do movimento negro no programa oficial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, por meio dele, iniciou-se, nas escolas da rede estadual, a discussão sobre relações raciais e as implicações para a educação das crianças negras. A autora concluiu que

[58] Denominação do Ensino Fundamental e Ensino Médio, utilizada antes da promulgação da Lei nº 9394/1996.

> [...] O baixo nível de escolaridade da criança negra foi justificado com as mesmas argumentações: 1) indícios de uma 'teoria biológica' para explicar diferenças entre negros e brancos, em especial nas crianças. Palavras como 'hereditário', 'inato', 'atávico', acompanharam, algumas vezes, a descrição da inferioridade atribuída à criança negra. 2) Principalmente através da fala criança branca, seja quando assume a 1ª. Pessoa ou quando é descrita pelos adultos, captamos pontos focais de rejeição da criança negra: aspecto físico, higiene, sensação de nojo. 3) Os atributos que caracterizam a criança negra vão compondo um retrato desolador: segregada, afastada, ignorada, ficando uma impressão forte de criança triste, conforme afirmação dos próprios alunos. (OLIVEIRA, DM, 1992, p. 124)

Ribeiro (DM, 1995, p. 87) objetiva "[...] estudar a criança negra em seu ambiente escolar, em suas relações com as outras crianças, com seus professores e com seu pertencimento racial", em uma escola do ensino fundamental de Florianópolis, Santa Catarina. A autora considera

> [...] que essas crianças, no limite de seus discursos, conseguiram expressar muito bem as manifestações de racismo que vivenciam em seu cotidiano. A percepção dos preconceitos e discriminações a que estão sujeitas reforçam seus mecanismos de defesa frente à agressão racial. [...] (RIBEIRO, DM, 1995, p. 105).

Simão (DM, 2005, p. 3) discutiu "como os alunos de 5ª série sentem e observam o preconceito e a discriminação e quais são suas propostas para melhorar o convívio na escola". Fez sua pesquisa ao longo de 2001 e 2002 como docente efetiva da disciplina Geografia, em salas de 5ª séries de uma escola estadual da periferia de São Carlos, São Paulo. Realizou estudo qualitativo com base na fenomenologia, através de redações e desenhos contendo a história dos alunos ou de outras pessoas, com os seguintes temas: Escrever uma história que você conhece sobre preconceito e discriminação; o que você sente quando é discriminado? Como você se sente discriminando alguém? Preconceito e discriminação na sala de aula atrapalha ou não? O que a escola deve fazer para

não haver preconceito e discriminação entre os alunos? Desenhar uma situação de preconceito e/ou discriminação. Como resultado de sua análise, aponta a existência de relacionamentos preconceituosos e discriminatórios entre as crianças e entre elas e os adultos, além de afirmar que essas questões são ignoradas pela escola.

Uma questão recorrente nas dissertações inclusas nesta categoria é a descrição das práticas cotidianas das instituições educacionais e como elas são reveladoras de uma formação que hierarquiza os alunos pelo seu pertencimento racial. Apontam estereótipos, atitudes e comportamentos preconceituosos e discriminatórios reforçados no dia a dia, que são incorporados na aprendizagem dos estudantes e necessitam de uma intervenção pedagógica. Uma expressão dos estereótipos em relação à população negra pode ser percebida por intermédio da fala a seguir:

> [...] porque o preconceito de raça, se você pensar bem, geralmente é em matéria de cheiro. Uma pessoa que é negra, a pele, a melanina faz com que o cheiro fique mais forte. Hoje em dia, esse preconceito de cheiro já melhorou muito com os produtos modernos das nossas indústrias – os desodorantes, as minâncoras da vida (pomadas). Estes tipos de anti-transpirantes fazem com que não exista o cheiro. Não havendo o cheiro, não existe o porquê de o branco não conversar com o preto e vice-versa. Tem gente que melhorou e muito. Por que, o que é o preconceito? Preconceito é por causa da sujeira. O cheiro ruim gera sujeira. É exatamente por causa do cheiro. É o cheiro que fez com que aparecesse esse preconceito. (CAVALLEIRO, DM, 1998, p. 91-92)

Esse depoimento suscita a questão relativa a como a professora vê seus alunos negros e permite avaliar se o tratamento destinado a todos os estudantes é

igualitário. Outro aspecto destacado é a valorização e preferência por crianças brancas:

> Num outro dia no parque, uma das pajens que fica com os bebês menores de um ano (Rute), se dirigiu a mim fazendo o seguinte comentário: "*olha que linda!".* A pajem estava se referindo a G. (loira /2 anos), outras duas estagiárias também brancas ouviram o comentário e afirmaram o que havia sido dito: *"ai que linda", "ela é linda mesmo".* Durante todo o tempo em que estive na creche nunca ouvi ninguém dizer que uma das crianças negras era linda (OLIVEIRA, DM, 2004, p. 84, grifos do autor).

Outra pesquisa também aponta essa preferência: "Tem um loirinho (...) de olhos claros, uma gracinha. Muito loirinho e você percebe tratamento diferenciado por parte das ADIs[59]. Luísa, supervisora, branca" (OLIVEIRA, 1994, p. 74).

Através das pesquisas percebemos a predileção pelos alunos brancos. Apreendemos também a condição de desfavorecimento imposta aos alunos negros, que pode ser evidenciada pela recusa do contato físico:

> Ganhar ou não colo da pajem: uma situação que ocorreu várias vezes: algumas crianças chegavam chorando e não ganhavam colo, no entanto, com determinadas crianças era diferente: M. (loira/ 2anos) chegou chorando, então Nice (pajem/ branca) a pegou no colo até que ela parasse de chorar, depois chegou P. (negro/ 2anos) também chorando, mas Nice fez o seguinte: sentou em uma cadeira e o colocou entre as pernas. Esta situação ocorreu da mesma forma só que com outra pajem, B. (negro) chegou chorando, Marli encostou-o em sua perna e disse para ele não chorar, depois chegou L. (loira) também chorando, mas o procedimento foi outro, a pajem a pegou no colo até que ela parasse de chorar (OLIVEIRA, DM, 2004, p. 83).

A desvalorização dos negros ocorre, por exemplo, pela textura dos cabelos que não se enquadra no padrão valorizado socialmente. Cavalleiro (DM, 1998, p. 117) relata a fala de uma educadora em sala de aula e que foi ouvida pelas

[59] ADI significa Auxiliar de Desenvolvimento Infantil.

crianças: “Você precisa falar para a sua mãe prender o seu cabelo. Olha só que coisa armada”.

Em relação aos tipos de cabelos considerados desejáveis e indesejáveis, Gomes (2006), durante a realização de sua pesquisa de doutoramento desenvolvida em 4 salões étnicos[60] de Belo Horizonte, Minas Gerais, coletou 51 termos diferentes utilizados para classificar a textura dos cabelos:

> Liso, semiliso, bom, quase bom, macio, fino, anelado, volumoso, amassado, aneladinho, enrolado, enroladinho, cacheado, cacheadinho, ondulado, encaracolado, rebelde, retorcido, enroscado, enroscadinho, pimenta-do-reino, pimentinha, sarará, vassoura, juba, juba de leão, sasá seco, ressecado, pixaim, pixaim-esquindô, ninho de guacho, teia-de-aranha, ingrequexé, tião-medonho, picumã, tuim, tuim-tuim, bucha, encarapinhado, carapinha, sem balanço, bom-bril, duro, ruim, pouco crespo, meio crespo, semicrespo, supercrespo, crespinho, crespo, entre outros (GOMES, 2006, p. 240-241).

Os diversos termos utilizados para classificar o cabelo, associando o atributo ”liso” ao “bom”, “quase bom”, “macio” e o “crespo” ao “duro”, “ruim”, “bom-bril”, demonstram que, nas relações raciais assimétricas na sociedade brasileira, os negros e os brancos são vistos de maneira diferente. Os extremos “lisos/ crespos”

[60] Segundo Gomes (2006, p. 25), “No universo dos salões de beleza, os espaços onde se realizou esta pesquisa são chamados de salões étnicos. Essa classificação é usada para destacar a especificidade racial da clientela prioritariamente atendida por esses estabelecimentos, a saber, negros e mestiços. Ela também é atribuída graças ao pertencimento étnico-racial do proprietário ou proprietária, à especificidade do serviço oferecido, ao trato do cabelo crespo e à existência de um projeto de valorização da beleza negra. Assim, o termo étnico, ao se referir aos salões, às cabeleireiras, aos cabeleireiros e à sua clientela, é usado pelos sujeitos envolvidos nesta pesquisa e por uma grande parte do mercado de cosméticos no Brasil e nos EUA como sinônimo de negro. É também uma substituição e, em alguns momentos, uma forma eufemística de se referir ao ‘salão afro’, termo adotado por esses espaços durante as décadas de 70 e 80. Essa classificação é mais do que uma terminologia. Diz respeito às evoluções e às mudanças ocorridas no campo das relações raciais. [...]
Mais do que a escolha pelo termo que agrada mais ou que atrai mais clientes, a terminologia adotada refere-se à trajetória histórica e política da questão racial no Brasil, aos conflitos vividos pelos negros e negras na construção da identidade e às contradições presentes em um país miscigenado que vive sobre a égide de um racismo ambíguo”.

representam os dois tipos de cabelo considerados como desejáveis e indesejáveis na hierarquia social e estética. As mediações podem representar a tentativa de aproximação daquilo que é socialmente considerado como "bom" e o distanciamento do que é visto como "ruim", reforçando as polaridades construídas pelo racismo e encobertas pelo mito da democracia racial (GOMES, 2006).

> As muitas mediações usadas para nomear o cabelo na tentativa de fugir a essa polarização podem ser vistas como algo mais do que a criatividade do brasileiro e da brasileira para brincar e jogar com a presença da mistura racial inscrita no seu corpo. Elas revelam o ideal de branqueamento, a ambigüidade do mestiço e a crença na democracia racial, oscilando entre uma origem étnica da qual se deseja aproximar e uma outra que se deseja negar (GOMES, 2006, p. 241).

Essa valorização constante dos brancos e a hierarquização dos estudantes devido à cor de sua pele e à textura de seus cabelos contribuem para gerar nos estudantes negros a autorrejeição e o desejo de embranquecer. A esse respeito, Guimarães (DM, 1996, p. 43-44) afirma que

> Os comentários que acompanham as caracterizações físicas deixam-me entrever o quanto a auto-imagem dos alunos se relaciona a certos estereótipos raciais que definem que os indivíduos negros não possuem beleza, enquanto os brancos e os mestiços (estes, por terem alguns traços que os aproximam do grupo racial branco e por serem frutos da "mistura") se consideram, sem constrangimentos, pessoas belas.
>
> Nenhuma aluna e aluno que se tenham classificado no grupo "Mulher Negra" afirmou sua beleza, como o fazem Mulheres Mestiças e Brancas e Homens Mestiços, conquanto seja possível verificar que esse grupo também se representa entre os que afirmaram ser "simpático (a)"; é possível inferir que os alunos(as) negros(as) possuem uma auto-imagem marcada negativamente [...].

Cavalleiro (DM, 1998, p.121) registra a fala de uma aluna que não queria mais ser "preta": "É, eu disse para ela (a professora) que eu não queria ser preta,

eu queria ser como a Angélica. Ela é bonita". Esse exemplo pode ser um indício de como a escola lida com essas situações que, comumente, são desconsideradas pelas educadoras e/ou percebidas como insignificantes: "Agora a professora só me chama de 'Angélica'[61]" (CAVALLEIRO, DM, 1998, p. 125).

Além disso, esse exemplo remete ao padrão de beleza cotidianamente veiculado através dos meios de comunicação de massa. Essa representação tem uma importância fundamental na perpetuação do racismo, preconceito racial e discriminação racial, tendo em vista as várias funções que esses meios assumem (divulgar as notícias, distrair a população, educar e veicular a publicidade) e pela forte influência que exercem no imaginário coletivo, tendo um papel, que não pode ser negligenciado, na produção da identidade.

Geralmente a população negra é associada a situações negativas, como a do escravo, traficante, ladrão, do cidadão pobre e/ou em situação de extrema pobreza, morador de favelas e moradias insalubres e a profissões com menor prestígio social, como empregadas domésticas, motoristas, seguranças. O problemático dessas situações, além da associação pejorativa e do lugar subalterno que essa população ocupa, reforçando o racismo, é que não são discutidas as causas que levam a população negra a ser a mais excluída. Ocorre, assim, a responsabilização do indivíduo negro, ocultando a dimensão histórico-social do racismo.

[61] Angélica é uma das apresentadoras mais conhecidas da televisão brasileira. Trabalhou durante muitos anos em programas infantis.

Diante das relações etnicorraciais desiguais entre negros e brancos, Oliveira (DM, 1992, p. 142) indica que os alunos são mais enfáticos em relação ao racismo que os professores

> Comparando os argumentos usados pelos diferentes autores dos relatórios, há uma forte diferença de tom entre as produções dos adultos (professores e diretores) e dos alunos. Enquanto os primeiros parecem cautelosos na explicitação da discriminação, os alunos tendem a ir diretamente ao ponto, relatando inúmeras situações em que a discriminação contra a criança negra é praticada tanto pelos professores quanto por eles próprios.

Simão (DM, 2005) também destaca a percepção dos alunos sobre os atos de preconceito e discriminação: ao solicitar que os alunos desenhassem uma situação de preconceito e discriminação a mais mencionada é aquela que é dirigida aos negros. Um exemplo da relação entre os alunos remete à ideologia de branqueamento: “Um menino falou (nome) você quer ficar branca passa pomada. E eu falei não você tem que me aceitar assim”.(Simão, DM, 2005, p. 83)

O preconceito a respeito da religiosidade de matriz africana também é destacado pela pesquisa de Simão (DM, 2005, p. 90): “Outro dia eu estava entrando à escola, o (nome) me chamou de macumbeira, na frente das minhas colegas e minhas amigas começaram a dar risada”.

As pesquisas revelam que os estudantes negros são discriminados por seus traços físicos e pela sua descendência africana. D’Adesky (2001) considera que o negro é vítima de uma dupla negação[62]: de um lado, pela desvalorização

[62] Para o autor (p. 34-35), “[...] podemos propor uma definição de negro como sendo todo indivíduo de origem ou ascendência africana suscetível de ser discriminado por não corresponder, total ou parcialmente, aos cânones estéticos ocidentais, e cuja projeção de uma imagem inferior ou depreciada representa uma negação de reconhecimento igualitário, bem como a denegação de

racial, o negro é negado em sua aparência por não se enquadrar, total ou parcialmente, no padrão estético dominante. De outro lado, essa negação ocorre através da desvalorização da história do negro e na negação da igualdade entre as culturas africana e ocidental, sendo negado ao negro seu modo de vida, o valor de sua cultura de origem e a sua história.

> [...] é preciso levar em consideração que o racismo que projeta uma imagem inferior ou depreciativa do indivíduo confere uma importância maior à política de reconhecimento igualitário na medida em que a identidade pessoal ou coletiva constitui-se, parcialmente, em interação com os outros. Portanto, é preciso dissecar o racismo, não somente por ser carregado de tensões, mas também porque carrega um todo sentido que subentende, coletivamente, uma negação da identidade igualitária. As conseqüências de tal negação relegam os indivíduos racialmente inferiorizados a um *status* de cidadãos de segunda classe, apesar da igualdade de direitos e de atribuições formalmente reconhecidos pelo Estado (D'ADESKY, 2001, p. 32).

Outra fala simbólica é a da culpabilização do negro pelas situações que vivencia cotidianamente, como pode ser observado na fala a seguir "a própria ADI negra tem uma coisa de valorizar mais o branco" (SIMÃO, DM, 2005, p. 74). Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 16), um dos equívocos que terão que ser enfrentados para a criação de práticas pedagógicas antirracistas e antidiscriminatórias é:

> [...] a afirmação de que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. Esta constatação tem de ser analisada no quadro da ideologia do branqueamento que divulga a idéia e o

---

valor de uma identidade de grupo e de uma herança histórica que geram a exclusão e a opressão [...] De pronto, deve-se reconhecer que essa definição se refere, antes de tudo, a populações de ascendência ou origem africana subjugadas a um cânone estético helênico ao qual não se adaptam. Não somente esse cânone estético é o reflexo de uma cultura hegemônica, mas sua imposição é altamente discriminatória, de vez que estabelece fronteira entre o que é bonito e o que é feio, o que é desejável e o que não é, e o que é valorizado ou não".

> sentimento de que as pessoas brancas seriam mais humanas, teriam inteligência superior e, por isso, teriam o direito de comandar e de dizer o que é bom para todos. Cabe lembrar que, no pós-abolição, foram formuladas políticas que visavam ao branqueamento da população pela eliminação simbólica e material da presença dos negros. Nesse sentido, é possível que pessoas negras sejam influenciadas pela ideologia do branqueamento e, assim, tendam a reproduzir o preconceito do qual são vítimas. O racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam.

Esses comportamentos, ações, atitudes e o tratamento desigual nas instituições educacionais, destinados aos negros, por vezes, acabam por inibir a resistência desses estudantes a tais situações, por se sentirem enfraquecidos e não saberem a quem recorrer. Conforme Guimarães (DM, 1996, p. 123-124, grifos do autor):

> De fato, os alunos(as), independente do grupo cor e etnia em que se identificaram, demonstram conhecimento da realidade do preconceito e discriminação nas diversas relações interpessoais e entre os indivíduos e instituições, tendo sido denunciada mais frequentemente a sua manifestação nas relações de trabalho, contudo, o que se verifica é que não se colocam além da constatação dos fatos e críticas pessoais por tais comportamentos, demonstrando, muitas vezes, sentirem-se 'impotentes' para reagirem a tais situações que sofrem direta ou indiretamente. Nesse caso, foi comum acusarem a existência do preconceito e da discriminação, sem, contudo, referirem-se a atitudes que se lhe opusessem, afirmando que '*preferem ignorar*'.

Diante dessas situações, Simão (DM, 2005) destaca que os alunos negros, constantemente, encontram-se diante do processo, difícil e doloroso, de serem discriminados por sua descendência africana e, a todo o momento, necessitarem provar a sua humanidade.

> "O mesmo não acontece com brancas: embora se sintam discriminadas ou, a mais feia da espécie, jamais precisam provar que são humanas, pois essa condição já está arraigada em seu ser porque a sociedade as considera dessa forma." (SIMÃO, DM, 2005, p. 142).

Ribeiro (DM, 1995, p. 89) destaca a fala de uma aluna ouvida em sua pesquisa que pode expressar o seu sofrimento diante do racismo: “[...] não sei porque fazem isso de racismo com as crianças que não sabem se defender”.

Diante dessas situações permeadas por estereótipos, preconceitos e discriminações nas instituições educacionais, demonstradas nas teses e dissertações destacadas, os autores dos trabalhos ressaltam que, geralmente, ocorre o silenciamento sobre essas situações. Essas são encobertas pelo discurso da igualdade abstrata, mas se configuram em desigualdades entre brancos e negros.

O silenciamento sobre o preconceito e a discriminação raciais nas escolas pode influenciar o processo de sociabilidade das crianças, mostrando diferentes lugares para os negros e brancos, além de apontar para o fato de que o pertencimento racial resulta em tratamento diferenciado na escola. O silêncio sobre essas situações é o mesmo que perpassa os conflitos étnicos na sociedade. (CAVALLEIRO, DM, 1998).

Oliveira (DM, 1992, p. 125) discute a estratégia de silenciamento diante do racismo, a partir da análise do relatório das crianças negras envolvidas em sua pesquisa. “Porém, esta atitude não se restringe apenas à criança negra. Causa espanto que, frente à tamanha violência racial descrita pela própria escola, todos silenciem”. Simão (DM, 2005) também destaca os relacionamentos preconceituosos e discriminatórios que a escola persiste em ignorar.

Outro ponto destacado diz respeito ao fato de que os sujeitos envolvidos apresentam como justificativa para o silêncio a prerrogativa de que todos são iguais. Entretanto, as conclusões das pesquisas apontam o contrário:

> Apesar das práticas ostensivas de diferenciação, principalmente, de caráter racial e estético, as pajens diziam trabalhar como se não houvesse diferença, "todos são iguais", ou seja, havia um apagamento/ apaziguamento das diferenças a partir do discurso da igualdade ainda presente como um resíduo da "democracia racial" e também do entendimento de que a diferença significa desigualdade (OLIVEIRA, DM, 2004, p. 98).

Esse silenciamento, em certa medida, legitima a perpetuação dessas práticas e destaca a dificuldade dos professores em lidarem com o conflito e com as diferenças, em uma escola pautada pela homogeneização. Guimarães (DM, 1996) destaca que a perspectiva de que somos todos iguais e não devemos discutir sobre isso, institui o silêncio como resposta. Contudo, (p. 124-125) alerta que "[...] é preciso que o conflito seja reconhecido. Comumente, quando os professores se dispõem a discutir o racismo; o fazem referindo-se unicamente ao que ocorreu em nosso passado escravocrata ou ao que ocorre em outros países".

Mas o racismo não é apenas uma herança do passado escravista, ele é recriado cotidianamente e, apesar das diferentes formas que assume, causa grande vitimação nas diferentes sociedades.

As pesquisas abordadas nesta categoria demonstram como as relações interpessoais nas escolas são realizadas através de práticas estereotipadas, preconceituosas e discriminatórias em relação aos negros. Apesar disso, comumente ocorre o silenciamento e/ou a desconsideração dessas situações.

Tais práticas interferem negativamente no desenvolvimento intelectual dos alunos negros e na construção da sua identidade etnicorracial e a inculcação da ideia de uma pretensa superioridade dos brancos e inferioridade dos negros ocorre desde a educação infantil e se prolonga ao longo de toda trajetória educacional.

> O currículo oculto das práticas escolares tem uma dimensão sócio-política inegável que se relaciona com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade. [...] Portanto, a socialização do cidadão/ã nas escolas não se reduz à reprodução que se produz pela transmissão da cultura explicitamente declarada nos currículos aos conhecimentos e às disciplinas (SACRISTÁN, 2000b, p. 132).

A perspectiva da igualdade abstrata que contribui para a perpetuação do mito da democracia racial associa-se à concepção habitual de que a escola é um local imune e isento das contradições raciais.

Para que o tratamento dos alunos negros e brancos seja de fato igualitário, há a proposição da importância do reconhecimento das práticas preconceituosas e discriminatórias e o reconhecimento de que elas necessitam de uma intervenção pedagógica adequada. Ademais, há o destaque da necessidade de alteração dos conteúdos curriculares e de um processo formativo que seja permanente e possibilite desconstruir imaginários, posturas, gestos e atitudes para a re-educação das relações etnicorraciais na direção de uma prática curricular antirracista.

3.4 – O ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares

Esta categoria agrega onze pesquisas que abordam a questão do ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares. Dividimo-la em três subcategorias:

a) Experiências de discussão acerca das relações etnicorraciais e sobre o ensino da História e Cultura africanas e dos negros brasileiros nos currículos escolares;
b) Articulação entre saberes de comunidades remanescentes de quilombos e os currículos escolares;
c) Alguns posicionamentos acerca do ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares

3.4.1 - Experiências de discussão acerca das relações etnicorraciais e sobre o ensino da História e Cultura africanas e dos negros brasileiros nos currículos escolares

Essa subcategoria reúne as quatro pesquisas que refletem sobre as experiências de discussão sobre as relações etnicorraciais e de inclusão da

História e Cultura africana e dos negros brasileiros em escolas públicas, descrevendo como elas ocorreram e apontando os resultados dessas ações. As investigações são as seguintes:

ALGARVE, Valéria Aparecida. Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

GONÇALVES. Luciane Ribeiro Dias. A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações no âmbito escolar. Mestrado (educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

HALMENSCHLAGER, Vera Lúcia da Silva. Etnia, Raça e Desigualdade Educacional: uma abordagem etnomatemática no ensino médio noturno. Mestrado (Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

SILVA, Cirena Calixto da. Caesalpinia Echinata: um projeto pedagógico com temática étnico-racial desenvolvido numa escola pública. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

Gonçalves (DM, 2004, p. 6) discute "[...] as Políticas Públicas Educacionais formuladas na década de 90, procurando apreender os potenciais de inclusão da cultura negra e sua materialização no cotidiano escolar". Realiza sua pesquisa a partir da análise documental, mapeando as políticas públicas educacionais da década de 90 que buscam inserir nos currículos a cultura afro-brasileira - Constituição Federal, a LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Aborda, principalmente, o tema pluralidade cultural, a Lei nº 10.639/03 e o reflexo dos impactos dessas políticas públicas no contexto escolar. A investigação se deu na Escola Municipal Palmares (nome fictício), na cidade de Ituiutaba, Minas

Gerais[63], trabalhando com as quatro salas de 1ª série do ensino fundamental, que foram selecionadas por desenvolverem atividades ligadas à cultura afro-brasileira, como a capoeira e a dança afro. A escola situa-se em bairro periférico da zona urbana onde residem imigrantes nordestinos e um grande número de negros. Com uma abordagem qualitativa, realizou análise documental, observação do cotidiano e entrevistas semi-estruturadas. Mediante a análise documental – que inclui a consulta ao Plano de Desenvolvimento da Escola, estrutura curricular, diários, calendários, planos de aulas, entre outros – procurou indicações que pudessem oferecer elementos para o respeito à diversidade e observar indícios ou a omissão de práticas multiculturais. Conclui que:

> As atividades multiculturais realizadas têm uma perspectiva pontual e excêntrica ligada ao multiculturalismo liberal, que reconhece a necessidade dessas culturas viverem harmonicamente e não contribuem para práticas que provoquem rupturas estruturais nas narrativas que garantem as práticas discriminatórias ou de superioridade de uma cultura sobre a outra. Essa 'concessão' se baseia no Mito da Democracia Racial (GONÇALVES, DM, 2004, p. 112).

Destaca as dificuldades, provavelmente decorrentes da formação dos educadores, relativas à abordagem de questões ligadas ao preconceito e à discriminação, perceptíveis no descompasso que se observa entre a avaliação da professora sobre a adequação de uma atividade como instrumento de valorização da população negra e o real valor da mesma, que transmite preconceitos cristalizados no imaginário social. A título de exemplo desse descompasso,

[63] Segundo a autora (p. 9), a escola fez parte de um dos subprogramas do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e o Adolescente (PRONAICA) (Lei 8.642/93), que foi "um programa do Ministério da Educação e do Desporto criado para coordenar o desenvolvimento de ações de atenção integral à criança e ao adolescente".

podemos citar a realização de uma coreografia com a música “O teu cabelo não nega” para representar a cultura negra.

Trabalhando em uma escola da Rede Municipal de São Paulo, localizada na Zona Leste, Silva (DM, 2005) tem o propósito de observar:

> 1 – Em que medida as ações que caracterizam o Projeto Pau-brasil[64] são ressonância da histórica reflexão sobre educação e relações étnico-raciais ou lhe oferecem novas pistas;
> 2 – Quais os caminhos de sobrevivência de um projeto pedagógico com determinada especificidade em contexto de escola pública, estatal e, portanto, com currículo universal;
> 3 – Como os objetivos do projeto são vivenciados e exteriorizados pelas/os educadoras/es mais diretamente empenhadas/os no seu desenvolvimento (SILVA, DM, 2005, p. 12).

Realizou estudo de caso, utilizando elementos de pesquisa etnográfica. O trabalho de campo foi registrado em um caderno e em fitas K-7 para gravadores, além da coleta de material nos registros acadêmicos e pedagógicos do projeto, como Projeto Político Pedagógico, Projeto Especial de Ação, registro do horário coletivo de professores, registros de avaliação de projeto, tabulação de fichas de inscrição do projeto.

Desenvolveu a maior parte do trabalho de campo aos sábados entre 10h00 e 13h00, no momento que acontecem os ensaios e atividades do projeto. Realizou também entrevistas não-estruturadas ou informais com professores e oficineiros.

---

[64] Silva (DM, 2005) destaca que o Projeto foi premiado com o 1º lugar na modalidade ensino fundamental II em 2004 no Prêmio Educar para a Igualdade Racial promovido pelo Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT).

De acordo com a autora, o Projeto teve início em 2000 e reunia semanalmente 200 crianças e adolescentes – alunos, ex-alunos, membros da comunidade e adjacências em cinco oficinas: capoeira, percussão, dança afro, danças regionais e coro/canto. O Projeto conta com a atuação de 5 professores, da diretora da escola, de três oficineiras (dança afro, dança regional e coro) e três oficineiros (dois na percussão e um na capoeira).

> Além das oficinas, essa equipe realiza momentos de estudos; fazem apresentações artísticas na própria escola e em outras, em sindicatos, creches, postos de saúde, empresas, escolas particulares, etc. Organiza, no mês de novembro, a Semana da Consciência Negra, época em que incentivam e propõem atividades ao corpo docente da escola; confeccionam, em oficinas de artesanato, próprio figurino e objetos decorativos, os quais são renovados a cada ano e desenhados por uma das professoras coordenadoras e pela oficineira de dança afro. Realizam atividades festivas do Boi-bumbá, atividades de formação com leitura de textos e apresentação de vídeos; visitas a espaços que promovem a memória e a manifestação da cultura afro brasileira como museus, exposições fotográficas, centros culturais; elaboram e propõem atividades ao conjunto do corpo docente da Unidade de Ensino, especialmente para atividades previstas durante as Semanas Culturais realizadas nos meses de novembro e promovem reuniões com familiares, reuniões avaliativas e de planejamento (SILVA, DM, 2005, p. 11-12).

O Projeto, que integra o Plano Político-Pedagógico da escola, começou com a oficina de capoeira, e depois foram integradas outras oficinas: dança afro, percussão, canto, danças regionais. Por vários motivos, em algumas delas, houve rotatividade de oficineiros e as oficinas de percussão e dança afro foram assumidas por integrantes do *Grupo Cultural Lukata.* Conclui que

> [...] o *Projeto Pau-brasil* caminha à margem do currículo escolar. Ser incorporado ao Projeto Político Pedagógico da Unidade de Ensino não é condição suficiente para que efetivamente faça parte do trabalho cotidiano da escola ou mesmo garantia de sua manutenção ao longo do tempo. A autonomia que o projeto adquiriu certamente lhe garantiria sobrevivência em qualquer outro

> espaço com recursos financeiros para geri-lo. Por outro lado, as rejeições internas ao Projeto não inibem as convicções educacionais de suas idealizadoras (SILVA, DM, 2005, p. 85).

Halmenschlager (DM, 2000, p. 22) tem por objetivo discutir o seguinte problema:

> Quais as repercussões de um processo pedagógico na área da Educação Matemática que possibilita a discussão das desigualdades e desprivilegiamento de grupos humanos, a partir dos marcadores sociais de raça ou etnia e a interseção destes com a dinâmica de classe social?

Sua pesquisa foi realizada no segundo semestre de 1998, com 2 turmas do 1º ano do ensino médio noturno da Escola de 1º e 2º Graus José Gomes de Vasconcelos Jardim, no Bairro de Estância Velha, em Canoas, Rio Grande do Sul, através de técnicas etnográficas como diário de campo, observação direta e participante e entrevistas individuais. Ao iniciar a pesquisa, ambas as turmas eram constituídas de 41 alunos, em sua maioria na faixa etária de 17 a 24 anos, sendo 20 eram sexo masculino e os demais do sexo feminino. Somente quatro, entre os alunos, eram afro-descendentes. Ao longo de suas aulas, com o consentimento de todos os seus alunos, a autora deixava o gravador ligado e circulava entre os educandos, atendendo-os e buscando apreender suas ações individuais e coletivas. Halmenschlager (DM, 2000, p. 100) procurou construir uma prática junto aos alunos que:

> [...] colocasse em discussão a própria centralidade e universalidade da Matemática escolar. Ao ser relativizada a forma como é concebido este conhecimento, os alunos passaram a perceber a natureza socialmente construída daqueles saberes e as implicações em suas vidas. O vínculo entre Educação Matemática e a condição dos afro-descendentes relacionou aspectos sócio-culturais e saberes matemáticos neles desenvolvidos. Desta forma, a Matemática estaria contribuindo na análise de instâncias

> que produzem as exclusões e desigualdades sociais. Nesse sentido, foram criados espaços para que os alunos pudessem examinar e indagar sobre condicionantes culturais, históricos e econômicos a que se devem os atuais arranjos sociais.

Destaca que, na maioria das instituições escolares, a Matemática é percebida como um conhecimento pronto e acabado, veiculado por um conjunto de técnicas mecânicas e de maneira acrítica. Contrariando esta perspectiva, há um movimento dentro da Educação Matemática, segundo o qual os conhecimentos matemáticos não são neutros e podem ser utilizados para ofuscar ou esclarecer as realidades sociais: Dentre outros enfoques, "[...] situa-se a Etnomatemática, que se apresenta como uma perspectiva para o currículo porque é uma abordagem que se baseia nas conexões entre a cultura dos alunos e das alunas e o conhecimento escolar" (HALMENSCHLAGER, DM, 2000, p. 13-14).

A autora conclui que:

> [...] Os recursos estatísticos que se fizeram presentes durante o desenvolvimento das atividades não foram tratados de forma neutra. Ao contrário, foram relativizados e também problematizados. A prática pedagógica propiciou aos estudantes modificarem as concepções usualmente aceitas sobre a matemática. Esta passou a ser vivida não mais como um conjunto de conhecimentos exatos, prontos, cujo domínio dos códigos é restrita a poucos e, freqüentemente, associado a capacidades intelectuais privilegiadas. A educação matemática passou a ser examinada como um campo educacional que tem implicações sociais e cujos resultados também podem ser discutidos (Halmenschlager, DM, 2000, p. 147-148).

Algarve (DM, 2004) abordou o contexto de uma intervenção nas atividades curriculares e no cotidiano de uma sala de aula da 4ª série do ensino fundamental, em colaboração direta com a educadora, na EMEB Professor Afonso Fioca Vitali, no bairro Cidade Aracy, periferia de São Carlos, São Paulo. Esta

escola foi selecionada para a realização da investigação por possuir um grande número de alunos afro-descendentes. A intervenção de que trata o estudo teve início quando uma professora se dispôs a trabalhar com a pesquisadora e realizar com as crianças o Cantinho de Africanidades, desenvolvendo, nas práticas curriculares cotidianas, atividades que propiciassem o conhecimento sobre a Cultura, História dos negros africanos, brasileiros e da Diáspora.[65] Realizou entrevistas com a professora da classe em diferentes momentos, com a diretora no início do ano, conversou com a professora e com os alunos ao longo do processo, observou as relações etnicorraciais e pedagógicas entre os alunos e entre eles e a professora, por 3 a 4 vezes por semana. Utilizou diário de campo e coletou materiais (todas as produções feitas pelos alunos a partir do Cantinho de Africanidades).

> O Cantinho de Africanidades foi montado numa prateleira ampla, localizada no fundo da sala (que era o único espaço disponível) e contou com CDs de cantores e compositores negros; livros de histórias infantis que retrataram o negro de forma positiva; fotos, postais, figuras, cartazes que mostraram as cidades africanas, população negra e suas manifestações culturais; esculturas provenientes de diferentes países africanos ou da diáspora; roupas e adereços de inspiração africana; bonecas negras e ou africanas, assim como brinquedos; instrumentos musicais; revistas com fotos de negros; receitas de comidas típicas de origem africana ou afro-brasileira, enfim, diferentes objetos que retrataram a história e cultura do povo negro, seja no Brasil, em África ou na Diáspora (ALGARVE, DM, 2004, p. 53).

[65] A autora destaca que esta experiência foi premiada com o terceiro melhor trabalho realizado no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries no II Prêmio Educar para a Igualdade Racial pelo CEERT.

Algarve (DM, 2004) demonstra que um dos resultados das atividades realizadas no decorrer do ano a partir do Cantinho das Africanidades foi a mudança no sentimento de pertencimento racial:

> [...] No inicio do ano letivo, através de uma auto-descrição, das 35 crianças, 18 se descreveram como morenas, 10 como brancas, 2 como pretas 1 como um pouco preta e 4 não identificaram sua cor. [...]
>
> No final do ano letivo, em conversas realizadas com pequenos grupos, perguntei quem era negro, 12 crianças levantaram a mão, perguntei quem era branco, 18 crianças levantaram as mãos. Nesse dia faltaram 5 crianças, das quais 4 eu considero e elas mesmas vinham se classificando como negras, e uma branca (ALGARVE, DM, 2004, p. 82-83).

Destaca também que algumas atitudes preconceituosas e discriminatórias foram alteradas no decorrer do ano. As crianças negras eram discriminadas pela cor da pele e textura do cabelo, sendo xingadas e associadas a animais, bem como observa as discriminações relacionadas às religiões de matriz africana. As crianças brancas nunca eram discriminadas pelo seu pertencimento racial, mas por características que destoavam do padrão dominante, como, por exemplo, por serem muito magras ou gordas. Durante a realização de seu trabalho e principalmente no final do ano, não mais eram percebidas atitudes negativas em relação às crianças negras. Porém, ainda permaneceram situações em que ser gordo ou magro era motivo de gozação, apesar de essas terem diminuído.

Os resultados desse processo podem ser exemplificados através da fala de uma das crianças: “achei um ótimo projeto, com ele cada um de nós se identificou como é, com o projeto acabou alguns comentários chatos, com ele eu

me identifiquei como negra, como ao mesmo tempo me diverti e aprendi mais sobre a África (V.N.S.)" (ALGARVE, DM, 2004, p. 114).

As teses e dissertações sobre esse tema destacam que a discussão acerca das relações etnicorraciais e da inclusão da História e Cultura dos africanos e da diáspora, geralmente, ocorrem de forma isolada. Gonçalves (DM, 2004) salienta que são realizadas em datas comemorativas de maneira superficial. Silva (DM, 2005) aponta que as envolvidas no Projeto Pau-Brasil se empenham em buscar parcerias no interior das escolas, ainda que sugerindo pontualmente atividades para o mês do folclore[66] (agosto) ou da consciência negra (novembro).

Halmenschlager (DM, 2000) destaca que uma das limitações para o melhor desenvolvimento do processo por ela implementado diz respeito a ter sido uma prática isolada, sem a participação dos outros professores; na pesquisa de Algarve (DM, 2004, p. 144) podemos inferir que a experiência do Cantinho de Africanidades foi também uma experiência isolada pela leitura do seguinte trecho:

> A sala de Africanidades, que montamos no meio do ano de 2003, representou um importante espaço para que os pais vissem os resultados desse trabalho, como também a comunidade, e as demais pessoas da escola, direção, funcionários, professores e alunos.

Outra questão destacada por duas pesquisas se refere ao fato dessas experiências ocorrerem à margem do currículo oficial: Gonçalves (DM, 2004)

[66]A autora (p. 87) ressalta que as atividades "[...] se propõe ao rompimento com a visão folclorista, na medida em que busca se integrar às atividades do mês de agosto, propondo e desenvolvendo atividades que anunciam a resistência da cultura popular em nosso país (bumba-meu-boi, maculelê, maracatu etc), em contraposição às atividades que tendem a negar as expressões culturais dos grupos étnicos vitimados pelo processo de colonização".

destaca a marginalidade das práticas multiculturais no cotidiano da escola que analisou; Silva (DM, 2005) diz que o Projeto Pau-Brasil ocorre à margem do currículo e integrá-lo no Projeto Político Pedagógico da escola não garante que faça parte do cotidiano escolar e nem a sua continuidade. Ressalta que apesar de o Projeto Pau-Brasil não integrar o currículo escolar, não se reduz a uma atividade localizada em um mês do ano.

A naturalização do currículo hegemônico é ressaltada como um obstáculo para alterações das práticas curriculares. Gonçalves (DM, 2004) destaca que por meio dos depoimentos que obteve evidenciam-se o distanciamento entre as práticas realizadas pelo currículo oficial e as demais atividades realizadas pela escola, particularmente as multiculturais relacionadas às matrizes africanas e que essa atitude decorre de uma formação fundada no eurocentrismo, que privilegia a cultura europeia percebida como inquestionável. Halmenschlager (DM, 2000, p. 149) também aponta essa questão:

> [...] A estrutura escolar e as concepções dos modos considerados como 'corretos' para ensinar e aprender Matemática fazem com que professores e professoras se encontrem, constantemente, envoltos pela necessidade de dar conta dos programas validados nos planos escolares e materializados nos livros didáticos.

Diante das práticas curriculares hegemônicas, há o apontamento da ação contra-hegemônica do Movimento Negro. Gonçalves (DM, 2004) destaca que tais reivindicações são importantes para as mudanças no contexto educacional brasileiro e que trazem à tona a necessidade de um aparato jurídico-normativo para contemplar a diversidade. O papel das ações da população negra na viabilização de atos de inclusão da História e Cultura dos africanos e dos negros

africanos é apontada por Silva ao considerar que a viabilização do Projeto Pau-Brasil por ela investigado é fruto das parcerias externas, particularmente com o Grupo Cultural Lukata.

As pesquisas desta sub-categoria destacam que o ensino da História e Cultura africana e dos negros brasileiros ocorre de maneira pontual, por meio de práticas isoladas e à margem do currículo hegemônico. Para alterar essas situações há a ressalva do questionamento da naturalização do currículo hegemônico. Esta naturalização se constitui em um obstáculo a outras possibilidades de saberes e conhecimentos dos diferentes grupos etnicorraciais. Há o destaque também da necessidade de apoio institucional para que o ensino da História e cultura dos africanos e da diáspora se efetive e possa contribuir para as mudanças nas desigualdades etnicorraciais nos currículos escolares.

3.4.2 - Articulação entre os saberes das comunidades remanescentes de quilombos e os currículos escolares

Essa subcategoria agrega quatro pesquisas que versam sobre as possíveis articulações entre os saberes das comunidades remanescentes de quilombos e sua relação com as práticas curriculares das escolas públicas desses locais. Os trabalhos são os seguintes:

LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. Etnomatemática quilombola: as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu/PA. Mestrado (Educação em Ciências e Matemáticas), Universidade Federal do Pará, 2005.

PINTO. Heldina Pereira. Os saberes das práticas religiosas da comunidade rural negra de Barra do Parateca: uma articulação com a cultura escolar. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

_____. O global e o local na construção de práticas curriculares. Doutorado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

REAL, Rosolindo Neto de Souza Vila. Cultura e currículo: um estudo da escola Kalunga. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Goiás, 1997.

Pinto (DM, 2000, p. 17) objetiva

> investigar a possível articulação entre os conhecimentos e valores provenientes das práticas religiosas da comunidade negra rural de Barra do Parateca (que contribuem para o reforçamento e auto-afirmação do grupo) e a cultura escolar.

Barra do Parateca pertence ao município de Carinhanha, na região sudoeste da Bahia, na microrregião do médio São Francisco. A autora realizou estudo de caso de abordagem etnográfica utilizando como técnicas de coletas de dados a análise documental, a observação, entrevistas, depoimentos e outras técnicas, como fotografia e gravação. A pesquisa foi feita na Escola Estadual Francisco Pinto. Realizou entrevistas não estruturadas com a diretora, com 2 professoras dentre as 3 que lecionam nessa escola, ouviu a merendeira, os alunos e o Secretário Municipal de Educação, em cuja gestão foram realizados dois cursos de formação continuada para diretores e professores do ensino fundamental, nas zonas rural e urbana. Entrevistou também pessoas que possuem papel de destaque na comunidade como comerciantes, líderes

religiosos, líder político e presidente da associação. Em sua pesquisa, considera que a comunidade não são todos os indivíduos que moram na localidade, mas um coletivo de pessoas que participam de determinadas atividades de forma solidária, revelando um sentimento de *pertença* comum, unidas pelo sagrado, pelo religioso ou que possuem vínculos de sangue com uma origem e um destino comuns. (PINTO, DM, 2000, p. 42) A questão das comunidades negras rurais vem sendo muito debatida, particularmente a partir do artigo 68 da Constituição de 1988, que reconhece a titulação das terras para as comunidades remanescentes de quilombos. Menciona que alguns antropólogos tentam a reconceitualização dos conceitos de comunidade e quilombo. Comunidade negra rural equivaleria à terra de preto, mucambo, quilombo contemporâneo e outros. Nesse trabalho, a autora não entende Barra do Parateca como um quilombo contemporâneo, até porque isso está sendo analisado pela Fundação Cultural Palmares, "embora já se tenha construído um prédio escolar no povoado, com recursos do Ministério da Educação, atendendo aos objetivos do projeto Comunidade Remanescentes de Quilombo" (PINTO, DM, 2000, p. 42-43).

Dentre as práticas religiosas de Barra do Parateca, sobressaem os cultos afrobrasileiros, como a Jurema[67], no Terreiro de São João Batista e o candomblé, no Terreiro de Santa Bárbara. A autora identificou os saberes das práticas religiosas dessa comunidade negra rural: saberes dos pontos do culto da jurema - memória coletiva; respeito à natureza, relação com a morte; ressignificação da

[67] "Os estudos já realizados sobre o culto da jurema no Brasil situam-no entre os cultos afro-brasileiros e atribuem-lhe um caráter sincrético ao catolicismo e ao candomblé". (José Jorge de Carvalho, 1996, apud Pinto, DM, 2000, p. 109). Segundo a autora, nesta comunidade essas práticas possuem contornos singulares, com predominância do espiritismo.

religião, estar junto no mundo – e os saberes de outros eventos religiosas como a Folia de Santos Reis e os Festejos de São João Batista. Para a autora (DM, 2000, p. 155) “A escola pesquisada, apesar de uma professora buscar desenvolver uma prática pedagógica que respeita o saber do aluno, não existe articulação entre os saberes das praticas religiosas da comunidade e os saberes escolares”.

Pinto (TD, 2005, p. 1) realizou sua tese de doutorado na mesma localidade e teve por questão de pesquisa discutir “como se interpenetram o global e o local na construção de práticas curriculares, respeitando as diferenças étnico-culturais”. Realizou pesquisa participante com observação participante na escola de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries da Escola Patrício Vieira de Lima. Incluiu também a análise documental, entrevistas semi-estruturadas, depoimentos e dados do diagnóstico rápido participativo (DRP)[68]. Durante o processo de sua pesquisa, a autora, junto aos professores da escola, trabalhou para a construção do projeto pedagógico da unidade escolar, por meio de construção de categorias fundadas na perspectiva de saber local em suas interpenetrações com a sociedade mais ampla. Dessa maneira destaca que “A tese e o projeto se constituem em partes que se complementam [...]” (p. 121).

De acordo com Pinto (TD, 2005, p. 32), há a predominância de cursos de educação contínua de professores, que se detêm mais no treinamento do que na

[68] Segundo a autora (p. 29), o DRP consiste num “[...] conjunto de técnicas para levantamento de informações que possibilitam o conhecimento da realidade da comunidade a partir do ponto de vista de seus moradores. O diagnóstico é aberto à participação, e o conhecimento é produzido coletivamente”

formação, não envolvendo os professores no compromisso de buscar uma reeducação em seu local de trabalho.

> Os cursos oferecidos em Carinhanha, mesmo que abordando temáticas de interesse dos professores de Barra do Parateca, não apresentando vinculação com nenhuma política curricular local, revelando-se desconectados e soltos. [...]
> Diante de tal constatação desencadeamos o processo de pesquisa que culminou com a elaboração do projeto pedagógico da escola e várias práticas curriculares.

As atividades foram distribuídas em momentos específicos, criando-se grupos de formação, seminário e oficinas pedagógicas para a concretização de um projeto de mudança na escola. A construção das categorias - 1 - o trabalho dos professores num contexto culturalmente diferente; 2 - comunidade negra rural, 3 - educação ambiental numa comunidade negra rural e 4 - identidade e diferença cultural – e das práticas curriculares deu-se com os professores nos três espaços de formação: Pinto (TD, 2005) ressalta que atualmente comunidade negra rural é uma das designações para 'comunidades remanescentes de quilombos':

> As denominações quilombos, mocambos, terra de preto, comunidades remanescentes de quilombos, comunidades negras rurais, remanescentes de comunidades de quilombos são expressões que designam grupos sociais descendentes de escravos africanos trazidos para o Brasil durante o período colonial, que resistiram ou manifestamente se rebelaram contra o regime escravista, formando territórios independentes onde a liberdade e o trabalho comum passaram a constituir símbolos de liberdade, autonomia, resistência e diferenciação do regime de trabalho escravista (DOCUMENTO SOBRE COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS, p. 2 apud PINTO, TD, 2005, p. 114).

Para a autora, o recorte do saber local e da cultura escolar se relaciona a História da população que a escola atende e aos seus processos de

territorialização e que currículo que respeite o saber local e seja significativo para os alunos de Barra do Parateca. Conclui que:

> [...] acreditamos que o projeto pedagógico, como o currículo em ação, está enraizado no local, mas é também regional e mundial. Ele identifica os saberes e as necessidades da comunidade na qual a escola está inserida, mas tem uma intencionalidade política e pedagógica. Nesses termos, ele é um instrumento que busca efetivar os princípios da educação escolar.
>
> Por perseguir essas finalidades, o projeto pedagógico reúne não só metas e objetivos voltados para os interesses da comunidade, mas vincula-se ao projeto de vida dos professores, já que estes são os responsáveis pela materialização do currículo/projeto pedagógico no momento em que, juntamente com os alunos, vivenciam experiências, construindo, reconstruindo e significando localmente conhecimento e saberes. (PINTO, TD, 2005, p. 214)

Para situar os objetivos de sua pesquisas, Real (DM, 1996, p. 4) destaca que:

> Diante da necessidade que o povo Kalunga sente de preservar o passado e ao mesmo instante almejar um futuro melhor, estimulado pelo processo civilizatório, onde se presencia o avanço acelerado da tecnologia, a simultaneidade da comunicação, dissolvendo espaço e tempo, é interessante indagar: como a educação escolar daquela comunidade se prepara para atender aos modos de produção emergentes da sociedade 'global' que se postula neste final de século, e, ao mesmo tempo, não deixar evaporar a sua identidade?

Através de abordagem etnográfica, os dados obtidos foram registrados nos protocolos de observações, assim como as observações participantes da escola e da comunidade, entrevistas formais gravadas em fitas cassetes com professores, entrevistas informais registradas no diário de campo, ou seja, "os artigos e a documentação estão representados pelos recursos pedagógicos e institucionais" (REAL, DM, 1996, p. 7).

O autor considera que a definição de Quilombo de M. E. Andrade é adequada para o seu entendimento da Comunidade Kalunga em Goiás: “quilombos são os sítios historicamente ocupados por negros que tenham resíduos arqueológicos de sua presença, inclusive as áreas ocupadas ainda hoje por seus descendentes com conteúdos etnográficos e culturais” (ANDRADE, 1990, apud, REAL, DM, 1996, p. 13). Segundo o autor (DM, 1997, p. 182),

> [...] pouco se valoriza a cultura macro daquela comunidade no currículo da escola, haja vista a constante imposição dos conteúdos dos livros didáticos, sem nenhum confronto ou relação com sistemas culturais que regem o modo de vida dos Kalunga [...] .

A investigação de Leão (DM, 2005, p. 15) procurou

> [...] identificar os significados, atribuídos pelos molenses, às suas práticas socioculturais, conectadas aos saberes matemáticos da cultura local, como, também, estabelecer algumas relações entre a matemática escolar e a matemática praticada pelos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu/PA, sem dispensar os significados e os sentidos das memórias de suas vivências cotidianas naquele contexto particular.

Realizou um estudo de caso etnográfico, com observação intensiva, entrevistas semi-estruturadas com aprofundamento e pesquisa documental, na única escola do local, a Escola de Ensino Fundamental Guiomar Adalberto Santos, com uma única sala de aula multisseriada do jardim I à 4º série. Destaca que:

> As relações da matemática escolar com a matemática dialógica molense, mesmo sendo raras, no contexto da sala de aula, a professora, vigiada pelo sistema educacional, entende a relevância dessas relações, muito embora, predominem os conteúdos matemáticos dos livros didáticos. [...]
> As (re)articulações da matemática dialógica molense com a matemática escolar, ainda, é prejudicada pelo ritual pedagógico,

> que prioriza a linguagem científica. O sistema municipal considera os conhecimentos escolares e os conhecimentos científicos como muito mais importantes do que os saberes das práticas socioculturais e dos saberes matemáticos. (LEÃO, 2005, p. 118).

Um primeiro aspecto que se destaca nas pesquisas analisadas nesta subcategoria é o descaso do poder público que geralmente há com as comunidades remanescentes de quilombos, bem como com suas escolas. Leão (DM, 2005, p. 14) salienta que dez anos antes do período que realizou a pesquisa havia 127 pessoas residindo no Mola, e no momento de realização havia 57 moradores. "(...) Isso vem acontecendo devido ao descaso do poder público municipal de Cametá, o qual, historicamente, submete os remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu, [...] às condições aviltantes de sobrevivência".

Pinto (TD, 2005, p. 82-83) destaca que, nas comunidades negras rurais, há muitas dificuldades para o acesso à educação, chegando a ser desconcertante o cotidiano das escolas e dos trabalhadores em educação que atuam nessas regiões. Os prédios das escolas rurais se caracterizam

> [...] por construções malfeitas, com materiais de péssima qualidade, geralmente são formados por uma pequena sala de aula escura – tendo blocos vazados no lugar da janela, aqui chamado de *comogol* – um cubículo para servir de cozinha e depósito, outro cubículo para quarto de professor e um minúsculo sanitário de fossa séptica, onde não cabe uma pessoa em pé.
> Tal arquitetura expressa também a visão das políticas públicas locais para a educação rural, ou melhor, o descaso. Assim, por meio da arquitetura, se expressa o discurso sobre a educação e o currículo [...] (p. 82-83).

O descaso com as escolas desses locais também é revelado por Real (DM, 1996, p. 67-68):

> Apesar da bela paisagem da serra do Riachão, que fica ao fundo do prédio escolar, aquele casarão de palhas envelhecidas contrasta bruscamente com o que a natureza proporciona naquele local.
> Ao chegar em frente a fachada principal do prédio escolar, a sensação de solidão e abandono toma conta de quem dali se aproxima.
> De imediato, a cerca de arame farpado parece querer distanciar a escola do resto da comunidade. Após transpor a cerca, há um buraco no chão, cheio de entulhos e que também serve de reservatório de água suja quando da época de chuva. À direita encontra-se uma cisterna que já não produz água e que apesar de tapada não dispõe de cadeado, colocando em risco a vida das crianças. [...]
> As paredes do prédio são de pau-a-pique ou "enchumento" (como é chamado na comunidade) rebocadas por saibro. O piso de chão batido, as janelas e portas de tábuas de madeira e o teto coberto de palhas de coco. De ta velha a cobertura que quando chove não se encontra lugar sob ele que não se molha e/ou alaga. Diante da situação precária do prédio, não se assegura a proteção desejada.

Essas pequenas, mas contundentes, descrições dos espaços escolares podem constituir-se em um dos indicadores da precariedade da escolarização oferecida aos remanescentes de quilombos.

Outra temática que é abordada por essas pesquisas diz respeito ao silenciamento que geralmente ocorre sobre os saberes locais. Pinto (DM, 2000) salienta o silêncio diante dos saberes, da História e Cultura de Barra do Parateca e dos significados da cosmovisão religiosa da comunidade, elementos que não são abordados. Leão (DM, 2005, p. 117) ressalta que "(...) A linguagem dos conhecimentos científicos, raras vezes, não silencia a linguagem dos saberes etnocientificos [...]". Real (DM, 1997) aponta que, também na escola Kalunga, não são trabalhadas a origem ou a História do povo negro ou da cultura da comunidade. Esporadicamente, são abordados assuntos como a abolição da escravidão.

A recorrente abordagem sobre a escravidão também é apontada por Pinto (DM, 2000, p. 156). Ressalva que uma das professoras da escola investigada parece buscar a articulação dos saberes, mas, ao fazê-lo, expressa uma concepção limitada: ao discutir o tema da negritude não o relaciona com os negros do local em que a escola está situada:

> [...] Percebe-se uma visão da contribuição do negro apenas como escravo, o que entra em choque com a luta histórica dos quilombos para libertação efetiva do povo negro. Essa orientação não permite que o aluno saia da trama da visão hegemônica, ao contrário, contribui para a reafirmação da ideologia de branqueamento.

As tensões advindas das relações etnicorraciais também são destacadas no espaço escolar e são percebidas pela auto-rejeição dos alunos, que podem estar indicadas na seguinte menção "[...] *Calungueirada preta e feia* e quando outro aluno de cinco anos ao perceber gravuras de crianças louras e negras numa folha de revista, aponta, com o dedo, as louras como bonitas e as negras como feias [...]" (PINTO, DM, 2000, p. 170).

Pinto (DM, 2000, p. 26, grifos do autor) lembra que, durante o estudo exploratório em uma das escolas de Barra do Parateca, uma criança chamou a outra de *tição*:

> [...] Um dos pais tirou sua filha da escola, alegando que as professoras não tinham autoridade para controlar as brigas, disse, ainda, que sua filha era *ruda* mesmo, mas não era *tição* porque pelo menos tinha o cabelo *corrido* [cabelo grande, porém afro]. A outra é que era uma *tifute* de cabelo de bombril.[69].

[69] Segunda autora, "Tição significa um pedaço de lenha queimado, carbonizado, de cor escora, preta, significando também menino negro. [...] Rude, no sentido de burra. [...] Tifute significa alguma coisa muito preta. o demônio, ou sujo e escuro como demônio (fute). A expressão tifute é muito usada na região com tal significado."

A autora ressalta a importância de discussão sobre a diversidade étnica e cultural, salientando que esse episódio de desentendimento entre duas alunas negras explicita essa necessidade. No momento em que o pai de uma das alunas retira sua filha da escola, justificando que a professora não teve autoridade para interferir na situação, fica sinalizado que, para esse pai, o papel do professor não é o silêncio e a omissão, mas o enfrentamento do conflito. "[...] Apesar de sua visão de branqueamento e reação protetora, [...] percebeu que deveria haver uma intervenção da professora. O pai dá um recado à escola, alertando-a para que assuma o seu papel de promoção de uma educação multicultural"(PINTO, DM, 2000, p. 156).

Esse processo de articulação entre os currículos e os saberes dessas comunidades é permeado por contradições e conflitos, revelando o tensionamento diante do currículo dominante. Essa afirmação é corroborada por Real (DM, 1996, p.166, grifos do autor), a respeito da comunidade negra Kalunga e a educação escolar:

> [...] É interessante observar que quando se fala de uma educação escolar para um tipo especifico de cultura, o processo é bem complexo e conflitante. Nesta, a micro e a macro cultura estão intrinsecamente interligadas. Um exemplo claro dessa conexão é que as festas tradicionais da comunidade e a lavoura definem e regem o calendário escolar, ou seja, durante os dias de *"Romaria"* para reverência aos santos homenageados e/ou à plantação e colheita da lavoura, as crianças não freqüentam a escola, mesmo quando a professora impõe obrigação como aconteceu no dia 1º de novembro: dia de "*Todos os santos".*

Leão (DM, 2005, p. 17) aponta que foram possíveis algumas articulações entre a matemática dialógica do local e a matemática escolar, no momento em que a

professora e os alunos “problematizaram e (re)significaram a linguagem dos conteúdos da matemática formal, a partir do ensino e da aprendizagem dos seus saberes matemáticos”. No entanto, essas articulações são bastante reduzidas.

Fica demonstrada a constante utilização do livro didático, como destaca Real (DM, 1996), sem o estabelecimento de nenhuma relação com o modo de vida dos Kalunga. Ressalte-se Pinto (DM, 2000), quando alerta que os livros didáticos são o principal referencial para o planejamento do ensino.

Para a mudança dessas situações, Pinto (TD, 2005) destaca que o desafio se constitui em realizar intervenção na escola de uma comunidade negra rural, considerando o currículo e a formação dos educadores como um mecanismo de mudança. Leão (DM, 2005) ressalta que as (re) articulações entre a matemática escolar e a matemática dialógica molense só serão possíveis se fundamentadas na formação contínua dos professores e que o processo de ensino-aprendizagem deve relacionar as práticas socioculturais, a matemática dialógica.

As investigações desta sub-categoria revelam o silêncio dos currículos escolares sobre os saberes locais das comunidades remanescentes de quilombos. Apesar disso, a articulação entre saberes locais e os currículos escolares é complexa e permeadas de ações e práticas que as tencionam. Salientam, também, que o ensino da História e cultura dos africanos e dos negros brasileiros, muitas vezes, limita-se ao tratamento do negro como escravizados e há o destaque dos conflitos etnicorraciais que emergem no cotidiano escolar, que não são discutidos ou problematizados.

Apontam a necessidade do respeito aos saberes locais e de suas trajetórias históricas, com a valorização da identidade etnicorracial no currículo escolar, que articule os saberes locais e globais.

3.4.3 – Alguns posicionamentos acerca da inclusão da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares

As três pesquisas inclusas nesta subcategoria realizam problematizações e proposições sobre o ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares. As pesquisas são as seguintes:

CÂMARA, Engels. Capoeira Angola: uma contribuição à prática de professores e professoras para o reconhecimento e valorização da comunidade afro-descendente. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

MESSIAS, Marta Íris Camargo. A importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de educação física escolar a partir do conteúdo capoeira. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão. Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Mestrado (Educação e Trabalho), Universidade Federal do Paraná, 2006.

Messias (DM, 2004, p. 4) objetiva "(...) analisar pedagogicamente a capoeira para estruturação deste conteúdo nos currículos de Educação Física Escolar inserindo a cultura afro-brasileira nas Escolas" (p. 4), por meio de uma abordagem bibliográfica propositiva.

Ressalta que não se trata de simplesmente inserir a capoeira na escola e afirmar que estão sendo trabalhados conteúdos da cultura afro-brasileira, mas analisar pedagogicamente os elementos que a capoeira permite discutir e, indo

além, refletir sobre como cada área do conhecimento pode, interdisciplinarmente, abordar a capoeira. Messias (DM, 2004, p. 95) aponta que "A partir da interpretação da capoeira como conteúdo da disciplina Educação Física na escola, entendemos ser possível incluir no currículo escolar temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro".

Câmara (DM, 2004, p. 44) objetiva

> compreender o processo educativo que se desenvolve na Capoeira Angola. [...] Para tanto, busquei Mestre de Angola que acolheu-me em seu grupo, permitindo que, enquanto jogasse Capoeira, observasse o que se passava nas trocas entre ele e seus Aprendizes. Enquanto pesquisador, fui um de seus discípulos buscando compreender o processo educativo que ali se desenrolou.

O autor participou, em 2002, de 28 encontros do grupo, teve cerca de dez conversas com o Mestre, registrou as observações e gravou conversas. Colheu depoimentos do Mestre e de Aprendiz do grupo frequentado e do Aprendiz proveniente de outro grupo. A questão para o Mestre foi "o que é isto para o senhor, o ensinar Capoeira Angola?" e, para o Aprendiz, "o que é isto, para você, o aprender Capoeira Angola?" (CÂMARA, DM, 2004)

Para a análise dos dados utilizou a descrição a partir de uma postura fenomenológica: Segundo Câmara (DM, 2004, p. 48) "A partir do estudo aprofundado dos registros e dos depoimentos destaquei alguns temas que possibilitaram a análise dos dados. Surgiram, então, nove dimensões [...]". As dimensões utilizadas pelo autor foram: a roda; gestos que se comunicam; o aprendizado enquanto pessoa; a valorização do mais experiente; o método de ensino e aprendizagem; a valorização da cultura e da tradição da comunidade

negra; o aprendizado musical; a malícia do angoleiro; o jogo de mandinga. Para o autor (DM, 2004, p.95), "Valorizar o conhecimento das comunidades afro-descendentes é elemento chave para combater ao preconceito e a discriminação étnico-racial, na medida que se constroem imagens positivas deste grupo".

Rocha (DM, 2006, p. 3) objetiva "[...] analisar as contradições e possibilidades da Lei 10.639/03, no espectro do campo de intervenção da superação do atual modo de organização social [...]".

Utiliza diversas fontes, como textos clássicos e mais recentes, sobre a temática, notícias de jornais, artigos de revistas, textos e artigos disponíveis na internet (ainda não publicados). Usou também documentos oficiais e do movimento negro. Realizou entrevista com liderança e militantes do movimento social negro.

De acordo com o autor, a Lei 10.639/03 situa-se no contexto da discussão sobre a implantação das políticas de ações afirmativas para os negros. Apesar de serem reivindicadas pelo movimento social negro, estão inseridas em um contexto no qual os organismos internacionais - Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) - difundem a instituições de políticas sociais focalizadas para os mais pobres. Conclui que:

> [...] O fato de as políticas afirmativas reivindicadas pelo movimento social negro avançarem, ganharem terreno no momento em que são incorporadas pelo discurso dos organismos financeiros internacionais, na perspectiva da manutenção do sistema capitalista, foi um dos dilemas e a contradição que

> apresentamos durante o trabalho. A outra contradição apresentada diz respeito ao caráter das políticas específicas e compensatórias em contraposição às políticas de cunho universalistas.
> Em nosso entendimento, além de possível, é necessário aliarmos a luta pela igualdade racial à luta de classes. Em que pesem as contradições e dilemas, a luta específica pode reforçar a luta geral. Para tanto, a dinâmica da desigualdade racial deve ser entendida na sua relação com a dinâmica da desigualdade social.
> Não podemos tomar as contradições como empecilho para o desenvolvimento da luta política contra as desigualdades raciais e sociais, visto que a história tem um movimento dialético [...] (ROCHA, DM, 2006, p. 111).

Os autores desta subcategoria apontam que a inserção da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares pode contribuir para o questionamento das desigualdades raciais e romper com o eurocentrismo. Segundo Rocha (DM, 2006, p. 113), [...] os conteúdos relacionados à cultura e à história da África e dos negros brasileiros poderão atuar no sentido de expor as lacunas e as idéias que fundamentaram a ideologia de dominação racial. [...]

Há o destaque para, além da inserção dos conteúdos relacionados à população negra e aos africanos, a necessidade de releitura do currículo escolar e da proposição de novas possibilidades de aprender e ensinar.

Duas investigações destacam as possibilidades da Capoeira contribuir com conhecimentos dos negros e de valorização da cultura de matriz africana. Câmara (DM, 2005, p. 96) aponta que:

> A utilização da Capoeira Angola, nas aulas de Educação Física resgata conteúdos da cultura negra. Mas é preciso ir além do jogo, se faz necessário buscar subsídios metodológicos na visão de mundo afro-descendente, para, ao “ministrar” aulas, a proposta de reconhecimento da comunidade negra seja consistente (CÂMARA, DM, 2005, p. 96).

> [...] Ao tratar de princípios da sabedoria africana de maneira positiva, seus alunos, negros ou não, tem a possibilidade de constituir, ao longo da vida, relações de valorização e reconhecimento com outros grupos étnico-raciais (CÂMARA, DM, 2005, p. 107).

Messias (DM, 2004, p. 94) também ressalta as possibilidades da capoeira:

> A capoeira no contexto escolar pode também se constituir num instrumento de luta permanente dos alunos contra uma sociedade de classes, excludente e discriminatória, quando abordada à opressão sofrida pelo povo negro.

Sobre as possibilidades e desafios de políticas públicas, Messias (2004) afirma que podem se constituir em uma mudança de prioridades e de inclusão dos afro-brasileiros. Aponta que essas políticas precisam dialogar com a realidade.

Rocha, por sua vez, destaca desafios e perspectivas da Lei Federal nº 10.639.

> [...] fica evidente que duas perspectivas se apresentam, concreta e dialeticamente, na análise das possibilidades da nossa legislação. Ela reforçará determinadas teorias pós-modernas e ficará restrita ao discurso da diversidade cultural, ou se constituirá num instrumento para questionar pilares da ordem vigente, ao tirar o véu do mito de dominação racial? Apontará para qual horizonte? Para a manutenção ou para a superação do atual modo de produção? Esses movimentos, mesmo não tão perceptíveis, estão em disputa (ROCHA, DM, 2006, p. 112).

As pesquisas inclusas nesta subcategoria salientam que a inclusão da História, cultura, conhecimentos, valores dos negros pode contribuir para a problematização das desigualdades etnicorraciais e sociais,como também para o rompimento da perspectiva eurocêntrica que as fundamentam. Além disso, há o destaque de que as políticas públicas, como a Lei Federal nº 10.639/03, são espaços de disputa e têm a possibilidade de oferecer elementos para a inclusão dos negros brasileiros.

4. As relações etnicorraciais nos currículos escolares: possibilidades de repensar a escola

Ao longo desta pesquisa procuramos sistematizar e analisar as principais questões discutidas acerca das relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações realizadas em programas de pós-graduação em Educação, entre 1987 e 2006.

Uma primeira questão a respeito desta produção se refere ao aumento do número de teses e dissertações produzidas sobre essa temática, que pode ser observada a partir do ano 2000 (22 trabalhos, 75,86%), com destaque para os últimos três anos (13 pesquisas, 44,82%).

Os trabalhos, em sua maioria, são estudos de casos específicos ou são sistematizações de práticas/experiências realizadas em uma ou algumas salas de aula, uma ou algumas instituições educacionais. Uma parte das investigações reflete sobre o tema relacionando-o às escolas do ensino fundamental. Há, também, alguns trabalhos que focalizam a educação infantil e o ensino médio. Não identificamos nenhum trabalho que problematizasse especificamente sobre as relações etnicorraciais e currículos escolares na Educação de Jovens e Adultos.

As instituições educacionais analisadas, em sua grande maioria, fazem parte dos sistemas públicos de ensino das redes municipais e estaduais. São

poucos os trabalhos que discutem essa temática em instituições particulares. As escolas estudadas estão localizadas em diferentes unidades da federação (São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pernambuco, Piauí, Maranhão, Minas Gerais, Bahia, Pará e Goiás), com predomínio de pesquisas realizadas sobre a realidade educacional no Estado de São Paulo.

Dentre as pesquisas analisadas, há poucos trabalhos de caráter histórico. Destacamos a importância da realização desses estudos para que possam colaborar para preencher a lacuna sobre a trajetória educacional do negro.

Em relação aos sujeitos que foram entrevistados, participaram e/ou tiveram suas práticas analisadas pelos pesquisadores responsáveis pelas 29 teses e dissertações estudadas, há a preponderância em relação a professores e alunos, com menor incidência de participação da equipe gestora e dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes das escolas investigadas. Algumas pesquisas incluem a participação de militantes negros e/ou pessoas ligadas ao movimento negro. É notável a ausência de foco nos demais trabalhadores da educação das unidades educacionais que são, também, participantes dos processos educacionais realizados nas escolas.

A discussão que perpassa a maioria das pesquisas analisadas se refere às críticas às relações etnicorraciais vigentes e ao lugar destinado ao negro na sociedade brasileira. O debate sobre essas relações ocorre, geralmente, embasado na abordagem de alguns termos e conceitos que oferecem subsídios para a compreensão sobre como a desigualdade entre negros e brancos foi construída historicamente e como é recriada no cotidiano. Os termos e conceitos

mais utilizados são: preconceito racial e discriminação racial. A discussão sobre o mito da democracia racial e ideologia de branqueamento também ocorre na maioria das pesquisas.

Outra questão recorrente se refere à critica aos currículos hegemônicos presente na grande maioria das pesquisas. Os autores ressaltam que a situação de vitimação dos negros na sociedade brasileira e, particularmente, nas instituições educacionais, por meio de seus currículos, não foi aceita passivamente, destacando a resistência do movimento negro para alterá-la.

A reflexão sobre as políticas públicas educacionais permeia as investigações analisadas e revela as alterações pelas quais vêm passando para a inclusão da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nos currículos escolares. As pesquisas datadas do início dos anos 90 fazem alusão à necessidade de políticas públicas efetivas para a alteração da realidade curricular. A partir do final da década de 90, os pesquisadores discutem as mudanças, particularmente, na legislação nacional e suas implicações nos currículos realizados nas salas de aula. Há o destaque para a discussão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente para o tema transversal Pluralidade Cultural.

A análise sobre o tema transversal Pluralidade Cultural, a partir das pesquisas, aponta que, em certa medida, a inserção dessa temática foi fruto das reivindicações do movimento negro. Contudo, destaque-se que a discussão sobre diversidade cultural na sociedade brasileira não pode se limitar a um tema

transversal, sem efetivas mudanças nas práticas curriculares dominantes e a devida formação dos educadores.

A Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana são mencionadas em parte das pesquisas realizadas a partir de 2003. No entanto, poucas pesquisas realizam análise sobre sua efetivação. Neste sentido, acreditamos que as pesquisas produzidas a partir de 2007 terão mais condições efetivas de verificar como está ocorrendo o ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros, o que já pode ser percebido pelos trabalhos em andamento, apresentados no IV e V COPENE.

O processo de implementação da Lei Federal nº 10.639/03 suscita questões a respeito de como estão ocorrendo as alterações nos currículos escolares nas salas de aula e em alguns contextos que interferem em sua configuração. Alguns exemplos podem ser apontados: definição das orientações e ações nas redes oficiais de ensino para que a efetivação do ensino da História e cultura dos africanos e dos negros brasileiros, se a formação inicial dos educadores realizada nas Universidades está incorporando essa temática em seus currículos; como está ocorrendo a formação continuada dos professores e quem está realizando este processo formativo; se há incorporação de novos materiais didáticos e paradidáticos, visto que é crescente a produção de materiais sobre a temática e a atuação do movimento negro e de outros sujeitos sociais na efetivação do ensino de História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros nas instituições de ensino.

O estudo das 29 pesquisas, por intermédio da análise categorial, possibilitou observar as relações etnicorraciais e os currículos escolares em diferentes aspectos: por meio da abordagem sobre o negro nos livros didáticos; através das relações interpessoais no cotidiano escolar e como essas contribuem para a interiorização de estereótipos e de comportamentos, atitudes e valores preconceituosos e de práticas discriminatórias em relação à população negra; como as relações etnicorraciais se efetivam nas práticas curriculares e a incompatibilidade entre o proposto e o que se realiza e, por fim, pela problematização das relações etnicorraciais no ensino da História e Cultura africana e dos negros brasileiros nos currículos escolares.

Algumas questões são recorrentes em relação aos objetivos das pesquisas sobre as relações etnicorraciais e os currículos escolares, entre as quais, destacam-se as investigações sobre práticas preconceituosas e discriminatórias em relação aos estudantes negros e a análise do negro nos livros didáticos. Outras temáticas parecem estar crescendo na produção discente realizada sobre esse assunto: reflexões sobre o ensino da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros; as práticas curriculares realizadas em comunidades remanescentes de quilombos e as problematizações e proposições relativas a conhecimentos e saberes da população negra e dos africanos que podem integrar os currículos escolares.

As pesquisas demonstram como a discussão sobre a inclusão da História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros é complexa e contraditória, não ocorre sem conflitos e tensões e quão relacionada está aos processos sociais,

políticos, econômicos e culturais. Diante dessa complexidade, as alterações no currículo que se efetivam concretamente nas escolas são mais lentas do que as mudanças no currículo prescrito, já que implicam mudança em posturas, gestos, atitudes e percepções arraigadas no imaginário social sobre o negro.

Um dos destaques das pesquisas analisadas diz respeito ao currículo que se efetiva nas práticas curriculares desenvolvidas na realidade concreta das instituições educacionais, problematizando a incompatibilidade entre o proposto e o que realmente ocorre. Além disso, o ensino da História e cultura dos africanos e da diáspora é realizado, geralmente, por meio de ações pontuais e isoladas.

Outra crítica realizada pelas pesquisas se refere à transmissão de práticas preconceituosas e discriminatórias no cotidiano escolar e como essas interferem negativamente no desenvolvimento intelectual dos alunos negros e na construção de sua identidade etnicorracial. Desvelar tais práticas é importante para visualizarmos o modo como as relações etnicorraciais se concretizam nas escolas. Segundo Sacristán (2000b, p. 132),

> A distinção entre a faceta oculta – condições da experiência educativa – e a manifesta – pretensões declaradas e aceitas – permite também entender melhor os processos de mudança ou o imobilismo das instituições e das práticas escolares: ainda que mudem as pretensões, as idéias ou os currículos explícitos, o currículo real mudou pouco para os alunos/as porque as condições da escolarização que o traduzem se modificam muito mais lentamente. Só tratando de entender o currículo manifesto ou oficial dentro das condições escolares, e estas e aquele dentro do contexto político, social e econômico exterior à escola, entende-se a escolarização e os educadores podem desenvolver esquemas de pensamento mais apropriados para compreender o ensino e elaborar com mais realismo propostas de modificação da mesma.

Simultaneamente a essa problematização contundente quanto às causas da vitimação da população negra nos currículos escolares, há a proposição de caminhos que podem alterá-las, já que "[...] A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação. [...] Mudar é difícil, mas é possível [...]" (FREIRE, 2002, p. 88).

Uma proposição comum às pesquisas se refere à formação inicial e continuada dos educadores que possibilite: a problematização das particularidades das relações etnicorraciais no Brasil e como as desigualdades entre negros e brancos foram construídas historicamente; a desconstrução de estereótipos e de práticas preconceituosas e discriminatórias em relação à população negra, e a compreensão sobre como perpassam as relações cotidianas das escolas e que precisam ser alteradas; a discussão sobre a seletividade dos currículos e perspectiva eurocêntrica que os vem embasando e, por fim, possibilite adquirir novos conhecimentos sobre a História e Cultura dos africanos e dos negros brasileiros, com a desconstrução de imaginários, gestos, posturas e atitudes discriminatórias.

Há o destaque, também, para a necessidade de acesso a materiais didáticos e paradidáticos que contribuam para a reeducação das relações etnicorraciais nos currículos escolares da educação básica em direção a uma prática curricular antirracista.

Desse modo, as discussões realizadas pelas teses e dissertações oferecem subsídios para repensar as relações etnicorraciais nos currículos escolares. A problematização sobre essas relações, em uma perspectiva crítica, pode possibilitar o questionamento da própria lógica em que está estruturada a escola. Destarte a inserção dessa temática nos currículos escolares terá mais possibilidades de concretização se for tencionada a maneira como as instituições escolares e seus currículos organizaram-se historicamente.

A partir dessa perspectiva, as discussões sobre as desigualdades etnicorraciais não interferem apenas no debate sobre as relações etnicorraciais, mas nas relações de poder, dominação e exclusão, visto que essas disparidades se constituem em uma das formas pelas quais se expressa a dominação das maiorias no contexto da globalização excludente.

Discorrer sobre o racismo, preconceito racial e discriminação racial nas instituições educacionais não pode se restringir a dizer que as práticas educativas são discriminatórias, como se estivéssemos culpando os educadores pela vitimação que causam nesse segmento racial. Refletir sobre as relações etnicorraciais nos currículos escolares traz à tona as desigualdades etnicoraciais na sociedade brasileira, visto que a desigualdade entre negros e brancos é um elemento que baliza as relações cotidianas, fato recorrentemente comprovado por pesquisas sobre os indicadores sociais e econômicos das disparidades entre o segmento racial negro em relação ao branco. Significa pensar que essa desigualdade etnicorracial na sociedade brasileira é transformada em currículo oficial nas instituições educacionais.

A prática educativa é um processo contraditório que não ocorre sem resistência de educadores comprometidos com a superação da exclusão, mas a rigidez da escola e a certeza da maioria dos trabalhadores em educação deixam transparecer que o currículo existente é a única forma possível de construção curricular. Isso dificulta o processo de alterações curriculares.

> [...] Aceitar outras possibilidades de conhecimento, outros produtos e outras formas de conhecer não será fácil à concepção rígida de conhecimento que legitima os currículos. Nem será fácil as formas pétreas, gradeadas em que foram "curricularizados", organizados e transmitidos. A pretensão nada fácil de um diálogo multirracial, intercultural no campo do conhecimento escolar tem de ser tentada junto com a consciência de estar levando aos currículos a insegurança sobre si mesmos e sobre a tradição cultural em que legitimam sua segurança. Mostrar que são racializados, na sua origem (ARROYO, 2007, p. 125).

As críticas e proposições ao currículo vigente realizadas pelas teses e dissertações oferecem elementos para discutir algumas das lógicas em que, geralmente, a escola é estruturada: a) seletiva; b) hierárquica; c) fundada nos pressupostos do universalismo e da igualdade abstrata e d) individualista.

a) Repensar as relações etnicorraciais nas práticas educativas provoca o questionamento sobre a seletividade dos currículos escolares ao abordar de quem são os conhecimentos, os valores, normas, estruturados nos currículos. Pensar na exclusão da História e Cultura dos africanos e da diáspora significa refletir sobre o porquê de seus saberes, valores, conhecimentos não serem vistos como formas legítimas de estar no mundo e porque não são considerados como importantes para serem transmitidas a todos os educandos.

A teoria curricular crítica vem há muito tempo problematizando a seletividade no processo de escolarização e suas relações com a produção e reprodução das desigualdades. Mas, a discussão sobre a inserção da História e Cultura africana e da diáspora nos currículos oficiais pode influenciar a formação inicial e continuada dos professores sobre a não-neutralidade e seletividade das instituições educacionais. Isso porque é inerente à problematização do racismo, preconceito racial e discriminação racial o questionamento do currículo hegemônico e de quão seletivo ele é. Conforme Sacristán (2000a, p. 183) "[...] chama a atenção a escassa importância concedida, na formação inicial, à análise dos currículos como seleções e elaborações de conhecimento ou à análise dos materiais didáticos que os professores consomem [...]". Não estamos defendendo um relativismo, mas a possibilidade de que outros referenciais sejam de fato integrados aos currículos escolares. E, como o currículo será sempre seletivo, visto que não é possível transmitir, através da escolarização, toda a produção cultural da humanidade, a própria inserção da História e Cultura africana e da diáspora será espaço de disputas, inclusive quanto às concepções sobre os elementos culturais desse referencial que serão considerados válidos para serem ensinados.

Nos debates sobre a vitimação da população negra nos currículos escolares e sobre a importância de sua alteração para a igualdade das relações etnicorraciais no espaço escolar, surgem, recorrentemente, críticas relativas ao risco de essa temática racializar a escola. Mas os currículos escolares não são

fundamentalmente racializados, na medida em que integram apenas o referencial eurocêntrico e hierarquizam os estudantes por seu pertencimento racial?

Não pretendemos, no entanto, substituir um etnocentrismo por outro, ou seja, o eurocentrismo pelo afrocentrismo, mas questionarmos algumas lógicas em que a escola está estruturada e enfatizarmos que uma educação democrática e de boa qualidade social precisa assegurar o direito a todos os alunos a outros referenciais. Conforme Freire, "[...] a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democratização [...]" (FREIRE, 2002, p. 40).

Não basta garantir o acesso e a permanência da população negra nas instituições educacionais. Prescrever educação e não problematizar os conhecimentos transmitidos pelo currículo hegemônico que contribui para reproduzir as relações existentes seria mantê-las e não superá-las. A escola e o currículo não garantem apenas a reprodução social, não obstante, estão implicados de várias formas nesse processo. Um currículo mais democrático será construído em torno daqueles interesses dos grupos em desvantagem.

b) Intrinsecamente ligada ao item anterior, a discussão sobre as desigualdades etnicorraciais nas escolas interroga a hierarquia presente nos currículos escolares. É patente que os currículos serão sempre seletivos. Mas o repensar das relações etnicorraciais aponta que essa seletividade, inerente ao processo de escolarização, não ocorre simplesmente porque seja impossível integrar toda a

produção cultural da humanidade nos currículos. A questão que emerge desse debate é que essa seletividade está fortemente pautada na hierarquia entre os diferentes referenciais e entre os sujeitos brancos e negros. Implica em trazer à tona que essa obviedade de o currículo ser inerentemente seletivo escamoteia o fato de que os conhecimentos de um grupo etnicorracial são valorizados em detrimento de outros, transformando-se em naturalização dos privilégios.

Decorrente dessa visão que hierarquiza os saberes, conhecimentos, História, memória e identidade dos diferentes segmentos etnicorraciais, temos que a população negra é percebida como tendo menos direito ao conhecimento e menos capacidade de produzi-lo.

Apesar do conceito de raça ser inoperante do ponto de vista biológico, no imaginário social ocorre a associação da pele negra e dos cabelos crespos à menor inteligência, competência, beleza, entre outros atributos que não são vistos como pertencentes à população negra. De um lado, a não inclusão da História e Cultura dos negros, por ser vista como inexistente ou inferior, leva os currículos a se omitirem sobre a produção de conhecimento de metade da população brasileira; de outro lado, as visões sobre essa população expressas nas desigualdades de tratamento perpetuam a ideia de que seus conhecimentos não são dignos de integrarem os currículos.

A discussão sobre essa hierarquização pode trazer à tona as relações entre escola e sociedade, fortemente marcadas pelas desigualdades etnicorraciais e a nitidez da percepção de que a escola não é um espaço neutro e imune às contradições sociais.

> A escola não é um meio isolado dos conflitos sociais externos a ela, ainda que uma espécie de pudor leve muitos à recomendação de não tratar em seu seio os problemas conflitantes da sociedade. Ao querer esquecê-los, os reproduz acriticamente na maioria das vezes (SACRISTÁN, 2000b, p. 132).

c) Universalismo e igualdade abstrata

A obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura dos africanos e da diáspora põe em foco o discurso da igualdade abstrata, ancorado na percepção da neutralidade dos currículos.

> A escola brasileira ao ser indagada pelo Movimento Negro pela implementação de uma educação anti-racista vive uma situação de tensão entre configurar-se, de fato, como um direito social para todos e, ao mesmo tempo, respeitar e reconhecer as diferenças (GOMES, 2007, p. 102).

Apesar da tão proclamada miscigenação harmônica na sociedade brasileira, de sermos o resultado de uma diversidade cultural e etnicorracial, um único referencial é valorizado e visto positivamente. Uma igualdade que se orienta por um único referencial. Uma igualdade que, além de silenciar as diferenças, transforma-as em desigualdades em uma escola homogeneizadora e difusora dos valores da sociedade ocidental.

Não se trata de estabelecer uma falsa dicotomia entre igualdade e diferença, mas tampouco reduzir ao discurso da igualdade abstrata que apregoa que todos somos iguais e que, na prática educativa, resulta em tratamento desigual entre negros e brancos. Em outras palavras, “uns são mais iguais do que os outros”.

> A estratégia será questionar essas lógicas e essas concepções de igualdade e de universalismo que tanto se aproximam das

> concepções de democracia racial. Não aceitá-las acriticamente. Não limitar-nos a propor estratégias de integração nessa tendenciosa igualdade e universalismo. Os persistentes dados que mostram a seletividade do sistema escolar são convincentes para negar a inocência dessas concepções. Entretanto, esses dados têm sido usados para reafirmar os ideais universalistas e de igualdade, condenando os excluídos e segregados como responsáveis individuais de seus percursos. Atribuindo as desigualdades nos resultados a uma suposta falta de motivação, de esforço ou de inteligência. Os percursos e trajetórias acidentadas das crianças, adolescentes vítimas da segregação sócio-étnico-racial têm sido um argumento para ocultar o racismo que ainda se faz presente no sistema escolar. Aí radica a perversidade racista das concepções de igualdade e universalismo que são construídas ignorando a alteridade. Em vez de rever as lógicas que se pretendem igualitárias condena os desiguais. São eles, os pobres, os negros e os não preparados e capacitados para concorrer na lógica escolar da igualdade (GOMES, 2007, p. 116-117).

Não se trata de apenas discutir as diferenças abstratamente apregoando que são um elemento integrante da vida. Trata-se de problematizar que essas diferenças geram desigualdades. O que está em jogo não é a diferença entre os negros e os brancos, mas como socialmente foram construídas representações sobre os diferentes segmentos etnicorraciais, baseadas em ideias de superioridade e inferioridade geradoras da subalternização dos negros.

Em uma sociedade multicultural não podemos privar os educandos de outros referenciais. Isso é um direito. Mas a inserção da História e Cultura dos africanos e da diáspora não ocorre sem críticas daqueles que consideram que a única forma possível e legítima de construção curricular é a existente. Há o questionamento, por exemplo, sobre o porquê dos alunos brancos precisarem saber sobre a História e Cultura africana e dos negros brasileiros. A resposta a essa questão se origina justamente a partir da problematização da seletividade

dos currículos escolares. Por que os alunos negros precisam saber somente do referencial euro-ocidental?

> A constatação recorrente do discurso da igualdade nos leva a pensar de que maneira construímos o nosso discurso sobre essa temática. O que a consulta suscita é a compreensão de que localizar a igualdade como ponto de partida de fato dificulta ou até mesmo impede o reconhecimento da diferença. Por outro lado, pautar a diferença como ponto de partida sem hierarquizar e inferiorizar ou desvalorizar é reconhecer a singularidade dos seres humanos, a pluralidade como imprescindível para que possa se efetivar a condição de igualdade nas relações – igualdade de direitos -, o ponto de chegada de processos socialmente conquistados (SOUZA; CROSO, 2007, p. 49).

Pensar em uma educação de boa qualidade social significa problematizar, dentre outras questões, as desigualdades etnicorraciais reproduzidas e produzidas pelo processo educativo para superá-la e garantir o acesso de todos os educandos a diferentes referenciais culturais.

d) Individualismo

A discussão sobre as relações etnicorraciais pode questionar uma das lógicas sob a qual a escola, bem como seus currículos estão estruturados: os sujeitos individuais. As lutas e proposições da população negra pela valorização de sua História, cultura, memória são pautadas a partir dos direitos coletivos, ou seja, o segmento negro é coletivamente vitimado, independente da classe social, gênero ou orientação sexual. Isso, contudo, não implica em desconsiderarmos que as formas pelas quais os negros lidam com sua identidade e reagem ao racismo, preconceito racial e discriminação racial possam ser diferentes. Mas, pertencer ao

segmento racial negro gera exclusão e a força da luta antirracista está na mobilização coletiva e não individual para, coletivamente, os negros se constituírem enquanto sujeitos de direitos.

> A pedagogia multirracial inclui em seu nome o reconhecimento de que existem coletivos (não indivíduos), etnias, raças em possíveis diálogos. Os movimentos sociais são movimentos de coletivos que se julgam desrespeitados em seus direitos como coletivos e lutam por uma consciência de direitos como coletivos. Defendem políticas focadas para coletivos. Os movimentos sociais têm criado a consciência de que existem direitos coletivos que exigem políticas públicas específicas para a garantia dessa dimensão coletiva dos direitos. Nossa tradição política atua na lógica dos direitos individuais, daí a reação à construção de políticas para coletivos. Qualquer tipo de ação afirmativa, por exemplo, cria tensão política, porque sai da lógica dos direitos individuais (ARROYO, 2007, p. 122).

Questionar as desigualdades, como a etnicorracial, pode colaborar para o questionamento de outras desigualdades, denunciando que isso não é natural. A forma como está estruturada a escola em relação à questão etnicorracial não será efetiva se, simplesmente, incluir e/ou fazer pequenos acréscimos ao modelo excludente, como na perspectiva do multiculturalismo conservador. Afinal a escola está organizada a partir da seletividade, hierarquias, individualismo e sob a égide da pretensa igualdade abstrata. Poderá não ser uma inclusão excludente se questionar as desigualdades geradas pelo próprio sistema e propor novas possibilidades da construção desta realidade. A esse respeito são instigantes as questões levantadas por Santana (2000, p. 216) sobre o currículo escolar

> É possível o currículo escolar ser imaginado como um espaço de confluência de saberes, epistemologias, que são postas em movimento formativo, em que os corpos aprendentes possam produzir-se diferente e prazerosamente, na busca de novos caminhos emancipatórios? Ou ele necessariamente é um espaço do mono, do uno, da repetição, mesmo que incorporando, na

> forma de adereço, novos discursos, metodologias, todavia mantendo-se inalterada a sua lógica?

A escola não é o único espaço e/ou responsável para alterar as desigualdades etnicorraciais vigentes, mas ela pode contribuir, enquanto espaço formativo legitimado socialmente, para mudá-las, para trazer questionamento às relações etnicorraciais na sociedade mais ampla. Segundo Freire (2000, p. 67), "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda [...]". As escolas enquanto locais de formação dos sujeitos podem contribuir para mudar comportamentos, imaginários, valores, formas de pensar, condutas. As entidades e organizações do movimento negro sempre reivindicaram escolarização e realizaram propostas para que efetivamente a população negra tenha o seu direito à educação de boa qualidade social assegurado.

Nesse processo tenso e conflituoso, que emerge das discussões sobre as relações raciais nas práticas curriculares, existe a pressão para que o Estado, através de políticas públicas educacionais, impulsione a alteração das relações etnicorraciais vigentes e para que a população negra integre os espaços de poder nos quais essas políticas são formuladas.

Como aponta Sacristán:

> A relação de determinação sociedade-cultura-currículo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes [...] (SACRISTÁN, 2000a, p. 20).

Essas questões, em certa medida, influenciam a alteração das políticas públicas como a Lei Federal nº 10.639/03. Isso não quer dizer que a mera

alteração da lei implique necessariamente na alteração das práticas, mas a própria lei é resultado das contradições da realidade e também será com conflitos, lutas e tensões que ela poderá alterar a prática educativa. Apesar desses desafios, a legislação apresenta a possibilidade de induzir a discussão sobre as práticas vigentes:

> A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, pela força da lei (GOMES, 2007, p. 104).

Sobre a importância do Estado como indutor das políticas públicas para alteração das relações etnicorraciais expressas nos currículos escolares, é interessante mencionar alguns achados da consulta sobre a igualdade etnicorracial realizada em torno da pergunta central: Quais são as possibilidades e os desafios que os espaços escolares oferecem para acolher a implementação da Lei nº 10.639/03? (SOUZA; CROSO, 2007). Segundo as autoras,

> Nas escolas pesquisadas por esta consulta há um reconhecimento da Lei nº 10.639/2003 bastante disseminado entre a equipe pedagógica (professores, diretores e coordenadores pedagógicos), uma vez que 70% dizem conhecer a lei e 22%, já ter ouvido falar sobre ela. Isso significa que, independentemente da existência ou não de críticas no que se refere à inclusão da temática da história e da cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial, a obrigatoriedade que, como já foi citado, altera a LDB impulsionou o debate sobre a sua existência. (p. 34)

Esses dados podem ser um indicador que a existência da lei impulsiona o debate sobre essa temática e que a efetivação de uma educação para a igualdade etnicorracial não pode se restringir à sensibilização dos danos causados pelo racismo, preconceito racial e discriminação aos trabalhadores da educação ou a práticas isoladas realizadas por educadores ou coletivos de educadores.

> É dever do Estado, através de políticas de Estado garantir o direito à cultura, identidade, diversidade dos coletivos étnico-raciais. È Dever do Estado eliminar toda forma de racismos instituídos. Insistir numa espécie de conversão dos educadores, limpando de sua mente todo tipo de resquício de racismo sem elevar esses processos ao nível de políticas de Estado pode revelar uma visão do racismo apenas personalizado nos agentes escolares, nos produtores de material ou nas editoras, perdendo de vista os perversos processos estruturais que o produzem e reproduzem, nas estruturas de poder, nas políticas, nas estruturas da sociedade, no sistema normativo e legal (ARROYO, 2007, p. 115).

As políticas públicas são fundamentais para induzir mudanças concretas nas relações etnicorraciais nas instituições educacionais para que, por meio de seus currículos, efetivem uma educação para a igualdade etnicorracial.

Referências

APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARAÚJO, Joel Zito. Identidade racial e estereótipos sobre o negro na TV brasileira. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 77-95.

ARROYO, Miguel G. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 111-130.

AZEVEDO, Celia M. Marinho de. *Cota racial e Estado: abolição do racismo ou direito de raça?* Temas em debate: ação afirmativa. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, vol. 34, nº 121, jan/abr. 2004, p. 213- 239.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edição Revista e Actualizada, nº 70, 2008.

BARROS**,** Surya Aaronovich Pombo de. *Fontes para a história da educação da população negra em São Paulo.* Anais da 28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2005, GT21- Afro-brasileiros e Educação.

BERND, Zilá. *O que é negritude*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BITTENCOURT, Circe. Identidade Nacional e Ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008, p.185-204.

BRANDÃO, André. *Teses e dissertações sobre desigualdades educacionais e ação afirmativa.* Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas/Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. *A educação de Jovens e Adultos nas Gestões Covas-Alckmin (1995-2005): o que virá depois.* 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), USP, São Paulo.

CASALI, Alípio. Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal. In: SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. (Orgs). *Conhecimento, pesquisa e educação.* Campinas: Papirus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a, p 11-18.

____. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b, p. 65-104.

CHAUI, Marilena. Introdução – A universidade na sociedade. In: *Escritos sobre a universidade.* São Paulo: Editora Unesp, 2001, p. 9-39.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.* São Paulo/SP, Cortez Editora, 1991.

____. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

CUNHA, Lídia Nunes. *O documento fotográfico: um caminho a mais para o conhecimento da presença negra na escola pública brasileira*. Anais da 23º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2000, GT2-História da Educação.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. *Textos para o movimento negro*. São Paulo-SP, Edicon, 1992.

_____. Contexto, antecedente e precedente: o curso pré-vestibular do Núcleo de Consciência Negra na USP. In: ANDRADE, Rosa Maria T., FONSECA Eduardo F. *Aprovados – cursinho pré-vestibular e população negra*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2002, p. 17-33.

CUTI; FERNANDES, Maria das Dores. *Consciência Negra do Brasil: os principais livros*. Belo Horizonte: Maza edições, 2002.

____; CORREIA LEITE, José. *...E disse o velho militante - José Correia Leite* Depoimentos e artigos. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

D'ADESKY, Jacques. *Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DUSSEL, Enrique*. Ética da Libertação* – na idade da globalização e da exclusão. 2.ed. Vozes: Petrópolis, 2002.

ESTUDOS AVANÇADOS. *Dossiê O negro no Brasil*. São Paulo: IEA, vol 18, nº 50, jan/abr, 2004.

FERRARA, Miriam. *A imprensa negra paulista (1915-1963).* 1981. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), USP, São Paulo.

FERREIRA, Ricardo Franklin. *Afro-descendente: identidade em construção*. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

FONSECA, Marcus Vinícius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz;

PINTO, Regina Pahin. *Negro e Educação*. Ação Educativa e Anped. São Paulo, 2001, p. 11-36.

FORQUIN, Jean Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FÓRUM ESTADUAI EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA. Plano Estadual de Educação: Proposta da Sociedade Paulista. São Paulo/SP (Projeto de Lei nº 1.074/2003, que deu entrada na Assembléia Legislativa em 14 de outubro de 2003).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FULLIN, Carmen Silvia*. A criminalização do racismo: dilemas e perspectivas*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Sociologia, USP/FFLCH, 1999.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Livro didático: análises e propostas*. Cadernos de Pesquisa. nº 63. São Paulo, nov. 1987, p. 86-105.

GIROUX, Henri. Pedagogia Crítica, Política Cultural e o Discurso da Experiência1. In: *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 23-143.

GOMES, Nilma Lino. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras da área. In: MIRANDA, Claudia; AGUIAR, Francisco Lopes; DI PIERRO, Maria Clara. *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação.* Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 7-21.

____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-62.

____. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a.

____. MUNANGA, Kabengele. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2006b.

____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.) *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais.* Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 97-109.

GÓMEZ, A. I. Pérez. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino.* 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b, p. 99-117.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Movimento negro e educação*. Revista Brasileira de Educação, nº 15, set/out/nov/dez. 2000, p. 134-158.

_____. *O jogo das diferenças – o multiculturalismo e seus contextos*. 3.ed. belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo*. Combatendo o racismo: Brasil, África do Sul e Estados Unidos.* Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 14, nº 39, fev. 1999, p. 103-117.

_____; HUNTLEY, Lynn. (Orgs) *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 53-74.

_____. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. 2.ed. revista. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed.34, 2005.

HADDAD, Sergio. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Série Estado do Conhecimento. Brasília/DF, MEC/INEP/COMPED, 2002.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 73, maio 1990, p. 5-12.

HOBOLD, Márcia, ANDRÉ, Marli, IGARI, Camila et all. *Pesquisas sobre formação de professores: uma análise das racionalidades.* Anais da IV Mostra de Pesquisa em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

JESUS, Ilma Fátima de. *O pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado*.In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção. *O pensamento negro em Educação no Brasil – expressões do movimento negro* São Carlos: Edufscar, 1997, p. 41-59.

KI-ZERBO, Joseph. *Para quando a África?: entrevista com René Holenstein*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

LIMA, Ivan Costa. Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil: pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

MAIO, Marcos Chor. *O Projeto Unesco e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Vol. 14, nº 41, out. 1999, p. 141-158.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E PELA VIDA. *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*. 1995.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico.* 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOORE, Carlos. *A África que incomoda: sobre a problematização do legado africano no quotidiano brasileiro*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

MOURA, Clóvis. *Brasil: raízes do protesto negro.* São Paulo:Global, 1983.

_____. *Sociologia do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.

_____. *História do Negro Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1989.

MUNANGA, Kabengele. O Universo Cultural Africano. In: *Fundação João Pinheiro. África-Brasil*. Belo Horizonte-MG, v. 14, nº 7/8/9/10, jul/ago/set/out. 1984, p. 66-77.

_____. *Negritude* – Usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Mestiçagem e experiências interculturais no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; REIS, Letícia Vidor de Sousa. *Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil.* São Paulo: Edusp, 1996a, p. 179- 193.

_____. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial.* São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996b p. 79-94.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil* – Identidade negra *versus* identidade nacional. Petrópolis, RJ: Vozes,1999.

_____. Construção da identidade negra no contexto da globalização. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). *Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos*. Niterói-RJ: Eduff, 2002, p. 61-83.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, 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, p. 115-128.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (org.). *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira.* Niterói-RJ: Eduff, 2004a, p. 15- 34.

_____. A difícil tarefa de definir quem é o negro no Brasil (entrevista). In: ESTUDOS AVANÇADOS. *O Negro no Brasil*. São Paulo: IEA, vol 18, nº 50, jan/abr, 2004b, p. 51-60.

_____. *A África que nós conhecemos é a da fome, das tribos, da AIDS... É só isso?* Revista Afro UFU, março 2006, p. 6-9.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetórias e reflexões. In: ESTUDOS AVANÇADOS. *O Negro no Brasil*. São Paulo: IEA, vol 18, nº 50, jan/abr, 2004, p.209-224.

_____; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 203-235.

NÚCLEO DE ESTUDOS NEGROS. *Os Negros, os Conteúdos Escolares e a Diversidade Cultural.* Atilènde Editora, Florianópolis-SC, 2002.

PAIXÃO, Marcelo. *Desenvolvimento Humano e Relações Raciais*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Oficina: Um levantamento sobre as fontes de dados demográficos sobre a população brasileira desagregada por raça/cor. IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. Salvador, 2006, mimeo.

PINTO, Regina Pahin. *A Educação do negro: uma revisão bibliográfica*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 62, ago. 1987, p. 3-34.

_____. *Raça e educação: uma articulação incipiente*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, Número Especial 20 anos. São Paulo, nº 80, fev. 1992, p. 41-50.

_____. *Movimento Negro em São Paulo: luta e identidade*. Doutorado (Antropologia), São Paulo, USP, 1993.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 97-125.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇAÕ. Projeto de Lei nº 1.066, de 2003. São Paulo/SP. DOE de 16 de outubro de 2003, p. 18-29.

PONCE, Branca Jurema. Currículo: o acesso à cultura como problema e solução para a exclusão social. In: SILVA, M.M; MELO, M.M.O. *Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social*. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2006, p. 315-326.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Relatório De Desenvolvimento Humano* – racismo, pobreza e violência. Brasil: PNUD, 2005.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. *Negro livre no final do Brasil Império: cidadania e educação no Projeto Nacional de André Rebouças*. Anais da 28º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2005, GT21-Afro-brasileiros e Educação.

REVISTA PALMARES. *Cultura Afro-brasileira.* Ano 1, nº2, dez. 2005, Brasília-DF, 2005.

RIBEIRO, Cristiane Maria. *Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas.* 2005. Tese (Doutorado em Educação) UFSCAR. São Carlos.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Embates e contribuições do movimento negro à política educacional nas décadas de 1980 e 1990. In: OLIVEIRA, Iolanda de, GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz, PINTO, Regina Pahim.(Orgs) *Negro e Educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação educativa, ANPED, 2005.

ROLAND, Edna. O movimento de mulheres negras brasileiras: desafios e perspectivas. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 237-256.

ROSEMBERG, Fúlvia; PINTO, Regina Pahim (org.). *Raça Negra e Educação*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 63, nov. 1987.

_____. Educação infantil, gênero e raça. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 127-164.

SACRISTÁN, J. Gimeno. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In SACRISTÁN, j. Gimeno. *Poderes Instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999, p. 147-206.

_____. *O currículo – Uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

_____. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A .. I. Pérez. *Compreender e transformar o ensino.* 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000b, p. 119-148.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena:* experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo (1970-80). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTANA, Moíses. *Olodum - carnavalizando a educacão: curricularidade em ritmo de samba reggae*. Doutorado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e Conceitos Básicos sobre o Racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 39-67.

SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da (Orgs.). *Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito no séc. XXI*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. *A invenção do ser negro – um percurso das ideais que naturalizaram a inferioridade dos negros*. São Paulo: Educ/FAPESP; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SANTOS. Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades Raciais no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e, 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, p. 99-114.

SANTOS, Mariléia. *A história da educação: uma abordagem sobre a escolarização de afro-brasileiros*. Anais da 24º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2001, GT02 História da Educação.

SANTOS, Renato Emerson dos. *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SAUL, Ana Maria (org.). *Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo*. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. As teorias raciais, uma construção de finais do século XIX. O contexto brasileiro. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz, QUEIROZ, Renato da Silva. *Raça e diversidade*. São Paulo: Edusp: Estação Ciência, 1996a, p. 147-185.

_____. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz, REIS, Letícia Vidor de Sousa. *Negras Imagens – ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Estação Ciência: EDUSP, 1996b, p. 153-177.

SEPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC/, 2004;

SILVA, Ana Célia. *Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático*. Salvador: EDUFBA, 2003.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org). *Superando o racismo na escola*. 2.ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-37.

SILVA, Carla Cecília Rodrigues Almeida. *Explorando novos caminhos para a democracia: Os desafios da participação popular na Gestão Pública e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA-SP) 1989/1992*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Unicamp. São Paulo.

SILVA, Isamara; REIS, Leni Maia; PASSOS, Laurizete Ferragut; MANRIQUE, Ana Lúcia. *Trabalho Docente e Saber Discente: um levantamento de dissertações e teses*. Anais da IV Mostra de Pesquisa em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.

SILVA, Nelson do Valle. Extensão e Natureza das Desigualdades Raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 33-52.

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. *Consciência negra em cartaz*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Paulo V. Baptista. *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. INEP, Brasília-DF, 2003.

SILVA JÚNIOR. Hédio. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. INEP, Brasília-DF, 2003, p. 99-114.

SILVEIRA, Oliveira. Vinte de Novembro: história e conteúdo. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. *Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. INEP, Brasília-DF, 2003, p. 21-42.

SILVÉRIO, Valter Roberto; BARBOSA, Lúcia M. Assunção. *São Paulo: educando pela diferença para a igualdade*. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, São Paulo-SP.

SOUZA, Ana Lúcia Silva e; CROSO, Camila (coord). *Igualdade das relações étnico-raciais na escola : possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/03.* São Paulo: Peirópolis: Ação Educativa: Ceafro e Ceert, 2007.

TRAGTENBERG, Marcelo H. R.; BASTOS, João Luiz Dornelles, NOMURA, Lincon Hideo, PERES Marco Aurélio. *Como aumentar a proporção de estudantes negro na universidade*. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, v.36, n. 128, p. 473-495, maio/ago. 2006-11-28.

Dicionários e obras de referência

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

LOPES, Nei *Dicionário Escolar afro-brasileiro.* São Paulo: Selo Negro, 2006.

MIRANDA, Cláudia, AGUIAR, Francisco Lopes de, DI PIERRO, Maria Clara (Orgs). *Bibliografia básica sobre relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOURA, Clóvis. *Dicionário da Escravidão Negra no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2004.

MUNANGA, Kabengele (Org.) *100 anos e mais de bibliografia sobre O NEGRO NO BRASIL*. Obra revisada, corrigida e ampliada. São Paulo: Centro de Estudos Africanos/USP, 2003, p 384-412.

SCHUMAHER, Schuma, BRAZIL, Érico Vital. *Mulheres negras do Brasil.* Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para a análise das teses e dissertações sobre relações etnicorraciais e currículos escolares p. 219

APÊNDICE B – Relação das 187 teses e dissertações sobre relações etnicorraciais p. 220

APÊNDICE C – Orientadores das 187 teses e dissertações sobre relações etnicorraciais p. 237

APÊNDICE D – Relação das 51 teses e dissertações selecionadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares p. 241

APÊNDICE E – Orientadores das 51 teses e dissertações selecionadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares p. 246

APÊNDICE F – Relação das 29 teses e dissertações analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares p. 248

APÊNDICE G – Orientadores das 29 teses e dissertações analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares p. 251

APÊNDICE A- Roteiro para a análise das teses e dissertações sobre relações etnicorraciais e currículos escolares

- Tipo de material: dissertação ou tese;
- Autor da pesquisa, universidade, ano, orientador; região;
- Objetivos/colocação do problema;
- Nível e modalidade de ensino investigado;
- Dependência administrativa (rede estadual, federal ou municipal);
- Instituição pública ou privada;
- Referencial teórico e metodologia da pesquisa;
- Termos e conceitos utilizados;
- Relações etnicorraciais na sociedade brasileira;
- Atuação do Movimento negro;
- Críticas ao currículo hegemônico;
- Preconceito racial e discriminação racial no cotidiano escolar;
- O negro nos livros didáticos;
- Inclusão da História e cultura africana e dos negros brasileiros;
- Conclusões.

APÊNDICE B – Relação das 187 pesquisas sobre relações etnicorraciais

ADÃO. Jorge Manuel. O negro e a educação: Movimento e política no Estado do Rio Grande do Sul (1987-2001). Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ALEXANDRE, Ivone Jesus. Relações raciais: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

ALGARVE, Valéria Aparecida. Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

ALMEIDA. Mônica Andréa Oliveira. Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a experiência do curso de graduação em serviço social da PUC-Rio. Mestrado (Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

ALVES, Teodora de Araújo. Herdanças de corpos brincantes: os saberes da corporeidade/africanidade em danças afro-brasileiras. Doutorado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2003.

AMORIM, Andréia Maria da Cruz Oliveira. Cor e Ensino Superior: trajetórias e o sucesso de universitários negros – descendentes na UFMT. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

ANDRADE, Paulo Sérgio de. Pertencimento étnico racial e ensino de História. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2006.

ANTONIO, Carlindo Fausto. Carnaval, identidade étnico-cultural e educação não formal. Mestrado (Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ARAÚJO, Edinaura Almeida de. Negros da Mãe D'água – de Grupo Espírito da Luz a Grupo Cabaçal (1946 a 2005): religiosidade, prática educativa e cultura popular. Mestrado (Educação), Universidade Federal da Paraíba, 2005.

ARAÚJO, Rosângela Costa. Sou discípulo que aprende, meu mestre me deu lição: tradição e educação entre angoleiros bahianos (anos 80 e 90). Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 1999.

ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. A política de cotas na universidade pública brasileira: um desafio ético. Doutorado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

ASSIS, Marta Diniz Paulo de. Identidade Etno-Racial e Multiculturalismo: tensões e possibilidades. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

BACCHETTO, Joao Galvão. Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991-2000): a luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2003.

BALBINO, Antônio Bernardino. O caráter democrático das ações afirmativas: considerações sobre os impactos sociais da implementação das políticas de cotas na UERJ e suas possíveis contribuições ao processo de democratização do ensino no Brasil. Mestrado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

BARCELLOS, Cátia Simone Ribeiro. A construção da identidade de estudantes afro-brasileiros e suas experiências acadêmico-universitárias em curso de licenciatura da UFPEL, Mestrado (Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2006.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. Negrinhos que por ahi andão: escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920). Mestrado (Educação). Universidade de São Paulo, 2005.

BEDANI, Vanessa Mantovani. O curso de Pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2006.

BOTEGA. Gisely Pereira. Relações raciais nos contextos educativos: implicações na constituição do autoconceito das crianças negras moradoras da comunidade de Santa Cruz do município de Paulo Lopes/SC. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

BOTELHO, Denise Maria. Educação e Orixá: processos educativos no Ilê Axé Iya mi Agba. Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

BRANCO, Raynette Castello. O negro no livro didático de História do Brasil para o ensino fundamental II, da Rede Pública Estadual de Ensino, no Recife. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

BRANCO, Tiago dos Santos. A cultura afro-brasileira: práticas pedagógicas observadas na comunidade afro-brasileira de Cruz Alta/RS. Mestrado (Educação nas Ciências), Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, 2002.

BRITO, Angela Ernestina Cardoso de. Educação de filhos mestiços em famílias inter-raciais. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2003.

BRITO, Valmir Ari. A(in)visibilidade da contribuição negra nos grupos de capoeira em Florianópolis. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

BRITTO, Walfredo Ferreira de. Jovens negros, futebol, educação e relações raciais: o Programa Esportivo Digoreste – Cuiabá – MT. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

CAMARA, Engels. Capoeira angola: uma contribuição à prática do professor no reconhecimento e valorização da comunidade afro-descendente. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CAMARGO, Edwiges Pereira Rosa. O negro na educação superior. Perspectivas das ações afirmativas. Doutorado (Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. A construção do outro não-ser como fundamento do ser. Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

CARDOSO, Maria da Graça Reis. A Educação nas Áreas Remanescentes de Quilombos no Maranhão: um estudo da realidade educacional das comunidades negras rurais de Castelo e Cajueiro no Município de Alcântara. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2005.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. As imagens dos negros em livros didáticos de História. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Veredas da noite sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial. Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2003.

CERQUEIRA, Valdimarina Santos. A Construção da Auto-Estima da Criança Negra no Cotidiano Escolar: da escola organização coletiva de melhoramentos. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2006.

CEVA, Antonia Lana de Alencastre. O negro em cena: a proposta pedagógica do teatro experimental do negro (1944-1968). Mestrado (Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

CLEMÊNCIO, Maria Aparecida. Identidades e etnias na educação: a formação de professores do magistério em Florianópolis. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

CONCEIÇÃO, Beatriz Helena Teixeira. O programa de superação das desigualdades raciais de Mato Grosso do Sul e educação. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso Sul, 2003.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O negro no Ensino de História: uma análise das suas implicações e desafios no contexto do ensino médio. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Ceará, 2001.

CONRADO, Amélia Vitória de Souza. Capoeira angola e dança afro: contribuições para uma política de educação multicultural da Bahia. Doutorado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2006.

COSTA, Cândida Soares da. O negro no livro didático de Língua Portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

COSTA, Elaine Cristina Silva da. Pseudo-individualidades narcísicas e a tendência racista: contribuição do pensamento de T.W. Adorno para a psicologia social do racismo. Mestrado (Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2004.

COSTA, Jaqueline da Silva. Cor em movimento: um estudo de caso sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto pré-vestibular gerido pela UNEMAT no município de Cáceres – MT. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

COSTA, Marilane Alves Costa. A pequena burguesia negra cuiabana: um estudo sobre a formação de sua consciência política. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

CRESTANI, Luciana Maria. A representação do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa. Mestrado (Educação). Universidade de Passo Fundo, 2002.

CRUZ, Mariléia dos Santos. A história da disciplina estudos sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981-2000). Mestrado (Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2000.

CUNHA, Eglaisa Micheline Pontes. Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: um estudo de desempenho. Mestrado (Educação), Universidade de Brasília, 2006.

CUNHA, Lídia Nunes. Educação, Modernização e Afrodescendentes: 1920-1936. O Estado de Pernambuco. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 1999.

DANTAS, Triana de Veneza Sodre. Educação do negro: a pedagogia do Congo de Livramento/MT. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 1995.

DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade étnico-racial e educação infantil. Três escolas, uma questão, muitas respostas. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

DIAS, Tercio Gonçalves. Negritude um estudo hermenêutico. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Paraná, 1995.

DUARTE, André Damasceno Brown. Histórias em quadrinhos sobre culturas afro-descendentes na educação. Mestrado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

DUARTE, Maria Betânia Pereira Gomes. Negro e educação: um estudo na escola pública de 1º grau. Mestrado (Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

DUARTE, Rosana Silva. A menina negra e a sua integração social na escola pública: o caso de uma escola de Teresina. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Piauí, 2000.

DURANS, Claudicea Alves. O negro e a dinâmica das relações sócio-raciais na trajetória da sociedade brasileira: reflexos no processo educacional. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2002.

FERNANDES, Fátima Lobato. Políticas de Ação Afirmativa e acesso ao ensino superior: os impactos da introdução das leis de reservas de vagas na UERJ. Mestrado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

FERREIRA, Luís Carlos. Um click em preto e branco: as relações étnico-raciais, a partir de imagens pictóricas e escritas no cotidiano escolar. Mestrado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

FREITAS, Joseania Miranda. Museu no bloco Afro Ilê Aiyê: um espaço de memória e etnicidade. Mestrado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 1996.

GODOY, Eliete Aparecida. A representação étnica por crianças pré-escolares – um estudo de caso à luz da teoria piagetiana. Mestrado (Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1996.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A prática pedagógica curricular e o aluno negro: um estudo de caso numa escola pública do ensino fundamental em Tererina-PI. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal do Piauí, 2000.

GOMES. Márcia. Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS): arte-educação e identidade étnico-raciais. Mestrado (Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

GOMES, Nilma Lino. A trajetória escolar da professora negra e sua identidade na construção da identidade racial. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1994.

GONÇALVES. Luciane Ribeiro Dias. A questão do negro e pol´ticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações no âmbito escolar. Mestrado (educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

GONÇALVES, Maria das Graças. Racionais MC'S: um discurso possível de uma juventude excluída. Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2001.

GONÇALVES, Rosana Garcia. Políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros e o debate das cotas nas universidades. Mestrado (Educação), Universidade São Marcos, 2006.

GUEDES, Maristela Gomes de Souza. Educação nos terreiros e como a escola dialoga com crianças que praticam candomblé. Doutorado (Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

GUERRA, Denise Moura de Jesus. Cabeças (bem-)feitas: ciência e o ensinar-aprender ciências naturais num contexto pedagógico de afirmação cultural. Mestrado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2004.

GUIMARÃES, Elias Lins. Ação educativa do Ilê aiyê: reafirmação de compromissos, restabelecimento de princípios. Doutorado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2001.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais. Mestrado (Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

GUIMARÃES. Mary Francisca. Preconceito racial em questão: a leitura dos alunos. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

HALMENSCHLAGER, Vera Lúcia da silva. Etnia, Raça e Desigualdade Educacional: uma abordagem etnomatemática no ensino médio noturno. Mestrado (Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

JESUS. Ilma Fátima de. Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de Quilombo de São Cristóvão. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2001.

JESUS, Lori Hack. Trajetórias de vida e estudo de alunos negros do Ensino Médio da cidade de Tapurah/MT. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

JUNIOR, João Pereira Oliveira. Processos educativos, força identitária e mobilização comunitária na luta pela moradia no Candeal Pequeno: Programa Ta Rebocado. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2004.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola - 1999. Doutorado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. Etnomatemática quilombola: as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu/PA. Mestrado (Educação em Ciências e Matemáticas), Universidade Federal do Pará, 2005.

LEITE, Valderlei Furtado. Candomblé e educação: dos ilês às escolas oficiais de ensino. Mestrado (Educação, Administração e Comunicação), Universidade São Marcos, 2006.

LIMA, Ivan Costa. Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil: pedagogia interética de Salvador, uma ação de combate ao racismo. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

LIMA, Maria Batista. Mussuca, Laranjeiras, Lugar de Preto mais preto: cultura e educação nos territórios de predominância afrodescendentes sergipanos. Mestrado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

LIMA, Maria Batista. Práticas cotidianas e identidade étnica: um estudo no contexto escolar. Doutorado (Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

LINHARES, Milton. A implantação do sistema de cotas nas Universidades Públicas Brasileira. Mestrado (Educação), Universidade Cidade de São Paulo, 2006.

LOPES, Dilmar Luiz. Identidade Racial e Mobilidade Social: o negro na perspectiva do ensino superior. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2000.

LOPES, Eneida de Souza. Tirando a cultura das tocas: da exclusão à cidadania – uma trajetória afro-descendente. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003.

LOZADA, Gioconda. Fracasso escolar, classe social e cor: proposta para o curso de formação de professores. Mestrado (Educação), Universidade Federal Fluminense, 1993.

MACEDO, Marluce de Lima, Tradição oral Afro-brasileira e escola: (Des)encontros na encruzilhada – uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara-BA. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2004.

MACHADO, Claudia. Crianças de classes populares e suas representações sobre infância, família, escola e raça/etnia. Mestrado (Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola- um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. Mestrado (Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2004.

MATOS, Maria Aparecida de. Grucon: Ação Pedagógica Valandi ou Chilingu. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 1999.

MATOS, Maria Aparecida de. Educação Literária e a formação da consciência negra entre alunos da escola fundamental. Doutorado (Educação), Universidade Federal do Ceará, 2004.

MELLO, André da Silva. Capoeira para adolescentes internos na Febem: um estudo sobre a consciência. Mestrado (Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

MELLO, Rosália Marisa de. É a cor da pele que faz a pessoa ser discriminada: narrativas sobre o negro e a discriminação racial produzida em uma experiência pedagógica de educação matemática. Mestrado (Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

MESSIAS, Marta Íris Camargo. A importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de educação física escolar a partir do conteúdo capoeira. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

MIRANDA, Claudia. Narrativas Subalternas e Políticas de Branquidade: o deslocamento de afrodescendentes como processo subversivo e as estratégias de negociação na academia. Doutorado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

MOEHLECKE. Sabrina. Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2000.

MOEHLECKE. Sabrina. Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: Excelência & Justiça Social. Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2004.

MORAES, Edmilson de Sena. Representações da identidade étnica afrodescendente nas relações sócio-educativas no Congo – Centro Médico Social. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2003.

MORAES. Regina Helena. Nos meandros do processo de formação de identidade do profissional do professor negro. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2006.

MOREIRA, Odair da Costa. Educação e Inserção do Afro-descendente na sociedade capitalista: cotas das Universidades como fator de justificação da ordem liberal. Mestrado (Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, 2004.

MORO, Neiva de Oliveira. Um estudo sobre o universitário do anual de 1990 da Universidade Estadual de Ponta Grossa: carreira educacionais e raça. Mestrado (Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1993.

NASCIMENTO, Rômulo Pereira Educação e preconceito? Um estudo sobre as pesquisas contra o preconceito étnico. Doutorado (Educação: História, Política e Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, Tarcísio Antonio do. Acesso do jovem negro da cidade de São Paulo à Universidade: possibilidades e entendimento. Mestrado (Educação). Universidade Federal de São Carlos: 2006.

NASCIMENTO, Valmir Alves do. Dinâmica da Violência: Discriminação étnico-cultural em uma escola pública de ensino fundamental em Feira de Santana. Mestrado (Educação e contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2006.

NIAMIEN, Francy Rodrigues da Guia. Ser negro nas vozes da escola. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Ceará, 1999.

NUNES, Antonio de Assis Cruz. A Universidade e as Políticas de Ação Afirmativa ao Ensino Superior: situando a questão do negro na Universidade Federal do Maranhão – UFMA, Mestrado (Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2004.

NUNES, Georgina Helena Lima. Práticas do fazer, práticas do saber: vivências e aprendizados com a infância do corredor. Doutorado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

OLIVEIRA, Eliana. Relações Raciais nas creches diretas do município de São Paulo. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado (Educação), 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Ivani de Lourdes Marchesi de. Do mito da igualdade à realidade das discriminação: desvelações/revelações, construções/desconstruções entre alunos trabalhadores. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2001.

OLIVEIRA, Julvan Moreira de. Descendo à mansão dos mortos... o mal nas mitologias religiosas como matriz imaginária e arquetipal do preconceito, das discriminação e do racismo em relação a cor negra. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. O negro no ensino de História: temas e representações (1978-1998). Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Negros Personagens nas Narrativas Literária Infanto-Juvenis Brasileira: 1979-1989. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2003.

OLIVEIRA, Rachel de. Relações Raciais na escola uma experiência de intervenção. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

OLIVEIRA, Rachel de. Preconceito, discriminações e formação de professores: do proposto ao alcançado. Doutorado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2001.

OLIVEIRA, Sandra Nivia Soares de. Mangal e Barro Vermelho. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2006.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda. Currículo e questão racial nas práticas escolares. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

OLIVEIRA. Vera Rosane Rodrigues de. Políticas Públicas e Afirmativas na Formação de Professores: cotas uma questão de classe e raça – processo de

implementação da Lei 73/1999 na UFRGS, Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PARÉ, Marilene Leal. Auto-imagem e Auto-estima na criança negra: um olhar sobre o seu desempenho escolar. Mestrado (Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2000.

PEREIRA, Amauri Mendes. Cultura de ciência negra. Pensando a construção da identidade nacional e a democracia no Brasil. Mestrado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

PIMENTEL, Maria do Socorro. Identidade dos trabalhadores negros na realidade educacional paraibana. Mestrado (Educação), Universidade Federal da Paraíba, 1998.

PINHO, Fabrícia de Almeida. As representações sociais de alunos cotistas por professores universitários: a experiência da UERJ. Mestrado (Educação), Universidade Estácio de Sá, 2006.

PINHO, Vilma Aparecida Pinho. Relações raciais no cotidiano escolar: percepções de professores de educação física. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

PINTO. Heldina Pereira. Os saberes das práticas religiosas da comunidade rural negra de Barra do Parateca: uma articulação com a cultura escolar. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

_____ O global e o local na construção de práticas curriculares. Tese (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

PRUDENTE, Celso Luiz. A pedagogía afro da Associação Meninos do Morumbi: entre a carnavalização e a cultura oficial. Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2003.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Mulher negra, trabalho e educação. Mestrado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 1995.

RAMOS, Glória Maria Alves Ramos. Currículo Oculto/Implícito e Identidade negra – construção e reconstrução multicultural no discurso escolar. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

REAL, Rosolindo Neto de Souza Vila. Cultura e currículo: um estudo da escola Kalunga. Mestrado (Educação) Universidade Federal de Goiás, 1997.

REGUEIRA, Aparecida Tereza Rodrigues As fontes estatísticas em relações raciais e a natureza da investigação do quesito cor nas pesquisas sobre a

população no Brasil: contribuição para o estudo das desigualdades raciais na educação. Mestrado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

REIS, Fábio Pinto Gonçalves dos. Cidadania e Educação nos projetos de educação do negro na sociedade brasileira: séc. XIX e início do XX. Mestrado (Educação). Universidade São Francisco, 2005.

REIS. Márcia Terra Ferreira dos. Mulheres negras das classes populares e a educação de jovens e adultos no CMET Paulo Freire. Mestrado (Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2001.

REIS, Maria Clareth G. Escola e contexto social: um estudo de processos de construção de identidade racial numa comunidade remanescente de quilombo. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003.

RIBEIRO, Cristiane Maria. Anti-racismo e educação: o projeto político-pedagógico das lideranças negras de Uberlândia. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

RIBEIRO, Cristiane Maria. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil: uma análise de suas concepções e propostas. Doutorado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2005.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2001.

RIBEIRO, Neli Goes. Por entre tramas e meios: relações raciais na escola. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Negros no trilho e as perspectivas educacionais. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Ceará, 1995.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Paraná, 2006.

RODRIGUES, Wellington Gil. O campo acadêmico e a polemica das cotas raciais: uma contribuição ao debate da democratização da universidade pública por meio das políticas de ação afirmativa. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2005.

ROESCH, Isabel Cristina. Docentes negros: um estudo sobre suas histórias de vida. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

ROSA, Luiz Vergílio B. da. Exclusão étnica: uma face do fracasso escolar – a inclusão de adolescentes negros na perspectiva de aproximação de pressupostos teóricos da inclusão. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

ROSA, Vanessa da. A invisibilidade da mulher negra em Joinville: formação e inserção ocupacional. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

SACRAMENTO, Mônica Pereira. Ação Afirmativa: o impacto da política de cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ). Mestrado (Educação), Universidade Federal Fluminense, 2005.

SANGER. Dircenara dos Santos. Para além do ingresso na universidade – radiografando os cursos-pré-vestibulares para negros em Porto Alegre. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho. Processos Educativos na Formação de uma identidade em Comunidades Remanescentes de Quilombos: um estudo sobre Barra, Bananal e Riacho das Pedras. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2005.

SANTANA, Eder da Silva. O aluno negro e o ensino superior: trajetória histórica, percalços e conquistas (análise do perfil sócio-econômico e acadêmico do discente da FCT/UNESP de Presidente Prudente). Mestrado (Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr. Prudente, 2006.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. Professores(as) negros (as) e relações raciais percursos de formação e transformação. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

SANTOS, Aldenir Dias dos. Percepção das formandas e dos formandos do ano de 2003 do curso de Pedagogia da UNIMEP sobre questões referentes às relações raciais na prática docente. Mestrado (Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2003.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. Ciência da educação na Bahia: infância afrodescendente e epistemologia crítica no ensino fundamental. Mestrado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2005.

SANTOS, Ângela Maria dos. Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, 2005.

SANTOS, Cássia Fabiane dos. Negros na UFMT: trajetória escolar de alunos dos cursos de História, Economia e Direito. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Religiosidade, Identidade Negra e Educação: o processo de construção da subjetividade de adolescentes do Arturos. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.

SANTOS, Maria Durvalina Cerqueira. Educação, cidadania e reconstrução de identidades: caso Coorperativa Steve Biko. Mestrado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 1997.

SANTOS, Maria José da Silva de. Educação e relações raciais: o desafio da docência frente à diversidade do cotidiano. Mestrado (Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000.

SANTOS, Rafael dos. Movimentos sociais e políticas públicas. Mestrado (Educação), Universidade Federal Fluminense, 1996.

SANTOS, Rafael dos. Negritude virtual: educação, internet e identidade. Doutorado (Educação), Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Robson Anselmo. Ágora Grega ou República de Palmares: Experiências e Representações de Negros Universitários no Ensino Superior. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2005.

SANTOS, Tereza Josefa Cruz dos. Trajetórias de professores universitários negros em Mato Grosso. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2002.

SILVA, Ana Célia da. As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes. Doutorado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2001.

SILVA, Ana Rita Santiago de. Projeto educacional do quilombo Asantewaa: uma alternativa possível? Mestrado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2005.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino de ciências. Mestrado (Ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2005.

SILVA, Cirena Calixto da. Caesalpinia Echinata: um projeto pedagógico com temática étnico-racial desenvolvido numa escola pública. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

SILVA, Delma Josefa da. Afrodescendência e educação: a concepção identitária do alunado. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

SILVA, Dina Maria. Ascensão social e conflitos de gênero e raça. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2003.

SILVA, Eva Aparecida da. Presença e Experiência da Mulher Negra Professora em Araraquara/SP. Mestrado (Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SILVA, Fátima Aparecida. Escola, movimento negro e memória: o 13 de maio em Sorocaba – 1930. Mestrado (Educação), Universidade de Sorocaba, 2005.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Ara Ki Njo corpo que está dançando. Re-percussões educativas de grupos infantis de dana afro-brasileira. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

SILVA, Jacira Reis da. Resistência Negra e educação: limites e possibilidades no contexto de uma experiência escolar. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

SILVA, Lígia Maria Stefanelli. A cerâmica utilitária do povoado histórico Muquém: a Etnomatemática dos remanescentes do Quilombo dos Palmares. Mestrado (Educação Matemática), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

SILVA, Lúcia Marsal Guimarães. Pequenos Mundos Fundando o Grande Mundo na diversidade – escola e construção da identidade étnica. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2003.

SILVA, Marco Antônio Santos da. A capoeira como espaço de formação. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Alagoas, 2006.

SILVA, Maria Conceição da. Conhecimento científico e o saber popular sobre os moluscos nos terreiros de Candomblé de Recife e Olinda, Estado de Pernambuco. Mestrado (Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.

SILVA, Nadia Maria Cardoso da. Instituto Steve Biko – Juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2006.

SILVA, Rosangela Souza da. Racismo e discriminação racial no cotidiano escolar: dizeres e fazeres de uma escola pública de nível médio em Feira de Santana. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2005.

SILVEIRA, Sandra Beatriz Morais da. Deusas em preto e branco, uma experiência de educação popular. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. Os estereótipos racistas nas falas e gestos de educadoras infantis. Mestrado (Educação), Universidade Federal Fluminense, 2002.

SIMÃO. Aparecida Italiano. Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5º série e suas propostas para melhorar o convívio na escola. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2005.

SISS, Ahyas. Afro-Brasileiros e Ação Afirmativa: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas. Doutorado (Educação), Universidade Federal Fluminense, 2001.

SOARES, Rosalina Maria. Classificação racial e desempenho escolar. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

SOUSA, Francisca Maria do Nascimento. Influência da escola no processo de construção da auto estima de alunos negros. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal do Piauí, 2001.

SOUZA, Ana Luiza de. História, educação e cotidiano de um quilombo chamado Mumbuca/MG. Mestrado (Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2006.

SOUZA, Maria Elena Viana. Ideologia Racial, Movimento Negro no Rio de Janeiro e Educação Escolar. Mestrado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1996.

SOUZA. Maria Elena Viana. Cultura, realidade e preconceito racial no cotidiano escolar. Doutorado (Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. Políticas de ação afirmativa e ensino superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito. Mestrado (Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005.

VALERIANO, Sandra Maria dos Santos. Educação cidadã – uma analise sobre as motivações e aspirações dos alunos da EDUCAFRO – um estudo de ideologia. Mestrado (Educação) Universidade Metodista de São Paulo, 2006.

VERTUAN. Maria José dos Santos. Preconceito racial e educação: o cotidiano numa escola pública do norte do Paraná. Mestrado (Educação), Universidade do Oeste Paulista, 2004.

VIDEIRA, Piedade Lino. Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Ceará, 2005.

VIDOTO, Daniela Galvão. A cultura nba escola da Comunidade de Quilombo do Sapatú – Eldorado/SP. Mestrado (Educação), Universidade de Sorocaba, 2006.

VILA, Ivonete Costa. A escolarização, a educação política e a consciência racial de velhos trabalhadores negros que vivem em Rondonópolis-MT. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

WANDERLEY, Alba Cleide Calado. Memórias sobre a constituição da Irmandade do Rosário de Pombal-PB como experiência em educação popular. Mestrado (Educação Popular). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2004.

WECK, João Tadeu. A produção educativa do vídeo: questões étnico-culturais de uma comunidade rural negra. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

APÊNDICE C– Orientadores das 187 teses e dissertações sobre as relações etnicorraciais

Nomes	Nº de dissertações e teses
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	11
Maria Lúcia Rodrigues Muller	9
Manoel Francisco De Vasconcelos Motta	4
Maria de Lourdes Siqueira	4
Narcimária Correia Do Patrocinio Luz	4
Pablo Antonio Amadeo Gentili	4
Fulvia Maria Rosemberg	3
Maria Julieta Costa Calazans	3
Carmem Lúcia Bezerra Machado	2
Eliane Dayse Pontes Furtado	2
Francis Musa Boakari	3
Gelsa Knijnik	2
Helenir Suano	2
Mere Abramowicz	2
Nara Maria Guazzelli Bernardes	3
Nilda Guimarães Alves	2
Roberto Alves Monteiro	2
Romualdo Luiz Portela De Oliveira	2
Roseli Fischmann	2
Vera Maria Ferrão Candau	3
Wilson Roberto De Matos	4
Adir Casaro Nascimento	1
Afrânio Mendes Catani	2
Alípio Marcio Dias Casali	1
Ana Canen	2
Ana Célia da Silva	1
Ana Maria Rabelo Gomez	1
Anete Abramowicz	1
Angela Terezinha De Souza Therrien	1
Antonio Carlos do Nascimento Osório	1
Antônio Carlos Ferreira Pinheiro	1
Antonio Dias Nascimento	1
Antonio Paulino de Sousa	1
Apolônio Abadio Do Carmo	1
Arilda Inês Miranda Ribeiro	1

Arnon Albert Mascarenhas de Andrade	1
Balduíno Antônio Andreola	1
Bruno Pucci	1
Carlos Alsinet Mora	1
Celi Neuza Zulke Taffarel	1
Celia Frazão Soares Linhares	1
Célia Maria Haas	1
Circe Maria Fernandes Bittencourt	1
Cristiana Tramonte Vieira de Souza	2
Dagmar Elisabeth Estermann Meyer	1
Décio Azevedo Marques de Saes	1
Edivaldo Machado Boaventura	1
Edson Cesar Ferreira Claro	1
Eliane Marta Santos Teix Lopes	1
Elias Boaventura	1
Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira	1
Flávio Henrique Albert Brayner	1
Henrique Antunes Cunha Júnior	1
Hermengarda Alves Ludke	1
Hugo Otto Beyer	1
Ida Mara Freire	1
Ilma Vieira Do Nasicmento	2
Iolanda de Oliveira	1
Iracy Silva Picanco	1
Iraquitan de Oliveira Caminha	1
Jaci Maria Ferraz de Menezes	1
JaCques Velloso	1
Jaime Wanderley Gasparoto	1
Jerusa Vieira Gomes	1
Joaquim Gonçalves Barbosa	1
Jorge Chaves Cordeiro	1
Jorge Luis Cammarano Gonzáles	1
José Alberto Pedra	1
José Batista Neto	1
José Francisco Soares	1
José Gaston Hilgert	1
José Jorge Siqueira	1
José Leon Crochik	1
José Luiz Domingues	1
Juan José Mouriño Mosquera	1

Leny Magalhães Mrech	1
Liana Maria Salvia Trindade	1
Lilian Anna Wachowicz	1
Lincoln Etchebéhére Júnior	1
Lúcia Velloso Maurício	1
Lucíola Licínio De Castro Paixão Santos	1
Luis Alberto Oliveira Gonçalves	1
Luiz Augusto Passos	1
Magda Becker Soares	1
Malvina Do Amaral Dorneles	1
Marcos Antônio dos Santos Reigota	1
Maria da Conceição Brenha Raposo	1
Maria de Fátima Dias Sabino	1
Maria de Lourdes Bandeira	1
Maria de Lourdes Peixoto Brandão	1
Maria do Rosário Silveiro Porto	1
Maria Eliete Santiago	1
Maria Helena Santana Cruz	1
Maria Inês G. F. Marcondes de Sousa	1
Maria Lúcia Spedo Hilsdorf	1
Maria Manuela Alves Garcia	1
Maria Marly de Oliveira	1
Maria Oly Pey	1
Maria Vieira silva	1
Marília Pinto de Carvalho	1
Marlene Ribeiro	2
Mitsuko Aparecida Makino Antunes	1
Moysés Kuhlmann Júnior	1
Nely De Mendonça Moulin	1
Neusa Maria Mendes de Gusmão	2
Nilton Bueno Fischer	1
Olga Celestina Durand	1
Olga Rodrigues De Moraes Von Simson	1
Orly Zucatto Mantovani De Assis	1
Paulo Afonso Zarth	1
Paulo Ramos Coelho Filho	1
Renato Borges Guerra	1
Roberto Sidnei Alves Macedo	1
Roseli Cecília Rocha De Carvalho	1
Sergio da Costa Borba	1

Sidney Reinaldo da Silva	1
Silvio Ancisar Sanchez Gamboa	1
Sonia Kramer	1
Yara Dulce Bandeira Ataíde	1
Taís Moura Tavares	1
Ubiratan D'Ambrósio	1
Valeska Maria Fortes De Oliveira	1
Vera Maria Ramos de Vasconcellos	1
Victor Vincent Valla	1
Vitalino Cesca	1
Zeila De Brito Fabri Demartini	1
Trabalhos com co-orientação	
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente e Elcia Esnarriaga de Arruda	1
Ana Lúcia Eduardo Farah Valente e Neusa Maria Mendes de Gusmão	1
Célia Regina Vendramini e Vânia Beatriz Monteiro da Silva	1

APÊNDICE D – Relação das 51 teses e dissertações selecionadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares

ALEXANDRE, Ivone Jesus. Relações raciais: o explícito e o implícito nas interações entre alunos em uma escola pública. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, 2006.

ALGARVE, Valéria Aparecida. Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

BRANCO, Raynette Castello. O negro no livro didático de História do Brasil para o ensino fundamental II, da Rede Pública Estadual de Ensino, no Recife. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

CAMARA, Engels. Capoeira angola: uma contribuição à prática do professor no reconhecimento e valorização da comunidade afro-descendente. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. As imagens dos negros em livros didáticos de História. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O negro no Ensino de História: uma análise das suas implicações e desafios no contexto do ensino médio. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Ceará, 2001.

COSTA, Cândida Soares da. O negro no livro didático de Língua Portuguesa: imagens e percepções de alunos e professores. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, 2004.

CRESTANI, Luciana Maria. A representação do negro em livros didáticos de Língua Portuguesa. Mestrado (Educação). Universidade de Passo Fundo, 2002.

CRUZ, Mariléia dos Santos. A história da disciplina estudos sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981-2000). Mestrado (Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. Diversidade étnico-racial e educação infantil. Três escolas, uma questão, muitas respostas. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

DIAS, Tercio Gonçalves. Negritude um estudo hermenêutico. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Paraná, 1995.

DUARTE, André Damasceno Brown. Histórias em quadrinhos sobre culturas afro-descendentes na educação. Mestrado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

DUARTE, Maria Betânia Pereira Gomes. Negro e educação: um estudo na escola pública de 1º grau. Mestrado (Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

DUARTE, Rosana Silva. A menina negra e a sua integração social na escola pública: o caso de uma escola de Teresina. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Piauí, 2000.

DURANS, Claudicea Alves. O negro e a dinâmica das relações sócio-raciais na trajetória da sociedade brasileira: reflexos no processo educacional. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2002.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A prática pedagógica curricular e o aluno negro: um estudo de caso numa escola pública do ensino fundamental em Tererina-PI. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal do Piauí, 2000.

GONÇALVES. Luciane Ribeiro Dias. A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações no âmbito escolar. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

GUIMARÃES. Mary Francisca. Preconceito racial em questão: a leitura dos alunos. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

HALMENSCHLAGER, Vera Lúcia da silva. Etnia, Raça e Desigualdade Educacional: uma abordagem etnomatemática no ensino médio noturno. Mestrado (Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

JESUS. Ilma Fátima de. Educação, gênero e etnia: um estudo sobre a realidade educacional feminina na comunidade remanescente de Quilombo de São Cristóvão. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2001.

LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. Etnomatemática quilombola: as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu/PA. Mestrado (Educação em Ciências e Matemáticas), Universidade Federal do Pará, 2005.

LIMA, Maria Batista. Mussuca, Laranjeiras, Lugar de Preto mais preto: cultura e educação nos territórios de predominância afrodescendentes sergipanos. Mestrado (Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001.

MACEDO, Marluce de Lima, Tradição oral Afro-brasileira e escola: (Des)encontros na encruzilhada – uma reflexão a partir do município de Santa Bárbara-BA. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2004.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola- um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos. Mestrado (Educação), Universidade Católica Dom Bosco, 2004.

MATOS, Maria Aparecida de. Educação Literária e a formação da consciência negra entre alunos da escola fundamental. Doutorado (Educação), Universidade Federal do Ceará, 2004.

MELLO, Rosália Marisa de. É a cor da pele que faz a pessoa ser discriminada: narrativas sobre o negro e a discriminação racial produzida em uma experiência pedagógica de educação matemática. Mestrado (Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

MESSIAS, Marta Íris Camargo. A importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de educação física escolar a partir do conteúdo capoeira. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

NASCIMENTO, Valmir Alves do. Dinâmica da Violência: Discriminação étnico-cultural em uma escola pública de ensino fundamental em Feira de Santana. Mestrado (Educação e contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2006.

OLIVEIRA, Eliana. Relações Raciais nas creches diretas do município de São Paulo. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado (Educação), 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. O negro no ensino de História: temas e representações (1978-1998). Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Rachel de. Relações Raciais na escola uma experiência de intervenção. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda. Currículo e questão racial nas práticas escolares. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

PINTO. Heldina Pereira. Os saberes das práticas religiosas da comunidade rural negra de Barra do Parateca: uma articulação com a cultura escolar. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

_____ O global e o local na construção de práticas curriculares. Doutorado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

REAL, Rosolindo Neto de Souza Vila. Cultura e currículo: um estudo da escola Kalunga. Mestrado (Educação) Universidade Federal de Goiás, 1997.

RIBEIRO, Neli Goes. Por entre tramas e meios: relações raciais na escola. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Paraná, 2006.

ROSA, Luiz Vergílio B. da. Exclusão étnica: uma face do fracasso escolar – a inclusão de adolescentes negros na perspectiva de aproximação de pressupostos teóricos da inclusão. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

SANTOS, Ângela Maria dos. Vozes e silêncio do cotidiano escolar: análise das relações raciais entre alunos negros e não-negros em duas escolas públicas no município de Cáceres. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Mato Grosso, 2005.

SILVA, Ana Célia da. As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes. Doutorado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2001.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino de ciências. Mestrado (Ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2005.

SILVA, Cirena Calixto da. Caesalpinia Echinata: um projeto pedagógico com temática étnico-racial desenvolvido numa escola pública. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

SILVA, Jacira Reis da. Resistência Negra e educação: limites e possibilidades no contexto de uma experiência escolar. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

SILVA, Rosangela Souza da. Racismo e discriminação racial no cotidiano escolar: dizeres e fazeres de uma escola pública de nível médio em Feira de Santana. Mestrado (Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia, 2005.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. Os estereótipos racistas nas falas e gestos de educadoras infantis. Mestrado (Educação), Universidade Federal Fluminense, 2002.

SIMÃO. Aparecida Italiano. Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5º série e suas propostas para melhorar o convívio na escola. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2005.

SOUZA. Maria Elena Viana. Cultura, realidade e preconceito racial no cotidiano escolar. Doutorado (Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VERTUAN. Maria José dos Santos. Preconceito racial e educação: o cotidiano numa escola pública do norte do Paraná. Mestrado (Educação), Universidade do Oeste Paulista, 2004.

WECK, João Tadeu. A produção educativa do vídeo: questões étnico-culturais de uma comunidade rural negra. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2001.

APÊNDICE E - Orientadores das 51 teses e dissertações selecionadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares

Nome	Nº de teses e orientações
Maria Julieta Costa Calazans	3
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	3
Francis Musa Boakari	2
Fulvia Maria Rosemberg	2
Gelsa Knynik	2
Maria Lúcia Rodrigues Muller	2
Mere Abramowicz	2
Adir Casaro Nascimento	1
Ana Célia da Silva	1
Anete Abramowicz	1
Arnon Alberto Mascarenhas de Andrade	1
Balduíno Antônio Andreola	1
Celi Neusa Zulke Taffarel	1
Circe Maria Fernandes Bittencourt	1
Eliane Dayse Pontes Furtado	1
Henrique Cunha Júnior	1
Hugo Otto Beyer	1
Jaime Wanderley Gasparoto	1
Jerusa Vieira Gomes	1
José Alberto Pedra	1
José Batista Neto	1
José Gaston Hilgert	1
José Jorge Siqueira	1
José Luiz Domingues	1
Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos	1
Magda Becker Soares	1
Maria da Conceição Brenha Raposo	1
Maria de Fátima Sabino Dias	1
Maria de Lourdes Siqueira	1
Maria Marly de Oliveira	1
Maria Oly Pey	1
Maria Vieira da Silva	1
Marília Pinto de Carvalho	1
Narcimária Correia do Patrocínio Luz	1
Nilda Guimarães Alves	1
Renato Borges Guerra	1

Silvio Ancisar Sanchez Gamboa	1
Taís Moura Tavares	1
Vera Maria Ramos de Vasconcellos	1
Wilson Roberto de Matos	1
Zeila de Brito Fabri Demartini	1
Trabalhos com co-orientação	
Ana Lúcia Educarod Farah Valente e Neusa Maria Mendes Gusmão	1

APÊNDICE F – Relação das 29 pesquisas analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares

ALGARVE, Valéria Aparecida. Cultura negra na sala de aula: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

BRANCO, Raynette Castello. O negro no livro didático de História do Brasil para o ensino fundamental II, da Rede Pública Estadual de Ensino, no Recife. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

CAMARA, Engels. Capoeira angola: uma contribuição à prática do professor no reconhecimento e valorização da comunidade afro-descendente. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARVALHO, Andréa Aparecida de Moraes Cândido de. As imagens dos negros em livros didáticos de História. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

CAVALLEIRO. Eliane dos Santos. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 1998.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O negro no Ensino de História: uma análise das suas implicações e desafios no contexto do ensino médio. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Ceará, 2001.

CRUZ, Mariléia dos Santos. A história da disciplina estudos sociais a partir das representações sociais sobre o negro no livro didático (período 1981-2000). Mestrado (Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2000.

DIAS, Tercio Gonçalves. Negritude um estudo hermenêutico. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Paraná, 1995.

DURANS, Claudicea Alves. O negro e a dinâmica das relações sócio-raciais na trajetória da sociedade brasileira: reflexos no processo educacional. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Maranhão, 2002.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A prática pedagógica curricular e o aluno negro: um estudo de caso numa escola pública do ensino fundamental em Tererina-PI. Mestrado (Educação), Fundação Universidade Federal do Piauí, 2000.

GONÇALVES. Luciane Ribeiro Dias. A questão do negro e políticas públicas de educação multicultural: avanços e limitações no âmbito escolar. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Uberlândia, 2004.

GUIMARÃES. Mary Francisca. Preconceito racial em questão: a leitura dos alunos. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, 1996.

HALMENSCHLAGER, Vera Lúcia da silva. Etnia, Raça e Desigualdade Educacional: uma abordagem etnomatemática no ensino médio noturno. Mestrado (Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. Etnomatemática quilombola: as relações dos saberes da matemática dialógica com as práticas socioculturais dos remanescentes de quilombo do Mola-Itapocu/PA. Mestrado (Educação em Ciências e Matemáticas), Universidade Federal do Pará, 2005.

MESSIAS, Marta Íris Camargo. A importância da inclusão da cultura afro-brasileira nos currículos de educação física escolar a partir do conteúdo capoeira. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

OLIVEIRA, Eliana. Relações Raciais nas creches diretas do município de São Paulo. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestrado (Educação), 1994.

OLIVEIRA, Fabiana de. Um estudo sobre a creche: o que as práticas pedagógicas produzem e revelam sobre a questão racial. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, Marco Antonio de. O negro no ensino de História: temas e representações (1978-1998). Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2000.

OLIVEIRA, Rachel de. Relações Raciais na escola uma experiência de intervenção. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

PINTO. Heldina Pereira. Os saberes das práticas religiosas da comunidade rural negra de Barra do Parateca: uma articulação com a cultura escolar. Mestrado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

_____ O global e o local na construção de práticas curriculares. Doutorado (Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

REAL, Rosolindo Neto de Souza Vila. Cultura e currículo: um estudo da escola Kalunga. Mestrado (Educação) Universidade Federal de Goiás, 1997.

RIBEIRO, Neli Goes. Por entre tramas e meios: relações raciais na escola. Mestrado (Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, 1995.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. Mestrado (Educação), Universidade Federal do Paraná, 2006.

SILVA, Ana Célia da. As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes. Doutorado (Educação), Universidade Federal da Bahia, 2001.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. Etnia negra nos livros didáticos do ensino fundamental: transposição didática e suas implicações para o ensino de ciências. Mestrado (Ensino das Ciências), Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2005.

SILVA, Cirena Calixto da. Caesalpinia Echinata: um projeto pedagógico com temática étnico-racial desenvolvido numa escola pública. Mestrado (Educação), Universidade de São Paulo, 2005.

SILVA, Vera Lúcia Neri da. Os estereótipos racistas nas falas e gestos de educadoras infantis. Mestrado (Educação), Universidade Federal Fluminense, 2002.

SIMÃO. Aparecida Italiano. Preconceito e discriminação sentidos e observados por alunos de 5º série e suas propostas para melhorar o convívio na escola. Mestrado (Educação), Universidade Federal de São Carlos, 2005.

Apêndice G – Orientadores das 29 teses e dissertações analisadas sobre relações etnicorraciais e currículos escolares

Nome	Nº de teses e dissertações
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva	3
Fulvia Maria Rosemberg	2
Mere Abramowicz	2
Anete Abramowicz	1
Celi Neusa Zulke Taffarel	1
Circe Maria Fernandes Bittencourt	1
Francis Musa Boakari	1
Gelsa Knynik	1
Henrique Cunha Júnior	1
Jaime Wanderley Gasparoto	1
Jerusa Vieira Gomes	1
José Alberto Pedra	1
José Batista Neto	1
José Luiz Domingues	1
Magda Becker Soares	1
Maria da Conceição Brenha Raposo	1
Maria de Fátima Sabino Dias	1
Maria de Lourdes Siqueira	1
Maria Marly de Oliveira	1
Maria Oly Pey	1
Maria Vieira da Silva	1
Marília Pinto de Carvalho	1
Renato Borges Guerra	1
Taís Moura Tavares	1
Vera Maria Ramos de Vasconcellos	1

ANEXO A – Pintura *A marca de Cam* p. 253