

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS – PUC GOIÁS
PRO-REITORIA DE PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES - EFPH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL

Raimundo Nonato Nascimento Junior

GOIÂNIA-GO

2018

RAIMUNDO NONATO NASCIMENTO JUNIOR

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL

Dissertação apresentada à Banca de Defesa Pública do Curso de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC - Goiás. Área de concentração: Educação e Sociedade. Linha de Pesquisa: Educação Sociedade e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino

GOIÂNIA-GO

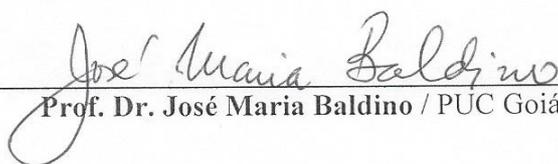
2018

N244e	<p data-bbox="446 1276 1189 1422">Nascimento Junior, Raimundo Nonato Educação e diversidade étnico racial[recurso eletrônico]/ Raimundo Nonato Nascimento Junior.-- 2018. 137 f.;</p> <p data-bbox="446 1456 1189 1635">Texto em português com resumo em inglês Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2018 Inclui referências</p> <p data-bbox="446 1668 1189 1803">1. Multiculturalismo. 2. Pluralismo cultural. 3. Educação. 4. Cultura. 5. Preconceitos. 6. Racismo. I.Baldino, José Maria. II.Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.</p>
CDU: 37.043.1-054(043)	

EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO RACIAL

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 26 de junho de 2018.

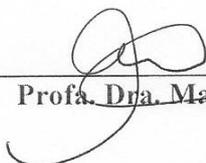
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (Presidente)



Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Profa. Dra. Marcilene Pelegrine Gomes / UFG

Profa. Dra. Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Ronaldo Rosa dos Santos Júnior / FARA (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é de certa forma, um agradecimento:

- **a** Deus, pelo dom da vida, sabedoria e força na realização desta obra; quando algumas vezes, sentindo-me desacreditado e perdido nos meus objetivos e ideais fez-me vivenciar a delícia de acreditar e formatar os meus sonhos;

- **à** minha Esposa, Andréia, por seu apoio, dedicação e carinho de sempre, tão presente em tudo o que eu faço;

- **ao** meu Filho, Lorenzo Kohen, realização de meu maior sonho, pelos sorrisos que me tornam feliz mesmo nos momentos mais adversos.

- **aos** meus Pais, Nonato (*in memoriam*), homem valoroso e, se hoje estou aqui, devo muito a ele, principalmente por seus ensinamentos e valores passados. E a minha mãezinha Izilda, minha maior incentivadora, mulher temente a Deus, e quem sempre abdicou mão de seu tempo e também de suas finanças para investir na minha formação, aqui fica o meu imenso amor e minha eterna gratidão, por acreditar nos meus sonhos...Te Amo;

- **à** Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC Goiás, pela oportunidade de realizar o Mestrado em Educação e aos meus Colegas com os quais compartilhei as mais diferentes disciplinas;

- **a** todos os Professores do Mestrado e, em especial ao meu orientador Prof. Dr. José Maria Baldino, que, com sua competência, paciência, disposição e respeito souberam transmitir os seus ricos ensinamentos e exigiu sempre de mim muito mais do que eu supunha ser capaz de fazer;

- **à** Professora Norah Lelis, que sempre elevou minha autoestima e, principalmente, por acreditar e reascender em mim, o interesse em continuar a caminhada em busca do saber.

Muito obrigado!

Aos dois amores da minha vida: Andréia e Lorenzo Kohen, pela dedicação, amor e compreensão em todos os momentos de alegrias e dificuldades de nossas vidas.

Dedico.

IGUAL-DESIGUAL

“Todas as guerras do mundo são iguais

Todas as formas são iguais

Todos os amores, iguais, iguais, iguais.

Iguais todos os rompimentos

A morte é igualíssima

[...]

Todas as ações, cruéis, piedosas ou indiferentes, são iguais,

Contudo o homem não é igual a nenhum outro homem, bicho ou coisa.

[...]

Ninguém é igual a ninguém. Não é igual a nada.

Todo ser humano é um estranho ímpar”.

(Carlos Drummond de Andrade, 1985)

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Pluralidade de Povos.....	30
Figura 02: Habitantes da África Ocidental da Região da atual Serra Leoa, por volta de 1820	32
Figura 03: Transformação de Minério em Metal.....	33
Figura 04 e 05: Os Bantos	34
Figura 06: Os Bantos Povos Caçadores, Agricultores e Coletores.....	35
Figura 07: Povos Escravos de Diferentes Etnias	44
Figura 08: O Local da Escravização até o Porto	47
Figura 09: Como Viviam os Nativos	50
Figura 10: Preparo da Farinha de Mandioca	51
Figura 11: Engenho: A produção Açucareira no Brasil	52
Figura 12: Negros de Ganho.....	53

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Principais Rotas do Comércio Atlântico de Escravo (século XVI - XIX)	38
Mapa 02: O Atlântico Sul Português no Século XVIII	39
Mapa 03: Porto de Luanda (1580 – 1960).....	40
Mapa 04: O Primeiro Comércio Português de Escravizados (1510 – 1560).....	41
Mapa 05: Múltiplas Culturas	45

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Demonstrativo das Dissertações Encontradas da Área de Educação.....	23
Quadro II – Enquadramento das Dissertações Segundo a Área de Conhecimento a que pertencem.....	26
Quadro III – Demonstrativo Geral das Dissertações Segundo o Título, Autor/a, Resumo e Palavras-Chave	88
Quadro IV – Objetivos das Dissertações Segundo o Ano e os Objetivos	107
Quadro V – Identificação das Palavras-Chave das Dissertações	110
Quadro VI – Demonstrativo das Conclusões das Dissertações	111
Quadro VII – Demonstrativo dos Retratos Apreendidos, segundo o Título da Dissertação, Autor/as.....	115

RESUMO

JUNIOR, Raimundo Nonato Nascimento. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC Goiás- Goiânia, 2018.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e no Diretório de Pesquisa CNPq-PUC Goiás, Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais; circunscrita na temática Educação e Diversidade Étnico-Racial. Traçou-se como objetivo geral identificar os retratos revelados desta temática, expressa no cotidiano escolar apreendidos nos resumos das dissertações na área de educação defendidas no período compreendido entre os anos de 2006 a 2016. Intentou-se, também: a) Elaborar um Estado de Conhecimento desta temática, abrangendo as Dissertações da Área de Educação entre os anos de 2006 – 2016, registradas no Banco Digital de Teses e Dissertações BDTD/CAPES com o filtro “Questões Étnico-Raciais”; b) Demonstrar como as questões étnico-raciais são reproduzidas nas manifestações de racismo no âmbito escolar; c) Contribuir para a Formação de Professores para trabalhar a diversidade étnico-racial nos espaços escolares superando o paradigma monocultural, o qual ignora as diferenças e impõe uma frágil igualdade jurídica. Tratou-se de uma pesquisa de base bibliográfica, de natureza qualitativa e exploratória com aportes teóricos de Malerba e Bertoni (2001); Brandão (2002); Hernandez (2005); Mello e Souza (2006); Souza e Crosso (2007); d'Adesky (2008); Heywood (2012); Branco; Oliveira (2012), dentre outros. As análises teóricas e empíricas feitas por estes autores ratificaram a importância das investigações desta temática contribuindo no combate aos preconceitos, discriminações, violências, racismos, cujas origens históricas remontam ao passado colonizador. Da consulta realizada na BDTD/CAPES, foram encontradas 56 (Cinquenta e Seis), Dissertações inseridas em 15 (Quinze) Áreas de Conhecimento, sendo 29 (Vinte e Nove), 51,0% da Educação as quais foram selecionadas para as interlocuções teórico-empíricas. Os objetos de estudo abrangeram: diversidade, diferença, preconceitos, implantação da Lei nº 10.639/2003, ações afirmativas-cotas para ingresso no ensino superior; formação de professores da educação infantil, educação de jovens e adultos-EJA, itinerários de identidade e formação de Professoras negras, educação para as relações étnico-raciais, racismo, dentre outros; realizados em sua maioria absoluta nas Universidades Federais ou Estaduais (exceção de duas: PUC-SP e PUC-RGS), sendo 72% realizadas por Pesquisadoras Mulheres. Observou-se incidência das palavras-chave: Relações Étnico-Raciais, Educação Infantil, Formação Continuada de Professores, Lei nº 10.639/2003, Currículo e Diversidade, Educação das Relações Étnico-Raciais, Mulheres Negras, Racismo. Os retratos de como a diversidade étnico-racial se manifesta na escola (neste estudo a maioria em espaços de educação infantil séries iniciais do ensino fundamental, EJA e somente uma na universidade), possíveis de apreensão nas conclusões do resumo das dissertações foram: a) Os impactos da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais no sentido de orientarem as instituições escolares a compreenderem e reconhecerem a diversidade das relações étnico-raciais; b) Destaque para a Formação de Professores, especialmente da educação infantil, com vistas a novas atitudes e práticas antirracistas nos espaços escolares; c) Itinerários de Formação Escolar e Identidade de Professores/as Negros/as; d) Papel desempenhado pelos movimentos sociais, especialmente negro, nas conquistas da Lei nº 10.639/2003, bem como, das Diretrizes Nacionais do CNE em julho de 2004; e) O Currículo Escolar os Livros Didáticos e Literatura Infantil devem incorporar em seus conteúdos orientações antirracistas, portanto educação para a diversidade isto é relações étnico-raciais respeitadas, reconhecidas.

Palavras-Chave: Educação, Cultura, Diversidade Étnico-Racial, Preconceito, Lei nº 10.639/2003.

ABSTRACT

JUNIOR, Raimundo Nonato Nascimento. 137 f. Dissertation (Master in Education) Pontifical Catholic University of Goiás-PUC Goiás- Goiânia, 2018.

This study is part of the Education, Society and Culture Research Line and Research Directory CNPq-PUC Goiás, Education, History, Memory and Cultures in different social spaces; circumscribed in the theme Ethnic and Racial Education and Diversity. The general objective was to identify the revealed portraits of this subject, expressed in the daily school life learned in the summaries of the dissertations in the area of education defended in the period between the years 2006 to 2016. It was also tried: a) To elaborate a State of Knowledge of this subject, covering the Dissertations of the Education Area between the years 2006 - 2016, registered in the Digital Bank of Theses and Dissertations BDTD / CAPES with the filter "Ethnic-Racial Issues"; b) Demonstrate how ethnic-racial issues are reproduced in manifestations of racism in school; c) Contribute to Teacher Training to work ethno-racial diversity in school spaces, overcoming the monocultural paradigm, which ignores differences and imposes fragile legal equality. It was a bibliographical research, of qualitative and exploratory nature with theoretical contributions of Malerba and Bertoni (2001); Brandão (2002); Hernandez (2005); Mello e Souza (2006); Souza and Crosso (2007); d'Adesky (2008); Heywood (2012); White; Oliveira (2012), among others. The theoretical and empirical analyzes made by these authors ratified the importance of the investigations of this thematic one contributing in the combat to the prejudices, discriminations, violence, racism, whose historical origins go back to the colonizing past. From the consultation carried out at the BDTD / CAPES, 56 (Fifty and Six) Dissertations were inserted in 15 (Fifteen) Knowledge Areas, 29 (Twenty-nine), 51.0% of Education being selected for theoretical interlocutions -empirical. The objects of study included: diversity, difference, prejudices, implementation of Law 10.639 / 2003, affirmative actions-quotas for admission to higher education; training of teachers of early childhood education, youth and adult education (EJA), identity and training of black teachers, education for ethnic-racial relations, racism, among others; (except for two: PUC-SP and PUC-RGS), 72% of which were carried out by Women Researchers. Key words: Ethnic-Racial Relations, Infant Education, Continuing Teacher Education, Law No. 10,639 / 2003, Curriculum and Diversity, Ethnic-Racial Relations Education, Black Women, Racism. Portraits of how ethno-racial diversity manifests itself in school (in this study most of them in early childhood education classes EJA and only one in the university), possible apprehension in the conclusions of the dissertation summary were: a) The impacts of Law 10.639 / 2003 and the National Curricular Guidelines in order to guide school institutions to understand and recognize the diversity of ethnic-racial relations; b) Highlight for Teacher Training, especially in early childhood education, with a view to new anti-racist attitudes and practices in school spaces; c) Itineraries of School Formation and Identity of Black Teachers; d) Role played by social movements, especially black, in the achievements of Law 10.639 / 2003, as well as the CNE National Guidelines in July 2004; e) The School Curriculum Didactic Books and Children's Literature should incorporate in their contents antiracist guidelines, therefore education for diversity ie respectful, recognized ethnic-racial relations.

Keywords: Education, Culture, Ethnic-Racial Diversity, Prejudice, Law nº 10.639 / 2003.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Problematização.....	20
Objetivos.....	21
Objetivo Geral	21
Objetivos Específicos	21
Justificativa.....	21
Aportes Teóricos Orientadores.....	23
Metodologia.....	27
Estrutura do Trabalho	28
CAPÍTULO I - ÁFRICA: DIMENSÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS	29
1.1 A Pluralidade de Povos	30
1.2 África Ocidental	31
1.3 Os Africanos Trazidos para o Brasil	37
1.4 África: Povos Pluriculturais	42
1.5 O Negro no Brasil e a sua Condição de Escravo.....	49
CAPÍTULO II - CULTURAS TRIBUTÁRIAS DE OUTRAS CULTURAS: A INTERCULTURALIDADE COMO REFERÊNCIA CONTEMPORÂNEA	55
2.1 Culturas, Identidades e Diferenças	55
2.2 Política Afirmativa e o Combate às Desigualdades Raciais Contemporâneas.....	58
2.3 Os Desafios na Construção e Efetivação de uma Educação Antirracista.....	65
2.3.1 Conceituações.....	65
2.3.2 Educação Antirracista.....	67
CAPÍTULO III – DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E AS MANIFESTAÇÕES ESCOLARES DAS DIFERENÇAS	73
3.1 O Espaço Escolar: Diversidade Cultural em Questão	73
3.2 A Outra face da Escola	79
3.2.1 Relações Conflituosas nos Espaços Educacionais.....	81
3.2.2 Configuração da Educação e Diversidade Étnico-Racial: Retratos Escolares Revelados pelo Estado do Conhecimento Realizado	85
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE 1	131

INTRODUÇÃO

O conhecimento avança, à medida que o seu objeto se amplia, ampliação que, como a árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes em busca de novas e mais variadas interfaces. Boaventura de Sousa Santos, 2003.

Os estudos acerca da temática “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, vêm, aos poucos, ganhando relevância na classificação dos objetos de investigação no campo das ciências humanas e sociais ainda que envoltos em muitos conflitos de classes e culturas, a medida em que suas descobertas sinalizam para uma profunda mudança de paradigmática, predominante na escola que insiste concebê-la na perspectiva monocultural e sob o manto ideológico de igualdades aparentes.

Segundo Sousa e Sodré (2012):

Hoje, a temática das relações étnico-raciais no contexto brasileiro vem sendo trabalhada na perspectiva das relações de poder expressa, por um lado, por demandas que possam reparar esses grupos invisibilizados socialmente, especificamente no que tange: ao silêncio bibliográfico sobre a trajetória de luta dos sujeitos individuais e coletivos afro-brasileiros, a urgência e também desafio da desnaturalização das desigualdades raciais e do colonismo trazido pela perspectiva branca/eurocêntrica das práticas e saberes e a necessidade de construção de uma nova lógica pautada no diálogo entre autores, que valorize os sujeitos afro-brasileiros, assim como espaços e práticas de matriz africana. (SOUSA E SODRÉ: 2012, p. 225)

Esta investigação não ignora a importância dos estudos acerca desta temática nos vários campos do conhecimento como, sociologia, antropologia, história e direito. Outrossim, optou-se pela área de educação escolar. Pretende-se apontar, considerações a respeito do espaço escolar, racismo, preconceito e intolerâncias que nortearão e, junto a outros, comporão o fio condutor que direciona o registro desta investigação científica.

A Escola no Brasil, em suas várias feições históricas, é um espaço sociocultural de grande relevância na formação social, intelectual e cultural da criança. Sabe-se também, que este é um *locus* propício aos encontros de diversidades, é possível internalizar como *habitus* os seus primeiros contatos e experiências com símbolos, valores e uma diversidade de culturas¹.

A Escola, como instituição social, não obstante deixar de considerar e reconhecer os seus avanços em especial de intentar a universalização de seus níveis obrigatórios; (hoje a educação infantil ao ensino médio), ainda continua sendo um espaço de reprodução da desigualdade cultural e social e, faz-se necessário, não só constatar elencando essa realidade,

¹ Estou referindo-me ao conceito de *habitus* formulado por Bourdieu (cf. BONNEWITZ. 2003, p. 50-70).

mas, procurar desenvolver propostas, estratégias e mecanismos que impõem de fato o respeito às diferenças, que tanto atingem às crianças culturalmente desfavorecidas.

A este propósito, decorrente das ações mobilizadoras marcadas por traços e reconhecimentos identificados no Brasil e no mundo. A Lei nº 10.639/03 determina às instituições escolares do ensino básico (pré-escola ao ensino médio), orientações políticas-pedagógicas para construção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais tais como:

a) Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Educação e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do Ensino Básico, em 17 de julho de 2004.

b) Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo da Educação Básica.

No desenvolvimento desta pesquisa uma série de questionamentos e preocupações:

- Qual seria o verdadeiro motivo de haver tanta resistência, no campo da educação em relação às temáticas voltadas para a cultura, raça\etnia e relações de gênero?

- Por que ainda não é aceitável que, a partir desta temática novas categorias investigativas possam ser eleitas, com a finalidade de estudar a escola brasileira na perspectiva emancipatória?

- E, por qual motivo, ainda é desclassificada ou vista como algo sem importância a identidade e dimensão cultural na vida dos diferentes sujeitos educativos e sociais presentes na escola?

Em relação à discussão, pesquisas sobre as relações entre cultura, escola e diversidade étnica e cultural podem facilitar uma atenção mais abrangente e cuidadosa a respeito da instituição escolar e a admissão de novas práticas pedagógicas.

Para Gomes (2001), [...] “é na legitimação que se pode tornar mais viável e mais profunda a discussão e, até mesmo, com surgimento de propostas pedagógicas capazes de avançar e dar mais visibilidade as questões sobre os diferentes padrões identitários pelos sujeitos negros, brancos e de outros segmentos étnicos nos espaços educacionais, que certamente nos ajudará a melhor compreensão sobre a atribuição hegemônica que a cultura constituída por esses grupos assume na escola” (GOMES, 2001, pg. 87).

A família é quem melhor realiza a socialização primária das crianças por meio de procedimentos mais indiretos o capital cultural, ou seja, os seus costumes mais importantes, sistemas de valores tácitos interiorizados, capazes de auxiliar e definir as ações e procedimentos para aquisição deste capital nos espaços escolares.

Entende-se assim que é de grande importância trabalhar com a temática da diversidade cultural no contexto escolar, bem como, ter a consciência de que a escola tem deixado a desejar com estas questões e deve rever suas concepções e modelos seguidos até então, e passe a criar estratégias, valorizar e respeitar a diversidade cultural de seus alunos. A interculturalidade precisa orientar as ações do projeto de escolarização, o que supõe fazer uma ruptura com o paradigma monocultural. De forma que, urge a necessidade de que a educação escolar seja de fato integradora e comprometida com todas as questões que envolvem a diversidade, pluralidade cultural e étnica presentes nos espaços educacionais. Somente assim, poder-se-á compreender a realidade e multiplicidade das culturas originárias de todos os alunos, no sentido de promover a convivência fraterna, de respeito e o resultado dessas ações, a paz e a justiça social.

O multiculturalismo, o interculturalismo ou questões concernentes a esta temática tem se avolumado e adquirido cada vez mais visibilidade e, sem sombra de dúvidas, mais polêmicas e conflitos atingindo níveis internacionais, continentais e locais. Nos últimos decênios os fluxos migratórios, por exemplo, têm aumentado, assim como, as relações entre diferentes grupos socioculturais que integram os estados, municípios e ruralidades.

Sabe-se que, em toda América Latina e, especificamente no Brasil, questões relacionadas ao multiculturalismo apresentam peso e importância diferenciados. A nação brasileira em toda sua história foi constituída com base multicultural muito forte, mas pouco respeitada, e o saldo disso é a presença de relações interétnicas no decorrer de sua história, causando para determinadas culturas muito sofrimento, segregações e complexidades, principalmente para grupos como os indígenas negros e afrodescendentes.

Faz-se necessário registrar nesta pesquisa, a proposta educacional advinda do Ministério da Educação, os (PCN) - *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997, os quais foram alvos de polêmicas em relação à sua composição e estruturação interna, resultando assim em ideias divergentes e negociações. Este documento justifica a introdução da temática pluralidade cultural no currículo escolar.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e da qualificação para o trabalho. Constituição da República Federativa do Brasil (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Art. 205).

A história da educação brasileira tem no seu âmago sinais muitos fortes de questões de exclusões, preconceitos, intolerâncias e muitas outras formas, mesmo que veladas, de discriminações. Sabe-se que, tais segregações nos padrões de instrução de alunos brancos e

negros são persistentes, perceptíveis e, também, são conhecidas em diversas e importantes pesquisas delineadas em informativos oficiais que comprovam essas desigualdades.

Para Candau e Leite (2006), tem sido possível identificar no decurso da história da educação brasileira, alguns pontos importantes na formação do discurso a respeito das diferenças culturais no campo pedagógico. As pluralidades culturais, as diferenças étnicas, religiosas, geográficas, de gênero, orientação sexual, entre outras, pode aparecer de maneira perigosa em todas as suas formas. Essas questões são múltiplas, notórias e têm sido discutidas pelos novos movimentos sociais que lutam no combate às mesmas e buscam, entre muitos pontos importantes à igualdade de acesso a bens e serviços, bem como, o reconhecimento político e cultural.

Em relação aos espaços educacionais, também estão presentes todas essas complexidades referentes a atos de preconceito e intolerância e, o mais preocupante, é que se explicitam cada vez com mais força. Para Candau (2012, p. 83), “a cultura escolar presente nos espaços educacionais alicerçada na base político-social e epistemológica da modernidade dar primazia ao comportamento uniforme, comum, homogêneo aceito como peças constitutivas universais”.

É de suma importância o entendimento de que as questões concernentes às diferenças culturais na educação estão de certa forma, ligadas diretamente com as práticas educativas, pois só assim pode-se vislumbrar maior entendimento em todo corpo docente (Candau 2008). Atualmente, esta temática tem se incorporado e destacado mais na consciência de todos que têm maior responsabilidade com a educação e, como também, faz parte do centro fundamental de sua estruturação/desestruturação. Dessa forma, é importante entender que é importante o fortalecimento do processo de aprendizagem mais significativo para todos.

As questões referentes à temática das diferenças étnico-raciais nos espaços educacionais, não são novos e, nem tampouco, de fáceis resoluções, porém, faz-se necessário mais empenho e determinação no combate a esses posicionamentos tão atrasados que persistem no meio educacional. Gimeno Sacristán (2002, p. 15), referindo-se a esse mesmo assunto, diz: “não convém anunciar esses problemas como sendo novos, nem lançá-los como moda, perdendo a memória e provocando a descontinuidade da luta para mudar a escola”.

A história da educação brasileira é, infelizmente, constituída de memórias e acontecimentos que envolvem a temática do preconceito e de discriminação racial/étnica. O país evitou esta temática por décadas, sustentando assim, a “imagem” de uma nação homogênea formada pelas três raças, ou em outra visão, promotor de uma suposta ‘democracia racial’ PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais, vol.10, p. 22.

Na visão positivista de Durkheim, a educação é um processo socializador capaz de envolver educadores e educandos em um contexto de tradições, normas, hábitos e instituições, o que significa que esses tornam-se partes inerentes à vida das pessoas. A educação é a ação que produz e reforça atributos específicos ao ser social, capazes de ajudá-lo no seu crescimento coletivo, individual e na sua formação cidadã (DURKHEIM, Apud. Lopes 1973, p. 47). No processo socializador da educação, Durkheim identifica as funções homogeneizadora e a diferenciadora. É a função homogeneizadora que sustenta o paradigma monocultural.

As temáticas que envolvem questões de exclusões dos afrodescendentes e outras minorias estão implícitas nos manuais e livros que compõem a história desta nação, até a atualidade. Para Ribeiro (1995), a sociedade brasileira ainda vive ancorada por paradigmas limitados e dirigida por indivíduos brancos e europeizados, cujo entendimento é, o de que, são mais importantes e aptos a cargos de direção e não são capazes de agir, pensar e legislar a favor da massa negra que este país é formado.

Bourdieu² escreve também sobre as diferenças sociais e, segundo ele, o capital social é o conjunto de recursos com ligações diretas à posse de uma organização maior um tanto institucionalizada, a qual os seus membros se identifica como pares ou pertencentes a esse ou aquele grupo. Assim, pertencem a esses agentes, propriedades comuns e, também são unidos por meio de ligações permanentes e úteis. Sendo assim, o volume do capital social passa a ser posse exclusiva dos indivíduos que estão ligados a essa rede.

Nesse entendimento, essa fatia da sociedade que, se autodenomina de “superior” e “preparada” para qualquer cargo de liderança, tem negado aos negros a posse da terra para a sobrevivência ou cultura familiar, a escola para educar os filhos, o direito da preservação da cultura e da religião, bem como, qualquer outra ordem de assistência. Segundo o IBGE (2007), as vagas de cargos de nível superior acima de dez salários mínimos dificilmente são preenchidas por profissionais negros ou afrodescendentes, devido esses estarem em níveis mais baixos de colocação, pobreza e de baixa escolarização.

A educação para as relações sociais no entendimento de Souza e Crosso (2007), tem se apresentado na atualidade como uma viabilidade capaz de versar de maneira segura, por meio do incentivo e do conhecimento a respeito da pluralidade étnico-racial e a correção de atitudes, valores, posicionamentos dos indivíduos, por meio do entendimento poder negociar e interagir com múltiplas culturas.

² Cf. BOURDIEU, P. BOLTNISKI, L. SANT MARTIN, M. “As Estratégias de Reconversão as Classes Sociais e o Sistema de Ensino” In. DURANO J. C G. Org. Educação e Hegemonia de Classes: as funções ideológicas da escola. Zahar, Rio de Janeiro, 1979, p. 105-176.

É fato que os meios de comunicação têm mostrado diuturnamente, que ações discriminatórias e preconceituosas são facilmente praticadas em todos os segmentos sociais, desde as pequenas cidades brasileiras às metrópoles, embutidas em discursos e atitudes mascaradas, disfarçadas em que alguns evitam e outros apontam outras localidades do mundo como países segregadores e racistas, porém o Brasil não.

No caminho das lutas pela mobilização, diz Munanga (2004, p. 14), “grandes vítimas da sociedade e os movimentos sociais encontraram inúmeros obstáculos, como a estagnação, ideologias do passado e presente”. De maneira que, remover todas essas obstacularidades exige a construção de novos ideários, perfeitamente habilitados para atingir as bases populares e certificar de que, sem o engajamento às novas propostas serão sempre presas fáceis.

Mesmo com algumas conquistas no passado, continua o autor, simbólicas ou não, como por exemplo, o título oficial de Zumbi dos Palmares como herói brasileiro, “herói negro dos brasileiros”, as mobilizações e lutas por parte da população negra têm sido insuficientes ou capazes de sensibilizarem todas as suas bases populares e convencerem que só poderão vencer mediante a união de propósitos, identidade coletiva e ação sem as quais ficarão diluídos e enfraquecidos (Ibid., p. 15).

Daí a grande importância de continuar a levar esse debate, não para o banco dos réus e sim para a escola, diz Munanga (2004), para as comunidades periféricas, as famílias, os sindicatos, as universidades, entre outros segmentos sociais, por entender que a conscientização e a educação ainda são os principais ingressos para a obtenção da cidadania, da liberdade e de melhor qualidade de vida, porém, se esse acesso for obstaculizado, ficará muito difícil o entendimento do que seja um país livre, soberano e igualitário.

Na atualidade, pesquisas qualitativas têm mostrado com pequena margem de erros, qual a contribuição que negros e brancos desempenharam na sociedade brasileira, e os resultados foram assustadores e perversos diante da distância em todos os elementos sociais que se encontram os brasileiros negros e os brancos.

Para melhor compreensão destas questões é de suma importância entender que a sociedade brasileira, historicamente, foi formada e continua sendo, composta de relações sociais desiguais de poder emperradas entre as diversas centrais culturais e raciais.

Confirmadamente, o Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural, porém, cotidianamente se registra cenas excludentes e posicionamentos capazes de considerar as identidades desiguais, as práticas sociais, políticas e culturais de vários grupos étnicos e raciais, fomentando assim, o ideário de desigualdades sociais. Esta constatação empírica, coloca o artigo 205 da Constituição em vigor em descompasso com a efetividade do direito subjetivo

preconizado para “todos”, sem nenhuma restrição de classe, raça, gênero, políticas e religiosas. As instituições escolares, assim, consideradas culturais e sociais acabam reproduzindo as desigualdades marcadas em grande parte pela diversidade cultural.

São muitos os caminhos a serem percorridos e as respostas de todos esses questionamentos, também não virão tão facilmente, pois se trata de um processo longo e histórico de luta e resistência. No entanto, podem-se enxergar alguns caminhos viáveis e seguros, como a formação de professores, diz Pinto (1993):

[...] os professores alegam não terem preparo suficiente diante de questões de discriminação, preconceito, diferenças culturais, dentre outras em sala de aula. Uma pesquisa realizada com docentes da área de História, Estudos Sociais apontou que a falta de formação e informação foram os principais obstáculos para trabalhar estes temas em sala de aula. (PINTO, 1993, p. 44).

Outro caminho seguro e viável seria trabalhar as propostas e as demandas históricas que o Movimento Negro tem pleiteado e proposto para o campo educacional, que seria revisão historiográfica, elaboração de material didático capaz de tratar a rica história da África e suas contribuições na formação da sociedade brasileira, de maneira positiva, como de fato se deu toda essa trajetória. Assim também, apresentar medidas seguras no combate a toda e qualquer forma de preconceito e intolerância.

Sabe-se que são poucos os avanços concernentes a essa temática, porém, é preciso continuar e perseguir todos os alvos e objetivos propostos até aqui, ou seja, o processo de mudanças de pensamentos e atitudes frente à diversidade, tão presente nos espaços educacionais e na sociedade como um todo.

É sobre este escopo teórico, histórico e empírico que se situa a presente dissertação “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, que foca nas manifestações da diversidade étnico-racial no cotidiano escolar. Coexistem duas lógicas que orientam estas questões: a igualdade formal dos indivíduos e as práticas veladas/expostas das diferenças, em especial as referentes ao campo étnico-racial, estruturalmente fundados numa história de mais de 500 anos, cujas as marcas são internalizadas e reproduzidas culturalmente.

Esta dissertação, intitulada “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, é um estudo de natureza crítico-compreensiva a respeito de como são analisadas as manifestações no cotidiano escolar, as relações étnico-raciais. Indaga-se, portanto, apreender as dimensões e manifestações destas relações no espaço escolar.

A motivação da pesquisa aconteceu pelo fato de eu ser um professor por convicção, e que há muito tempo já ministrava aulas particulares para colegas e vizinhos na minha cidade natal, Imperatriz do Maranhão. Dessa experiência pude perceber várias situações de

preconceitos e racismos direcionados com mais frequência aos colegas negros. Como advogado e professor universitário já presenciei inúmeras situações vexatórias, nas quais jovens foram submetidos a situações de constrangimentos perante seus colegas de aula, fatos estes que geram traumas imensuráveis na estrutura psicológica dessas “vítimas” de crime racial. A criminalização de atitudes racistas é uma conquista coletiva de luta pelos direitos humanos como reconhecimento cultural e não subalternização do passado histórico de raízes escravocratas.

Problematização

A problemática do estudo centra-se nas constatações e nexos estabelecidos pela temática em estudo. Educação e Diversidade Étnico-Racial. Desde período colonial que a sociedade brasileira carrega uma história de exclusão social, intolerância e vários outros tipos de discriminações. Assim, desde muito cedo a criança negra já é exposta a atos discriminativos e intolerantes. A condição econômica, cor da pele, religião, raça, deficientes físicos, mentais, visuais, surdos, entre outros, são contribuintes propícios a atos que podem ser excludentes.

Muitos são os discursos e entendimentos a respeito das diversidades das culturas, porém todos esses registros, segundo Rassi et.al. (2004, p. 14), “procuravam inferiorizar os povos e as culturas diferentes”. Já na Antiguidade era possível encontrar comparativos que procuravam estabelecer as diferenças culturais, idade biológica e os diferentes estágios de desenvolvimento das diversas culturas.

Por cinco séculos consecutivos, negros, indígenas, ciganos, judeus e pobres, uns com mais intensidade outros com menos, passaram pelo martírio do preconceito³ e da discriminação do ‘homem branco cristão’. Isto se deu, em momentos distintos e sob diferentes justificativas, tratando ‘os diferentes’ sempre como seres inferiores, devido a sua cultura, raça, ou condição social e, infelizmente, ainda existe esse entendimento perigoso e intolerante em relação ao estudante negro/negra no espaço escolar, constituindo assim, um grande problema para o avanço e formação deste aluno vitimado por intolerâncias e preconceitos.

A sociedade brasileira em pleno século XXI ainda carrega as marcas de exclusão, de preconceito, de intolerância e de muitas outras formas, mesmo que veladas de discriminação. No decorrer da história do Brasil os grupos construirão uma nova práxis docente para uma educação esclarecedora, transformadora, capaz de romper com a ignorância da falta de

³ Preconceito: fenômeno de fronteira, ou seja, a conceituação preconceito é uma fronteira simbólica rígida, construída historicamente e com forte enraizamento afetivo que acaba aça em se construir em barreiras culturais entre grupos sociais e entre indivíduos (MADUREIRA, 2007).

conhecimento crítico, que aliena o pensamento da sociedade contemporânea, que permanece ainda preso aos paradigmas camufladores das teorias raciais que dominaram o pensamento científico do século XIX, e, conseqüentemente, influenciaram sob a maneira de se pensar o mundo, em raças superiores e inferiores, os quais ainda permanecem, infelizmente na atual sociedade.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Identificar os retratos revelados, da diversidade étnico-racial expressa no cotidiano escolar, apreendidos nos resumos das dissertações na área de educação defendidas no período compreendido entre os anos de 2006 à 2016.

Objetivos Específicos

- Elaborar um Estado de Conhecimento da Temática Educação e Diversidade Étnico-Racial, abrangendo as Dissertações da Área de Educação entre os anos de 2006 – 2016, registradas no Banco Digital de Teses e Dissertações - BDTD/CAPES.
- Demonstrar como as questões étnico-raciais são reproduzidas nas manifestações de racismo no âmbito escolar, segundo os resumos das dissertações;
- Contribuir para a Formação de Professores para trabalhar a diversidade étnico-racial nos espaços escolares, rompendo o paradigma monocultural, que ignora as diferenças e impõe uma frágil igualdade jurídica.

Justificativa

Justifica-se estudar a temática “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, devido o ambiente escolar está sendo tomado por comportamentos e atitudes provocadas pelo racismo e preconceito. É um fenômeno que, infelizmente está presente na sociedade brasileira e tem tomado proporções alarmantes, tanto nas Américas, como em outros Continentes. De modo que, os atos de intolerância são revelados incessantemente no meio social de diferentes maneiras possíveis. Deve-se desejar que a consciência humana pudesse ser transformada ao ponto de poder facultar a todos os grupos sociais mais dignidade e cidadania. (HASENBALG, 1990).

Educadores e pesquisadores (com algumas exceções) da área da educação em todo o Brasil, têm se empenhado no debate a respeito de questões que envolvem a diversidade étnico-racial, o trabalho e todas as demais complexidades que ainda enfrentam estes agrupamentos sociais. Os movimentos sociais contemporâneos lutam por justiça social e por uma redistribuição equitativa do produto coletivo. Para Louro (1987, p. 152), “numa sociedade hierarquizada, como a brasileira todos encontram dificuldades para mobilizar os seus membros em torno desta luta, que muitas vezes, torna-se inglória”.

No caminho das lutas pela mobilização e conscientização dos seus membros grandes vítimas da sociedade, os movimentos sociais e até grupos de pessoas que vão conseguindo mais consciência dos seus direitos têm encontrado inúmeros obstáculos, como a inércia, falta de políticas públicas ou de leis que realmente funcionem e das forças da ideologia do passado e presentes no Brasil quinhentista, que às vezes forçam os jovens pobres, negros e pardos acharem que em “cada camburão tem um pouco de navio negreiro, sim” (O Rappa, 1994). Remover esses obstáculos exige a construção de novos ideários que sejam capazes de atingir as bases populares e convencer, de que, sem adesão as novas propostas serão sempre vítimas fáceis.

Continua discursando Malerba (2001), que a sociedade brasileira teve que esperar o Brasil aniversariar (500 anos), para trazer a ordem do dia reflexões tão importantes, como estas: “Negros e a Educação no Brasil”. Intelectuais de educação, pesquisadores, sociólogos e uma pequena parte da sociedade brasileira entendem que toda essa ebulição dos quinhentos anos do Brasil acabou suscitando uma imperiosa necessidade de revisão das práticas vigente do ensino desta história.

É certo que a temática “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, carece de amplo debate e mais conscientização, devido ainda ser um assunto recorrente nos espaços educacionais. De modo que, a escolha desta temática foi devido as minhas experiências em sala de aula e no exercício do Direito no qual, já presenciei por diversas vezes cenas de intolerância, segregação e até mesmo de exclusão em espaços educacionais, bem como outros, quando pessoas foram rejeitadas devido a cor da pele, ser de outras regiões do Brasil (Nordeste ou Norte), ou até mesmo pertencerem a uma religião afrodescendente.

Busca-se investigar criteriosamente sobre este assunto pela necessidade de chamar ao debate para essa realidade brasileira, por entender que tem muito a ser feito, revisto e discutido. Como também, defender a ideia que a discussão só é válida, quando acompanhada de atitudes.

Aportes Teóricos Orientadores

Buscou-se realizar por meio da leitura dos teóricos e trabalhados, uma abordagem crítica a respeito de questões concernentes à Educação e Diversidade Étnico-Racial.

Toda fase introdutória foi fundamentada no acervo bibliográfico aqui exposto, o qual foi de essencial valia para o desenvolvimento desta temática tão importante para o debate, não apenas acadêmico, mas, para todos os segmentos da sociedade. De modo que, é possível reiterar com rigor que o desenvolvimento desta pesquisa foi aparelhado e embasado pelo filtro material aqui citado.

O levantamento bibliográfico conforme explicitação no Quadro I foi procedido após encontrar na data da consulta (10/09/2017), um conjunto de 56 (cinquenta e seis) Teses e Dissertações, sendo 17 (dezessete) nas Áreas de Conhecimento ou Áreas de Linhas de Pesquisas de Programas de Pós-Graduação *Srctico Sensu* no Brasil.

As áreas mais recorrentes em termos de números de dissertação registradas foram: Educação: 29; Sem acesso à esta identificação: 07; Serviço Social: 03; Linguística, Letras e Artes: 03; História: 02; Ciências do Desenvolvimento Humano: 02. As demais, Ciências Sociais; Direitos Humanos; Cultura e Sociedade; Geografia, Políticas Públicas; Sociologia; Desenvolvimento, Culturas e Projetos Sociais; Ciências da Informação; Antropologia Social; e Processos de Desenvolvimento Humano e Social com 01 trabalho cada uma. Observa-se que não embora compreendido seu caráter interdisciplinar (15 áreas), é na área de educação que concentra o maior número de trabalhos.

QUADRO I - DEMONSTRATIVO DAS DISSERTAÇÕES ENCONTRADAS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

PESQUISA - BDTD (BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (10/09/2017))					
DISSERTAÇÕES (29) - Área de Educação. “QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS” Ano: 2006 - 2016					
ORD.	TÍTULO	AUTOR	ANO	ÁREA DO CONHECIMENTO	INSTITUIÇÃO
1	TIA, EXISTE FLOR PRETA?: EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.	<u>Erika Jennifer Honorio Pereira</u>	2015	Educação	UERJ
2	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS(ES).	<u>Maria Fernanda Luiz</u>	2013	Educação	UFS Carl
3	A LEI 10.639, O COTIDIANO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DE CASO.	<u>Davi Silvestre Fernandes Martins</u>	2010	Educação	UNESP
4	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEPÇÕES E	<u>Moacir Silva de Castro</u>	2015	Educação	UNINOVE

	PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.				
5	AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG.	<u>Elenice Rosa Costa</u>	2013	Educação	UFOP
6	A LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA FORMATIVA NA PRÉ-ESCOLA: DIALOGANDO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA.	<u>Cleide Santos de Sousa</u>	2014	Educação	UFG
7	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL.	<u>Karla de Oliveira Santos</u>	2011	Educação	UFAL
8	"LOIRA VOCÊ FICA MUITO MAIS BONITA": RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE UMA EMEI DA CIDADE DE SÃO PAULO E AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SEUS DESENHOS.	<u>Ana Carolina Batista de Almeida Farias</u>	2016	Educação	USP
9	EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE DUAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ.	<u>Camila Fernanda Saraiva</u>	2009	Educação: Currículo	PUCSP
10	MINHA PELE É LINGUAGEM, E A LEITURA É TODA SUA (NOSSA): REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 EM AMARGOSA – BA	<u>Carlos Adriano da Silva Oliveira</u>	2015	Educação	UEFS
11	EDUCAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA SÃO PAULO EDUCANDO PELA DIFERENÇA PARA A IGUALDADE.	<u>Ana Regina Santos Borges</u>	2007	Educação	PUCSP
12	ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROGRAMA DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS.	<u>Andrea Barreto Rodrigues</u>	2007	Educação	UFCAR
13	MULHERES NEGRAS E SEUS CABELOS: UM ESTUDO SOBRE QUESTÕES ESTÉTICAS E IDENTITÁRIAS.	<u>Camila Simões Rosa</u>	2014	Educação	UFSCAR
14	ARTICULAÇÃO ENTRE QUESTÕES ÉTNICAS E RACIAIS E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS PELO SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.	<u>Rosimara Silva Correia</u>	2013	Educação	UFSCAR
15	VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA.	<u>Taiana Flores de Quadros</u>	2015	Educação	UFSM
16	PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DE LITERATURA.	<u>Márcia Moreira Pereira</u>	2012	Educação	UNINOVE
17	O CURSO DE PEDAGOGIA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: TRILHANDO CAMINHOS.	<u>Vanessa Mantovani Bedani</u>	2006	Educação	UFSCAR
18	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL: REFLEXÕES CURRICULARES.	<u>Silva, Francisco Thiago</u>	2014	Educação	UNB
19	EDUCAÇÃO, (IN)DIFERENÇA E (DE)SEGUALDADE : UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR.	<u>Antonio Claudio Viana da Silva</u>	2009	Educação	UNISANTOS
20	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES ÉTNICAS	<u>Elizângela Areas Ferreira de Almeida</u>	2015	Educação	UNESP

	POR MEIO DA PESQUISA ESCOLAR: UM ESTUDO PIAGETIANO.				
21	IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DE DOCENTES NEGRA(O)S DA UFAM.	<u>Santos, Ednailda Maria dos</u>	2010	Educação	UFAM
22	IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL EM CURRÍCULOS E PROGRAMAS: AFIRMAÇÃO OU SILENCIAMENTO?	<u>SUELÍ BORGES PEREIRA</u>	2006	Educação	UFMA
23	ETNO-IDENTIFICAÇÕES NA ESCOLA: ATOS DE CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS.	<u>Josevandro Chagas Soares</u>	2011	Educação	UFBA
24	A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA.	<u>Joelson Alves Onofre</u>	2014	Educação	UFBA
25	O HIP HOP COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: APROPRIAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO PRIVADO.	<u>Anderson Messias Roriso do Nascimento</u>	2011	Educação	UnB
26	ESTUDO DE CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DA TEMÁTICA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE.	<u>Fernanda Ferreira Mota de Sena</u>	2015	Educação	UFJF
27	NOS MEANDROS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES NEGROS.	<u>Regina Helena Moraes</u>	2006	Educação	UFSCAR
28	RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DE PRINCESAS, HERÓIS E SAPOS.	<u>Danielle Lameirinhas Carvalho</u>	2009	Educação	UFMG
29	COTAS RACIAIS NO CURSO DE MEDICINA DA UFRGS NA PERSPECTIVA DOCENTE: RUPTURAS E CONFIGURAÇÕES TECIDAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA.	<u>Fernanda Nogueira</u>	2015	Educação	PUCRS

FONTE: CAPES: BDTD. CONSULTA 10/09/2017.

Este Quadro I, reúne os elementos fundamentais para visualizar um panorama das 29 Dissertações encontradas no banco da CAPES/BDTD, na Área de Educação com filtro nas Questões Étnico-Raciais, compreendido os anos que vão de 2006 a 2016, portanto num interstício de 10 (dez) anos. Os objetos/enfoques temáticos da pesquisa de cada dissertação privilegiou as categorias da diversidade, diferenças, preconceitos, implantação da Lei nº 10.639/2003, ações afirmativas-cotas; educação para as relações étnico-raciais, racismo, dentre outros. As 29 (vinte e nove) dissertações encontradas, foram realizadas em sua maioria no ano de 2013 (07), em 21 (vinte e uma) IES, sendo na maioria nas Universidades Federais ou Estaduais, exceto 02 (duas) em PUC's (SP e RGS), com concentração na região sudeste/sul. Outra revelação importante, em tempos de empoderamento de identidade de gênero, 72% das dissertações tem autoria de Mulheres.

QUADRO II – ENQUADRAMENTO DAS DISSERTAÇÕES SEGUNDO A ÁREA DE CONHECIMENTO A QUE PERTENCEM

Levantamento Bibliográfico	
56 Dissertações	
15 Áreas do conhecimento	
29	EDUCAÇÃO
07	Sem identificação
03	Serviço Social
03	Letras e Artes
02	História
02	Ciências do Desenvolvimento Humano
01	Ciências Sociais
01	Direitos Humanos
01	Culturas e Sociedades
01	Geografia
01	Políticas Públicas
01	Sociologia
01	Desenvolvimento, Culturas e Projetos Sociais
01	Ciências da Informação
01	Antropologia Social
01	Processos de Desenvolvimento Humano e Social

FONTE: CAPES; BDTD. CONSULTA 10/09/2017.

Os dados do Quadro II, revelam que a temática “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, está sendo investigada, segundo Fonte CAPES/BDTD – 2006 a 2016, multidisciplinarmente em 15 (quinze) Áreas do Conhecimento, com destaque, a Educação (51,0%), expressando a relevância do assunto e despertando o interesse científico ao abordá-lo sua responsabilização nos ambientes escolares, local onde estas relações são confrontadas e problematizadas principalmente na construção e reprodução das desigualdades sociais e culturais.

Metodologia

Segundo Rey (2005), a metodologia, “são as regras estabelecidas para o método científico”. A tipologia da pesquisa, quanto aos objetivos do presente trabalho, optou-se por realizar um estudo bibliográfico, na perspectiva qualitativa, pois, busca uma melhor compreensão, utilizando-se de fontes de pesquisa como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e outras produções. Assim, a investigação deste trabalho pautou-se por uma postura crítico compreensiva.

Metodologicamente, este trabalho desenvolveu-se a partir de procedimentos típicos de pesquisa bibliográfica, sob olhar de uma sociologia reflexiva acrescida de autores que buscam transmitir ideias e contribuições sobre o tema escolhido. Foram concentrados vários livros, artigos científicos, dissertações e teses sobre a temática em estudo.

A metodologia consistiu em orientar o processo de uma revisão bibliográfica na tipologia do estado de conhecimento. Fez-se um levantamento dos autores que utilizam e/ou discutem as fontes consideradas oficiais para, em certa medida, problematizar essa utilização, com base nos próprios referenciais dos autores que o fazem. A pesquisa bibliográfica, na modalidade estado do conhecimento, procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos, e incide no levantamento da literatura publicada sobre um determinado tema, fazendo com que o pesquisador ao ter acesso a essa produção consiga tecer considerações sobre a temática que o auxilie em suas análises, apontamentos, opções teóricas e resumos investigativos.

O instrumento para a realização deste trabalho foi de pesquisa bibliográfica. O procedimento bibliográfico, segundo Marconi e Lakatos (2009), significa muito mais do que uma simples investigação para descobrir verdades a respeito de um eixo pesquisado, ela vai além e é capaz de surpreender o pesquisador. Assim, a pesquisa bibliográfica é uma metodologia do pensamento reflexível e requer um tratamento científico cuidadoso, e se constitui também num caminho capaz de descobrir verdades parciais. Esta opção não foi aleatória, mas, decorrente de duas tentativas inviáveis pela “burocratização institucional”, de ter acesso a realidade vivida pelas instituições escolares e conselhos tutelares. A temática em questão envolve muitas faces de dissimulação e ocultamento. A forma mais corriqueira para impedir as apreensões das relações conflituosas preconceituosas das manifestações das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, é a exigência dos protocolos de solicitação/autorização regulada, que envolve muito tempo perdido nas lentas tramitações legais.

Estrutura do Trabalho

Na perspectiva de alcançar os objetivos propostos e, assim, responder aos questionamentos que motivaram esta pesquisa, este trabalho foi estruturado em três capítulos.

O capítulo introdutório aborda-se a temática circunscrita aos ambientes escolares e os desdobramentos decorrentes da imposição ideológica da cultura homogênea. Aborda-se, também a contextualização do tema, sua problematização, objetivo geral e específicos, justificativas, aportes teóricos, metodologia e por fim, a estrutura do trabalho.

No primeiro capítulo, intitulado **“África: Dimensões Históricas e Culturais”**, o propósito é fazer uma releitura pelo viés histórico a respeito dos caminhos trilhados pelos povos africanos, até chegarem aos continentes europeu e americano e passarem da condição de homens livres a escravos. Procura-se também, investigar a história do Brasil Colônia e Império e como se desenvolveu o processo escravocrata brasileiro.

No segundo capítulo, que tem o título de **“Culturas Tributárias de Outras Culturas: A Interculturalidade como Referência Contemporânea”**, são desenvolvidas reflexões teórico-conceituais acerca das Culturas, Identidades e Diferenças; as Políticas Afirmativas e o Combate/Reparação histórica das desigualdades raciais contemporâneas, bem como, os desafios na construção e efetivação de uma Educação Antirracista.

No terceiro capítulo **“Diversidade Étnico-Racial e as Manifestações Escolares das Diferenças”**, tratou-se a respeito das transformações históricas sociais que têm acontecido em contextos sociais, espaços educacionais, políticos, profissionais e culturais. Aborda-se a “outra face” da escola, destacando-se as relações conflituosas, abordadas no “Estado do Conhecimento” da temática e conseqüente a configuração da Educação e Diversidade Étnico-Racial. Ressalta-se a importância do processo Educativo Escolar contemplando a diversidade cultural e étnico dos alunos, em especial o que preconizam os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Estatuto da Igualdade Racial.

Nas considerações finais serão apresentados os resultados e as observações empreendidas ao longo do desenvolvimento da pesquisa realizada reafirmando o quanto é necessária a continuidade da pesquisa sobre a temática em estudo. Busca-se, nas palavras de Santos (2001, p. 10), este é o momento de apresentar conclusões diante de um cenário aberto de novas indagações, “as pessoas e os grupos sociais tem o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. (op. cit. CANDAU, 2012, p. 27).

CAPÍTULO I - ÁFRICA: DIMENSÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS

Reis Magos

E pra ouvir sua história:
vieram três reis encantados
um vermelho, o que lhe trouxe o
amanhã como presente;
outro branco o que lhe havia
feito presente do dia;
outro preto, finalmente,
rosto cotado de açoite,
O que lhe trouxe a noite...

(Cassiano Ricardo, Martim Cererê, 1970)

A proposta deste capítulo é o de investigar pela perspectiva histórica a trajetória dos povos africanos até chegarem aos continentes europeu e americano e passarem da condição de livres a escravos. Procura-se, investigar também sobre a história do Brasil Colônia e Império e como desenvolveu o processo de escravização no país.

A história do negro no Brasil confunde-se e revela a própria composição étnico-racial do povo brasileiro, como também acompanha a sua evolução histórica, econômica e social. Deslocados, forçosamente de suas tribos, os povos africanos e seus descendentes contribuíram de maneira importante para o desenvolvimento desta nação.

A Universidade de Emory, em Atlanta nos EUA e a de Hull, no Reino Unido, realizaram uma pesquisa sobre o comando dos professores David Ellis e David Richardson, em que por mais de duas décadas examinaram os registros de 35.000 viagens marítimas de comércio de escravos da África para as Américas, dados cedidos pelos diários de 5.200 navios examinados, e concluíram que o Brasil⁴ desempenhou um importante papel no mercado escravocrata exercendo liderança absoluta e deixando todos os países bem distantes.

Segundo esses pesquisadores⁵, dos 12,5 milhões de africanos foram traficados da África para outros continentes, 2,5 milhões morreram nas viagens e chegaram ao destino 10 milhões para todos os portos. Desse contingente, chegaram ao Brasil 5.800.000 escravos, quase 60% do total, em comparação para as colônias americanas da Inglaterra as (13 colônias), chegaram um décimo do que veio para o Brasil 597.000.

Sabe-se também, que o Estado brasileiro foi o primeiro a traficar africanos e mantê-los como escravo e foi também o mais tardio a libertá-los. Nenhum outro país teve o destaque do

⁴ Sobre as viagens marítimas e o comércio de escravo, existem também pesquisa no Brasil.

⁵ Esta pesquisa contou também com o apoio do maior especialista brasileiro no tema, Manolo Florentino e o livro decorrente da pesquisa foram publicados pela Yale University Press. (Fonte: <https://jornalggn.com.br/noticia/brasil-o-centro-mundial-do-traffic-de-escravos-por-andre-motta-araujo>. Acesso em 18 do fevereiro de 2018).

Brasil no processo da escravidão africana e nenhum contava com as estruturas montadas para o negócio, como armazéns para leilões e um sistema jurídico sofisticado e operante para o registro de propriedade e de organização desse negócio.

1.1 A Pluralidade de Povos

Há fontes históricas acerca de povos africanos vindos do Egito, onde nasceu e prosperou há 5 mil anos, às margens do rio Nilo, uma civilização que viveu por mais de 2 mil anos e deixou marcas e contribuições importantes de sua cultura, principalmente na arquitetura, como os túmulos reais e as pinturas. Outra civilização de grande importância que viveu no vale do Nilo foi a Núbia (750 a.C.), localizada na bifurcação formada pelos rios Nilo Branco com o Nilo Azul⁶.

De maneira que, essas regiões eram habitadas por povos plurais, conforme pode ser verificada na Figura 01, ou seja, de várias regiões que se misturavam com povos do continente africano e mantinham relações duradoras. Nos decênios de 660, acontece a conquista dos povos ao leste e ao oeste da península Arábica pelos mulçumanos, religião que avançou e ficou muito forte em toda África.



Figura 01: Pluralidade de Povos

Fonte: Mello e Souza. África e Brasil Africano. 2006, p. 23.

Destacam-se também, o pastoreio e o comércio que eram atividades de muitos grupos, e no Mediterrâneo encontravam-se os portos por onde transitavam as mercadorias trazidas pelas caravanas que tinham livre acesso pelo deserto do Saara e pelo Sael. Viviam no Saara povos

⁶ Hoje essa região, encontra-se o Sudão, localidade onde existiram num passado distante muitos reinos importantes que sobressaíram sobre seus vizinhos, em evidencia Meroe em torno de 500 a.C., e Etiópia, que desde o século VI, da era cristã tem o Cristianismo como religião oficial (MELLO e SOUZA, 2005 p. 14)

nômades de muitas tribos diferentes, como é até hoje, que conheciam muito bem todos os meios de sobrevivência.

Esse não é o foco principal dessa pesquisa, foi feito aqui, uma pequena introdução sobre os povos africanos para assim seguir e conhecer um pouco mais sobre os povos da África ocidental, como viviam, avançavam e prosperavam com os seus ideais, famílias, religiões e culturas.

1.2 África Ocidental

A região conhecida por África ocidental estende-se do rio Senegal ao rio Cross, mais ao continente. Região rica pela sua fauna e flora e muitos rios que são separados pelo deserto e pela linha do rio Níger, assim os mesmos nascem na mesma localidade denominada de Futa Jalom, o rio Senegal segue o seu caminho rumo à costa do oceano Atlântico, de modo que, o rio Níger tem o seu percurso pelo interior, em direção ao deserto. Já no golfo da atual Nigéria ele faz uma curva de 90 graus rumo ao Atlântico, que por sua vez desemboca numa grande foz.

As informações sobre essa região⁷ africana ficaram mais precisas e numerosas desde o século XV, porém, já antes dessa data a África ocidental já era habitada por muitos povos que viviam nas áreas de savana e de florestas. Segundo Mello e Souza (2005, p. 18), entre alguns existiam semelhanças linguísticas, de crenças, de costumes; outros já eram mais diferenciados evidenciando assim, outros grupos de culturas⁸, verifique esse aspecto na Figura 02.

⁷ Essas áreas são os atuais países hoje: Mauritânia, Senegal, Gambia, Guiné-Bissau, Guiné - Conacry, Serra Leoa, Libéria, Costa do Marfim, Gana, Togo, Benin, Nigéria, Camarões e República Centro Africana. Essa foi uma das regiões mais afetada pelo tráfico de escravos (Mello e Souza, 2006, p. 19).

⁸ O termo cultura e as expressões nas quais ele aparece refere-se à forma em que os homens organizam o entendimento que têm do mundo que os cercam e das relações das pessoas entre si e com o mundo. Sistemas culturais são organizações de símbolos produzidos por grupos humanos para permitir a comunicação e a transmissão do conhecimento (Idem. Ibid.).



Figura 02: Habitantes de África Ocidental, da Região da atual Serra Leoa, por volta de 1820
 Fonte: Mello e Souza. África e Brasil Africano. 2006, p. 18.

Estudos históricos demonstram que bem antes do século XVII, época em que os escravos se tornaram mercadoria muito preciosa, os comerciantes dessa região tinham outros interesses comerciais, como o ouro extraído da bacia do rio Senegal, plumas resinas, noz-de-cola, produtos artesanais e animais. Esses produtos eram transportados de mão em mão, por canoas, animais, até chegarem às caravanas que atravessavam o deserto com destino ao Mediterrâneo. Existia uma grande distância entre a região de floresta até o litoral da África ocidental, assim ficava afastada de comércio que tinha ligação com algumas cidades do Sael, como Tambucutu, Jané e Barnu, que ficava mais ao leste.

A religião islâmica esteve presente desde muito cedo entre aos povos do deserto, porém, aqueles grupos que moravam mais próximo da costa foram ter os primeiros contatos com o islamismo bem mais tarde. Os jalofos, sereres, bambaras, mandingas e fulas viviam na região do rio Senegal e muitos dessas etnias já eram convertidas ao islã desde o século X. Existiam outros povos que viviam na bacia do rio Gambia, mais ao sul do Senegal, era os beafadas, banhuns, as mandingas, mas, existiam muitos mais povos vivendo paralelamente e em harmonia.

Entre as cabeceiras do rio Futa - Jalam viviam os Fulas que cresciam e se estendiam rumo ao leste. Já os Acãs formavam suas tribos as margens do rio Volta. Eram terras ricas em ouro. Eles tinham como vizinhos os povos que ficaram conhecidos mais tarde como os Iorubás.

Mais para o interior do continente vivia os Hauçás, em zona de savana e eles tinham mais ligação com o Sael⁹.

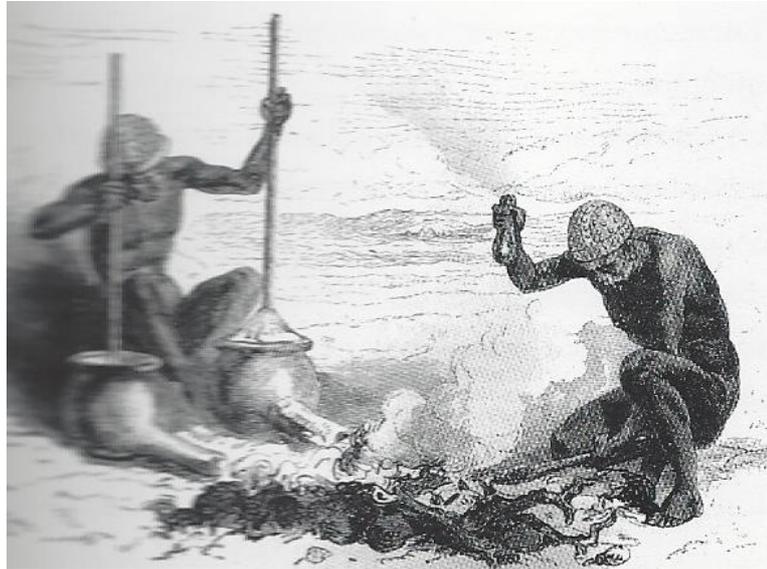


Figura 03: Transformação de Minério em Metal

Fonte: (Mello E Souza, 2006, p. 21).

A conversão de minério em metal (Figura 03), era uma prática considerada como uma atividade mágica, ministrada pelos deuses, ancestrais e espíritos, o que outorgava grande prestígio a todos aqueles que detinham essa sabedoria.

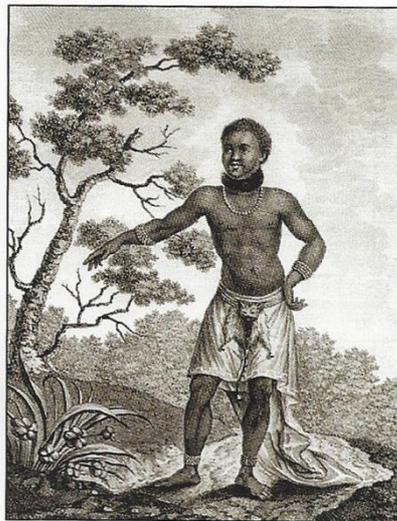
Na localidade que vai do leste do rio Volta até o Delta do Niger (terra dos acuas, acãs, evés, iorubás e muitos outros), já existiam reinos bem organizados e ricos com chefes que comandavam regiões bastante significativas. Esses povos já dominavam a arte da construção de edifícios com bastante esmero e luxo. Outra prática bastante comum entre eles era a confecção de peças de decoração, de culto e de adorno para o corpo que impressionam até hoje pela sua beleza. Sabe-se que, foi dessa região que saiu uma parte considerável de africanos para a América, devido os proveitos que apresentava, como a abundância da oferta. Esses grupos eram prisioneiros das guerras locais e eram vendidos aos comerciantes europeus (MELO E SOUZA, 2006, p. 21).

Entre o delta do Níger e a foz do rio Cross, viviam os Itsequíris, Ijós e Ibibus esses povos viveram por todo período do tráfico negreiro, em aldeias independentes, sem formar reinos, porém unidos por laços conjugais e parentais, religiosos e comerciais.

⁹ O Sahel (do árabe ساحل , *sahil*, que significa "costa" ou "fronteira") é uma faixa de 500 a 700 km de largura, em média, e 5 400 km de extensão, entre o deserto do Saara, ao norte, e a savana do Sudão, ao sul; e entre o oceano Atlântico, a oeste, e ao mar Vermelho, a leste (MELO E SOUZA, 2006, p. 21).

No seio dos rios Congo e Cuanza e nas terras ao redor, mais ao sul vivia os bantos e, bem como na África ocidental, diversos povos falando línguas do mesmo tronco linguístico e hábitos semelhantes, porém, com peculiaridades culturais que os distinguiam dos outros. Ambundos, imbagalas, bacongos, lubas, cassanjes dentre outros são nomes, cujo significado é “povos que moravam nas terras ligadas à floresta e savana da África centro-ocidental e central”.

Essas etnias (ver Figura 04 e 05), saíram do Norte e foram avançando e crescendo em toda África Central, Oriental e do Sul, lugar onde antes viviam povos, que se diferenciavam dos outros devido ao seu porte físico mais baixo e com um dialeto identificado com emissão de ruídos. Eram povos nômades, cujo meio de sobrevivência era a caça e coleta. A partir de 1500 a.C., eles foram distanciando e misturando-se aos grupos bantos, esse foi o maior processo migratório que se tem registro na história da África.



Figuras 04 e 05: Os Bantos
Fonte: África e Brasil africano (p. 23).

Esse movimento perdurou por cerca de 2500 anos e foi responsável por mais da metade do continente fosse povoado por nações com línguas do mesmo tronco linguístico. Eram exímios agricultores e fabricantes de suas próprias ferramentas de trabalho e assim, iam ocupando terras desabitadas, se misturando a outros grupos que ali viviam ou muitas vezes expulsando-os para outras localidades (MELLO E SOUZA, 2006, p. 22).

Por volta do ano 1000 da era cristã, os bantos já eram moradores da mesma região que vivem até hoje, nos atuais países de Camarões, Guiné-Equatorial, Gabão, República democrática do Congo, Uganda, Ruanda, Burundi, Quênia, Tanzânia, Maláui, Suazilândia, Lesoto, Zimbábue, Zâmbia, Namíbia, Botuzana e República da África do Sul. Nos últimos três

países citados, existe um grupo bastante significativo de falantes de cóisan, que se aglomeraram nessa região logo após a propagação banto (Ibid. p. 23).



Figura 06: Os Bantos Povos Caçadores, Agricultores e Coletores
Fonte: África e Brasil africano (2006, p. 23).

Em 2.500 anos os bantos conseguiram mudar a aparência de toda África subsaariana, ao sul do Sael. Anteriormente, terras dominadas por grupos nômades de caçadores e coletores, tornando-se assim, terras propícias à lavoura e sendo usada pelos aldeões que viviam ali, eram também conhecedores da técnica da metalúrgica, técnica essa, que os destacou como superiores sobre os povos que os ignoravam.

Em toda costa oriental, de Mogadíscio, hoje Somália até o Sul do atual Moçambique, a língua falada era a suaíli, uma língua banta com forte domínio do árabe e de outras línguas do Índico. No interior do continente era frequente a presença de pastores advindos do Sael para juntarem-se aos bantos agricultores. De maneira que, esses grupos, mesmo de tribos diferentes viveram por séculos em plena harmonia um completando o outro.

Os registros mais antigos que tratavam sobre as diversidades culturais todos esses documentos, infelizmente procuravam inferiorizar os povos e as culturas diferentes. Já na Antiguidade era possível encontrar registros que tentavam estabelecer as diferenças culturais, idade biológica e os diferentes estágios de desenvolvimento das inúmeras culturas (RASSI; MOLINA; AMADO, 2004, p. 14).

Nos idos do século II a.C., as ilhas de Zanzibar oceano índico (na localização hoje da Tanzânia), era uma rota bastante conhecida pelo movimento de navegações que trafegavam pelo golfo de Áden e oceano Índico. Todas as dificuldades e perigos existentes valiam a pena devido à venda do marfim, cascos de tartarugas, chifres de rinocerontes, peles de felinos, ceras, âmbar e plumas de avestruz (MELLO ESOUZA, 2006, p. 26).

A ciência mostra que cerca de 1200 d.C., foi construída por mercadores árabes uma cadeia de assentamento na costa africana ocidental, porém, esse povo não influenciaram de maneira considerável os povos locais (ficavam reclusos em suas fortalezas e palácios), no decorrer dos séculos formou-se um grupo mestiço de árabes com nativos originando assim, uma nova língua e um novo grupo étnico: os *suailis* que em árabe quer dizer “habitantes da costa” (Ibid. p. 27).

Além dos árabes, os indianos, também contribuíram para a formação de cidades e o comércio no litoral ocidental da África, onde negociavam principalmente ouro e marfim. O norte da África era mais ligado aos trajetos comerciais do Mediterrâneo e, além da boa convivência comercial com mercadores árabes, conviviam com persas e indianos e essas parceria poderiam receber mercadorias de terras longículas, como a China.

A costa atlântica foi a última região da África a ter contato com povos estrangeiros. Foi a partir do século XV, que iniciou-se a exploração pelos navegadores portugueses¹⁰. Os primeiros contatos dos portugueses foram com os povos “berberes islamizados”, muitos foram capturados e vendidos para Espanha, Portugal ou norte da África. E, à medida que adentravam mais para o norte, os portugueses foram encontrando novos povos negros ou etíopes. Assim, em 1445 levantaram um forte em Arguim, o primeiro de muitos outros.

Dois navegadores importantes chegaram ao sul do continente em 1489, Bartolomeu Dias que mostrou interesse em permanecer por mais tempo e Vasco da Gama que contornou o Cabo e foi até a Índia. Essas viagens foram de grande importância, pois por meio delas os

¹⁰ O cabo de Bojador, pouco ao sul do arquipélago das Canárias foi contornado e 1434, após o fracasso cerca de 15 expedições. A melhoria das técnicas de navegação e conhecimentos mais apurados dos ventos e das correntes marítimas permitiram que embarcações financiadas pela Coroa portuguesa navegasse em águas distantes e desconhecidas, cuja nomenclatura era: “Mar Tenebroso” (SOUZA, Marina de Mello e, 2006, p. 28).

portugueses e grandes partes dos europeus tiveram notícia das cidades da costa africana oriental e da sua importância para o comércio.

Em relação à cultura e a religião¹¹ os povos africanos foram, desde o início desrespeitados. Assim, que os portugueses aportaram em terras africanas procuraram de maneira rude e violenta, segundo Hernandez (2008, p. 15), convertê-los ao catolicismo, pois acreditavam ser sua missão levar a fé cristã para todos os povos. Os mulçumanos também quiseram convertê-los à sua crença, com os quais entraram em contato, antes mesmo de que os povos europeus.

Os três objetivos que levaram os portugueses à exploração marítima foram: comercializar ouro, encontrar o caminho alternativo para as Índias e converter os ditos “pagãos”, ou seja, os povos encontrados ao catolicismo, que não foi uma tarefa tão fácil, assim seus objetivos não foi o mais realizado devido à resistência de muitos povos. O ouro¹² africano trouxe grandes benefícios econômicos para a nação portuguesa, mas logo acabou.

Os mercadores europeus se estabeleciam e fortificavam cada vez mais. O centro de ação mais importante era o da costa dos rios Senegal e Gambia. Nessas terras os escravos eram a principal mercadoria. Na foz do rio Cuzuan os comerciantes portugueses criaram uma colônia que a batizaram como São Paulo de Luanda em 1575.

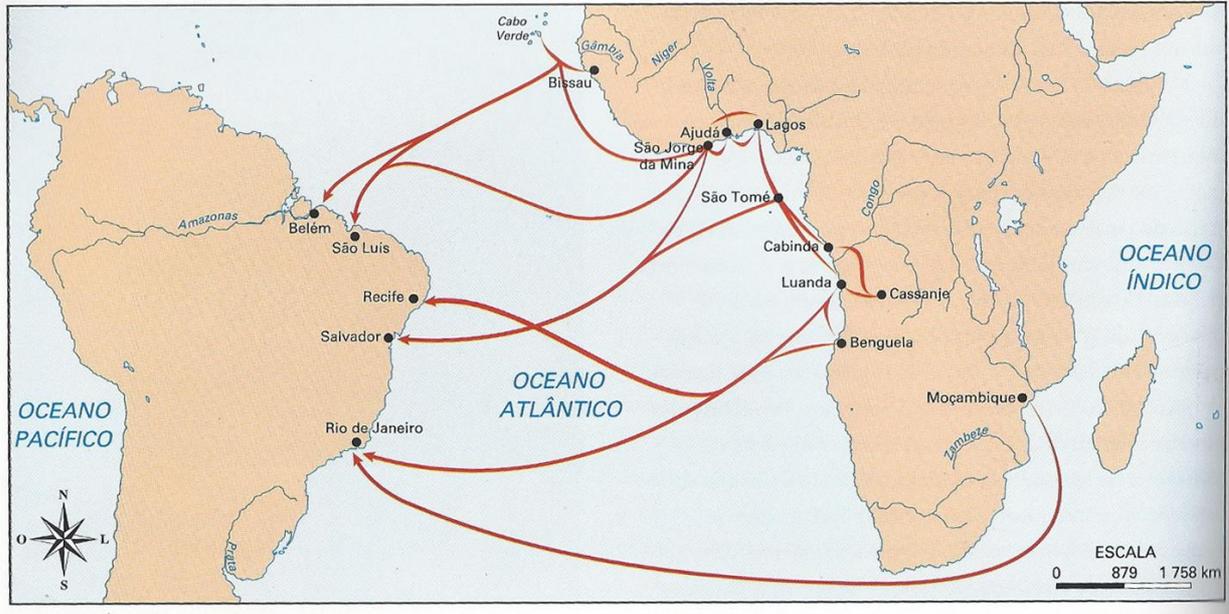
De modo que, a presença estrangeira nessa costa acarretou ao longo dos tempos grandes prejuízos às sociedades, não só econômicos, mas cultural e religioso para todos aqueles que se envolveram com eles. E, assim, a compra de escravos para serem enviados para as colônias americanas, passou a ser o principal interesse.

1.3 Os Africanos trazidos para o Brasil

Segundo Mello e Souza (2006), as primeiras ‘levas’ de negros advindos de algumas regiões da África deram-se por volta de 1580. Anteriormente, os navios negreiros percorriam outros caminhos que chegavam até Portugal e de lá para outros países europeus, era também comercializado na própria África e enviados para as minas de prata espanholas no atual Peru, aonde se chegava pelo rio Prata.

¹¹ Porém, a penetração do catolicismo entre as nações africanas foi irrelevante nos primeiros séculos, mas um fato novo, crescente e perigoso que interferiu de maneira cruel e implacável depois da chegada dos europeus ao continente africano foi o comércio de escravos, prática cada vez mais solicitada pelas colônias americanas (HERNANDEZ, 2008, p. 15).

¹² Em troca do ouro os comerciantes entregavam várias mercadorias, como facas, bacias, jarras de metal, contas de vidros tecidos e escravos. Esses povos viviam na região do rio Gâmbia um pouco mais ao norte ou dos povos do delta do Níger, ao sul (Souza, 2006, p. 29).



Mapa 01: Principais Rotas do Comércio Atlântico de Escravos do Século XVI Ao XIX

Fonte: MELLO E SOUZA. *África e Brasil Africano* (2006, p. 82).

Entre os anos de 1580 e 1630 negociantes de origem serfadita começaram a abrir novos contatos comerciais em regiões mais afastadas do controle burocrático, que tanto os separavam dos portos governamentais em Luanda. Eles criaram uma terceira zona fornecedora de africanos e, por essa via, mantinham comunicação com fornecedores que levavam suas mercadorias pelas trilhas íngremes do planalto montanhoso na região dos rios Cuanza e Cunene (HEYWOOD, 2012, p. 35).

Menos da metade de 8 mil a 10 mil africanos encaminhados a cada ano de toda costa ao sul do rio Zaire chegou até o nordeste brasileiro. Ao analisar esse quadro político e econômico, conclui-se que a primeira geração de centro-africano¹³ instalada no Nordeste brasileiro veio, em especial, da costa do rio Cuanza, com pequenos grupos vindos de Luanda e do baixo rio Zaire. Esses grupos se juntaram a outros povos escravizados e formaram uma massa trabalhadora de origem multicultural.

Porém, todo esse avanço do comércio de africanos para o Brasil, segundo Heywood (2012), foi interrompido pelos holandeses, ao acrescentarem Luanda e outros portos africanos que se encontravam no comando português nas primeiras tomadas do Nordeste brasileiro. Essa invasão dos holandeses culminou no fim do livre ingresso dos negociantes portugueses aos mercados espanhóis, devido à união das duas coroas ibéricas e o crescimento inicial da produção de açúcar nas Américas, no Caribe e o início dos povos ingleses no comércio escravocrata ao longo das costas ocidentais da África (p. 36).

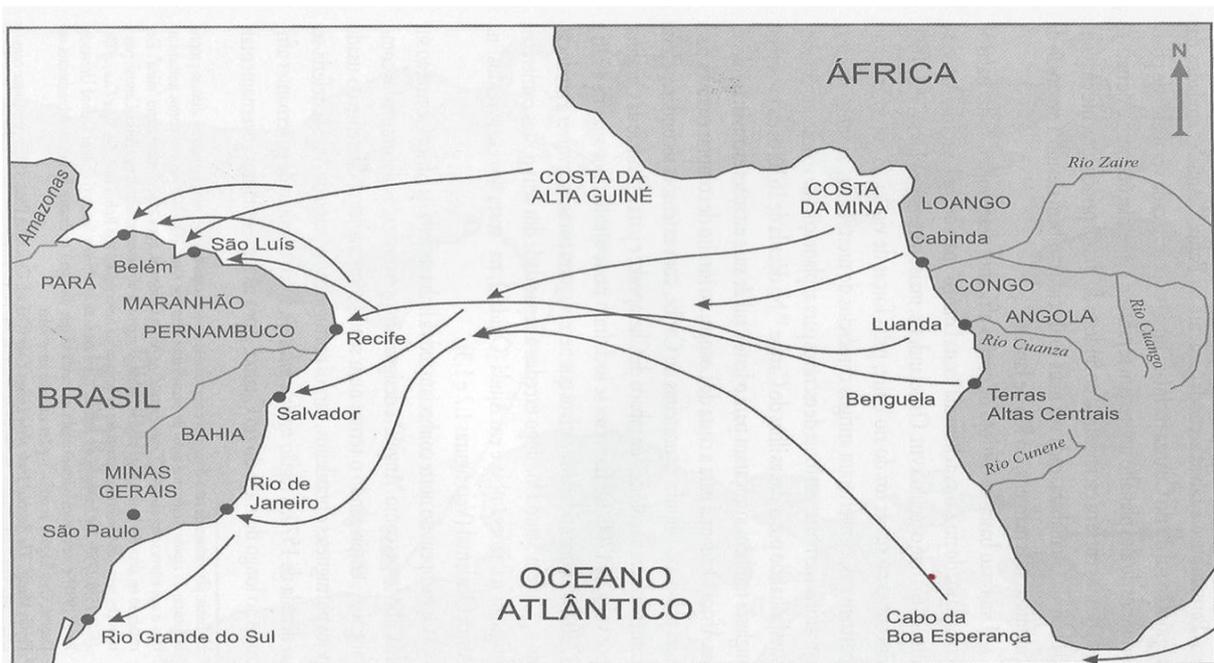
¹³ Os centro-africanos, conseqüentemente, dominaram a população inicial das Américas nos idos do século XVII, com números iguais nas cidades espanholas e nas lavouras de cana-de-açúcar terras brasileiras (HEYWOOD, 2012, p. 36).

Em 1648, as forças portuguesas que permaneciam nas áreas não conquistadas ao redor da Bahia de Guanabara, no sudeste do Brasil, conseguiram desterrar os holandeses de Luanda e retomaram as atividades escravistas ao longo das costas sulinas.

À medida que iam aumentando os interesses dos senhores de engenhos e de terras no Pernambuco, foi também consolidando como motivo mais importante, retomar as atividades comerciais portuguesas em Luanda, isso se deu nos anos de 1650 a 1660. De modo que, os centros-africanos da região do Cuanza, povos escravizados nos decênios de 1660 a 1690, vieram para o Brasil, uma maioria considerável que ficou em Pernambuco, mais tarde, pequenos grupos foram para a Bahia¹⁴.

Todos aqueles enviados do sul do rio Cuanza para as terras brasileiras se misturaram a outros povos antigos de nativos americanos entre os escravizados no sudeste do Brasil às margens da baía de Guanabara, devido ser um lugar propício para a expansão.

Enquanto que, no Brasil a produção de açúcar nos engenhos do Nordeste brasileiro, e mais tarde no Sudeste começou a crescer e, conseqüentemente, exigir mais mão de obra e com as grandes dificuldades em relação ao trabalho indígena os senhores de engenho começaram a interessar pelo tráfico de africanos.



Mapa 02: O Atlântico Sul Português no Século XVIII

Fonte: MELLO E SOUZA. *África e Brasil Africano* (2006, p. 83).

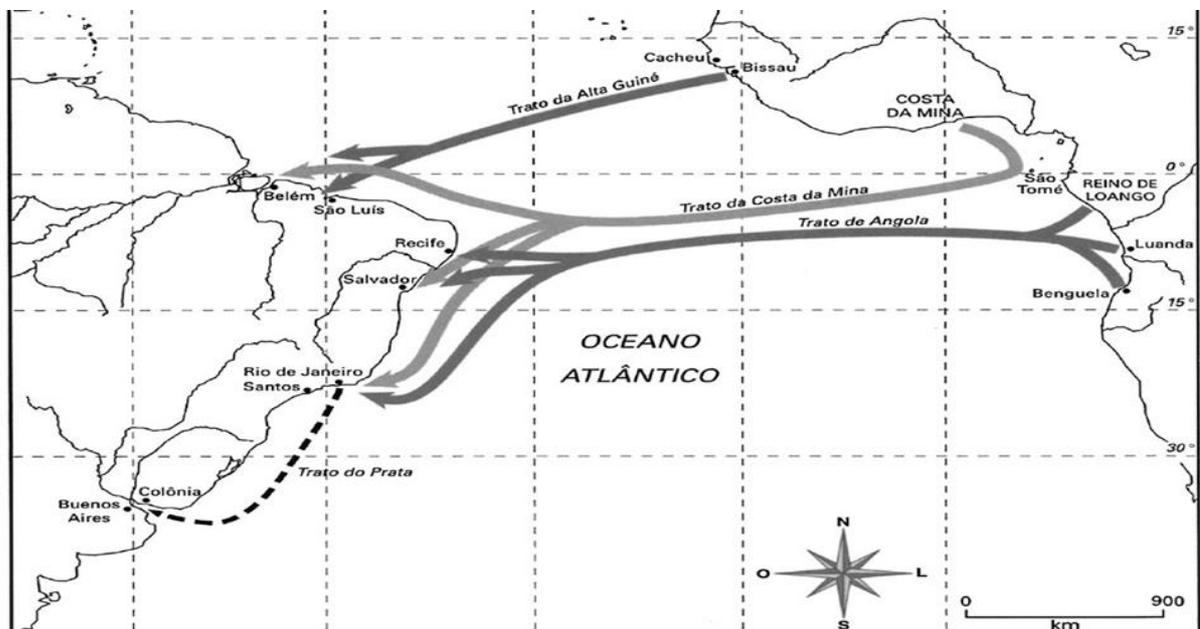
As ilhas de Cabo Verde passaram a ser o marco principal de apoio onde agiam os comerciantes de africanos na região do rio Gâmbia, na costa entre o rio Volta e o Níger, a ilha

¹⁴ Na Bahia plantadores de cana de açúcar e negociantes iniciaram um comércio de escravo por conta própria. Esse comércio prosperou rapidamente, devido o rápido e crescente fluxo de escravizados feitos pelos portos de Ajudá (Ouidah) e outros portos em conjunto com o que estava se transformando a “Costa escrava em África Ocidental”. Conhecida, também como “mina” Phyllis Martin, (Centro de Estudos Afro-asiáticos), Rio de Janeiro, 1997.

de São Tomé, de onde agiam no Golfo da Guiné, na região do Congo, Angola e Luanda, de onde conseguiam alcançar também a costa e parte do sertão ao sul do rio Congo. De modo que, a partir do fim do século XVIII, os brasileiros passaram a dominar o comércio negreiro entre a costa de Mina e, entre Luanda e o Rio de Janeiro.

O forte de São Jorge de Mina, também serviu de importante base para trocas comerciais na Costa da Guiné. Porém, até o início do século XVIII, um número muito alto de africanos comercializados para o Brasil vinha por meio do porto de Luanda, mas tarde os portos da costa de Mina passaram a enviar escravos, mas vinham juntos com aqueles da província de Angola (MELLO E SOUZA, 2002, p. 83).

Dessa forma, o continente africano vivenciou por mais de três séculos, de tráfico negreiro, praticado por portugueses e brasileiros. Esse período foi dividido em três grandes ciclos: o primeiro foi dos idos de 1440 a 1580, africanos da alta Guiné da região do rio Gâmbia, eram vendidos para diversas regiões, inclusive para lugares na própria África, e o que era destinado a esses africanos era o serviço pesado, como de abrir florestas dentre outros afazeres, dos quais os europeus se recusavam a executar. Já em Lisboa eles eram destinados a trabalhos domésticos e nas ilhas atlânticas trabalhavam nos canaviais.



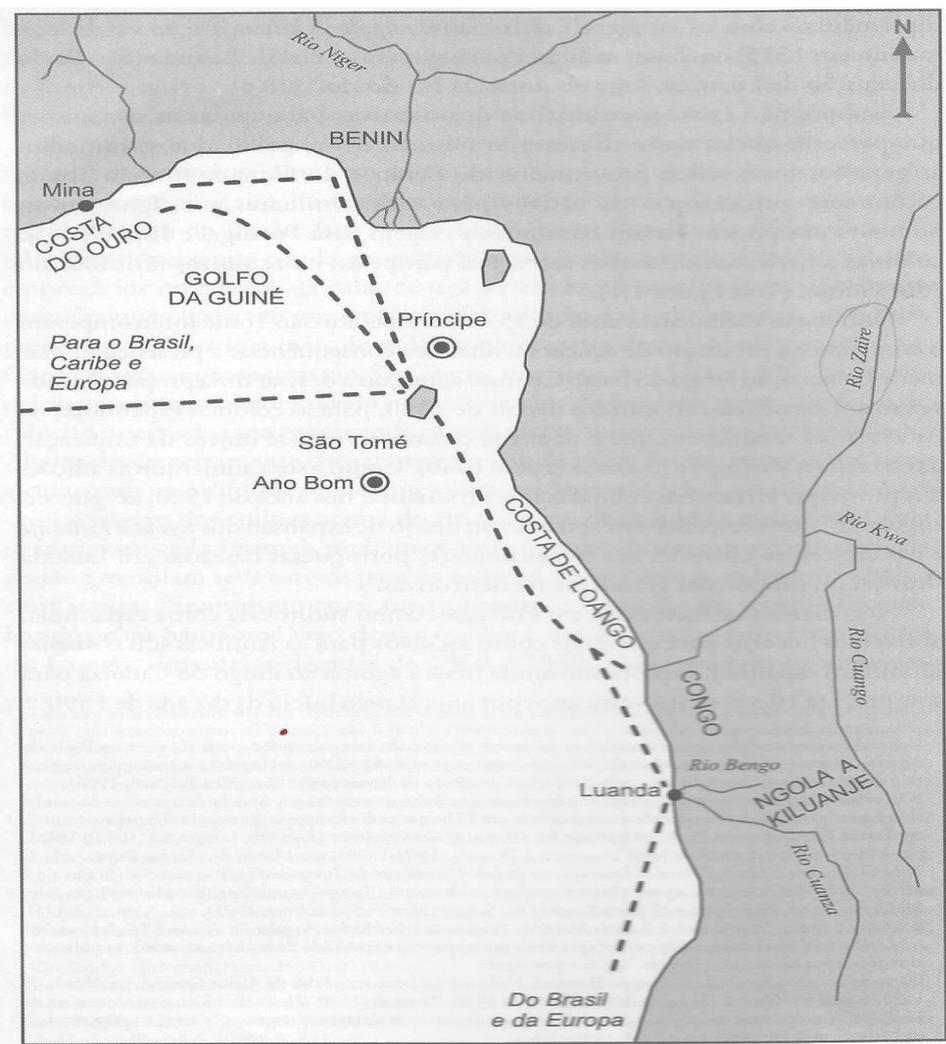
Mapa 03: Porto de Luanda em (1580 a 1690).

Fonte: Mello e Souza, (2006, p. 84).

O segundo período compreende os anos de 1580 a 1690, e o porto de Luanda era a base de toda comercialização dos portugueses. Esse período, também foi marcado por guerras angolanas organizadas por todos aqueles que eram contrários a perda dos seus territórios para

Portugal e o resultado dessas guerras era a venda dos prisioneiros para toda atividade escravocrata e desenvolvidas pelos comerciantes da costa¹⁵.

O terceiro momento inicia em 1690 e vai até o final da escravidão que data no final de 1890, os registros históricos mostram que tanto os portos de Angola quanto os da Costa da Mina enviaram escravos para o Brasil. Sabe-se também, que existia uma intensa e muito próxima relação entre Salvador e a Costa de Mina, assim como o Rio de Janeiro e Angola à vista disso, chegaram mais escravos oriundos do Sudão¹⁶ ao Nordeste e escravos Bantos ao Sudeste para portos brasileiros que os redistribuiriam para outros lugares do Brasil.



Mapa 04: O Primeiro Comércio Português de Escravizados (1510-1560).
Fonte: HEYWOOD. Linda M. *Diáspora Negra no Brasil*. (2012, p. 34).

¹⁵ O segundo momento, também foi uma época de grande crescimento da produção açucareira no Nordeste do Brasil, Recife se encontrava jurisdição da Holanda, assim fortalecida ocuparam Luanda entre os anos de 1640 a 1647, esses anos de ocupação garantia a vinda dos escravos ao trabalho dos engenhos (MELO E SOUZA, 2006, p. 83).

¹⁶ Sudaneses era a maneira que era identificada, no Brasil, os escravos vindos da vasta região do Sudão ocidental, a que pertenciam uma grande variedade de etnias, como mandigas, hauçás, fulanis, fons e outros grupos iorubás, etnia em grande número (Ibid.p. 83).

O mapa anterior mostra o procedimento entre o local que as pessoas eram capturadas, mais no interior do continente, e o local de embarque, esta era o início de uma viagem de sofrimento e humilhações que para muitos nem chegavam vivo no destino final, pois eram ceifados por doenças, maus-tratos e fome. Iniciava-se também, o convívio com pessoas de outros grupos culturais.

Os capturados eram adquiridos por preço muito irrisório, diz Heywood (2012), dessa forma, os exportadores não se incomodavam com as perdas que aconteciam na travessia transatlântica, até o ponto final, os portos caribenhos da América espanhola. Nesse interim morria muita gente, devido ao emprego de táticas marítimas de carregar cada vez mais números incabíveis e, em condições subumanas, os cativos (p. 34).

Inicialmente, o avanço e importância desse novo mercado, só perdiam para o plantio de cana de açúcar nas capitânicas da Bahia e de Pernambuco no nordeste brasileiro. Assim, o *asiento* espanhol era de total responsabilidade de agentes domiciliados em Lisboa. Esses comerciantes compravam centro-africanos em Luanda e revendia-os na América espanhola e em outras localidades em troca de *pesos* de prata, facilmente encontrados nas rotas que eles faziam.

1.4 África: Povos Pluriculturais

O brasil
 O Zé Pereira chegou de caravela,
 E perguntou pro guarani da mata virgem
 - Sois cristão?
 - Não. Sou bravo sou forte sou filho da Morte
 Teterê Quizá, Quizá, Quecê!
 [...] o negro zozó saído da fornalha
 Tomou a palavra e respondeu
 - Sim pela graça de Deus
 Canhem Babá, Canhem Babá Cum, Cum
 E fizeram o Carnaval.

(Oswald de Andrade¹⁷)

A temática a respeito dos povos africanos é sempre um assunto recorrente nos compêndios que apresentam ideias de Civilização Ocidental, porém, são sempre equivocadas no que diz respeito ao continente africano, bem como, sua população. São conhecimentos com base no século XVI, pautado pelo pensamento filosófico racional (Racionalismo), que se desenvolveu entre a segunda metade do século XVIII, e o início do século XIX, o que passa a

¹⁷ Oswald de Andrade, Pau Brasil in **Nossa Gente Brasileira**. MALERBA E BERTTONI, (2001, p. 80).

dominar o pensamento ocidental. Tem-se assim, “um saber moderno”, garantidor dos pensamentos políticos, éticos e morais fundamentando o sistema. Sistema esse, que permeia o presente século com fortes marcas nas ciências humanas, na antropologia e na historiográfica referente ao esse continente (c.f. HERNANDEZ, 2008).

Entende-se que essa conhecida produção dita como dos “tempos modernos”, tem sido revestida de uma cientificidade um tanto dual e perigosa, que se instala e se diz fiel à regra de que não é qualquer pessoa que pode afirmar ou sair por aí e em qualquer lugar ou circunstância. Ou seja, a atividade de conhecer passa ser um privilégio para uma parte de pessoas que são considerados mais capazes, sendo a esses conferidas, a tarefa de formular uma nova visão de mundo, não só apenas isso, mas compreender, explicar e universalizar o processo histórico (CHAUÍ, 1982, p. 7).

O saber ocidental tenta construir uma nova consciência planetária com base na visão de mundo, autoimagem, estereótipos que compõem a visão imperialista sobre o universo. De modo que, o conjunto de escritura sobre o continente africano entre os séculos XIX e o século XX, foi permeada de informações equivocadas, pré-noções, e preconceitos advindos de hiatos de conhecimento ou do próprio desconhecimento da história do povo africano. Os estudos a respeito do mundo não ocidental foram, antes de tudo, instrumento de política nacional, cuja contribuição foi sempre indireta e voltada para uma rede de interesse comercial, eclesiástico, acadêmico e relações exteriores.

Diante desses olhares é que os povos africanos ainda são identificados com designações apresentadas com base nas características fisiológicas baseadas na noção de etnia negra. Concretizando esse entendimento, o termo “*africano*” ganha um significado preciso “*niger – negro*”, ao qual é atribuído um pesado manto de adjetivações pejorativas todas elas convergindo para uma imagem de inferioridade e de primitividade. Essa visão distorcida apresenta a sociedade duas Áfricas¹⁸ (HERNANDEZ, 2008, p. 17).

Esse sistema classificatório integrou o discurso político ideológico europeu justificador tanto dos “navios negreiros, para diversas partes do mundo, como dos genocídios na África do Sul praticados pelos bôeres¹⁹ e da violência colonialista contra as revoltas de povos escravizados nas Américas.

¹⁸ De acordo com o discurso oficial teria havia uma divisão em tempos remotos, entre uma África branca com caracteres mais ocidentais e uma África negra que se ignoravam mutuamente, devido serem separados pelo Saara não mantinha comunicação (BURKE, John G. 1999, p. 68).

¹⁹ São os descendentes dos colonos calvinistas dos Países Baixos e também da Alemanha. Na África do Sul, os bôeres (africânderes) foram a base social principal do regime do *apartheid*, que durante muitas décadas vingou na África do Sul (HERNANDEZ, 2008, p. 19).

A historicidade da África tal é considerada pelo olhar de Hegel²⁰ (1770-1831), decorre em particular, de duas razões interdependentes. A primeira é pelo fato da história ser vista, interpretada e passada a diante pelo entendimento do Velho Mundo que excluía a África subsaariana, e a segunda por conceber o africano como um ser sem autonomia para construir a sua própria história. Todavia, a história do Velho Mundo é claramente definida como contributo para a humanidade, definida também pelo desenvolvimento material e espiritual.

A África nunca foi una, amorfa e extemporânea como muitos, erroneamente dizem até nos dias atuais, esse não era até então no século XV, um continente desorganizado, de culturas caóticas, sem tradição ou sem história. Tinham-se ali, impérios centralizadas, associações tribais e cidades hospedeiras.



Figura: 07: Povos Escravizados de Diferentes Etnias

Fonte: Jean-Baptiste Debret - O Brasil Também é Negro. (Rassi et.al.,2004, p. 19).

Segundo Mattoso (1990), com seus ricos mercados no caminho do ouro, das especiarias do marfim, do sal, dos escravos e, por toda parte, um povo guerreiro, pescadores, pastores comerciantes e agricultores (p. 24).

Montaigne, diz Laraia (2001, p. 13), inicia falando sobre o relativismo cultural e afirma que “cada qual deve considerar bárbaro e estranho em relação a tudo aquilo que não se pratica em sua terra”. E segue aferindo a cultura europeia com a cultura indígena brasileira com a refutação que o ato de comer um homem morto é tão bárbaro quanto esquartejá-lo e queimá-lo vagarosamente, referindo-se as práticas inquisitórias europeias.

Em relação à cultura dos povos que vieram para o Brasil em condição de escravos, quando os europeus chegaram com a finalidade de exploradores aportaram, inicialmente em

²⁰ Hegel, George W. F. *Filossofia de lá historia universal*, 1928, t.1, p. 187).

África e depararam com duas áreas bem diversas culturalmente: os sudaneses (nordeste da costa), e os bantos (que viviam ao sul da linha do equador).



Mapa 05: Múltiplas Culturas
Fonte: Profª Ana Maria-Projeto Pesquisa.

No tocante às suas línguas, no mínimo três grandes troncos linguísticos eram mais conhecidos e foram reconhecidos: Volof, Bambara e Mandinga. Existiam multiplicidades de línguas todas com afinidades, porém, o grupo sudanês se diferenciava dos demais. Mas, em toda parte, encontrava-se com facilidade as conhecidas línguas de ligação²¹.

O continente africano diante de suas culturas, etnias, e suas línguas não era um conjunto monolítico. Pelo contrário, a África do século XV, data inicial do processo de escravidão constituída por múltiplas culturas²² com variados níveis tecnológicos e experienciada por grupos étnicos também bastante plurais.

Quanto às religiões eram assim divididas: existiam os grupos animistas (totemismo²³ e culto dos ancestrais), cristãos e mulçumanos, os quais nutriam uma convivência politicamente discordante em vários sentidos e, até mesmo, com algum litígio.

Em relação à agricultura muito antes do século XVI, já existiam culturas organizadas com procedimentos avançados de lavoura intensiva e extensiva, de pastoreio, de pecuária, de

²¹ As línguas de ligação eram: volof (terras senegalesas), bambara e mandinga (Sudão Ocidental), more (dos mossis), hausa (norte da Nigéria), canuri, angi-banalê... (Costa do Marfim), fon (duamedano), duala (Camarões).

²² Em relação à cultura, quando já no século XVI, o que aconteceu foi que os europeus chegaram em maior número à África encontraram - se com duas áreas bem distintas culturalmente, formadas sudaneses (nordeste da costa) e bantos (ao sul da linha equatorial). **Os sudaneses** eram formados por haussas, ulofes, mandingas, nagôs e descendiam de desenvolvidos reinos africanos. Eram também povos alfabetizados. **Os bantos** pertenciam a cabindas, benguelas, congos, angolas e eram conhecidos como excelentes agricultores (Rassi, 2004, p. 20).

²³ Totemismo-ritos e práticas associadas a uma relação totêmica. Totem- animal, planta ou objeto que servem como símbolo sagrado de um grupo social e é considerado ancestral ou divindade protetora (Ibidem, p. 21).

artesanato de ferro, cobre, bronze, marfim dentre outras matérias encontradas na natureza. Existiam também ceramistas, lenhadores, tecelões e curandeiros.

É interessante registrar que, era a maneira mais comum de comércio, o canuri, moeda de ouro usada no Oceano Índico já era utilizada por esses povos.

A África era fundamentalmente:

uma população melano africana negra, de sudaneses altos, esquis de pele escura, dolicocefalos; guinéus mais baixos, mais claros, menos dolicocefalos; congolezes atarracados, pardos; zambelianos de bom porte e traços finos; sem contar os nileanos esbeltos, os peuls, negrilhos, berberes, mouros (MATTOS, 1990, p. 17).

É importante lembrar que no continente africano não existia somente negros, como também, os negros não eram encontrados apenas na África. Assim, a diversidade cultural, étnica e linguística foi constantemente geradora de situações conflituosas resultando em combates e guerras internas. E o saldo dessas disputas era a prática de escravagismo impulsionando cada vez mais o tráfico (RASSI et.al. 2004, p. 21).

Na atualidade, os estudos socioantropológicos e históricos têm corrigido a aplicação dos termos negros cativos, escravos e escravidão. Procurando evidenciar mais as definições de diversidade étnica, linguística e regional dos grupos chamados genericamente de africanos ou negros. Sabe-se que, a própria fundamentação que anota a respeito do tráfico refere-se às diferenças entre as nações, colocando em evidência as turmas mais solicitadas. Isso é, mais dispostos pelas investigações das sobrevivências culturais.

Meillassoux (1995, p. 89), escreveu sobre as diferenças existentes entre as nações africanas. Ele lembra que “o escravo sempre vinha de longe”, e que “sua falta de nacionalidade o constituiria em um elemento exótico”, algo que não era natural do país. A distância geográfica, segundo Meillassoux, ordenava a distância social que separaria o escravo do seu senhor, “seria um grande impedimento em seu estado irreversível de estranho”.

O lamento do eulírico na literatura de Castro Alves, especialmente no poema Vozes d’África, mostra claramente, o quanto de angústia e desesperança que os povos africanos levados para as Américas, na condição de escravos viviam e, além da tristeza, eram acometidos de doenças psíquicas, como por exemplo, melancolia, tristeza profunda e outros distúrbios, tudo isso fruto da vida miserável, de privações de liberdade e de direitos que lhes eram imputados.

Deus! Ó Deus onde estas que não respondes?
Em que mundo, em qu’estrela tu t’e escondes
Embuçado nos céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito,
Que embalde desde então corre o infinito..
Onde estas, Senhor Deus?...(...)
(Vozes D’África-Castro Alves, 1987)

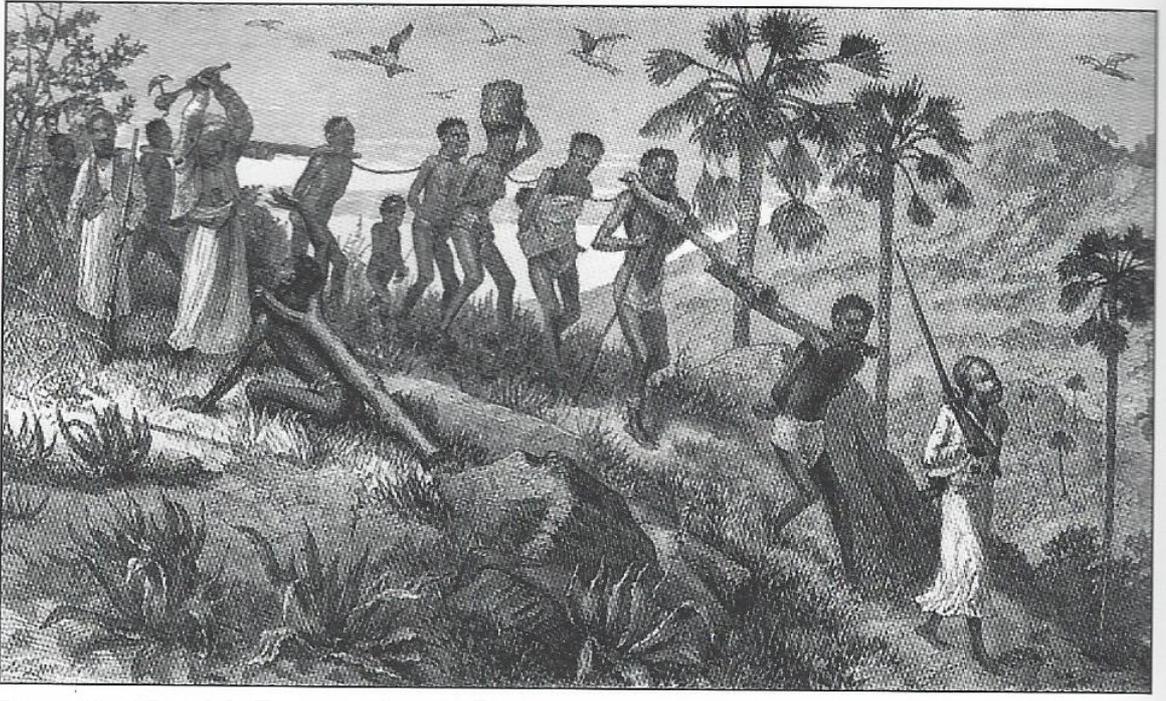


Figura 08: O Local da Escravização até o Porto

Fonte: (MELLO E SOUZA, 2006, p. 84).

Os africanos foram ceifados de suas comunidades e de suas famílias de maneira brutal e, viram suas vidas transformadas em deveres e obediências aos seus senhores. O sentimento de estarem escravizados aumentava o ímpeto de conquistar a cada dia um sentimento de humanidade, básica que poderia vir da aprovação social que os fez determinados culturalmente e, com bastante urgência para se apoiarem em todas as oportunidades ou recursos que pudessem ser verdadeiros nos episódios, diuturnamente presentes em suas vidas (HEYWOOD, 2012, p. 71).

Os contextos históricos que muitos grupos de africanos encontraram quando chegaram a terras americanas eram bastante divergentes. Porém, a importância de suas origens peculiares na América diminuía no decurso de 350 anos. Esse foi o espaço temporal que dividia a vasta comunidade de jovens e adolescentes trazidos como imigrantes forçados para o Brasil e outros países por meio de Benguela, Ambriz e Cabidas. Nos decênios de 1840 também vieram os primeiros homens tekes enviados de São Tomé para a Costa do Ouro.

Para Heywood (2012), as mudanças, constantemente muito exageradas, para a escravidão organizada na África Central, em número mais do que adequado para completar uma quantia grande de pessoas confinadas para o árduo trabalho nas plantações de cana de açúcar em larga escala, assim havia cada vez mais a “necessidade” de produzir grupos bem

compatíveis e influentes de escravos, inicialmente com os angolanos enviados para São Tomé e Príncipe, decorrentes de guerras²⁴ de chefes *ngola* na região do rio Cuanza.

Mesmo com uma certa distância os mercados de escravos que abasteciam o Nordeste brasileiro, nas plantações do início do século XVIII, não os impediam de levar também povos que falavam quimbundo para Bahia e Pernambuco, esses cativos tiveram a oportunidade de aprofundar cada vez em espaços sociais mais plurais que incluíam indígenas e africanos advindos da África Ocidental. Assim, a escravidão como comércio alcançou lugares mais e mais remotos da África central por volta dos decênios de 1670, reuniram pessoas de diversas origens que partiram de Luanda rumo a Pernambuco e outras províncias brasileiras (HEYWOOD, 2012, p. 73).

Minas Gerais no início do século XVIII, vivia o seu auge da mineração e, devido a isso, necessitava da mão de obra escrava para o trabalho nas minas, por um período curto, um grupo de africanos de língua umbunda, juntamente com outros na sua maioria homens de todas as partes da África Atlântica, do Alto Guiné e Benguela. Já as mulheres se ocupavam dos trabalhos domésticos. Assim, a fusão de nações escravizadas, improvavelmente teria ajudado a chegar a um resultado compreensível de qualquer parte do continente africano.

Para Heywood, (2012, p. 74), a maneira em que a escravidão ocorreu possivelmente a África Central tenha sido um caso intenso e perverso para distinguir as origens. Até nos lugares que existiam insurreições violentas de ordem social eram possíveis ajuntar muitos grupos para embarcarem para o Novo Continente. E, com o passar do tempo, essas comunidades formadas por valorosos e saudáveis jovens já pertenciam às comunidades afro americanas nascidas escravas no Novo Mundo.

A importância das diferenças discerníveis entre as experiências africanas em todas as Américas com o tempo diminuiu, porém, a etnografia moderna tem mostrado situações mais complexas de práticas, crenças e questões estéticas que as nações que saíram de diferentes países africanos em condição de escravos teriam reconhecido em sua terra natal e, assim, esses objetos e modos de vida dos ancestrais não têm mais significados para indivíduos e grupos de afrodescendentes que vivem fora de África.

Os termos coletivos responsáveis pela construção da identidade dos indivíduos na África Central eram muitos inconstantes e sempre estavam mudando, desde a separação de agricultores dos grupos mais antigos que se estabeleceram em outras regiões entre caçadores e

²⁴ Os conflitos levaram ao caos o leste de Luanda multiplicando assim, o número de levados de uma área, um tanto pequena entre 1580 a 1630, e deu distintivo e importância a Angola como importadora de escravos que atuavam nas vilas e cidades da América espanhola.

coletores, que eram radicados nesses lugares. Sabe-se que, durante todo e longo período de escravidão na África Central, os descendentes tiveram que conviver com mudanças bruscas de identidade coletiva e tinham que lutar para sobreviver ou se afirmar em algum lugar mais seguro e digno.

Em síntese, para melhor o entendimento da história desses centros africanos na diáspora americana, faz-se necessário evitar as conjecturas de rótulos étnicos estáveis nos continentes americano e africano, incumbindo sempre conexões por meio de continuidade atribuídas e aparências fidedignas na forma.

Diversamente, foram os episódios históricos transitórios nos quais os povos da África Central passaram por esse extenso período de escravatura, circunstâncias e complexidades encontradas ao longo da jornada iniciada no interior em direção à costa, as perigosas aproximações com prisioneiros nos navios negreiros e o recíproco apoio que eles sempre buscavam com os patrícios durante os anos de escravidão, nas Américas.

Todos esses envolvimento que eles tiveram com diferentes e com seus próprios conterrâneos contribuíram muito para o entendimento a respeito de onde deveriam ser procuradas e, conseqüentemente, encontradas comprovações na África, sobre suas raízes anteriores com a finalidade de motivar suas vidas na América, e, essas ações, isto posto, colaboraram muito para a história que os centro-africanos edificaram sob a escravidão.

1.5 O Negro no Brasil e a sua Condição de Escravo

A formação da nação brasileira amalgama-se e identifica-se com a história dos africanos no Brasil, como também acompanha o seu desenvolvimento histórico e social. Os povos africanos, diz Moura (1989, p. 7), aqui chegaram na complexa condição de imigrantes obrigados e, na difícil condição de escravos, o negro africano e seus descendentes impulsionaram o trabalho durante os quatro séculos de escravidão.

Diante da história brasileira, questiona-se o que levou os portugueses lançarem mão da escravidão do negro africano no lugar da escravidão indígena ou mesmo da mão de obra livre europeia? Durante muito tempo essa indagação foi respondida como decorrências de fatores socioculturais, diz Malerba; Bertoni (2001, p. 50), não muito confiáveis nem esclarecedores.

A justificativa para os séculos de exploração do negro no Brasil, é a de que a escravidão americana precedeu a da África. Na verdade, ela já existia em regiões africanas, encontrando-se, porém, considerável unicamente no Benin e nas regiões sudano-saelianas. Segundo Rassi

et.al.(2004, p. 34), “essa escravidão, porém, excluía o tráfico e era quase patriarcal: o cativo passava a fazer parte da família e não podia ser vendido”.

Em relação à cultura e a identidade dos índios, a Igreja Católica teve uma participação direta e invasiva, pois usavam suas crenças como verdades axiomáticas ignorando toda riqueza cultural, religiosa e linguística dos nativos e, tais atitudes colaboraram para desconstruir o universo cultural desses povos, como suas explicações de mundo. Ademais, os índios cristianizados, além de assimilarem a religião dos brancos, apropriavam-se das técnicas de trabalho dos europeus e tornavam-se alvos preferidos para o trabalho escravo.

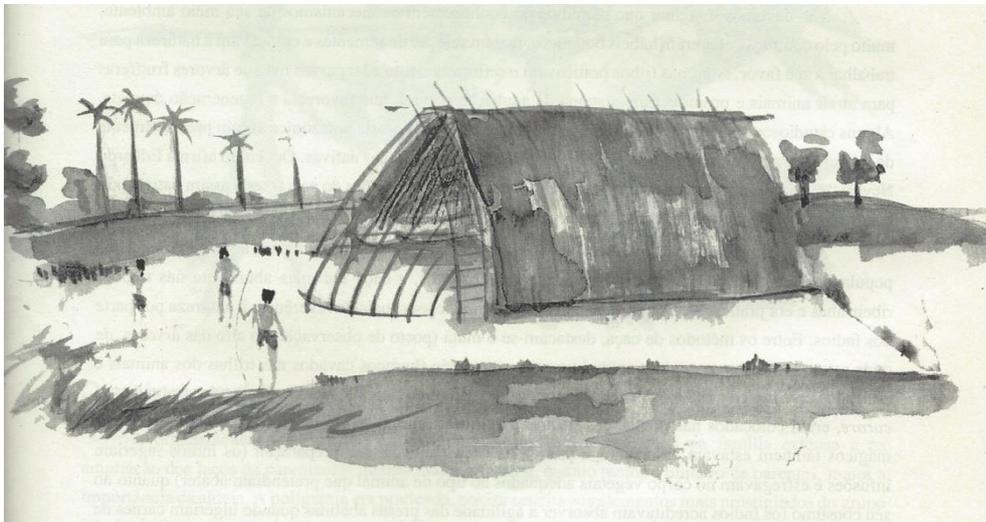


Figura 09: Como Viviam os Nativos

Fonte: Malerba; Bertoni. *Nossa Gente Brasileira*. (2001, p. 50).

Mais tarde, a metrópole percebeu que não era beneficiada com a captura dos nativos no máximo aquecia o comércio interno e um conhecimento maior da colônia, o qual não era do interesse de Portugal²⁵. E, assim, os índios eram constantemente rotulados de preguiçosos, frágeis e inadequados para os serviços braçais, desse modo, não davam lucro algum mantê-los como escravos (Ibidem, p. 50,51).

A relação entre escravidão e o comércio se comparava cada vez mais, apesar de ter sido iniciada pelos portugueses, já era praticada por todos (mercados), países mercantilistas da época moderna. Desse modo, os portugueses “precisavam”, urgentemente do apoio da Igreja para se justificarem com as questões da escravatura africana. A Igreja que se mostrava contrária à

²⁵ Além, do fortalecimento da colônia poderia fomentar contestatórios ao complexo colonial, iguais aos que surgiram em muitas localidades do país no século XVIII no Rio de Janeiro em 1794, na Conjuração Baiana de 1798 e na Inconfidência Mineira de 1788 Malerba; Bertoni. *Nossa Gente Brasileira*. (2001, p. 50).

escravidão indígena, e que viu na expansão marítima uma boa oportunidade para expandir as fronteiras do cristianismo, seria capaz de apoiá-los?

Os debates dentro da Igreja, segundo Malerba; Bertoni (2001, p. 51), “foram intensos e formados por grupos que apoiavam e, pelos contrários, à proposta da escravidão”. Sabe-se que, os favoráveis argumentavam dizendo que os africanos eram descendentes de Caim e, por essa razão, eram amaldiçoados por Deus. Outra alegação utilizada pela Igreja era de que os índios eram mais maleáveis, desprovidos de religião e, assim, mais fáceis à cristianização, já os negros eram mouros, muçulmanos e infiéis, da qual a escravidão se explicaria pelo objetivo da ‘guerra santa’.

De uma forma ou de outra, a Igreja teve grande contribuição para o processo de “desumanização” do negro, despojando-o de alma (segundo o entendimento do homem branco e escravocrata), o negro convertia-se mais facilmente em mercadoria. Por meio do ato batismal, segundo os dogmas católicos esses pagãos recebiam uma alma, o que era oportunizado pelo branco a sua chegada aos céus, porém, deveria antes passar pelo flagelo do trabalho escravo.

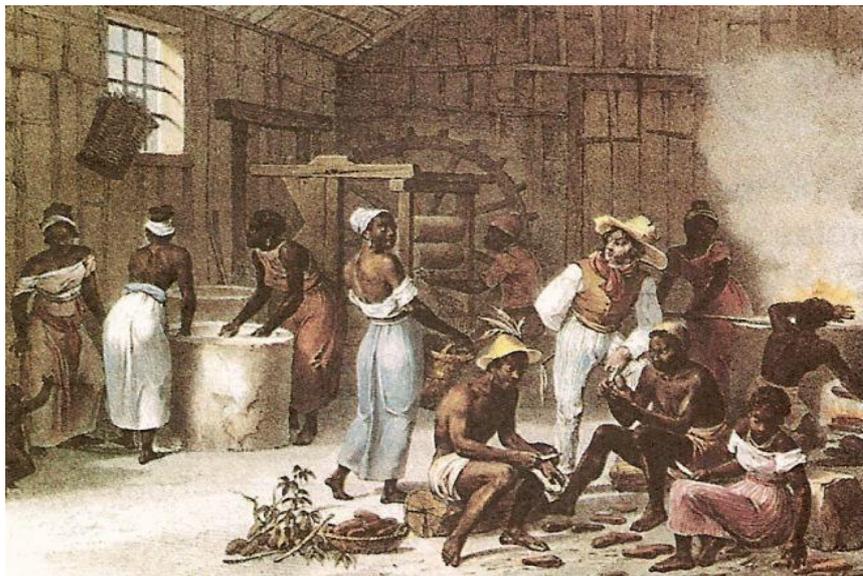


Figura 10: Preparo da Farinha de Mandioca

Fonte: Johann Mortiz Ruendas, 1835 In “O Brasil Também é Negro” (2004).

Meillassoux (1995, p. 57), mostra que, “a princípio o escravo só tinha valor de uso, mais tarde passou a ter valor de troca com o aparecimento dos traficantes. A propriedade sobre o escravo africano também era divergente do americano, pois era propriedade coletiva da família, sendo de posse individual uma ocorrência tardia, e mesmo quando eram separados pelo seu senhor para alguma atividade pessoal”, desse modo, os escravos continuavam detentores de sua autonomia econômica e sua personalidade étnica.

A produção do açúcar necessitou cada vez mais da mão de obra escrava no Brasil, e esse era um sinal que o comércio negreiro estava bem longe de terminar.

Desse modo, a escravidão no Brasil, extrapolou o entendimento de um fenômeno original e particular, mas, um acontecimento histórico novo carregado de divergências em sua origem, funcionamento e significado. De modo a submeter povos pluriculturais e de diferentes etnias, os diferentes desiguais com a finalidade de transformá-los em máquinas de trabalho.

O capital comercial era a peça propulsora da economia e, apenas, produzia aquilo que tivesse valor comercial. Desse modo, fazia-se necessário produzir cada vez mais em grande escala, de maneira permanente, utilizando uma mão de obra²⁶ numerosa e de dispêndio muito baixo (RASSI et.al. 2004, p. 36).

A escravidão negra na América, no entanto, foi muito além de um episódio original e particular,

[...] exigida pelo sistema capitalista corrente na Europa Moderna e será entendida não apenas como uma corporação, mas também como peça de fundamental importância desse sistema e sistematizadora, por sua vez das atuações e condutas sociais formadas no Brasil a partir da colonização (QUEIROZ, 1987 p. 7).



Figura 11: Engenhos: A Produção Açucareira no Brasil
Fonte: Ruendas, 1835 In O Brasil Também é Negro (2004).

Sobre as contribuições dos africanos no Brasil, é importante registrar aqui, que não apenas pelo trabalho que consolidaram a economia do país, mas, em outras inúmeras contribuições, como na cultura que ainda era embrionária eles colaboravam de acordo com a

²⁶ Não existia assalariamento e precisava-se evitar que o excedente do trabalho ficasse na Colônia e, também não havia em Portugal, grandes reservas de mão de obra (RASSI et. al. 2004, p. 36).

necessidade que surgia na culinária, na música, na dança, nos ricos dialetos, dentre outras cooperações igualmente importantes.

Mesmo assim, no processo longo de aprendizagem que ocorre não apenas nos espaços educacionais formais, mas também em casa, na rua, literaturas diversas, rádios, jornais, televisão, internet, entre outros meios, quase sempre a escravidão é associada aos negros e ao Continente africano. Afinal de contas, os quatrocentos anos de escravatura negra contribuíram para um saldo negativo e adjetivações pejorativas dos afrodescendentes, facilmente perspectiváveis em histórias e ditos populares carregados de preconceitos.

Segundo a historiadora Emília Viotti (1999), todo trabalho era realizado por braços africanos. Nas cidades eles carregavam todos os objetos e móveis pesados, frágeis espelhos, sacas de café, material de construção. Muitos trabalhavam nos serviços domésticos, artesanais e nas pequenas indústrias. Outros trabalhavam como vendedores ambulantes andavam descalços e vestiam-se miseravelmente, conforme demonstra a Figura 12.



Figura 12: Negros de Ganho

Fonte: Johann Mortiz Ruendas, 1835 In O Brasil Também é Negro (2004).

Segundo Costa, (1999), os escravos que trabalhavam vendendo nas ruas eram conhecidos como “negros de ganho”, com uma jornada de 12 horas debaixo de sol e chuva, trabalhando para os seus senhores.

As longas e duríssimas jornadas de trabalho, alimentação insuficiente, vestimentas precárias, falta de higiene e o uso abusivo de álcool e tabaco, colaboraram para um alto índice de doenças e mortalidade prematuras durante todo período da escravidão. A vida útil de um cativo era de 8 a 10 anos e a mortandade infantil chegava até a 88% em algumas fazendas.

A alta incidência de epidemias entre a população escrava e negra foi constante, até mesmo após a Abolição da Escravatura em 13 de maio de 1888. Chegava-se a dizer que era desnecessário por fim a escravidão, já que as doenças como febre amarela, cólera, varíola e malária eram tão comuns entre os negros que eles brevemente desapareceriam. Diziam que era mais fácil criar três ou quatro crianças brancas do que uma negra, devido à “*fragilidade*” da raça.

Mas, será que as questões que envolveram a população negra no Brasil só existiram quando o país vivia sob a escravidão ou ainda está muito atuante entre nós, questiona Appiah (2001). Sabemos que a partir da Abolição da escravidão em 1888 a vida dos negros não tiveram grandes avanços, continuaram sem teto, sem terra para trabalhar e muitos se valiam da mendicância para sobreviver. Segundo o antropólogo Jossildeth G. Consorte em “A Questão do Negro: velhos e novos desafios” (1991), a restituição da liberdade dos negros só seria efetivada se tivesse sido acompanhada de medidas que lhes assegurassem real integração à nova sociedade que se desenvolvia. Entregues a própria sorte, os negros brasileiros e seus descendentes vêm, desde então construindo a sua história a despeito de tudo que lhes foi e continua sendo negado nos espaços que conseguiram ocupar.

Essa é uma das razões pelas quais as discussões sobre raça, preconceito e intolerância racial e étnica, até hoje, causam indagações e até constrange, alguns brasileiros. A história da colonização do território brasileiro é, sem dúvidas, uma história de diferenças entre os homens, marcada desde o início por concepções racistas de superioridade e inferioridade.

CAPÍTULO II - CULTURAS TRIBUTÁRIAS DE OUTRAS CULTURAS: A INTERCULTURALIDADE COMO REFERÊNCIA CONTEMPORÂNEA

Então os transatlânticos trouxeram de Europa outras raças aventureiras. Entre elas uma alegre que pisou na terra paulista cantando e se alastrou. (Machado, 1978, p. 48).

O presente capítulo tem por objetivo principal analisar a importância das culturas na constituição das nações e, principalmente a brasileira que tem se apresentado como pluricultural, pluriétnica e tributária de outras culturas, porém, não tem apresentado avanços em relação ao respeito às diversidades tão presentes no contexto social e nos espaços educacionais.

Iniciando pelo desenvolvimento do conceito de cultura, busca-se com este texto entender melhor qual a concepção, e a mais utilizada na vida cotidiana. Considerando-se as delimitações geográficas, temporais e financeiras impostas à atividade acadêmica. Segundo Borges e Medeiros (2002),

“os povos estão continuamente realizando conexões com culturas de todas as partes do mundo, de maneira que, toda cultura é, claramente, tributária de outras, num processo dinâmico e complexo de experiências históricas. Consequentemente não há culturas puras, mais importantes nem isoladas, pois nenhuma delas é inerente ou autônoma”. (BORGES E MEDEIROS, 2002, p. 90)

2.1 Culturas, Identidades e Diferenças

Conceituar a palavra “cultura”, realmente não é um encargo tão fácil, devido ela ter implicações multidisciplinares, sendo estudada em áreas como sociologia, antropologia, história, comunicação, administração, economia, literatura. E, em cada uma dessas áreas, é trabalhada a partir de distintas concepções e usos.

Essa realidade refere-se à transversalidade da cultura que atravessa múltiplos e diferentes campos da vida cotidiana. Além de que, este vocábulo tem sido empregue em diferentes campos semânticos em comutação a outros termos como “mentalidade”, “espírito”, “tradição” e “ideologia” (CUCHE, 2002, p. 203).

Para Goodenough apud Geertz (2008), a cultura de uma sociedade reside no que quer que seja que alguém precisa saber ou acreditar com a finalidade de proceder de uma forma que seja aceita pelos seus membros. A partir deste entendimento do que seja cultura, tem-se outra visão, semelhantemente segura sobre cultura.

A cultura é pública devida o seu significado, também ser público, assim não se pode

mudá-la ou modificá-la simplesmente. Sabe-se que, a cultura existe em fenômenos mentais que podem ser analisados por metodologias formais similares da lógica podem ser complexos iguais aos métodos “behaviorista” e “idealista”. Assim, foram muitas e até comuns as tentativas para explicar as diferenças comportamentais existentes entre os homens, a partir das alterações dos espaços físicos (GEERTZ, 2008).

Na antiguidade, segundo Pereira (1993), o grego Heródoto (século V a.C.), escrevia textos a respeito dos não gregos que, segundo ele, eram “bárbaros”. Esse era o posicionamento de uma pessoa pública e intelectual que tinha a complexa missão de falar ao povo sobre assuntos relevantes à época. Essa classificação de bárbaros tinha por base dois pilares: a exclusão ideológica dos gregos (“positividade dos gregos e negatividade dos estrangeiros”) e inclusão científica (“eles” não são como “nós”, mas são objetos de nossas descrições e do nosso conhecimento).

Na Europa, no período da Idade Média, constituiu-se outra divisão: cristãos e não cristãos e eram considerados bárbaros e pagãos todos os segmentos religiosos e culturais que não fossem da mesma fé católica. De acordo com Pereira (1993), nos séculos XV e XVI as questões marítimas e as explorações coloniais e os avanços mercantis eram efetuados (mesmo dizimando culturas e povos estabelecidos há milhares de anos em uma localidade), em nome do cristianismo e da monarquia europeia. Desde então, a geografia do mundo expandiu e possibilitou que o conhecimento a respeito dos seres humanos e suas culturas começassem a avançar e alcançar novas dimensões.

Os povos que habitavam em diversas regiões da terra, antes da expansão europeia não tinham o domínio da escrita, portanto necessitavam de ser civilizados. Exemplifica-se aqui, alguns dos termos que os europeus usavam frequentemente ao se referirem aos habitantes de “terras novas” de índios, depois vieram outras adjetivações, como negros da terra, selvagens e aborígenes. Os europeus conquistadores se autodenominaram de “civilizados” e, automaticamente, superiores.

Para Malerba e Bertoni (2001), os portugueses demonstraram total desconhecimento da riqueza cultural e da diversidade “ao denominar de ‘índios’ aqueles que mais tarde seriam responsáveis pela composição de uma das matrizes étnicas da nação brasileira, juntamente com negro africano e com o branco europeu”. Uma maioria expressiva das informações sobre a cultura indígena no Brasil e suas etnias feitas pelos padres jesuítas e viajantes, até o século XVIII, eram carregadas de preconceito e de desconhecimento.

Diante desses quadros tão presentes de preconceitos, evidentemente os europeus se auto intitularam de “civilizados” “superiores” e, certamente, estariam prontos para o comando

daquela gente tão ignorante e selvagem que chegava a semelhar-se com os próprios animais. Infelizmente, a história brasileira foi e continua permeada de conjecturas nos discursos literários, livros didáticos, nos espaços educacionais. A criança recebe diuturnamente uma carga muito alta de informações que a leva a dar mais valor a cultura exterior do que a sua própria, ou seja, passa a ver o seu país como inferior.

O ato de atribuir lugar, função e significado a todas as coisas ou existências, podem ser muito perigoso e complexo, pois a visão humana frente as suas limitações tenderá para seleções errôneas e para atribuir valores sempre do seu ponto de vista, usando como modelo os valores históricos de sua época. Diz Azevedo (1987, p. 15), “o ser humano em toda sua história sempre usou de ‘conhecidas classificações de mundo’ para cometerem atos brutais e preconceituosos em nome daquilo que acredita ser a única verdade”. Deste modo, ao acreditarmos que o nosso modo de vida é o único, ao certo empobrecemos o nosso conhecimento e dificultamos a boa convivência com as outras culturas e raças.

Os europeus, logo após o Renascimento (Século XVI), continuaram a produzir descrições, imagens e histórias etnocêntricas sobre outros povos e divulgavam determinadas “in/verdades” políticas, econômicas, morais, ideológicas, políticas, científicas e culturais, comportando como se elas fossem as universalmente validas. O método utilizado por eles para tais comprovações era o de Oposição Binária, uma das sustentações da tradição intelectual ocidental também utilizado pelos gregos no século V a.C., cuja função é a de reduzir as complexidades e pluralidades humanas a pares opostos, tais como negros e brancos, eu e o outro, civilizados e bárbaros/selvagens, Oriente, Ocidente, crente e ateu e nós (ocidentais brancos, católicos, protestantes et.al) e eles (orientais, asiáticos, africanos, latinos, americanos, índios, islâmicos, budistas entre outros). Este método baseia-se em uma taxionomia simplista e arbitrária e, assim, seus resultados foram perigosos e excludentes.

Para Einaudi (1990) no século XVIII, a Europa produziu e disseminou alguns conceitos, que até hoje persistem. Entre eles, destaca-se a ideia do *homem universal, civilização racional, progresso e humanismo*. Tem-se aqui a ideia do ser humano dividido em civilizados e selvagens. Assim,

[...] nos primeiros decênios do século XX, o termo raça foi ficando cada vez mais conhecido, devido às teorias que tinham por base a construção de oposição entre o negro e o branco, tanto pela constituição física como pela capacidade intelectual. Desse modo, muitos cientistas e estudiosos basearam as suas pesquisas nesses conceitos, e, que infelizmente, prevalecem até a atualidade e está na base das doutrinas conhecidas como “racismos científicos”. (AZEVEDO 1987, p. 17).

Ainda no século XVIII, acreditava-se que os selvagens ou nativos e os povos africanos eram fortes, ágeis e inocentes e representavam a fonte de virtude, da verdade e da felicidade. Já para outros, eram homens grotescos, presos a teias de superstições e bem próximos do estado

animal, pois mal se distinguíam das feras e viviam nesse estado de vida miserável por não terem sido ainda *iluminados* pela razão. Enquanto que os Estados e sociedades “civilizados”, eram norteados e seguros na base do desenvolvimento contínuo e eram detentores do conhecimento racional ou científico, assim, viam no progresso vitória do indivíduo sobre o meio que ele vive.

Percebo ou sou forçado a provar que os negros são tão competentes intelectualmente quanto os brancos, diz Hume (1979), a inteligência além do mais, nunca livrou ninguém de nenhuma situação, nem tão pouco é axioma, sabe-se que é em nome da inteligência e da filosofia, pode ser declarada e legitimada a igualdade dos homens, bem como, sob o seu respaldo que se decide o seu aniquilamento.

Segundo Santos (1998, p. 82), “temos sempre direitos de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza, temos direitos de sermos diferentes quando a desigualdade nos descaracteriza”.

Entende-se, que é de suma importância um olhar mais apurado para a história do Brasil, com mais grandeza e determinação e possa tirar daí a convicção de uma nação livre e soberana, não europeizada, mas de brasileiros conhecedores de sua história e senhores da mesma. Faz-se necessário, também, a aprendizagem contínua de ver o vizinho, o colega, as minorias étnicas (que já foram maioria), negros, índios, pardos, amarelos, toda gente brasileira livre e consciente.

2.2 Política Afirmativa e o Combate às Desigualdades Raciais Contemporâneas

A sociedade brasileira tem passado por processo de mudanças significativas, no que diz respeito às relações étnico-raciais. Assim, carrega a marca há mais de um século, de violência racial recorrente, que explicitamente só atinge a grupos minoritários e dominados. Tal violência sempre encontrou lastro em mitos explicativos, ferramentas de retóricas usadas pela classe dominante com objetivo de silenciar parte da sociedade vitimada por segregações, inteligência e outros tipos de violências.

Para (Lima, 2001), o Brasil continua usando dois discursos em relação às diferenças e suas pluralidades, ou seja, “a nação que sempre se considerou como uma sociedade de mistura racial, porém sempre soube separar certos lugares sociais para negros e brancos.”

Outra marca que incomoda ou deveria incomodar, Diz Santos e Lobato (2001), é a ausência de afrodescendentes nas posições relevantes nos espaços sociais, assunto conhecido e constituído no processo de socialização.

Não há negros nos três poderes, não há negros nas universidades, não há negros na mídia, não há negros juizes, médicos, engenheiros dentre outros. Seria incapacidade?

Fatalidade? Decorrência da história do Brasil escravocrata ou de outras causas? Mas, diante desse quadro o que podemos fazer para garantir maior representatividade em todas as esferas e níveis da sociedade? Qual seria a proposta? (SANTOS; LOBATO, 2001, p. 8).

Os questionamentos (quando são feitos), a respeito da ausência de afrodescendentes nas escalas do poder, nos meios acadêmicos, principalmente nas universidades públicas desse país, poderiam sim, causar estranheza e constrangimentos, devido o pensamento social ainda não ter problematizado estas questões ou pelo fato de ser algo natural, voltando a antiga máxima de que, “negros têm o seu lugar”.

Em relação às ações afirmativas nos últimos decênios, tem surgido como propostas, no Congresso Nacional, muitos projetos de lei (apresentados por parlamentares de múltiplas tendências ideológicas), cujo objetivo é o de introduzir nas políticas públicas, algumas modalidades de “ação afirmativa”. O conteúdo de tais projetos é o de amenizar a desigualdade brasileira atingindo a sua causa primordial, o segregador sistema educacional, que historicamente reservou a negros e pobres uma educação de inferior qualidade.

Sob a perspectiva conceitual, o termo ação afirmativa tem vasto alcance. No geral esta terminologia enquadra-se e define o conjunto de estratégias, de iniciativas ou políticas com objetivo de ajudar grupos que se encontram em condições desfavoráveis e combater as segregações no trabalho e em todos os segmentos sociais.

Ação afirmativa semanticamente pode ser bastante abrangente e discutível, como material propício para diferentes pontos de vista. Steeh e Krysan (1996), optaram para uma definição considerada mais vasta:

O termo ação afirmativa vincula-se diretamente com políticas e meios obrigatórios e voluntários projetados com a finalidade de combater a discriminação no mercado de trabalho, bem como, o de corrigir os resultados maléficos de condutas discriminatórias usadas no passado pelos patrões. (...) Assim, a ação afirmativa é usada como instrumento preventivo contra a discriminação no mercado de trabalho substituindo essas ações por práticas capazes de proteger contra a segregação e a intolerância. (STEEH E KRYSAN, 1996, p. 28-58).

O termo “ação afirmativa”²⁷ será trabalhado, nesta pesquisa, como “igualdade no emprego” ou “ação positiva” termos usados, segundo Sowell (2004), largamente na legislação do Canadá, África do Sul e na Europa, para o entendimento de diversidade.

²⁷ O termo “ação afirmativa” foi aplicado pela primeira vez nos Estados Unidos (pelo Presidente Kenedy) na década de 60 do século XX, para se referir a políticas do governo para combater as diferenças entre brancos e negros, como também outros grupos discriminados, como árabes, palestinos, kurdos, entre outros oprimidos. -No Brasil, as ações afirmativas integram uma agenda de combate a herança histórica de escravidão, segregação racial e racismo contra a população negra (HERINGER, Rosana (org.). A cor da desigualdade: desigualdades raciais no Mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil. Rio de Janeiro, 1999.

Esta temática não é nova e é de fundamental importância para o Direito brasileiro, tal importância dar-se pela ocorrência direta no cerne da sociedade as mais variadas formas de discriminação, exclusão e a diminuição do processo produtivo resultante, e da vida social mais digna, pois uma parcela considerável de 54,7% dos brasileiros afrodescendentes está no quadro de baixa escolaridade e, conseqüentemente baixos salários (IBGE, 2017).

A percepção de igualdade de natureza jurídica de primeira grandeza fundamentou-se como princípio jurídico inevitável nos registros constitucionais decretados pressurosamente, após as revoluções do século XVIII. Porém, foi a partir dos exemplos deixados pelo EUA e da França que o Brasil passou a agir e se estruturar melhor sobre o conceito de igualdade perante a lei, uma construção jurídica-formal ampla e imprecisa, deve sim ser igual para todos, de maneira que não pode haver distinção ou privilégios. A posição do aplicador deve ser de total neutralidade sobre as situações jurídicas concretas, bem como, a respeito dos conflitos interindividuais (TRINDADE, 1996).

Para Santos e Lobato (2003), o parecer de igualdade jurídica, meramente formal e abstrato por natureza já foi sustentado por muito tempo, como garantia da efetivação da liberdade. Na visão dos pensadores e teóricos da escola liberal, seria suficiente apenas que houvesse a inclusão da igualdade na pauta dos direitos fundamentais, para esta ser realmente assegurada no sistema constitucional.

Conforme ressalta Guilherme Machado Dray (1999), “o princípio da igualdade perante a lei compreenderia na criação de um sítio neutro, onde as virtudes e as capacidades dos indivíduos poderiam desenvolver livremente”. Os privilégios em sentido díspares representavam nesse ponto de vista a criação pelo homem de espaços restringidos, passíveis de criarem desigualdades dissimuladas e nessas medidas inaceitáveis (DRAY, 1999).

A experiência e os estudos de direito e política comparada, entretanto, mostram a tamanha fragilidade e desatualização de um documento ou lei construída sob a batuta da cartilha liberal oitocentista, a igualdade jurídica torna-se uma peça fictícia e alheia às necessidades atuais. Para o jurista Guilherme Dray (1999),

[...] o conceito de uma igualdade puramente formal, estabelece no princípio geral da igualdade, o questionamento no qual foi certificado para tornar acessível a todos aqueles desfavorecidos das oportunidades que socialmente desfrutavam as pessoas pertencentes as classes privilegiadas. Seria importante nivelá-los. Em vez de igualdade de oportunidades, seria importante falar de igualdade de condições (DRAY, 1999).

Seria inevitável o entendimento e ação de uma postura avultada da igualdade, capaz de levar em conta questões da paralização e não apenas pela posição da lei, mas, por outras

abordagens, sociais, inclusivas e outros comportamentos inevitáveis da convivência humana, como exemplo a discriminação. Para Rocha (1985).

A simples proibição de atos ou comportamentos discriminatórios não são suficientes para se obter a incontestabilidade do princípio da igualdade jurídica. O antigo modelo era tão somente, o princípio da interdição da desigualdade, ou da invalidade do comportamento fundamentado por preconceito irrefutável ou comprovado, porém o que não deve ser reputado o mesmo que garantir a igualdade jurídica. (ROCHA, 1985, p. 86).

Os paradigmas de igualdades advindos das revoluções francesa e americana, devem ser revistos e substituídos por ações mais coerentes, militantes e próximas à realidade brasileira, na qual, são adequadamente pesadas e avaliadas as desigualdades factuais existentes na sociedade, de maneira que, as situações desiguais sejam abordadas de forma diferente.

A igualdade substancial, criação do Estado Social de Direito, requer sempre muita atenção por parte do legislador e dos aplicadores do Direito. Para Santos e Lobato (2003), as múltiplas situações que podem ser individuais ou de grupos, venham impedir ou dificultar a proteção e a defesa (um tanto vulnerável e imprecisa), de uma parcela da sociedade que tem sido fragilizada e desfavorecida por séculos.

A passagem da ideia de igualdade judicial “estática” ou “formal”, ao novo conceito de “igualdade de oportunidades”, de múltiplas experiências constitucionais fundamentadas nas necessidades de acabar ou de abrandar os resultados concernentes às desigualdades econômicas e sociais e, como resultado, de promover a justiça social.

O saldo dessa nova visão foi positivo, pois, saiu daí diversos ordenamentos jurídicos nacionais e no campo do Direito Internacional e dos Direitos Humanos²⁸, de políticas sociais de suporte e de promoção de grupos socialmente fragilizados. Salienta-se aqui, que do parecer liberal da igualdade que entende o indivíduo em sua posição subjetiva, ampla, o Direito passa a entendê-lo e a referir-se em sua particularidade como um ser que é provido de qualidades específicas. Para Flavia Piovesan (1998).

[...] do ser carregado de subjetividade e genérico, desprovido de cor, sexo, idade, classe social, dentre outros critérios, emerge o sujeito de direito concreto, historicamente situado com especificidade e particularidade. Daí aponta-se não mais o indivíduo genérico e abstratamente considerado, mas o indivíduo “individualizado”, considerando categorizações concernentes ao gênero, idade, etnia, raça dentre outros (PIOVESAN, 1998, p. 130).

Conforme Rocha (1996), em nenhum Estado Democrático, até os decênios de 1960,

²⁸ Convocação da ONU sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965); Convocação da ONU de todas as formas de discriminação contra a mulher (1979); o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos (1966).

bem como, o final do século XX, o assunto sobre igualdade e combate ao preconceito foram de fato relevantes e amparado por alguma lei, que pudesse combater o tratamento desigual com os afrodescendentes, os pobres, os marginalizados pela raça, sexo, opção religiosa, os indígenas entre outros. Esses grupos minoritários continuam sem acesso às mesmas oportunidades que têm os “brancos” e “bem nascidos” brasileiros.

Já em relação às políticas de “ações afirmativas” ou “discriminação positiva”, elas têm embasamento constitucionais os direitos de igualdade para todos. Assim, todo indivíduo têm sua cidadania e os seus direitos garantidos junto à Constituição Federal Brasileira. (BRASIL, 1998).

Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, a segurança e a propriedade, nos termos seguintes:

XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Assim, não pode existir e permanecer qualquer dúvida quanto ao destinatário da cláusula constitucional da igualdade perante a lei. O seu destinatário é, precisamente, o legislador e, em consequência, a legislação; por mais discricionários que possam ser os critérios da política legislativa, encontra no princípio da igualdade a primeira e mais fundamental de suas limitações.

O Brasil é conhecido como uma nação pluricultural, ou seja, a mistura de três etnias, porém, essas constatações históricas não evitaram a desigualdade existente entre os brasileiros considerados “brancos”, “indígenas” e “afrodescendentes”. Para Lima (2001, p. 246), a sociedade brasileira sempre se definiu como uma nação de mistura racial, mas, sempre soube separar certos lugares sociais para negros e brancos.

Certo dia, a plateia dessa competição imaginária chega à conclusão de que essa situação é injusta e, a custo de muita pressão, consegue convencer os organizadores a cortar as cordas que prendia um dos corredores. Este, no entanto, continua perdendo: motivo? Seus músculos ficaram atrofiados pela falta de treinamento. Se continuar como está a tendência é que ele perca definitivamente. O que fazer para promover a igualdade de condições entre os dois corredores? Alguns sugerem que dê um treinamento especial ao corredor que estava amarrado, pelo menos por algum tempo. Outros já defendem uma medida mais radical: porque não lhe dar uma vantagem de dez metros em cada corrida? Logo se ouve vozes denunciando que isso é discriminação. Mas há quem defenda: discriminação sim, mas, positiva porque visa promover a igualdade, já que tratar igualmente os desiguais é perpetuar a desigualdade (APPIAH, 2001,

p. 192).

Essa história ilustra muito bem o conceito de *ação afirmativa e as paixões* que o tema desperta na sociedade. Pode-se dizer que os negros, as mulheres e outros grupos discriminados, são como o corredor amarrado que por muito tempo estivera preso pelas cordas do racismo e da discriminação, por vezes traduzidos até mesmo em leis. Mesmo depois de solto, continua perdendo, porque a discriminação mesmo ilegal prossegue funcionando de forma disfarçada. No caso dos negros há também a desvantagem histórica dos pais e avós não terem podido acumular e transmitir riqueza por causa da escravidão.

O objetivo da ação afirmativa é promover igualdade entre os desiguais. Grupos que compõem uma sociedade. Isso pode ser feito de várias maneiras: bolsa de estudo, quotas em universidades e capacitação no mercado de trabalho entre outras. Reservar certo número vagas (as conhecidas quotas), em universidades e no mercado de trabalho é como dar muitos metros de vantagens aquele corredor que estava ficando atrofiado devido às amarras.

A discussão em torno desse tema envolve muito desconhecimento, incompreensão e concepções ideológicas. Algumas são contra qualquer ação afirmativa sem saber exatamente do que estão falando, outros usam falsos argumentos para defender sua posição privilegiada na sociedade; há aqueles, simplesmente que distorcem os fatos e afirmam sem provar, que ações afirmativas não deram certo em outros países, o que não é verdade. Nos Estados Unidos por exemplo, ações afirmativas têm ajudado mulheres negras, imigrantes, indígenas, latinos americanos e membros de outros grupos ocuparem posições até então vetadas a eles. Nos E.U.A, as universidades, o governo e as Forças Armadas defendem a ideia de que é preciso promover a diversidade, isto é, incorporar em todos os níveis do universo escolar e de trabalho, homens e mulheres de diferentes grupos que compõem a sociedade norte-americana.

Para Appiah (2001), “formas diversas de ações afirmativas têm sido empregadas em vários países além dos Estados Unidos. Um deles é a Malásia. Lá a maioria da população pertence à etnia *bumiputra*, que são os malaios propriamente ditos”. Sendo maioria, eles controlam a política, mas a economia está nas mãos dos chineses e indianos. Para corrigir essas distorções foram estabelecidas medidas temporárias para promover a participação dos malaios na economia de seu país. Na Índia vigora uma milenar tradição religiosa, o Hinduísmo, cujo sistema de casta estabelece a divisão da sociedade em quatro grupos, aos quais se pertence por nascimento. Em primeiro lugar estão os brâmanes, diz Appiah (2001), que são: (sacerdotes e letrados), em seguida vem os xátrias sendo composta pelos: (guerreiros), logo após temos vaixás que são: (comerciantes) e por fim, temos os sudras que são: (os servos). Essas castas subdividem em mais de três mil sub castas, de acordo com a região e a ocupação das pessoas.

Há também os *dalit*, que são considerados impuros pelo hinduísmo e excluídos do sistema de casta, historicamente não têm acesso à terra, aos bons empregos e à educação. Os membros das outras castas nem se quer podem tocá-los; daí serem chamados de *dalit*, que significa “intocáveis”. Até os dias de hoje, continua a discriminação contra os *dalit*, sobretudo nas aldeias onde o sistema é mais arraigado. Para garantir a participação na vida econômica e política desse povo na sociedade indiana, a Constituição indiana reserva (sistema de cota), acento de parlamentares dessa etnia no congresso, emprego público, universidades. Outros sistemas de ação afirmativa também foram implantados na Colômbia, Israel, China, Peru, Nigéria, assim como na Iugoslávia e União Soviética. O objetivo é sempre beneficiar grupos discriminados por motivos raciais, étnicos de classe ou de gênero.

No Brasil, a Lei nº 9.504/97 obriga os partidos terem 30% de candidatos do sexo feminino nos pleitos eleitorais; além de outras ações em favor das mulheres, porém, quando o assunto é criar cotas para beneficiar negros, indígenas, estudantes advindos de escola pública ainda existe resistência, mesmo com a Lei de Reserva de vagas (A Lei nº 12.711/2012), aprovada e em vigência, argumenta-se que os negros deveriam conquistar suas posições por mérito. No entanto, na prática isso significaria perpetuar uma situação de desigualdade e de injustiça. Afinal, não é por falta de mérito que os negros são minorias nas universidades públicas. Mais uma vez, trata-se da consequência de oportunidade, que desde sempre marca o país distinguindo negros de brancos.

É certo que, questões voltadas à igualdade têm mobilizado parte da sociedade, ou seja, aos grupos minoritários desde os tempos mais longínquos. Para Silva (1999), todas as adversidades que possam envolver a igualdade racial e étnica têm sido de várias formas e, repetidamente, em todos os modelos de sociedade.

O documento conclusivo resultante da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizado pela ONU, realizado em Durban, África do Sul, em 2001, orientou o Brasil a desenvolver políticas de ação afirmativa e instigou também o fortalecimento de vários outros programas de governo com a finalidade de promover e fortalecer mais ações de igualdade.

A verdade é que muito pouco se conhece sobre os resultados práticos das ações afirmativas na sociedade brasileira. O Estado e outros produtores dessas ações, dificilmente acompanham o seu desenvolvimento, avanço e lugares mais propícios para tais promoções e, talvez, sejam por essas razões que a sociedade levará muito tempo para entender e assim apropriar de certos argumentos favoráveis e posicionamentos contrários a tais políticas.

Em síntese, muitas são as interpretações, e discursos ideológicos na luta antirracista,

algumas medidas tomadas até o momento, com a finalidade de diminuir as disparidades sociais existentes, mesmo sendo ainda mínimas são bem-vindas. Como afirmou Alencastro (2002), há tanto para ser feito neste país que a “pior solução é não fazer nada”.

É comum no Brasil, o entendimento de que os programas sociais são eficientes e atingem os seus objetivos, ou seja, alcançam de igual modo todas as pessoas, independentemente da cor da pele, porém, as pesquisas mostram que isso é um tremendo engano. Para Telles (2003), as políticas públicas de caráter social, separadamente não foram capazes de deliberar os parâmetros no combate ao racismo e outras formas de preconceito. Pelo contrário, coadjuvaram na reprodução e na separação existente entre negros e brancos na base de classes. Os negros são desigualmente menosprezados por tais políticas de cotas sociais e não estritamente raciais.

2.3 Os Desafios na Construção e Efetivação de uma Educação Antirracista

2.3.1 Conceituações

Esta pesquisa tem na sua fundamentação teórica o debate acadêmico a respeito de questões que envolvem raça, etnia²⁹, preconceito e intolerância nos espaços educacionais. Nesse sentido, é pertinente apresentar alguns conceitos.

A concepção de raça, segundo Munanga (1998), veio do italiano *razza*, com a sua descendência mais antiga do latim *ratio*, que quer dizer exatamente sorte, categoria, espécie. Mais tarde, o conceito raça³⁰ foi usado pela ciência (Zoologia e Botânica), com a finalidade de classificar as espécies animais e vegetais.

Segundo Carneiro (2003), a subdivisão de uma espécie foi realizada considerando características físicas semelhantes, transmitidas por hereditariedade, feitio do crânio e do rosto, tipo de cabelo, dentre outras. Raça é diretamente ligado ao biológico, concernente apenas a elementos hereditários, não considerando assim, requisitos sociais e psicológicos (p.5).

Cunha (2002, p. 115), contribui com esse parecer, ao afirmar que “no Brasil, os termos que tem relação direta à cor e à raça são edificados de modo associáveis e situacional”. Para a autora, os substantivos, na maioria das vezes adjetivados, negro, mais escuro, preto, mulato ou

²⁹ A palavra “etnia” (e variações) e a expressão étnico-racial (e variações) apontam para usos que acredito ser mais conscientes, mas eles estão condicionados pelo contexto linguístico (CUNHA, 2002, p. 120).

³⁰ Foi nesse mesmo entendimento que o naturalista sueco, Carl Von Linné conhecido em Português como Lineu (1707-1778), usou para classificar as plantas em 24 raças ou classes, classificação na atualidade completamente sem uso. (MUNANGA, (org.). **100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil**. São Paulo, (2004).

crioulo, são associados ao tipo de afinidades existentes entre as pessoas, à posição social, à faixa etária e a valores hierárquicos.

Os estudos desenvolvidos pela biologia, a classe “raça”, não se mantêm como categoria para se entender as diversidades que identificam a humanidade. Para Guimarães (1999, p. 20), o conceito “raça”, é válido na qualidade da construção social para assim ser possível melhor entendimento sobre certas desigualdades sociais, não existindo, portanto, nenhuma fundamentação natural ou biológica.

Para Fernandes (1978), na medida em que o negro fosse incluído na chamada “sociedade de classe”, a “raça” certamente perderia toda sua relevância. Dessa forma, a sociedade capitalista teria outros paradigmas “racionalis” e econômicos no exercício de posições no suporte de classes. O racismo passaria a fazer parte do nosso passado escravocrata que seria precedido com a integração social do negro.

Outro importante parecer sobre raça que pode ser considerado um marco nas pesquisas/estudos das relações raciais no Brasil, foi desenvolvido por Carlos Hasenbalg (1979), que em seu trabalho, não enfatizou as raízes escravista histórica para tratar das relações raciais na atualidade. Segundo esse autor, os posicionamentos racistas e discriminação que, infelizmente tem se avolumado em todas as classes sociais não são apenas reminiscências de um passado escravocrata, mas possui um novo papel na sociedade capitalista.

Para Hasenbalg (1979, p. 118), o racismo, independentemente de suas diferentes formas (tempo e espaço), define todas as sociedades capitalistas de várias raças da contemporaneidade. A sua continuidade histórica não deveria ser explicada como uma simples herança do passado, diz o autor, mas, como um instrumento que serve aos relevantes e múltiplos interesses de grupos racialmente independentes.

A raça e o racismo, continua Hasenbalg (1979), passam a ser elementos importantes para completar e sustentar posições antagônicas de classes. Pois, uma maioria bastante significativa de pessoas que se consideram brancas para obter privilégios em vários segmentos da vida social. Dar-se aqui, um processo de competição em que as pessoas entram nessa disputa com as mesmas oportunidades, exceto a “raça³¹”, e o saldo dessa posição é desfavorável aos não brancos.

Por esse ângulo, a raça aparece categorizada atuando como elemento de criação e manutenção das desigualdades. No capitalismo a “raça” é empregada pelos grupos sociais com

³¹ Para Guimarães (2002) “raça” não tem fundamentação biológica, porém possui existência nominal e afetiva no mundo social, pois as pessoas continuam sendo influenciadas e se auto classificando na sua realidade social (p. 51).

a finalidade de justificação de privilégios e de dificultar o acesso dos povos racialmente subordinados a essa condição. No Brasil, não se discrimina diretamente a raça, diz Guimarães (1995, p. 37), “mas, sobretudo as tonalidades da pele que se torna indicativas de condição econômica e sociais do indivíduo”.

As diferentes práticas e instituições sociais são constituídas pelos gêneros: a escola é feminina porque é um lugar de atuação de mulheres. Elas organizam e ocupam o espaço: elas são as professoras, coordenadoras, diretoras, secretárias, merendeiras dentre outras. Outros dizem, que a escola é masculina, pois ali, ela lida com “alguns aspectos culturais e que devem dar lugar a uma transmissão deliberada e um tanto institucionalizada” (LOURO, 1993, p. 11).

2.3.2 Educação Antirracista

Entende-se que esse agir e pensar pode se estender para qualquer instituição social, todavia, o foco de atenção aqui é a escola. Não apenas devido ao direito de educar, mas porque nas sociedades urbanas ela veio se avolumando entre as demais exigências e instituições sociais. Centro de atenção das religiões do Estado e das famílias, a escola foi-se constituindo como fundamental na formação de meninos e meninas.

Para Sen (2001), a escola foi introjetada e destinada em diferentes períodos na cultura cristã; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosas/os, das elites condutoras, do povo sadio e operoso. Sem dúvidas, não era esperado que ela viesse a executar sozinha todos esses encargos por si só, complexos, se bem que, frequentemente elas lhes fossem perceptíveis e precisamente endereçadas.

Faz-se necessário, entender melhor quem são os sujeitos que circulam nos espaços educacionais e como são as relações que edificam entre si e com o próprio espaço. Da parte física, na edificação; dos símbolos às disposições sobre condução e prática; das técnicas de ensino aos procedimentos de avaliação, tudo funciona na constituição de meninos e meninas, de homens e mulheres, interno e externamente dos muros da escola. Dessa forma, torna-se muito ímprobo pensar a respeito da escola sem que se avalie articuladamente, todos esses procedimentos técnicos e arranjos e como eles atuam sobre todos os sujeitos e, notadamente, sobre estudantes e mestres.

Segundo Louro (1993, p. 16), “para chegar a essa construção, dar ao indivíduo o sentimento de pertencimento à instituição, ela terá que a distinguir dos outros, daqueles que estão extramuros”. A escola também operará na parte interna com o objetivo de diferenciá-los uns dos outros. Sabe-se que a escola, também, intervirá internamente, com a finalidade de diferenciá-los dos outros.

O decurso educativo escolar estabelecido nos tempos modernos, fundamentou-se, na ideia de educador modelo, eles a tornava responsável pela conduta dos seus alunos cuidando sempre para que eles levem as normas de conduta e virtude para além da escola. De maneira que, o mestre nessa condição, não precisa ser detentor de muitos saberes, mas, deve ser sempre modelo a ser seguido. Devido a isso, o corpo, a alma dos mestres³² e dos alunos, comportamento e desejos, palavras e ensinamentos devem ser disciplinados.

Para esses educadores, as ordens religiosas, as congregações e as associações ditavam condutas que regulavam seus atos, posturas, maneira de falar, agir e pensar; estimulavam o silêncio, diziam, também onde e quando corrigir os estudantes. Assim, estabeleceram um detalhado e minucioso dispositivo de poder para reger as crianças e os jovens sobre seu corpo, sexualidade e vontades. Cabia às irmãs de caridade os cuidados com as meninas no que diz respeito ao “sexo frágil”. De maneira que, a instituição escolar brasileira é, sem sombra de dúvida, primeiramente masculina e religiosa.

Para Guimarães (1999, p. 208), “no imaginário educacional brasileiro três influências podem ser observadas: cor - etnia – classe”. A cor é relacionada ao físico, aparência física, a etnia à identidade cultural que pode ser regional ou nacional, enquanto a classe tem a ver com bens ou à ausência do mesmo. Frente a grande desigualdade social existente no país, alguns brasileiros propendem a acreditar que as situações de grandes exclusões pelos quais os afrodescendentes passam, são questões econômicas ou de classe e não associam ao racismo.

Chegou-se a afirmar que os povos africanos e indígenas eram inferiores aos brancos (europeus), tanto do ponto de vista moral quanto no aspecto social e intelectual, legitimando assim, a escravidão no Brasil. Hoje, mesmo com mais conscientização e leis contra toda prática de injúria, racismo, preconceito e outros, ainda é facilmente encontrado atitudes intolerantes em quase todos segmentos sociais.

Na Europa e nos Estados Unidos, o racismo tem sido presente e ampliado nos discursos de partidos políticos que defendem a expulsão de asiáticos, latinos, turcos, árabes, afrodescendentes e, agora, imigrantes dos seus territórios com a alegação de “preservar o trabalho”. No Brasil disseminam-se diferentes ataques contra afrodescendentes, indígenas e outras minorias.

Desse modo, pode-se observar essas ocorrências por meio dos significados que, no

³² O mestre e o jesuíta (tão conhecidos na educação quinhentista no Brasil) são exemplos completos nessa visão. Eles eram preparados para exercer o seu ofício e começarem a ser especialista da infância, dominarem as técnicas de ensino, bem como as armas capazes de conquistarem as almas infantis para sua vigilância. De forma, a saber, guardar seus sentimentos, treinar o caráter e saber corrigir com brandura (LOURO, 1993, p. 16).

Brasil, a cor ou a raça tem internalizado no pensamento comum da sociedade. Desse modo, a raça ou a cor negra, infelizmente ainda tem relação direta com uma série de estereótipos e preconceitos que têm respaldado procedimentos discriminatórios e condutas racistas que problematizam e dificultam o desenvolvimento pleno do ser humano.

Assim, desde muito tempo o ser humano tem convivido com conflitos étnicos³³ e raciais. Racismo³⁴, intolerância, xenofobia, preconceito, estereótipos, etnocentrismo e antissemitismo. Esses conceitos, mesmo com bastantes semelhanças, não são iguais e é, portanto, importante que sejam separados para que não se caia em suas perigosas teias. É interessante entender que todos esses vocábulos (alguns novos, outros antigos), têm como ponto inicial a tendência dos homens em comparar e classificar os seres humanos. Comportamento perigoso, diz Andesky, Borges e Medeiros (2002, p. 15), classificar uma pessoa conforme a sua idade, cor³⁵, classe social, região, grau de escolaridade e religião.

O discurso sobre raças humanas, classificações e etnias fica mais complexo quando o homem sente-se no direito de atribuir valor a essas diversas categorias, diz Munanga (2002, p. 15), François Bernier foi o primeiro a adotar o critério de classificar³⁶ a cor da pele e cabelo diferente. Em seus relatos ele usava palavras pejorativas e grotescas para referirem-se as pessoas: os negros, segundo ele, “tinha uma espécie de pluma na cabeça bem parecida com o pelo das nossas lontras, os asiáticos tinham “olhinhos de porcos” e os “lapões eram feios como animais”. Evidentemente, os europeus eram poupados dessas comparações/classificações.

Já no século XX, as descobertas da genética desconstruíram no campo biológico a ideia de raças; não se tratava de estudar os grupos humanos de acordo com seus caracteres visíveis, e, sim, de explorá-los de acordo com conteúdos do seu patrimônio genético. A melanina encontrada em grande quantidade na composição de indivíduos negros é, também, encontrada em pessoas brancas Andesky et.al. (2002). Segundo um mapeamento da sequência dos genes humano realizado pelo Projeto Genoma, foi constatado que, em média o que difere uma pessoa a outra é de pouco mais 0,01%, isso significa que todos os seres humanos, 99,99% são iguais do ponto de vista biológico. Portanto, a diferença entre um negro, um asiático e um branco

³³ Etnia refere-se ao âmbito cultural; um grupo étnico é uma comunidade humana definida por afinidades linguísticas, culturais e semelhanças genéticas

³⁴ Para Munanga (2004) o racismo é a tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

³⁵ O vocábulo “cor” é usado para fazer referência ao indivíduo, de modo particular “Qual a sua cor?” e “Só você pode dizer qual a sua cor” (p. 15).

³⁶ No século XVIII, naturalistas e filósofos como Lineu Buffon; Herder e Kant entre outros também ousaram a classificar o gênero humano na ideia de raças variadas e todos eles preconizavam, em grau variado, juízos de valor vantajosos para os brancos europeus (p. 16).

representa apenas uma letra química trocada em cada conjunto de mil entre todas as que formam o nosso código genético.

Diz Aguiar (2011, p. 43), faz-se necessário, a partir desse ponto de vista definir-se metodologias de ensino que levem a repensar os lugares sociais, os estereótipos, os modelos, os padrões de beleza, a história e a identidade relacionados aos povos afrodescendentes.

Brandão (1981), ao falar acerca da relação existente entre educação e vida, sugeriu que na espécie humana, a educação não é a simples continuação de um trabalho da vida. A educação se instala num domínio de troca de símbolos, de intenções de padrão de cultura e de relações de poder, cooperando para a evolução do homem.

A história do Brasil ensinada nas escolas, ainda tem por paradigma o herói branco, forte de traços europeus. Coloca a Europa e o colonizado “branco”, não apenas em posição de superioridade, mas, o centro em torno do qual a história da humanidade girou e gira. Desse modo, as discussões, aulas e esclarecimentos sobre as civilizações e os povos diversos que se desenvolveram na África e, a vergonhosa e cruel etapa do tráfico negreiro passam a não ter importância nos espaços educacionais, principalmente no ensino fundamental e médio.

Para Andesky (2002, p. 46), “a importante história dos Palmares ou a Revolta dos Malês, na Bahia são partes da história brasileira, quase que totalmente desconhecidas pela população estudantil”. Com relação ao século XX, os alunos, também desconhecem a história da Frente Negra Brasileira, do Teatro Experimental Negro, desenvolvido por Abdias do Nascimento. Outro importante movimento (do qual ninguém fala), foi o Movimento Negro Unificado-MNU, criado em 1970. Têm-se aqui, apenas alguns exemplos para a comprovação de que a história do negro brasileiro representada por esses movimentos foi proscrita ou apagada.

A história do Movimento Negro no Brasil tem a sua visibilidade na luta de reconhecimento da existência do racismo³⁷ e da discriminação no país. O maior e mais importante desafio dos grupos de movimento negro tem sido a busca de conscientização das pessoas no tocante a esse cenário e sistematizá-los com o objetivo de superação.

Nos anos de 1931 a 1937, a Frente Negra Brasileira, já tinha entre suas finalidades a legítima inserção do negro na sociedade brasileira. Segundo esse grupo, a real integração do negro na sociedade só aconteceria de fato quando essa população conseguisse meios de

³⁷ O racismo é crime no Brasil a partir da lei 7.716, de 1989. A primeira legislação sobre o racismo em nosso país data de 1951, lei Afonso Arinos (1.390). Nesta lei o preconceito de raça ou de cor era considerado uma contravenção penal, uma infração penal de menor teor ofensivo. Criada há 25 anos a Lei 7.716 define os crimes de preconceito racial. Assim, de 1989 para cá, outras leis importantes na luta contra o preconceito racial foram criadas no Brasil, como o **Estatuto da Igualdade Racial (2010)** e a **Lei de Cotas (2012)** (GUIMARÃES, 2002, 169).

sobrevivência capazes de garantir o acesso à educação. Para Fernandes (1978, p. 46), a educação, além de ser o caminho mais seguro e essencial ao indivíduo, pois exerce papel fundamental no sentido de equipar as crianças de senso crítico, a ponto de saberem repensar os seus valores e participarem para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária, e, que possa respeitar a pluralidade étnico-racial.

Esses movimentos atuaram nos primeiros decênios do século passado, talvez, por esse motivo, sejam totalmente desconhecidos por uma parte significativa dos docentes em sala de aula. Porém, uma parte das reivindicações daqueles tempos não difere muito dos dias atuais, situação que comprova o desconhecimento da sociedade brasileira a respeito do atual cenário de vida dos povos afrodescendentes no Brasil.

Faz-se necessário, segundo Filho e Perón (2011, p. 43), a partir de tais constatações que sejam estabelecidos processos de ensino capazes de oportunizar a sociedade repensar os lugares sociais, os padrões de beleza, os estereótipos, a história e a identidade relacionados aos afrodescendentes, e, principalmente, guiando a formação docente para contemplar o respeito a história, as culturas negras e contribuições desses povos na história e na formação da nação brasileira.

São insuficientes e ainda tímidas as discussões a respeito dos lugares sociais atribuídos para os negros no Brasil. E, até então, é comum associar a cor preta e parda aos trabalhos domésticos, braçais, menos remunerados e sem notoriedade social. Até pouco tempo, a mídia ainda exibia nos seus programas de entretenimento o negro exercendo papéis de subalternidade e de violência. Um país que vivenciou trezentos anos de escravidão, tais divulgações só reforçam a visão de passividade do povo negro nos dias atuais e, quando uma novela tem como protagonista uma mulher negra ela vem metaforizada por: “A cor do pecado”.

Dessa forma, urge que os espaços educacionais e que educadores se envolvam com essas questões em sala de aula, dizem Filho e Perón (2011, p. 48), certamente discussões diretas e claras com crianças já seria um bom começo para o andamento, desenvolvimento e conscientização sobre a identidade étnico-racial. Sugere-se levar profissionais negros de destaque na sociedade para contar suas histórias, as dificuldades que passaram em relação ao preconceito e ao racismo. Certamente, essas ações poderão levar ao questionamento dos lugares sociais reservados aos negros, no imaginário social brasileiro.

Conclui-se que, a educação foi e sempre será fator precípuo no combate ao racismo e a discriminação nos espaços educacionais e em todos os segmentos sociais que, infelizmente, ainda são vigentes. E com essa compreensão, diz Aguiar (2011, p. 52), a escola “deve” se apresentar como um espaço de suma importância para o debate sobre o racismo, bem como,

intensificar ações com objetivo de mais conscientização a respeito da igualdade pressupostas às cores, às raças. Desse modo, o surgimento de argumentações, seminários voltados para o racismo, é fator indispensável e um grande desafio à prática docente em sala de aula.

Ainda nesse entendimento, discutir valores, padrões de beleza, comportamento e lugares sociais é atribuição do professor seriamente empenhado, com uma escola que não somente reproduz o conhecimento, contudo, é capaz de inquirir e construir o senso crítico do seu discente.

CAPÍTULO III - DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E AS MANIFESTAÇÕES ESCOLARES DAS DIFERENÇAS

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais. (ARAÚJO, 1998, p. 44).

O presente capítulo objetiva abordar a “outra face” da escola, destacando-se as relações conflituosas, abordadas no “Estado do Conhecimento”, conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Racial e o Estatuto da Igualdade Racial.

Será discutido, similarmente a respeito da comunidade escolar que é plural e como a escola tem aceitado o desafio de trabalhar essas diversidades, construir significados e, também, pensar em impulsionar as potencialidades num espaço que é historicamente tradicional. Esse capítulo está subdividido em: O Espaço Escolar, Diversidade Cultural em Questão, a Outra Face da Escola, Relações Conflituosas nos Espaços Educacionais, Configuração da Educação e Diversidade Étnico-Racial: Retratos Escolares Revelados pelo Estado do Conhecimento Realizado.

Para Morin (2001, p. 56), a escola é um espaço composto por um público estudantil pertencente a diferentes grupos étnicos, com seus costumes, culturas e crenças e o grande desafio da escola, ainda é trabalhar e respeitar as diferenças dentro desse espaço e que todos tenham as mesmas oportunidades.

3.1 O Espaço Escolar: Diversidade Cultural em Questão

Existem duas linhas inseparáveis para o conceito de Diversidade Étnico-Racial, na atualidade tais conceitos têm gerado pensamentos divergentes, devido estarem circunspectas nos documentos internacionais.

A primeira refere-se ao espaço da diversidade dentro de uma sociedade específica, em que os seus componentes possuem particularidades culturais diversificadas, porém em conjunto, podem construir uma identidade nacional da qual o interesse é a preservação de direitos, da democracia cultural e da busca da igualdade das minorias.

Já a segunda é voltada para contexto mundial das trocas dos bens e serviços, entre os países. Porém, as duas precisam ser sustentadas, pois sem a preservação da identidade cultural

de um povo, especificamente com o apoio de políticas públicas, expressões culturais não conseguirão ser desenvolvidas, o que empobreceria o mundo das trocas, das experiências, dos locais, dos indivíduos (BRANT, 2005).

Tem-se intensificado nos últimos anos, a discussão sobre as diferenças culturais nos espaços educacionais, bem como, nas práticas pedagógicas. Nesta concepção, os primeiros aspectos que são necessários esclarecer, dizem respeito aos conceitos de cultura e diferença. No que diz respeito ao sentido do termo cultura, certamente polissêmico e complexo, assumo a perspectiva privilegiada por Velho (1994, p. 63), quando afirma:

Em relação a diversidade escolar a história tem mostrado os caminhos que a educação brasileira tem percorrido até aqui, porém, uma maioria considerável deles tem sido confuso, tradicionais e duplos desde seu início, reservada para uma classe branca, dominante, exploradora e sempre voltada à estratificação e dominação social. De maneira que, foi arraigada por muitos séculos a ideia de dominação cultural de uma parte minúscula em que a etnia branca europeizada acreditava que a educação era apenas para um pequeno grupo de “privilegiados” e, em razão disso, os demais não precisavam aprender.

Segundo Branco (2006, 2009) e Madureira (2007), a discriminação se justifica no preconceito e tem ligação direta com estereótipos de base histórica/ou ideológica e social. É de suma importância, compreender a origem do preconceito e da intolerância nos espaços educacionais e sociais para a conscientização e o combate.

Os governos oligárquicos, do período colonial e monárquico, eram fundamentados na denominação do controle do saber. Havia nesses períodos, um modelo de importação de pensamento, principalmente da Europa e, conseqüentemente a matriz da aprendizagem escolar que fora introduzida no mesmo momento.

Na atualidade, tem sido comum encontrar nos projetos pedagógicos e curriculares, destacando os princípios como emancipação e autonomia. Para Branco e Madureira (2005), tais princípios são todos amparados por práticas pedagógicas, concepções e compreensões, porém, quando não se aprofunda no verdadeiro significado de valores como independência e autonomia, percebe-se a presença e prática de uma sociedade individualista e preconceituosa.

Para Pereira (2004, p. 27), nos últimos decênios, a sociedade brasileira tem despertado para a necessidade inadiável de promover mudanças educacionais, assim, entre muitas necessidades, pontua-se assegurar que os estudantes tenham oportunidades culturais diversas, cuja finalidade é o desenvolvimento cultural, tecnológico e, da mesma forma, sejam assegurados à vivência e a apropriação de valores pessoais e coletivos e respeito às diferenças.

A educação básica é um direito subjetivo constitucional para todos esses fatos é inegável, no entanto, que esta educação tenha qualidade e seja garantidora do respeito às diferenças culturais, colabore com a promoção de igualdade, de oportunidades capazes de reverter possíveis atitudes xenofóbicas, preconceituosas, que, infelizmente ainda acontecem no cotidiano escolar, que seja também, capaz de construir cidadania numa sociedade pluriétnica e multicultural.

Em relação o espaço escolar, sabe-se que, é um *locus*, de plurissignificações e de grande importância para a formação intelectual e social do indivíduo. Sem dúvida, é um dos mais importantes espaços de aprendizagem dos signos, das normas e dos valores, apropriados por meio da convivência em sociedade. Têm-se ali, troca de valores, conhecimentos e amizades.

Consentir de imediato, sem nenhum estudo prévio ou mais aprofundado a respeito de tudo que precede sobre o funcionamento da escola e a sua função social, seria uma atitude fácil diante de tudo que antecede. Porém, silenciar sobre esse assunto, certamente significaria abrir mão de conhecer melhor e questionar a respeito das responsabilidades da escola frente à substancialização das desigualdades sociais.

Para Bourdieu (1998), o simples posicionamento que leve a considerar as desigualdades socialmente preservadas diante da escola e da cultura, conclui-se que a equivalência formal a qual segue como norma para todo o sistema escolar é, realmente, injusta e se esconde atrás de um ideário falso de democracia, pois ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios.

Por certo, para que sejam beneficiados os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desvalidos, a escola terá que não levar em conta o campo dos conteúdos de ensino adotados, a metodologia, as técnicas de transmissão, critérios avaliativos e as desigualdades culturais entre crianças advindas das diversas classes sociais. Ou seja, a escola teria que padronizar o tratamento de igualdade de direitos e deveres para todos.

O posicionamento de “igualdade” formal que lista e tem por base a prática “pedagógica” e que é utilizada no ensino secundário ou superior, não passa de um grande embuste ou de uma máscara para disfarçar os tratamentos desiguais existentes no campo educacional.

Os “dons, adormecidos em algumas pessoas singulares, por meio de técnicas encantatórias, como a erudição e enfeites em oposição uma pedagogia racional e universal”, que partindo do ponto zero e não levando em consideração como conhecimento importante o que apenas poucos herdaram, se obrigaria a tudo em benefício de todos e seria assim cuidadosamente organizado, cujo objetivo seria dar a todos os meios que lhes foram negados,

sob a aparência do dom natural, exceto as crianças das classes beneficiadas (BOURDIEU, 1998, p. 53).

O que ocorre, é que sempre a tradição pedagógica apenas surge e edifica por trás das convicções inquestionáveis de igualdade e de universalidade, para os estudantes que se encontram impossibilitados de obter uma herança cultural nos moldes das exigências culturais da escola. Ele exclui os questionamentos sobre os meios mais viáveis para transmitir o conhecimento a todos e de igual modo, como procura também desvalorizar como “primárias” e, incompatível as ações pedagógicas.

Entende-se que, se os atos compensatórios exercidos, parcialmente pela escola por meio de suas matérias deixariam mais claros a respeito das vantagens que os estudantes advindos das classes superiores possam ter mais notabilidade, pois quanto mais se afasta dos domínios culturais ensinados e controlados pela escola, passamos a entender melhor a importância do efeito de compensação junto à superseleção que são capazes de explicar alguns comportamentos, exemplo, como o uso da língua escolar as diferenças tendem a se atenuar ao máximo aumentando assim, o abismo entre as classes baixa e alta nos espaços educacionais.

O resultado final de um sistema, totalmente empenhado em disseminar e dar continuidade a uma cultura aristocrática em todas as questões que acreditam, os docentes inclinam-se a repassar os seus valores, sempre com mais empenho, possivelmente porque lhe são gratos pelo sucesso universitário e social. Ademais, como não passariam adiante e incorporariam, mesmo que de forma inconsciente, os valores recebidos em sua formação, origem e ambiente de convívio às suas maneiras de julgar e de ensinar? Dessa forma, os estudantes de classe baixa e média que conseguem chegar ao ensino superior serão julgados pelos ditames das classes privilegiadas.

Com esse pensamento e procedimento das classes privilegiadas na condução do que é correto e necessário para passar adiante, acontece uma clara inversão de valores, a qual, por meio de modificações de signos, possam transformar o sério em espírito de sério e o enaltecimento exagerado do esforço em uma escassez pobre e penosa, questionável de igualar a inexistência de dons, desde o momento em que o *ethos* do pequeno burguês possa ser julgado pelo prisma do *ethos* das classes ricas, confrontados pelo amorismo do indivíduo culto e bem nascido.

Contrariamente o amorismo que os estudantes pertencentes a elite demonstram em suas condutas e o próprio procedimento de suas relações com uma cultura é que eles não devem integralmente à escola, respondem às oportunidades viáveis, reiteradamente irrefletidas dos mestres, bem como, todas as condições objetivamente arroladas na instituição. O certo é que,

não existe indicativo algum de pertencimento social, postura corporal ou costume, dentre outros, que não sejam objeto de “pequenas assimilações” de classe que estão atuantes, porém, não contribuem em nada para orientar.

O fio divisório da cultura da elite para a cultura escolar é cada vez mais tênue. De modo que, as crianças originárias de um meio pequeno burguês eram impossibilitadas de herdar pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento dentre outros atributos, ficando assim, desprovidos de algum provento (da parte de suas famílias), necessário e importante para suas atividades escolares, a não ser somente uma boa vontade cultural³⁸.

A instituição escolar continua ostentando uma cultura aristocrática e uma relação heráldica com essa cultura exigida³⁹ e transmitida pelo sistema de ensino. Porém, não existe clareza em relação ao que os professores tratam como linguagem. A linguagem aparece aqui como um veículo consagrado de uma cultura especial e consagrada, a ponto dos professores entenderem que existe entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade linguística e de cultura, particularmente do sistema escolar.

De maneira que, o que está mais evidenciado aqui em relação à linguagem é a grande importância que as classes cultas e elitizadas outorgam ao saber erudito e a instituição que tem a comenda de eternizá-lo e difundi-lo. São funções potenciais que essas classes delegam à instituição escolar, por exemplo, organizar a liturgia de culto de alguma cultura e impingir-lá à sua membresia a reverência e procedimentos corretos. Tem-se assim, a hierarquia dos valores intelectuais que dar a uma pequena parcela social o prestígio da palavra e das ideias a superioridade sobre aqueles que detém, apenas a técnica.

O entendimento aqui, é que seria no mínimo incauto ou ignorante esperar avanços importantes de um sistema que é capaz de definir ele próprio o seu engajamento, pudesse aparecer certas contradições que o levasse a alguma mudança importante no tocante a funcionalidade desse sistema, e que pudesse impedir, a conservação e transmissão da cultura considerada legítima de continuar exercendo suas atribuições de conservação social.

Continuando com essa visão de disparidade entre classes, Nogueira (2004), afirma que,

A Sociologia da Educação de Bourdieu afirma que os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, porém,

³⁸ Os julgamentos que os professores primários impregnados de valores das classes médias às quais pertencem e provem e, cada vez mais. Levam sempre em conta coloração étnica das condutas e atitudes em relação ao professor e as disciplinas escolares Cf. P. BOURDIEU e J.C.PASSERON.

³⁹ No centro da delineação mais tradicional de cultura está sem nenhuma sombra de dúvida, a destinação entre o conteúdo da cultura, ou seja, o saber e a modalidade característica da posse desse saber que lhe dar toda significação e todo o valor. Aquilo que a criança herda de um meio cultivado não é somente uma cultura (no sentido objetivo), mas certo estilo de relação com a cultura que provem precisamente do modo aquisição dessa cultura (Ibid.).

atores socialmente constituídos trazem, em larga medida, incorporada uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar (NOGUEIRA; 2004, p. 18).

Entende-se que, a violência não é algo partícipe ou estacionada em apenas um campo determinado, mas, pode ser seguida por múltiplas instituições sociais, como o Estado, a mídia e a escola, entre outros. No entendimento de Bourdieu (2002), a violência simbólica existente no sistema de ensino pode conduzir e aumentar à convivência desigual entre as classes no momento em que evidência e socializa uma cultura que, na verdade, não representa a cultura das múltiplas classes que aí estão. O espaço escolar, segundo Bourdieu (1983, p. 21), “é um espaço social hierarquizado pela desigual distribuição de capital. A descrição da sociedade em termos de espaço social permite enfatizar a dimensão relacional das posições sociais”. Para Frago (2001, p. 26), “a estrutura escolar pode ser considerada para muitos como um programa, uma espécie de discurso que gera na sua materialidade um conjunto de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, limites para a aprendizagem sensorial e motora”.

O discurso de que o espaço escolar é um *locus* social democrático, local de conhecimento, de reciprocidade em relação professor/aluno e é, sem sombra de dúvidas, um *locus* político capaz de socializar os saberes culturais produzido, tem sido defendido por muitos estudiosos do assunto. Porém, é bom lembrar que o espaço escolar na prática, ainda estar distante de conquistar avanços significativos. Segundo Janssen, *et.al.* (2003, p. 9), “a escola é um espaço político/pedagógico que contribui para convergência de identidade cultural que a circunda e a constitui, sendo um espaço plural que dá sentido, produz conhecimentos e valores de competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem”.

Bourdieu (1980), propõe uma abordagem em termo de espaço social e de campos sociais diferentes. Segundo ele esses espaços permitem não somente analisar a posição dos grupos sociais que ali convivem, mas, também compreender melhor as tendências e reproduções de ordem social. Assim, a escola é um espaço social hierarquizado pela desigual distribuição de capital. A descrição da sociedade em termos de espaço social permite enfatizar a dimensão relacional das posições sociais.

Encontra-se no espaço escolar, cada vez mais e com mais frequência, alunos advindos de regiões diferentes, pertencentes de outras religiões e com culturas e saberes diversos. Segundo Morin (2001),

A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social. Não sociedade humana, arcaica ou moderna,

desprovida de cultura, mas, cada cultura é singular. Assim, sempre existe a cultura nas culturas, mas a cultura existe apenas por meio das culturas. (MORIN, 201, p. 56)

Diante da diversidade de culturas é dever da escola ter objetivos claros e alvos precisos no que diz respeito o que quer alcançar, e como alcançar, mediadas por atividades integradoras, cujos objetivos e resultados abarquem todos os alunos.

3.2 A Outra Face da Escola

A disciplina “fabrica” indivíduos: ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objeto e como instrumento do seu exercício. Não é um poder triunfante (...); é um poder modesto, desconfiado, que funciona a mando de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos com os rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado (LOURO, cit. Foucault, Vigiar e Punir, 1987).

A escola é capaz e, assim, o faz separação entre distinções, diferenças e desigualdades. Para Louro (1997, p. 72), embora a diferença seja tênue. Na verdade, a escola produz estas diferenças. Sabe-se que, desde os tempos mais antigos a escola exerce uma ação distintiva entre as pessoas, tornando-as notáveis dos outros a que tenha acesso. Ela, também dividiu internamente aqueles que lá se encontravam por meio de muitos mecanismos classificatórios, ordenamentos e hierarquização. De maneira que, a escola que nos foi legada pela civilização moderna, começou por selecionar adultos de crianças e católicos de protestantes, bem como, se fez diferente para os ricos e para os pobres, ela imediatamente separou os meninos das meninas.

A escola foi criada, inicialmente para acolher alguns, porém, em pouco tempo o seu foco e objetivo foram sendo mudados, e a escola passou a ser requisitada para aqueles os quais havia sido negada. E esses novos grupos (considerados como donos e autoridades), foram atribuindo novas mudanças e exigências para a instituição, obrigando-a ser diferente, currículo, prédios, docentes, documentos e avaliações. Louro (2003) entende que a sociedade ainda tem registros da mulher invisível. A autora lembra que o silenciamento feminino foi e deveria continuar sendo assunto primordial para debates e estudos, não só para os estudiosos feministas, mas para toda sociedade. Devido às mulheres terem sido submetidas, historicamente à segregação social tiveram como saldo a invisibilidade dos seus direitos como sujeito ativo e pensante em uma sociedade governado pelos homens.

Conforme Louro (2003), Esteves e Galvão (2013), a escola, mesmo em pleno século XXI, ainda produz singularidades, discrepâncias e distinções, feitas por meios de ferramentas de classificação, configurações e hierarquização. Essa é a face da escola que não queremos,

porém está aí, tradicionalmente alicerçada por ideais de uma classe empoderada e, assim em contraste das classes economicamente desfavorecidas.

Destarte, faz-se necessário com urgência, questionarmos, então como se produziram e produzem essas diferenças e quais são as implicações que elas podem ter para os alunos? Sabe-se que, escola também, delimita espaços servindo-se de símbolos e códigos, ela reitera o que cada um pode/não fazer, assim, ela separa e institui, informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, meninos e meninas. Mesmo, o Brasil sendo um país laico⁴⁰, a escola ainda determina ou se não, influência e, conseqüentemente seguidos, o exemplo disso é o calendário escolar com as datas comemorativas e os feriados (Ibid.).

Para Nagle (1974), toda estrutura educacional, a partir do prédio escolar ainda informa a todos o seu motivo de existir. Suas marcas, seus símbolos e suas armações arquitetônicas estabelecem múltiplos sentidos e cria distintos sujeitos. Um exemplo é um desses quadros alegóricos representativos de uma mulher translúcida trajada de vestimentas grega da Antiga Grécia e seguindo um grupo de soldados. [...] Esse batalhão tem a frente um comandante, cujas vestes atestam sua importância e nobreza. Implicitamente pode-se entender que, os que estão à frente, homens brancos e bem vestidos são os heróis e os demais lutam para chegar àquela posição algum dia [...]. (p. 29-30).

Ao longo da história, as diferentes comunidades construíram modos diferentes de conceder e lidar com os espaços, de forma que, o tempo de trabalho era valorizado; o tempo do ócio; os espaços proibidos e os permitidos e apontavam a forma adequada para cada pessoa ocupar ou gastar o seu tempo. Desse modo, por meio das instituições e práticas, essas regras foram aprendidas e interiorizadas tornando-se quase “naturais”, (mesmo que sejam fatos culturais), a escola é parte importante desse processo.

Essa naturalidade tão fortemente construída, diz Louro (1997, p. 73), “talvez seja um grande empecilho para percebermos que, nos espaços educacionais (interior), onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de forma distinta”. Percebe-se, que eles parecem necessitar de mais espaço do que elas, que parecem preferir atividades ao ar livre. E, considerando tudo isso de igual modo constante na “ordem das coisas”. Talvez, também possa parecer natural que algumas crianças tenham tempo livre para estudar e brincar enquanto que outras precisam trabalhar após o horário escolar, que algumas devam poupar enquanto que outras tenham o direito de matar o tempo.

Porém, o que se tem constatado pelo viés histórico da educação brasileira, é que, com muitos esforços, um longo aprendizado e algumas tímidas políticas públicas em vigência possam contribuir para, afinal colocar cada qual em seu lugar. No entanto, as divisões de classe,

⁴⁰ Laico não pertence a nenhuma ordem religiosa; leigo

étnica, sexualidade e gênero, estão sempre comprometidos com essas construções, e é somente na história dessas divisões que se torna possível encontrar explicações para o nexos que as comanda.

Com a organização da escola, diz Louro (1997, p. 74), criaram-se também, manuais que didaticamente ensinavam os mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas dos seus alunos. O modo de sentar, andar, arrumar os cadernos, pés e mãos acabariam resultando em um corpo escolarizado, capaz de diferenciar o menino ou a menina que passara pelos bancos escolares. Nesses guias a postura reta suplantava a mera disposição física dos membros, cabeça ou troco: desse modo, ela deveria ser um indicador de caráter e das virtudes do educando⁴¹.

Sabe-se que, esses antigos manuais foram instintos, porém, a sociedade brasileira, ainda continua herdeira de um tradicionalismo seletivo e intolerante a certas mudanças, mesmo que necessárias e urgentes. Na atualidade, outras regras, teorias e orientações (científicas, psicológicas e ergométricas), são produzidos em adequação aos novos instrumentos e práticas educativas.

Sob novas formas, a escola continua imprimindo marcas distintivas sobre os sujeitos, por meio de múltiplos e sutis mecanismos e distinguem-se aos corpos e as mentes.

3.2.1 Relações Conflituosas nos Espaços Educacionais

O silenciamento sobre questões raciais, étnicas e de intolerância nas instituições educacionais tem sido presente, porém a realidade é outra. Muito embora discutam sobre drogas, aborto, gravidez na adolescência, bullying, imigração e preconceito étnico-raciais as questões conflituosas que envolvem preconceitos e outras modalidades de intolerâncias ainda são tabus nas escolas. Assunto sem grande relevância a ser debatido ou combatido, até porque, muitas vezes, a ação preconceituosa é gerada ou praticada pelos próprios docentes.

Paulo Monteiro⁴², natural do estado do Maranhão, negro, acadêmico do curso de letras (2004), de uma conhecida e bem conceituada Universidade particular de Goiânia e do Brasil, ao demonstrar certa dificuldade com uma disciplina do seu curso (Língua portuguesa IV), pediu, educadamente para a professora titular da área, dar mais uma revisão sobre o assunto antes da avaliação. A mesma muito irritada e, depois de recusar explicar melhor a matéria falou diante de toda classe. “- Eu não gosto de pobre, negro, e gay e você faz parte dessas três categorias”.

⁴¹ Os espaços educacionais (Institutos militares) separados para a educação feminina tinham uma programação de intensa e repetidas horas no treino das habilidades manuais de suas alunas, cujo objetivo era o de prepará-las para formarem uma família serem hábeis com os trabalhos de pinturas, bordados dentre outros. Desse modo, as marcas da escolarização se inscreviam nos corpos dos sujeitos (Louro, Guaciara Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**, São Paulo, 2002).

⁴² Nome fictício do acadêmico de Letras.

Estarrecida, a maioria da turma saiu em favor do colega, que dias mais tarde denunciou a docente, porém, não teve nenhum resultado e ela continuou trabalhando até a sua aposentadoria. (grifo meu).

Em uma reunião de planejamento pedagógico de uma unidade escolar de Ensino Fundamental, uma professora compartilha: “eu fiquei preocupada com a questão do racismo!”, disse Analice Amorim⁴³ (branca), professora de Educação Física, que estava acompanhada da professora Marta Rocha (branca), da área de Língua portuguesa/Libras da Escola X, “é verdade eles são negros, mulatos, mas, criticam os outros por serem negros!”. Porém, o assunto não passou dessas observações, havia coisas mais importantes a serem tratadas.

Após alguns 15 minutos de uma tumultuada aula de História, o silêncio é quebrado com o seguinte questionamento: “tia, preto é palavrão”? A professora não entende e pergunta da aluna: “preso”? A aluna ajudada por um uma dezena de colegas repete: “preto”! Explica porque pergunta “a fulana disse que preto é palavrão”. A professora diz, simplesmente que “não” e volta para o quadro e continua a aula. Com base na literatura de Moreira e Candu (2003), pode-se considerar que houve um evidente silenciamento do problema.

De maneira que, este é um assunto de tão grande relevância, claramente sem importância nos espaços educacionais. E, esta ocorrência torna-se muito grave, pelo fato das escolas das periferias das cidades brasileiras serem compostas de mais de 60% de negros e pardos, (Dados IBGE).

Ao considerar a escola como um espaço de ação dos sujeitos socioculturais e diversidade étnica e cultural pode significar compreendê-la melhor e, assim, dar mais perceptibilidade à realidade de que o corpo docente, discente, administrativo e a família passam por diferentes processos socioculturais em suas vivências laborais, nas relações sociais e, certamente no espaço escolar.

A ênfase dada inicialmente a grupos distintos foi proposital, diz Gomes (2001, p. 86), ficando mais fácil podermos apresentar os diferentes grupos sociais e as suas contribuições, visão de mundo, valores morais, religiosos, seus medos, tradições, preconceitos dentre outros nestes espaços.

Quando acontecem ou constata-se as intervenções dos sujeitos socioculturais na escola, isso quer dizer, que, os profissionais de educação têm de fato, ao longo de seu percurso de vida escolar, tendem a desenvolver diferentes identidades: profissional, ética, sexual. Os

⁴³ Todos estes nomes acima citados são fictícios.

alunos\alunas passam a ser, não apenas sujeitos de aprendizagem, mas, emissários e produtores de cultura. De acordo com Silva (1993):

A função da cultura é a de codificar o mundo, ou seja, a cultura contém a trama de signos com que as pessoas significam os objetos, os acontecimentos, as situações e as outras pessoas que os cercam. Assim, cada indivíduo, de posse do código, se movimenta facilmente no universo de sua cultura e assim o faz, na certeza de ter o seu comportamento confirmado pelo grupo (SILVA,1993, p. 28).

Assim, as formas discriminatórias de qualquer natureza não têm a sua origem na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações vigentes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem satisfatoriamente o papel de educar, é necessário que se constitua em espaço democrático de divulgação e produção de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa, igualitária e cidadã (p. 15).

Neste mesmo sentido, Cavalleiro (2001, p. 7), reforça a ideia de dar mais visibilidade a esta problemática para atingir crianças e adolescentes afrodescendentes em todo o país. É importante observarmos também, a literatura infantil oferecida nas escolas não incorpora visões de personagens da história do Brasil e tem pouca ou quase nenhuma referência aos negros, a não ser a de sempre, o negro na condição de escravo.

Para Lima (2005), o racismo nas escolas se faz presente de múltiplas formas: negação dos costumes brasileiros, negação das tradições africanas e afro-brasileiras, pouca visibilidade e importância da cultura nacional, o silêncio a respeito da cultura indígena e da sua contribuição para a formação deste país, entre outras coisas. O silêncio agrava-se diante de uma crescente produção sobre questões raciais, especialmente no campo da educação.

A expressão “espaço social”, particulariza uma ruptura com as devidas representações tradicionais das posições sociais constituídas sobre uma visão monumental da sociedade, que atribui a cada classe uma posição na escala social em função de suas condições materiais de existência. Desse modo, uma classe social não pode definir-se isoladamente, mas, em relação com outras classes.

Inicialmente, a sociedade apresenta-se como um *lócus*, das diferenças formadas pelo conjunto das prioridades que atuam no universo considerado. Segundo Bourdieu (1980),

[...] os agentes e os grupos de agentes são assim definidos por suas próprias posições relativas nesses espaços. Cada um deles está situado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, e não se pode ocupar realmente, mesmo que seja possível fazê-lo em pensamento, duas regiões opostas do espaço [...] pode-se descrever o espaço social⁴⁴ como um espaço multidimensional de coordenadas, cujos valores

⁴⁴ Bourdieu, P. Espace Social et, genése de “classes”, p. 3

correspondem aos valores de diferentes variáveis pertinentes. Assim, os agentes se distribuem nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem e, na segunda, segundo a composição do seu capital, isto é, segundo o peso relativo das diferentes espécies no conjunto de suas posições (BOURDIEU, 1980, p. 47).

A posição dos agentes nos espaços sociais subordina-se ao volume e a estrutura do seu capital. Existem diferentes formas de capital, mas, é o capital econômico e o cultural que são capazes de oferecer os preceitos de diferenciação mais apropriados para construir o espaço social das sociedades desenvolvidas.

A primeira hierarquização avança na dimensão vertical os grupos sociais segundo o capital que eles dispõem. E funciona de maneira que, situa os patrões, os profissionais liberais, os professores universitários, porém, os outros que são mais desprovidos de capital econômico e cultural a eles cabem o ponto mais baixo da escala social.

A segunda age seguindo a estrutura do capital, ou seja, a importância respectiva das duas espécies de capital no volume total deste. Deste modo, podem-se contestar os agentes sociais, para os quais o capital econômico prevalece em relação ao capital cultural, àqueles que apresentam propriedades contrárias (NOGUEIRA, et.al. 1998, p. 71,79).

De maneira que, diferenciações suplementares permitem explicar separações internas no centro dos grupos que encontram-se estruturados na mesma posição na dimensão social do espaço social. Nesse mesmo aspecto os patrões da indústria e do comércio, opõem-se aos professores, os primeiros com mais capital econômico, relativamente ao capital cultural, à medida que, o segundo não dispõe mais do capital cultural, relativamente ao capital econômico.

A abordagem dos espaços sociais apresentada por Bourdieu (2003), encontra lastro em dois aspectos imanentes. Por um lado, a sociedade mundial está dividida em classes sociais, definidas em uma interpelação inerte e desigual na distribuição de capitais. Por outro lado, a sociedade não é um conjunto consubstanciado, pois ela é composta por vários campos sociais, homologias com a do espaço social, que cuja dinâmica tem haver com os jogos dos participantes.

Porém, estes dois objetos não existem como realidade concreta; pois são gerados pelo trabalho do sociólogo. Esse parecer sobre espaço social adotado por Bourdieu, está ligado a uma sociologia relacional, cujo objetivo é o de separar as falsas alternativas, principalmente aquelas que opõem indivíduo e sociedade.

Sabe-se que, esses antigos manuais foram instintos, porém, a sociedade brasileira, ainda continua herdeira de um tradicionalismo seletivo e intolerante a certas mudanças, mesmo que necessárias e urgentes. Na atualidade, outras regras, teorias e conselhos (científicos, psicológicos e ergométricos), são produzidos em adequação aos novos instrumentos e práticas

educativas.

Com base no exame a respeito da dimensão cultural, política e social, os profissionais e pesquisadores comprometidos com questões raciais, o movimento negro entende que existe e que não se pode negar a urgência e a grande necessidade de novos entendimentos e questionamentos educacionais, capazes de contemplar o processo de luta e resistência da população afrodescendente neste país.

Porém, o simples fato de reconhecimento da legitimidade e da diversidade étnica, bem como de suas lutas, não resolve em tudo, estes problemas. Ao contrário, esse reconhecimento alarga os horizontes e nos coloca perante um longo caminho a ser percorrido, diz Gomes (2001), e que pode ser também demarcado, cujo objetivo é a conquista da legitimidade dessa discussão que deve ir além do meio acadêmico educacional.

3.2.2 Configuração da Educação e Diversidade Étnico-Racial: Retratos Escolares Revelados pelo Estado do Conhecimento Realizado

Desde o surgimento do homem na terra que se tem notícia de diversidade, seleções e agrupamentos, porém, só nos últimos decênios do século XX, é que a sociedade passa a perceber melhor esta singularidade, que é a pluralidade dos seres humanos. Nesta linha de pensamento, constata-se que os espaços educacionais são heterogêneos, assim, têm-se grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos, religiosos. Todavia, a escola tem se apresentado inapta para atender e trabalhar com toda essa diversidade humana.

Multiplicidade de sujeitos, que são existência de seres e indivíduos não idênticos, ou dessemelhantes, oposição.

A discussão a respeito das relações étnico-raciais na sociedade brasileira é, de fato, um assunto de extrema relevância, como é também, um tema antigo e de grande complexidade e importância para a promoção de uma educação de qualidade, comprometida com a cidadania do indivíduo.

O grande desafio, diz o economista Hélio Santos *apud*. Cavalleiro; (2003, p. 9), é o de edificação de uma democracia forte, substancial, garantidora de igualdade de oportunidade e não somente igualdade perante a lei, como recomenda o artigo 5º da Carta Magna brasileira. Desse modo, não é pertinente, para um país de tão alto nível de exclusão social, tratar com igualdade pessoas que são diferentes⁴⁵.

⁴⁵ Ronilda Ribeiro. *Alma Africana no Brasil- Os Iorubás*, Oduduwa, São Paulo, 1996.

A organização é continuidade da educação escolar firmada em paradigmas tradicionais, embora implícitos, têm confirmado a ingerência e a inadaptação da escola em relação ao trabalho e ao acolhimento da mesma, no que diz respeito à diversidade étnico-racial, causando assim ambientes de conflitos, de racismo e de enfraquecimento do diálogo.

Para Bourdieu, et.al. (2002), a escola está a serviço da continuidade e legitimação de privilégios sociais. E, isso acontece devido a aprovação de agentes sociais e educadores da ordem estabelecida, que são cada vez mais cúmplices dos privilégios advindos das classes, à reprodução da desigualdade e a naturalização de diferenças, das quais emergência e manutenção são produtos e saldos das relações sociais.

Segundo Carvalho (2002, p. 70), presumir e esperar explicações educativas da escola é, no mínimo, pensar em sua responsabilidade e posicionamento garantidores de um processo de aprendizagem de qualidade para todos, independentemente de suas múltiplas diferenças.

Segundo Gomes (1995, p. 85), faz-se necessário, “um novo olhar e entendimento sobre as questões referentes aos processos socioculturais, como a estruturação de referências de identidade, levar em conta as vivências culturais num espaço plural (escola), e os diferentes modos de ser e agir desses grupos organizados no interior das classes”.

Charlot (2013), fala que a escola⁴⁶ é um instrumento de adaptação ou de inadaptação, a escola que temos é, sem dúvida, uma instituição ideológica e isso pode ser muito perigoso, pois ela esconde as realidades sociais, e especialmente a dominação de classe, assim, questiona-se: a escolarização que temos é um ato de libertação ou de alienação?

A inadequação da escola na sociedade moderna consiste em três posições: econômica, sociopolítica e cultural. O saber que ela transmite é arcaico em relação ao mundo moderno; a área de informação é limitada e a transmissão verbal dos conhecimentos de uma pessoa para outra, também está aquém e em desuso. As exigências e rapidez tecnológicas de comunicação e produtividade, a escola, configura-se assim, inapta⁴⁷.

Há alguns anos, Louis Gros, presidente da Comissão Senatorial dos Assuntos Culturais, depunha sobre o Plano Rouchette:

Suprimindo a realidade e a aceitação pela criança de uma hierarquia e de uma autoridade, liberando-a da evidência da necessidade de regras, ela transporá necessariamente essa liberação, de expressão, primeiro para todas as relações que essa

⁴⁶ Crítica-se a escola pelo seu posicionamento inadequado à sociedade e adequada demais a uma sociedade incongruente. A Escola: Libertação ou Alienação? CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Cortez, São Paulo, 2013.

⁴⁷ Ao mesmo tempo em que se fala sobre a inadaptação da escola à vida, denuncia-se, também a sua subordinação ideológica ao meio, ou seja, a escola está a serviço dos interesses econômicos e sociais das classes dominantes, da qual ideologia divulga (Ibid.p.218).

micro sociedade que a classe comporta, depois para o meio que vive e, enfim, para sociedade onde será amanhã, por fidelidade ao qual foi em classe, uma inadapta social e uma contestadora social.⁴⁸

Tem-se assim, o discurso recorrente que a escola deve se adequar à vida prática, ou seja, a realidade: ademais, a realidade é tão contundente nesse discurso é a hierarquia e autoridade. Ignorá-las, desse modo, diz Charlot (2013), transformar a criança em uma situação de inadequação social, assim só o que falta é partir para denunciar assuntos referentes às drogas, a devassidão e a delinquência juvenil (p. 219).

É de suma importância lembrar que a discussão proposta aqui, é a exposição correlação a escola e a sociedade. Argumenta-se, de maneira errada, a respeito das escolhas que a escola tem entre reproduzir genuinamente e tão somente a realidade social, contrário, segregar-se plenamente dessa realidade. Sendo assim, diz Charlot (2013, p. 220), esquece-se que escola é uma instituição social especializada e, como tal, não pode oferecer ao alunato uma educação separadamente da realidade social.

Torna-se necessário repensar as vinculações existentes entre escola e a sociedade em sua perspectiva dialética, a escola se encontra, concomitantemente em interrupção e em continuidade com a sociedade. A escola como instituição social depende da sociedade, porém, é também uma instituição especializada, que se atribui finalidades culturais e lhe é permitida reivindicar autonomia perante a sociedade. Na perspectiva das relações dialéticas entre sociedade e escola, é que as relações étnico-raciais devam ser orientadoras de um paradigma intercultural que define os conteúdos e formas de construção de saberes e relações de alteridade dentre a comunidade escolar e a sociedade em que se insere.

Avançando na análise, busca-se, formas metodológicas para o tratamento das informações apreendidas nas dissertações encontradas no Portal da CAPES/Brasil: BDTD, no período compreendido entre os anos (2006-2016). Fez-se a opção por analisar os trabalhos na área de Educação com vistas a conhecer o conhecimento produzido (Anexo I: as de outras áreas estão em negrito).

As informações para análise foram elaboradas por intermédio de 07 (sete) quadros, até chegar num quadro final-primeira expressão sintética para encontrar os retratos escolares das relações étnico-raciais presentes no cotidiano escolar. O Quadro está organizado em:

III – Demonstrativo Geral das Dissertações Segundo o Título, Autor/a, Resumo e Palavras-Chave.

⁴⁸ (Apud. Le Nouvel Observateur, France, n. 376, p. 30,3-9, jan. 1972).

IV – Objetivos das Dissertações Segundo o Ano e os Objetivos.

V – Identificação das Palavras-Chave das Dissertações.

VI – Demonstrativo das Conclusões das Dissertações.

VII – Demonstrativo dos Retratos Apreendidos, segundo o Título da Dissertação, Autor, Retratos.

QUADRO III - DEMONSTRATIVO GERAL DAS DISSERTAÇÕES SEGUNDO O TÍTULO, AUTOR/A, RESUMO E PALAVRAS-CHAVE

PESQUISA - BDTD (BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (10/09/2017))				
DISSERTAÇÕES (29) - Área Educação.				
Descritor: "QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS"				
Período: 2006 à 2016				
ORD.	TÍTULO	AUTOR	RESUMO	PALAVRA-CHAVE
1	TIA, EXISTE FLOR PRETA?: EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	<u>Erika Jennifer</u> <u>Honório Pereira</u>	A pesquisa que se insere na linha Infância, Juventude e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, teve por objetivo compreender as enunciações que professoras e estudantes de Pedagogia produziram nas discussões do Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero, realizado na UERJ, durante cinco encontros quinzenais, sobre a questão raça e etnia, em 2013. O procedimento metodológico do Ciclo foi de palestras expositivas, sessões reflexivas que produziram amplo debate crítico com os 40 participantes. O material empírico analisado na dissertação foi composto pelas enunciações produzidas pelos participantes relativas às questões étnico-raciais: relatos de preconceito, discriminação e racismo. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e procurou compreender as enunciações a partir do aporte teórico proposto por Bakhtin. Esta abordagem teórica dialogou com outras que subsidiaram o ciclo de palestras e as presentes no levantamento bibliográfico realizado (2003-2013), que visou observar a materialidade da Lei 10.639/13 e das DCNERER. A partir do corpus de enunciações da pesquisa elegemos três eixos temáticos: (1) As relações étnico-raciais no Brasil; (2) Práticas racistas e antirracistas na Educação Infantil e (3) A formação de professores para a educação das relações étnico-raciais. As análises apontaram que as atividades de problematização e discussão sobre o tema são importantes e necessárias, diante à lacuna de formação e conhecimentos especializados, em contraponto às dificuldades cotidianas e embaraços voltados às questões de raça e etnia vividas por professores e crianças negras ou não, no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. Os participantes reconheceram o próprio despreparo para atuar frente às questões em estudo e propuseram estratégias de ação nas suas práticas pedagógicas com as crianças.	Relações étnico-raciais. Educação Infantil. Professora de educação infantil. Formação de Professores
2	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS(ES)	<u>Maria Fernanda</u> <u>Luiz</u>	A presente pesquisa investiga as contribuições para mudanças (ou não) nas práticas pedagógicas de professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental advindas dos processos educativos desencadeados nos cursos de formação referentes a temática étnico-racial. A partir da implementação da lei 10.639/031, os temas referente à História e Cultura afro-brasileira e africana tornaram-se obrigatórios no currículo	Processos educativos, formação continuada de professores (as), práticas pedagógicas, educação das relações étnico-raciais.

			<p>escolar das redes públicas e particulares, o que cria demanda para realização de cursos de formação continuada para docentes dos diferentes níveis de ensino atuantes nestes sistemas. Sendo assim, foram convidadas a participar deste estudo, professoras negras e não negras dos anos iniciais do ensino fundamental que tenham participado de cursos de formação continuada referente à temática étnico-racial. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de conversas aprofundadas realizadas com essas professoras. A relevância deste estudo para o campo da educação confirma-se pela possibilidade de reflexão sobre pontos que em cursos de formação continuada contribuíram, ou não, para mudança da prática dessas professoras, questões que precisam ser repensadas na formulação de futuros cursos, bem como a influência de questões subjetivas referentes às vivências de professoras(es) e que influenciam na compreensão e adesão da temática.</p>	
3	A LEI 10.639, O COTIDIANO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DE CASO	Davi Silvestre Fernandes Martins	<p>De modo geral, a escola se silencia sobre as questões étnicas, como indica a literatura especializada. Esse fato contribui para a marginalização de toda uma população pela cor da pele e descendência afro-brasileira. E no aspecto das relações étnico-raciais e da “Cultura e História Afro-brasileira”, o direito que impulsionou o fim desse silêncio foi conquistado e reconhecido pelo Estado na forma de lei através da promulgação da Lei Nº 10.639, em 2003, que incluiu na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira. Além disso, em março de 2008, foi proclamada a Lei Nº 11.645 que alterou a LDB e a Lei Nº 10.639, incluindo também a obrigatoriedade do estudo de “História e Cultura Indígena”. Posteriormente, o “Conselho Nacional de Educação” institui por meio do Parecer n.º 3 de 2004, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais” e para o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Nessa direção, faltam estudos que analisem a repercussão da promulgação da Lei 10.639 na escola, e qual o significado que teve para educadores e educandos. Assim, os objetivos da presente pesquisa são o de investigar o impacto da obrigatoriedade do estudo de “História e Cultura Afro-Brasileira” no cotidiano escolar e o de analisar as implicações desta inserção nas relações étnico-raciais estabelecidas no âmbito escolar.</p>	Lei 10.639; Cotidiano escolar; Relações étnico-raciais
4	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	Moacir Silva de Castro	<p>Este trabalho teve como objeto as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil sobre as Relações Étnico-Raciais na escola. O objetivo geral da pesquisa-intervenção foi analisar quais concepções e práticas as orienta, em seu trabalho docente com crianças de 4 e 5 anos, na perspectiva de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais. São objetivos específicos: compreender quais pressupostos teóricos e práticos embasam as concepções e práticas expressas pelas professoras da Educação Infantil a respeito das relações étnico-raciais; analisar se essas concepções e práticas vão sendo modificadas (ou não) com a participação das professoras em encontros de formação continuada em serviço; identificar princípios teórico-metodológicos que possam orientar a formação e a prática docente de professores de crianças pequenas para uma educação das relações étnico-raciais, contribuindo para combater a cultura do preconceito e da discriminação racial no ambiente escolar. Foi referencial teórico estudos de autores</p>	Concepções e práticas docentes; educação infantil; formação continuada de professores; relações étnico-raciais

			<p>como: Bento (2012), Cavalleiro (2003), Dias (2012), Freire (1996), Gomes (2000), Moore (2012), Moura (1988), Munanga (2003), Silvério (2003), dentre outros. A pesquisa foi realizada em escola rural, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, próxima à região metropolitana, com 03 três professoras que atuam na educação de crianças na faixa etária dos 4 aos 5 anos. Esta pesquisa foi realizada sob uma perspectiva qualitativa. Os procedimentos para o levantamento dos dados de realidade foram os seguintes: questionário com roteiro de questões abertas e fechadas para traçar o perfil das professoras participantes e para levantamento inicial de suas concepções e práticas em relação às questões étnico-raciais na escola de Educação Infantil; realização de 08 encontros de formação continuada em serviço sobre o tema da diversidade étnico-racial na escola, com registro em diário de campo e audiogravação; observação em sala de aula com registro em diário de campo e posterior diálogo com as docentes no espaço de formação em serviço. Como resultado, observou-se que as concepções das professoras sobre relações étnico-raciais na Educação Infantil foram se modificando, saindo do senso comum para uma compreensão mais elaborada, à medida que os encontros de formação propostos eram realizados e as observações e devolutivas eram feitas, apontando a formação continuada de docentes nessa temática representa um caminho profícuo para incorpora-la nas reflexões e práticas docentes.</p>		
5	AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/ MG	Costa, Rosa	Elenice	<p>A presente dissertação resulta de uma pesquisa realizada em dez escolas municipais situadas na área urbana, no distrito e na zona rural de Viçosa/Minas Gerais. A pesquisa teve como objetivo principal produzir subsídios críticos e práticos para a formulação de políticas de formação de professores sob a perspectiva de respeito à diversidade e valorização da pluralidade cultural e de questões étnico-raciais, tais como o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, por ter uma variedade de fontes de informação, sendo que esses dados foram coletados em diferentes momentos da pesquisa. A referida coleta de dados foi realizada através de um questionário fechado e de entrevistas semi-estruturadas, com um conjunto de questões iniciais que foram se ampliando durante sua realização. As entrevistas foram gravadas e transcritas. Para a realização da pesquisa foram entrevistadas 20 (vinte) professoras e coordenadoras pedagógicas, sendo duas por escola. As entrevistadas nos mostraram como as escolas onde trabalham estão se organizado para implementação da Lei nº10.639/03. Constatamos que há uma iniciativa por parte dos docentes em trabalhos isolados e em cursos sobre história e cultura afro-brasileira e africana oferecidos pela Secretaria de Educação junto à UNEGRO. Evidenciou-se que, apesar do esforço da Secretaria à implementação da Lei, esta ainda não é uma realidade nas escolas. Através dos depoimentos conseguimos obter alguns subsídios pedagógicos revelados pelos próprios sujeitos da pesquisa, tais como: projeto da Consciência Negra; recursos audiovisuais; leitura de livros e trabalhos acadêmicos; produções cinematográficas; manifestações de cultura popular (a capoeira, samba de roda, maculelê) e a música.</p>	Prática de ensino Relações étnicas Relações raciais Formação de professores

6	A LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA FORMATIVA NA PRÉ- ESCOLA: DIALOGANDO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA	Cleide Santos de Sousa	Este trabalho dissertativo faz parte do projeto “Políticas Públicas e Educação da Infância em Goiás: história, concepções, projetos e práticas”, desenvolvido no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e sua Educação em Diferentes Contextos – NEPIEC da FE/UFG. O estudo teve como objetivo analisar a prática pedagógica na Pré-escola na cidade de Altamira-Pará, considerando que as crianças tenham acesso a Literatura Infantil como possibilidades formativas e socializadora de conhecimentos acerca dos povos indígenas. O marco teórico da pesquisa é a perspectiva histórico dialética, tendo em vista, a necessidade de identificar as determinações do objeto em estudo, e compreendê-lo a partir da contextualização e reflexão crítica do problema, uma vez que a pesquisa interliga-se a várias questões de ordem histórica, política, econômica, social e cultural. Além disso, tem-se como referência o caminho percorrido na produção do conhecimento científico e as reflexões suscitadas no encontro da teoria com a prática. O trabalho está estruturado em três capítulos: o primeiro capítulo aborda a Educação Étnico racial e destaca produções teóricas e documentos que fazem parte dessas discussões, tais como, a Constituição Federal de 1988; LDB nº 9.394/96; Lei nº 10.639/03, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena. No segundo capítulo abordou-se a Educação Infantil, Literatura e Formação Humana: reflexões conceituais, com a finalidade de proporcionar leituras conforme a perspectiva histórica dialética acerca da educação infantil e da arte literária e suas possibilidades formativas. No terceiro capítulo constam abordagens sobre a Literatura Infantil e a Prática Formativa em Pré-escolas de Altamira: reflexões sobre a cultura indígena. Neste constam: a identificação do contexto de realização da pesquisa; discorre-se acerca das práticas docentes, considerando as finalidades dos trabalhos realizados com as crianças por meio da Literatura Infantil. Os resultados da pesquisa mostraram que as leituras são realizadas predominantemente nas salas de aula com as crianças; há poucos livros de Literatura Infantil comparando-se com o quantitativo de crianças atendidas nas pré-escolas do município; a Literatura Infantil é utilizada pelas docentes com a finalidade de deleite; e para facilitar o processo de aprendizagem de conteúdos, constatou-se também a necessidade de material nas pré-escolas para melhor favorecer práticas educativas que reconheça e valorize a cultura indígena.	Literatura infantil Pré-escola Cultura indígena Relações étnico- raciais
7	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVROS DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL	Karla de Oliveira Santos	A pesquisa partiu da problemática de compreender a Educação de Jovens e Adultos - EJA como possuidora de um caráter inter/multicultural, com seus sujeitos marcados por uma diversificada configuração identitária. Diversidade esta, muitas vezes invisibilizada ou estereotipada nas políticas públicas curriculares, que não reconhecem a dinâmica da constituição da diversidade étnico-racial brasileira. Nosso objetivo é analisar como as questões étnico-raciais são abordadas, discutidas e problematizadas na EJA, a partir do marco temporal da promulgação da Lei 10.639/2003 e do Parecer 03/2004, investigando a coleção de livros didáticos adotada para o segundo segmento dessa modalidade de ensino, que equivale no município de São Miguel dos Campos - AL, às séries finais do ensino fundamental. A modalidade é subdividida em duas etapas: 3ª etapa (5ª e 6ª séries) e 4ª etapa (7ª e 8ª séries), uma	Educação de jovens e adultos; Relações étnico- raciais; Currículo Livro didático; Lei n. 10.639/2003.

			<p>vez que, o município não possui uma proposta curricular oficial. A pesquisa é de natureza qualitativa, tendo como método à análise documental e como técnica a análise de conteúdo (Bardin, 2009). O levantamento bibliográfico dado a diversidade da produção de trabalhos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, Currículo, Multiculturalismo e Inter/Multiculturalidade, Relações Étnico-Raciais e o Livro Didático selecionamos alguns. Para o estudo da história da Educação de Jovens e Adultos em: Paiva (2003) e Beiseguel (2004). Para as discussões curriculares utilizamos dos estudos de: Apple (1989; 2006), Silva (1995; 1996; 2000; 2005), Moreira (2001; 2007), Moreira e Silva (2005). No que concerne às discussões sobre Multiculturalismo e Inter/Multiculturalidade adotamos Freire (1992), McLaren (1997), Souza (2001), Fleuri (2003), Hall (2003), Santos (2003 ; 2005) e Torres (2003) e como referenciais para as Relações Étnico-Raciais tomamos Munanga (1996) , Cashmore (2000), Guimarães (2002; 2004; 2008). Para os estudos sobre o Livro Didático utilizamos os estudos de Choppin (2004) e Silva (1995; 2001; 2009). E finalmente, o ideário freireano a partir de suas obras: (1987; 1992; 1996; 2009). A análise realizada identificou a dificuldade de incorporação da pluralidade e da alteridade de forma positiva no currículo oficial e especificamente no Livro Didático, limitando às questões étnico-raciais à submissão do povo negro, estereotipia e discriminações. Esse artefato possui uma significativa importância nas práticas curriculares e precisa ser reconstruído sobre a ótica de visibilidade do diverso. Sendo assim, a desmistificação do mito da democracia racial no Brasil, o respeito às diferenças e a dignidade humana e a contemplação da diversidade nas práticas curriculares, são desafios postos à escola de Educação de Jovens e Adultos, afinal estes sujeitos são, vivem e convivem com a diversidade.</p>	
8	"LOIRA VOCÊ FICA MUITO MAIS BONITA": RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE UMA EMEI DA CIDADE DE SÃO PAULO E AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SEUS DESENHOS	<u>Ana Carolina Batista de Almeida Farias</u>	<p>Este trabalho tem por objetivo compreender as relações entre as crianças e o que desenham no que se refere a questões étnico-raciais, tomando estas como ponto de partida para observar de que maneira o racismo pode ser construído e constituído desde a infância; O trabalho de campo, realizado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na periferia da cidade de São Paulo, infere que elementos culturais presentes nos desenhos de meninas e meninos (tais como os traçados dos cabelos prioritariamente lisos e a ausência das representações das cores das peles nos desenhos), bem como questões abordadas sobre como é ter cabelo crespo e pele escura, podem significar uma condição não tão desejada, sobretudo para as meninas de 4 e 5 anos; Ainda que a professora da turma pesquisada seja negra e esteja comprometida com o debate étnico-racial, oferecendo diversas referências sobre personagens e personalidades negras, as vivências positivas referentes as questões da negritude são raras na realidade dos alunos, o que faz com que racismo institucional presente na escola apareça como pano de fundo e reforce o sentimento de muitas meninas desejarem ardentemente uma estética branca e etnicamente distinta das suas características naturais: serem loiras e terem cabelo liso.</p>	Cabelos; Debate étnico-racial; Desenhos; Infância; Sociologia.
9	EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-	Saraiva, Camila Fernanda	<p>A presente pesquisa teve como objetivo principal descrever duas experiências de formação continuada de professores de educação básica no</p>	Formação continuada de professores; Educação infantil;

	RACIAIS: RELATO DE DUAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ		Município de Santo André, sendo elas: Gênero e Raça e A Cor da Cultura, ocorridas respectivamente, em 2005 e 2006, percebendo em que medida conseguiram sensibilizar e orientar os professores de educação infantil no sentido de incorporar a perspectiva das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas. Para isso, o tipo de pesquisa que melhor atendeu aos objetivos propostos foi a pesquisa qualitativa. Assim, foram analisadas a constituição e as configurações das referidas formações, com base na documentação disponível e em três entrevistas: com a representante da Secretaria da Educação e Formação Profissional e com duas professoras de educação infantil que atuam em creche municipal. O resultado da análise mostrou que as formações contribuíram para aproximar as questões étnico-raciais das escolas e das práticas pedagógicas, porém de forma momentânea. Também apontou as fragilidades de um processo de formação que leva em conta a metodologia da multiplicação, sem atingir diretamente a escola, pois esse é um fator que contribui para a descontinuidade. Uma das conclusões da pesquisa é que a formação continuada de professores de educação infantil, na perspectiva das relações étnico-raciais, precisa levar em conta as especificidades dessa etapa da educação básica. Além disso, para a efetivação desse trabalho, se faz necessário: o envolvimento pessoal e profissional do professor com a temática; a parceria e estímulo por parte da equipe diretiva da unidade escolar; bem como a adoção de uma política pública permanente por parte da Secretaria de Educação. Dessa maneira, iniciativas como essas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e igualitária.	Relações étnico-raciais.
10	MINHA PELE É LINGUAGEM, E A LEITURA É TODA SUA (NOSSA): REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 EM AMARGOSA – BA	<u>Carlos Adriano da Silva</u> Oliveira	Esta dissertação problematizou as representações de professores/as sobre os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa - BA. A referida lei 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 AfroBrasileira", e dá outras providências. A investigação teve por objetivo compreender as representações dos/as professores/as participantes da Pós-Graduação lato senso em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (CFP/UFRB), acerca dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da rede municipal de ensino em Amargosa-BA. Os sujeitos da pesquisa são sete professores/as atuantes no nível da educação básica, com formação específica na área da educação das relações étnico-raciais, integrantes da rede municipal de ensino da cidade de Amargosa-BA. Utilizamos a abordagem qualitativa mediada pela análise de conteúdos (BARDIN, 1977), e a concepção de pesquisa reivindicatória/participativa (CRESWELL, 2010). Os instrumentos para produção de dados foram a análise documental, questionários e grupos focais (BOURDIEU, 1997; LAVILLE e DIONNE, 2007; GATTI, 2005; DIAS, 2000; DAL'IGNA, 2012). Os procedimentos estão em consonância com o enfoque epistemológico dos Estudos Culturais, em diálogo com a categoria de análise das representações (HALL, 2013; FANON, 2008; BHABHA, 2011 e 2013; WORTMANN, 2001). Os resultados da pesquisa ressaltaram o silenciamento das questões que envolvem a educação das relações étnico-raciais no Plano Municipal de Educação de Amargosa (2007), corroborando com as produções políticas	Lei nº 10.639/2003 Representações Relações étnico-raciais

			<p>cegas à cor, e as decorrências de uma história mal contada. Os sujeitos da pesquisa enfatizaram o poder de armas representativas como a necessidade de reescrever a história dos povos negros nos livros didáticos, as tensões em torno da ação política de professores/as e a inclusão de uma disciplina específica na educação básica para o trato com a educação das relações étnico-raciais. Também problematizam a imposição de lugares comuns, inferiorizados e hierarquizados, na cultura. O estudo revela as representações de professores/as marcadas por uma sede de institucionalizar a Lei nº 10.639/2003 na esfera da Secretaria Municipal de Educação em Amargosa-BA como mecanismo de enfrentamento do racismo a partir do contexto. Por fim, destacamos limites e possibilidades do estudo, em especial o potencial da Lei nº 10.639/2003 atrelada a perspectiva de negociação multi/intercultural, quando refletimos sobre a necessidade de formação de qualidade para o trato com a educação das relações étnico-raciais, bem como as implicações para efetivar uma política cultural de respeito à diferença, que supere as narrativas de desmobilização e leituras essencialistas em torno da questão.</p>	
11	<p>EDUCAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA SÃO PAULO EDUCANDO PELA DIFERENÇA PARA A IGUALDADE.</p>	<p><u>Ana Regina Santos Borges</u></p>	<p>O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu, de um lado, de minha participação em 2005, como professora de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo de um programa de formação continuada denominado São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, cuja finalidade é inserir com base na Lei nº. 10.639/03, no currículo das escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio, o ensino da cultura e da história afrobrasileira e africana e, de outro lado, de questões relacionadas à minha origem africana. O estudo aqui relatado tem por finalidade descrever a proposta do Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, realizado no período de 2003 a 2006; bem como identificar e caracterizar a visão que seus diferentes participantes expressam sobre o processo de formação vivido e os prováveis resultados no trato com as questões étnico-raciais no contexto escolar. A coleta de dados foi realizada nos meses de outubro de 2006 a maio de 2007, mediante procedimentos metodológicos (norteados pelo estudo de autores como Bogdan & Biklen, Giovanni, Triviños e Selltiz et al) que incluíram: a) realização de entrevistas (com auxílio de roteiros semi-estruturados construídos e testados) com 01 profissional da CENP (Coordenadoria de Normas e Estudos Pedagógicos) responsável pelo Programa na Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo; 01 colaborador do CPDCNSP (Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra do Estado de São Paulo); 01 docente formadora da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) instituição responsável pela execução da formação dos professores na rede estadual de ensino; 01 Assistente Técnico Pedagógico responsável pela articulação do Programa em uma das Diretorias de Ensino da rede estadual; 01 Professor Coordenador Pedagógico responsável por intercambiar as informações entre a Diretoria de Ensino e uma unidade escolar no processo formativo; 01 Professor de Ensino Fundamental I e 01 Professor de Ensino Fundamental II, que participaram do Programa de Educação Continuada; b) realização de análise de documentos referentes ao Projeto Piloto do Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, à Lei nº 10.639/03 e</p>	<p>Formação continuada de professores Questões étnico-raciais na escola Ações afirmativas Políticas públicas</p>

			<p>à Resolução CNE/CP N. 1, de 17 de junho de 2004, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Os dados obtidos foram mapeados e organizados em quadros-síntese, analisados com base no referencial teórico fornecido pelo estudo de autores como: Munanga, D Adesky, Peter McLaren e outros (no que diz respeito aos conceitos de raça, racismo, etnia, condição branca); Nóvoa, Giovanni, Marin e outros (para os conceitos de formação inicial e continuada de professores e para nortear decisões metodológicas). Trata-se de investigação de natureza qualitativa, descritivo-analítica da proposta do Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade e da visão que os diferentes profissionais participantes expressam sobre o Programa, seu funcionamento e seus resultados. As análises das informações permitiram a constatação de que os aspectos enunciados pelos profissionais, em relação ao processo de formação continuada desenvolvido, cumpriram uma etapa inicial em direção à percepção e compreensão das questões étnico-raciais. Embora esse Programa represente uma iniciativa política inovadora, trata-se ainda de um esforço incipiente rumo à construção de uma educação multicultural.</p>	
12	<p>ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROGRAMA DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS..</p>	<p><u>Andrea Barreto Rodrigues</u></p>	<p>Este trabalho de pesquisa é de caráter exploratório e busca algumas contribuições para um Programa de Estudos Afro-Brasileiros, o qual tem por objetivo rever a produção do conhecimento e a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A questão a ser investigada diz respeito ao que profissionais negros/as de diferentes áreas, e comprometidos/as com o combate ao racismo e discriminações propõem como fundamental, em suas respectivas áreas do conhecimento e/ou trabalho, para compor um Programa de Estudos Afro-Brasileiros. Para isso foram entrevistados/as cinco (5) profissionais das seguintes áreas: Química, Biologia, Dança, Música e Jornalismo. Foi elaborado um roteiro de entrevistas composto por quinze (15) questões. Na análise dessas, buscou-se identificar quais conhecimentos, valores, posturas e atitudes que um Programa dessa natureza deve abarcar. Dentre outros aspectos, todos/as os/as participantes acreditam que um Programa como este é de suma importância para que a população negra brasileira sintam-se contemplada e valorizada não só nos currículos escolares, como também na sociedade, e com isso ocorra um aumento da auto-estima e fortalecimento da identidade étnico-racial deste grupo.</p>	<p>Educação das Relações Étnico-raciais; Estudos Afro-Brasileiros; Conhecimento de origem Africana.</p>
13	<p>MULHERES NEGRAS E SEUS CABELOS: UM ESTUDO SOBRE QUESTÕES ESTÉTICAS E IDENTITÁRIAS</p>	<p><u>Camila Simões Rosa</u></p>	<p>O processo de construção identitária em mulheres negras a partir da relação que estabelecem com seus cabelos é a proposta deste estudo e se fundamenta e se justifica em discriminações relacionadas às questões de gênero, principalmente étnico-raciais, que quando analisadas como construções sociais causam prejuízos e conflitos na edificação das identidades das mulheres negras. Nesta direção é possível constatar que a representação social feita ao cabelo dos/as brancos/as como sendo bom e dos/as negro/as como sendo ruim, faz parte de um processo racista e estas características recaem sobre os sujeitos. Há então, uma zona de tensão entre estética negra e branca, sendo que esta última é tomada como padrão de beleza a ser buscado e alcançado por mulheres negras e não brancas. A partir destas fundamentações, o objetivo estabelecido para a investigação ficou</p>	<p>Mulheres negra; Questões estéticas; Identidade.</p>

			<p>assim estabelecido: compreender a relação da mulher negra com sua estética, analisando de que forma o cabelo interfere/interferiu na construção da sua identidade ao longo da trajetória de vida. Com base no objetivo geral foram traçados como objetivos específicos: compreender como as mulheres negras significam sua identidade; identificar e analisar situações de racismo vivenciadas por estas mulheres; analisar como a questão estética, principalmente o cabelo crespo, é compreendida pelas mulheres na relação com o ser negro. O estudo procura responder à questão de pesquisa: De que forma o cabelo marca a construção da identidade na trajetória de vida da mulher negra? Como instrumentos metodológicos foram utilizados a observação com registros em diários de campo, as entrevistas e a roda de conversa e participaram como colaboradoras cinco mulheres negras. Os dados coletados foram organizados em quadros de análise e destes emergiram três focos de análise. O primeiro foco denominado As vivências da infância: a menina negra no contexto familiar e escolar nos oportunizou compreender vivências da infância e do ingresso escolar das mulheres colaboradoras. Foi possível perceber a importância da figura materna na manipulação dos cabelos e reconhecemos a escola como primeiro espaço de negação e inferiorização do corpo negro e do cabelo crespo. No segundo foco, Significado do ser negro e representações de si nos debruçamos sobre as compreensões das mulheres colaboradoras em aspectos da negritude, suas vivências relacionadas a racismo e práticas discriminatórias, a hipersexualização do corpo da mulher negra, além das estratégias que elas utilizam para superar a dificuldade de ser negra em uma sociedade machista e racista. Por fim, no terceiro foco de análise Cabelo crespo e identidade negra buscamos compreender as percepções das mulheres colaboradoras sobre questões identitárias relacionando tais questões à relação que estabelecem com seus cabelos. Os resultados da investigação revelaram elementos para a compreensão do racismo e nos permitiram ampliação de nossas visões acerca do preconceito vivenciado diariamente por mulheres negras. Constatamos que para além do conflito que enfrentam por conta da negação de suas estéticas, estas mulheres aprendem e utilizam estratégias para superar e lidar com brincadeiras racistas, o mito da democracia racial, a hipersexualização de seus corpos e os estereótipos negativos associados à negritude. Este estudo não almejou uma exposição de verdades absolutas e inquestionáveis, mas ao contrário, traz algumas contribuições significativas para o debate na área da educação com o propósito de superação das desigualdades étnico-raciais.</p>	
14	<p>ARTICULAÇÃO ENTRE QUESTÕES ÉTNICAS E RACIAIS E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS PELO SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO</p>	<p><u>Rosimara Silva</u> Correia</p>	<p>A presente pesquisa, intitulada Articulação entre questões étnicas e raciais e a Educação de Pessoas Jovens e Adultas em Propostas Pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação, desencadeada a partir de motivações pessoais e pesquisa bibliográfica e exploratória foi dedicada a identificar e analisar nas Propostas Pedagógicas publicadas no site do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão proposto para a Educação de Jovens e Adultos elementos para a educação das relações étnicas e raciais e identificar na Proposta Pedagógica presente no livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais publicada no site do Ministério da Educação pela Secretaria de</p>	<p>Proposta Pedagógica. Educação de Jovens e Adultos. MEC. Diversidades. Negro.</p>

			<p>Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão proposto para Diversidade Étnico-racial elementos para a Educação de Jovens e Adultos. A partir desses objetivos, a pesquisa foi guiada pela seguinte questão: Nas Propostas Pedagógicas, publicadas no site do Ministério da Educação, sobre Educação de Jovens e Adultos, qual o papel ocupado pelas questões étnicas e raciais? E no livro Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, qual o papel ocupado pela Educação de Jovens e Adultos? Existe um diálogo efetivo entre elas? Para responder a esta pergunta nos pautamos na pesquisa de análise de conteúdo quantitativa e qualitativa proposta por Bardin (1977). Para a análise qualitativa, realizada nas Propostas Pedagógicas para a Educação de Jovens e Adultos criamos um campo semântico com os radicais: “cult , diferenç , discrimin , diversid , etn , identid , preconceit , negr , raç , e racism” e sintetizamos em um quadro analítico e para a análise quantitativa realizada no livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais apontamos todas as indicações e recomendações para a implementação da lei 10.639/03 nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Educação Quilombola e sintetizamos em um quadro comparativo. Quanto aos resultados, nas Propostas Curriculares para o Primeiro e para o Segundo Segmento, a temática étnica e racial é abordada de forma transversal com ênfase nas áreas de Estudos da Sociedade e História e, na Proposta Pedagógica para a Educação das Relações Étnicas e Raciais, a Educação de Pessoas Jovens e Adultas ocupa um dos papéis de menor destaque no que se relaciona a sugestões de atividades para a efetivação da lei 10.639/03. Portanto, esses dois eixos não dialogam efetivamente entre si.</p>	
15	<p>VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</p>	<p>Taiana Flores de Quadros</p>	<p>Este estudo tem como objetivo dialogar com professoras negras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando compreender quais os percursos e percalços foram vivenciados por tais docentes, até chegarem à docência no Ensino Superior, e perceber em que medida as relações sociais étnico-raciais e de gênero interferem nas suas práticas docentes. A temática a ser apresentada e dialogada, neste estudo, está relacionada de maneira mais ampla com a pesquisa em educação, tendo como eixo norteador a educação das relações étnico-raciais e os processos educativos desencadeados por mulheres negras, professoras no Ensino Superior, sobretudo nos processos em que vivenciaram ou não o racismo e a discriminação no âmbito educacional. Neste sentido, o presente estudo pressupõe que as universidades brasileiras, ainda hoje, encontram-se em desigualdade de situação, onde os alunos negros constituem-se como minoria e, quando observado o quadro de professores(as), a situação fica ainda mais alarmante. Muitos estudos têm comprovado esses dados, que evidenciam o racismo social, cultural e econômico que predomina em nossa sociedade, como o de Henriques (2002); Pinheiro (2008); Queiroz (2001, 2002); Rosemberg (2008, 2009) Munanga (1999, 2006). No que diz respeito às questões de gênero, tem-se como referência os estudos de Scott (1995), Safiotti (2004), Louro (1997, 2008). Os resultados deste estudo, elaborado a partir dos dados coletados junto a PROGEP e da análise da trajetória de vida da professora autodeclarada negra da UFSM,</p>	<p>Mulheres negras. História de vida. Prática docente.</p>

			demonstram o confinamento racial existente na UFSM. As narrativas da professora levam a evidenciar que a ascensão social e as experiências vivenciadas ao longo da vida fazem com que em muitos momentos, algumas pessoas perceba os negros como outros, demonstrando um distanciamento entre com este grupo. Diante disso, o distanciamento criado pela suas experiências de vida, faz com que compreenda o preconceito e a discriminação em relação ao negro como uma condição de classe e não uma condição de fenótipo/marcas, mas reconhece a diferença existente entre negros e brancos. Neste sentido, o estudo evidencia que o posicionando apresentada pela docente em relação as questões étnicos raciais, faz com que ela se posicione do mesmo modo na prática docente.	
16	PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DE LITERATURA.	<u>Márcia</u> <u>Moreira</u> <u>Pereira</u>	O objetivo deste trabalho é abordar lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais na escola e suas relações com o projeto político pedagógico e os cadernos da nova proposta curricular do Estado do Ensino Médio, buscando verificar sua prática e representação. A discussão faz-se necessária na medida em que a referida lei prevê um trabalho pedagógico voltado para a interação com outras culturas, desenvolvendo a aquisição de novos conhecimentos, sobretudo relacionados ao universo da cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, um dos propósitos desse trabalho é verificar como se efetiva a assimilação dos conteúdos curriculares relacionados à cultura africana lusófona e à conscientização das questões étnico-raciais na sociedade, passando, entre outras coisas, por um questionamento crítico dessas relações e seus desdobramentos: a questão do preconceito, da pluralidade cultural, o substrato histórico e cultural africano e outros.	Ensino Médio Cultura Africana Afro-brasileira Ensino Médio Cultura Africana Afro-brasileira
17	O CURSO DE PEDAGOGIA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: TRILHANDO CAMINHOS	<u>Vanessa</u> <u>Mantovani</u> <u>Bedani</u>	Esta pesquisa buscou compreender, a partir do ponto de vista de alunos(as) e professores(as), como é e como deve ser o tratamento da diversidade étnico-racial no curso de Pedagogia. O estudo orientou-se pela seguinte questão de pesquisa: Como a diversidade étnico-racial é tratada e como deve ser tratada no curso de Pedagogia, no entender de alunos(as) e professores(as)? Teve como foco as relações étnico-raciais no curso de Pedagogia e buscou situar a Pedagogia, enquanto ciência, na perspectiva da diversidade étnico-racial. Os participantes da pesquisa foram quatro professores e três alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos. Foram realizadas conversas com questões desencadeadoras e a análise dos dados foi organizada por meio de sínteses das respostas a cada uma das questões desencadeadoras. A análise dos dados mostrou que é preciso que o curso de Pedagogia ofereça condições para que alunos(as) e professores(as), entre outros, analisem e questionem o tratamento da diversidade étnico-racial, para que possam ter postura teórico-prática diante da diversidade étnico-racial. Seja por meio de diálogo, formação teórica, reflexão, comprometimento, conhecimento do Parecer de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, disciplina específica, entre outros. A proposta de Pedagogia anti-racista para a reeducação das relações étnico-raciais, no sentido de conduzir mudanças nas posturas dos(as) professores(as), assim como na produção de conhecimentos, a fim de que a diversidade da sociedade seja vista, respeitada e valorizada. O estudo considera que o curso de	Pedagogia; Formação de Professores (as); Diversidade étnico-racial; Educação das relações étnico-raciais.

			Pedagogia não é o único ambiente, mas o central para a Pedagogia anti-racista ser buscada, dialogada, pesquisada, testada, permitindo assim que professores(as) tenham a possibilidade de reformulação de posturas e de práticas, com a finalidade de na formação de cidadãos(ãs) possam contribuir para uma sociedade que atue com indignação diante do racismo ou de qualquer prática de discriminação.	
18	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL: REFLEXÕES CURRICULARES	<u>Silva, Francisco Thiago</u>	Passada uma década desde a promulgação da Lei Federal 10.639/2003 que acrescentou o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 - que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais -, diversas tentativas de implementação nos estados da Federação estão ocorrendo. Diretrizes Curriculares foram criadas, políticas de formação de professores aconteceram, porém ainda se verifica uma invisibilidade da temática nos documentos curriculares, ao passo que as práticas desenvolvidas nas escolas se reduzem a ações isoladas e de pouco impacto (FILICE, 2011; CAVALLEIRO, 2000; GOMES e MARTINS, 2009). A partir desse cenário, a presente dissertação objetivou identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras tem sido pensada e se materializado nos currículos praticados pelos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. O estudo abordou as interfaces entre as teorias curriculares com as práticas pedagógicas relativas ao ensino de história e cultura afro-brasileira, desdobrando esta ideia central em objetivos específicos: identificar as teorias curriculares que se relacionam com a educação das relações étnico-raciais negras, destacando as teorias críticas; desvelar o currículo oficial das escolas públicas do Distrito Federal, prioritariamente o item que direciona para o estudo da população afro-brasileira; analisar o currículo praticado pelos professores, que atuam em regência de classe nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca da temática africana e afro-brasileira e compreender as políticas curriculares e de formação continuada de professores gerenciada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, segundo a chefe da CEDIV e os coordenadores regionais sobre as questões étnico-raciais negras para os Anos Iniciais. A perspectiva teórica adotada para a pesquisa é o marxismo e como método, o materialismo histórico dialético no enfoque qualitativo, com a utilização de alguns procedimentos/instrumentos, como: análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os temas foram abordados por meio de três eixos teóricos: I) O Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Silva (1995; 2011), Santomé (1998, 2012), Sacristán (2000), Moreira (1997; 1999; 2008; 2012) e Apple (2006); II) Educação das Relações Étnico-Raciais Negras: Cavalleiro (2000, 2001), Filice (2011), Gomes (2000; 2008a; 2010a; 2010b), Gonçalves e Silva (1996) e Munanga (2008); e III) Formação de Professores da Educação Básica na perspectiva antirracista: Arroyo (2010); Borges (2008; 2010); Gomes (2008b; 2011); Gomes e Martins (2009), Moreira (1999) e Oliva (2010). Os resultados da pesquisa assinalam a coexistência de duas concepções curriculares nos Anos Iniciais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: o Currículo festivo, expresso por ocorrer de maneira esporádica ou mesmo cotidiana, mas apolítica, em momentos isolados da realidade sócio-histórica do país com	Currículo. Educação Étnico-racial. Anos iniciais. Antirracismo.

			relação às questões étnico-raciais negras; e o Currículo antirracista, que é vivo, crítico e emancipatório, construído coletivamente. Este último permeia a organização do trabalho pedagógico e debate histórica e politicamente a prática docente como construtora de conhecimentos antirracistas que reconheçam o protagonismo político e social da população afro-brasileira, para além das visões estereotipadas e/ou reduzidas. A expectativa é que as reflexões aqui iniciadas se desdobrem em futuros trabalhos do campo curricular, que visem ampliar este currículo antirracista para todo o Brasil.	
19	EDUCAÇÃO, (IN)DIFERANÇA E (DE) SEGUALDADE : UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR	<u>Antonio Claudio Viana da Silva</u>	O presente trabalho tem por questão central: como estudantes de ensino médio de escola pública identificam o preconceito, a discriminação e o racismo no cotidiano escolar? São seus objetivos: 1) identificar os aspectos mais recorrentes na relação entre escola, currículo e diversidade cultural; 2) explicitar as possíveis articulações entre diversidade cultural e as concepções de identidade racial que a escola reforça ou não no processo pedagógico. A metodologia, de abordagem qualitativa, consiste em análise de opiniões emitidas em questionário e em grupo focal, envolvendo estudantes de duas turmas de terceiro ano de ensino médio de uma escola estadual do município de Santos-SP. A discussão é feita à luz de contribuições teóricas, em perspectiva crítica, sobre preconceito, discriminação e racismo, diversidade cultural, formação de identidades e organização do currículo. O exame das falas dos sujeitos apresenta indícios de que as questões étnico-raciais não são trabalhadas sistematicamente nos componentes curriculares do terceiro ano do Ensino Médio na escola pesquisada, não obstante ser de conhecimento de alguns educadores a existência da legislação federal que torna obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira na Educação Básica (Lei nº 10.639/2003, modificada pela Lei 11.645/2008). Os estudantes, por sua vez, manifestam posições contraditórias acerca desse tratamento, revelando compreensões mais afeitas ao senso comum, não raro estereotipadas e até preconceituosas. A conclusão a que se chega é que, se a mera obrigatoriedade não garante que o assunto seja tratado, por outro lado a sua existência pode provocar reflexões importantes, requerendo, para isso, melhor preparo dos docentes quanto a questões científicas, éticas, culturais e políticas que a temática envolve. A pesquisa, financiada pelo Programa bolsa Fundação Ford / Fundação Carlos Chagas, vincula-se ao Projeto Currículo e Avaliação em Instituições Educacionais da Baixada Santista, coordenado pela Professora Doutora Nereide Saviani.	Preconceito racial; cotidiano escolar; currículo; e diversidade.
20	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES ÉTNICAS POR MEIO DA PESQUISA ESCOLAR: UM ESTUDO PIAGETIANO	<u>Elizângela Áreas Ferreira de Almeida</u>	Fundamentado na teoria piagetiana sobre a construção do conhecimento social, este estudo traz algumas reflexões sobre como intervenções pedagógicas com princípios construtivistas podem contribuir para a construção de noções étnico-raciais de escolares, pondo em prática o que é estabelecido pela lei 10.639/2003 com relação ao ensino da história, cultura e literatura africanas e afro-brasileiras nas escolas. O trabalho apresenta dois focos norteadores: de um lado as questões étnico-raciais e de outro uma prática tão comum nas escolas – a pesquisa escolar. Sendo assim, teve como objetivo investigar a construção de noções étnico-raciais em estudantes adolescentes e intervir nesse processo por meio de metodologias ativas, inspiradas no	Conhecimento social. Noções étnico-raciais. Intervenção Pedagógica: Pesquisa Escolar. Teoria Piagetiana.

			<p>construtivismo. Para tanto, foi realizada uma intervenção pedagógica, revisitando a prática da pesquisa escolar e atribuindo-lhe um novo tratamento didático-pedagógico, de modo que se configure como um instrumento viável no processo ensino-aprendizagem, ancorado na descoberta e no espírito investigativo, conferindo aos educandos maior autonomia neste processo contínuo de construção de conhecimentos. Participaram desta pesquisa 28 adolescentes, com idades entre 12 e 14 anos, alunos do ensino fundamental da rede pública estadual do interior paulista. O delineamento metodológico escolhido foi o da pesquisa-ação, de acordo com as seguintes fases: 1ª - diagnóstico inicial, mediante entrevistas clínicas, com o objetivo de sondar as crenças dos alunos sobre noções étnicas; 2ª - intervenção pedagógica, composta por 23 atividades envolvendo a pesquisa escolar e atividades complementares a ela; 3ª - avaliação final da investigação, por meio da reavaliação do mesmo instrumento utilizado no diagnóstico inicial. Os dados obtidos foram categorizados quanti e qualitativamente e a análise dos resultados evidenciou uma evolução na forma como os sujeitos investigados compreendiam as questões étnico-raciais, uma vez que 75% desses indivíduos avançaram em suas construções étnicas, partindo de pensamentos elementares e ingênuos, característicos do nível I de compreensão da realidade social, em que se encontravam no diagnóstico inicial, para pensamentos mais elaborados, pertencentes ao nível II de compreensão da realidade social, na avaliação final. Nesta pesquisa, portanto, não observamos pensamentos que se enquadrassem no nível III de compreensão dessas noções.</p>	
21	IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DE DOCENTES NEGRA(O)S DA UFAM	<u>Santos, Ednailda Maria dos</u>	<p>A presente dissertação é o resultado de uma pesquisa realizada na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, financiada pelo CNPq, para titulação de Mestrado, que investigou as trajetórias acadêmica e profissional de docentes negra(o)s que se destacaram nesta Universidade. Para tanto, a abordagem biográfica história oral de vida - foi a metodologia aplicada. Filmei o depoimento de cinco docentes a partir de um roteiro semi-estruturado para responder às questões norteadoras: Como ocorreu a trajetória acadêmica da(o)s docentes negra(o)s? Quais fatores determinaram esta trajetória acadêmica? Como se desenrolou a trajetória profissional na UFAM? Que desafios enfrentaram ao longo destas trajetórias? Ao longo de suas trajetórias acadêmica e profissional, perceberam mudanças em relação à assunção da identidade negra? Que tipo de estratégias desenvolveu diante do racismo institucional? Assim, os objetivos estabelecidos, analisar o processo de construção e reconstrução das identidades destes docentes, identificar as formas assumidas pelo racismo institucional e a necessidade ou não de políticas afirmativas, foram alcançados. Concluo apontando a necessidade de implementação de um programa de combate ao racismo institucional e uma ampla reforma curricular numa perspectiva de reeducação das relações étnico-raciais na UFAM.</p>	Identities; Docentes; Negra(o)s, UFAM.
22	IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL EM CURRÍCULOS E PROGRAMAS: AFIRMAÇÃO OU SILENCIAMENTO?	<u>SUELÍ BORGES PEREIRA</u>	<p>Aborda-se o tratamento dado à questão étnico-racial no currículo escolar de 5 a 8 série. Tem como objetivo geral analisar se o currículo escolar de 5 a 8 série é trabalhado na perspectiva de afirmação ou silenciamento das identidades e diferenças étnico-raciais do segmento negro. Para tal análise, recorre-se à pesquisa bibliográfica</p>	Identidade. Diferença. Relações Raciais. Currículo. Multiculturalismo

			<p>produzida sobre a temática e a entrevista semi-estruturada realizadas com 07 professores das disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa. Trata-se de responder algumas questões relativas ao objeto proposto como as concepções dos professores acerca das relações raciais no Brasil. Apresentam-se discussões sobre a identidade do sujeito na modernidade, evidenciando que o programa educativo da mesma consistiu na idéia de sujeito universal excluindo as diferentes identidades. Problematizam-se os diferentes discursos sobre currículo e outros conceitos a ele relacionados. Conclui-se que o currículo de Língua Portuguesa não tem contribuído para a afirmação da identidade e diferença do segmento negro por silenciar e/ou deturpar determinados conteúdos. Esse tratamento indevido ocorre também nas disciplinas de História e Geografia ao tratarem à questão do tráfico, da escravidão e do Continente Africano. De forma preponderante o currículo baseia-se nas contribuições das culturas europeias representadas nos livros didáticos. Em face dessas conclusões sugerem-se ações didático-pedagógicas na perspectiva de uma educação multicultural como alternativa para afirmação da identidade e diferença étnico-racial do segmento negro.</p>	
23	<p>ETNO-IDENTIFICAÇÕES NA ESCOLA: ATOS DE CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS</p>	<p><u>Josevandro Chagas Soares</u></p>	<p>Este estudo objetiva compreender as implicações dos atos de currículo nos processos de construção/afirmação identitárias, a partir da cultura escolar, de estudantes identificados/as como negros/as. Os objetivos específicos foram: compreender como o currículo escolar pode contribuir no processo de formação/re-significação de etno-identificações, numa dialógica intercristica com os debates curriculares; e interpretar as interfaces e tensões entre cultura, processo identitário e educação sistemática nos currículos escolares, a partir do contexto pesquisado. Optamos por um estudo de abordagem qualitativa de base hermenêutico-fenomenológica, tendo como método a etnopesquisa. Para tanto, os dispositivos de coleta de dados foram: análise documental, observação participante e entrevistas. O lócus pesquisado foi a Escola Municipal Anísio Teixeira, localizada no Município de Camaçari-Ba. Os/as interlocutores/as da pesquisa foram professores/as das disciplinas Artes, Filosofia, História e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, e uma das vice-diretoras. Notamos que as questões identitárias estão ausentes no currículo da escola, o qual é marcado pela descontextualização. Há a necessidade da construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que seja democrático, supere as hierarquias e traga em si o reconhecimento das diferenças, tendo um caráter intercultural. A resistência ao reconhecimento das questões étnico-raciais está presente na escola desde a formatação de determinados documentos até as atividades cotidianas em sala de aula. Concluímos que, do ponto de vista político e pedagógico, o currículo escolar é de fato um artefato cultural produtor de identidades. Numa perspectiva intercristica, os atos de currículo potencializam o processo de etno-identificações dos/as estudantes identificados/as como negros/as. Para isso é preciso que o PPP e o currículo escolar estejam imbricados e implicados com o processo identitário dos/as estudantes.</p>	<p>Currículo Escolar; Atos de Currículo; Etno-identificação; Cultura Escolar; Negros; Identidade racial;</p>
24	<p>A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM</p>	<p><u>Joelson Alves Onofre</u></p>	<p>A Lei 10.639/03, sancionada em 2013, completou dez anos e determina a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana</p>	<p>Educação antirracista; Gestão escolar; Lei 10.639/03; Igualdade</p>

	UMA ESCOLA QUILOMBOLA		<p>nos estabelecimentos de ensino das redes pública e particular de todo o país. Em 2004 o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que instituem e regulamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Resultado de lutas históricas dos movimentos sociais negros, a lei se constitui em uma importante política de reparação, reconhecimento e valorização do legado africano e afro-brasileiro na educação. Em face disso, a presente dissertação de mestrado teve como objetivo investigar os desdobramentos da Lei 10.639/03 em uma unidade escolar quilombola localizada no sudoeste da Bahia. Para tanto, a pesquisa empírica foi desenvolvida priorizando um grupo de três professoras da equipe gestora da referida instituição, a saber: diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. O aporte teórico fundamenta-se em extensa revisão de literatura de autores que discutem a temática. Na realização do estudo, optamos pela abordagem qualitativa com foco em pesquisa bibliográfica e documental. Escolhemos o método do Estudo de Caso e a Análise de Conteúdo como norteadores na interpretação das informações obtidas no campo. A observação, as entrevistas e a análise documental foram os procedimentos utilizados na coleta das informações. Os resultados obtidos nesta pesquisa demonstram que, a despeito de a escola investigada implementar a lei no currículo e nas práticas cotidianas, muito há de ser feito. Para que mudanças possam ser efetivadas faz-se necessário uma gestão atuante, democrática e participativa. Esperamos que esta pesquisa possa contribuir para novas e instigantes questões sobre a lei e sua implementação nas unidades escolares, assim como possibilitar reflexões acerca de uma educação antirracista que vislumbra a diferença como elemento enriquecedor e de unidade entre os indivíduos e suas histórias.</p>	na educação; Cultura afro-brasileira; Negros – Educação; Programas de ação afirmativa na educação;
25	O HIP HOP COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: APROPRIAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO PRIVADO	<u>Anderson Messias Roriso do Nascimento</u>	<p>A dissertação que ora se apresenta se insere no campo dos estudos sobre juventude, educação e políticas públicas. O Hip Hop enquanto movimento sócio-cultural passou a ter maior visibilidade no Brasil a partir da década de 1990, chegando também à Brasília e imprimindo novos estilos de vida das juventudes residentes, sobretudo nas regiões distantes do Plano Piloto, comumente definidas como cidades satélites. Na última década o Hip Hop chegou a lugares inimagináveis, por exemplo, nas escolas privadas localizadas em regiões nobres da capital federal. Nesse contexto, o interesse de rapazes e garotas está voltado principalmente para o que se caracterizou como dança de rua, adquirindo, no entanto, características próprias e passando a ser apropriado e ressignificado por esses/as jovens de múltiplas formas, tanto no âmbito individual como coletivo. A partir desta constatação, buscou-se investigar a atuação dos/as jovens no grupo de dança dentro da escola onde estudam, com intuito de compreender o que os/as motivou a escolher o street dance como atividade cultural e quais são as leituras que eles/as fazem sobre a relação existente entre o movimento Hip Hop e as questões étnico-raciais. Para tanto, buscamos compreender a condição juvenil no contexto de duas escolas privadas que ofertam o Ensino Médio, uma vez que é possível perceber novas manifestações coletivas no interior escolar, criadoras de uma nova estética juvenil. Realizamos observações diretas nessas duas</p>	Juventude, ensino médio, culturas juvenis, Hip Hop.

			escolas assim como quatro grupos de discussão com jovens de ambos os sexos. Os resultados aqui apresentados se referem à análise em profundidade de dois grupos de discussão que foi realizada com base no método documental de interpretação desenvolvido por Ralf Bohnsack, cujas bases teóricas encontram-se solidificadas na Sociologia do Conhecimento de Karl Mannheim.	
26	ESTUDO DE CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DA TEMÁTICA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	<u>Fernanda Ferreira Mota de Sena</u>	A presente dissertação tem como objetivo analisar a implementação da lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na Educação Básica. Esta pesquisa constitui-se num estudo de caso que pretende observar como uma escola de educação infantil se organizou para trabalhar tal temática e conteúdo, tentando perceber como as proposições curriculares da RME-BH se articulam com o conteúdo da lei 10.639/03 e como esses conteúdos vem sendo trabalhado numa escola de educação infantil. Além disso, analisar as ações propostas pela equipe gestora e pelos professores para implementar a lei 10.639/03 na sua educação infantil, que tipo de trabalho vem sendo realizados pelos professores, a partir de quais bases teóricas tais intervenções vem se constituindo e como o tema se articula com o projeto político pedagógico (PPP) de uma forma mais ampla, além de apresentar ao final um projeto de ação educacional (PAE) para a escola. Os resultados apresentados foram feitos com base em instrumentos de pesquisa qualitativa que possui como uma das grandes vantagens a possibilidade de trazer à tona toda a carga de valores e toda a riqueza de emoções vivenciadas pelos entrevistados, além de permitir uma interpretação mais contextualizada dos fatos encontrados. A pesquisa foi realizada em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte - RME-BH, utilizando instrumentais de pesquisa social tais como observação participante, análise documental, levantamento bibliográfico sobre o tema e a aplicação de entrevista semiestruturada. Algumas conclusões deste estudo foram possibilitar o entendimento mais amplo sobre a temática por parte das professoras e incentivar a ampliação do tema não apenas por parte da equipe gestora. Trabalhar as questões étnico-raciais e culturais com crianças pequenas pode trazer resultados positivos, uma vez em que passam a considerar as diferenças (não apenas as ligadas ao tom da pele) como algo presente no seu dia a dia.	Currículo história e cultura afro-brasileira educação infantil
27	NOS MEANDROS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES NEGROS	<u>Regina Helena Moraes</u>	Compreender como se dá o processo de formação da identidade profissional do professor negro constitui o cerne desse estudo. Para tal entendimento, lanço mão da questão de pesquisa: em que circunstâncias, professoras e professores negros constroem sua identidade profissional e a têm reconhecida? A fim de buscar uma resposta a tal questionamento, esta pesquisa encontrou respaldo em conceitos como: ideologia do branqueamento, democracia racial, formação de identidade pessoal, social, étnico-racial e a profissional, mas, sobretudo, nas conversas com os participantes dela, quatro professores negros. É através da subjetividade de tais professores, que busco compreender como se forma sua identidade profissional e, além disso, entender quais estratégias são utilizadas por eles para que consigam ter seu valor profissional reconhecido em uma sociedade que prega uma pretensa igualdade entre todos seus cidadãos. Todas as	Não há registro de palavras-chave.

			<p>análises e interpretações, feitas a partir de uma postura investigativa com base na Fenomenologia, partiram daquilo que essas professoras e professores negros pensam acerca das relações étnico raciais, de suas experiências de vida dentro da família, trabalho e da profissão docente. Assim, este trabalho pretende chamar a atenção para as relações que se encontram dentro do ambiente escolar, que não está isento do racismo, mal que, infelizmente, permeia a sociedade. Busca-se, neste estudo, por à mostra aquilo que se deixou ver na descrição compreensiva e interpretações das conversas empreendidas com os participantes. Para tanto, fez-se a pergunta, ao longo do trabalho: quem são as professoras e professores negros desta pesquisa? As professoras e professores negros deste estudo são pessoas para quem a família representa o ponto no qual eles se apoiam para construção de seus valores em relação ao estudo e ao trabalho; são pessoas para quem o estudo é um portal através do qual o mundo abre-se para elas e elas se dão a esse mesmo mundo e são agentes de seu ato de estudar; são leitores e autodidatas; são pessoas que têm orgulho de sua formação acadêmica e permanecem em constante atualização; são pessoas que vivenciaram o constrangimento da discriminação étnico-racial quer na escola, quer no trabalho; são profissionais que têm de mostrar maior competência no ambiente escolar; são professoras e professores que trabalham para que seus alunos negros tenham uma autoestima positiva, além de também trabalharem pela igualdade em relação às questões étnico-raciais como pelas econômico-sociais; enfim são professoras e professores negros que conseguiram o reconhecimento profissional.</p>	
28	<p>RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DE PRINCESAS, HERÓIS E SAPOS</p>	<p><u>Danielle</u> <u>Lameirinhas</u> <u>Carvalho</u></p>	<p>Esta dissertação tem como objetivo analisar como, e de que forma, o currículo da educação infantil em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte tem contribuído para nomear e produzir identidades generificadas das crianças atendidas. Para a realização das análises, foram utilizados como referencial teórico os estudos de gênero e as contribuições dos estudos culturais, em sua vertente pós-estruturalista. Por meio de procedimentos metodológicos inspirados na etnografia e usando diferentes conceitos como gênero, currículo, identidade, poder, entre outros, esta dissertação analisa os modos como masculinidades e feminilidades são produzidas no currículo investigado. O argumento desenvolvido nesta dissertação é o de que os currículos investigados investem repetidamente sobre as identidades infantis por meio da apresentação dos modelos de feminilidades e masculinidades, reiterando marcas amplamente divulgadas e aceitas em nossa sociedade, dentro de processos de normalização das condutas. Para que essas identidades desejáveis sejam produzidas de fato, utiliza-se de estratégias variadas a fim de garantir o controle sobre a sexualidade das crianças, sobre seus corpos e o disciplinamento de suas condutas. Mostro, ao longo desta dissertação, como os discursos divulgados nos currículos investigados ensinam às crianças como estas devem proceder, como devem se vestir e se comportar, a quem e como devem obedecer a fim de que haja efeitos concretos na produção das identidades demandadas. A análise demonstra que, por meio de técnicas de poder diferenciadas, são ensinados às crianças comportamentos considerados adequados a uma boa conduta para cada gênero. Nesse processo, gênero se cruza a outras</p>	<p>Educação infantil; Gênero; Sexualidade e currículo</p>

			<p>categorias como sexualidade, corpo, raça e poder para que se produzam as identidades dos meninos e meninas atendidos/as. Em relação à sexualidade, são acionados discursos heteronormativos na tentativa de produzir a heterossexualidade como norma social e de regular os comportamentos das crianças, por meio de técnicas de constrangimento, censura e estimulação da norma. Em relação aos corpos, a análise mostra também como os discursos que circulam na família e na mídia se cruzam com o discurso do currículo escolar para a produção dos corpos infantis masculinos e femininos de formas diferenciadas, com implicações importantes em suas identidades de gênero. No que se refere a raça, o estudo mostra como as identidades generificadas são atravessadas por questões étnico-raciais, aqui analisadas como um outro marcador identitário com efeitos significativos na produção de sujeitos infantis de um certo tipo. As representações sobre gênero e etnia articuladas, presentes no currículo investigado, mostram como a exaltação da branquidade tem efeitos diferentes na produção de meninos e meninas. Por fim, este estudo mostra que, no currículo estudado, aparecem técnicas de poder disciplinar para o controle da infância, sendo cada vez mais perceptível a transgressão dessa infância contemporânea às normas impostas pela escola, tanto em relação aos meninos, tidos como indisciplinados, como em relação às meninas vistas como obedientes, diferentemente do que mostram alguns estudos de gênero contemporâneos. Entretanto, apesar de todo investimento para normatizar as crianças em certos padrões de condutas generificadas, seus efeitos constitutivos não estão completamente garantidos, uma vez que há, no interior do próprio discurso investigado, confrontos, disputas, escapes, resistências e negociações ao que é ensinado pelo currículo na produção de significados acerca das identidades infantis de gênero. Dessa forma, o estudo mostra que há sempre possibilidade da construção de novos modos de ser e de agir em relação aos gêneros.</p>	
29	<p>COTAS RACIAIS NO CURSO DE MEDICINA DA UFRGS NA PERSPECTIVA DOCENTE: RUPTURAS E CONFIGURAÇÕES TECIDAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA</p>	<p>Fernanda Nogueira</p>	<p>A presente pesquisa versa sobre as cotas raciais como políticas de ação afirmativa para acesso às universidades federais enquanto garantia do direito à educação superior. Constitui-se em medida de democratização da universidade pública, possibilitando o acesso de alunos negros, contribuindo para a reparação e redução das desigualdades educacionais a partir de fatores de cor e raça. Objetiva analisar rupturas e configurações promovidas pelas cotas raciais no curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS na perspectiva de docentes. Para tanto, elegeu-se como objetivos específicos identificar as políticas institucionais para o acesso da população negra em seus dispositivos normativos; identificar ações institucionais, em âmbito do ensino e extensão, e ações no curso de Medicina, em âmbito do ensino da graduação, que abordem questões relacionadas à população negra na senda da Educação das Relações Étnico-Raciais; e analisar, a partir da perspectiva docente, rupturas e configurações promovidas pelas cotas raciais no curso. As Leis 10.639/2003 e 12.711/2012 são referências neste estudo. A metodologia segue a abordagem qualitativa, composta por análise documental, mapeamento das ações institucionais e no curso e de entrevistas com oito professores que atuam em disciplinas da graduação da Medicina. Os dados são analisados pela metodologia de Análise</p>	<p><u>EDUCAÇÃO</u> <u>ENSINO SUPERIOR</u> - <u>BRASIL</u> <u>NEGROS - BRASIL -</u> <u>EDUCAÇÃO</u> <u>UFRGS</u> - <u>EDUCAÇÃO</u></p>

			<p>Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2009). A temática tem como fundamentos teóricos Fanon (2008), Carvalho (2006), Munanga (1999, 2001; 2005; 2005- 2006), Munanga e Gomes (2006), Henriques (2001), Paixão (2011), que discutem as cotas no marco das desigualdades raciais no Brasil e suas decorrências no acesso a bens sociais pela população negra, tal como a educação. Como resultados, percebe-se a ocorrência de diversas rupturas, expressas como mudanças, interferências, interrupções em ações, práticas e convivências comuns no curso. Tais como a expressão de que as cotas representam interferências no espaço de poder universitário; a produção, por parte institucional e docente, de invisibilidades dos alunos negros, que se expressa por visibilidades a partir da perspectiva da branquitude e do branqueamento; marcas de diferenças produzidas a partir da crença da diferença de desempenho acadêmico entre cotistas e não cotista, que não se confirma por dados estatísticos. No cenário em franca mutação, emergem configurações, concebidas aqui como realidades que se reconstróem e se refazem, e se expressam nas análises docentes quando questionam dispositivos de ensino e avaliação do curso; reconhecem a importância da presença dos alunos cotistas negros e não negros e valorizam suas contribuições a partir da diversificação das atividades pedagógicas e curriculares. Percebe-se o compromisso institucional em ampliar a discussão sobre a cultura afro-brasileira e africana em âmbito acadêmico, mas que ainda está em processo de constituição, sendo inexistentes no curso de Medicina. Por fim, os achados traduzem-se em premissas para a avaliação dos programas afirmativos no interior das instituições e nos cursos, para além de entendê-la estritamente pelo desempenho acadêmico dos estudantes e, assim, concluir pelo seu sucesso ou insucesso, mas sim uma avaliação que a conceba como qualificadora das convivências entre os atores da educação, identificando e combatendo barreiras acadêmicas existentes e produzidas por resistências e negações à política.</p>	
--	--	--	---	--

FONTE: CAPES: BDTD. CONSULTA 10/09/2017.

Dessa foram o quadro III, traz os títulos, autor/as, resumos e as palavras-chave das 29 Dissertações encontradas na fonte de pesquisa da CAPES, Área da Educação, os quais serão analisados nos quadros subsequentes.

QUADRO IV - OBJETIVOS DAS DISSERTAÇÕES - SEGUNDO O ANO E OS OBJETIVOS

Ordem	Ano	Objetivos
01	2015	[...] Teve por objetivo compreender as enunciações que professoras e estudantes de Pedagogia produziram nas discussões do Ciclo de Palestras Direitos Humanos e Educação Infantil: questões de raça, etnia, sexo e gênero, realizado na UERJ, durante cinco encontros quinzenais, sobre a questão raça e etnia, em 2013. [...]
02	2013	[...] A presente pesquisa investiga as contribuições para mudanças (ou não) nas práticas pedagógicas de professoras(es) dos anos iniciais do ensino fundamental advindas dos processos educativos desencadeados nos cursos de formação referentes a temática étnico-racial.[...]
03	2010	[...] E no aspecto das relações étnico-raciais e da “Cultura e História Afro-brasileira”, o direito que impulsionou o fim desse silêncio foi conquistado e reconhecido pelo Estado na forma de lei através da

		promulgação da Lei Nº 10.639, em 2003, que incluiu na “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB) a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira. Além disso, em março de 2008, foi proclamada a Lei Nº 11.645 que alterou a LDB e a Lei Nº 10.639, incluindo também a obrigatoriedade do estudo de “História e Cultura Indígena”. [...]
04	2015	[...] Este trabalho teve como objeto as concepções e práticas de professoras da Educação Infantil sobre as Relações Étnico-Raciais na escola. O objetivo geral da pesquisa-intervenção foi analisar quais concepções e práticas as orienta, em seu trabalho docente com crianças de 4 e 5 anos, na perspectiva de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais.[...]
05	2013	[...] A pesquisa teve como objetivo principal produzir subsídios críticos e práticos para a formulação de políticas de formação de professores sob a perspectiva de respeito à diversidade e valorização da pluralidade cultural e de questões étnico-raciais, tais como o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana.[...]
06	2014	[...] O estudo teve como objetivo analisar a prática pedagógica na Pré-escola na cidade de Altamira-Pará, considerando que as crianças tenham acesso a Literatura Infantil como possibilidades formativas e socializadora de conhecimentos acerca dos povos indígenas.[...]
07	2011	[...] Nosso objetivo é analisar como as questões étnico-raciais são abordadas, discutidas e problematizadas na EJA, a partir do marco temporal da promulgação da Lei 10.639/2003 e do Parecer 03/2004, investigando a coleção de livros didáticos adotada para o segundo segmento dessa modalidade de ensino, que equivale no município de São Miguel dos Campos - AL, às séries finais do ensino fundamental. A modalidade é subdividida em duas etapas: 3ª etapa (5ª e 6ª séries) e 4ª etapa (7ª e 8ª séries), uma vez que, o município não possui uma proposta curricular oficial. [...]
08	2016	[...] Este trabalho tem por objetivo compreender as relações entre as crianças e o que desenham no que se refere a questões étnico-raciais, tomando estas como ponto de partida para observar de que maneira o racismo pode ser construído e constituído desde a infância.[...]
09	2009	[...] A presente pesquisa teve como objetivo principal descrever duas experiências de formação continuada de professores de educação básica no Município de Santo André, sendo elas: Gênero e Raça e A Cor da Cultura, ocorridas respectivamente, em 2005 e 2006, percebendo em que medida conseguiram sensibilizar e orientar os professores de educação infantil no sentido de incorporar a perspectiva das relações étnico-raciais em suas práticas pedagógicas.[...]
10	2015	[...] A investigação teve por objetivo compreender as representações dos/as professores/as participantes da Pós-Graduação lato sensu em História da África, da Cultura Negra e do Negro no Brasil (CFP/UFRB), acerca dos desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 nas escolas da rede municipal de ensino em Amargosa-BA.[...]
11	2007	[...] O estudo aqui relatado tem por finalidade descrever a proposta do Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, realizado no período de 2003 a 2006; bem como identificar e caracterizar a visão que seus diferentes participantes expressam sobre o processo de formação vivido e os prováveis resultados no trato com as questões étnico-raciais no contexto escolar.[...]
12	2007	[...] o qual tem por objetivo rever a produção do conhecimento e a valorização da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. [...]
13	2014	[...] o objetivo estabelecido para a investigação ficou assim estabelecido: compreender a relação da mulher negra com sua estética, analisando de que forma o cabelo interfere/interferiu na construção da sua identidade ao longo da trajetória de vida.[...]
14	2013	[...] Inclusão proposto para a Educação de Jovens e Adultos elementos para a educação das relações étnicas e raciais e identificar na Proposta Pedagógica presente no livro Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais publicada no site do Ministério da Educação pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão proposto para Diversidade Étnico-racial elementos para a Educação de Jovens e Adultos. [...]
15	2015	[...] Este estudo tem como objetivo dialogar com professoras negras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscando compreender quais os percursos e percalços foram vivenciados por tais docentes, até chegarem à docência no Ensino Superior, e perceber em que medida as relações sociais étnico-raciais e de gênero interferem nas suas práticas docentes.[...]
16	2012	[...] O objetivo deste trabalho é abordar lei 10.639/03 no contexto das relações étnico-raciais na escola e suas relações com o projeto político pedagógico e os cadernos da nova proposta curricular do Estado do Ensino Médio, buscando verificar sua prática e representação.[...]
17	2006	[...] Esta pesquisa buscou compreender, a partir do ponto de vista de alunos(as) e professores(as), como é e como deve ser o tratamento da diversidade étnico-racial no curso de Pedagogia. O estudo orientou-se pela seguinte questão de pesquisa: Como a diversidade étnico-racial é tratada e como deve ser tratada no curso de Pedagogia, no entender de alunos(as) e professores(as).[...]
18	2014	[...] a presente dissertação objetivou identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras tem sido pensada e se materializado nos currículos praticados pelos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.[...]
19	2009	[...] O presente trabalho tem por questão central: como estudantes de ensino médio de escola pública identificam o preconceito, a discriminação e o racismo no cotidiano escolar? São seus objetivos: 1) identificar os aspectos mais recorrentes na relação entre escola, currículo e diversidade cultural; 2) explicitar as possíveis articulações entre diversidade cultural e as concepções de identidade racial que a escola reforça ou não no processo pedagógico[...]

20	2015	[...] teve como objetivo investigar a construção de noções étnico-raciais em estudantes adolescentes e intervir nesse processo por meio de metodologias ativas, inspiradas no construtivismo.[...]
21	2010	[...] os objetivos estabelecidos, analisar o processo de construção e reconstrução das identidades destes docentes, identificar as formas assumidas pelo racismo institucional e a necessidade ou não de políticas afirmativas, foram alcançados.[...]
22	2006	[...] Tem como objetivo geral analisar se o currículo escolar de 5 a 8 série é trabalhado na perspectiva de afirmação ou silenciamento das identidades e diferenças étnico-raciais do segmento negro.[...]
23	2011	[...] Este estudo objetiva compreender as implicações dos atos de currículo nos processos de construção/afirmação identitárias, a partir da cultura escolar, de estudantes identificados/as como negros/as.[...]
24	2014	[...] teve como objetivo investigar os desdobramentos da Lei 10.639/03 em uma unidade escolar quilombola localizada no sudoeste da Bahia.[...]
25	2011	[...] buscou-se investigar a atuação dos/as jovens no grupo de dança dentro da escola onde estudam, com intuito de compreender o que os/as motivou a escolher o street dance como atividade cultural e quais são as leituras que eles/as fazem sobre a relação existente entre o movimento Hip Hop e as questões étnico-raciais.[...]
26	2015	[...] A presente dissertação tem como objetivo analisar a implementação da lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, que dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na Educação Básica.[...]
27	2006	[...] Compreender como se dá o processo de formação da identidade profissional do professor negro constitui o cerne desse estudo.[...]
28	2009	[...] Esta dissertação tem como objetivo analisar como, e de que forma, o currículo da educação infantil em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte tem contribuído para nomear e produzir identidades genericadas das crianças atendidas.[...]
29	2015	[...] Objetiva analisar rupturas e configurações promovidas pelas cotas raciais no curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFRGS na perspectiva de docentes.[...]

FONTE: CAPES: BDTD. CONSULTA 10/09/2017.

No Quadro IV destaca-se os objetivos das dissertações para se ter uma compreensão das intencionalidades que os orientaram, verificou-se certa relevância da temática/objeto desta dissertação, na educação com crianças no espaço da educação infantil quer estimulando a convivência respeitosa entre as diversidades étnico-raciais como culturais. A Educação de Jovens e Adultos - EJA, Ensino Médio, também foram espaços escolares com atenção à educação para as relações étnico-raciais. Constatou-se também preocupações com a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, itinerários escolares identidade e formação de professores negros e como alunos e professores constroem suas enunciações discursivas alimentadas pelas contribuições e estudos da diversidade e educação das relações étnico-raciais, tal como orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais editadas no ano de 2004, as quais intentam efetivar as determinações da Lei nº 10.639/2003.

No tocante as formações universitárias, somente uma dissertação aborda a questão da cota racial num curso de medicina de uma instituição federal. Pode-se inferir que do ponto de vista teórico-metodológico as dissertações identificadas trouxeram marcas de compromisso teórico com a construção de relações étnico-raciais pautadas no respeito, convivência e direito à diferença, tanto nas dimensões do conhecimento e estudo desta temática como na incorporação de novas posturas, novos discursos novas práticas.

Comprovou-se também, que os espaços escolares da educação infantil à universidade, constituem terrenos propícios a construção de novas relações humanas que tenham uma perspectiva emancipatória, significando que ao combater o racismo, o preconceito e a

intolerância, também está se combatendo as desigualdades sociais que se reproduzem simbolicamente por intermédio destas práticas, legalmente passíveis de criminalizações.

QUADRO V – IDENTIFICAÇÃO DAS PALAVRAS-CHAVE DAS DISSERTAÇÕES

Ordem	Identificação
01	Relações étnico-raciais; Educação Infantil; Professora de educação infantil; Formação de professores.
02	Processos educativos, formação continuada de professores (as), práticas pedagógicas, educação das relações étnico-raciais.
03	Lei 10.639; Cotidiano escolar; Relações étnico-raciais.
04	Concepções e práticas docentes; educação infantil; formação continuada de professores; relações étnico-raciais.
05	Prática de ensino; Relações étnicas; Relações raciais e Formação de professores.
06	Literatura infantil; Pré-escola; Cultura indígena e Relações étnico-raciais.
07	Educação de jovens e adultos; Relações étnico-raciais; Currículo Livro de didático; Lei 10.639/2003.
08	Cabelos; Debate étnico-racial; Desenhos; Infância; Sociologia.
09	Formação continuada de professores; Educação infantil; Relações étnico-raciais.
10	Lei N. 10.639/2003; Representações; Relações étnico-raciais.
11	Formação continuada de professores; Questões étnico-raciais na escola; Ações afirmativas políticas públicas.
12	Educação das Relações étnico-raciais; Estudos Afro-Brasileiros; Conhecimento de origem Africana.
13	Mulheres negra; Questões estética; Identidade.
14	Proposta Pedagógica; Educação de Jovens e Adultos; MEC; Diversidade Negro.
15	Mulheres negras; História de vida; Prática docente.
16	Ensino Médio Cultura Africana Afro-Brasileira; Ensino Médio Cultura Africana Afro-Brasileira.
17	Pedagogia; Formação de Professores (as); Diversidade étnico-raciais; Educação das relações étnico-raciais.
18	Currículo; Educação étnico-racial; Anos iniciais; Racismo.
19	Preconceito racial; Cotidiano escolar; Currículo e diversidade.
20	Intervenção Pedagógica e Construção de noções étnicas-raciais por meio da pesquisa escolar: Um estudo Piagetiniano.
21	Identidade; Docentes; negra (o)s; UFAM.
22	Identidade; Diferença; Relações Raciais; Currículo Multiculturalismo.
23	Currículo Escolar; Atos de Currículo; Etno-identificação; Cultura escolar; Negros; Identidade racial.
24	Educação antirracistas; Gestão escolar; Lei 10.639/03; Igualdade na educação; Cultura afro-brasileira; Negros – Educação; Programas de ação afirmativas na educação.
25	Juventude, ensino médio, culturas juvenis, Hip Hop.
26	Currículo história e cultura afro-brasileira educação infantil.
27	Formação de identidade; Professor Negro;
28	Educação infantil; Gênero; Sexualidade e currículo.
29	Educação ensino superior; Brasil negros; Brasil educação; UFRGS educação.

FONTE: CAPES: BDTD. CONSULTA 10/09/2017.

No Quadro V, evidencia a multiplicidade das palavras-chave identificadas nas 29 dissertações, tendo o zelo de mencionar de uma forma especificada cada uma delas. Pode-se afirmar que os estudos acerca da temática “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, enseja várias perspectivas de análises o que comprova a relevância e urgente necessidade de estudos e construção de discursos educacionais que reconheçam as identidades e diversidade de raça, cultura e capital cultural das crianças, jovens e adultos que se encontram em processos de formação humana em espaços institucionais escolares.

Observou-se certa frequência de algumas palavras-chave como: Relações Étnico-Raciais, Educação Infantil, Formação Continuada de Professores, Lei nº 10.639/2003, Currículo e Diversidade, Educação das Relações Étnico-Raciais, Mulheres Negras, Racismo, dentre tantas outras.

QUADRO VI – DEMONSTRATIVO DAS CONCLUSÕES DAS DISSERTAÇÕES

Ordem	Ano	Identificação
01	2015	Já em toque de finalizações e, a partir das atividades realizadas chega-se a conclusão que as atividades propostas para esta pesquisa foram determinantes, pois foram de fundamental importância na discussão de processo educativos que levaram a modificações sobre as relações étnico-raciais. Porém, esse discurso acadêmico não termina aqui com a conclusão desta pesquisa, mas temos a pretensão de dar continuidade sistemática às atividades por meio de cursos e oficinas voltados para a educação das relações étnico-raciais. “Tia, Existe Flor Preta?: Educar para as Relações Étnico-Raciais”. Assim, esta pesquisa buscou um melhor entendimento a respeito da comunicação entre professores e estudantes de pedagogia. Comunicações estas, concernentes às questões raciais, etnia, sexo, gênero dentre outras. E o resultado final foi o de que estas discussões, debates e rodas de conversas desenvolvidas por estes pedagogos foram e continuam sendo de grande valia devido a importância desta temática, como também os participantes puderam reconhecer o próprio despreparo, e passaram a pensar em propostas viáveis para a educação voltada às relações étnico raciais.
02	2013	Trata-se aqui não de conclusões, mas de considerações relevante. O processo de investigar sobre esta temática surgiu, quando eu ainda estava no curso de magistério e, naquele momento e espaço e já envolvida com a educação, não era falado nada ou quase nada a respeito da minha cultura (cultura afrodescendente e africana). Esse silêncio me incomodou bastante, daí então ingressei-me no curso de mestrado em Educação. Logo entendi que trabalhar as questões étnicas raciais, não era apenas uma busca e retorno à minha história e decisões de ordem pedagógica, mas um posicionamento político. E concluí no desenrolar desta pesquisa que o racismo ainda é o grande entrave para uma escola inclusiva.
03	2010	Ao trabalhar com esta temática, chega-se a conclusão que é do conhecimento da escola e de seus profissionais a presença da diversidade, porém o que falta nesse contexto é o reconhecimento desse fato, como algo de grande importância para a contribuição ao trabalho pedagógico, que resultará na relação com os alunos e entre eles, na relação com as famílias, e destas entre si, nas comunidades, já que a população, até então reconhecida como herdeira da escravização, passaria a ser reconhecida como importante elemento histórico da cultura nacional, em toda a sua riqueza e diversidade. Entende-se, também que este desafio é para a educação do presente e não do futuro. Gerações inteiras aspiram por transformações que não devem esperar mais, dadas as implicações para o sucesso de sua aprendizagem, conseqüentemente, para sua formação como sujeito atuante, formador de opinião e participativo no seu meio. Assim, as ações e o preparo docentes vão influenciar e determinar a empreitada desses cidadãos brasileiros para a sua aprendizagem e desenvolvimento em todas as áreas.
04	2015	A realização dessa pesquisa se deu com a finalidade de buscar mais conhecimento científico a respeito concepções e práticas pedagógicas de professores da Educação Infantil para as relações de uma educação étnico raciais. Pretendeu-se, também trazer para a discussão acadêmica as experiências advindas da vivência dos professores que apresentaram interesse e engajamento com a educação voltada para a diversidade, com a igualdade e cidadania. Procurou-se levantar, registrar e desenvolver reflexões a respeito da temática em estudo, “Educação para as Relações Étnico Raciais: Concepções e Práticas de Professoras da Educação Infantil. E, chegou-se ao entendimento, que as discussões realizadas sobre os mecanismos pedagógicas foram resumidos e superficiais diante de um assunto tão importante e de uma realidade igualmente urgente a ser resolvida Diante do exposto, chegou-se ao entendimento que o espaço escolar, a criança e professores são na verdade “solo propicio” para o entendimento, crescimento e observação, para sabermos como as crianças lidam com as questões relacionadas a relações étnico raciais e cidadania. De maneira que, a saída mais apropriada foi a de buscar discutir com maior profundidade questões específicas dessa realidade, e procurar dar continuidade com este trabalho, até mesmo fora dos muros das escolas. De modo que, a Lei 10.639, como política pública, quando implantada, pode conscientizar, despertar interesses e apontar caminhos para uma escola mais inclusiva.
05	2013	Já em toque de finalização, destacam-se aqui a atuação de suma importância dos movimentos sociais comprometidos com a luta pela descolonização dos currículos escolares, como as ações dos movimentos negros, cujas pautas, se alinham à busca da garantia da inclusão de suas histórias e culturas nos currículos escolares. Em síntese, esperava-se que, com mais de dez anos da lei nº 10.639/2003 e da existência das demais publicações correlatas no período da publicação do atual PNE, suas questões ganhassem o status de meta. Fala-se assim, devido a centralidade que as metas possuem em um Plano de Estado e o papel subsidiário, e mesmo operativo, de suas estratégias.
06	2014	Esta pesquisa permitiu entender melhor, que embora a Literatura Infantil seja mediadora no processo ensino aprendizagem, com objetivos educativos nas pré-escolas pesquisadas, os docentes demonstrem preocupação com a formação da criança; considerando ampliar os conhecimentos, desenvolver habilidades, proporcionar experiências nas quais elas aprendam e interajam brincando, essas práticas educativas ainda colaboram para a sua lógica de pensar e de suas perspectivas quanto aos ideais de organização social e de convivência entre os sujeitos. Assim, para que haja a materialização do ideário de educação de qualidade, é importante a ação dos órgãos oficiais em favor da educação, reconhecendo

		a importância da linguagem literária para a formação da criança e sua humanização. Porém, é preciso pensar em novas alternativas a partir da formação docente, uma vez que a falta de acesso ao conhecimento sobre um determinado povo ou grupo, é uma forma de exclusão e que gera a desigualdade social no espaço escolar.
07	2011	No decorrer da pesquisa foi-se percebendo e confirmando, agora com mais cientificidade, que a presença e os registros históricos sobre o negro na literatura brasileira, só se destaca nos períodos colonial e imperial e ocorre apenas de maneira pejorativa e discriminatória. No período republicano o negro sai da história nacional e passa a ocupar uma posição de invisibilidade, ocultando sempre os importantes movimentos de luta contra a todos os tipos de desigualdades, discriminações e de intolerâncias pelos quais eles viviam, destacando-se assim o importante movimento Negros Unificados e figuras de destaque como Abadias do Nascimento (<i>in memoriam</i>)
08	2016	“Loira Você Fica Muito Mais Bonita” este foi o eixo temático trabalhado nesta pesquisa, que fundamentou-se na leitura de vários autores e pesquisadores da temática sobre afro descendência. A proposta inicial foi para saber como as crianças representavam por meio da arte “desenhos” as questões relacionadas aos negros e negras no seu cotidiano. Seguindo relatos e informações dados pelas as crianças, concluímos que a maioria da turma pesquisada, provavelmente vivia ou estudava no bairro do Jaguaré. As primeiras abordagens com as crianças foram justamente abordando a questão dos cabelos, pois esse assunto foi o que mais chamou a atenção das meninas. Assim, foi possível perceber e, ao mesmo tempo, realizar várias leituras acompanhando os desenhos realizados em classe por crianças negras de cinco anos, que insistiam em valorizar os cabelos “loiros e de chapinha”, segundo elas, muito mais bonito e uma repulsa muito grande pelo “cabelo de fuá”, ou seja o cabelo dos afrodescendentes. Em síntese, entre os desenhos e conversas coletadas com as crianças que fizeram parte deste trabalho, foi facilmente perceptível que ainda não existem paradigmas e representatividade da figura do negro para as crianças brasileiras e isso tem sido muito perturbador e desviante para o desenvolvimento social, histórico e cultural dessas crianças.
09	2009	Já em nível de considerações finais, não terminando esta discussão, devido a importância desta temática e por entendermos que este assunto tem um longo caminho a percorrer, mas tecendo aqui alguns entendimentos necessários. Espera-se que, os professores de educação infantil não venham ser responsável (ou se tornem) pela continuação e perpetuação de práticas racistas nos espaços educacionais. Assim, faz-se necessário haver uma separação entre o cuidar e o educar e a efetividade da interação entre todos os envolvidos com a educação.
10	2015	Em síntese, ficou aqui, já no final desta investigação o desejo de haver mais compreensão sobre os avanços e a postura de enfrentamento legitimados na materialização e articulação de práticas efetivas, atuantes no reconhecimento e respeito à equidade. Também, ajustam-se progressos na constituição das políticas públicas, fruto de embates históricos de movimentos de resistência sociais e culturais, que não aceitam as condições desiguais impostas socialmente. À vista disso, para transformar é imprescindível a percepção de que o movimento teórico-político que valoriza os sujeitos e os contextos não exclui ou ignora uma relação mais ampla e complementar entre educação-sociedade, assim há a necessidade de ampliar ações em favor dos desafios de transgredir a lógica de negação e exclusão imposta aos povos negros e às minorias representativas, a caminho da equidade e da justiça social.
11	2007	Em síntese, considera-se de suma importância destacar a importante atuação do Movimento Negro diante da conquista da efetivação e melhoramentos da Lei 10.639/3 bem como observar que a construção da identidade negra no Brasil, não se faz tão somente num mecanismo de reivindicações desses movimentos sociais, mas é uma maneira de afirmação desse patrimônio histórico e cultural pertencente a todos indivíduos.
12	2007	Chega-se ao entendimento que é necessário haver mais diálogo entre o movimento negro e a academia, cuja finalidade deve ser maior reconhecimento, contemplação e pesquisa nas universidades brasileiras. <i>Locus</i> de produção do conhecimento científico. Nota-se, também que deve haver mais conhecimento sobre a cidadania, identidade e cultura, devido ainda vivermos em uma sociedade que foi branqueada com o passar dos anos e valoriza sempre a cultura europeia em detrimento a cultura afrodescendente.
13	2014	Com o desenrolar da pesquisa e a colaboração de cinco companheira e colaboradoras, “desta” foi-se evidenciando a importância que a “estética” e “biótipo” europeizado, sou seja, “branco” podem influenciar e até mesmo escravizar a mulher negra. Entendemos que o cabelo é um importante símbolo identitário e que as escolhas que essas mulheres podem fazer tenha embutido nessa ação, algumas manipulações, mesmo que inconscientes pode se caracterizar em um ato político. Assim, esta pesquisa fortaleceu a minha identidade etno cultural de mulher negra.
14	2013	Percebe-se que o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos(as) alunos(as) uma pretensa superioridade branca e por mais que seja trabalhada esta temática, danos sempre uma sensação de inutilidade e que falta sempre muita coisa a ser feita (re)feita e avaliada. Porém, silenciar diante do problema não apaga as diferenças, pelo contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrílico, conformando a divisão e a hierarquização racial.
15	2015	Torna-se importante consideramos algumas considerações finais sobre esta temática, pois aqui com leituras minuciosas e até exaustivas e o trabalho de capô, pode-se perceber a grande e ferrenha luta das mulheres negras docentes para ingressarem na docência superior. Assim, a participação negra de espaços de maior prestígio, infelizmente continua muito rara e, quando um negro (a) alcança uma posição de maior elevação social e financeiro, o salário não condiz com a sua posição em relação à mesma posição de uma pessoa branca. Entendemos que não é tão fácil desconstruir esta história de aniquilamento, segregação e de desigualdades sócias, mas temos que continuar a luta pela conscientização e obediência às leis vigentes.
16	2012	Assim, com tantos debates, trabalhos científicos e leis em vigor espera-se que a afirmação da identidade da nação afrodescendente seja mais respeitada e, particularmente assumida pelo aluno negro, tradicionalmente constrangido em relação ao legado histórico africano e afro-brasileiro. No contexto educacional brasileiro, no meu entendimento esse ainda se constitui o maior desafio, que não se constitui

		apenas como um compromisso social de todos, mas como uma prática que pode contribuir para a humanização em geral.
17	2006	O curso de Pedagogia é um espaço, propício, adequado e legal para que aconteça debates e práticas antirracistas e todo tipo de intolerância. Sabe-se que os comportamentos e práticas racistas não acontecem apenas nos espaços escolares, e também os profissionais de educação não devem ser considerados autores e nem consumidores de tais práticas, mas são de grande importância no processo de formar cidadãos (as) livres do sentimento de racismo.
18	2014	As considerações, questionamentos e dúvidas delineadas nesta pesquisa remetem a pensar a educação escolar como um <i>locus</i> privilegiado que pode e deve levar em conta a dimensão da multiculturalidade humana. E para isso, faz-se necessário observar conexões existentes entre as práticas pedagógicas concernentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira. E assim, foi-se desenvolvendo a ideia central desta temática, que foi justamente o de apontar ou reconhecer melhor as generalizações curriculares que correlatam-se diretamente com a educação das relações étnico-raciais negras, em destaque maior empenho para o currículo oficial das escolas públicas do DF, especialmente o ponto concernente ao estudo da população afro-brasileira e maior atenção com o currículo direcionado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. [...]. Destaca-se aqui, em nível de conclusões as principais atribuições do professor em relação à prática do currículo, seus planejamentos e posições diante desta temática, que é o de possibilitar ao alunato maior entendimento sobre a importância da cultura, relações étnicas raciais, contribuições e como se posicionar em uma sociedade entendendo que não existe cultura superior/inferior ou certa e errada e sim culturas diferentes que devem ser respeitadas e todas essas informações devem, também conter nos projetos e currículos trabalhados em sala de aula.
19	2009	A educação foi apontada pelos estudantes finalistas do Ensino Médio, como o caminho mais seguro para o combate ao racismo e ao preconceito. Entende-se que ninguém nasce preconceituoso, assim faz-se necessário investir nas crianças alunas dos primeiros anos (Ensino Fundamental), pois as pessoas adultas oferecem mais resistência às mudanças. No decorrer da pesquisa ficou evidente que a temática sobre o preconceito não é tratada na escola nem mesmo durante as festas que constam no calendário oficial da escola. Desse modo acredito que a escola deixou muito a desejar na sua responsabilidade de reforçar sobre a importância da diversidade presente nos espaços escolares.
20	2015	Durante três meses de atividades desenvolvidas (visão piagetiana) na escola todas voltadas para a história de África e suas contribuições para a cultura e história do Brasil. Foi-se consolidando gradativa novos conhecimentos, interesse e humanidade relacionados, nesta pesquisa: as questões étnico-raciais, tanto na forma como foram planejadas e aplicadas quanto nos princípios teóricos que as fundamentam. Assim, chegamos a alguns bons resultados obtidos a partir do acompanhamento desses alunos por três meses, tempo em que tivemos contato direto com esse processo de elaboração e construção de novas concepções, mediante a análise de suas falas e produções textuais durante o percurso interventivo.
21	2010	Os docentes ouvidos nesta pesquisa (os quais cooperaram de forma essencial para o desenvolvimento deste trabalho), mesmo assumidos a sua identidade negra, elas e eles não estão organicamente ligados a nenhum movimento negro. Quanto ao movimento acadêmico, três docentes contribuem produzindo textos ou participando de debates sobre a negritude, e em especial, posicionando-se sobre a polêmica do sistema de cotas raciais para estudantes negra(o)s.
22	2006	O estudo apresentado nesta pesquisa teve como objetivo basilar formar um posicionamento crítico a favor de maior articulação entre os conteúdos do “currículo formal”, os conceitos, as experiências e as expectativas que as crianças e jovens são capazes de construir nos espaços extra muros escolares. Ou seja, sou a favor de maior concordância entre a perspectiva multiculturalista e a opção universalista. Este trabalho investigativo mesmo com suas limitações, permitiu-me fazer a desconstrução de alguns pressupostos baseados em valores etnocêntricos. Durante a sua construção constatei que o processo de conhecimento assemelha-se a um quebra – cabeça, onde o jogador tem que juntar as peças para dar maior sentido e cientificidade ao objeto investigado. Além disso, durante o processo investigativo vivenciei situações de construção e desconstrução, acerto, erro. Com efeito, este processo serviu para clarear e constatar que o objeto que foi estudado precisa de mais reforço teórico. Em síntese, entendi, também que os educadores na posição de mediadores do processo formativo e do conhecimento, têm o dever de procurar resgatar, por meio de ressignificação e das culturas coexistentes encontrar a dimensão etnocêntrica de cada indivíduo e, assim procurar respeitar a identidade de cada um, na diversidade do coletivo.
23	2011	Em considerações finais podemos entender que a proposta, curricular da Escola Municipal Anísio Teixeira precisa ser repensada. Pois além de desempenhar seu papel como instituição sociocultural é preciso que ela prepare seus/suas estudantes para a realidade em relação ao fortalecimento identitário. Faz-se necessário, também uma proposta pedagógica de valorização das identidades étnico-raciais. Esta pesquisa foi relevante por suscitar reflexões que propiciam a revisão de práticas docentes, bem como indagações fundamentais a respeito da escola na contemporaneidade e das questões identitárias nela presentes.
24	2014	Foi a partir da constatação de que a Lei 10.639/03, que ainda não está efetivamente implementada em escolas brasileiras, torna-se fundamental problematizar esta temática, sobretudo quando vislumbramos uma realidade preocupante no que tange aos aspectos relacionados à ausência de conteúdos da lei nos currículos de formação inicial e continuada de professores, investimento insuficiente, falta de participação dos gestores públicos, material didático ainda incipiente, entre outros. Assim, é de grande valia reconhecer a escola enquanto espaço de transformação da realidade e lugar de conflitos. As relações nela estabelecidas vão de encontro à diversidade de culturas, saberes e vivências. Não se pode pensar uma gestão democrática sem levar em consideração a importância do combate à exclusão social, da qual estão sujeitos os alunos negros nas escolas.
25	2011	Entendemos e reafirmamos com o desenrolar desta pesquisa que os movimentos culturais e artísticos ocorridos nos espaços escolares devem ser incentivados, mantidos e valorizados pelos educadores e principalmente pelos gestores, que, muitas vezes agem contrariamente sendo um canal de desmotivação para os alunos. Assim, faz-se necessário entender que o jovem (as) apesar das imputações e cobranças

		do mundo moderno sobre o que ele deve ser e seguir futuramente, vive focado no presente desejando sempre a sua felicidade.
26	2015	Algumas conclusões desta pesquisa foram a de possibilitar o entendimento mais amplo sobre a temática por parte das professoras e incentivar a ampliação do tema não apenas por parte da equipe gestora. Trabalhar as questões étnico-raciais e culturais com crianças pequenas pode trazer resultados positivos, uma vez em que passam a considerar as diferenças (não apenas as ligadas ao tom da pele) como algo presente no seu dia a dia.
27	2006	Uma das principais constatações deste trabalho é que todas e todos as e os docentes negras e negros entrevistadas e entrevistados receberam apoio para estudar. Primeiramente, apoio financeiro e, secundariamente, apoio familiar. E é ponto comum em todas as narrativas o fato de que sem esta rede de apoio – financeiro, intelectual e familiar - não teriam alcançado o sucesso acadêmico, profissional e pessoal. Sendo assim, o sistema de cotas raciais foi fundamental para propiciar a outra(o)s estudantes negra(o)s o direito a igualdade racial na educação, por meio de uma política pública que atenderá a uma coletividade, eliminando as estratégias individuais e isoladas da exceção que dá certo.
28	2009	Esta pesquisa facultou perceber, que a escola, como uma instituição disciplinar, busca controlar as condutas de meninos e meninas para que se tornem disciplinados/as e obedientes. Mais do que saberes escolares, ensinam-se modos de se comportar. Desse modo, finalizo esta pesquisa com a expectativa de não trazer certezas ou respostas, mas, sim, de problematizar o currículo oferecido às crianças para poder melhor dimensionar os efeitos possíveis nos modos de ser e viver de meninos e meninas na atualidade.
29	2015	É perceptível o compromisso institucional em ampliar a discussão sobre a cultura afro-brasileira e africana em âmbito acadêmico, mas que ainda está em processo de constituição, sendo inexistentes no curso de Medicina. Por fim, os achados traduzem-se em premissas para a avaliação dos programas afirmativos no interior das instituições e nos cursos, para além de entendê-la estritamente pelo desempenho acadêmico dos estudantes e, assim, concluir pelo seu sucesso ou insucesso, mas sim uma avaliação que a conceba como qualificadora das convivências entre os atores da educação, identificando e combatendo barreiras acadêmicas existentes e produzidas por resistências e negações à política.

FONTE: CAPES: BDTD. CONSULTA 10/09/2017.

No Quadro VI, foram identificadas nos Resumos das 29 Dissertações, as principais conclusões dos estudos realizados decorrentes de seus focos investigativos, seus objetivos e escolhas teórico-metodológicas. A partir do estudo destas dissertações chegou, neste estudo, as considerações apresentadas a seguir.

A temática “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, não esteve presente no discurso pedagógico brasileiro que com relevância concebeu a escola segundo o paradigma monocultural que abstratamente considera que “todos são iguais”.

Há que se reconhecer que uma mudança política pedagógica significativa decorreu da aprovação da Lei nº 10.639/2003, com poderes de modificação da LDB/1996. Outra contribuição fundamental foi a consagração pelo Conselho Nacional de Educação, em julho de 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo do ensino básico.

Conforme pode ser observado nos objetos de cada dissertação, verificou-se certa tendência das conclusões de que os estudos possibilitaram aos professores e alunos avanços teóricos na compreensão da complexidade das questões que envolvem as relações étnico-raciais, os quais exigem não somente coragem mas disposição de construção de novos comportamentos e atitudes diante do mundo multicultural e racial, ganha certa centralidade os desafios na dimensão do reconhecimento o qual exige mais que compreensão.

Neste sentido, destacou-se também no rol das conclusões a importância da formação de professores, especialmente para a educação infantil, com uma nova perspectiva de compreensão e reconhecimento das diferenças étnico-raciais. Destaque importante para a Lei nº 10.639/2003,

bem como, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação de julho de 2004. Outro destaque foi atribuído ao papel desempenhado pelos movimentos sociais não somente na centralidade da atualidade desta temática da diversidade como também nas denúncias das questões decorrentes que reproduzem nos espaços escolares as cenas e situações de preconceito, desigualdades, intolerância, bullying. A maioria das dissertações apontaram também para a continuidade dos estudos desta temática o que significa reconhecer avançar nas compreensões e nas práticas escolares e sociais, intra e extra muros escolares.

QUADRO VII – DEMONSTRATIVO DOS RETRATOS APREENDIDOS, SEGUNDO O TÍTULO DA DISSERTAÇÃO, AUTOR

ORD.	TÍTULO	AUTOR	RETRATOS
1.	TIA, EXISTE FLOR PRETA: EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	PEREIRA, Erika, Jenifer Honorio	A proposta desse trabalho foi o de levar ao debate para uma faixa etária de criança relatos sobre preconceito, discriminação e racismo.
2.	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS(ES)	Maria Fernanda Luiz	A grande relevância desta pesquisa é o despertar de professores para aprender mais e ensinar sobre a temática afrodescendência e de valorização da cultura e da formação de cidadãos que valorize as diferentes culturas que ele está inserido.
3.	A LEI 10.639, O COTIDIANO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DE CASO	Davi Silvestre Fernandes Martins	A investigação científica sobre os impactos nas relações étnico-raciais a partir da aprovação da Lei 10.639/03. Tem motivado docentes da Rede Estadual de ensino, justamente nos espaços onde percebemos a ausência da problematização acerca da História e Cultura afro-brasileira e esses posicionamentos têm ajudado no combate de diversas formas de manifestações discriminatórias e preconceito racial nos espaços educacionais.
4.	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	CASTRO, Moacir Silva de	Professores de formação continuada engajados em desenvolver metodologias que possam orientar a formação e a prática docente de crianças pequenas para uma educação das relações étnico-raciais
5.	AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA CIDADE DE VIÇOSA/MG	Elenice Rosa Costa	A escolha desta temática “As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira no contexto de escolas municipais” é realmente de suma importância, pois possibilita observar como o grupo, que se uniu pelo sentimento de pertencimento étnico e de vontade de vivência concreta das tradições culturais de matriz africana, procura sobreviver e se reproduzir diante da condição cultural e social excludente que lhes foi imposta em toda sua história de vida.
6.	A LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA FORMATIVA NA PRÉ-ESCOLA: DIALOGANDO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA	Cleide Santos de Sousa	No decorrer desta pesquisa foi se percebendo por meio dos autores aqui estudados que aumentou a preocupação com a educação antirracista e têm surgindo também novos olhares e perspectivas acerca das relações raciais. Assim, as 16 obrigatoriedades desses estudos presentes nas bases legais da educação nacional, tem em vista, combater o preconceito e a discriminação desde a infância.
7.	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL	Karla de Oliveira Santos	Discutir sobre as relações étnico raciais no livro didático foi considerado um marco inicial de grande importância no seguimento educacional EJA, e foi também de grande contribuição para reflexões que possam desconstruir preconceitos, racismos, discriminações e segregações que, infelizmente ainda pairam no cotidiano escolar resultam o insucesso escolar destes sujeitos que consequentemente resulta sempre em desigualdade social.
8.	LOIRA VOCÊ FICA MUITO MAIS BONITA”	FARIAS, Ana Carolina Batista de Almeida	O desafio de uma professora negra para entender melhor as relações entre as crianças e o que desenham no que se refere a questões étnico-raciais, tomando estas como ponto de partida para

			observar de que maneira o racismo pode ser construído e constituído desde a infância;
9.	EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE DUAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	Camila Fernanda Saraiva	A discussão desse assunto veio impactar e encorajar professores para tratarem sobre a temática, bem como desenvolverem práticas educativas que valorizem o combate às diversas formas de desigualdade. Assim, ajudar a criança a ampliar, desde cedo, sua relação com o saber e assim, a dominar diferentes linguagens, valores culturais, e étnicos.
10.	MINHA PELE É LINGUAGEM E A LEITURA É TODA SUA (NOSSA): REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE A LEI N. 10.639/2003 EM AMARGOSA - BA	Carlos Adriano da Silva Oliveira	Pesquisa, divulgação e debate sobre as representações de professores/as sobre os desdobramentos da Lei nº 10.639/2003 em Amargosa- BA
11.	EDUCAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA: "SÃO PAULO EDUCANDO PELA DIFERENÇA PARA A IGUALDADE"	Ana Regina Santos Borges	Este estudo contribuiu bastante para ampliar o debate sobre a participação do negro na educação, na sociedade brasileira, bem como ampliar a produção de conhecimentos em relação à temática da cultura negra e toda sua abrangência.
12	ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROGRAMA DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS	<u>Andrea Barreto</u> Rodrigues	Esta investigação científica contribuiu para criar um espaço crítico para o debate da história, da cultura e dos problemas enfrentados pela população negra. E, assim, desenvolveu ações de formação continuada entre professores do Ensino Fundamental I e do Ensino Médio.
13	MULHERES NEGRAS E SEUS CABELOS: UM ESTUDO SOBRE QUESTÕES ESTÉTICAS E IDENTITÁRIAS	<u>Camila Simões</u> Rosa	Esta pesquisa discutiu com a finalidade de compreender melhor a partir de relatos orais, postura e entendimentos sobre a aceitabilidade da estética da mulher negra e como elas convivem nos dias atuais com seus cabelos afrodescendentes.
14	ARTICULAÇÃO ENTRE QUESTÕES ÉTNICAS E RACIAIS E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS PELO SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	<u>Rosimara Silva</u> Correia	O debate e reflexões sobre questões étnicas e raciais chegando até a EJA é de suma importância, considerando-se que a maioria desses alunos são negros e pardos e advindos de comunidades pobres e desassistida do poder público.
15	VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	<u>Taiana Flores de</u> <u>Quadros</u>	O cerne da discussão desta pesquisa científica foi o de investigar e assim tornar público, sobre o papel relevante da educação escolar na trajetória de mulheres negras na busca pelo conhecimento e presença como docente no ensino superior.
16	PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DE LITERATURA.	<u>Márcia Moreira</u> Pereira	Discute-se nesta pesquisa a aplicabilidade da lei 10.639/03 no contexto das relações étnico raciais na escola, bem como suas relações com o PPP e os cadernos da nova proposta curricular do Ensino Médio, cujo objetivo é o de aferir a sua prática e representação.
17	O CURSO DE PEDAGOGIA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: TRILHANDO CAMINHOS	<u>Vanessa</u> <u>Mantovani</u> Bedani	"O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos" é um debate muito válido e necessário, pois leva para sala de aula questões respeito do contexto histórico, social, político e cultura que os negros e as negras brasileiros edificam suas identidades e, dentre elas, a identidade negra.
18	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL: REFLEXÕES CURRICULARES	SILVA,Francisco Thiago	Mais visibilidade para a prática docente como construtora de conhecimentos antirracistas, já é um bom começo para a escola.

19	EDUCAÇÃO, (IN)DIFERANÇA E (DE)SEGUALDADE : UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR	<u>Antonio Claudio Viana da Silva</u>	Concluem-se, já nos momentos finais desta pesquisa é que, se a obrigatoriedade dos estudos sobre questões raciais não surtirem o efeito esperado, por outro lado a sua existência pode provocar reflexões positivas sobre a temática em debate.
20	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE NOÇÕES ÉTNICAS POR MEIO DA PESQUISA ESCOLAR: UM ESTUDO PIAGETIANO	<u>Elizângela Áreas Ferreira de Almeida</u>	Esta pesquisa contribuiu para mais divulgação e avanço nas discussões no campo acadêmico, como também para a fomentação de novas práticas pedagógicas na escola, voltadas para novas reflexões acerca da formação étnico-racial e cultural de escolares.
21	IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DE DOCENTES NEGRA(O)S DA UFAM	<u>Santos, Ednailda Maria dos</u>	“Identidade e trajetórias de docentes negros(as) da UFAM” tratou sobre a inclusão de discussão de assuntos racial como parte integrante da matriz curricular, dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental.
22	IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL EM CURRÍCULOS E PROGRAMAS: AFIRMAÇÃO OU SILENCIAMENTO?	PEREIRA, Borges Sueli	O tratamento dado à questão étnico-racial no currículo escolar de 5 a 8 séries e o empenho de alguns professores para trabalhar esta temática.
23	ÉTNO-IDENTIFICAÇÕES NA ESCOLA: ATOS DE CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS	<u>Josevandro Chagas Soares</u>	Levantar questões e debate-las no ambiente escolar acerca da temática identidade, bem como compreender o seguimento identitário de estudantes identificados/as como negros/as, considerando-se a atual configuração das escolas públicas e a sanção da Lei 11.645/2008, foi realmente um grande avanço.
24	A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA	<u>Joelson Alves Onofre</u>	Escola quilombola ouvindo pela primeira vez debates a respeito da aplicabilidade da Lei 10.639/03, bem como ações desenvolvidas objetivando a sua materialização e observância por parte da escola.
25	O HIP HOP COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: APROPRIAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO PRIVADO	<u>Anderson Messias Roriso do Nascimento</u>	Esta pesquisa tratou sobre o interesse de jovens do ensino médio privado do centro de Brasília com o movimento de dança no “contexto escolar” e a sua importância cultural e de inclusão. Este movimento permite a aproximação de jovens de diferentes seguimentos sociais e realidades distintas.
26	ESTUDO DE CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DA TEMÁTICA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	<u>Fernanda Ferreira Mota de Sena</u>	Professores e grupo gestor de uma escola sentar para se (re) orientar com a finalidade de cumprir a Lei N° 10.639/2003 e como esta instituição deve se preparar pedagogicamente para tal, já foi um grande avanço.
27	NOS MEANDROS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES NEGROS	<u>Regina Helena Moraes</u>	Buscou-se com esta pesquisa tratar sobre a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, dos cursos de licenciatura de infantil até a Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de docente ,até o Ensino Superior. Foi uma trajetória importante e com bastantes avanços.
28	RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DE PRINCESAS, HERÓIS E SAPOS	<u>Danielle Lameirinhas Carvalho</u>	Discutiu-se e analisou-se neste trabalho de pesquisa, de que forma o currículo da educação infantil em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, tem contribuído para nomear e gerar identidade coletivas das crianças atendidas.

29	COTAS RACIAIS NO CURSO DE MEDICINA DA UFRGS NA PERSPECTIVA DOCENTE: RUPTURAS E CONFIGURAÇÕES TECIDAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA	Fernanda Nogueira	Os retratos, transformações e avanços registrados nesta pesquisa foi o fato da educação superior discutir a importância da globalização para alcançar e potencializar a educação no sentido de ficar mais acessível e as respostas positivas às demandas sociais pela democratização da universidade, “pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus conhecimentos pela qual a universidade tem sido responsável”.
----	---	-------------------	--

FONTE: CAPES: BDTD. CONSULTA 10/09/2017.

No Quadro VII, propõe-se destacar os retratos da “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, possíveis de apreensão nas conclusões de cada dissertação. Decorrente, até mesmo, de uma exigência acadêmica de que os resumos devem conter as conclusões objetivas, foi possível identificar os seguintes retratos que devem ser compreendidos como olhares singulares e sintéticos das perspectivas investigativas:

a) As implicações da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais no sentido de orientarem as instituições escolares a compreenderem e reconhecerem a diversidade das relações étnico-raciais;

b) Destaque para a Formação de Professores, especialmente da educação infantil, com vistas a novas atitudes e práticas antirracistas nos espaços educacionais;

c) Itinerários de Formação Escolar e Identidade de Professores/as Negros/as;

d) Papel desempenhado pelos movimentos sociais, especialmente negro, nas conquistas da Lei nº 10.639/2003, bem como, das Diretrizes do CNE em julho de 2004;

e) O Currículo Escolar, os Livros Didáticos e Literatura Infantil devem incorporar orientações antirracistas, portanto educação para a diversidade e relações étnico-raciais.

As 29 (vinte e nove) dissertações, que constituíram a base teórico-bibliográfica para a elaboração deste estado de conhecimento da temática “Educação e Diversidade Étnico-Racial”, com foco nos espaços escolares reafirmaram a compreensão de que as diferentes formas de discriminações de classe, étnico-racial, cor, gênero, ideologia, opções religiosas, orientação sexual e outras produtoras de preconceitos, racismos, desigualdades culturais e sociais, não tem a sua origem estrutural na escola mas funcionalmente perpassam e se reproduzem nos seus espaços culturais constitutivos.

Mais do que investigar esta temática e ampliar o conhecimento e a consciência coletiva, o desafio é internalizar como *Habitus* no sentido bourdieusiano, as significativas novas disposição culturais, possibilitadores de manifestação de outras atitudes e comportamentos que expressem nas relações sociais de alteridades, reconhecimento das diferenças como direito humano a diferença.

Nesta perspectiva educativa, torna-se importante ressaltar as orientações propositivas preconizadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (SEPP/IR/MEC, 2004, p. 14-14), quando ressaltam que, “para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, procurou-se levantar, registrar e desenvolver reflexões críticas a respeito da temática “Educação e Diversidade Étnico-Racial”. Para tais esclarecimentos, buscou-se apoio científico na literatura publicada sobre o tema com vistas a identificar os retratos deste tema, expressos no cotidiano escolar considerando-o como um *locus* propício à reprodução das práticas de preconceito, discriminações, desigualdades e conflitos; mas também sob novas orientações desempenhar papel inverso, ou seja, de construção de relações de respeito e reconhecimento das diferenças como direito humano fundamental e legal.

Ratificando esta compreensão dialética das Instituições Escolares, Sodré e Sousa (2012, p. 231), afirmam que “a escola é o *locus* de manifestações de preconceito e discriminação e o combate ao racismo e a construção de práticas socioeducativas que reconheçam e valorizem as manifestações das diferenças culturais é um desafio constante”.

Perspectivou-se também, neste estudo, atender aos seguintes objetivos específicos:

- a) Elaborar um Estado de Conhecimento desta temática, abrangendo as Dissertações da Área de Educação entre os anos de 2006 – 2016, registradas no Banco Digital de Teses e Dissertações BDTD/CAPES;
- b) Demonstrar como as questões étnico-raciais são reproduzidas nas manifestações de racismo no âmbito escolar;
- c) Contribuir para a Formação de Professores para trabalhar a diversidade étnico-racial nos espaços escolares superando o paradigma monocultural, o qual ignora as diferenças e impõe uma frágil igualdade jurídica.

A pesquisa, de base teórico-bibliográfica, foi delineada por uma numa abordagem exploratória - qualitativa aportada teoricamente nas contribuições de Malerba e Bertoni (2001); Brandão (2002); Hernandez (2005); Mello e Souza (2006); Souza e Crosso (2007); d’Adesky (2008); Heywood (2012); Branco; Oliveira (2012), dentre outros.

Reconhecer e valorizar a diversidade cultural nos processos de constituição do Humano e suas convivências marcadas por alteridades é “atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para a própria nação” (PCN, 1998, p. 122).

Estuda-se, pesquisa-se e, aprende-se na escola, que a história da humanidade pode ser contada tomando-se por base a constante resistência de povos ou classes à exploração. Não há necessidade, diz Munanga (1988):

[...] de grandes investigações científicas sobre a história do Brasil, para ficar cada vez mais claro que a luta pela exploração do homem pelo homem tem, também um ingrediente étnico, racial. Conquistadores e conquistados eram de raças diferentes e isso fez que a condição social do Brasil estivesse sempre atada à condição étnica, expressa pela cor da pele [...] (MUNANGA, 1988, p. 9)

De modo que, a miscigenação foi sempre um fator decisivo na formação da nação brasileira, aliado a um sentimento religioso e a uma moral bastante preconceituosa referente às questões sexuais e de gênero. Esse pensamento vem dos colonizadores portugueses que entendiam que do ponto de vista religioso, a miscigenação originou um povo santeiro, que fez festas e folclore com os santos da igreja transformando-os em entidades; e, ao mesmo tempo um povo macumbeiro, que celebram e ritualizam os mortos e com eles aconselham-se.

Assim, todos esses olhares e interpretações históricas, que infelizmente, ainda povoam o imaginário de grande parte da sociedade brasileira em relação aos afrodescendentes determinaram a relação entre a cor e a pobreza, marcas de uma educação escravagista, que ainda é percebida nos espaços educacionais, nos postos diretivos públicos e privados e em outros segmentos sociais. A realidade é que os negros, mestiços, índios, mulheres, dentre outros, ainda são minorias nas posições de poder e prestígio no Brasil.

Registra-se aqui, a importância da elaboração deste estudo e confirma-se que, o aprofundamento desta temática tanto aguçou o desejo de conhecer mais e melhor a respeito desta realidade quanto demonstrou as complexidades que o assunto requer. Ao sistematizar algumas considerações retoma-se ao tema, as quais foram registradas na introdução deste estudo, procurando entender de maneira mais clara a respeito da escola e da diversidade étnico-racial e quais suas as implicações no cotidiano escolar.

A luz desta pesquisa se deu da consciência da impossibilidade de se considerar a escola neutra dentro do campo de relações entre cultura e poder, sendo que as mesmas constituem a própria escola e que têm contribuindo para a perpetuação de um grande contingente de excluídos nos contextos social e educacional. Diante dessa esfera preconceituosa, desigual, a escola deveria ser um lugar seguro para desvelá-lo da tolerância e fraternidade.

Ao reordenar estas ponderações associando muitas formas de investigações realizadas neste percurso, sem dúvida muitos assuntos ficam inconclusos ou abertos, relevantes às inviabilidades de estancar todos os tópicos sobre esta temática em um único trabalho. O espaço escolar em sua complexidade e multireferencialidade, foi definido como o campo por onde se manifestam e se reproduzem a diversidade étnico-racial, apoiado no sentido atribuído, por Santos (2006, p. 102), como um conjunto de lugares, constituído por elementos como: os homens, as firmas, as instituições, o meio ecológico e as infraestruturas. É o resultado das práxis

coletivas que reproduz as relações sociais, e está associado ao tempo: “o espaço testemunha a realização da história, sendo a um só tempo, passado, presente e futuro”.

Abordando ainda acerca da relação de valor e importância dos espaços educacionais Bourdieu (2009, p. 84), fala sobre “a relevância da criação de lugares de aprendizado, sítios onde ambos, professor e estudante, podem conviver em harmonia”. Mas esta pesquisa comprovou que nem sempre estes espaços são possibilitadores de relações respeitadas face a existência e convivência respeitosa da diversidade étnico-racial.

Da consulta a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da CAPES, com o filtro “Questões Étnico-Raciais”, foi possível encontrar 56 (cinquenta e seis) Dissertações, em 15 (quinze) Áreas de Conhecimento, não exclusivas das Ciências Humanas. Praticamente a metade delas, 51,0% (cinquenta e um por cento), concentraram-se na Área de Educação, produzidas em sua maioria 72% (setenta e dois por cento), por Pesquisadoras Mulheres, com destaque para o ano de 2003, ano da aprovação da Lei nº 10.639/2003, por Universidades Federais e Estaduais, exceto duas, uma na PUC-SP e outra na PUC-RGS.

Os problemas de estudo gravitaram numa variedade de olhares singulares como a diversidade, a diferença, os preconceitos, os impactos e orientações teóricas-práticas, concernentes à implantação da Lei nº 10.639/2003, as ações afirmativas na modalidade de cotas para ingresso ensino superior, formação de Professores para a educação infantil, discussão das questões que envolvem as relações étnico-raciais na modalidade de ensino de educação de Jovens e Adultos - EJA, estudos dos itinerários de construção de identidade e formação de Professoras Negras, experiências de educação para as relações étnico-raciais, discussão teórico-histórica e combate ao racismo, dentre outros..

Verificou-se certa incidência das seguintes Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais, Educação Infantil, Formação Continuada de Professores, Lei nº 10.639/2003, Currículo e Diversidade, Movimentos Sociais, Educação das Relações Étnico-Raciais, Mulheres Negras, Racismo.

Quanto ao problema fundamental deste estudo, formulado nos termos de quais os retratos possíveis de identificar nos resumos das 29 (vinte e nove) Dissertações, de como a diversidade étnico-racial se manifesta na escola (neste estudo a maioria em espaços de educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental, EJA e somente uma na universidade); possíveis de apreensão nas conclusões dos resumos, foram;

a) Os impactos da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais no sentido de orientarem as instituições escolares a compreenderem e reconhecerem a diversidade das relações étnico-raciais;

- b) Destaque para a Formação de Professores, especialmente da educação infantil, com vistas a novas atitudes e práticas antirracistas nos espaços escolares;
- c) Itinerários de Formação Escolar e Identidade de Professores/as Negros/as;
- d) Papel desempenhado pelos movimentos sociais, especialmente negro, nas conquistas da Lei nº 10.639/2003, bem como, das Diretrizes Nacionais do CNE em julho de 2004;
- e) O Currículo Escolar, bem como, os Livros Didáticos e Literatura Infantil devem incorporar em seus conteúdos, orientações antirracistas, portanto educação para a diversidade e construção de relações étnico-raciais pautadas no respeito, tolerância e reconhecimento cultural e social das diferenças como direitos humanos.

As diferenças culturais se expressam na escola em diversas formas: são usos e costumes advindos de alguma classe, raça, etnia, religião, vestimentas, valores simbólicos, regras, padrões, culturas locais, dentre outros; toda essa pluralidade cultural e social aparecem no cotidiano escolar, porém o corpo docente tem dados sinais que não está preparado para trabalhar com as questões decorrentes destas diferenças.

Esta consideração foi constatada por diversas dissertações quando apontam em suas conclusões um avanço do conhecimento teórico para a compreensão dos fundamentos desta nova visão das diferenças como direito humano constitucional, mas apontam para formação de Professores, especialmente de crianças pequenas de novas abordagens que a escola pode contribuir não somente na política de identificação das diversidades, mas na construção de atitudes de respeito a elas. Corroborando esta perspectiva, Perrenoud (2001, p. 114) ressaltase que, “não há dúvida de que os atuais sistemas de ensino continuam sendo incapazes de levar em conta as diferenças, a não ser para sancioná-las e transformá-las em desigualdades escolares e, depois, em orientações hierarquizadas”.

O combate ao racismo e todas as formas de discriminação e preconceito na escola é uma tarefa de grande complexidade e fundamental para a nação brasileira, constitucionalmente republicana e de cidadãos livres. Contrastando a realidade de ser o Brasil historicamente recorrente em práticas racistas e preconceituosas. Assim, superar o preconceito, construir e preservar valores que envolvam o respeito entre as pessoas, deve sim, ser alvo e objetivo de todas as instituições e poderes políticos brasileiros.

Reafirma-se que, é de extrema urgência a promoção de espaços educacionais mais participativos com objetivos claros e operantes em relação a educar para a convivência plural respeitosa, pois apenas assim, será de fato possível o respeito e a valorização das diferenças presentes nas escolas.

Pretende-se com este trabalho chamar atenção para a realidade da escola ser um espaço de confluência e de acolhimento de crianças, jovens e adultos de diferentes culturas, seja de fato e de verdade promotora de coesão, respeito e de harmonia social.

Espera-se, de certa forma, ter contribuído para o debate político, acadêmico e científico da temática “Educação e Diversidade Étnico-Racial”. Vale lembrar que este trabalho não está acabado, devido à importância e recorrência teórica e empírica do assunto, bem como, da existência de outras leituras e olhares possíveis.

É importante lembrar que o diálogo entre posições e correntes diferentes sempre serviram para o enriquecimento e discussão e faz também o papel da dialética, tão importante para o desenvolvimento acadêmico, social, político, cultural e educacional da sociedade vigente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcio Mucedula. **Desafios da Prática Docente na Construção de uma Educação Antirracista**. In. Racismo e Educação. EDUFU, Uberlândia, Minas Gerais, 2011.p.43.

ALVES, Castro. **Poetas Românticos Brasileiros**. (Organização e notas Eugênio Gomes) Vol. I, Editora Lúmen, São Paulo, 1996, p.198.

ARAUJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44.

ARAUJO, Glauco. Vítimas de preconceito, antropólogos, artistas respondem: **o Brasil é racista?** G1. Globo. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/vitimas-de-preconceito-antropologos-artistas-respodem-o-brasil-e-racista.html>. Acesso em 23 de agosto de 2017.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura**. Contraponto, Rio de Janeiro, 1997, p. 33.

AZEVEDO, Eliane. **RAÇA. Conceito e Preconceito**. Editora Ática, São Paulo,1987, p. 17.

ANDRADE, Carlos Drummond. (“Igual-Desigual”) Nova Reunião, José Olympio, Rio de Janeiro,1985, v.2 p.537. **A Paixão Medida**.

BARBOSA. Jose Carlos. **Negro não entra na igreja, espia da banda de fora: Protestantismo e escravidão no Brasil império**. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.

BRANT, Leonardo (Org.). **Diversidade Cultural. Globalização e culturas locais: dimensões, efeitos e perspectivas**. São Paulo: Escrituras Editora: Instituto Pensarte, 2005, p.73.

BRASIL **LEI nº 10639/2003** que institui a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo Escolar da Educação Básica.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Educação e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo do Ensino Básico. **Conselho Nacional de Educação**, 17 de Julho de 2004.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições de sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003, p. 50-73.

BOSI, Alfredo. “Sob o signo de Cam”. In: **Dialética da colonização**. São Paulo, Companhia das Letras, 1992, p. 246.

BOURDIEU, P.; PASSERON J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 1ª reimpr. Florianópolis, SC: Editora UFSC, 2015.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs). **Escritos de Educação** (pp. 39-64). Editora Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.

BRANCO, A.U; MADUREIRA, A.F (no prelo) Psicologia Escolar e Diversidade: práticas, crenças e valores na construção de uma cultura democrática. In DESSN, M.A.; MACIEL, D.M. (Org.). **Desenvolvimento Humano: contribuições para o dialogo entre Psicologia e educação.** Juruá, Curitiba, 2005.

CANDAU, Vera Maria. **Sociedades, Educação e Cultura(s): questões e propostas.** Petrópolis, Editora Vozes Ltda, Rio de Janeiro, 2002.

_____. (Org.) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar.** Editora 7 Letras, Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Didática Crítica Intercultural Aproximações.** Editora Vozes Ltda, Rio de Janeiro, 2012.

..... Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.

CARNEIRO, M. L. Tucci. **O racismo na História do Brasil.** São Paulo: Ática, 2003.

CUNHA, O. M. G. da. “Bonde do mal: notas sobre território, cor, violência e juventude numa favela do subúrbio carioca” In: REZENDE, C. B; MAGGIE, Y. (Orgs.). **Raça como retórica: a construção da diferença.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Prefácio In. CAVALLEIRO, Eliane, (org.) **Racismo e antirracismo na educação: repensando a nossa escola.** São Paulo, Summus, 2001, p.7-10.

_____. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar.** Racismo Preconceito e Discriminação na Educação Infantil. Contexto, São Paulo, 2003.

CHAUÍ, M. Et.al. Participando do debate sobre mulher e violência. In **Perspectivas antropológicas da mulher.** Rio de Janeiro, 1982.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: Momentos Decisivos.** 7. ed. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1999.

DRAY, Guilherme Machado. **O Princípio da Igualdade no Direito do Trabalho.** Coimbra, Livraria Almedina, 1999.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: Racismo e Antirracismo no**

Brasil. 2. ed. São Paulo, 2009.

_____. BORGES, Edson; MEDEIROS, Carlos Alberto. **Racismo Preconceito e Intolerância.** 5.ed. Saraiva, São Paulo, 2002.

EINAUDI, Giulio. **História e Memória.** In. Jacques Le Goff (1924); tradução Bernardo Leitão et.al. (Coleção Repertórios) Editora da UNICAMP, Campinas, SP 1990.

FERREIRA, Jerusa Pires. **Notícia de Martim Cererê de Cassiano Ricardo.** São Paulo: Quatro Artes, 1970.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classe.** Ática, São Paulo, 1978.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Frago, Antonio Viñao e Escolano, Agustín. (Trad. Alfredo Veiga-Neto). 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. pp. 62-139.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Artes Médicas, Porto Alegre, 1993.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa.** 16. ed. Editora Loyola. São Paulo, SP. Junho/ 2007.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Racismo e antirracismo no Brasil.** 34. ed. São Paulo, 1995.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas.** LTC, 13. ed. Rio de Janeiro 2008.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação de Desigualdades Raciais no Brasil.** Graan, 5. ed. Rio de Janeiro, 1999.

HERINGER, Rosana (org.). **A cor da desigualdade: desigualdades raciais no Mercado de trabalho e ação afirmativa no Brasil.** Rio de Janeiro: IERÊ/ Núcleo da Cor-LPS-IFCS-UFRJ, 1999.

HERNADEZ, Leila Leite. **África na Sala de Aula.** São Paulo, 2005.

HEYWOOD, Linda M. **Diáspora Negra no Brasil.** Editora Contexto, 2. ed. São Paulo, 2012.

HUME, David. Pud. MORANT, G. M. As diferenças raciais e seus significados. In: **Raça e Ciência.** Ob. cit. V. 2, p. 61, 1979.

LARAIA, Roque de Barros. **Um Conceito Antropológico.** 4. ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Márcia. **Serviço de branco, serviço de preto: um estudo sobre cor e trabalho no Brasil urbano**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, IFCS-UFRJ, Tese de Doutorado, 2001.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. 4. ed. Ática, São Paulo:1973.

LIMA, Márcia. O quadro atual das desigualdades. IN: HASENBALG, C.; SILVA, N. V. e LIMA, M., (orgs.). **Cor e Estratificação Social**. Contracapa, Rio de Janeiro, 1999.

LOURO, Guaciara Alves. **Gênero Sexualidade e Educação**. 6. ed. Vozes, Petrópolis, 2003.

_____. **Gênero Sexualidade e Educação: Uma Perspectiva pós estruturalistas**. 2. ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1997.

LUIS, Aracy Lopes da Silva; GRUPIONI, Donizete Benzi. (Org.) **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. São Paulo, Global, 1995. In Poetas e Escritores Românticos do Brasil. Vozes D'África (Castro Alves), v. 1 novo Brasil Editora, São Paulo,1987, pp. 187-191.

MACRONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. Editora Atlas, 7. ed. São Paulo: 2009.

MALERBA, Jurandir; BERTONI, Moura. **Nossa Gente Brasileira**. 1 ed. Editora Papyrus, São Paulo, 2001.

MEILLASSOUX, Claude. Antropologia da Escravidão. **O ventre de ferro e dinheiro**. Jorge Zahar. Rio de Janeiro, 1995.

MELLO E SOUZA, Marina de. **África e Brasil Africano**. Editora Ática, São Paulo, 2006.

MENDES, Murilo. **História do Brasil**. Nova Fronteira, Rio de Janeiro Rio de Janeiro, 1991.

MUNANGA, Kabengele. (org.). **100 anos e mais de bibliografia sobre o negro no Brasil**. Fundação Cultural Palmares, São Paulo: 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos**, 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

_____. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

CASSIANO, Ricardo, **Martim Cererê**, Rio de Janeiro, José Olympio, 1974, 13. ed. p. 67.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. EPU/MEC. São Paulo, 1974.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

PEREIRA, Maria Helena da Rocha. **Estudos de historia da cultura clássica**. 7. ed. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1993.

PEREIRA, A. **Educação Multicultural – Teorias e Práticas**. Asa Editores, Porto, 2004.

RASSI, Sarah. MOLINA Suely. AMADO, Lúcia de Fátima. **O Brasil Também é Negro**. Editora da UCG, Goiânia, 2004.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Cia das Letras, São Paulo, p.222.

REY, Fernando L. G. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Thomson Learning, 2005.

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

PERRENOUD, P. Como se aprende o ofício de aluno?. In: PERRENOUD, P. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto, Portugal Porto Editora, 2001.

SANTOS, B. DE S. As tensões da modernidade. **Fórum Social Mundial**, Biblioteca das Alternativas. 2001.

SANTOS, Gevanilda. **RELAÇÕES RACIAIS E DESIGUALDADE NO BRASIL** São Paulo; Selo Negro, 2009.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v.20, n. 2, Porto Alegre, jul./dez. 1995.

SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, SECAD/MEC, 2005.

SANTOS, Renata Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações Afirmativas: Políticas públicas contra as desigualdades raciais**. DP&A editora, Rio de Janeiro, 2003.

SEN, Amartya. **Desigualdade reexaminada**. Editora Record, Rio de Janeiro, 2001.

SOARES, M. B. Língua escrita, sociedade e cultura: Relações, dimensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 2003, p.165.

SOUZA, Ângela e SODRÉ, Patrícia. Literatura infanto-juvenil e relações étnico-raciais no Ensino Fundamental. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Didática crítica inter cultural aproximações**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

SOUZA, Maria de Mello. **África e Brasil Africano**. Editora Ática. 2. ed. São Paulo: 2006.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; CROSSO, Camila. Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei nº 10.639/03. São Paulo, Petrópolis, 2007. **Ação Educativa e CEERT**.

STEEH & KRYSAN. The polls-trends. Affirmative action and the public, 1970-1995. In: **Public Opinion Quarterly**, v. 60 (1): 128-58. (Tradutor Reskin, 1997, p.6).

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

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. Instrumentos Internacionais de Proteção dos Direitos Humanos. São Paulo: **Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado**, 1996.

APÊNDICE I

PESQUISA - BDTD (BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES (10/09/2017)					
- 56 DISSERTAÇÕES -					
“QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS”					
Ano: 2006 – 2016					
ORD.	TÍTULO	AUTOR	ANO	ÁREA DO CONHEC.	INST.
1	TIA, EXISTE FLOR PRETA?: EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	<u>Erika Jennifer Honorio Pereira</u>	2015	Educação	UERJ
2	O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LEITURA SOBRE AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS: DILEMA, PROBLEMA OU CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS DESEJÁVEIS?	<u>Silvia Christina Monteiro de Oliveira</u>	2013	<u>Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem</u>	UCSP
3	MOJODARA: A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTO ALEGRE	<u>Gabriela Nobre Bins</u>	2014	Ciências do Movimento Humano	UFRGS
4	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORAS(ES)	<u>Maria Fernanda Luiz</u>	2013	Educação	UFS Carl
5	NEGRITUDE E INFÂNCIA: CULTURA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DESENVOLVIMENTO DE CONCEPÇÕES DE SIEM CRIANÇAS	<u>Marcella de Holanda Padilha Dantas da Silva</u>	2011	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	UnB
6	A LEI 10.639, O COTIDIANO ESCOLAR E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO DE CASO	<u>Davi Silvestre Fernandes Martins</u>	2010	Educação	UNESP
7	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	<u>Moacir Silva de Castro</u>	2015	Educação	UNINOVE
8	AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DA CULTURA E HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CONTEXTO DE ESCOLAS MUNICIPAIS DA	<u>Elenice Rosa Costa</u>	2013	Educação	UFOP

	CIDADE DE VIÇOSA/ MG				
9	A LITERATURA INFANTIL E A PRÁTICA FORMATIVA NA PRÉ- ESCOLA: DIALOGANDO COM QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA INDÍGENA	<u>Cleide Santos de Sousa</u>	2014	Educação	UFG
10	AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO LIVRO DIDÁTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS : IMPLICAÇÕES CURRICULARES PARA UMA SOCIEDADE MULTICULTURAL	<u>Karla de Oliveira Santos</u>	2011	Educação	UFAL
11	"LOIRA VOCÊ FICA MUITO MAIS BONITA!": RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS DE UMA EMEI DA CIDADE DE SÃO PAULO E AS REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM SEUS DESENHOS	<u>Ana Carolina Batista de Almeida Farias</u>	2016	Educação	USP
12	EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: RELATO DE DUAS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE SANTO ANDRÉ	<u>Camila Fernanda Saraiva</u>	2009	Educação: Currículo	PUCSP
13	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CADERNOS DIDÁTICOS FORMADORES DO SABER (2011 2012): ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA DA REDE MUNICIPAL DE SANTO ANDRÉ	<u>Regina Maria da Silva</u>	2014	Sem acesso	PUCSP
14	DE UMA CHUVA DE MANGA AO FUNK DE LELÊ: IMAGENS DA AFRODIÁSPORA EM UMA ESCOLA DE ACARI	<u>Claudia Alexandre Queiroz</u>	2011	Sem acesso	UERJ
15	RAÇA, IDENTIDADE E CIDADANIA: UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPOCS E NA ANPED (1988-2003	<u>Karina Almeida de Sousa</u>	2012	Sociologia	UFSCAR

16	MINHA PELE É LINGUAGEM, E A LEITURA É TODA SUA (NOSSA): REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES/AS SOBRE A LEI Nº 10.639/2003 EM AMARGOSA – BA	<u>Carlos Adriano da Silva Oliveira</u>	2015	Educação	UEFS
17	EDUCAÇÃO CONTINUADA E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: UM ESTUDO SOBRE O PROGRAMA SÃO PAULO EDUCANDO PELA DIFERENÇA PARA A IGUALDADE	<u>Ana Regina Santos Borges</u>	2007	Educação	PUCSP
18	ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROGRAMA DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS	<u>Andrea Barreto Rodrigues</u>	2007	Educação	UFCAR
19	MULHERES NEGRAS E SEUS CABELOS: UM ESTUDO SOBRE QUESTÕES ESTÉTICAS E IDENTITÁRIAS	<u>Camila Simões Rosa</u>	2014	Educação	UFSCAR
20	ARTICULAÇÃO ENTRE QUESTÕES ÉTNICAS E RACIAIS E A EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS EM PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DIFUNDIDAS PELO SITE DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	<u>Rosimara Silva Correia</u>	2013	Educação	UFSCAR
21	VIDA DE MULHERES NEGRAS, PROFESSORAS UNIVERSITÁRIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	<u>Taiana Flores de Quadros</u>	2015	Educação	UFMS
22	PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E O ENSINO DE LITERATURA.	<u>Márcia Moreira Pereira</u>	2012	Educação	UNINOVE
23	O CURSO DE PEDAGOGIA E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: TRILHANDO CAMINHOS	<u>Vanessa Mantovani Bedani</u>	2006	Educação	UFSCAR

24	EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL: REFLEXÕES CURRICULARES	<u>Silva, Francisco Thiago</u>	2014	Educação	UNB
25	EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE NA PERSPECTIVA DE GÊNERO	<u>Andreia Barreto</u>	2012	Bens Culturais e Projetos Sociais	FGV
26	FONTES ICONOGRÁFICAS E MEMÓRIA AFROCÊNTRICA: ANÁLISE DA INFORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL A PARTIR DO ENSAIO FOTOGRÁFICO ENGENHOS E SENZALAS.	<u>Santos, Thais Helen do Nascimento</u>	2013	Ciência da Informação	UFPB
27	ENSINO COM O GÊNERO CONTO: CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	<u>Lúcia Maria de Almeida</u>	2015	Linguística, Letras e Artes (Mestrado Profissional em Letras)	UFU
28	O ESTUDANTE NEGRO NA CULTURA ESTUDANTIL E NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	<u>Marzo Vargas dos Santos</u>	2007	Ciências do Movimento Humano	UFRGS
29	EDUCAÇÃO, (IN)DIFERANÇA E (DE)SEGUALDADE: UM OLHAR SOBRE A QUESTÃO RACIAL NO COTIDIANO ESCOLAR	<u>Antonio Claudio Viana da Silva</u>	2009	Educação	UNISANTOS
30	UM PERCURSO POSSÍVEL: UMA ETNOGRAFIA DO PROJETO TERRITÓRIOS NEGROS EM PORTO ALEGRE/RS NO ÂMBITO DA LEI FEDERAL 10.639/03	<u>Denise Fagundes Jardim</u>	2015	Antropologia Social	UFRGS
31	HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS NO CURRÍCULO DE HISTÓRIA DO 6 AO 9 ANOS, DA REDE OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	<u>Deize Denise Ponciano</u>	2011	Sem acesso	UNOESTE
32	O DEVIR MULHER NEGRA: SUBJETIVIDADE E RESISTÊNCIA EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITALISMO	<u>VANESSA SANTOS DO CANTO</u>	2009	Serviço Social	PUCRIO
33	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E CONSTRUÇÃO DE	<u>Elizângela Áreas Ferreira de Almeida</u>	2015	Educação	UNESP

	NOÇÕES ÉTNICAS POR MEIO DA PESQUISA ESCOLAR: UM ESTUDO PIAGETIANO				
34	IDENTIDADES E TRAJETÓRIAS DE DOCENTES NEGRA(O)S DA UFAM	<u>Santos, Ednaílda Maria dos</u>	2010	Educação	UFAM
35	UM OLHAR SOBRE “ÁGUA SUJA” E O “MOLEQUE”: TRADIÇÃO, FÉ, CULTURA E TEATRALIDADE	<u>Rodrigues, Ana Maria</u>	2015	Linguística, Letras e Artes (Mestrado Profissional em Artes)	UFU
36	RAÇA, COMUNICAÇÃO E CULTURA: A TEMÁTICA RACIAL NA REVISTA RAÇA BRASIL (1996-2006)	<u>Oliveira, Lindomar Alves de</u>	2007	História	PUCSP
37	A IMPRENSA NEGRA PAULISTA E A EDUCAÇÃO: UM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA?	<u>Sales, Ricardo Ramos</u>	2015	Sem acesso	PUCSP
38	IDENTIDADE E DIFERENÇA ÉTNICO-RACIAL EM CURRÍCULOS E PROGRAMAS: AFIRMAÇÃO OU SILENCIAMENTO?	<u>SUELÍ BORGES PEREIRA</u>	2006	Educação	UFMA
39	A IMPRENSA NEGRA PAULISTA E A EDUCAÇÃO: UM MOVIMENTO DE RESISTÊNCIA?	<u>Sales, Ricardo Ramos</u>	2015	Ciências Sociais	PUCSP
40	RAÇA, COMUNICAÇÃO E CULTURA: A TEMÁTICA RACIAL NA REVISTA RAÇA BRASIL (1996-2006)	<u>Lindomar Alves de Oliveira</u>	2007	História	PUCSP
41	ETNO-IDENTIFICAÇÕES NA ESCOLA: ATOS DE CURRÍCULO E CULTURA ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ESTUDANTES NEGROS/AS	<u>Josevandro Chagas Soares</u>	2011	Educação	UFBA
42	ATRAVESSANDO A LINHA VERMELHA: PROGRAMA NOVA BAIXADA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DISCUTINDO A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E CULTURAL NA FORMAÇÃO DO DOCENTE	<u>Yvone Costa de Souza</u>	2009	Sem acesso	UERJ
43	PROFESSORES NA ENCRUZILHADA ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: O CURSO GÊNERO E	<u>Maria Mostafa</u>	2009	Sem acesso	UERJ

	DIVERSIDADE NA ESCOLA				
44	A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS EM UMA ESCOLA QUILOMBOLA	<u>Joelson Alves Onofre</u>	2014	Educação	UFBA
45	CUIDADO? SIM; OLHAR DE GÊNERO? NÃO: OS SENTIDOS DO CUIDADO NO CAPS EM DOCUMENTOS TÉCNICOS DO MINISTÉRIO DA SAÚDE	<u>Claudio Henrique Pedrosa</u>	2006	Serviço Social	PUCSP
46	UNIDADE VERSUS DIVERSIDADE: COMPASSOS E DESCOMPASSOS DA POLÍTICA PARA AFRODESCENDENTES EM BOGOTÁ	<u>RUBY ESTHER LEÓN DÍAZ</u>	2011	Políticas Públicas	UFMA
47	O HIP HOP COMO EXPERIÊNCIA ESTÉTICA: APROPRIAÇÕES E RESSIGNIFICAÇÕES POR JOVENS DO ENSINO MÉDIO PRIVADO	<u>Anderson Messias Roriso do Nascimento</u>	2011	Educação	UnB
48	GEOGRAFIAS DE CINEMA: CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA DO NEGRO-AFRO-DESCENDENTE	<u>Thiago de Alencar Izabel</u>	2014	Geografia	UEL
49	SERVIÇO SOCIAL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS USUÁRIOS AFRODESCENDENTES	<u>Maria Luísa da Costa Fogari</u>	2010	Serviço Social	UNESP
50	A FOTOGRAFIA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL: UMA LEITURA DA IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA EM EUSTÁQUIO NEVES	<u>Caroline Vieira Sant'Anna</u>	2007	Cultura e Sociedade	UFBA
51	ESTUDO DE CASO DA IMPLEMENTAÇÃO DA TEMÁTICA: HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, EM UMA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE	<u>Fernanda Ferreira Mota de Sena</u>	2015	Educação	UFJF
52	NOS MEANDROS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORAS E PROFESSORES NEGROS	<u>Regina Helena Moraes</u>	2006	Educação	UFSCAR

53	RELAÇÕES DE GÊNERO NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A PRODUÇÃO DAS IDENTIDADES DE PRINCESAS, HERÓIS E SAPOS	<u>Danielle Lameirinhas Carvalho</u>	2009	Educação	UFMG
54	POR UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DE DIREITOS HUMANOS: O CASO DAS COTAS PARA A POPULAÇÃO NEGRA NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO	<u>Camila Magalhães Carvalho</u>	2011	Direitos Humanos	USP
55	COTAS RACIAIS NO CURSO DE MEDICINA DA UFRGS NA PERSPECTIVA DOCENTE: RUPTURAS E CONFIGURAÇÕES TECIDAS NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO SUPERIOR PÚBLICA	<u>Fernanda Nogueira</u>	2015	Educação	PUCRS
56	É, NÃO SOU: ENSAIOS SOBRE OS AFRO-SAMBAS NO TEMPO E NO ESPAÇO	<u>Isabela Martins de Morais e Silva</u>	2014	Ciências Sociais	UNESP

FONTE: CAPES: BDTD. CONSULTA 10/09/2017.

Os grifos são meus para destacar/circunstanciar as Dissertações da Área de Educação (recurso metodológico da análise de conteúdo).