

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**CRISTIANE BARBOSA SOARES**

**A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E EDUCAÇÃO NOS *CADERNOS DE PESQUISA*  
(FCC): MAPEAMENTO DE UM CAMPO DE PESQUISA BRASILEIRO**

**Uruguiana  
2016**

**CRISTIANE BARBOSA SOARES**

**A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E EDUCAÇÃO NOS *CADERNOS DE PESQUISA*  
(FCC): MAPEAMENTO DE UM CAMPO DE PESQUISA BRASILEIRO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização de Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título Especialista em Educação em Ciências.

Orientadora: Alinne de Lima Bonetti

**Uruguaiana  
2016**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B676r Barbosa Soares, Cristiane  
A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E EDUCAÇÃO NOS CADERNOS DE PESQUISA  
(FCC): MAPEAMENTO DE UM CAMPO DE PESQUISA BRASILEIRO /  
Cristiane Barbosa Soares.  
66 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Especialização)--  
Universidade Federal do Pampa, ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM  
CIÊNCIAS, 2016.

"Orientação: Alinne de Lima Bonetti".

1. Educação . 2. Raça. 3. Relações Raciais. I. Título.

**CRISTIANE BARBOSA SOARES**

**A RELAÇÃO ENTRE RAÇA E EDUCAÇÃO NOS *CADERNOS DE PESQUISA*  
(FCC): MAPEAMENTO DE UM CAMPO DE PESQUISA BRASILEIRO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização de Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título Especialista em Educação em Ciências.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 04 de novembro, 2016.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Alinne de Lima Bonetti  
Orientadora  
(Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA)

---

Prof. Dr. Waldemir Rosa  
(Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA)

---

Profa. Esp. Stael Soraya dos Santos Rosa  
(Colégio Técnico Industrial - CTISM da UFSM)

*À minha mãe e meu pai,  
por um sem número de razões.*

## **Agradecimentos**

É chegado o momento de agradecer às pessoas que contribuíram para realização desta etapa. Pessoas que física e inconscientemente fizeram parte dos movimentos desta escrita e da minha vida...

À minha orientadora, Alinne Bonetti, pela parceria, pela paciência, pelos conselhos e inspiração. Obrigada pela atenção aos meus escritos e pela oportunidade de crescimento ao longo desse nosso convívio.

Às meninas, Michele e Vanessa pelas valorosas contribuições e atenção aos escrito desde a etapa inicial, pela amizade e pelas conversas de incentivo. Buena Vibra, ao grupo!

À Fabiane Ferreira da Silva, professora querida, e ao corpo docente do curso que deu vida à esta edição da especialização em Educação em Ciências. Obrigada pelo trabalho desenvolvido diante aos enfrentamentos atuais da educação.

À Meu Sol, pela paciência durante todas as etapas desta pesquisa, pela compreensão, doação, companheirismo, pelo incentivo intenso diante a realidade posta. “Nas brumas leves das paixões que vem dentro...” com todo amor desta vida.

Obrigada a todas!

Um menino no morro segurando a sua dor  
Um menino no asfalto sem saber o que é o amor  
As pessoas perdidas se pisando no pé  
A tristeza insistindo em dizer quem você é  
As crianças brincando e “POH!”... Já morreu  
As meninas dançando e toma que o filho é teu  
O país desmoronando na cabeça dos meus  
E a crise financeira, mais importante que deus  
O que será que resolve o seu medo de ter paz  
O que será que resolve seu receio de ser mais  
O amor é jogo de azar e eu nunca tive sorte,  
com tanta possibilidade nasci preta, nasci pobre;  
O amor é um jogo de azar e eu luto até a morte,  
com toda dignidade nasci preta nasci pobre.

*Jéssica Ellen e Luelllem Castro (Nasci preta, Nasci pobre).*

## RESUMO

Neste trabalho analiso a constituição histórica da relação entre a temática racial e a pesquisa na área educacional no Brasil, com vistas a compreender a constituição de um campo de estudos específicos. Para isso, tomo como objeto de análise os artigos publicados entre o período de 1971 a 2003 nos *Cadernos de Pesquisas*, da Fundação Carlos Chagas. Neste estudo, entendo raça como uma categoria política e emancipatória, e educação como uma ferramenta política de ensino-aprendizagem. Metodologicamente o estudo está ancorado na análise textual discursiva, uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos investigados. Assim, foram construídas duas categorias gerais: currículo e políticas educacionais, que constituíram subcategorias de acordo com os conceitos e abordagens utilizadas em cada artigo. Foram estabelecidas conexões a fim de compreender a constituição de um campo de estudos específicos para a temática racial e educação. Analisar as categorias currículo e políticas educacionais, possibilitou-me compreender a constituição do campo das relações raciais na educação e o intenso jogo de disputas, lutas e resistências que esse campo específico de estudo tem enfrentado para a conquista de políticas afirmativas no campo educacional.

Palavras-chaves: Educação, Raça, Relações raciais.

## ABSTRACT

In this paper I analyze the historical construction of the relation between the race and the educational research in Brazil, in order to comprehend the constitution of a field of specific studies. For this, we take as the subject of analyses the published articles between the period of 1971 to 2003 in the *Research Notebooks* of Carlos Chagas Foundation. In this study I understand race as a political and emancipator category, and education as a political tool of teaching-learning. Methodologically the study is anchored in the textual discursive analyses, a data and information methodology of qualitative nature with the objective of produce new comprehensions about the phenomena and discourse investigated. Thereby, there were built two general categories: curriculum and educational politics, which constituted subcategories according to the concepts and approaches used in each article. There were established connections in order to comprehend the constitution of a specific studies field for the race and education. Analyze the curriculum and educational politics category enabled me to comprehend the constitution of the racial relations in education field and the intense contest game, fights and resistances that this specific studies field has faced to conquer the affirmative politics in educational field.

Key-words: Education, race, racial relations.

## SUMÁRIO:

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>ARTICULAÇÕES ENTRE RAÇA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	20
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO NECESSÁRIA...27</b>	
2.1 A fase jesuítica da Educação: 1549 - 1759.....	28
2.2. O Estado Monárquico assume a educação: 1759 - 1808.....	30
2.3. O novo impulso da educação aristocrática: 1808 – 1890.....	31
2.4. Um período de reformas na educação: 1890 – 1930 .....	33
2.5. Educação como ferramenta do Estado: 1931 - 1960 .....	35
2.6. O desenvolvimento da pesquisa em educação: 1961 – 1987.....	36
2.7. Da Constituição rumo a uma educação antirracista: 1988 – 2003 .....	39
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>A ARTICULAÇÃO ENTRE RAÇA E EDUCAÇÃO:</b>	
<b>um campo de estudos visto pelos CP.....</b>	<b>42</b>
3.1 A EDIÇÃO ESPECIAL “ <i>RAÇA NEGRA E EDUCAÇÃO</i> ”, (CP nº. 63, 1987): um guia para a análise .....	42
3.2 A educação antirracista no Brasil: uma análise do campo .....	45
3.2.1. CURRÍCULO: REPRESENTAÇÃO DA CATEGORIA RACIAL EM MATERIAL DIDÁTICO.....	48
3.2.2. CURRÍCULO: METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES RACIAIS.....	49
3.2.3. CURRÍCULO: IDENTIDADE.....	51
3.2.4. POLÍTICA EDUCACIONAL: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS.....	53
3.2.5. POLÍTICA EDUCACIONAL: ANÁLISE DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS EM FUNÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA .....	54
3.2.6. POLÍTICA EDUCACIONAL: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL.....	56
3.3 A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDOS ESPECÍFICO .....	57
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>60</b>
<b>REFERÊNCIAS: .....</b>	<b>63</b>

## INTRODUÇÃO

Compreendendo que o papel fundamental da educação se amplia, sobretudo, na constituição da cidadania dos sujeitos e na reconstrução de uma sociedade justa e plural, a articulação entre a categoria de análise sociológica raça e o tema da educação tem o desafio de construir uma educação antirracista, que objetiva a visibilidade de outra história do povo negro, superando a tradicional relação da/o negra/o escrava/o e do senhor benevolente.

Ao longo de sua história, o Brasil produziu um quadro de desigualdade entre os grupos étnico-raciais. Esta desigualdade se reflete nas garantias mais básicas de cidadania, tais como saúde, saneamento e educação, segundo Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (IPEA, 2011). Apesar da história de silenciamentos e desigualdades, a resistência e luta do povo negro tem se mantido e fortalecido, denunciando suas condições de vida. Assim, por meio de pressões e atuações incessantes no cenário sociopolítico brasileiro, o movimento negro evidenciou, entre outras questões, que o acesso e a permanência da população negra no sistema educacional é permeado por uma série de dificuldades.

Tais pressões acabaram por obrigar o Estado a construir políticas públicas de combate a essas desigualdades sociais e educacionais. Em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras. No ano seguinte, 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas. Em tempos atuais, após 13 anos da implementação da Lei 10.639/2003, ainda se estabelecem debates para a articulação eficaz da lei com os sistemas de ensino e ainda enfrentamos resistências dentro dos quadros docentes das escolas dos sistemas público de ensino e dos próprios cursos de licenciaturas para tal discussão.

A fim de contribuir com a reversão deste quadro de desigualdades, esse estudo se propõe a analisar a constituição histórica da relação entre a temática racial e a pesquisa na área educacional no Brasil, com vistas a compreender a constituição de um campo de estudos específicos. A investigação será através do periódico *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas (FCC). A FCC vem colaborando para a construção do debate educacional brasileiro, através de sua

atuação, discutiu e redefiniu paradigmas educacionais e pautou novas propostas de pesquisas na escola, nas instituições de ensino superior e na ação sociopolítica (GONÇALVES, 2004, p. 141). Neste cenário de atuação, os *Cadernos de Pesquisas* da FCC tornam-se uma importante ferramenta para os estudos referente à discriminação racial presente nos sistemas de ensino, contribuindo com sua divulgação nos espaços acadêmicos e subsidiando novos conceitos e abordagens para as discussões das questões raciais no campo educacional.

Desta forma, considerando propostas metodológicas de teor crítico, importantes para a educação porque situam a sociedade e a escola como espaços de conflitos e construções sociais, envolvendo aspectos socioculturais, políticos, econômicos e raciais, esta investigação será realizada através da análise de artigos dos *Cadernos de Pesquisa* da FCC, no período estabelecido entre 1971, ano da primeira edição do periódico, e 2003, ano de implementação da Lei 10.639/2003.

A fim de organização do cenário, a pesquisa será apresentada no formato de monografia composta por três capítulos. Desta forma, o Capítulo I: **Articulações entre raça e educação: construção de um problema de pesquisa**, está estruturado de modo a nos remeter a reflexões sobre as disputas e lutas em torno dos debates em educação, a fim de compreender a trajetória histórica da relação entre a temática racial e a pesquisa na área da educacional no Brasil. Assim, apresentar os caminhos para a construção da pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados para análise do universo desta pesquisa. O Capítulo II: **História da educação no Brasil: uma contextualização necessária**, nos envolverá em movimentos históricos a fim de ressignificar o nosso olhar para educação brasileira com vistas a problematizar a representação da população negra, da sua cultura e sua história. O Capítulo III: **A articulação entre raça e educação: um campo de estudos visto pelos CP**, tecemos os caminhos apresentando as categorias e subcategorias que nos guiarão à análise das questões raciais no campo educacional brasileiro e a constituição do campo de estudos específico. Por fim, encaminhamos as considerações finais retomando alguns argumentos de constituição do campo de estudos e tecemos alguns apontamentos críticos sobre a conjuntura política atual, sem a pretensão de análises aprofundadas apenas com o olhar político de uma pesquisadora em educação.

## **CAPÍTULO I**

### **ARTICULAÇÕES ENTRE RAÇA E EDUCAÇÃO: CONSTRUÇÃO DE UM PROBLEMA DE PESQUISA**

A educação brasileira, produto do período da colonização, insere a população negra num contexto de discriminação racial nos sistemas de ensino. Em face de um currículo eurocentrado, que colabora para a constituição de modelos de identidades, de materiais didáticos que reproduzem e legitimam estereótipos racistas, de silenciamentos das/os professoras/es frente a casos de racismo, da invisibilidade das identidades raciais na escola, a que(m) se destinava a educação?

Uma vez que, segundo os princípios e fins presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 2016), a educação deve promover a cidadania e, estando incluso neste, o respeito à diversidade étnico-cultural ela se torna um dos principais campos de enfrentamento do movimento negro. A discussão e luta do movimento é para que se estabeleçam estratégias educacionais que possibilitem a mudança deste cenário, tanto que “ao longo dos últimos 25 anos, são muitas e ricas as ações de combate ao racismo que vimos desenvolvendo. Construimos excelência em alguns campos que tem resultado em avanços reais da questão racial” (CARNEIRO, 2002, p. 209).

Josildeth Consorte (1991) destaca que nos anos 1970 a questão do negro se ampliava em diferentes grupos dentro e fora da universidade. Neste período se observou o crescimento da “presença do negro como investigador da problemática que o envolve e a assunção de uma postura crítica sobre tudo o que se produzia a seu respeito” (CONSORTE, 1991, p. 89), evocando para si não apenas a reflexão, mas também formas de atuação capazes de reverter sua situação na sociedade brasileira, desfazendo o mito da democracia racial. Com isso, passou-se a denunciar as discriminações a que a população negra era submetida, enfatizando os prejuízos de que eram vítimas, sobretudo dentro do sistema educacional brasileiro. A autora também aponta que na década de 1980, outras áreas do conhecimento se envolvem na pesquisa e reflexão sobre o negro. Entretanto, nem mesmo o envolvimento direto de pesquisadoras/es negras/os, nem mesmo o envolvimento de outras áreas do conhecimento com o tema mobilizaram a sociedade em torno dos problemas que continuaram a afetar a população negra brasileira.

Atualmente temos um campo de estudos consolidado sobre as questões raciais na educação. No entanto, como mostra a nossa própria história escravocrata e aristocrática, a educação sempre foi privilégio das camadas ditas nobres da sociedade. Tendo em vista que a educação é uma das ferramentas para emancipação do sujeito, não seria apenas por mero descuido, daqueles que administraram o Brasil desde a colônia, que a população negra ao longo da história ficou de fora dos bancos escolares, com acesso restrito à educação e sem ter sua história contada pelo viés da resistência da luta do povo negro e não pelos discursos benevolentes dos opressores. Assim, fica evidente que a educação, constituída e legitimada no discurso do opressor, não era voltada para a população que transgredia as cores brancas da nação idealizada. Imagine-se a senzala aprendendo a ler? Imagine-se a senzala tendo os mesmos direitos da casa grande? Imagine-se a senzala dividindo os mesmos espaços que a casa grande? Imagine-se uma sociedade preocupada com uma educação antirracista? Imagine-se a casa grande sem senzala? Tais provocações nos movem a compreender o contexto das preocupações iniciais do campo da educação em torno da temática raça. Afinal, quando a educação brasileira se interessou pela temática racial? Como este interesse constituiu um campo de estudos específicos?

Afim de responder esses questionamentos, precisamos compreender o campo de articulação entre raça e educação. Ainda, precisamos entender que

A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos dêem muitas pistas acerca da moldura do quadro. (ROMÃO, 2005, p. 12).

Assim como um conjunto de fenômenos, ao propormos essa investigação, não podemos desconsiderar as contribuições teóricas que nos permitem caminhar com objetividade nesse campo de articulação. Desta forma, para compreendermos os caminhos de articulação entre raça e educação no campo da pesquisa educacional é importante, também, nos situarmos nas mudanças que ocorreram ao longo da história da educação e que levaram esta temática a se constituir como um

campo de estudos específico. Com isso, procuramos explicitar os estudos desenvolvidos sobre Raça e Educação, a partir dos *Cadernos de Pesquisas* da FCC, durante o período de 1971 a 2003. Sem a pretensão de desenvolver uma análise histórica profunda, mas com o objetivo de compreender como esse processo constituiu-se e foi constituído no campo educacional e na sociedade brasileira até a promulgação da Lei 10.639/2003.

A abolição da escravatura, com a promulgação da Lei Áurea em 1888, não significou o fim do preconceito racial nem mesmo a inserção da população negra na sociedade com direito à educação, à saúde e à participação nas decisões políticas. Ao contrário, após a abolição o racismo se estrutura como discurso, “com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional” (JACCOUD, 2008, p. 45).

Assim, de acordo com Luciana Jaccoud (2008), o ideal de branqueamento<sup>1</sup> e a ideologia da democracia racial<sup>2</sup> constituem-se elementos formadores de um projeto nacional que, sustentando o processo de organização social e política, afirmava que somente um país branco seria capaz de desenvolver-se e consolidar-se como nação. Com o conceito de democracia racial, reproduzindo ideia de um harmonioso processo de miscigenação, e a questão racial sistematicamente negada nos campos políticos e sociais, temos a apresentação de um Brasil sem racismo e discriminação racial. Desta forma, o Movimento Negro preocupa-se em denunciar a discriminação racial como prática social sistemática, através de debates e análises em torno dos processos discriminatórios presentes na dinâmica social brasileira.

Com isso, consideramos que a inclusão do debate da categoria de análise sociológica raça no campo da educação vai além do necessário reconhecimento dos direitos humanos da população negra. Trata-se de um mecanismo de reparação histórica e diz respeito a um projeto de educação que reconheça “as diferentes culturas constitutivas da nação brasileira, as relações que mantêm entre si grupos étnico/raciais e integrantes seus, assim como outras relações sociais” (SILVA, 2004,

---

<sup>1</sup> A tese do branqueamento baseia-se na “aceitação da perspectiva de existência de uma hierarquia racial e o reconhecimento dos problemas imanentes a uma sociedade multirracial somaram-se a ideia de que a miscigenação permitiria alcançar a predominância da raça branca” (JACCOUD, 2008, p. 49).

<sup>2</sup> O termo denota a crença no “pensamento racial que destaca a dimensão positiva da mestiçagem no Brasil e afirma a unidade do povo brasileiro como produto das diferentes raças e cuja convivência harmônica permitiu ao país escapar dos problemas raciais observados em outros países” (JACCOUD, 2008, p. 50). O conceito impõe-se no cenário nacional a partir da obra de Gilberto Freyre, *Casa-Grande & Senzala*, publicada em 1933.

p. 388). Assim, analisar a constituição histórica desta articulação nos fará compreender, além da determinação temporal deste debate, o enfrentamento da população negra sob os mecanismos que operam para a naturalização do racismo no campo educacional.

Diante do amplo cenário das pesquisas educacionais, consideramos a abrangência de atuação nacional da FCC para analisar a articulação entre raça e educação a partir dos *Cadernos de Pesquisas (CP)*. A escolha dos *CP* como plano de fundo desta pesquisa se caracteriza pela sua importância para o cenário e divulgação da pesquisa em educação no Brasil, desde 1971. Como salienta Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2004), a FCC ao longo de sua história

discutiu e redefiniu paradigmas educacionais, estabeleceu diálogos e parcerias com outros importantes centros de pesquisa, celebrou convênios com órgãos públicos com vistas a estudar a discriminação racial nos sistemas de ensino, pautou novas propostas de pesquisa sobre o tema raça e educação, organizou seminários e encontros com organizações do movimento negro, e, recentemente, coordena e executa um ambicioso programa de ação afirmativa, o Programa Bolsa, financiado pela Fundação Ford. (GONÇALVES, 2004, p. 142).

A respeito da noção conceitual de campo, consideramos o pensamento de Pierre Bourdieu (1983; 1996) que nos apresenta campo como um espaço de lutas, de poder, em que os agentes aceitam as regras do jogo estabelecido e disputam posições hierárquicas que lhes permitam o monopólio da autoridade em campos distintos, que se inter-relacionam. Para ele:

Os campos sociais são, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Tratando-se de um campo de forças e de disputas de posições, Pierre Bourdieu (1983; 1996) afirma a existência de determinadas leis de funcionamento de todos os campos. Um dos alvos das lutas que opõem o conjunto dos agentes, se dá entre os dominantes e aqueles pretendentes à entrada no campo. Desse modo, a

“classe dominante” e pretendentes estabelecem suas estratégias respectivas a cada grupo de conservação ou de transformação de sua estrutura, mas isso implica, por parte de todos, o reconhecimento da percepção do jogo. Segundo Bourdieu:

O campo, e também o campo científico, é tanto um universo social *como os outros*, onde se trata, como alhures, de poder, de capital, de relações de força, de lutas para conservar ou transformar essas relações de força, de estratégias de manutenção ou de subversão, de interesses etc., quanto é um *mundo à parte*, dotado de suas leis próprias de funcionamento [...] ao entrar no jogo, ele aceita tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo, que se apresentam a ele como a todos aqueles que tenham a percepção desse jogo, como “coisas a fazer”, formas a criar, maneiras a inventar, em resumo, como possíveis dotados de uma maior ou menor “pretensão de existir” (BOURDIEU, 1996, p. 64, 65 e 88 – grifos no original).

Sendo um lugar de disputa, a compreensão da estrutura do campo da educação, assim como de qualquer campo, só pode ser alçada no “entrecruzamento das determinações internas e externas ao campo, definidas umas em relação às outras” (*idem*, p. 18), as influências das questões políticas e de posição social derivadas das estruturas sociais. Considerando essas determinações, empreender um estudo que envolva a história de constituição de um campo de estudos requer articular o singular e o universal para o melhor entendimento do objeto de estudo.

Partindo desta perspectiva, é fundamental considerar as pesquisas desenvolvidas a fim de investigar a articulação da temática racial no campo educacional. Desta forma, consideramos como guia de análise o artigo de Regina Pahim Pinto, pesquisadora da FCC e ativista na luta por uma educação brasileira antirracista, intitulado “*Raça e educação: uma articulação incipiente*”, (CP n°80, 1992). O artigo, publicado na edição especial de 20 anos dos CP, ao investigar o espaço ocupado pelo tema raça e educação ao longo dos primeiros 20 anos (1971 – 1991) do periódico, constitui-se um importante instrumento que subsidiará a análise do universo desta pesquisa.

Com vistas de investigar a articulação a partir dos CP, o período de análise para esta pesquisa foi estabelecido a partir do ano da primeira edição dos CP até o ano de promulgação da Lei 10. 639/2003 no campo educacional, ou seja, consideramos os artigos publicados nos CP de 1971 até 2003. Visto que, no contexto da década de 1970, destacam-se as atuações e organização da luta do

Movimento Negro Unificado (MNU) para a promoção das demandas da população negra e o combate às desigualdades sociais e raciais. O ano 2003 é marcado pela conquista, no campo da educação, de políticas de reparação, e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população negra.

sem o conjunto de relacionamentos sociais influentes que uma família ou um indivíduo tem para a sua manutenção e reprodução, logo os ex-escravos perceberam que a luta pela liberdade fôra apenas o primeiro passo para a obtenção da igualdade ou, se se quiser, para a igualdade racial, pois o racismo não só permanecia como inércia ideológica, como também orientava fortemente a sociedade brasileira no pós-abolição. (SANTOS, 2005, p. 21)

Com a população negra compreendendo a busca por instrução educacional como ferramenta de inserção social, a educação, já no período pós-abolição, configura-se como importante estratégia para a superação das desigualdades sociais e raciais. Desta forma, a educação constituiu-se um dos principais campos de atuação do Movimento Negro na luta por uma sociedade justa e igualitária.

Com a atuação da militância negra no campo educacional, logo se constata que a educação escolar é um dos espaços responsáveis em reproduzir as desigualdades raciais. Historicamente temos uma educação assentada no embranquecimento cultural (ABDIAS DO NASCIMENTO, 1978; KABENGELE MUNANGA, 1996; ANA CÉLIA DA SILVA, 1996), que inscreve um currículo escolar eurocentrado, o qual desqualifica o continente africano além de legitimar estereótipos racistas.

ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. (SANTOS, 2005, pg. 23)

Desta forma, após o período de ditadura civil-militar (1964 – 1985) e repressão, a agenda de reivindicações dos movimentos negros na área da educação intensifica-se. Contudo, as reivindicações não se restringiam a inclusão da discussão da história dos negros no Brasil em sala de aula, estas já ampliavam o debate para

as condições de acesso da população negra ao sistema de ensino, para a reformulação dos currículos escolares em todos os níveis e para a participação de negras/os na elaboração desses currículos e nas instâncias escolares. Considerando as incessantes pressões dos movimentos políticos, sociais e suas articulações, ao longo da década de 1990 diversos estados e municípios foram reformulando as normas que regulavam o sistema de ensino e passaram a impedir a adoção de livros didáticos que reproduziam preconceitos e discriminação raciais. Ainda, por meio de leis, tem-se a inclusão de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio das redes estaduais e municipais de ensino. (SANTOS, 2005)

Destacamos a realização da *Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, realizada em Brasília no dia 20 de novembro de 1995, que além de denunciar a discriminação racial e condenar o racismo no Brasil, entregou o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial* ao chefe de Estado brasileiro. O programa continha propostas antirracistas nas diversas áreas, para a educação propunha o monitoramento dos materiais pedagógicos e de programas educacionais, identificação das práticas discriminatórias no ambiente escolar e sua influência sobre a evasão e repetência das crianças negras, formação de profissionais da educação habilitados para as discussões das relações raciais, entre outras propostas. Assim, na metade da década de 1990, a histórica reivindicação foi atendida em alguns de seus pontos, como, por exemplo, a revisão e eliminação de livros didáticos em que a população negra era apresentada de forma racialmente inferior, o que se refletiu em diversos sistemas de ensino brasileiro. Tal conquista, concomitantemente a pressão dos movimentos sociais negros, fez com que estados e municípios repensassem as normas que regulam o ensino, assim alguns sistemas de ensino estaduais e municipais passaram a impedir a adoção de livros didáticos que reproduziam preconceito e discriminação racial. (LUCIMAR ROSA DIAS, 2005; AMAURI MENDES PEREIRA, 2005; SALES AUGUSTO DOS SANTOS, 2005).

Neste cenário de caminhos abertos para as discussões raciais na educação brasileira, a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, de 2001 em Durban, instituiu um horizonte para a construção e implementação de políticas de ações afirmativas e de promoção e valorização da história e cultura da população negra. Foi na conferência que, “pela primeira vez, o governo brasileiro assumiu, na cena política nacional e

internacional, a existência de um problema racial no país e comprometeu-se com seu enfrentamento” (JACCOUD *et al* 2008, p.275). Com as responsabilidades históricas assumidas, as resoluções de Durban voltadas à educação e as reivindicações e campanhas do movimento negro várias medidas foram implementadas pelo governo federal. Como resultado no campo educacional, destacamos a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Diante da publicação da Lei nº 10.639/2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações étnico-raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis. Tendo em vista os desdobramentos históricos da luta dos movimentos sociais negros no campo educacional, tais medidas são entendidas como políticas de reparação, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade da população negra.

Caracterizamos o período de análise desta pesquisa como um espaço-tempo de conquistas da população negra no campo educacional. Assim, partimos da perspectiva de reconhecer a influência das lutas deste movimento em torno dos debates em educação, a fim de compreender a trajetória histórica da relação entre a temática racial e a pesquisa na área da educacional no Brasil, com vistas a compreender a constituição de um campo de estudos específico.

## **1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS**

A fim de investigar articulação raça e educação, a partir dos *Cadernos de Pesquisa* da FCC, tomamos como objeto de análise os artigos publicados no periódico entre 1971 à 2003. Desta forma, os artigos que compõem o universo desta pesquisa, serão conduzidos a uma metodologia de análise de dados e informações de pesquisa qualitativa.

Movimentando-se para o entendimento da pesquisa qualitativa como processo reconstrutivo de discursos sociais, “ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados”

(MORAES, GALIAZZI, 2007, pg. 11). Com isso, utilizaremos como ferramenta analítica a análise textual discursiva, a partir dos pressupostos de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2006; 2007).

Segundo Moraes e Galiazzi (2007), a análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Essa estratégia metodológica nos possibilita um modo de analisar o universo de pesquisa a partir de construções de categorias que não, necessariamente, precisam ser excludentes. Desta forma, esta abordagem de análise de dados cria espaços de reconstrução, envolvendo-se nisto diversificados elementos, especialmente a compreensão da produção de significados sobre os fenômenos investigados e a transformação da pesquisadora, do pesquisador.

Assim, o universo desta pesquisa foi construído a partir de quatro etapas:

- **Etapa 1:** levantamento das produções. Nesta etapa os *CP* publicados no espaço temporal que compõe o recorte desta investigação foram submetidos a uma classificação a partir de descritores pré-selecionados, a saber; - Raça; - Educação; - Negros; - Relações raciais; - Discriminação; - Identidade Racial, para compor o banco de resumos da pesquisa. Essa etapa, contou com o número de 99 produções<sup>3</sup>, que foram armazenadas em um banco de resumos para seleção durante a segunda etapa (2).

- **Etapa 2:** seleção da temática central. Esta etapa consistiu na leitura dos resumos das produções do banco de resumos, a fim de selecionar os textos que abordassem a temática raça e educação. Ao final desta etapa, nos restaram 70 publicações, que posteriormente foram separadas pela natureza de sua produção na terceira etapa (3).

- **Etapa 3:** delimitação do corpus de análise<sup>4</sup>. Nesta etapa os textos foram separados de acordo com o seu formato de publicação nos *CP*, assim obtivemos: - editorial: 7 textos; - resenhas: 3 textos; - temas em debate: 6 textos; - artigos: 54 textos. Assume-se, assim, como o *corpus* de análise os 54 artigos.

---

<sup>3</sup> Neste levantamento não está incluído o artigo "Raça e Educação: uma articulação incipiente" de Regina Pahim Pinto (1992, *CP* n.º. 80), visto que este serve como guia para análise desta pesquisa.

<sup>4</sup> A análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos que representam as informações da pesquisa para a obtenção de resultados válidos e confiáveis. (MORAES, GALIAZZI, 2007).

- **Etapa 4:** categorização. Considerando o universo de 54 artigos, estes foram categorizados de acordo com suas unidades de significados<sup>5</sup>. Desta forma, obtivemos as seguintes categorias de análise: - representação das categorias raciais em material didático; - metodologia de educação para relações raciais; identidade; - formação de professoras/es para as relações raciais; - análise de estatísticas educacionais em função da população negra (raça/cor) e - planejamento educacional.

A partir da categorização, estabelecem-se pontes entre as categorias de análise que nos permitirão fazer ligações entre elas a fim de investigar com maior clareza as novas instituições e compreensões atingidas “a partir da impregnação intensa com o ‘corpus’ de análise” (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 37). Assim, das categorias inicialmente identificadas na etapa 4, emergem relações que as aglutinam em duas categorias gerais: i) Currículo; ii) Políticas Educacionais, as quais estabelecem subcategorias de acordo com os elementos que as constituem. Com isso, inicia-se um processo de explicitação de relações entre as categorias, no sentido de construção de um metatexto<sup>6</sup>, ou seja, inicia-se a discussão e reflexão sobre os fenômenos investigados para a compreensão do todo.

Antes de seguirmos adiante, cumpre explicitar os principais conceitos utilizados na análise. Em primeiro lugar destaca-se a categoria de análise sociológica raça. Raça aqui é entendida como uma construção política e social, uma categoria discursiva articulada a prática social. De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), no Brasil “o movimento negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação e não como uma regulação conservadora; explicita como ela opera na construção de identidades étnico-raciais” (GOMES, 2012, p. 731).

Partindo dos pressupostos de GOMES (2005, 2012), ao ser ressignificada, raça constitui-se como instrumento para a compreensão de como o racismo opera na sociedade e no cotidiano da população negra e ao ser politizada rompe com as naturalizações impostas pela estrutura racista do estado, desloca a categoria do discurso do cientificismo racial e coloca em xeque o mito da democracia racial.

---

<sup>5</sup> Baseia-se na desmontagem do texto, denominado como processo de unitarização. “Implica em examinar o texto em seus detalhes, fragmentando-o no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 11).

<sup>6</sup> A análise textual discursiva visa à construção de metatextos analíticos que expressem os sentidos lidos num conjunto de textos. (MORAES, GALIAZZI, 2007, p. 32)

Assim, interpretada como construção política e social, esta categoria colabora com a desconstrução da inferioridade instituída pelo racismo e colabora com a construção de uma sociedade onde todos tenham suas diferenças reconhecidas e sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos.

Entendemos racismo como um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão que opera de forma individual e institucional. Na forma individual, “manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (GOMES, 2005, p. 52). Sua forma institucional, “implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto” (GOMES, 2005, p. 53). Cabe lembrar que

O racismo nasce no Brasil associado à escravidão, mas é principalmente após a abolição que ele se estrutura como discurso, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e se difunde no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. (JACCOUD, 2008, p. 45).

Outro conceito central para esta pesquisa é o de educação. Educação aqui é entendida como um processo que transgride a escola, é ensino, prática, política, emancipatória, ou seja, trazemos a concepção de educação numa perspectiva crítica, onde esta produz conhecimento e promove a liberdade. Trata-se de uma “educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento” (GADOTTI, 2011, p. 08), preocupada com a formação de um sujeito crítico, criativo, participante, capaz de problematizar suas relações na sociedade.

Reconhecemos o papel que tem a escola, sabendo também, que não será ela a única responsável pelas transformações da sociedade, pois vem orientada ao longo de sua história a manter as estruturas sociais e econômicas dominantes, que impedem a própria transformação. Nas considerações de Paulo Freire

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos. (1991, p. 126).

Assim, a educação é compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar sujeitos participantes. A reforma da educação e a reforma da sociedade andam juntas, sendo parte do mesmo processo. Associada à concepção de educação assumida nesta pesquisa está a definição de políticas educacionais, central para se problematizar a educação como um direito social.

A política educacional pertence ao grupo de políticas públicas sociais do país. Este instrumento de implementação dos movimentos e referenciais educacionais se faz presente através da legislação educacional, ou seja, política educacional é tudo aquilo que o poder público faz ou deixa de fazer em educação (SAVIANI, 2008). Porém, como destacado anteriormente, educação vai além da escola e se torna um conceito amplo para se tratar das políticas educacionais. Assim, as políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas educacionais dizem respeito à educação escolar.

Parte do conjunto de categorias associadas à educação está também o conceito de currículo e, associado a este, está o de identidade. Partindo-se da perspectiva de Tomaz Tadeu (2011),

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo e autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (TADEU, 2011, p. 150).

Tomamos o currículo como elemento de análise para se compreender a organização escolar, o trabalho pedagógico e a relação do conhecimento no contexto da educação. Uma vez que, a reflexão sobre currículo, está presente como tema central nos projetos político pedagógicos das escolas, nas propostas dos sistemas de ensino, nas pesquisas, na prática pedagógica e na formação inicial e permanentes das/os docentes. Além disso, o currículo não é apenas constituído de conhecimentos específicos, das diversas áreas dos saberes, ele é constituído também por conhecimentos considerados socialmente aceitáveis. Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2009, p.195),

As narrativas contidas no currículo, explícita ou implicitamente, corporificam noções particulares sobre conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre os diferentes grupos sociais. Elas dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mal, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não são. As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando posições muito particulares ao longo desses eixos. (SILVA, 2009, p. 195).

Sendo o currículo este território de narrativas que legitima padrões sociais e hierarquiza saberes, pode-se dizer que neste território evidenciam-se “esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam” (MOREIRA, CANDAU, 2007, p. 28). Neste sentido o currículo possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2007). Ou seja, o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político.

As indagações sobre currículo, nos remetem à consciência de que eles não são conteúdos prontos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas. Com seu poder de legitimação, do que deve ser ensinado e daquilo que não se deve ser, é importante refletir a quem este currículo está interessando, a quem ele tem servido e representado em suas narrativas.

O currículo está também empenhado na constituição de identidades. Sabemos que as identidades tendem a ser constantemente modificadas ou remodeladas no processo das relações sociais, tornando-se fluida, cambiante, contraditória, instável. Nas palavras de Hall (2006, p. 13),

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

Assim, não tomamos identidade como algo fixo e inerente ao sujeito, mas como uma construção ao longo de discursos, práticas e posições do sujeito. Com isso, devemos compreender as identidades como “produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas” (HALL, 2012, p. 109). A relação das categorias de análise raça, racismo, educação, políticas educacionais, currículo e identidade nos remete a pensar em que medida o campo educacional brasileiro tem conseguido dialogar com as diferenças culturais, sobretudo com a cultura afro-brasileira.

Ao apresentarmos os caminhos de enfrentamento para a articulação da temática racial ao campo educacional brasileiro, vimos uma trajetória perpassada por discussões, debates, lutas e resistências a fim de denunciar a discriminação racial presente na sociedade e suas consequências no cotidiano da população negra, sobretudo na área educacional. Com isso, tecemos os caminhos metodológicos que nos remeterá a compreender o envolvimento das questões raciais com a pesquisa em educação no Brasil, a partir da análise das produções referentes a esse universo de pesquisa, e explicitamos os principais conceitos que nos subsidiarão para significar o campo de articulação investigado. Tais movimentos nos envolvem a repensar a história da educação brasileira com vistas a problematizar o lugar ocupado pela população negra, pela sua cultura e sua história.

## CAPÍTULO II

### HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO NECESSÁRIA

Neste capítulo enfocaremos no recorte histórico da educação brasileira, com o intuito de mostrar como a educação constituiu-se uma ferramenta que legitima, produz e reproduz um ideal de branquidade como modelo social. Para iniciarmos essa reflexão, partimos da constatação de Marçal Ribeiro (1993, p. 15), que nos faz repensar a perspectiva histórica que nos foi inculcada nos bancos escolares e universitários, a partir do ponto de vista do colonizador, na qual a educação era produto de uma bem-sucedida “democracia racial”:

A história mostra que a educação escolar no Brasil nunca foi considerada como prioridade nacional: ela serviu apenas a uma determinada camada social, em detrimento das outras camadas da sociedade que permaneceram iletradas e sem acesso à escola. Mesmo com a evolução histórico-econômica do país (...); mesmo tendo, ao longo de cinco séculos de história, passado de uma economia agrária-comercial-exportadora para uma economia baseada na industrialização e no desenvolvimento tecnológico; mesmo com as oscilações políticas e revoluções por que passou, o Brasil não priorizou a educação em seus investimentos político-sociais e a estrutura educacional permaneceu substancialmente inalterada até nossos dias, continuando a agir como transmissora da ideologia das elites e atendendo de forma mais ou menos satisfatória apenas a uma pequena parcela da sociedade.

A intenção deste resgate histórico da relação entre educação e povo negro não é a de estabelecer a data precisa de quando este pôde se assentar nos bancos escolares brasileiros, já que era prática não regulamentada de alguns senhores de engenho mesmo antes da abolição, que permitiam o estudo das crianças negras nas escolas de suas propriedades (ALVES, 2007). Antes, este resgate tem a pretensão de permear a linha histórica mostrando como a educação brasileira se constituiu um fator determinante para a omissão da história, cultura e identidade do povo negro.

Logo, conhecendo tal processo histórico, podemos inferir que os processos de violências e de exclusão social pelo qual a população negra passa, desde a definição de sua raça enquanto inferior e a conseqüente suspensão de seus direitos, a torna cidadã e cidadão de segunda classe e ratifica perante a sociedade essa circunstância.

## 2.1 A fase jesuítica da Educação: 1549 - 1759

O período colonial brasileiro baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava contribuiu para a construção de uma sociedade patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite dos donos de terras.

Foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia, feita através da obra dos jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados. (ROMANELLI, 2010, p. 33).

Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de sujeitos letrados e nem de muitos para governar, mas sim de uma população iletrada e submissa. A fim de conservar este contexto de submissão e adoração à vida cristã, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditavam ser neutra. Para garantir o poder sobre a colônia e sua população, D. João III, através de diretrizes presentes no Regimento da Colônia, institucionalizava a conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e pela instrução.

Em cumprimento a isto, em 1549 chega o primeiro grupo de jesuítas no Brasil, que, obedecendo a política colonizadora dos portugueses, tentam impor um ensino voltado para a formação sacerdotal católica na comunidade indígena brasileira. Entretanto, essa comunidade não se adequa à proposição de um ensino voltado para a formação de sacerdotes, o que demanda um novo plano de ensino que os direcione úteis para os interesses da política colonial. Neste contexto, começam a vigorar as Constituições da Companhia de Jesus, que concentra seus planos de estudos nos elementos da cultura europeia e, logo, sua ação educativa torna-se a ordem dominante no campo educacional. (RIBEIRO, 2010).

Maria Luisa Santos Ribeiro (2010) nos aponta, ainda, que os interesses da Companhia de Jesus no campo educacional passaram por duas vias por meio da catequese, a via religiosa e a via econômica. Pelo aspecto religioso, a catequese era

o meio de inserir novos adeptos ao catolicismo, pelo aspecto econômico era a forma de tonar as/os indígenas dóceis e submissas/os, a fim de aproveitá-las/os como mão-de-obra escrava. Por fim, além de assegurar a conversão da população indígena à fé católica e sua passividade aos senhores brancos, a ação educativa da Companhia fomentou a desvalorização da cultura indígena e, da mesma forma, com os povos trazidos da África para o Brasil, pois os jesuítas buscavam inculcar na mente da população negra a concepção cristã de mundo, buscando sua adesão e obediência a esses valores.

Otaíza de Oliveira Romanelli (2010) nos mostra que a organização social da colônia consistia na predominância de minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos e que somente a estes cabiam o direito à educação e, “mesmo assim, em número restrito, portanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reserva a direção futura dos negócios paternos” (p. 33), ou seja, somente aos filhos homens da classe dominante à educação era estendida. A educação superior na colônia era exclusivamente para os filhos dos aristocratas que quisessem ingressar na classe sacerdotal; os demais estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo. A relação harmoniosa entre a organização social da colônia e o conteúdo cultural foi a condição necessária para o fomento da ação educativa da Companhia de Jesus, que alheia à realidade da colônia não contribuía para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil.

A presença da Companhia de Jesus na colônia Brasil tinha como objetivo principal catequisar. No entanto, a obra da catequese foi, gradativamente, cedendo lugar, em importância, para a educação de elites. Da educação estava excluído o povo, as/os indígenas, as/os escravos e as/os filhas/os de escravos, e graças à Companhia de Jesus, o Brasil permaneceu, por muito tempo, com uma educação voltada para a formação da elite dirigente. Este tipo de educação em muito se adequava ao momento e sobreviveu todo o período colonial, imperial e republicano, sem sofrer modificações estruturais em suas bases. Tanta foi a influência jesuítica, que, no período colonial media-se a posição social do indivíduo pela quantidade de terras, número de escravos e títulos que o indivíduo recebera dos colégios católicos. Este tipo de educação sobreviveu e permaneceu, porque reforçava o sistema sociopolítico e econômico da época.

## 2.2. O Estado Monárquico assume a educação: 1759 - 1808

Na primeira metade do século XVIII, Portugal era administrado pelo Marquês de Pombal, que fez uma série de reformas educacionais que repercutiram no Brasil, as chamadas Reformas Pombalinas. Tirou o poder educacional da Igreja, expulsou os jesuítas de Portugal e suas colônias, e colocou-o nas mãos do Estado Monárquico, era a primeira vez que a Educação era responsabilidade de um sistema de governo. Entretanto, este ensino voltado para a monarquia não dava espaço para a população negra, escrava e afrodescendente, ou seja, para o povo.

Mas, apesar disso [da reforma no ensino], a situação não mudou em suas bases. Recorde-se que os jesuítas mantiveram, além dos colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação clero secular. Era esse clero que atuava principalmente nas fazendas de onde ele proviera, constituído, como era, de filhos das famílias proprietárias. Foram estes que formaram a massa de tios-padres e capelães de engenho e que, por exigência das funções, foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Formados nos seminários dirigidos pelos jesuítas, eles foram os naturais continuadores da sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutado para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina. (ROMANELLI, 2010, p. 37).

O que remete a autora a caracterizar que mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das Aulas Régias<sup>7</sup>, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade individual e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. (ROMANELLI, 2010). Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas.

Diferentemente do cenário educacional, que não se desenvolveu devido ao jogo de interesses da coroa portuguesa, a organização social e política do Brasil se reestruturaram neste período. A estratificação social do século XIX, acentuada com o desenvolvimento da mineração do século XVIII, assegurou o fomento uma nova classe intermediária ligada ao comércio e concentrada na zona urbana, que, desde

---

<sup>7</sup> As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. (CARDOSO, 2004)

cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Afirmando-se como classe reivindicadora, agindo sobre a educação escolarizada, frequentava a escola da mesma forma que a aristocracia, e também recebia uma educação de elite. (ROMANELLI, 2010). No entanto, ao mesmo tempo em que vê a educação como meio de ascensão social, esta estabelece uma relação de dependência com a classe dominante a fim de obter ocupações consideradas mais dignas, uma vez que as camadas inferiores viviam na servidão ou na escravatura.

Como exemplifica Maria Luisa Santos Ribeiro (2010), a estrutura do Brasil-Colônia foi organizada à base de relações de submissão,

Submissão externa em relação a metrópole, submissão interna da maioria negra ou mestiça (escrava ou semiescrava) pela minoria autoproclamada branca (colonizadores). Submissão interna refletindo-se não só nas relações de trabalho como também nas relações familiares (...). A opressão era tão intensa, bloqueando as manifestações de descontentamento, que aparentemente parecia ser aceita como necessária ou, pelo menos, como inevitável. (RIBEIRO, 2010, p. 24)

Sustentada pela ação educativa da Igreja e do sistema monárquico, essa base que estrutura as relações de submissão é desestabilizada por processos de manifestação de descontentamento que ocorreram desde os quilombos, as aldeias e a zona urbana da colônia. Este período destaca a presença de elementos de enfretamento, fomentados pelo ideal de emancipação que contradizem a política de submissão, base que constrói o Brasil, e omite uma história de resistências e lutas do povo indígena e do povo negro contra a escravidão. A contradição presente neste período causou uma ruptura responsável pela abolição das/os escravas/os e pela proclamação da república.

### **2.3. O novo impulso da educação aristocrática: 1808 – 1890**

Em 1808, com fuga da família real para o Brasil, e aqui instalada a nova sede do Reino de Portugal, a educação e a cultura tomariam um novo impulso. Com a presença da corte portuguesa no Brasil, verificaram-se mudanças no quadro das instituições educacionais da época, com a criação do ensino superior não teológico inauguram-se instituições culturais e científicas de ensino técnico e os primeiros cursos superiores. (ROMANELLI 2010).

Todavia, a obra educacional de D. João relevante por ser a percursora dos centros de educação e cultura do Brasil, não deixa de revelar suas intenções aristocráticas. As aulas e cursos criados, em diversos setores, tiveram o objetivo de preencher demandas de formação profissional da elite portuguesa para ficar instalada no Brasil. Essa política educacional da Monarquia para a elite aristocrática teve enorme influência na evolução da educação superior brasileira. No entanto, concentrada nessa demanda esqueceu-se do ensino primário e a população continuou iletrada e sem acesso à educação.

Com a Independência do Brasil, conquistada em 1822, algumas mudanças no panorama sociopolítico e econômico pareciam esboçar-se, inclusive em termos de política educacional. De fato, na Constituinte de 1823, é debatida a criação de universidades no Brasil, com várias propostas apresentadas. Como resultado desse movimento, surge o compromisso do Império, na Constituição de 1824, em assegurar "instrução primária e gratuita a todos os cidadãos". No entanto, na Constituição de 1824, era considerado cidadão aquele que estava integrado na vida política da cidade. Para exercer tais direitos, o cidadão deveria pertencer ao sexo masculino e ter mais de 25 anos de idade, além disso, deveria comprovar uma renda mínima de 200 mil-réis anuais para poder votar. Ou seja, os cidadãos eram somente os homens livres, proprietários de terras e condicionados a altos níveis de renda. Com isso, percebemos que além do sistema eleitoral do império excluir grande parte da população, negros e mulheres não eram considerados cidadãos e cidadãs e assim, não lhes cabiam os direitos reservados na Constituição de 1824, incluindo a instrução primária.

Com a descentralização da responsabilidade educacional, com a promulgação do Ato Adicional de 1834 que delegava às províncias a prerrogativa de legislar sobre a educação primária, a falta de recursos e o falho sistema de arrecadação para fins educacionais impossibilitaram as províncias de assegurar e promover a educação em alguns níveis de ensino. O abandono desses níveis educacionais abriu caminho para a privatização da educação. Numa ordem social escravocrata, esse fato contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional.

Como o acesso ao saber sempre foi visto como uma das formas para ascensão social, econômica e política de um povo, a política escravagista do império adotou uma forma de impedir o acesso da população negra à educação. Assim,

através de uma Lei complementar à Constituição de 1824, a legislação do império impedia a população negra de frequentar a escola, sob a justificativa de os negros serem doentes de moléstias contagiosas. Mesmo com a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871, a qual estabelecia que toda criança, que nascesse a partir desta data, nasceria livre e com a oficialização da abolição, pela Lei Áurea em 1888, este decreto não sofreu nenhuma alteração ou revogação, agindo até 1889 com a Proclamação da República.

Compreendendo a ação proibitiva de tal decreto, fica explícita a estratégia do império em não educar e escolarizar a população negra. Impedindo, assim, qualquer possibilidade de ascensão, seja profissional ou pessoal, para que a população negra fosse encarada como parte da sociedade. O que nos remete a repensar a educação sobre fatos da história da população negra escravizada, a exemplo da Lei do Ventre Livre e da Lei Áurea, que ainda são reproduzidos nas escolas como benfeitorias.

#### **2.4. Um período de reformas na educação: 1890 – 1930**

Com a Proclamação da República em 1889, o Brasil adotou o federalismo e o poder, até então centralizado no imperador, foi dividido entre o governo central e os governos estaduais. Os primeiros anos da República caracterizaram-se por várias propostas educacionais, visando a inovação do ensino, os ideais positivistas, que inspiraram a proclamação da República, ganhavam espaço no cenário nacional, inclusive na Educação.

O governo provisório criou o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, sendo Benjamin Constant o seu primeiro titular, que formulou a Reforma da Instrução Pública Primária e Secundária do Distrito Federal, que foi aprovada pela Assembleia Constituinte: Decreto nº 981, de 08 de novembro de 1890. Essa Reforma tinha como princípios a liberdade e a laicidade do ensino, além da gratuidade do ensino primário (SAVIANI, 2005). Ana Maria Araújo Freire (1993, p. 184-190), afirma que a Reforma de Benjamin Constant, apesar de conter alguns pontos que sugeriam revelar o esforço para se descentralizar a Educação, bem como para empreender uma ampla alfabetização no Território Nacional, está permeada de aspectos em favor da centralização e de uma concepção elitista de Educação.

A Constituição de 1891 determinava a descentralização do ensino, cabendo à União legislar sobre o ensino superior na Capital Federal, delegando aos estados a responsabilidade de organizar todo o seu sistema escolar. A Educação na República é marcada desde o início por três características: i) a tendência de se querer modificar a realidade através da implantação de reformas, de leis – a de Epiácio Pessoa (1901), a de Rivadávia Corrêa (1911), a de Carlos Maximiliano (1915) e a de Luís Alves/Rocha Vaz (1925), que refletiam a tendência de ora valorizar mais o lado literário, ora o lado científico; ii) a inconstância política do governo federal em assumi-la, expressa na oscilação entre centralização x descentralização; iii) a preocupação com o analfabetismo.

Havia uma identificação pejorativa entre o analfabeto e o seu valor como pessoa. Por uma série de razões históricas, durante séculos, e as doutrinas raciais ganhando destaque no final deste período, com a proclamação da República, e a formação de uma elite nacional que conduziria o futuro da nação segundo os moldes positivistas, o negro foi considerado como inferior, fosse do ponto de vista moral, fosse devido à cor da sua pele. Agora, mais um fator é acrescentado: o fato de ser analfabeto. O pior de tudo isso é o fato desse preconceito esconder as verdadeiras raízes do problema: fatores econômicos e políticos (FREIRE, 1993).

As décadas de 1910 e 1920 foram marcadas por uma série de acontecimentos sociais: O Anarquismo, que inclusive fundou algumas escolas, que em razão da falta de apoio oficial não prosperaram (FREIRE, 1993, p. 207) – o Modernismo, o qual caracteriza-se pela busca de imprimir às diversas manifestações culturais um estilo nacional, cuja expressão maior se deu com a Semana de Arte Moderna de São Paulo (1922) – o Tenentismo, representando a insatisfação de segmentos da classe média e de militares de patente superior com as decisões políticas do governo central, notadamente no que se refere ao apoio à oligarquia cafeeira - a Revolução Paulista de 1924 e a Coluna Prestes, que percorreu o interior do País de 1924 a 1927, propagando ideias contra o governo federal.

Neste contexto histórico, surge um movimento de cunho pedagógico, a Escola Nova. E, pela primeira vez, aparecem educadores de profissão que denunciam o analfabetismo e outros problemas da educação. Os pioneiros da Escola Nova no Brasil: Anísio Teixeira (1900 - 1971), Fernando de Azevedo (1894 - 1974), Lourenço Filho (1897 - 1970), defendiam a escola pública e laica, igualitária e sem privilégios. Com a queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, as revoluções, o

Tenentismo, o Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna, as linhas de pensamento filosófico dos escolanovistas e dos católicos, vão se incorporando à educação. (ARANHA, 2006; RIBEIRO, 2010; ROMANELLI, 2010).

## **2.5. Educação como ferramenta do Estado: 1931 - 1960**

Durante a República, a imagem de um Brasil mais branco se caracterizou pelo incentivo à entrada de imigrantes, privilegiando aqueles de origem europeia. Evidentemente, a política deste período, marcada pelo pós-revolução, abriria uma série de reformas políticas ambicionada por uma elite que, até então, fazia parte de uma oligarquia periférica. É nesse meio de reformas que a educação ganha espaço na política nacional, como um meio utilizado pelo Estado a fim de moldar o indivíduo para a vida moderna.

Um aspecto a ser ressaltado na década de 1930 é a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, um dos primeiros atos do Governo provisório que permitiu ao Estado nacional em formação uma atuação mais objetiva em relação aos problemas educacionais. Este, através do titular do ministério, baixou decretos que compuseram reformas que instituíram a criação do Conselho Nacional de Educação, de Estatutos das universidades brasileiras e a organização da educação superior e do ensino secundário. Mesmo sem contemplar a educação inicial, essas reformas foram importantes avanços para a educação brasileira.

Neste mesmo contexto eram articuladas, para a Constituição de 1934, medidas que enaltescessem o que a sociedade branca e alfabetizada idealizava para a educação brasileira. Assim, a Constituição de 1934 estabeleceu a garantia de ensino primário e sua gratuidade em todo o estado nacional brasileiro. E ao mesmo tempo em que repudiava a discriminação racial, prescrevia no seu Art. 138 o ensino da eugenia, suposta ciência que preconizava a pureza racial, e no seu Art. 121, fixava restrições étnicas na seleção dos imigrantes. (ROCHA, 2014). Importante lembrar, que na década de 1930, Gilberto Freyre expressou, popularizou e desenvolveu a ideia da democracia racial, que, de modo geral, foi bem aceita no Brasil até recentemente.

A partir de 1942, os demais níveis de ensino sofreram reformas por meio das chamadas leis orgânicas, que abrangeram o ensino secundário e industrial (1942), o

comercial (1943), normal, primário e agrícola (1946). Ainda, segundo Dermeval Saviani (2005), com a queda do Estado Novo, retoma-se o processo democrático e entra em vigor uma nova Constituição, em 1946, que destinava à União a criação de diretrizes nacionais para a educação.

Assim, é encaminhada ao congresso nacional um projeto de lei que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Gerando novos conflitos, entre os escolanovistas, políticos conservadores e a Igreja Católica, a LDB, já desatualizada, levou 13 anos para ser aprovada e publicada. Sob a Lei 4.024/61, a LDB permitia a pluralidade dos currículos e estabelecia que o Estado destinasse recursos a entidades privadas, desta forma beneficiou os ideais escolanovistas e interesses conservadores. Nas discussões da LDB estavam presentes as preocupações sobre as questões raciais, de uma educação para todos. No entanto, na prática a população negra não era alvo de tais políticas educacionais.

## **2.6. O desenvolvimento da pesquisa em educação: 1961 – 1987**

Na primeira metade da década de 1960 sucedeu-se um período de profunda efervescência ideológica, com a criação de diversos movimentos populares. Segundo Maria Lucia de Arruda Arranha (2006), com influências marxistas e cristãs, determinados setores da sociedade voltaram-se para “movimento de educação e cultura popular, voltados não apenas na alfabetização, mas também no enriquecimento cultural e na conscientização política do povo” (p. 312). Com a crítica do populismo em torno desses movimentos, tal experiência educativa já entrava em crise e tornava-se impossível conciliar as diferentes reivindicações das diversas camadas da sociedade.

Em 1964, ocorre um golpe de estado e os militares assumem o poder, ligados a grupos empresariais e políticos tendentes ao capital e interesses estrangeiros. Era necessário afastar das decisões políticas e administrativas, os setores da sociedade que não comungavam com as mesmas ideias do governo e o Brasil irá passar por um extenso período de repressão política, censura à Imprensa e aos outros meios de comunicação, reforço do Executivo, tortura a presos políticos, exílio voluntário ou não, de grandes nomes da Ciência e Educação, uma política de arrocho salarial que

perdura até hoje, com conseqüente aumento da concentração de renda nas camadas altas.

Conforme Dermeval Saviani (2005), com o golpe consumado a nova situação do país exigia adequações que implicavam na mudança da legislação educacional. Com isso, o governo militar fez alguns ajustes na LDB para que se adequasse a nova situação.

O ajuste foi feito pela Lei 5.540/68, que reformulou o ensino superior, e pela Lei n. 5.692/71, que alterou os ensinos primário e médio modificando sua denominação para ensino de primeiro e de segundo grau. Com isso, os dispositivos da LDB (Lei n. 4.024/61) correspondentes às bases da educação (ensino primário, médio e superior) foram revogados e substituídos pelas novas leis. (SAVIANI, 2005, p. 34 – 35).

No período da ditadura militar, a educação brasileira é apresentada ao modelo de educação tecnicista que prejudica radicalmente a escola pública. De acordo com Maria Lucia de Arruda Arranha (2006), “a tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que baseia na racionalização, própria do sistema de produção capitalista” (p. 315). A reforma militar na educação se deu de forma autoritária, vertical e domesticadora uma vez que reprimiu o sistema educacional a um modelo econômico dependente da política norte americana. Além de permitir que militares atuassem no interior das universidades, silenciando o debate e interferindo de forma violenta nos campi, cassando docentes e desarticulando movimentos estudantis.

Embora o contexto de violenta repressão, uma importante política educacional é criada nos anos de 1970. Embora regulada aos moldes militares e capitalista, pelo parecer nº. 77/1969, a pós-graduação se constituiu num espaço privilegiado para o incremento da produção científica e, no caso da educação, também para o desenvolvimento de uma tendência crítica. “No período anterior a investigação em Educação era promovida de forma mais sistemática em centros de pesquisa ligados ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938, vinculado ao Ministério da Educação” (CAMPOS, FÁVERO, 1994, p. 6).

Com a criação da Associação de Pesquisa e Pós-graduação, a ANPEd, no final dos anos 1970, e sua contribuição e atuação através de seus Grupo de Trabalho, a área de pesquisa educacional começa a se fortalecer. (CAMPOS,

FÁVERO, 1994). Atualmente, a pesquisa em Educação no Brasil tem como principal base institucional os programas de pós-graduação e, como identificam Maria Malta Campos e Osmar Fávero (1994, p. 6), “após a Reforma Universitária de 1968, a produção de estudos e pesquisas na área aumentou em escala e abrangência”.

Na década de 1980, um processo lento de transição democrática se inicia com os sinais de enfraquecimento do regime militar a sociedade civil, a classe política, as organizações estudantis e movimentos sociais apresentavam-se de forma mais contundente a fim de recuperar os espaços que perderam com a repressão. No cenário educacional, os movimentos em defesa da educação pública reivindicavam o fim das concepções técnico-burocráticas da administração escolar e a especificidade do trabalho na escola. (ARANHA, 2006).

Com a abertura política os partidos extintos, as organizações e representações estudantis voltam à legalidade. O debate político retorna para as ruas e salas de aula. No entanto, ainda era urgente a valorização do magistério e a recuperação da escola pública. Segundo Maria Lucia de Arruda Aranha (2006), entre os anos de 1980 e 1988, as edições da Conferência Brasileira de Educação (CBE) retomam o debate pedagógico por meio da circulação de inúmeras revistas especializadas e por uma fecunda produção de teses universitárias voltadas para a investigação dos problemas da área.

Na década de 1980, dissertações e teses passam a ser a grande fonte de produção da pesquisa educacional. Este período constitui-se num contexto político e social em que a sociedade, cerceada em sua liberdade de manifestações, depara-se com espaços abertos de manifestações socioculturais e crítica social. Segundo Bernardete Gatti (2001), a pesquisa educacional, em boa parte, se integrou à crítica social que emerge deste período de transição, de lutas sociais e políticas, que construíram a lenta volta à democracia.

Após o período da ditadura militar, algumas iniciativas oficiais foram orientadas a fim de resolver os problemas do ensino público, a exemplo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro, do Programa de Formação Integral da Criança (Profic) em São Paulo, dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) de Minas Gerais e São Paulo, entre outras iniciativas. No entanto, com o fracasso do Plano Cruzado de 1986, o que chama atenção é a continua elitização da educação, com a escola de qualidade cada vez mais restrita a grupos privilegiados da sociedade, leia-se não-negros, enquanto a

escola pública era depreciada pelo Estado. (ARANHA, 2006). Com isso, a questão da escola pública acirrou discussões no decorrer dos trabalhos da Constituinte de 1987/1988.

## **2.7. Da Constituição rumo a uma educação antirracista: 1988 – 2003**

Promulgada em 05 de outubro de 1988, a nova Constituição “consagrou várias aspirações e conquistas decorrentes da mobilização da comunidade educacional e dos movimentos sociais organizados” (SAVIANI, 2005, p. 36). Com nova Constituição, restava elaborar a lei complementar para tratar das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Se lembrarmos que a LDB anterior levava treze anos para ser aprovada (de 1948 a 1961), oferecendo no final um texto já envelhecido, havia motivo de preocupação a respeito de sua regulamentação, o que ocorreu em dezembro de 1996, com a publicação da Lei nº. 9.394. (ARANHA, 2006, p. 324).

As discussões do para uma nova LDB começam, em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com propostas para o Congresso Nacional Constituinte. O intenso movimento de discussão da questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. O movimento social negro atua intensamente no Centenário da Abolição da Escravatura e nas comemorações dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Através de eventos e publicações de pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra está em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se novos argumentos para romper com a ideia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil e deflagra-se um intenso e mais elaborado processo de discussões sobre a população negra. (DIAS, 2005).

Com abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil, os legisladores parecem reagir ao problema da desigualdade racial, e não apenas na educação. O exemplo está na Constituição de 1988, que transformou o racismo em crime a ser punido com pena de prisão, por meio do artigo 5º, inciso XLII,

regulamentado pela Lei 7.716, de 1989. No que tange à educação, nas discussões do projeto para a nova LDB, Lucimar Rosa Dias (2005), aponta que esses aspectos de reação pós-ditadura militar “não podem ser atribuídos aos representantes dos educadores e suas entidades pois, ao analisar os projetos apresentados pelos professores, vimos que em suas preocupações não constava a questão de raça” (DIAS, 2005, p.55).

No entanto, ultrapassando os limites dos fóruns representativos dos educadores, apresenta-se um texto substitutivo resultante de intensas negociações com a sociedade civil organizada que orienta, no art. 38, inciso III, que o ensino da História do Brasil deverá levar em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro. Neste contexto, mesmo não constando em abordagens específicas, a presença de aspectos que subsidiam a discussão sobre a população negra, e também indígena, em um documento oficial já é um avanço importante.

Mesmo que secundariamente ocupando espaço na LDB 9.394/96 a questão da raça produziu alguns desdobramentos para o campo da educação antirracista. Mobilizou intelectuais, negros e não-negros, para a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incluem o volume Pluralidade Cultural, no qual a questão de raça aparece como item a ser trabalhado, partindo do princípio da diversidade racial do Brasil. Segundo Dias (2005), o Ministério da Educação considera esse volume, que teve o envolvimento de vários educadores negros, como uma das ações do Ministério da Justiça em prol das políticas de igualdade racial. Ainda, 9 de janeiro de 2003, o governo federal sanciona a lei no 10.639 que altera a lei 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial da educação básica do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. O texto da lei é incisivo e claro quanto aos objetivos da mudança, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira. O que no texto anterior era difuso e abrangia outras etnias, agora está focado à História e da Cultura Afro-brasileira.

Perpassando os caminhos da educação brasileira fica evidente que o campo educacional abriu-se para as temáticas raciais devido às incessantes pressões, articulações e mobilizações dos movimentos sociais negros, o que em determinados períodos contrariava os ideais das classes dominantes. Em torno de abordagens essencialistas, a educação produziu e reproduziu, e podemos dizer que continua

produzindo e reproduzindo, conceitos de verdades que inscrevem a branquidade como norma e como lugar de poder. Nessa perspectiva, percebemos as intencionalidades de uma educação estruturada para manter as hierarquias sociais e como esta veio se moldando, ao longo da história, em torno de concepções que idealizam uma sociedade justa e plural. Ao perpassar esta trajetória marcada por reformas educacionais e debates em torno de educação de qualidade, democrática, popular e plural, tecemos os caminhos que nos guiarão à análise das questões raciais no campo educacional brasileiro.

### CAPÍTULO III

## A ARTICULAÇÃO ENTRE RAÇA E EDUCAÇÃO: um campo de estudos visto pelos CP

A fim de analisarmos a constituição histórica da relação entre a temática racial e a pesquisa na área educacional no Brasil, identificaremos a articulação de raça e educação a partir das publicações dos CP. Assim, iniciamos o percurso desta análise explorando a edição especial “Raça negra e educação” do ano 1987, publicada no CP nº. 63, considerada o marco histórico e oficial de abertura dos CP para os debates em torno das questões raciais no âmbito educacional brasileiro (PINTO, 1992; GONÇALVES, 2004). Logo, apresentamos a análise dos artigos que compõe as categorias currículo e políticas educacionais de forma a construir movimentos de exposição de sentidos e significados que inscrevem o campo da educação antirracista no Brasil.

### **3.1 A EDIÇÃO ESPECIAL “RAÇA NEGRA E EDUCAÇÃO”, (CP nº. 63, 1987): um guia para a análise**

A edição especial “Raça Negra e Educação” (CP nº. 63, 1987), contém trinta e sete (37) artigos apresentados no seminário o “Negro e a Educação”, realizado em 1986 pela FCC. Estes trouxeram para discussão os principais ângulos sob os quais a questão era debatida naquele momento por pesquisadoras/es, pesquisadoras/es militantes e militantes do movimento negro que, durante o seminário, externaram seus pontos de vistas e suas reivindicações. Segundo Regina Pahim Pinto (1992), o seminário é o marco histórico para a ampliação dos debates acerca das relações raciais e educação nos *Cadernos de Pesquisa*. Portanto, o CP nº. 63 se torna importante ferramenta para análise do contexto das primeiras articulações entre raça e educação na área educacional e nos possibilitará compreender a constituição deste campo de estudo.

As produções presentes no CP nº. 63 abordam as questões raciais e educação e as articulam de forma a construir um cenário que denuncia que o sistema de ensino brasileiro de então não dava conta, e por vezes ignorava, da diversidade social e cultural do país. Destacam-se os enfoques sobre a

representação da população negra no material didático, estatísticas socioeducacionais em função da raça/cor e a identidade e a socialização da criança negra, os quais serão discutidos e ressignificados de acordo com as preposições iniciais de Regina Pahim Pinto (1992).

Quanto à representação da/o negra/o no material didático, as análises giram em torno de pesquisas realizadas em livros didáticos de História, Geografia (Estudos Sociais, na época) e na área das linguagens (Comunicação e Expressão, na época). Os artigos chamam atenção para a maneira preconceituosa, deturpada e estereotipada na qual algumas categorias étnico-raciais são representadas no material, principalmente em ilustrações e textos sobre a história do Brasil.

*No livro didático, com poucas exceções, o negro é apresentado como minoria e em último lugar. É associado em ilustrações e texto a mau, incapaz, feio, sujo, malvado. Aí, as causas da miséria do explorado são apresentadas como produtos da inferioridade do mesmo e não de sua exploração por parte do sistema. Essas ideologias formam as bases teóricas dos estereótipos com que são representados e percebidos na sociedade, o índio, o negro, o mestiço, a mulher, o trabalhador e demais oprimidos. (SILVA, 1987. p. 97 – CP 63)*

Acompanhando estas denúncias, está a crítica à escola que se intitula democrática, mas que contribui, através de suas práticas e dos materiais didáticos que utiliza, a legitimar e reproduzir discriminações.

*O problema do livro didático não se reduz a ações simplistas, que o tempo se incumbem de resolver, pois aí está a ponta de um grande iceberg de resolver. Por isso, a problemática do livro sintetiza a problemática da escola pública que é produto da sociedade dominante, portanto, é necessário que a discussão de uma não se faça sem a outra. (LOPES, 1987, p. 102 – CP. 63)*

Ainda, a edição alerta-nos sobre o efeito prejudicial que tais representações podem acarretar para a constituição das identidades das crianças negras. Os artigos: “A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis”, de Esmeralda Vailati Negrão; “A representação do negro em livros didáticos de leitura”, de Regina Pahim Pinto; “Relações raciais e rendimento escolar”, de Fúlvia Rosemberg; “O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros”, de Vera Regina Santos Triumpho; “Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau – nível I - projeto de pesquisa”, de Ana Célia

da Silva; “Livro didático: um mal necessário?” de Joel Rufino dos Santos e o “Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal”, de Ademil Lopes, apontam que o baixo desempenho escolar das crianças negras estaria associado ao ambiente discriminatório mantido pelo ambiente escolar e reproduzido nos e pelos materiais didático-pedagógicos. Com a desvalorização e discriminação racial explicitada por tais ferramentas, a sala de aula e a escola se tornam ambientes com os quais as crianças negras não se relacionam em harmonia e, conseqüentemente, não se identificam. Assim, estes sujeitos, desmotivados a cumprir as exigências impostas por um currículo escolar que não os reconhece, acabam evadindo e não retornando para o sistema educacional o que contribui para os números significativos do fracasso escolar das crianças negras.

Seja problematizando a escola como instituição reprodutora de discriminações sociais, seja explicitando a metodologia empregada, denunciando ilustrações e textos, os artigos conseguem nos alertar para as discriminações mais implícitas, aquelas que se configuram “através do silêncio ou da ausência de representatividade de outras raças e etnias” (PINTO, 1992, p. 42). Os artigos citados, além de produzir tais denúncias, também configuram-se como referências para demais estudos nesta área, pois colaboram com a reflexão daquelas/es que produzem o material didático e daquelas/es que irão utilizá-lo, na expectativa de reverter essa situação.

Os artigos: “A classificação de cor nas pesquisas do IBGE: notas para uma discussão”, de Tereza Cristina N. Araújo, “Negro, mercado de trabalho e educação na grande São Paulo”, de Miguel Wady Chaia e “Relações raciais e rendimento escolar”, de Fúlvia Rosemberg tratam das estatísticas socioeducacionais em função da raça/cor nesta edição. A abordagem deste tema permite ao campo de estudo identificar especificidades que atingem a população negra na sociedade brasileira, particularmente no sistema educacional. Além disto, chama a atenção para os problemas de ordem metodológica e ideológica enfrentados pelos sistemas oficiais na coleta de dados referente à raça num país que recorre à imagem de uma “democracia racial”.

A abordagem da identidade e socialização da criança negra permeia todos os artigos desta edição além dos que as tratam com especificidade. Os artigos dessa edição especial, “Educação e identidade”, de Helena Theodoro Lopes; “A criança negra: identidade étnica e socialização”, de João Baptista Borges Pereira;

“Identidade, cultura e educação”, de Maria de Lourdes Teodoro, “Socialização e identidade racial”, de Irene Maria Ferreira Barbosa; “Experiências de recuperação da identidade negra”, de Lydia Garcia Bezerra de Mello e “Formação da identidade e socialização no Limoeiro”, de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que tratam da identidade e socialização da criança negra problematizam como os valores e as imagens forjadas durante séculos de escravidão ainda refletem sobre a construção de uma identidade negra insegura e inferiorizada. A preocupação é exatamente a consequência das discriminações, das omissões e restrições sociais na constituição das identidades, da autoestima e para o reconhecimento do pertencimento da população negra. No campo da educação, este reflexo se dá, além do resgate dessas identidades, no acesso e permanência desta população, seja na educação básica, seja na superior.

Problematizando os materiais didáticos, questionando as dados estatísticos e principalmente criticando o sistema de ensino que se configurou a partir de um ideal de branqueamento, o *CP* nº. 63 reuniu relatos que conseguiram abranger propostas e denúncias da época em torno dos debates da construção de uma educação antirracista no Brasil. Assim, o *CP* nº. 63, de 1987, se torna um importante instrumento referencial para análise da constituição do campo de estudo sobre as questões raciais na educação. Sabemos, no entanto, que estes estudos não se iniciam nesta edição, mas que esta reúne as principais preocupações de pesquisadoras/es, pesquisadoras/es militantes e militantes do movimento negro que colaboraram ativamente para a constituição de um longo caminho a percorrer no campo da educação.

### **3.2 A educação antirracista no Brasil: uma análise do campo**

Como percebemos, ao retomar a história da educação brasileira, a educação constituiu-se um campo privilegiado do conhecimento e de ascensão social para sujeitos individuais e coletivos. Com isso, este privilégio torna-se um direito seletivo para parte da sociedade detentora do capital, de propriedades e, exclusivamente, cidadã. De fato, consideramos que a educação colaborou para a constituição da sociedade brasileira, uma vez que o sujeito não-negro ocupou o campo do

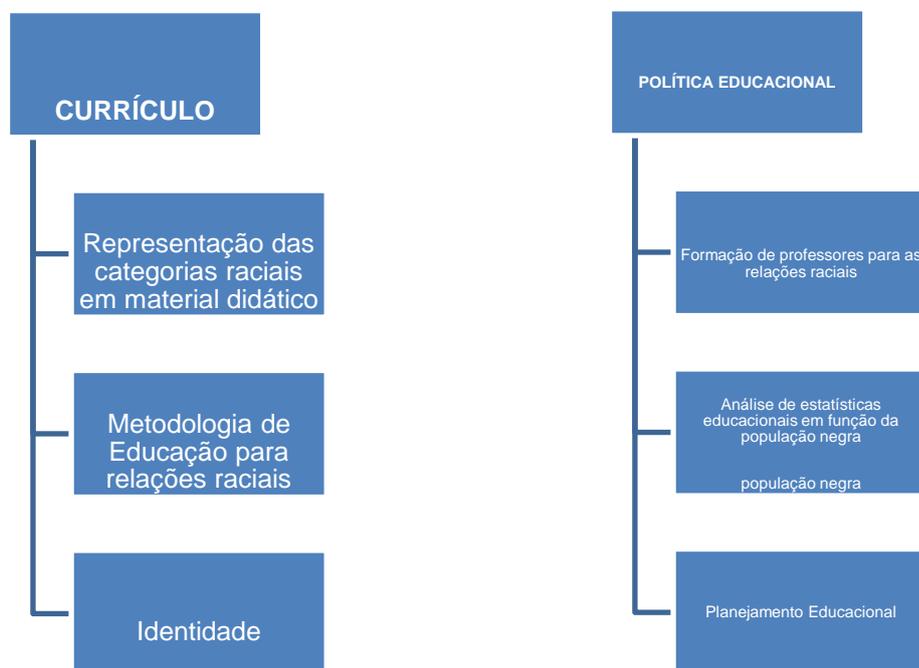
conhecimento, reproduziu saberes e conceitos e, com isso, construiu uma sociedade ideologicamente forjada na ideia de democracia racial.

Neste cenário, a construção de um debate político sobre a situação da população negra no Brasil vem constituindo um campo específico na pesquisa em educação. Vários mecanismos ideológicos, políticos e simbólicos, bem como a realização de pesquisas acadêmicas e governamentais, têm colaborado para romper com o mito da democracia racial no Brasil, comprovando a existência do racismo e da desigualdade racial. Assim, a educação mostra seu papel central nesse processo uma vez que constituindo identidades, reproduzindo e legitimando discursos colabora para com a construção de um tipo de sociedade.

Em *“Raça e Educação: uma articulação incipiente”*, Regina Pahim Pinto (1992, CP nº. 80) nos mostra que o tema raça e educação aparece como uma das grandes questões educacionais para pesquisa brasileira a partir da década de 1970. Assim, analisa o espaço ocupado pela questão racial nas pesquisas educacionais e, faz uma ressalva quanto ao fato da categoria raça não ser empregada pela maioria das/os pesquisadoras/es as/os quais atuavam na área da educação, pois “o tema não conseguiu ainda sensibilizar pesquisadores da área da Educação” (PINTO, 1992, p. 46). Na análise realizada por Pinto (1992), no período de 1971 a 1991, fica evidente a abertura dos CP para as problemáticas das relações raciais e educação e, conseqüente, o interesse das/os pesquisadoras/es, das/os educadoras/es e da sociedade para estes debates.

Tendo as produções dos CP da FCC como objeto de análise, o universo desta pesquisa foi submetido as quatro etapas metodológicas da análise textual discursiva, com isso, a produção de artigos focalizados na temática raça e educação presentes nos CP iniciam na edição nº. 19, do ano de 1976, e se desdobram até a edição nº. 117, do ano de 2002. Assim, constituem o *corpus* de análise desta pesquisa o total de 54 artigos publicados nos CP da FCC no espaço tempo de 1971 a 2003. Considerando que o CP nº. 80, 1992 identificou nos artigos produzidos de 1971 a 1991 três categorias principais: representação das categorias étnico-raciais no material didático e paradidático; análise das estatísticas educacionais em função da raça/cor da população e a identidade/socialização da criança negra, tais categorias subsidiaram a identificação das problemáticas centrais que emergiam da análise da articulação entre raça e educação e constituíram duas áreas específicas de categorização: o currículo e as políticas educacionais. Da mesma forma, estas

duas categorias se subdividem de acordo com os conceitos e categorias de análises utilizadas em cada artigo. Assim temos:



Ao constituir currículo como uma categoria geral utilizada para definição de subcategorias, é preciso resgatar seu entendimento como um “documento de identidade” (TADEU, 2011), para assim compreendermos que currículo inscreve as práticas e ferramentas pedagógicas, os discursos convencionalmente ativados, os silenciamentos e as omissões para nos ensinar padrões sociais e estabelecer determinada normalidade dominante na sociedade.

Com isso, ao denunciar preconceitos e discriminações raciais veiculadas por livros didáticos e ver este como uma ferramenta que colabora para com a construção das identidades do sujeito que o opera, constitui-se a subcategoria: representação das categorias raciais em material didático. Ao destacar iniciativas governamentais e de militâncias a fim de desenvolver projetos e propostas pedagógicas que colaboram com a educação da população negra, constitui-se a subcategoria: metodologia de educação para relações raciais. A fim de colaborar e problematizar sobre a identidade da população negra seja na sua construção social nas diversas instancias pedagógicas ou no seu resgate e valorização, constitui-se a subcategoria: identidade.

Ao identificar a categoria Política Educacional, consideramos a intencionalidade de sua formulação e de sua ação política para as relações raciais no campo educacional. Assim, observamos seu desdobramento em artigos que focalizam a discussão de ações políticas e pedagógicas que colaborem com a educação da população negra, que compreendam e tenham conhecimento de suas especificidades colaborando assim para a formação de sua identidade racial e para a construção de uma sociedade com menos desigualdade racial, desta forma, constituem-se as subcategorias: formação de professores para as relações raciais; análise de estatísticas educacionais em função da população negra e planejamento educacional.

### **3.2.1. CURRÍCULO:**

#### **REPRESENTAÇÃO DA CATEGORIA RACIAL EM MATERIAL DIDÁTICO**

Ao analisar os artigos desta subcategoria, observa-se que a discriminação racial nos sistemas de ensino está além da seletividade quanto ao acesso, ela está presente na construção do material didático e na sua apresentação em sala de aula. Desta forma, o tema foi abordado em oito artigos os quais se preocuparam em denunciar a maneira preconceituosa pela qual o sujeito negro, como indivíduo e como população negra, era representado em ilustrações e textos que retratavam sua vida e sua história (PINTO, 1987 - CP nº. 62; PINTO, 1987a – CP nº. 63; NEGRÃO, 1987, 1987a – CP nº. 63; TRIUMPHO, 1987 - CP nº. 63; SILVA, 1987 – CP nº. 63; SANTOS, 1987 – CP nº. 63; LOPES, 1987 – CP nº. 63).

Os conceitos e abordagens utilizadas nos artigos não se diferenciam totalmente uma vez que as/os autoras/es reconhecem o material didático como uma das ferramentas responsáveis pela formação e valorização da identidade racial da população negra, ora como objeto, ora como emissor. Como objeto, o livro didático representa a omissão da história da população negra, apresentando-a de maneira inferior e subalterna, reforçando os estereótipos racistas que representam a/o negra/o. Como podemos observar na afirmação de Vera Regina Santos Triumpho (1987)

*Os livros didáticos são o principal instrumento de aprendizagem do alunado brasileiro no ensino formal. Assim, o seu conteúdo atinge, embora de modo*

*diferente, tanto aos alunos negros como aos alunos brancos, reforçando a imagem de que nós, negros, somos seres humanos menores e os brancos são superiores. (TRIUMPHO, 1987, p. 93 – CP nº. 67).*

No entanto, mesmo com a análise do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), implantado em 1985, os artigos desta subcategoria denunciam a invisibilidade da população negra na história, a presente manifestação de estereótipos de inferioridade e, ao mesmo tempo, alertam para o efeito prático que tais representações podem exercer para a construção de sujeitos que não se reconhecem como negro e de uma sociedade que não os reconhece como sujeitos de direitos.

*Por sua vez, na escola, é o livro didático o instrumento de transmissão da ideologia da classe dominante. O professor, como um dos mediadores do livro didático, pode reproduzir inconscientemente a ideologia de dominação, devido a uma formação que o impede, na maioria das vezes, de analisar e de criticar o conteúdo contido nos livros. (SILVA, 1987, p. 96 – 97 – CP nº. 63).*

Considerando a combinação de procedimentos metodológicos quali-quantitativos utilizados pelas/os pesquisadoras/es, emergem desta subcategoria aspectos ligados à problemática dos preconceitos nos materiais didáticos que fazem do livro o mediador de docentes em sala de aula e da formação crítica dos sujeitos. Com isso, os artigos nos apontam que a ausência de um material didático-pedagógico de orientação acarreta no despreparo docente para lidar, trabalhar e debater sobre as questões raciais em sala de aula. Assim, estes estudos abrem um leque de possibilidades para atuação pesquisadoras/as para a produção de materiais, estudos acadêmicos e ações pedagógicas com vistas a colaborar com a ruptura da naturalização desses estereótipos e capacitação docente no que tange as questões raciais.

### **3.2.2. CURRÍCULO:**

#### **METODOLOGIA DE EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES RACIAIS**

Uma das categorias mais frequentes na articulação entre raça e educação, vista a denúncia e atuação do movimento negro para o combate da discriminação racial nos sistemas de ensino. Enfatizando o resgate e conhecimento da cultura negra para o combate do racismo, as/os pesquisadoras/es através de relatos e

artigos teóricos apresentam práticas, projetos, ações individuais e coletivas como experiências educacionais propostas para o resgate e construção da identidade racial de crianças e jovens em idade escolar.

*Em 1981 [o Centro de Cultura Negra do Maranhão, doravante CCN] promoveu a II Semana do Negro tendo como tema central a educação e a escola, ocasião em que se questionou a transmissão da educação, da cultura e a socialização da população negra. Em 1982, o alvo prioritário das discussões do CCN giraram em torno do tema educação e escola na reprodução do racismo. [...] Estudos sistemáticos – leituras, pesquisas de opinião nas escolas, palestras, debates, foram sendo efetuados em busca de uma opção pedagógica diante da estrutura educacional – teórica e prática – vigente. [...] Uma opção pedagógica como instrumento de militância e de combate ao racismo e suas práticas e, como forma de conscientização da população negra e não-negra das questões que envolvem o negro na sociedade brasileira (...). (LEITE, 1987, p. 110 – 111 – CP nº. 63).*

Partindo do pressuposto que a identidade é construída socialmente, e que a escola a interpela com suas práticas e discursos, esta subcategoria apresenta vinte artigos que abordam experiências educacionais para a discussão e desenvolvimento das relações raciais na área da educação brasileira, a saber: - Santos (1987, CP nº. 63); Gonçalves (1987, CP nº. 63); Ferreira (1987, CP nº. 63); Santos (1987, CP nº. 63); Oliveira (1987, CP nº. 63); Rodrigues (1987, CP nº. 63); Silva (1987, CP nº. 63); Souza (1987, CP nº. 63); Melo e Silva (1987, CP nº. 63); Araújo (1987, CP nº. 63); Paixão (1987, CP nº. 63); Leite (1987, CP nº. 63); Freire (1987, CP nº. 63); Deus (1987, CP nº. 63); Gonçalves e Silva (1987, CP nº. 63); Silva (1987, CP nº. 63); Gonçalves (1987, CP nº. 63); Mello (1987, CP nº. 63); Romão (1987, CP nº. 63) e Valente (1995, CP nº. 92).

Compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem mais do que ensina constitui as maneiras de ser do sujeito, os artigos que inscrevem esta subcategoria nos revelam o pioneirismo de militantes, estudantes e pesquisadoras/es para abordagem da cultura, pluralidade, multiculturalismo, identidade e diferença para a educação das relações raciais. Assim, pautados na importância de práticas que abordassem tais temáticas e observando a inexistência de Políticas Educacionais que colaborasse com o seu desenvolvimento, tais sujeitos organizados em coletivos, e/ou grupos de estudos, iniciam um movimento de ações pedagógicas dentro e fora do ambiente escolar.

*O Grupo Negro da PUC vem se constituindo uma vertente do Movimento Negro em São Paulo, ao desenvolver atividades dentro e fora da Universidade Católica, visando a intervenção e ampliação da discussão sobre a realidade racial negra na sociedade brasileira. (SANTOS, 1987, p. 135 - CP nº 63).*

*[...] a prática do Movimento Congada em São Carlos se deu no sentido de desenvolver atividades culturais, esportivas, recreativas de resgatar e valorizar a cultura negra. [...]. Na área educacional, o Centro vem desenvolvendo um trabalho voltado para a questão da discriminação racial da criança negra. (SILVA, 1987, p. 132 e 134 – CP nº. 63)*

Com os conceitos e abordagens utilizadas nesta subcategoria, nota-se a preocupação constante com um currículo que colabore para o diálogo e ações didático-pedagógicas que envolvam as questões raciais, e que, ao mesmo tempo, resgate a história e cultura da população negra e desmistifique as padronizações impostas por uma educação eurocentrada. Considerando o envolvimento de pesquisadoras/es negras/os nas secretarias e nos conselhos de educação, algumas experiências educacionais; a exemplo do estado de São Paulo, que alterou seu currículo (OLIVEIRA, 1987 - CP nº. 63), e da Bahia que incluiu estudos africanos no currículo oficial da rede estadual (SANTOS, 1987 - CP nº. 63), não serão experiências isoladas, mas tecerão caminhos para que demais sistemas de ensino possam aderir a tais movimentos curriculares para a inclusão da temática racial na educação.

No entanto, mesmo com a legitimação do currículo, o debate das relações raciais esbarra no despreparado docente e na falta de subsídios teóricos para o desenvolvimento da temática. Desta forma, esta categoria amplia o debate para a inserção da temática racial nos currículos e articula-se com a discussão sobre formação docente e produção de materiais didático-pedagógicos que abordem a questão racial sem generalizações e discursos que a selecionem.

### **3.2.3. CURRÍCULO: IDENTIDADE**

Partindo do pressuposto que somos sujeitos de múltiplas identidades, que estas são produzidas a partir de nossas experiências, vivências e aprendizagens nas diversas instâncias sociais, consideramos que a temática identidade permeia todas

as subcategorias, pois estas a interpelam ativamente. Assim, compõe esta subcategoria nove artigos, a saber - Cunha Júnior (1979 - CP nº 31; 1987 – CP nº. 63); Lopes (1987 - CP nº. 63); Pereira (1987 - CP nº. 63); Teodoro (1987 – CP nº. 63); Barbosa (1987 – CP nº. 63); Silva (1987 – CP nº. 63) e Kreutz (1999 - CP nº. 107), que abordam o conceito de identidade racial como construção social para explicitar a importância do processo educacional na sua formação.

*Esse momento entre crianças e jovens negros é crítico, na medida em que é o centro de toda questão da identidade racial. É o momento em que a criança (ou jovem) toma consciência não de suas diferenças raciais, pois disso sempre estiveram cientes mas do significado dessas diferenças e da importância que elas têm para suas futuras relações sociais, uma vez que representam a doente de todo preconceito que aparecerá nos momentos em que confrontados com brancos, e que, agora, passam para um nível consciente.[...] Apesar de se constituir num importante espaço para a aquisição da identidade, não há nenhuma indicação de que a escola esteja preparada para lidar com todos esses problemas. (BARBOSA, 1987, p. 54 – CP nº. 63).*

Tais artigos nos remetem a refletir sobre a construção de uma identidade racial manipulada pelos processos discriminatórios legitimados pelo ideal de branqueamento. Assim, preocupam-se em apontar os desdobramentos de uma possível identidade racial insegura e inferiorizada e sua consequência para a vida de crianças e jovens negras/os. Apontam para os processos embranqueadores desencadeados pela mídia, escola e família e que acarretam na omissão e desvalorização da identidade racial. Outra preocupação presente nesta categoria refere-se aos reflexos desses enfrentamentos no desempenho escolar da criança negra. Uma vez que a criança negra não se percebe como parte da sociedade, já que não se enxerga nos livros, já que a história do seu povo e sua cultura não faz parte do currículo e que a mídia, a escola, e família a tentam embranquecê-la, a consequência pode ser a evasão e o abandono permanente da educação escolar.

Assim, há considerações e movimentos que sugerem a transformação do currículo pautado nas diferenças, para que a instituição escolar reconheça a cultura negra. Considerando as questões produzidas, uma vez que o currículo normatize as discussões referentes as questões raciais, a educação questionará as diferenças de forma a ressignificar as relações sociais, desnaturalizar as desigualdades raciais sociais, culturais e desestabilizar as propriedades identitárias naturalizadas.

### 3.2.4. POLÍTICA EDUCACIONAL:

#### FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

Os movimentos curriculares introduzem a discussão de uma política educacional para formação docente. Os dois artigos que compõe esta subcategoria (MOURA, 1987 - CP nº. 63; PINTO, 1999 - CP nº. 108,) ressaltam a necessidade de capacitações pedagógicas, ao alertar, como já fazem outros artigos, sobre despreparo docente e a falta de subsídios para educação das relações raciais no material didático.

No artigo Carlos Moura (1987 - CP nº. 63), demonstra a preocupação inicial com as discussões que permeiam a formação de professoras/es de História, área específica do conhecimento. Para tanto, relata a experiência desenvolvida em um curso de formação sobre “Introdução à História da África”, para professoras/es de História na rede de ensino da cidade de Brasília.

*Experiência ocorrida na cidade de Brasília, que teve como objetivo instrumentalizar professores a respeito de História da África e de toda a problemática da Cultura Afro-brasileira. [...] Numa sociedade caracterizada pela dominação europeia, como a brasileira, consideramos essencial estudar o processo evolutivo das sociedades africanas. (MOURA, 1987, p. 77 – CP nº. 63).*

Moura (1987), reconhece que a história da África foi escrita pelo colonizador e enfatiza o momento para reelaborar a história através da visão e vivências dos povos africanos. Importante ressaltar que o autor era assessor para assuntos de cultura afro-brasileira junto ao Ministério da Cultura e, mesmo fazendo parte e tendo este espaço político, o desenvolvimento dos cursos de formações “encontrou resistência dentro da própria Fundação Educacional do Distrito Federal, pois os departamentos não aceitaram pacificamente a proposta” (MOURA, 1987, p. 78). Assim, a preocupação tange a oficialização de cursos de formação para a introdução do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas com docentes preparados para suas discussões.

A formação inicial docente é a preocupação de Regina Pahim Pinto (1999), que pesquisa sobre a formação do quadro docente no curso de habilitação para o magistério. Preocupada em proporcionar ao futuro profissional da educação “subsídios para refletirem sobre questões que dizem respeito às relações étnico-

raciais e seus desdobramentos e, sobretudo, como meio de capacitá-los a transmitir aos seus futuros alunos uma atitude de respeito para com diferenças raciais e culturais” (PINTO, 1999, p. 199). Dialogando com currículos, livros didáticos, professores e revistas que abordam a temática racial, a autora nos permite refletir sobre como a articulação raça e educação está relacionada a concepções filosóficas e pedagógicas, a opções políticas e ideológicas e, ainda, à especificidade de cada sociedade, o que implica obviamente objetivos e estratégias de atuação diferentes, e, conseqüentemente, sentidos diversos atribuídos à educação. Ressalta que se “o professor tiver uma formação nesse campo certamente terá maiores possibilidades de interagir com os artigos sobre o tema, percebendo-os, criticando-os e, sobretudo, tirando deles subsídios para o seu dia-a-dia como professor” (PINTO, 1999, p. 226), com isso fica evidente a defesa da formação e capacitação docente para que essas/es profissionais possam dialogar com materiais didáticos e introduzir a temática em sala de aula.

### **3.2.5. POLÍTICA EDUCACIONAL:**

#### **ANÁLISE DE ESTATÍSTICAS EDUCACIONAIS EM FUNÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA**

Regina Pahim Pinto (1992) identificou a categoria “Estatísticas socioeducacionais em função da raça/cor” como um dos temas bastante enfatizados nos *Cadernos de Pesquisa*. E afirma que, “sua abordagem tem possibilitado desvendar uma série de particularidades a respeito da inserção da população negra na sociedade, particularmente no sistema educacional” (PINTO, 1992, p. 42). Assim, compõe esta subcategoria dez artigos (KUDE, 1986 - CP nº. 57; ARAÚJO, 1987 - CP nº. 63; HASENBALG, 1987 - CP nº. 63; CHAIA, 1987 - CP nº. 63; ROSEMBERG, 1987 - CP nº. 63; 1989 - CP nº. 68; 1991 - CP nº. 77; RAMA, 1989 - CP nº. 69; HASENBALG E SILVA, 1990 - CP nº. 73; BARCELOS, 1993 - CP nº. 86). De fato, o quesito cor ao ser considerado nas pesquisas do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), nos remete a reflexões em torno da dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira. Tais reflexões e debate em torno da classificação utilizada nas pesquisas oficiais consagram o artigo que abre a edição especial “*Raça Negra e Educação*”, (CP nº. 63, 1987).

*O levantamento da informação sobre raça foi sempre ao longo destes cem anos, objeto de discussão. o debate em torno da classificação utilizada nas pesquisas oficiais reflete a dinâmica das relações raciais na sociedade brasileira. (ARAÚJO, 1987, p. 15 – CP nº. 63).*

Tais artigos chamam atenção para a falta do estabelecimento preciso da categoria raça/cor para a coleta de dados referente à raça, o que acarreta problemas nos levantamentos desses dados que não leva em consideração as diferenças raciais. Considerando um país como o Brasil, a falta de precisão desses dados não colabora para a superação do mito da “democracia racial”, uma vez que não temos a qualidade e relevância dos dados estatísticos sobre a população negra. No decorrer das publicações ressalta-se a importância da discussão desses dados estatísticos para o debate das desigualdades raciais presentes na educação, no mercado de trabalho, ou seja, na estrutura social.

Ao analisarem dados estatísticos referentes à categoria racial, os artigos desmascaram o mito da democracia racial e revelam o contexto real de desigualdade racial enfrentada pela população negra. As diferenças perpassam desde a educação inicial ao mercado de trabalho, uma vez que a população negra enfrenta índices de analfabetismo, estão ocupando os trabalhos subalternos e não possuem renda. Muitas dessas diferenças tendem a ser explicadas a partir do grau de instrução familiar, da produção de uma identidade racial inferiorizada e pela ausência e ineficácia de políticas educacionais que colaborem com a permanência da população negra no sistema escolar. Os dados estatísticos ainda nos remetem para o funcionamento do sistema de ensino no contexto dos diferentes desempenhos obtidos pelos grupos raciais, taxa de aprovação, reprovação e evasão da população estudantil, que mostra os inferiores índices educacionais da população negra frente à população não-negra.

Diante do que foi produzido, nos índices educacionais nos mostram que a população negra está fora do sistema educacional, cabe considerar que as desigualdades raciais são parte deste processo. Assim, dentro de sua ação política, raça provoca mudanças na esfera do Estado através de políticas de ação afirmativa que redistribuem aos sujeitos condições de acesso ao sistema educacional, por meio da política de cotas, e promovem a valorização da história e cultura africana e afro-

brasileira através do conjunto formado pela texto de lei 10.639/2003 e resolução CNE/CP 03/2004.

### **3.2.6. POLÍTICA EDUCACIONAL: PLANEJAMENTO EDUCACIONAL**

Os cinco artigos que compõe esta subcategoria (CHAN, 1976 - *CP* nº. 19; CRUZ, 1987 - *CP* nº. 63; GIROUX, 1999 - *CP* nº. 107; CANEN, 2000 - *CP* nº. 111; WILLINSKY, 2002 - *CP* nº. 117) problematizam a estruturação e o funcionamento da totalidade do sistema educacional para o desenvolvimento das questões raciais.

As/os autoras/es reconhecem a necessidade de se construir uma sociedade pautada no reconhecimento da pluralidade das identidades culturais, de classe, raça e gênero. Com isso, investem na discussão de uma educação multicultural “voltada para a incorporação da diversidade cultural no cotidiano pedagógico” (CANEN, 2000 - *CP* nº. 111), buscando questionar pressupostos teóricos e implicações pedagógicas e curriculares de uma educação que valorize as múltiplas identidades.

O pensamento multicultural, ou seja, aquele que valoriza a pluralidade de identidades opera nestes artigos como perspectiva central para a discussão de propostas curriculares e pedagógicas. As diferentes categorias de análise; identidade nacional, pluralidade cultural e pedagogia interétnica, que concebem a educação multicultural, nos remetem para a necessidade da construção de um currículo multiculturalista na escola, no sentido da valorização de identidades culturais apagadas ou negadas. Tendo por base a política cultural da diferença, a educação multicultural propõe a interação das várias formas de manifestação cultural, não apenas no que diz respeito aos pontos de semelhança que se verificam entre uma e outra, mas, sobretudo no que diz respeito às suas diferenças mais essenciais.

Com a defesa do multiculturalismo, os artigos problematizam as contradições, os limites e as possibilidades contidas nos discursos presentes na prática educacional e oferecem a oportunidade de um novo modo de compreender e valorizar a diversidade cultural. E, apontando as diferenças raciais e culturais como fatores a serem considerados no planejamento educacional, o fato de o tema ser incorporado na proposta curricular em pauta representa um ponto de partida para

que se repensem práticas pedagógico-curriculares, levando em conta a pluralidade cultural.

### 3.3 A CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE ESTUDOS ESPECÍFICO

Conforme o conceito bourdieuniano, o campo científico se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputa e aos interesses próprios de outros campos. Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e sujeitos prontos a disputar o jogo orientando e dando significados a suas ações e representações. Assim, o conceito de campo se refere aos diferentes espaços da prática social, que possuem uma estrutura própria e relativamente autônoma com relação a outros espaços sociais. Desta forma, ao articular a temática racial com a pesquisa em educação e produzir conhecimentos, estratégias específicas e relação de aliança e/ou conflito a partir dos objetos desta relação, se está constituindo um campo de estudos que se organiza em torno de objetivos e práticas específicas, o campo da educação antirracista.

Ao analisarmos as categorias gerais em termos de subcategorias, pode-se perceber que elas conversam entre si, uma vez que tecem os caminhos para os debates e problematizações de uma educação que encarre as discriminações raciais presentes nas relações sociais. Problematizando currículo e política educacional, a pesquisa nos mostrou que o campo da educação antirracista encontra, no interior dos movimentos sociais e nos espaços acadêmicos, espaço para ampliar a reflexão e discussão de estratégias que objetivam o enfrentamento da produção social da exclusão racial. Assim, os *CP* além de se configurarem como objeto de pesquisa, constituíram-se como uma ferramenta de análise histórico-social do campo de pesquisa das questões raciais na educação.

Raça e educação mostram sua articulação em vistas a repensar uma educação que contribua para a superação do racismo e das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Em meio a esta análise percebe-se a preocupação imediata com uma educação de qualidade para a população negra, questões que permeiam acesso, permanência e objetos de saberes que colaborem com a manutenção e construção de sua identidade racial e com a constituição de sujeitos críticos e

autônomos, ou seja, um currículo que reconheça e discuta as diversas identidades e políticas educacionais que incorporem a diversidade a fim de ampliação de direitos e reconhecimento das diferenças.

Ao longo dos artigos, percebe-se o importante papel do Movimento Negro para os debates em torno do tema raça na educação, demonstrando que é no interior da sociedade que a política se faz, conferiram visibilidade aos processos de preconceito e discriminação que resultam em desigualdades. Com isso, diversas ações pedagógicas dentro e fora da escola contribuíram para a inclusão das questões raciais no currículo da educação básica, e, em meio a um cenário de muitas resistências, chamando atenção das comissões e secretarias de educação. Percebe-se que a mobilização política em torno das questões raciais no Brasil se dá partir da década de 1970, culminando no ano de 1980 com o Movimento Negro interferindo nos debates educacionais e enfatizando a educação como campo de atuação. Assim, discutindo políticas raciais denunciaram a discriminação racial no sistema de ensino e teceram os caminhos para os debates em tono da democratização da educação.

Não iremos aprofundar mais a questão da articulação inicial de raça e educação, pois Regina Pahim Pinto (1992) faz um excelente levantamento do espaço ocupado pelo tema nos *CP*. Com isso, destacamos os achados desta pesquisa para contribuir com os debates sobre a constituição histórica entre a temática racial e a pesquisa educacional e com a constituição deste campo de estudos.

Lançadas as temáticas raciais no campo educacional brasileiro, percebe-se a preocupação com práticas, ferramentas e materiais pedagógicos que colaborem para a educação das relações raciais. No entanto, a formação de profissionais da educação para desenvolvimento da temática aparece como abordagem central em apenas dois artigos no período de 1971 a 2003 (MOURA, 1987 - *CP* nº. 63; PINTO, 1999 - *CP* nº. 108). Considerando que as/os professoras/es através de seus discursos e práticas legitimam e reproduzem preconceitos e que diante da publicação do texto lei 10.639/2003, o CNE aprovou o parecer CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas a serem executadas pelos estabelecimentos de ensino de todos os níveis e modalidades, prevendo que estes sistemas de ensino orientem e promovam formação docente no cumprimento das

diretrizes. No entanto, não percebemos a evolução deste debate nos *CP* no decorrer do período investigado.

Perpassando o conjunto das subcategorias, nota-se que a escola lida com a pobreza, mas não lida com as diferenciações de raça de seu corpo discente. Ao mesmo tempo, alguns artigos apontam que a escola não avalia seu currículo e quanto o faz desconhece as reflexões em torno das problemáticas raciais. Mesmo preocupados com a inclusão da temática racial nos currículos, com a interpelação dos conteúdos na formação da identidade racial, percebe-se a ausência de revisões nos objetos de saberes a fim de não omitir a história e cultura da população negra, não inferioriza-la e subjuga-la. Entretanto, a atenção permanece focalizada durante a leitura dos artigos, visto sua dimensão em contextos políticos distintos, para a percepção de que a história da educação não leva em consideração muitas das contribuições e iniciativas dos movimentos negros. Fato que isto se deve as intencionalidades das agendas políticas e ideológicas do Estado. No entanto, é importante perceber que a população negra, que sempre esteve a margem, quando não fora, da sociedade, continua a lutar por acesso, permanência e qualidade dos sistemas de ensino.

Ao constituir currículo e política educacional como categorias, fica evidente que a luta da população negra por uma educação de qualidade é antiga e que os acontecimentos atuais estão vinculados e inscrevem essas lutas, provocando ressignificações no campo de estudos da educação antirracista. Entretanto as ressignificações estão se tornando mais visíveis nas últimas décadas, questionando e subvertendo o eurocentrismo do currículo, da política educacional e a hegemonia cultural da sociedade. Com isso, traçado a articulação de raça e educação a partir da década de 1970 a 2003, são 33 anos de lutas, com importantes conquistas, e debates contra os processos de discriminação racial na educação que não cessam com a implementação da Lei 10.639/2003, ao contrário, esta potencializa e produz conhecimentos para os debates do campo das relações raciais na educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar a constituição histórica da relação entre a temática raça e a pesquisa na área educacional no Brasil, com vistas a compreender a constituição de um campo de estudos específicos, percebemos um caminho percorrido com muitas disputas em torno da valorização e do reconhecimento das questões raciais no debate educacional. Tais caminhos apontaram a história de resistência de uma identidade política, que invisibilizada e omitida por políticas da branquidade poderia ter seu caminho interrompido não fosse as ações e denúncias dos Movimentos Negros, pesquisadoras/es militantes, pesquisadoras/es e a estruturação de um campo de estudos para a educação antirracista. Diante desta compreensão, consideramos que este campo de estudos tem ampliado os debates em torno da importância da luta contra o racismo presente nas relações sociais e que persistem no sistema educacional e que os *CP*, configura-se um espaço privilegiado para a discussão da temática racial na educação, ampliando os debates, possibilitando novas visões para o campo educacional a partir das experiências políticas e acadêmicas do Movimento Negro de pesquisadoras/es e militantes. Além do campo educacional, a educação antirracista tange as discussões sobre os direitos sociais da população negra, a exemplo do mercado de trabalho, do direito a moradia, saúde, cultura, lazer e o combate ao genocídio da juventude negra.

Ao encontramos as discussões acerca de currículo e políticas educacionais em torno das questões raciais fomentadas na década de 1980, percebemos que haviam ferramentas que inscreviam a preocupação por uma educação das relações raciais não apenas para valorização e resgate da identidade, mas nas ações de políticas públicas que afirmassem a identidade racial e reconhecesse as condições sociais e educacionais negadas ao longo do processo civilizatório. Com isso, os estudos que construíram as categorias descritas nesta pesquisa, além de colaborar na constituição do campo de estudos da educação antirracista vinham tecendo os debates em torno das questões raciais na estrutura do Estado, os quais com a implementação da Lei 10.639/2013, que prevê a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos currículos da educação básica através, abriu caminhos para outras conquistas sociopolíticas. Neste cenário de debates político-educacionais, destacamos a criação em março de 2003 da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da

República (SEPPIR), das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas instituídas pelo parecer do CNE/CP 3/2004, do Estatuto da Igualdade Racial sob a Lei nº 12.288/2010 e da implementação das políticas de cotas, sob a Lei 12.711/2012, para o ingresso da população, sob os critérios de renda e pertencimento racial, no ensino superior.

De fato o campo de estudos para uma educação antirracista contribui para pensarmos além de uma educação formal, que nos envolve em moldes e discursos academicistas. O campo nos remete pensar que o ato de educar tem o compromisso com a superação de um conjunto de valores que legitimam os processos de discriminação, fazendo que as diferenças entre grupos raciais se transformem em critérios de valoração sociocultural. No entanto, ao ver os caminhos desta articulação perpassada por ideologias e intencionalidades políticas, devemos considerar os movimentos políticos atuais.

Assim, cabe destacar que os retrocessos enfrentados pela educação na conjuntura política atual com a extinção da SEPPIR, com os ataques ao Plano Nacional de Educação, com o Projeto Escola Sem Partido (PLS 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015), com a Medida Provisória (MP 746) de reforma do ensino médio e com o Projeto de Emenda Constitucional (PEC 241) de congelamento do investimento público por 20 anos, nos remete ao início da história de lutas dos movimentos sociais e a certeza de que essas lutas estão longe do fim. Sacrificando os compromissos históricos com o povo negro e a classe trabalhadora, tais retrocessos apontam para um cenário de privatização da educação, sucateamento das escolas públicas, desvalorização profissional docente, exclusão racial nos meios acadêmicos.

Com o caráter público da educação brasileira e a precária gestão pública nos municípios e estados, a consolidação da educação antirracista como política pública está ameaçada pelos detentores do poder econômico, do fundamentalismo religioso e do proselitismo conservador. O que, somado a todos os retrocessos históricos, pode levar a educação à estagnação e a retomada, daquilo que a política conservadora almeja, de concepção de educação fundamentada na visão elitista, conservadora, meritocrática, mercadológica e patriarcal que se revelava discriminatória, segregadora e excludente. Diante aos ataques explícitos a iniciativas que afirmam a educação para a igualdade racial, de gênero, para o respeito e a

valorização das diferenças, compreendendo a importância da abordagem contextualizada da educação em direitos humanos, a conjuntura político-social nos permite afirmar que: “a casa grande surta quando a senzala aprende a ler”.

## REFERÊNCIAS:

ALVES, Roberta de Souza. **Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da lei ao cotidiano escolar.** Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista – Unesp – Bauru – Faculdade de Ciências. Unesp-Bauru, 2007.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da pedagogia: geral e Brasil.** 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas sobre: a teoria da ação.** Campinas, SP: Papirus, 1996.

BRASIL. Secretaria da educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais pra a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 2016.

CAMPOS, Maria Malta. FÁVERO, Osmar. A pesquisa em educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisas.** São Paulo, n. 88, p. 5-17, fev. 1994. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/931.pdf>. Acesso: ago, 2016.

CONSORTE, Josildeth Gomes. A questão do negro: velhos e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva** São Paulo, v.5, n.1, p.85-92 ,1991.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As Aulas Régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil: Vol. I. - Séculos XVI-XVIII.** Petrópolis: Editora Vozes, 2004. p.179-191.

CARNEIRO, Sueli. **Movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios.** CADERNO CRH, Salvador, n. 36, p. 209-215, jan./jun. 2002

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais. Da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In. ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=649-vol6histneg-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=649-vol6histneg-pdf&Itemid=30192) acesso: junho, 2016.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GATTI, Bernardete A. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. Cadernos de Pesquisas**, n. 113, p. 65 – 81, julho, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39 – 62.

\_\_\_\_\_. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

\_\_\_\_\_. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Raça e Educação nas Pesquisas da Fundação Carlos Chagas. In: COSTA, Albertina de Oliveira. (org.) **Uma história para contar: a pesquisa na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Annablume, 2004. p. 139 – 170.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103 – 132.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça** -Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: IPEA, 2011. 39 .

JACCOUD, Luciana de B.; BEGHIN, Natália. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002

JACCOUD, Luciana. Racismo e republica: o debate sobre o branqueamento e a discriminação no Brasil. In: THEODORO, Mário. (org.) **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 45 – 64.

JACCOUD, Luciana *et al.* Entre racismos e a desigualdade: da constituição à promoção de uma política de igualdade racial (1988-2008). In.: IPEA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Vinte anos da Constituição Federal. IPEA, 2008

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v.12, n.1, p.117-128, 2006

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro. Processo de um Racismo Mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PEREIRA Amauri Mendes. Escola: espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. In: ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005. p. 11 – 20.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n.80, p. 41-50, 1992.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 21.ed.- Campinas, SP: Autores Associados: Histedb, 2010.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no brasil: notas para uma reflexão**. Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 1993.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1305-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf) Acesso: ago, 2016.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ROMÃO, Jeruse. Introdução. In: ROMÃO, Jeruse. (org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: 2005. p. 11 – 20.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs). **Histórias e Memórias da educação no Brasil** - vol. III – Século 20. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 29 – 38.

\_\_\_\_\_. Política Educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SILVA, Ana Célia da. A ideologia do embranquecimento na educação brasileira e proposta de revisão. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP/Estação Ciências, 1996.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Projeto Nacional de Educação na perspectiva dos negros brasileiros. In: **CONFERÊNCIAS DO FÓRUM BRASIL DE EDUCAÇÃO**, 2004, Brasília. Anais... Brasília, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei no 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: **Educação anti-racista : caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21 - 38

TADEU, Tomaz . **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. – 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.