



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RUTH MEYRE MOTA RODRIGUES

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NO BRASIL: UM TERMÔMETRO**

CAMPINAS
2017

RUTH MEYRE MOTA RODRIGUES

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: UM TERMÔMETRO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na Área de Concentração Psicologia Educacional.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Angela Fátima Soligo

Este arquivo digital corresponde à versão final da tese defendida pela aluna Ruth Meyre Mota Rodrigues e orientada pela Prof^ª. Dr^ª. Angela Fátima Soligo.

**CAMPINAS
2017**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

R618e Rodrigues, Ruth Meyre Mota, 1980-
Educação para as relações étnico-raciais : um termômetro / Ruth Meyre Mota Rodrigues. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Angela Fátima Soligo.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Relações étnicas. 2. Relações raciais. 3. Educação e Estado. 4. Ideologia. 5. Representações sociais. I. Soligo, Ângela Fátima, 1956-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Education for ethnic-racial relations in Brazil : a thermometer

Palavras-chave em inglês:

Ethnic relations

Racial relations

Education and State

Ideologies

Social representations

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ângela Fátima Soligo

Alessandra Ribeiro Martins

Débora Cristina Jeffrey

Denise Maria Botelho

Rosângela Costa Araújo

Data de defesa: 24-07-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NO BRASIL: UM TERMÔMETRO**

Autora : Ruth Meyre Mota Rodrigues

COMISSÃO JULGADORA

Prof.^a Dr.^a Angela Fátima Soligo

Prof.^a Dr.^a Alessandra Ribeiro Martins

Prof.^a Dr.^a Débora Cristina Jeffrey

Prof.^a Dr.^a Denise Maria Botelho

Prof.^a Dr.^a Rosangela Costa Araújo

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Dedicatória

À Democracia,
Não em seu formato liberal, ainda que pleno,
Não em seu frágil e turbulento modelo brasileiro.
Mas àquela que, quando clamada,
treme o coração e
faz lacrimejar aos olhos
por cintilar justiça social,
igualdade real e
efetiva liberdade de ser e de ter.

Agradecimentos

Felizmente tenho muitos/as a quem devo deixar aqui um “Muito Obrigada”!

Agradeço imensamente à Ângela Soligo pela paciência e dedicação em nossos valiosos momentos de trocas, aprendizagens e orientações;

Às Mulheres Negras: Alessandra Ribeiro Martins, Débora Cristina Jeffrey, Denise Maria Botelho e Rosangela Costa Araújo, que gentilmente aceitaram compor a banca e nos brindar com suas preciosas contribuições;

À professora Clara Cruz, pelo rico acompanhamento durante Estágio Doutoral pela Universidade de Coimbra;

À Leandro Galastri, pelas contribuições teóricas;

À amiga Kátia Rodrigues e aos amigos Carlos Eduardo, Clésio Sergio, Kalhed Júnior, João Fábio Bittencourt, Artur Antonio e Victor Nunes pelo apoio e camaradagem;

Às bravas mulheres da Diretoria de Educação do campo, Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que significaram muito na reta final desta conquista, em especial a professora Sandra Amélia;

À Robert Badou pela atenção e companherismo durante estágio doutoral;

À Toponoyê Xukuru, pela torcida e pelo exemplo de força e coragem na luta pelo combate às desigualdades étnico-raciais;

Ao meu pai, Antonio Rodrigues, pelo apoio incondicional;

À mami, Anita Gonzaga, pelo infinito amor e pelos pães de queijo, claro;

Às minhas irmãs Célia Diva e Celiana Mota pela torcida e apoio;

Ao meu irmão Rubens Rodrigues pelas molecagens e risadas intermináveis que abrandaram a ansiedade e o esgotamento físico e mental inevitáveis nesta trajetória;

À amiga e irmã Elisângela Alves pelas inúmeras manifestações de apreço e pelos valiosos conselhos;

Aos/às meus/minhas sobrinhos/as: Tainan, Samara, Théo e Selena, quatro estrelinhas que iluminam minha vida, pelas incontáveis manifestações de amor e por terem arrancado tantos sorrisos e momentos de descontração.

Deixo aqui os mais sinceros agradecimentos a todo/as que de alguma forma fizeram parte dessa caminhada.

Resumo

O racismo no âmbito educacional afeta negativamente a trajetória escolar das pessoas negras por meio de violências simbólicas e, por vezes, físicas, imprimindo-lhes o insucesso escolar e a conseqüente exclusão de espaços sociais de prestígio. As frequentes denúncias de racismo nas escolas, e institucionalizado no Sistema de Ensino como um todo, resultaram em alterações na LDB em seus artigos 3º (Lei nº 12.796/13), 26 (10.639/03; 11.645/08) e 79 (10.639/03) voltados à Educação para as Relações Étnico-raciais. Nesse contexto, surgiu a questão inicial que desencadeou a investigação: Como as alterações na legislação educacional, no tocante a Educação para as Relações Étnico-raciais, reverberaram no Sistema de Ensino? A busca por respostas teve como objetivo norteador estabelecer um termômetro capaz de mensurar a materialidade das orientações legais envolvendo a Educação para as Relações Étnico-raciais a partir de 2003. Para alcançá-lo, elegemos como objetivos específicos: catalogar teses e dissertações defendidas entre 2003 e 2016, disponibilizadas em formato digital, que abordem a questão racial no campo educacional; criar banco de dados envolvendo os principais temas, conceitos, considerações e conclusões apresentadas e analisar os dados catalogados visando arquitetar uma radiografia dos avanços e/ou limites da legislação. A Metanálise foi a técnica eleita para a coleta e comparação de dados. A interpretação desses dados pautou-se no Materialismo Histórico e Dialético em diálogo com a teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici. Concluímos que há inegável negligência do Estado no tocante a efetiva implementação de ações e programas de combate ao racismo no Sistema de Ensino, promovendo a perpetuação das desigualdades por meio da ressignificação e reprodução de ideologias racistas.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Educação; Estado; Ideologias; Representações Sociais

ABSTRACT

Racism in the educational field negatively affects the school trajectory of the black people through symbolic and sometimes physical violence, imprinting on them the school failure and the consequent exclusion of social spaces of prestige. The frequent denunciations of racism in schools and institutionalized in the Teaching System in its totality, resulted in changes in the "Law of Guidelines and Bases of National Education" aimed at the education of ethnic-racial relations. In this context, the initial question arose that triggered the investigation: How did the changes in educational legislation, regarding the education of ethnic-racial relations, reverberate in the education system? The purpose of the search for answers was to establish a thermometer capable of measuring the materiality of legal guidelines involving education for ethnic-racial relations from 2003. To achieve this, we have chosen as specific objectives: to catalog theses and dissertations defended between 2003 and 2016, made available in digital format, that address the racial question in the educational field; Create a database involving the main themes, concepts, considerations and conclusions presented and analyze the cataloged data aiming at architecting an X-ray of the advances and / or limits of the legislation. Metanalysis was the technique chosen for the collection and comparison of data. The interpretation of these data was based on Historical and Dialectical Materialism in dialogue with Serge Moscovici's theory of Social Representations. We conclude that there is undeniable negligence on the part of the State regarding the effective implementation of actions and programs to combat racism in the Education System, promoting the perpetuation of inequalities through the re-signification and reproduction of racist ideologies.

Key words: Racial Relations; Education; State; Ideologies; Social Representations

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	11
INTRODUÇÃO	14
Contextualização histórica	14
Educação e racismo: primeiros apontamentos	23
CAPÍTULO 1 – METODOLOGIA	32
1.1 Representações Sociais	33
1.1.1 Representações Sociais e Educação	40
1.2 Materialismo Histórico e Dialético	43
1.3 Coleta de dados	46
1.4 Extrato das Pesquisas	51
CAPÍTULO 2 - ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	63
2.1 O lugar do Estado brasileiro	63
2.2 Gestão educacional e escolar	72
2.3 Políticas Públicas	78
2.4 Ações afirmativas e Igualdade	88
2.4.1 O alcance das Ações Afirmativas	97
CAPÍTULO 3 - EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTICO-RACIAIS: MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS	105
3.1 Alteração do Artigo 26A: Antecedentes históricos	105
3.3 Incluindo a História Negra no Currículo	115
3.4 Compreendendo a legislação	121
3.4.1 O que temos além dos Artigos 26A e 79B?	124
CAPÍTULO 4 – RACISMO E REALIDADE	133
4.1 Percurso no âmbito acadêmico	133

4.2 I/materialidade da Lei	137
4.3 Legislação e Ativismo	156
CAPÍTULO 5 - POUCOS AVANÇOS, MUITOS OBSTÁCULOS	163
5.1 Resistências e entraves	163
5.2 No chão da Escola	177
5.2.1 Ações pontuais e isoladas	177
5.2.2 Desin/formação docente	179
5.2.3 Intervenções Equivocadas	182
5.2.4 Alcance da formação	188
5.2.5 Precarização do trabalho docente	192
5.2.6 Intolerância, Desrespeito e Preconceito Religioso	194
5.2.7 Recursos didáticos e pedagógicos	201
CAPÍTULO 6 - BUSCANDO RESPOSTAS	204
6.1 Sobre a mestiçagem	204
6.2 Ideologia da Democracia Racial	210
6.3 Ideologias do Branqueamento	215
6.4 Eugenia	222
6.4.1 Eugenia e Educação	235
6.5 A construção e manutenção Ideológica do racismo	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS	265
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DAS TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS	281

PRIMEIRAS PALAVRAS

Esta tese, resultado da investigação sobre relações étnico-raciais no ambiente escolar, nasce em meio a dois contextos importantes: Um deles localiza-se no âmbito pessoal e o outro diz respeito ao momento político que marca a história do Brasil nos últimos meses.

O primeiro contexto envolve a construção da identidade, importante passo quando tratamos da questão racial. Esta pesquisa foi realizada sob a orientação de uma mulher branca, consciente de seu lugar e papel no contexto social brasileiro e materializado por uma pesquisadora cuja identificação racial ainda é atravessada por diversos conflitos, no entanto, algumas certezas.

Não é possível ao/a pesquisador/a dissociar seus anseios e leitura de mundo da pesquisa, haja vista o fato de que é exatamente a nossa concepção sobre os conflitos e injustiças sociais que define a perspectiva teórica e os demais direcionamentos metodológicos a serem adotados. É notável, nas pesquisas que compõem o nosso diálogo, como esse é um aspecto marcante em investigações realizadas por pessoas negras, sobretudo militantes. Evidentemente, a “militância” não diminui o valor acadêmico dos trabalhos, contudo, evidencia que o lugar de fala não é o mesmo. As pessoas negras estão tratando de suas vivências, dores e amores. Por outro lado, pesquisadores/as brancos/as apenas reconhecem essa realidade. Desse modo, a luta pela superação do racismo e o interesse em dialogar sobre a temática no âmbito acadêmico, quando parte de pessoas brancas, relaciona-se à consciência e não à vivência direta acerca do racismo.

Entre as três grandes matrizes branca, negra e indígena, localizo o meu lugar de fala no *gap fenotípico* entre ser “morena demais para ser branca e clara demais para ser negra”. De todo o modo, afirmo como representante desse “não lugar” que o argumento de que não há racismo no Brasil em função da dificuldade de identificarmos quem é negro/a é perverso, tendencioso e falacioso. A existência de “mestiços/as” no Brasil (no tocante ao aspecto fenotípico) não pode ser utilizada para negar os mecanismos de hierarquização racial que estão presentes em todos os espaços sociais convivendo com a ideologia da união harmônica entre as três raças.

Quero afirmar que o fato de algumas pessoas se localizarem no limbo representado pela miscigenação fenotípica não anula, em nenhuma hipótese, os processos discriminatórios sofridos por pessoas negras que, sim, são facilmente identificadas, ou seja, sabemos perfeitamente quem é negro/a no Brasil.

Em suma, a busca e valorização da ancestralidade africana e, mais recentemente a indígena, convivem com as nítidas vantagens decorrentes dos traços fenotípicos que me aproximam do padrão branco. A minha opção política está na negritude, mas essa escolha não me impede de reconhecer os privilégios de “ser aceita” no mundo branco e contar com acesso a espaços negados aos/às negros/as.

O segundo contexto em que esta tese foi escrita é consideravelmente mais importante em função de sua amplitude. Diz respeito aos intensos retrocessos no campo das políticas sociais após inúmeros ataques à democracia brasileira, que mesmo nascendo de uma proposta liberal, “garante” direitos mínimos ligados à condução governamental da sociedade.

Em função dos últimos acontecimentos no âmbito político, o papel do Estado ganhou vulto e relevância. Após um flagrante Golpe de Estado, forças conservadoras tomam o poder após estilhaçarem os singelos preceitos democráticos que conduziam decisões políticas no Brasil. A sociedade brasileira assiste, perplexa, as propostas de políticas reformistas que visam intensificar a precarização das condições de trabalho, com perda de direitos historicamente conquistados, por meio das reformas em curso – tributária, trabalhista e da previdência – a terceirização de serviços públicos essenciais e privatizações, dentre outras medidas autoritárias.

No campo da educação, o país passa por intensos debates acompanhados de imposições, envolvendo Projetos de Lei denominados “Escola sem Partido” (PL 7180/2014; PL 867/2015; PL 1411/2015; Rogério Marinho e PLS 193/2016) que ficaram conhecidos como a “Lei da Mordaça”. Trata-se da imposição de políticas voltadas ao interesse dos grupos que detém o poder econômico e, por consequência, ideológico.

Soma-se a esse contexto a Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017), editado por meio de Medida Provisória e aprovada sem diálogo com os/as profissionais da educação, movimentos sociais e sociedade como um todo.

Apenas Língua portuguesa e Matemática passam a ser disciplinas obrigatórias nos três anos de ensino médio enquanto filosofia, sociologia, educação física e artes passam a ser optativas. Não há a obrigatoriedade de oferta, em cada unidade de ensino, dos quatro componentes curriculares. Significa que se uma escola optar e tiver condições de ofertar apenas uma dentre essas disciplinas a possibilidade de escolha deixa de existir (Art.3º).

A legislação deixa de forma bastante vaga o perfil dos/as profissionais responsáveis pelos componentes curriculares quando permite que aqueles/as considerados com notório saber possam “ministrar conteúdos de áreas afins à sua

formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (Art.61).

O recrudescimento do diálogo com segmentos sociais como um todo e, em especial, com os grupos minoritários, está ligado ao caráter conservador e excludente que tomou o Congresso nos últimos anos, com intensas resistências aos debates racial e de gênero/sexualidade. Cenário marcado pela predominância de bancadas conservadoras em sua maioria ligadas a segmentos religiosos fundamentalistas.

O resultado disso tem sido a inversão quanto à leitura das relações sociais postas. Pessoas pertencentes a grupos dominantes anunciam sofrer ataques e processos discriminatórios por fazerem parte de segmentos religiosos ou pertencimentos raciais e/ou de gênero hegemônico. A disseminação dessa impossibilidade sociológica pode ser entendida como reação às ações dos movimentos sociais que ameaçam privilégios estabelecidos.

Pensar o papel do Estado em tempos de retrocessos sociais, em pleno golpe de Estado, e avanços de práticas neoliberais notórias e irrefutáveis, tornou a investigação ainda mais necessária e desafiadora.

Veremos que algumas medidas podem ser listadas, contudo, o que se destaca é que as mesmas não se mostraram suficientes no efetivo combate ao racismo no Brasil. Afirmar a inércia do Estado enquanto aparelho ideológico da classe dominante não significa desconsiderar o protagonismo dos movimentos sociais negros, bem como os avanços e conquistas. Isso porque, embora sejamos produtos de imposições ideológicas alienantes e repressoras, também somos sujeitos dos/nos processos históricos.

A pesquisa foi realizada, sob a orientação da Prof^a Dr^a Angela Fátima Soligo, na linha de pesquisa *Processos de exclusão/inclusão social e escolar: racismo e práticas sociais*; dentro da área de concentração *Psicologia Educacional*, que é vinculada ao grupo *DIS – Diferenças e subjetividades em Educação*. Parte da pesquisa foi realizada por meio de estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Prof^a Dr^a Clara Maria Rodrigues da Cruz Silva Santos.

Esperamos proporcionar ao/à leitor/a, uma leitura estimulante e um diálogo profícuo.

INTRODUÇÃO

Esta produção aborda a contextualização história da questão racial no Brasil como ponto de partida para apresentar um termômetro de como se encontra a implementação de ações de combate ao racismo na educação tendo como suporte estudos acadêmicos desenvolvidos em diversas universidades brasileiras e apresenta reflexões acerca da i/materialidade da legislação buscando identificar avanços e entraves e, em especial, compreender a construção e manutenção de armas ideológicas de manutenção das desigualdades.

Contextualização histórica

É amplamente conhecido, embora de forma acrítica, o violento processo de desterritorialização, assimilação e desumanização que arrancou dezenas de milhões de africanos/as¹ de seus países para suprir a necessidade de mão de obra escrava nas Américas.

Estima-se que menos da metade chegou viva após atravessar o Atlântico e que cerca de 40% dentre os/as sobreviventes tiveram como destino Brasil (MUNANGA, 2009; CHALHOUN, 2012) onde a separação de famílias e etnias foi adotada como estratégia para tentar impedir formas de organização social entre as pessoas escravizadas em função da dificuldade de comunicação e interação entre elas. Mesmo as famílias constituídas em solo brasileiro, conviviam com a possibilidade de separação por venda (SANTOS, 2001).

Ainda hoje, a diversidade presente no imenso continente africano, e dentro de seus países, costuma ser desconsiderada, bem como as consequências do holocausto negro para o continente.

Durante os raptos no continente africano, ocorriam os primeiros assassinatos como represália à resistência. Dando continuidade a essa perversa saga, muitos/as morriam durante a travessia para a América (25%). Apesar da lei que estabelecia um número máximo de pessoas por embarcação, a superlotação era frequente, visando compensar as perdas. Falta de higiene e alimentação exígua eram as principais causas

¹ Optamos em utilizar a inclusão de gênero acrescentando o variante feminino não apenas como forma de neutralização da língua, mas visando marcar posicionamento político quanto à negação da voz feminina que ainda persiste na sociedade brasileira.

das mortes. Soma-se a isso, o alto número de suicídios durante a travessia, que chegava a durar 50 dias(SANTOS, 2001).

A despeito das perdas, a escravização africana era muito rentável. A coroa portuguesa cobrava impostos sobre a importação e o lucro com o tráfico de africanos que chegavam a render 4.000%. O tráfico humano abasteceu o capitalismo mercantilista, enriquecendo países como Portugal, França, Espanha, Inglaterra e Holanda. Além disso, a triangulação comercial Europa/África/América era bastante lucrativa. Os navios europeus levavam à África quinquilharias e lá se transformavam em tumbeiros que iam para as Américas, de onde retornavam à Europa com açúcar, madeira e outras riquezas brasileiras (SANTOS, 2001).

Clóvis Moura (2014) assevera que o colonialismo europeu, para além do caráter de expansionismo de áreas de dominação e rotas comerciais e marítimas, representou um complicador étnico, por introduzir compulsoriamente africanos/as escravizados/as; e um estrangulador cultural, ao impor seus padrões socioculturais, utilizando-se de um sistema de dominação pautado em mecanismos de controle social e de repressão.

No Brasil, a forma de repressão física mais conhecida são as chibatadas no pelourinho, contudo, a população negra foi vítima ainda de sodomia, mortes por entalção, pisoteamentos, bebês mortos a garfadas², emparedamentos ou carbonização de pessoas ainda vivas, desfigurações, dentes arrancados. As mulheres negras, em situações de ciúmes das esposas dos “senhores”, ainda eram vítimas de “castigos” por meio da mutilação dos seios e rostos. A mãe negra sofria com o estupro, depois era desfigurada e, por vezes, assistia o seu filho ser arrancado de seus braços para doação, assassinato ou, mais tarde, vendido como um objeto(SANTOS, 2001).

Buscando apaziguar a culpa e acusações contra os/as opressores/as, a história construída apregoa o alto grau de bondade e humanidade na escravidão praticada na América Latina sob a égide da benevolência da Igreja Católica, a mesma que abençoava o sistema escravista e pregava a submissão dos/as escravizados/as(NASCIMENTO, 1978).

As ideias de que no Brasil os senhores eram mais benevolentes e as relações mais harmoniosas, se comparadas a outros países, em especial, os Estados Unidos, devem ser também debatidas. A crueldade extrema praticada pelos “senhores de

² O infanticídio era cometido contra bebês tidos como “ilegítimos” (SANTOS, 2011).

escravos” não costuma ser denunciada nos livros didáticos, considerando a magnitude e perversidade com que ocorriam. Dessa forma, o horror das diversas formas de torturas ficou apagado para a sociedade brasileira. Recontar a história do Brasil é também apontar os absurdos cometidos contra as pessoas negras, por vezes, negligenciados por parte dos/as historiadores/as.

O pesquisador Luiz Mott (1998) identificou em documentos arquivados na “Torre do Tombo” em Portugal, denúncias contra um senhor de escravizados/as chamado Garcia D’Ávila Pereira Aragão, que pertencia a mais alta classe econômica brasileira e a uma das mais altas patentes militares da época. Dentre outros temas, aparecem relatos de práticas de torturas e castigos aplicados por ele a homens, mulheres e crianças. Além dos açoites rigorosos e prolongados com rabo de arraia ou com chicotes de açoitar cavalos, as torturas envolviam o uso de espancamento com palmatórias de pau – várias vezes ao dia, não apenas nas mãos, mas também no rosto; novenas de bacalhau³, mechas de cabelo arrancadas com torquês de sapateiro; queimaduras por cera derretida ou brasas; ingestão de porção de doce fervendo; chumaços de ventosas com algodão e fogo nas partes íntimas das mulheres. Há ainda o relato de tortura e morte de um idoso já alforriado.

As sessões de açoites, não raro, eram praticadas por dois acoitadores concomitantemente. Há o caso de uma sessão de açoite que durou três horas, vitimando um homem montado em um cavalo de pau e com pesos amarrados aos pés. Em seguida, este mesmo homem foi pendurado pelos pulsos, com um peso preso aos testículos e anjinhos⁴ nos dedos dos pés(MOTT, 1998).

Uma mulher recebeu como castigo ferros no pescoço e grilhões nos pés, presos a correntes que saíam dos pés, davam voltas à cintura e eram atadas às hastes do pescoço. Nessas condições, era obrigada a trabalhar. Em função de um atraso, foi açoitada até sangrar meio pote e, depois de desatada, foi “condenada” a receber duzentos açoites por dia, anjinhos nos dedos das mãos, além de pouca água e comida. Amarrado a uma “cama de vento”, um escravizado foi açoitado entre seis a sete horas seguidas. Segundo os documentos, mesmo após o desmaio a tortura não cessou. Sal e limão foram colocados em seus olhos, passou a noite preso em correntes e posto nu ao sol no dia seguinte, preso por uma argola no pescoço. Assim permaneceu até as nove horas da

³ Chibatadas durante nove dias – novena – com chicote feito de couro retorcido contendo cinco pontas – bacalhau. (MOURA, 2013).

⁴ Instrumento metálico onde eram colocados os dedos, normalmente os polegares, que eram gradativamente atarraxados por meio de um parafuso, chegando a provocar a fratura do osso ou mesmo a amputação (MOURA, 2013).

noite sem água ou comida(MOTT, 1998). Intensificando mais as dores e prolongando o processo de tortura,havia a prática de colocar limão, sal, pimenta e/ou vinagre nas feridas (COSTA, 1989).

É seguro afirmar que práticas de tortura são relacionadas, no Brasil, ao regime militar. Como regra, não há conhecimento geral das formas mais perversas de violência as quais as pessoas negras eram submetidas. Outra comparação que pode ilustrar esse diálogo é que normalmente não há dúvidas quanto aos horrores do holocausto judeu e o papel nefando do Estado Alemão. Há uma real comoção diante da prática nazista e nenhum incômodo em discutir esse erro histórico. Sobre esse mesmo tema, não há muitas referências às perseguições aos/as negros/as e homossexuais, ciganos, dentre outras minorias pelo Nazismo. No caso do holocausto negro perpetrado pelos Europeus e pelo Estado brasileiro, não é perceptível a mesma consternação e abertura às reflexões aprofundadas.

As penas de morte e açoite aos escravizados/as que incitavam insurreições ou cometiam qualquer agressão física contra seus “senhores” foram oficializadas pela Lei nº 4 de 10 de junho de 1835⁵. Castigados, cerceados e/ou assassinados/as, os/as negros/as africanos/as conheceram, no Brasil, a pátria do horror com um Estado branco e pré-burguês⁶.

Esse teatro de horrores contou com a benção da Igreja Católica. Segundo Boris Fausto (2003), o Estado e Igreja Católica eram as instituições destinadas a organizar a colonização do Brasil. O Estado brasileiro era oficialmente católico, portanto, todos os membros da sociedade deveriam ser obrigatoriamente católicos. Cabia ao Estado garantir a dominação portuguesa sobre a colônia, enquanto a Igreja representou importante instrumento de disseminação da ideia geral de resiliência e obediência ao Estado. Cumpre observar que a Igreja estava (está) presente em momentos cruciais na vida das pessoas: nascimento (batismo), casamento (matrimônio) e morte (extrema unção). Além disso, tinha (tem) a confissão como importante instrumento de controle.

A Igreja tinha, portanto, o poder de decidir se as ações/políticas seriam corretas ou condenáveis, sobre o que seria pecado e quais eram as pessoas merecedoras da redenção. Sabemos que hoje as igrejas, não apenas a Católica, ainda exercem forte influencia nos modos de ser, pensar e agir das pessoas e do Estado, mesmo com a laicidade formal estabelecida pela Constituição de 1988.

⁵A Lei nº 4 de 1835 foi posteriormente revogada em 1886 pela Lei 3.310 apenas no tocante às penas de açoites.

⁶Referência à defesa de Clóvis Moura de que a escravidão representou o período pré-capitalista.

A Igreja Católica era subordinada ao Estado absolutista português por meio do “padroado real”. Esse mecanismo garantia concessões à Igreja em troca de sua presença catequizadora em todas as terras descobertas (FAUSTO, 2003). Nessas terras, o Vaticano adotava o discurso de legitimação da escravidão africana e buscava garantir a subordinação das pessoas escravizadas por meio da catequese, mecanismo utilizado, por exemplo, para justificar o encarceramento ao categorizar as pessoas negras como pecadores/as que deveriam sofrer como forma de alcançar a redenção (OLIVEIRA, 2007).

A postura ideológica adotada pela Igreja seguramente contribuiu para a elaboração de representações que subalternizavam os povos indígenas e “coisificavam” as pessoas negras naturalizando, assim, as diversas formas de violência perpetrada contra esses grupos sociais.

Pautada na catequização dos povos originários como forma de controle, a educação assume importante papel no processo de tentativa de aculturação. Em um cenário de grandes dificuldades de conversão dos/as indígenas adultos/as, os Jesuítas viam dois caminhos para a doutrinação: o autoritarismo, a sujeição e o temor para os/as adultos e a evangelização das crianças (CHAMBOULEYRON, 2013).

Esse fato não impediu as inúmeras formas de resistência. Os conflitos e relações de poder estavam postos. Logo explodiriam ações individuais e coletivas, como levantes e revoltas.

Como afirma Gorender (1988), a contradição foi manifestada e desenvolvida pelos/as próprios/as escravizados/as. Se por um lado, a sociedade tentou coisificá-los/as, não foi e não poderia ser capaz de lhes suprimir a condição de pessoa humana. Antes que os costumes, a moral, o direito e a filosofia reconhecessem tal antagonismo os/as próprios/as escravizados/as, enquanto indivíduos concretos reagiram à situação na qual foram postos. As reações citadas pelo autor diante dos antagonismos marcados pela consciência de que eram pessoas tratadas como objetos, ainda hoje não são devidamente retratadas na historiografia oficial.

Como regra, aprendemos que africanos/as “trazidos/as” para o Brasil por europeus foram escravizados/as e assim permaneceram até a promulgação da Lei Áurea (Lei 3.353 de 13 de maio de 1888), que, pelas mãos benevolentes da princesa Isabel, libertou, da noite para o dia, a população negra brasileira. O que não se discute nas escolas são as histórias de rebeldia e como a população negra recomeçaria sua saga e luta a partir de então, desta vez, rumo à verdadeira liberdade. Após mais de um século, essa população ainda clama por justiça e responsabilização do Estado.

Segundo Hélio Santos (2001), o destino dos/as negros/as estava selado quando o Estado não adotou nenhuma Política Pública capaz de compensá-los/as pelos 350 anos de sacrifícios, injustiças e empobrecimento, buscando integrá-los/as à sociedade em igualdade de condições. Diferente disso, essa população precisou competir com imigrantes provenientes da Europa, lhes tolhendo possibilidades de prosperar social, econômica e politicamente.

Com a abertura dos portos em 1808, sob o governo de D. João, somada a permissão de posse de terras no Brasil, antes permitidas apenas aos portugueses e luso-brasileiros, o Estado brasileiro estimulou a entrada de imigrantes, que contavam ainda com auxílio financeiro oriundo dos cofres públicos. Destaca-se ainda a Lei de Terra (Lei 601, de 1850) que destinava aos estrangeiros que se estabelecessem no Brasil, além da naturalização, a isenção do serviço militar. A proibição do tráfico negreiro, neste mesmo ano, gerou a diminuição da mão de obra escrava – embora a escravidão tenha permanecido ainda por 38 anos – que foi substituída por mão de obra branca, sobretudo, no plantio de café. Portanto, a extinção da escravidão não representou sua efetiva eliminação. Na prática, poucas pessoas foram realmente beneficiadas com a “abolição”. A maioria não tinha para onde ir, então permanecia nas fazendas em situação análoga à escravidão (SANTOS, 2001).

A população negra deixa de ser considerada legalmente escravizada, porém, o *status* de inferioridade segue eliminando, física e socialmente, esse grupo social por meio do abandono, somado a diversos instrumentos de segregação, exclusão, encarceramentos e genocídios que não estão presos no passado.

Pesquisa realizada por Vieira Junior (2005), evidencia que o Estado brasileiro teve participação direta e efetiva na conformação do racismo por meio do manejo da legislação (séc. XIX), promovendo um sistema de interdições legais que afetou a vida da pessoa negra em diversos âmbitos: limitação de acesso à saúde, ao mercado de trabalho, à educação, à cidadania brasileira, restrição de liberdade de locomoção, cerceamento da liberdade religiosa e acesso ao sistema político eleitoral.

O assalto às riquezas Africanas, o holocausto sofrido por seus povos, não foi, nem pode ser, simplesmente, apagado da história. O esquecimento tem a função de justificar a continuidade do festival de injustiças que, sabemos, não cessou com a abolição, mas foi reconfigurado e segue, hoje, excluindo e matando milhares de negros/as por meio da manutenção do racismo.

A partir do diálogo com Barros (2014) é possível identificar, na complexidade do racismo na atualidade, que:

1. Atitudes discriminativas de cunho racial não se referem a uma pessoa, mesmo durante interações sociais localizadas. Tais ações dizem respeito às ideias construídas a respeito de todo um grupo humano, definido socialmente por “raça negra”;

2. Apesar de classe e raça seguirem imbricadas, uma pessoa negra será alvo de racismo mesmo quando faz parte da classe economicamente dominante;

3. A compreensão dessa complexidade deve envolver a interdisciplinaridade entre diversos campos de estudo como a História, a Sociologia, a Antropologia, a Geografia humana e a Psicologia Social;

4. O racismo é uma realidade sociológica atuante nos dias de hoje, como foi no passado, embora tenha assumido novos mecanismos. Trata-se de “uma peculiar forma de apreensão da realidade humana que possui origens e atualizações históricas bastante específicas” (BARROS, 2014, p.13).

É possível entender que o racismo é parte de um conjunto de ideias preconceituosas sobre o segmento social negro, colocando-o de forma simbólica e concreta em determinada classe social. A compreensão desse processo não prescinde da ponte entre diversas áreas de conhecimento, bem como a identificação dos mecanismos de ressignificação que atualizam e sofisticam, ideologicamente, formas de exclusão pautadas em identificadores raciais.

Nenhuma imposição ideológica deve ser considerada determinante tendo em vista que contextos sociais são permeados por constantes conflitos de interesse e relações de poder. Marcando o antagonismo presente nas relações sociais, a população negra formulou críticas ao modelo social e político imposto, promovendo transformações no transcorrer da história.

Ao nos referirmos à “ideologia” trazemos de Marx e Engels (2007) a compreensão de que se trata de uma forma de consciência disseminada socialmente capaz de definir e direcionar o comportamento das pessoas e de toda a sociedade. Para os filósofos, toda ideologia se reduz a uma falsa concepção da história ou se refere a somente um dos aspectos dessa história.

Desse modo, o termo ideologia aparece em nossos diálogos com uma conotação negativa, aproximando-se da ideia de controle e manipulação. Por outro lado, consideramos a possibilidade de redefinição da ideologia posta, como acreditava Lênin (2006), não como remendos no sistema capitalista, mas por meio da completa desestruturação de suas engrenagens.

Pretendemos colocar em debate o real alcance das Políticas Públicas em contexto capitalista, sem com isso negar a necessidade dessas ações, e que os avanços

conquistados até aqui são resultado do protagonismo de movimentos sociais negros por meio de inúmeras formas de resistência encontradas desde o período colonial.

O debate acerca do racismo como estruturante das relações sociais no Brasil e, portanto, promotor de desigualdades de condições e barreira quanto a oportunidades, tem se intensificado nas últimas décadas seguindo uma tendência global de fortalecimento dos movimentos sociais, dos quais se destacaram os movimentos negros que, organizados como grupos ou entidades desde a década de 70 do século passado, seguem denunciando as consequências perversas do racismo no tocante ao acesso aos serviços sociais, em especial à educação.

Os movimentos sociais são constituídos por diferentes vertentes políticas e filiações teóricas. A construção dos movimentos negros não foi diferente. É possível identificar na trajetória de construção de reivindicação dos/as ativistas negros/as diversas correntes e frentes de batalha. As pautas que unem esses movimentos, em linhas gerais, envolvem as denúncias de invisibilidade da população negra na história e o argumento de que embora não se possa falar em “raça”, sob o ponto de vista biológico, a identificação fenotípica ainda é utilizada para categorizar e diferenciar grupos humanos, produzindo o racismo por meio de preconceitos e processos discriminatórios de cunho racista.

Mesmo estudiosos, por muito tempo consagrados na academia, ignoram ou reduzem o protagonismo da população negra. Para trazer um exemplo, optamos em apontar como Caio Prado Júnior (2004, p.142) se refere aos/às escravizados/as:

[...]Os escravos, apesar de sua massa que representa cerca de um terço da população total, não terão neste processo, ao contrário do ocorrido em situações semelhantes noutras colônias americanas, como, por exemplo, em São Domingos (Haiti), um papel ativo e de Vanguarda. Acompanharão por vezes a luta, participarão debilmente de alguns movimentos, despertando aliás, com isso grande terror nas demais camadas da população. Mas não assumirão por via de regra uma posição definida. Nem sua ação terá continuidade e envergadura.

Segundo o autor, a população negra compunha uma massa despolitizada e desarticulada, incapaz de se posicionar politicamente. O que dizer então da organização em quilombos? E o que pensar acerca das inúmeras revoltas e levantes ou mesmo iniciativas individuais de rebeldia e insubmissão? Em outro trecho, o autor declara:

[...] Isso se deve, sobretudo ao tráfico africano, que despejando continuamente no país (e nessa época em grandes proporções novas e novas levadas de africanos de baixo nível cultural ignorantes ainda na língua e inteiramente desambientados, neutralizava a ação dos escravos já

radicados no país e por isso mais capazes de atitudes políticas coerentes. [...] Seja como for, a participação dos escravos nos movimentos da época não terá vulto apreciável [...] (Idem, p. 142).

Em primeiro lugar, nos anos que precederam à abolição formal da escravatura, o Brasil já não recebia mais tantos/as escravizados/as como supõe o autor. Isso porque a Lei Eusébio de Queirós⁷, decretada em 4 de setembro de 1850, proibia o tráfico de africanos e declarava reexportação dos/as escravizados que aqui chegassem. Embora não tenha surtido efeito de forma imediata, contribuiu para a diminuição do tráfico negreiro.

Além disso, como já discutido, sempre explodiram em todo o país várias reações dos/as escravizados/as. Azevedo (2004, p. 29) postula como formas de resistência “os assaltos às fazendas, as pequenas revoltas individuais ou coletivas e as tentativas de grandes insurreições” que ocorriam desde a chegada do primeiro navio negreiro.

O impulso pela liberdade partirá do/a próprio/a escravizado/a, além das rebeliões, suicídios, assassinatos, fugas e organização em quilombos. Nesse contexto, a tensão gerada com a possibilidade de uma inversão da ordem política e social gerava incansáveis debates em busca de uma solução para o “problema” do contingente negro no Brasil que poderia inverter a lógica em que uma minoria branca é proprietária de uma maioria negra (AZEVEDO, 2004).

Tais fenômenos evidenciam a participação ativa da população negra em busca de justiça social, mas, como é possível notar no trecho abaixo, Prado Junior (2004, p. 143) insiste em afirmar a “inércia” do povo negro, quase o culpando pela situação em que vive:

Assim sendo, e não representando ainda os escravos uma classe politicamente ponderável, não é tanto de admirar a persistência da escravidão, como pelo contrário, a posição senão prática pelo menos teoricamente antiescravista que de forma tão generalizada desenvolve no país.

Mesmo sociólogos que trouxeram muitas contribuições importantes, como o exemplo que apresentamos, expõem, por vezes, ideias que apontam para alguma incapacidade ou dificuldade de organização. Porém, a história olhada de perto, contada

⁷Lei no. 581 - de 4 de setembro de 1850 "*Lei Eusébio de Queiroz*" - Lei de Extinção do Tráfico Negreiro no Brasil.

por seus protagonistas, evidencia outra leitura, trazendo a valorização da História e da Cultura Africana e sua diáspora, e o protagonismo da população negra.

Educação e racismo: primeiros apontamentos

A educação institucionalizada ocupou – e ocupa – papel fundamental na reprodução da história branca e representações negativas somadas a diversos processos de naturalização do racismo. A história de luta do povo negro e a valorização de sua cultura nos foram negadas. O currículo oficial desconsiderou o ponto de vista desses/as brasileiros/as e seguiu orientado por uma visão eurocêntrica da história. Hoje, diante da garantia legal, o desafio da escola é recontar essa história, não mais de “escravos/as” inertes, mas, de pessoas escravizadas, excluídas, porém, protagonistas de uma história de luta e resistência.

Ainda estamos em processo de desconstrução das Representações Sociais negativassobre as pessoas negras, de modo a desvincular esse grupo de imagens inferiorizantes, uma vez que tal representação não desapareceu do imaginário social e segue provocando ideias preconceituosas e atitudes discriminativas, não apenas permeando as interações sociais, mas, afetando as decisões e/ou omissões do poder público.

Há um abismo entre negros/as e brancos/as no que diz respeito ao usufruto de direitos sociais, com destaque, neste trabalho, à trajetória escolar. Tal fenômeno desarranja a proposição de uma relação inter-racial harmoniosa, igualitária e livre de racismo.

O sistema educacional brasileiro foi estruturado a partir da convergência de concepções racistase biológicas para se pensar o comportamento humano e as desigualdades sociais. O acesso da população negra aos bancos escolares foi marcado por medidas preconceituosas e discriminatórias das quais se destacamaquelas ancoradas em uma lógica racista (PATTO, 2010). Tais concepções, ainda presentes no sistema educacional brasileiro, estruturam-se de forma institucionalizada se manifestando de inúmeras formas e através de várias faces.

O conceito de racismo educacional foi elaborado durante pesquisa realizada em nível de mestrado (RODRIGUES, 2010). Envolve manifestações do racismo individual, institucional e cultural compreendendo toda forma de preconceito e discriminação presentes no âmbito escolar, motivados por racismo. Trata-se de um processo excludente

que define o percurso escolar dos/as estudantes negros/as, transformando sua trajetória escolar mais curta e mais complexa.

O Racismo Educacional condensa as diversas faces do racismo envolvendo inúmeros instrumentos e mecanismos não apenas no ambiente escolar, mas em todo o Sistema de Ensino, já que considera manifestações individuais, culturais e institucionais do racismo.

O racismo individual aproxima-se da noção de preconceito racial, estando vinculado à crença de hierarquia entre as raças (JONES, 1973). No ambiente escolar, o racismo individual marca as relações interpessoais especialmente na interação entre alunos/as e entre professores/as e alunos.

O racismo institucional é apresentado em dois sentidos: um deles refere-se a uma extensão do racismo individual culminando na manipulação de instituições, de forma consciente, visando manter vantagens racistas entre grupos sociais. Em outro sentido, o racismo institucional, intencional ou não, aparece como com um subproduto de práticas institucionais norteadoras de escolhas, direitos, mobilidade e condições de acesso. O racismo preenche o labirinto preconceituoso e principalmente discriminatório que percorre as instituições estatais (JONES, 1973).

O racismo institucional atravessa as instituições sociais agindo por meio de atitudes e/ou omissões individuais e/ou coletivas influenciando e por vezes determinando o direcionamento dado desde as mais simples ações e projetos aos mais audaciosos programas. Assim, o descaso com o segmento populacional racialmente discriminado concretiza-se não apenas no tratamento diferenciado das pessoas a ele pertencentes, mas, especialmente, na negligência de suas demandas em função do fracasso em promover o igualitarismo instaurado nas instituições.

Wieviorka (1946) explica que o conceito de racismo institucional nasceu nos Estados Unidos. Embora reconhecido como uma forma velada de racismo com capacidade de manter os/as negros/as em postos subalternos da vida econômica e política, além das discriminações na educação, saúde e emprego, essa noção partiu de um viés que eximia a camada social dominante de toda suspeita de racismo ao afirmar que as mesmas não tinham consciência dos mecanismos de sua dominação. E conclui que a fraqueza desse conceito está no seguinte paradoxo: o racismo institucional seria algo exterior a prática do grupo dominante que, ao mesmo tempo, dela se beneficia. Segundo essa teoria, somente as instituições reproduzem o racismo. Assim, a responsabilidade pelo racismo recai sobre todos/as.

Por essa razão torna-se complicado falar em racismo institucional sem considerar suas faces individual e cultural. Tais faces do racismo não estão separadas e atuam mutuamente nos ambientes sociais.

O racismo cultural pauta-se na correlação de fatores raciais e culturais, envolve elementos dos dois outros tipos de racismo e “pode ser definido como a expressão individual e institucional da superioridade da herança cultural de uma raça com relação à outra”. As diferenças culturais entre europeus e africanos, por exemplo, foram consideradas indícios de inferioridade (p. 5).

[...] Estamos diante do racismo cultural quando as realizações de uma raça são inteiramente ignoradas na educação. Estamos diante do racismo cultural quando a expressão de diferenças culturais não é premiada ou é interpretada de maneira negativa. [...] A religião, a música, a filosofia, a política, a economia, a moralidade, a ciência, a medicina e o direito da tradição branca e ocidental são considerados, sem discussão, como os melhores do mundo. (JONES, 1973, p.6)

Em diálogo com Jones (1973) notamos que o tratamento dado ao currículo no sistema de ensino brasileiro está envolto em um racismo cultural. A forma mais evidente e, portanto, incontestável, de racismo cultural na educação está nas representações veiculadas nos livros didáticos. A esse respeito, a pesquisadora Ana Célia da Silva (1995; 2001) vem desenvolvendo importantes trabalhos. Sob sua orientação, um grupo de estudantes analisou livros didáticos de história e constatou a persistência de representações sociais racistas mesmo em autores/as considerados/as “bem intencionados”, que não pretendem, conscientemente, inferiorizar a população negra, mas cometem “deslizes” e entram em contradições. Quando pretendem inserir a questão da ausência de inserção social na pós-escravidão, acabam reproduzindo a ideia de inaptidão ao mercado de trabalho e/ou para a inserção na nova sociedade, competitiva e moderna; a passividade e vitimização dos/as negro/as; uso do racismo com um problema do passado; o branco como único agente histórico. Destaca-se ainda no trabalho a dificuldade em ilustrar a participação do/a negro/a na construção cultural da sociedade brasileira, dando-lhes apenas o papel de coadjuvantes de uma sociedade pronta; as religiões de matrizes africanas aparecem nos livros como credices ou crenças; outras manifestações culturais aparecem de forma pitoresca; utilização de expressões de coisificação como “um escravo durava pouco”, só para citar alguns exemplos (RIBEIRO, 2002).

Ao analisar livros didáticos de língua portuguesa “Comunicação e Expressão”, Silva (1995) constata a predominância de ideologias de inferiorização e branqueamento em que a pessoa branca é personagem dominante, representando a humanidade e a cidadania, pertencente a uma classe abastada e seguidora dos hábitos europeus, enquanto o negro é uma minoria estereotipada e desumanizada. As pessoas negras aparecem como serviçais escravos ou como personagens caricaturais. A criança negra não aparece em contexto escolar, a não ser como minoria, sentada no fundo da sala, representando desinteresse em aprender ou incapacidade intelectual.

Além disso, as crianças negras quase nunca têm nome, sendo chamadas por apelidos racistas. São comumente associadas a animais e seres sobrenaturais. As pessoas brancas têm nome e família, são associadas ao belo, à inteligência, ao puro e bom. Já as pessoas negras aparecem ligadas ao feio, malvado e incapaz. A autora lembra que as representações culturais valorizadas nesses livros são de origem europeia: sereias, princesas, fadas, bruxas medievais. (SILVA, 1995).

Uma rápida rememoração de nossos manuais e livros didáticos é suficiente para que nos lembremos de imagens como as descritas por Silva (1995): as representações de princesas sempre brancas, de personagens negras bestializadas ou animalizadas ou ainda a imagem de um pai branco com uma pasta de executivo em contraste com um homem (normalmente sem família) ocupando alguma posição de subalternidade.

O conteúdo racista do currículo ou dos livros didáticos é uma das formas de promoção da exclusão. Por essa razão, a Lei 10.639/03 é imprescindível. Não podemos, no entanto, desconsiderar as outras formas de ações discriminatórias racistas que desembocam em fracasso escolar. Além da alteração curricular, faz-se necessária a implantação de políticas públicas permanentes de formação de professores/as com constante acompanhamento e avaliação não apenas dessa formação, mas dos impactos dessa capacitação no combate ao racismo educacional.

A despeito das conquistas no âmbito das relações étnico-raciais e combate às diversas formas de manifestação do racismo, como resultado da incansável luta e denúncia dos movimentos negros no campo da educação, os avanços apresentam-se ainda insuficientes quanto à alteração curricular e de práticas pedagógicas. Asseveramos a tese de que o Estado brasileiro segue negligenciando seu papel na promoção do igualitarismo racial e na superação da racialização da sociedade brasileira.

O racismo permanece vivo no seio da sociedade em todos os campos sociais, dos quais se destacam: educação, saúde, segurança e mercado de trabalho. Há um

padrão de comportamento, beleza, religiosidade e sexualidade instilado diariamente, camuflados em condutas rotineiras e aparentemente inocentes, que seguem, contudo, atropelando as alternativas ao modelo imposto.

Sem a intenção de desconsiderar a dinâmica do racismo presente em outros meios sociais e por intermédio de outras estruturas, elegemos o ensino como eixo principal de nossa investigação. O recorte eleito foi a educação institucionalizada, por entendermos tal âmbito como o principal aparelho de reprodução de Representações Sociais racistas. Outros contextos serão citados sempre que necessário, uma vez que é preciso extrapolar os muros da escola para a compreensão da relação entre educação escolar e racismo.

A despeito das inúmeras pesquisas até então realizadas, o enfrentamento ao racismo ainda é um grande desafio para muitos/as profissionais da educação. A desinformação docente contribui significativamente para o insucesso escolar da criança e do/a jovem negro/a uma vez que os/as profissionais da educação são parte importante de uma engrenagem excludente.

Como afirma Apple (1999), educar não é um ato neutro, o/a educador/a se encontra implicado consciente ou inconscientemente em um ato político direcionado por um currículo que tem suas origens no terreno do controle social. Significa dizer que o trabalho do/a professor/a é orientado por determinados interesses sociais, econômicos e ideológicos. Nesse sentido, as escolas contribuem com a manutenção e naturalização das desigualdades ao distribuírem o conhecimento diferenciadamente, além de introjetarmos de classificação ou seleção que, externalizadas, atingem negativamente a população negra.

A homogeneização de conteúdos considerados legítimos e a manutenção de métodos tradicionais nas instituições escolares partem do pressuposto de que todas as classes escolares e estudantes adotam as mesmas formas de construção do conhecimento e de conceber a realidade, e que as estratégias de resolução de problemas são únicas.

Por essa razão, a recepção dos chamados “conteúdos” não é igual para todos/as os/as alunos/as. O Sistema de Ensino considera apenas a vertente, a leitura de mundo e a forma de “ensinar” que coadunem com as intenções dos grupos de prestígio. Os interesses, vivências e expectativas de outros grupos são ignoradas e estigmatizadas. O resultado desse quadro é o insucesso e a evasão escolares. Além disso, determinados grupos sociais são alvo de diversos fatores como Representações Sociais negativas,

tratamentos diferenciados por parte dos/as colegas e educadores/as, desvalorização de culturas e identidades não hegemônicas, dentre elas, o pertencimento racial.

Compreender que o racismo é fator determinante na ocupação de espaços sociais não significa ignorar outros marcadores sociais. O racismo constitui-se enquanto instrumento de dominação que atravessa vários setores da sociedade, independente de idade ou gênero, e alcança trabalhadores/as urbanos e rurais em seus diversos campos de trabalho. O preconceito racial, na dinâmica das relações sociais brasileiras, mescla-se ao de classe e materializa-se em diversas formas de intolerâncias e linguagens, reunindo em um único grupo os que são obrigados a vender sua força de trabalho (IANNI, 2005). Desde a abolição, processos de marginalização obrigaram a pessoa negra a disputarem sua sobrevivência em uma sociedade racista repleta de mecanismos de imobilização social. “Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do Negro, pois o interesse das classes dominantes é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores no seu conjunto” (MOURA, 2014, p.219).

Raça e classe, portanto, não são passíveis de separação. A postura de considerar uma pessoa negra como subalterna, ainda que bem vestida, diz respeito ao seu lugar destinado dentro da estrutura de classes. À população negra estão reservados os lugares sociais de menor prestígio ou mesmo a completa marginalização. Por essa razão, causa estranheza quando uma pessoa negra é vista em posição social diferente da representação social que temos. Elaboramos ideias e imagens a partir do nosso referencial racista – boa parte “aprendido” na escola.

Apple (1999) afirma que, servindo a determinada finalidade ideológica, a escola reproduz a lógica da estratificação econômica e social vigente elegendo os/as estudantes “aptos/as” a alcançarem níveis mais elevados de ensino, considerando-os capazes de produzir o conhecimento técnico necessário à economia e conclui:

[...] o estudo da relação entre ideologia e conhecimento escolar é de especial importância para a compreensão da coletividade social mais abrangente da qual fazemos parte. Permite-nos ver de que modo a sociedade se reproduz, como perpetua a suas condições de existência por meio da seleção e transmissão de determinados tipos de capital cultural de que depende uma sociedade industrial complexa e injusta, e de que forma mantém a coesão entre as classes e os indivíduos através da difusão de ideologias que, em última instância, sancionam, logo à partida, os programas institucionais que podem determinar a desnecessária estratificação e desigualdade. (APPLE, 1999, p. 107).

As regras impostas na rotina escolar são um preparo prévio para a vida no trabalho. Obediência, disciplina, pontualidade, subalternidade, incapacidade de questionar

e/ou criticar. Para Apple (1999), as crianças assimilam a estrutura da autoridade por meio de padrões de interação transmitidos pela escola. Além do “conteúdo”, as práticas diárias assumem o papel de habilitar os/as estudantes para a vida em sociedade, mas, uma sociedade “naturalmente” desigual. No pré-escolar, por exemplo, o conhecimento é voltado para os princípios organizativos que regem toda a vida escolar e depois a vida nas fábricas: “[...] o uso do relógio, as regras de acesso a materiais e o controle do tempo e das emoções, tudo isso resulta em importantes contribuições para o ensino de significados sociais na escola” (idem, p.95).

A educação escolar transmite a ideia de um falso consenso e neutralidade científica difundindo “saberes inquestionáveis”. Dessa forma, legitima conhecimentos e símbolos ao passo que naturaliza desigualdades e distribui papéis sociais. O tipo de conhecimento produzido é direcionado à manutenção dos mecanismos econômicos, políticos e culturais dominantes. Significa dizer que a escola preserva e distribui não apenas o capital cultural, mas produz e reproduz, por meio de mecanismos explícitos e ocultos, a dominação econômica (APPLE, 1999).

Dominação econômica esta que determina a organização das relações étnico-raciais no Brasil. Esse fenômeno apenas pode ser compreendido em diálogo com processos sócio-históricos e culturais em que se deram sua elaboração associada à perpetuação do racismo, que transformou a diferença em medida de desigualdade, utilizando a escola como um dos principais canais de reprodução ideológica.

Mesmo em situações em que determinados governantes assumem, em alguma medida, a responsabilidade do Estado, é a sua ineficiência que se destaca quando o assunto é a inclusão e sucesso educacional da população negra.

Assumimos que é possível identificar, entre 2003 e 2016, avanços no campo das Políticas Públicas com recorte racial. Entendemos que a postura assumida pelo grupo político que ocupou o governo nesse período, por um lado, permitiu a ampliação do debate e atuação dos movimentos sociais negros, mas, por outro não assumiu postura de real embate às bases do sistema capitalista com intenção concreta de superar o modelo segregacionista de sociedade haja vista, como lembra Martuscelli (2015), a implementação de uma série de medidas neoliberais neste período. Apesar da aproximação com as classes trabalhadoras e alguns embates e tensões, o período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) permaneceu no poder não representou reais rupturas com os interesses do Capital. Entendemos que as articulações com campos conservadores e o modo de governar pautado na coalizão permitiu que essas estruturas

fossem facilmente demolidas após alterações no quadro político brasileiro. Os progressos, ao contrário do que se esperava, vêm decrescendo a passos largos.

Nos últimos 30 anos, o Brasil tem experimentado um período muito rico em termos de Políticas Públicas que têm sido adotadas no que se refere a inclusão social de minorias. Todas estas políticas são exemplos dos avanços recentes feitos no quadro regulamentar político sobre a questão racial e também representam uma grande conquista do movimento negro brasileiro contemporâneo. Não obstante, o avanço da Política Pública brasileira sobre a igualdade racial nos últimos tempos não pode esconder várias dificuldades em termos de sua implementação, a falta de suporte de alguns setores importantes da sociedade civil para essas políticas (especialmente entre a classe média branca), e algumas dificuldades de compreensão presente em muitos setores da burocracia do Estado em relação a esses tipos de decisões (PIMENTA, 2015, p.135).

Pretendemos evidenciar que, em um palco de disputas de interesses pautadas por relações de poder, alguns avanços oscilam entre conquistas e concessões, uma vez que qualquer política adotada no seio do sistema capitalístico não produzirá, por si, as transformações almejadas. Como atesta Viana (2009, p. 35), as Políticas Públicas visam atender “aos interesses de valorização do capital em detrimento do atendimento dos interesses das classes trabalhadoras, especialmente das minorias excluídas de bens sociais, culturais e econômicos.”

Assim, mesmo que possamos identificar a adoção de algumas ações e programas voltados à implantação da legislação, os investimentos não foram suficientes para atender de forma efetiva aos objetivos previamente estabelecidos (GONÇALVES, 2015). Como lembra Perini (2012), estamos em processo de construção; hoje ainda não contamos com condições adequadas de implementação e há falta de mecanismos de acompanhamento e avaliação, bem como de dados censitários (SOARES, 2010).

Nesse contexto, ao delinear a metodologia para conduzir a investigação, levamos em consideração abordagens teóricas capazes de manter a ponte entre a manutenção do racismo e seus determinantes históricos que, ao dialogarem com o presente, possam identificar em que ponto é possível localizar a implementação de ações antirracistas no Sistema de Ensino Brasileiro.

Assim, construímos a hipótese de que ideologias que sedimentaram o racismo no passado, aparentemente superadas, sobreviveram ao tempo e seguem produzindo e reproduzindo Representações Sociais racistas capazes de suggestionar práticas – normalmente veladas – que reverberam no engessamento de ações, compõem o pano de fundo das interações sociais no ambiente escolar e explicam a inércia do Estado no

tocante a materialização de ações antirracistas, ao mesmo tempo em que evidencia seu papel como reprodutor das mesmas.

A tese está organizada em seis capítulos, além da Introdução e das Considerações finais. O texto introdutório apresenta uma contextualização sócio-histórica da questão racial no Brasil e os primeiros apontamentos a respeito do debate sobre o racismo na educação. O primeiro capítulo traz as perspectivas teóricas que nortearam a pesquisa, bem como os métodos e técnicas utilizadas para a coleta de dados e apresenta ainda o extrato das pesquisas analisadas. No capítulo 2 foram desenvolvidas reflexões teóricas sobre o papel do Estado quanto à adoção de Políticas Públicas com recorte racial, em especial no campo da educação. O terceiro, capítulo discute a Educação para as Relações Ético-raciais a partir dos marcos legais e históricos. O quarto aborda questões sobre a materialidade da legislação antirracista na educação; seguido do capítulo 5 que analisa os avanços e limites de ações voltadas ao combate do racismo presente no Sistema de Ensino. Por fim, o capítulo 6 trata das construções ideológicas voltadas à manutenção das desigualdades raciais como resposta à presença de obstáculos e à implementação da legislação. Concluindo a discussão, retomamos os principais pontos debatidos ao longo dos capítulos e indicamos perspectivas futuras.

CAPÍTULO 1 METODOLOGIA

A contextualização apresentada na introdução evidencia o quadro geral dos debates em torno da questão racial no Brasil. É possível, já no texto introdutório, identificar sinais de que o Estado brasileiro ainda não foi capaz de promover medidas eficazes de superação do preconceito e discriminação raciais, mormente, na educação escolar.

É nesse contexto que se localiza a pergunta de partida que norteou a investigação: **Como as alterações na legislação educacional, a partir de 2003, no tocante a Educação para as Relações Étnico-raciais, reverberaram no Sistema de Ensino na perspectiva dos/as pesquisadores/as?**

A busca por respostas foi marcada por novas questões que surgiram durante a investigação, formando um encadeamento de reflexões que direcionaram as respostas para a questão embrionária da pesquisa.

Tendo a pergunta acima como ponto de partida, buscamos investigar a materialidade das orientações legais envolvendo a Educação para as Relações Étnico-raciais a partir de 2003⁸. A partir desse objetivo central, foram delineados os objetivos secundários: a) catalogar teses e dissertações defendidas entre 2003 e 2016, disponibilizadas em formato digital, que abordem a questão racial no campo educacional; b) criar um banco de dados envolvendo os principais temas, conceitos, considerações e conclusões apresentadas; c) analisar dados catalogados, visando arquitetar uma radiografia dos avanços e/ou limites da legislação.

No tocante a organização do texto, adotamos uma divisão por temas puramente didática, haja vista a impossibilidade de compreendê-los de forma estanque e desconectadas da compreensão do todo.

O emaranhado de condicionantes, quando a abordagem envolve a (in)aplicabilidade da legislação antirracista, resultou em diversas conexões entre os capítulos. Como as questões tratadas são interligadas, algumas serão retomadas em diferentes momentos da produção.

A escolha do método ideal para o alcance desses objetivos é uma etapa bastante delicada no processo de investigação acadêmica. Exige do/da pesquisador/a

⁸ Ano em que o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foi alterado incluindo a obrigatoriedade de inclusão da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo da educação básica, sobretudo nas áreas de História, Língua Portuguesa e Artes (BRASIL, 2003).

conhecimento, rigor, cuidado e perspicácia visando se proteger do grave risco de apresentar resultados intrincados ou incompatíveis com os objetivos em função do equívoco metodológico. Portanto, a definição do caminho ideal para a realização da investigação foi uma fase bastante conflituosa e complexa.

Pensando nisso, apresentaremos um “*passo a passo*” que pretende situar o/a leitor/a no tocante à escolha metodológica e instrumentos de coleta de dados, bem como o percurso trilhado, explicitando e justificando a perspectiva teórica adotada.

No tocante a perspectiva teórica, encontramos na abordagem marxista, em diálogo com a teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010), o norte para as reflexões teóricas iniciais e interpretação dos dados. Para a coleta, compilação, organização e análise comparativa dos dados, a Metanálise foi eleita como a técnica ideal de pesquisa.

Importante declarar que diante da necessidade de trazer informações e dados históricos imprescindíveis à análise, contamos com as contribuições de autores/as filiados/as a outras correntes teóricas, sobretudo os/as autores/as das pesquisas em análise. Preocupamo-nos não com aquilo que os/as distingue, mas, antes, pelo que os/as une: a percepção das relações de poder que regem os conflitos sociais, bem como as mudanças histórico-sociais inerentes aos fenômenos.

1.1 Representações Sociais

As Representações Sociais correspondem a um conjunto de verdades e crenças produzidas e reproduzidas socialmente, que norteiam pensamentos e ações ao induzirem a forma como nos apropriamos e significamos o mundo e, sobretudo, como nos relacionamos com as pessoas deste mundo formulado e ao mesmo tempo real, segundo nossas convicções, medos, preconceitos e crenças⁹.

Nesta produção, interessa-nos abordar as Representações Sociais que formulam e reformulam ideologias capazes de naturalizar o preconceito e a discriminação raciais.

Quando classificamos algo, o incluímos em um grupo com um conjunto de comportamentos e regras definidos que ditarão o que é ou o que não é permitido em relação aos indivíduos pertencentes a ele. Chegamos ao ponto de formular exigências

⁹ Definição formulada a partir da leitura de Moscovici (2010) e Jodelet 2001.

que possam adaptar a pessoa ou objeto às nossas expectativas. Assim, para categorizar algo ou alguém, o/a encaixamos em um dos paradigmas estocados em nossa memória, estabelecendo uma visão positiva ou negativa, de acordo com as informações que temos armazenadas sobre o objeto ou a pessoa avaliada. (MOSCOVICI, 2010).

Nesse processo, procuramos dar nomes, assim incluímos o objeto ou a pessoa analisada em um complexo de palavras específicas que os localizam em uma matriz representacional ajustada, como regra, a uma representação social hegemônica.

Isso é possível porque pensamos e nos comunicamos por meio de uma linguagem “padronizada” e organizamos nossos pensamentos e ações em acordo com um sistema previamente “condicionado” por representações individuais e também por aquelas impostas pelo modelo cultural vigente. Juntas, elas forjam e padronizam as Representações Sociais racistas que, materializadas em ações, estabelecem papéis sociais e promovem a exclusão da população negra de espaços de prestígio e de direitos sociais. Como afirma Figueiredo (2010, p.19), “[...] as mais variadas visões da realidade baseiam-se em aspectos construídos, ou seja, traduzem imagens e discursos vinculados às estratégias ideológicas, de interesses ou manipulações”.

Desse modo, julgamentos e ações são moldados a partir de correspondências com concepções pré-concebidas nos levando a associar pessoas negras à violência, desonestidade, subalternidade, bem como distanciá-los/as do padrão de beleza imposto.

As Representações Sociais são carregadas de substâncias simbólicas, que apreendidas ao longo da vida em sociedade, direcionam a leitura de fatos coletivos e situações cotidianas e condicionam práticas sociais em nossas relações interpessoais. Funcionam como um modelo que orienta formas de ser, pensar e agir. A maneira como percebemos atitudes discriminatórias ou a incapacidade de percepção das mesmas estão relacionadas ao condicionamento social de naturalização das desigualdades ao qual estamos expostos.

Em busca de resolução de problemas e conflitos sociais concretos, Moscovici (2010) busca a convergência de áreas diversas, visando um profícuo estudo no âmbito das relações sociais, e desenvolve a teoria das Representações Sociais, construindo-a como um método de análise de tais situações. Embora o autor apresente diferente linha investigativa, sua teoria pauta-se nos trabalhos de Durkheim sobre representações coletivas. A esse respeito explica que

[...] se no sentido clássico, as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós são fenômenos que

necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de coletivo (MOSCOVICI, 2010, p.49).

Embora as contribuições de Durkheim, sobretudo a partir da elaboração dos conceitos de representações individuais e coletivas, apareçam sobremaneira na obra de Moscovici, este assevera a necessidade de adotar um ângulo diferente da linha sociológica que viu as representações coletivas como artifícios explanatórios sem possibilidade de análise posterior. Durkheim identificou as Representações Sociais nas sociedades, mas não investigou sua estrutura e dinâmica interna. Para ele, as representações coletivas incluíam qualquer tipo de emoção ou crença – como ciência, mito e religião – numa concepção estática das representações, enquanto Moscovici (2010, p.46) as vê como “estruturas dinâmicas, operando em um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações”.

As Representações Sociais permitem a adequação daquilo que causa algum incômodo às nossas imagens do real. Nas palavras de Moscovici (2010), as representações do “real” podem tornar-se um meio para a sua compreensão. Dessa forma, situações dignas de, no mínimo, algum desconforto ou desconfiança, são naturalizadas, generalizadas e absolutizadas, tornando-se “verdades” quase incontestáveis. O autor completa (idem, p. 59):

Tal processo nos confirma e nos conforta, reestabelece um sentido de continuidade no grupo ou no indivíduo ameaçado com descontinuidade ou falta de sentido. É por isso que ao estudar uma representação, nós devemos sempre tentar descobrir a característica não familiar que a motivou, que esta absorveu. Mas, é particularmente importante que o desenvolvimento de tal característica seja observada no momento exato em que ela emerge na esfera social.

Diante de uma circunstância que nos causa estranheza, há uma tendência em reorganizar o vivido de modo a aproximá-lo de nossas convicções com o intuito de compreender e explicar a situação presenciada. Isso porque buscamos dirimir tudo aquilo que nos causa desconforto. Para isso, utilizamos como instrumento as referências e construções pautadas em nossas Representações Sociais.

Jodelet (2001) afirma que as Representações Sociais nos conduzem para a nomeação, definição e interpretação conjunta dos diferentes aspectos da realidade. A partir delas nos posicionamos e tomamos decisões. Considerando a dimensão racista que permeia as relações interpessoais na sociedade brasileira, sobretudo na escola, podemos

concluir que as ações e omissões de indivíduos e instituições são pautadas em pensamentos discriminatórios.

As Representações Sociais compreendem, portanto, um conjunto de teorias do cotidiano que organizam verdades e crenças, produzidas e reproduzidas socialmente, que norteiam pensamentos e ações ao induzirem a forma como nos apropriamos e significamos o mundo e, sobretudo, como nos relacionamos como as pessoas deste mundo “formulado”, e ao mesmo tempo real. Real, segundo nossas convicções, medos, preconceitos e crenças.

Moscovici (2010) compara esse fenômeno ao conserto, feito por nossas mentes, em uma rachadura naquilo que geralmente é percebido como real. É uma espécie de cura interna a uma ferida externa. Fabricamos representação num esforço de tornar comum e real algo “não familiar”, visando superar o problema da integração do “incomum” com nosso mundo mental e físico que vai sendo, com isso, enriquecido e transformado.

Significa dizer que as Representações Sociais buscam transformar algo estranho (não familiar) como palavras, ideias ou seres, em algo usual, próximo ou atual, portanto, familiar. Tendo como recurso a memória e conclusões passadas, colocamos em funcionamento processos que tornam próximo a nós algo que se apresentava em conflito com nossos “arquivos” construídos a partir de experiências vividas. Baseando-nos em imagens e ideias armazenadas, materializamos nossas impressões em ações ou omissões. Tais fenômenos estão ligados a processos denominados por Moscovici (2010) por Ancoragem e Objetivação.

A Ancoragem é um mecanismo que transforma algo estranho e ameaçador em categorias e imagens comuns. Por meio da Ancoragem classificamos, rotulamos e damos nomes às coisas. É um recurso que permite superar a resistência diante do desconhecido ao reproduzirmos algo visto como uma réplica de um modelo familiar. Assim, cada ser ou objeto apresenta um valor positivo ou negativo e ocupa um lugar dentro de um sistema hierárquico de classificação. “Seu objetivo principal é facilitar a interpretação de características, a compreensão de intenções emotivas subjacentes às ações das pessoas, na realidade formar opiniões” (MOSCOVICI, 2010, p.70).

Classificar e dar nomes são dois aspectos da Ancoragem das representações. Com a Ancoragem priorizamos o veredicto sobre o julgamento e o predicado sobre o sujeito a partir de um protótipo da realidade que condiciona opiniões e conduz a decisões apressadas, generalizando ou particularizando. Ao generalizar, criamos categorias a partir de características que aparecem como coextensivas a todos os membros do grupo,

aceitando-as ou rejeitando-as a partir de um pré-julgamento que as define como positivas ou negativas. Ao particularizarmos, analisamos o objeto como algo divergente do protótipo e então buscamos descobrir o que o torna distinto (MOSCOVICI, 2010).

A Ancoragem nos remete aos preconceitos raciais enraizados em nossa sociedade. Compreende nosso estoque de imagens construídas historicamente e reformuladas em nosso convívio social diário.

O segundo mecanismo, a Objetivação, consiste em transformar o abstrato em algo quase concreto, transferindo algo que está na mente para algo que exista no mundo físico. No processo de Objetivação, damos materialidade ao preconceito por meio de atitudes discriminativas. As imagens selecionadas são integradas a um núcleo figurativo – “um complexo de imagens que reproduzem visivelmente um complexo de ideias”(MOSCOVICI, 2010, p.72). As imagens que compõem o núcleo figurativo afastam-se de seu contexto original e ganham vida. Neste processo, as Representações Sociais racistas ganham veracidade e são naturalizadas.

Primeiro transferimos o não familiar para a nossa esfera particular para que possamos compará-lo e interpretá-lo – Ancoragem. Depois reproduzimos este algo não familiar entre as coisas que podemos controlar – Objetivação (MOSCOVICI, 2010).

A Objetivação é a materialização de uma abstração por meio da ação de atribuir qualidade icônica a uma ideia e reproduzir um conceito em uma imagem ou ao transformar uma representação em realidade. A Objetivação é mais atuante do que a Ancoragem. Esse processo une a ideia de não familiaridade com a de realidade, tornando-se a essência dessa realidade.

Cada cultura tem uma forma própria de transformar representação em realidade. Mas, como não há imagens para todas as palavras ou algumas imagens correspondem a tabus, “a sociedade faz uma seleção daqueles aos quais ela concebe poderes figurativos, de acordo com suas crenças e com o estoque preexistente de imagens” (MOSCOVICI, 2010, p.72).

Uma vez que uma sociedade tenha aceitado tal paradigma, ou núcleo figurativo, ela acha fácil falar sobre tudo o que se relacione com esse paradigma e devido a essa facilidade as palavras que se referem ao paradigma são usadas mais frequentemente. Surgem, então, fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens, que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado em várias situações sociais como um meio de compreender os outros a si mesmo, de escolher e decidir (idem, p.73).

A distinção entre imagem e realidade deixa de existir. A imagem torna-se a réplica da realidade. Desgrudando-se do seu contexto original, a imagem ganha independência e uma existência quase física, passando a constituir um fenômeno natural. Em um segundo estágio, o percebido substitui o que é concebido. As imagens não existem sem realidade, por isso sempre encontramos alguma realidade para associar a uma imagem. “Nós personificamos, indiscriminadamente, sentimentos, classes sociais, os grandes poderes, e quando nós escrevemos, nós personificamos a cultura, pois é a própria linguagem que nos possibilita fazer isso” (idem, p.76). Assim, as imagens deixam de ser elemento do pensamento e se tornam elemento da realidade. Representações tornam-se realidade e para esse processo cada cultura possui seus próprios instrumentos(MOSCOVICI, 2010).

Nesse sentido,Jodelet(2001, p. 21) atesta que:

Estas representações formam um sistema e dão lugar a teorias espontâneas, versões da realidade encarnadas por imagens ou condensadas por palavras, umas e outras carregadas de significações – concluiremos que se trata de estados apreendidos pelo estudo científico das Representações Sociais. Finalmente, por meio dessas várias significações, as representações expressam aqueles (indivíduos ou grupos) que as forjam e dão uma definição específica ao objeto por elas representado. Estas definições partilhadas pelos membros de um mesmo grupo constroem uma visão consensual da realidade para esse grupo. Esta visão, que pode entrar em conflito com a de outros grupos, é um guia para as ações e trocas cotidianas – trata-se das funções e da dinâmica sociais das representações.

Em diálogo com Jodelet (2001), entendemos que as Representações Sociais se estruturam em aspectos opostos. Por um lado, admitimos a importância das informações que coletamos e organizamos sobre o mundo à nossa volta, uma vez que precisamos nos ajustar a ele. Por isso, criamos representações para identificar e resolver problemas que se apresentam. Porém, como não estamos isolados, partilhamos esse mundo com os outros por meio de interações sociais. Se essa relação é convergente, estamos falando de seu aspecto positivo e necessário. Mas essa interação pode ser também bastante conflituosa ao pautar-se em representações preconceituosas e discriminativas.

Os elementos e imagens que abastecem o processo de Ancoragem são construídos em diversos espaços e meios, como a mídia (ARRUDA, 2013; SOUZA, 2013) em segmentos religiosos, e por meio da educação em sentido amplo e, em especial, no

ensino institucionalizado: a escola representa palco eficaz de retroalimentação de ideologias dominantes.

Como explica Angela Soligo (2014, p. 186):

[...] o preconceito e o racismo não são características inerentes ao sujeito, mas formas de interpretação da realidade aprendidas e construídas no âmbito da cultura, nas relações entre as pessoas e grupo, nos modos de comunicação engendrados nas sociedades. Constituintes das subjetividades, orientam o modo como olhamos aqueles quem chamamos diferentes, bem como as ações, e conferem sentido aos atos discriminatórios contra os negros.

A escola representa o principal meio de disseminação de Representações Sociais racistas como forma de compreensão da “realidade”. Santos (2010) nos conta que os/as docentes entrevistados/as durante a realização da pesquisa fizeram referências a memórias buscadas na infância ou durante a trajetória escolar, que associavam pessoas negras a representações negativas. Esses/as profissionais apresentaram reflexões sobre como essas imagens afetavam suas práticas e assumiram as dificuldades em desconstruir concepções produzidas e legitimadas pela “história oficial”.

Pesquisa realizada por Soligo (2001), em âmbito nacional, por meio da aplicação de questionário (foram 311 onze estudantes de nível médio e superior de diferentes estados), indicou o quanto as Representações Sociais sobre homens e mulheres negras ainda carregam estereótipos negativos. O preenchimento do questionário envolvia a indicação de dez adjetivos indicadores de atributos de homens negros e dez de mulheres negras. Visando identificar o sentido social e cultural das atribuições, a pesquisadora solicitou ainda que os/as participantes indicassem o contexto de aplicação de cada adjetivo apontado.

Adjetivos positivos como belo/a, charmoso/a e atraente aparecem para homens e mulheres brancos/as. Por outro lado, os homens negros receberam adjetivos bastante negativos: “macaco”, “burro”, “violento”, “feio”, “sujo”, “beijudo”, “faminto”, “doente”, “pixaim”, além de termos associados à marginalização. Mesmo os adjetivos aparentemente positivos guardam ranços racistas ao se ligarem ao contexto que os colocam. Os atributos “trabalhador” e “competente” apareceram ligados a empregos subalternizados; “alegres” surgiu como referência ao samba e carnaval; “forte”, “resistente”, “ágil” e “rápido” indicam a ideia de aptidão para o esporte ou trabalhos pesados e braçais. Mas são os contextos apontados para o adjetivo “inteligente” que mais

chocam ao apontarem como atitude inteligente a aceitação das condições de subalternidade e reconhecimento do lugar social “reservados a eles” (SOLIGO, 2000).

Na mesma linha, as características ligadas às mulheres negras, aparentemente positivas, aparecem associadas a serviços domésticos e ao cuidado com crianças (empregada, doceira, serviçal); “alegria” a samba, carnaval e convívio familiar; e referências ao corpo da mulher negra, aparecem ora como função reprodutiva, ora ligadas a sensualidade e/ou luxúria (“sensual”, “gostosa”, “fogososa”, “quente”, “boa de cama”, “prostituta”, etc).

Em produção elaborada em 2014, portanto, 14 anos após a pesquisa realizada pela autora, Soligo discute a permanência da invisibilidade das pessoas negras em espaços e profissões valorizadas pelo sistema capitalista, que envolvem trabalho qualificado, saber e poder, reservando-lhes, assim, apenas espaços como samba, esporte e culinária.

A escola ocupa papel central na disseminação de Representações Sociais preconceituosas de cunho racial, que aprisionam a população negra em lugares sociais minorizados ou distanciadas de aptidões cognitivas.

1.1.1 Representações Sociais e Educação

Firmamos que a mesma escola reprodutora de Representações Sociais racistas guarda importante capacidade de resignificá-las, combatendo princípios e práticas discriminatórias enraizadas. Assim, a superação do racismo no Sistema de Ensino deve ter como foco a reformulação das Representações Sociais que atuam rotulando negativamente a pessoa negra, impedindo uma trajetória de sucesso.

Não raro, os discursos acerca da educação a tratam como um fenômeno inerente ao próprio ser humano que representa a assimilação dos conhecimentos e valores deixados pelas gerações precedentes. Partindo desse pressuposto, compreende-se que a escola ocupa papel fundamental no desenvolvimento das pessoas, por ser a instituição responsável em promover o acesso aos bens produzidos historicamente. Contudo, a sociedade brasileira foi e permanece planejada e organizada para manter a dinâmica das relações sociais exatamente como está – garantindo a poucos/as o acesso a privilégios, benefícios e poder, tendo como suporte um conjunto de injustiças sociais promotoras da segregação racial.

Soligo (2014) atesta que os/as negros/as continuam invisíveis em espaços e profissões valorizadas pelo sistema capitalista, que envolvem trabalho qualificado, saber e

poder, reservando-lhes, assim, apenas espaços como samba, esporte e culinária. A partir da ótica das Representações Sociais e conclui que

[...] o preconceito e o racismo não são características inerentes ao sujeito, mas formas de interpretação da realidade aprendidas e construídas no âmbito da cultura, nas relações entre as pessoas e grupo, nos modos de comunicação engendrados nas sociedades. Constituintes das subjetividades, orientam o modo como olhamos aqueles quem chamamos diferentes, bem como as ações, e conferem sentido aos atos discriminatórios contra os negros. (p. 186).

Maria Silva (2015) salienta o quanto ainda hoje é delicado discutir a questão racial exatamente porque afeta as Representações Sociais sobre o/a negro/a que estão solidificadas na sociedade. Discutir a temática envolve rever imagens e concepções. É esse é um dos grandes desafios postos à educação como estratégia na luta contra o racismo. Nesse contexto, a educação, especialmente a institucionalizada, revela-se enquanto importante mecanismo de disseminação e manutenção desse modelo de sociedade.

As Representações Sociais sobre o corpo negro podem gerar diferentes posturas. Para Marzo dos Santos (2007), a forma como a negritude é percebida pode provocar aceitação, repulsa ou indiferença: “A partir do corpo negro, carregado de significados, ocorrem infinitas possibilidades de relações tanto por parte dos mesmos, quanto por colegas e professores” (p.13).

Para Santos (2009), o enfrentamento ao racismo não prescinde da compreensão de que os conceitos negativos que os/as professores/as têm dos/as estudantes negros/as refletem as reproduções ideológicas construídas historicamente, voltadas à manutenção das desigualdades. A desconstrução dessa lógica exige instrumentalização do corpo docente das instituições de ensino pela busca de conhecimento e estratégias pedagógicas voltadas ao trato dessas questões.

Posturas pautadas em Representações Sociais Racistas no espaço escolar produzem um ambiente hostil, discriminatório e humilhante em função dos apelidos e xingamentos depreciativos. Esse processo afeta negativamente a construção identitária das pessoas negras – que, não raro, negam o seu pertencimento racial, buscando se aproximar dos padrões socialmente aprovados –, e a rejeição ao debate (DUARTE, 2015; FEITOSA, 2012; FERNANDES, 2010; MACHADO, 2011; RODRIGUES, 2013; SANTOS, 2010; SOARES, 2010; 2015; SOUSA, 2009). Vale trazer o exemplo relatado por Amorim

(2011) de uma criança que tenta justificar sua negritude afirmando que era, na realidade, “queimada do sol”.

Isso ocorre em função da reprodução de Representações Sociais Racistas no ambiente escolar, que desqualificam a pessoa negra gerando processos excludentes. As crianças negras constroem representações positivas, como a inteligência e a beleza, com relação às crianças brancas, ao passo que são constantemente ridicularizadas. A identificação racial é algo constrangedor em função da associação da negritude a características negativas (FEITOSA, 2012; SANTOS, 2010).

Ao investigar as atitudes de professoras brancas em relação às crianças pretas, pardas e brancas, bem como analisar o processo de interação social em salas de aula de escolas públicas de Campinas, Soligo (1996) identifica uma diferença de tratamento entre as crianças, privilegia-se os meninos brancos, e conclui que as crianças brancas são associadas a aspectos positivos quanto a aparência física (higiene e limpeza, vestuário, estética segunda a professora) e a aprendizagem (desempenho, interesse, ritmo, motivação). Atesta ainda, que os meninos pretos aparecem na dimensão positiva no quesito disciplina (mobilidade, verbalizações, relação aluno-aluno e aluno-professor), enquanto os meninos brancos são apresentados como inteligentes e belos.

Diferente do que possamos imaginar, ainda que não consigam verbalizar teoricamente o que sentem, as crianças e adolescentes percebem a rejeição dos/as colegas e a omissão dos/as profissionais da educação (MACHADO, 2011; SANTOS, 2015).

A construção fragilizada da identidade afeta, em especial, as meninas negras que tem no cabelo um marcador fenotípico bastante marcante. O desprezo e a inferiorização abalam a autoestima e edificam o desejo de aproximação com o padrão de beleza branco e a preocupação constante com a aparência (ABREU, 2009; FRANCO, 2008; SOARES, 2010).

A elas são atribuídas noções negativas quanto à disciplina e aparência física. Nesse quesito, as professoras participantes da pesquisa realizada por Angela Soligo (1996) expressaram, de forma mais evidente, ideias preconceituosas a respeito das meninas negras. Importante frisar que a observação feita por Soligo em 1996 é reiterada na atualidade. Como veremos, poucas mudanças ocorreram desde então. As pesquisas atestam a continuidade de práticas discriminatórias. Diante desse cenário, assumimos o desafio de compreender como e porque a reprodução do racismo no âmbito educacional se mantém mesmo após alterações na legislação e diversos estudos sobre o tema.

1.2 Materialismo Histórico e Dialético

Convictas dos condicionantes históricos, das contradições postas no seio da sociedade – e, por extensão, na escola – e da inegável luta de classes que compõe o painel desta pesquisa, elegemos o Materialismo Histórico e Dialético como método de interpretação da realidade diante da necessidade de pensar o racismo como parte de uma organização social capitalista.

A perspectiva marxista representou, neste trabalho, importante lente teórica para a leitura da realidade social no Brasil, sobretudo no tocante a necessidade de compreensão dos entrelaçamentos entre raça e classe na organização da sociedade brasileira e em como pensamento e realidade concreta estão conectados.

É no processo de elaboração do pensamento e seus resultados práticos que se localiza o ponto de contato entre o materialismo dialético e a teoria das Representações Sociais. Ambos concebem a visão totalizadora da realidade social como forma de compreender o processo de formulação das representações do real.

Como lembra Jodelet (2001), as escolhas metodológicas devem estar identificadas com as condições sob as quais as Representações Sociais emergem e funcionam. Para ela, a escolha de uma metodologia diversificada pode contribuir para cercear a complexidade do fenômeno estudado.

Desse modo, o paradigma materialista, histórico e dialético permite a compreensão do dinamismo social e suas contradições, em que o racismo deve ser investigado em toda a sua diversidade de aspectos. Por essa razão, adotamos como instrumento uma abordagem sistemática que busca perceber a ligação e o movimento dialético entre diversos aspectos, fatos e construções históricas e sociais.

As reflexões sobre o racismo presente nas relações sociais não devem apresentar-se separadas da percepção da separação estrutural da sociedade em classes sociais antagônicas. Significa dizer que o debate acerca das desigualdades no seio da sociedade deve considerar o quesito “raça” como intensificador das assimetrias que estruturam a sociedade brasileira.

Tendo como pilar a abordagem marxista, podemos entender que a sociedade está separada em duas classes sociais antagônicas e diversos grupos sociais, todos conectados, em alguma medida, pelas relações de produção. Identificados como burguesia e proletariado correspondem, respectivamente, ao papel de opressores e oprimidos. O processo de opressão pauta-se na exploração do excedente produzido pela

classe trabalhadora (proletariado). Para Lênin (1919, p.151), classes sociais referem-se aos

[...] vastos grupos de pessoas que se distinguem entre si pelo lugar que ocupam num sistema de produção social e historicamente determinado, por sua relação (a maior parte das vezes fixada e consagrada pelas leis) com os meios de produção, por seu papel na organização social do trabalho; conseqüentemente, pelo modo de obtenção e pelas dimensões da parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos de pessoas, um dos quais pode apropriar-se do trabalho do outro graças ao fato de ocupar um lugar diferente num regime determinado, a economia social.

Em diálogo com as palavras de Lênin (1919), concluímos que as desigualdades postas em uma dada sociedade são condicionadas pela disparidade no acesso, entre as classes, a recursos econômicos geradores de *status* e poder. E dentro da classe de menor prestígio social é possível identificar diferentes estratos sociais por meio de marcadores como etnia, gênero¹⁰ e raça. Nesse sentido, indígenas, camponeses/as, mulheres e população negra não podem ser considerados/as de forma isolada, uma vez que as representações que os/as classificam como subalternos/as os/as colocam em posição de oprimidos/as na condição de classe. Tais segmentos sociais, portanto, compõem subgrupos dentro da classe proletária.

O tocante a relação raça e classe, no processo de construção da sociedade brasileira, a procrastinação de mecanismos que garantam igualdade substancial está relacionada à disseminação do preconceito racial e de práticas discriminatórias de cunho racista. As reais transformações, portanto, não serão geradas a partir de lutas isoladas, pontuais e localizadas.

O enfoque materialista e dialético considera o fenômeno a partir da perspectiva histórica e suas inter-relações com outros fenômenos em que os processos de transformação são percebidos a partir de suas contradições e potencialidades. Por essa razão, o conhecimento deve voltar-se à transformação, deve ser capaz de revelar as mazelas sociais e questionar criticamente seus determinantes. “O conhecimento crítico do mundo, e da sociedade e a compreensão de sua dinâmica transformadora propiciam ações (práxis) emancipadoras” (GAMBOA, 2013, p.75).

¹⁰ Não avançaremos neste artigo sobre as desigualdades sociais pautadas na questão de gênero, contudo, é importante mencionar que a lógica patriarcal e seus desdobramentos (a misoginia e machismo) é também um fator promotor das injustiças que marcam as relações em uma sociedade estratificada. Nesse contexto, as mulheres negras são alvo de dois processos de imposição de subalternidade: o racismo e o patriarcado. Ver Rodrigues (2014).

Gamboa (2012) lembra que as abordagens crítico dialéticas consideram a recuperação do contexto, dando ênfase, para compreender determinado fenômeno, às categorias da temporalidade e da historicidade. Significa uma preocupação com a articulação das diferentes fases da evolução de um fenômeno, bem como na recuperação dos processos históricos de sua construção. Para o autor, “o objetivo último da pesquisa é a transformação da realidade social e o melhoramento da vida dos sujeitos imersos nessa realidade” (idem, p.31).

As transformações sociais almejadas acompanham as interações sociais de um dado momento histórico e são delineadas pelo grau de articulação das organizações sociais. A dinâmica posta nessas inter-relações pode gerar uma conjuntura favorável para a transformação dos sistemas educativos. Para isso, em meio à correlação de forças, deve-se garantir o acúmulo de uma massa crítica capaz de se opor e resistir às forças repressivas e desmobilizadoras (idem, p. 128).

Para o autor, a dinâmica de transformação do todo em partes e vice e versa, base do movimento dialético, nasce exatamente da relação entre fenômenos. Assim, um fenômeno pode ser entendido como uma totalidade constituída por partes e, ao mesmo tempo, é possível partir de um todo mais complexo e amplo, considerando-o em relação a suas partes. Significa dizer que nenhum fenômeno está isolado ou compõe um todo autônomo separado de uma totalidade. Diferente disso, cada fenômeno insere-se numa rede de contextos e determinantes progressivamente mais amplos e complexos. As características atuais da sociedade são apenas conjunturais, pois correspondem a um período limitado às manifestações e formas e que faz parte da sua permanente transformação. Assim, temos que o presente, como qualquer outro período, só tem sentido enquanto parte da história concreta da sociedade.

O fenômeno a ser interpretado, portanto, não é o racismo e suas manifestações e consequências no Sistema de Ensino. Essa constatação é, hoje, academicamente irrefutável, uma vez que reunimos centenas de trabalhos que atestam as diversas formas de manifestação e entraves que foram identificados pelos/as pesquisadores/as desde a alteração da aprovação da Lei 10.639, em 2003, que Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras nos currículos da educação básica e inclui, no calendário escolar, o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra¹¹.

¹¹ A data é oriunda de um projeto de lei apresentado em 11 de março de 1999 pela deputada federal Ester Grossi e pelo também deputado federal Bem-Hur Ferreira. Foi sancionada pelo presidente Lula e pelo então ministro da educação Cristovam Buarque.

A percepção daquilo que une os fenômenos, dentro da diversidade em que se apresentam, aparentemente define-se como algo abstrato, mas, diferente disso, Marx (1983) apresenta nessa relação a “construção do concreto”. O filósofo nos leva a enxergar os elementos que unem os fenômenos, ou seja, o que há em comum entre eles. Não apenas os fenômenos, mas a constituição do sujeito histórico apenas faz sentido se considerada na perspectiva da totalidade (material e imaterial), uma vez que as dimensões, objetiva e subjetiva, estão em constante movimento dialético, pautado na relação entre condições de produção material e construções ideológicas.

A construção do concreto privilegiada pelas abordagens crítico-dialéticas é elaborada na síntese das dimensões objetivas e subjetivas. O concreto é construído por meio de um processo que se origina na percepção empírico-objetiva, passa pela abstração de características subjetivas para, com base nos processos anteriores, construir uma síntese no pensamento, o concreto no pensamento (MARX, 1983, p. 218-226).

Temos na passagem acima a representação do pensamento dialético de Marx, pautado no movimento de “ida e volta” nas dimensões subjetivas e objetivas chegando a uma síntese que levará à formulação do pensamento concreto. Nele habita a possibilidade de captação da complexidade dos fenômenos sociais, das imposições ideológicas e das contradições inerentes à organização societária capitalista. Este é um importante ponto de contato com a teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2010), em que a formulação de ideias e a construção do conhecimento refletem as relações de poder estabelecidas e direcionam o comportamento dos indivíduos de acordo com as construções e verdades forjadas.

É seguindo essa perspectiva que decompomos e esmiuçamos as pesquisas coletadas, buscando desde elementos mínimos até conclusões mais amplas de modo que os dados gerais e os resultados das pesquisas pudessem representar um termômetro capaz de mensurar o quadro atual no tocante a materialidade de políticas educacionais antirracistas no Brasil.

1.3 Coleta de dados

Tendo como lente de interpretação a teoria das Representações Sociais e a perspectiva materialista e dialética, a metanálise, como já anunciado, foi a técnica eleita para a coleta, organização e análise de dados. A escolha considerou sua capacidade em

verificar proximidades, distanciamentos ou convergências entre os resultados de diversas pesquisas envolvendo a mesma temática.

Por meio da metanálise é possível sistematizar resultados de estudos que abordam a mesma problemática. A técnica possibilita avanços sobre o entendimento a respeito de determinado tema, proporciona novas investigações, além de guardar a capacidade de afetar decisões políticas (PIGOTT, 2012).

A metanálise, assim como a “revisão da literatura”, envolve levantamentos em determinadas bases de dados de todos os estudos realizados sobre o mesmo tema a ser pesquisado. Como lembra Coutinho (2016, p.378): “As metanálises podem ser levadas a cabo quando vários estudos tentaram encontrar resposta para o mesmo problema de investigação”. A “revisão da literatura”, porém, diz respeito a uma **etapa** da investigação que está voltada à identificação do “Estado da Arte”. Normalmente corresponde a um dos capítulos da dissertação ou tese. Esta etapa da investigação permite um recorte entre as pesquisas já realizadas de modo a apresentar apenas as mais expressivas (CORREIA; MESQUITA, 2014). Somente após esta etapa, o/a pesquisador/a consegue identificar as lacunas entre os estudos, a relevância e o ineditismo de sua pesquisa.

Já a metanálise é uma técnica mais sofisticada de coleta de pesquisas, compilação de dados e comparação de resultados. A “revisão de literatura” seria apenas um estágio da metanálise e, neste caso, deve ser ampla, tendo em vista o objetivo de compilar resultados e respostas até então encontrados a respeito de determinada temática/problemática por meio de uma revisão sistemática do que foi até então produzido.

A revisão sistemática envolve uma abordagem explícita e rigorosa sobre os instrumentos de coleta de dados e parte de uma pergunta norteadora. Ultrapassa a simples descrição de um conjunto de pesquisas sobre determinado tema, pois engloba posicionamentos afins e também contrários à hipótese apresentada. Dentre as possibilidades de avaliação, optamos pela forma agregada, segundo a qual os resultados e revisões realizados correspondem à síntese de dados voltados a intenção de responder a pergunta norteadora. Embora haja predominância do uso de dados quantitativos em revisões agregadas, dados qualitativos também podem ser utilizados em busca de uma síntese de produções sobre determinado tema (GOUGH; OLIVER; THOMAS, 2012).

Partindo das revisões sistemáticas, que reúne todas as vozes da sociedade acadêmica, a metanálise pode engajar na determinação das novas agendas de pesquisa ao concernir a produção de conhecimento. É, portanto, uma parte essencial do processo

de interpretação e aplicação de resultados de investigações que possam beneficiar a sociedade e possibilitar o avanço de métodos (Idem, 2012).

Visando acrescentar possibilidades de compreensão e intervenções, a metanálise permite o diálogo com estudos externos às unidades de análise, porém, exige do/a examinador/a conhecimento prévio sobre a temática abordada de modo a garantir que os resultados não se originem de inferências causais e, principalmente, sejam discutidos de forma a contribuir efetivamente para a prática (PIGOTT, 2012).

Para a produção desta tese, a metanálise abarcou o exame comparativo de 326 teses e dissertações envolvendo Educação para as Relações Étnico-raciais desenvolvidas em universidades públicas e particulares de referência em todo o país.

Amparando-nos em Sánchez-Meca e Marín-Martínez (2010), optamos por utilizar a totalidade de pesquisas encontradas, uma vez que, para os autores, a amplitude da amostra pode corresponder ao número absoluto de estudos relacionados à questão de pesquisa que foi possível encontrar.

Grande parte das produções envolvendo orientações para o uso da metanálise é voltada à análise de estudos quantitativos, por essa razão, disponibilizam modelos estatísticos complexos de análise e combinação de resultados. Normalmente envolvem interpretação de estudos empíricos a partir da investigação de dados resultantes de relatórios de pesquisa, visando estudar e descrever a síntese desses resultados (LIPSEY; WILSON, 2001; BORENSTEIN et al, 2009; PIGOTT, 2012). Portanto, a metanálise não tem tradição de utilização no âmbito das ciências sociais e humanas, mas, a despeito da sua gênese positivista, tem se aproximado cada vez mais desse campo por meio de diferentes vertentes (PINTO, 2013).

Adotamos a revisão sistemática como forma de organizar e interpretar o banco de dados com informações quantitativas e qualitativas. Importante reafirmar que, no Brasil, ainda não é comum o uso de revisão sistemática e metanálise em pesquisas qualitativas, portanto, este estudo abre novas possibilidades de opções metodológicas.

Pinto (2013) descreve as possibilidades do uso da metanálise qualitativa em que a técnica ultrapassa a mera descrição numérica e avança ao incorporar dados qualitativos. Nesse sentido, a metanálise tem sido aos poucos, incorporada como proposta metodológica em Ciências Humanas. Dentro de uma proposta qualitativa de análise sistemática, a reunião de resultados e conclusões de diversos estudos viabiliza o acesso aos conhecimentos sobre dado fenômeno concentrados em um único estudo.

A metanálise é uma técnica de investigação capaz de trazer avanços significativos sobre determinadas questões envolvendo uma temática específica. Em

modalidades qualitativas, a metanálise, para além dos resultados estatísticos, conduz à *interpretação das interpretações* elencadas (BICUDO, 2014). No campo das pesquisas qualitativas, portanto, envolve a síntese interpretativa de teorias, métodos e/ou resultados abrindo caminhos e entendimentos sobre determinados fenômenos e possibilitando a geração de novos conhecimentos dentro de um campo de estudo (PATERSON et al., 2001).

A presente investigação une conceitos, fragmentos, impressões e resultados das pesquisas arroladas, buscando construir uma visão global da realidade ao apresentar resultados quantitativos de dados extraídos das pesquisas, alinhados às informações e conclusões qualitativas apresentadas pelos/as pesquisadores/as.

O primeiro passo envolveu a revisão sistemática e catalogação das fontes primárias compostas por investigações em nível de mestrado e doutorado concluídas entre 2003 e 2016. A primeira busca foi realizada em fevereiro de 2013, a segunda em dezembro de 2015 e a última em setembro de 2016. Foram identificadas e arroladas, ao todo, 326 estudos, sendo 51 teses e 275 dissertações.

As teses e dissertações aparecem como importantes referenciais teóricos, de modo que os conhecimentos produzidos por brasileiros/as, ou seja, fora da Europa ou América do Norte sejam valorizados. Por essa razão, diversas informações foram coletadas para além dos resultados e conclusões.

A busca pelas pesquisas foi realizada em bases de dados *online* indicadas no quadro abaixo a partir das seguintes palavras-chave: Educação e relações étnico-raciais; Educação e racismo; Educação para as Relações Étnico-raciais; Lei 10.639/03; Artigo 26A. As buscas por meio da palavra-chave "Lei 11.645/08" não foram consideradas por trazerem pesquisas sobre a questão indígena.

Em situações em que não foi possível acessar as produções por meio das plataformas, recorreremos a outras formas de acesso, como o site da universidade ou sites de buscas em geral.

Bancos de dados online:

Instituição	Plataforma	Endereço do site
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)	Banco de teses e dissertações (Plataforma Sucupira)	http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/
Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia	Biblioteca Brasileira de Teses e dissertações (BDTD)	http://bdtd.ibict.br/vufind/

Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

Para a compilação e organização desses dados, bem como a formulação dos gráficos, foram utilizados recursos do programa Excel (Office) a partir da inserção dos seguintes dados:

- a) Contexto público *versus* privado;
- b) Nível da pesquisa (mestrado ou doutorado);
- c) Produções por ano;
- d) Produções por universidades, estados e regiões;
- e) Áreas de pesquisa;
- f) Cor/raça e sexo dos/as pesquisadores/as;
- g) Atuação profissional dos/as pesquisadores/as;
- h) Perfil dos/as orientadores/as (sexo e área de atuação);
- i) Ideologia/Mito da Democracia Racial;
- j) Mestiçagem;
- k) Ideologias do branqueamento;
- l) Eugenia
- m) Marco legal (Artigo 26A da LDB; Parecer CNE/CP 003/2004; Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- n) ação de Cursos e/ou programas de formação;
- o) Existência de entraves à implementação;
- p) Intolerâncias e preconceitos no âmbito religioso;
- q) Protagonismo dos Movimentos sociais negros;
- r) Marcha Zumbi dos Palmares;
- s) Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata (Conferência de Durban).

Sobre os itens acima foram organizados resultados quantitativos sem, contudo, desconsiderar a coleta de informações qualitativas envolvendo os temas.

Importante informar que novos dados se apresentaram e foram considerados para análise; alguns foram aglutinados e outros ainda desmembrados. Os capítulos seguintes não seguem, portanto, uma ordem linear dos temas listados e os resultados serão apresentados de forma gradativa.

O segundo passo envolveu a organização dos dados qualitativos por temas e elaboração dos gráficos quantitativos. Todas as informações coletadas foram distribuídas

em diferentes documentos que, por sua vez, foram coordenados internamente por meio de subitens.

A última etapa da metanálise implicou a análise comparativa e compreensão de todas as informações coletadas e organizadas. Nesse processo, as bases da teoria das Representações Sociais, bem como a perspectiva metodológica dialética, foram cruciais para o procedimento de interpretação de dados visando identificar, na organização do Sistema de Ensino, instrumentos de opressão pautados em marcadores de raça dentro da estrutura de classes.

1.4 Extrato das Pesquisas

Antes de iniciarmos o debate sobre a materialidade da legislação, objeto central desta investigação, apresentaremos um mapeamento dos trabalhos compilados visando projetar um panorama geral de como se localizam as produções na área em debate quanto a distribuição por localidades e universidades; o perfil dos/as pesquisadores/as e orientadores/as e campos de estudo.

a) Contexto público *versus* privado

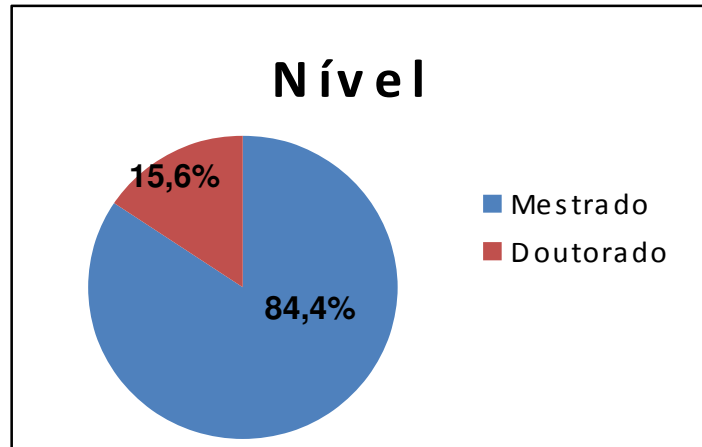
Ainda que a legislação inclua instituições públicas e privadas, apenas 3% das pesquisas tem como campo ao menos um estabelecimento particular de ensino (ÁVILA 2010; GERMANO 2016; GONÇALVES, 2014; OLIVEIRA, 2009; SANTOS, A., 2012; SANTOS, R., 2007; SILVA, A.; SILVA.V; 2011; SOARES, 2010; ROCHA, 2015).

Quanto às universidades e centros de pesquisas de vínculo das pesquisas, 56 são privadas correspondendo a 17% do total.

Apesar do percentual pequeno de instituições de ensino privadas envolvidas diante do total, observamos que há proximidades entre os resultados. Por essa razão, o contexto (público ou privado) não foi diferenciado durante as análises. Acreditamos, porém, que, como regra geral, as escolas de ensino básico particulares estão mais distantes quanto ao cumprimento da legislação se comparadas às públicas. Aparentemente há o entendimento de que estudos ligados às africanidades devem acontecer em ambientes com a presença negra o que enfraqueceria a necessidade de abordagem da temática nas escolas privadas por serem predominantemente brancas.

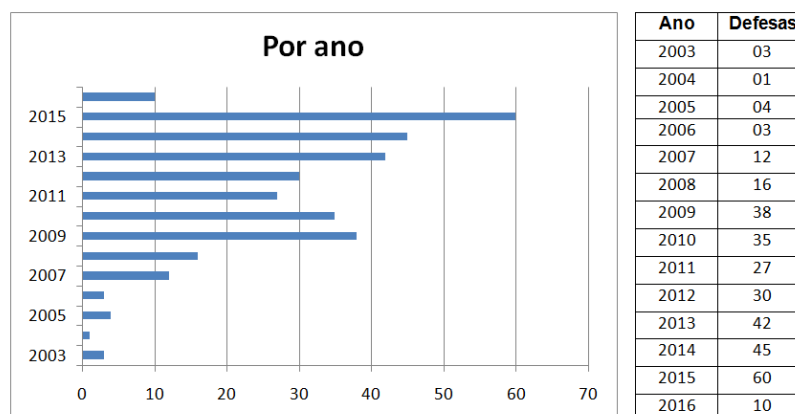
b) Nível da pesquisa (mestrado ou doutorado)

Como já referenciamos, foram analisadas 326 pesquisas vinculadas a 93 universidades em todo o país e uma em Portugal¹², sendo 51 teses e 275. Há, portanto, um número significativo de dissertações no grupo de análise alcançando 84,4% do total.



Esta é uma tendência nacional. Segundo pesquisa divulgada pelo Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) em 2016, houve nas últimas décadas um crescimento considerável de programas de mestrado. Em 1996 o Brasil contava com 1.187 programas de mestrado. Em 2014 esse o número havia crescido para 3.620. Já os programas de doutorado, partiram de 630 em 1996 para 1.954 em 2014. (CGEE, 2016). Em 2010, o Brasil já contava com mais de meio milhão de mestres e cerca de 190 mil doutores (CGEE, 2012). Diante desse quadro é possível afirmar que o crescimento de pesquisas envolvendo questões raciais e educação não está relacionado à maior abertura ao debate no meio acadêmico haja vista o contexto de ampliação geral de vagas na pós-graduação.

c) Produções por ano



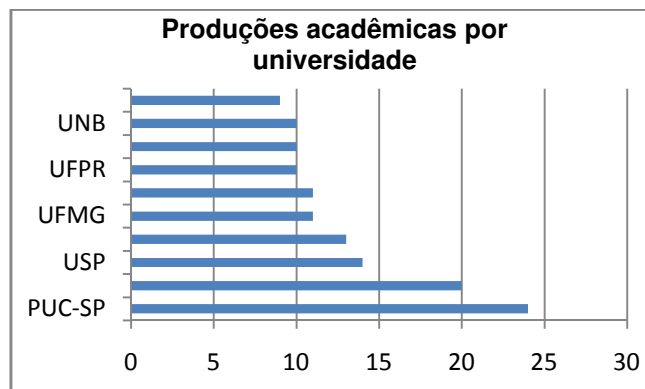
Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

¹² Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Localizada em Lisboa, Portugal (SILVA, N.J., 2013).

O gráfico aponta crescimento considerável de produções a partir de 2009 com um ápice em 2015. A nova alteração do Artigo 26 da LDB em 2008 possivelmente está relacionada ao crescimento a partir de 2009 tendo em vista o ressurgimento do debate. As produções de 2016 que fazem parte do banco de teses e dissertações analisadas não serão consideradas neste item para avaliação do crescimento de produções por não conter as defesas realizadas após o último levantamento. Não constatamos justificativas para esse crescimento. Observamos que as 61 pesquisas defendidas em 2015 estão vinculadas a 42 diferentes instituições que já vinham desenvolvendo pesquisas na área. Investigações futuras poderão identificar a manutenção ou recuo no ritmo de crescimento de produções na área a partir de 2015.

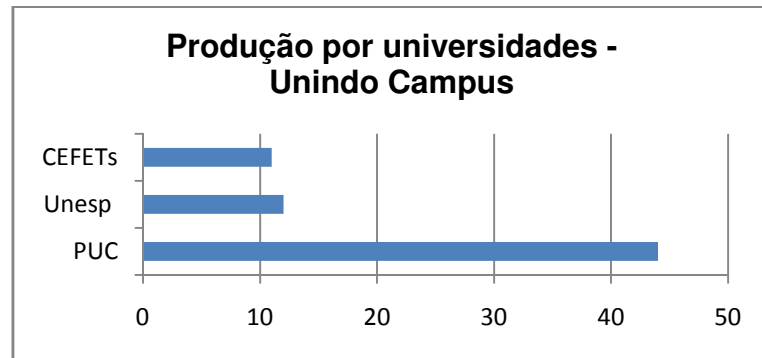
d) Produções por universidades, estados e regiões

Como consta no gráfico abaixo, as universidades com maior número de produções são a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) com, respectivamente, 24 e 20 pesquisas, seguidas da Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Ceará.



Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

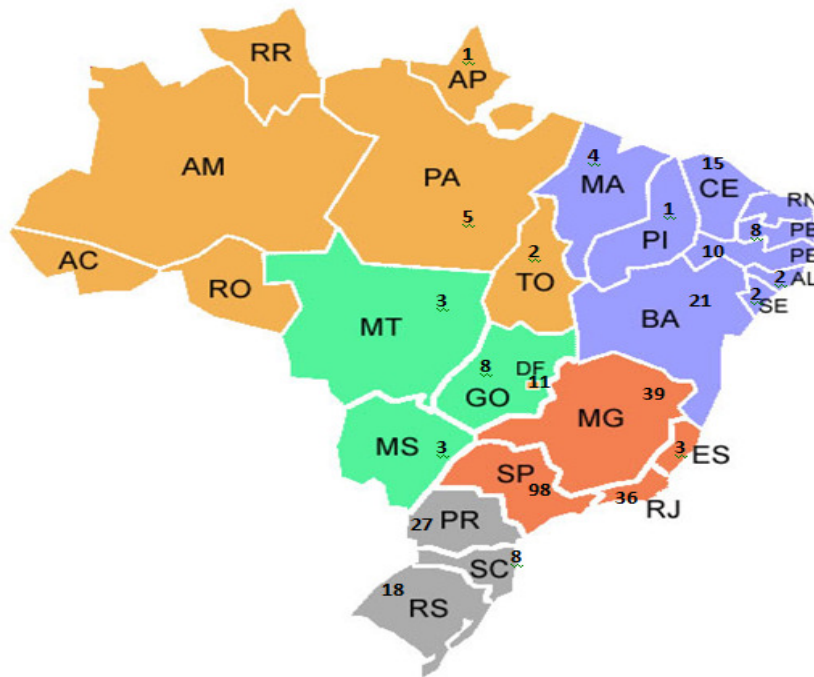
Por outro lado, unindo os diferentes *campus* da PUC, CEFET e UNESP temos a manutenção da PUC como instituição com maior número de produções, seguida da Unesp com 12 produções (Araraquara, Assis, Franca, Marília e Rio Claro) e dos CEFETs (MG e RJ) com 11 produções no total.



Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

Como mostra o mapa a seguir, a distribuição por universidades atendeu diversas localidades no Brasil, porém há uma concentração na Região Sudeste que, sozinha, representa 54,1% das produções na área (176 no total) com considerável centralização em São Paulo – 98 produções. Esse dado condiz com pesquisa nacional envolvendo o perfil de mestres e doutores que atesta a concentração de pós-graduados no Sudeste e em especial em São Paulo. Um dado bastante curioso é que, apesar de cerca de um terço de mestres e doutores residir no Estado de São Paulo, se considerado o número por mil habitantes os resultados para esse Estado são bem menores se comparados ao Distrito Federal e o Estado do Rio de Janeiro (CGEE, 2012).

A Região Nordeste ocupa o 2º lugar, com 63 produções, onde se destacam Ceará (15 produções) e Bahia (21 produções), seguida da Região Sul (53), onde realçam Rio Grande do Sul e Paraná quanto à quantidade de produções: 18 e 27 respectivamente. Na Região Norte, identificamos apenas oito pesquisas (2,4% do total), o que pode ser associado ao reduzido número de programas de pós-graduação na região, que correspondia a 3% do total em 2010 (CGEE, 2012).



Fonte: Elaborado pela autora desta tese.

e) Áreas de pesquisa

Considerando que o tema principal que une todas as pesquisas está na área de educação, é interessante perceber como os trabalhos adentraram outros campos. Seguem abaixo os mais significativos:

Instituto/Faculdade de	Produções
Educação	206
Ciências humanas e/ou sociais	20
Letras	19
Programas interdisciplinares	19
Educação e Ciências Humanas	15
História	7
Ciências exatas, matemática ou química	6
Artes	4
Biociências/Educação Física	4
Psicologia	3
Ciências da religião e teologia	2
Geografia	2
Programas específicos	Produções
Programas na área de Políticas Públicas e sociais	4
Programa de Pós-graduação em relações étnico-raciais	8

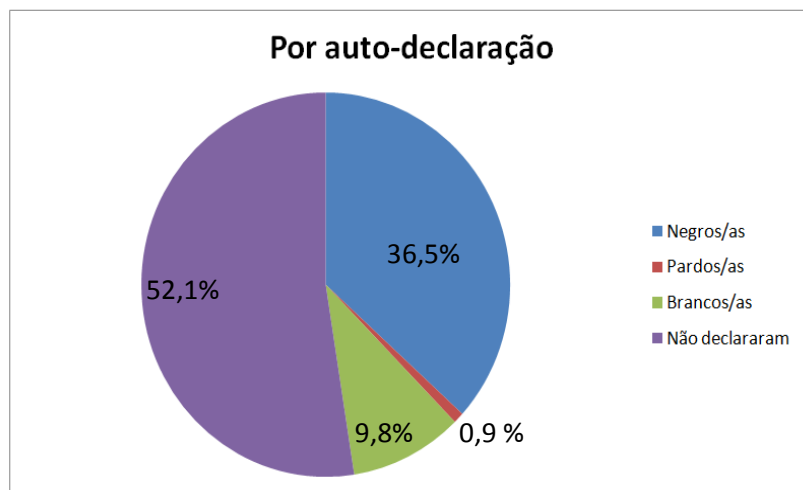
Entendemos que a quantidade de pesquisas reunidas, a diversidade de universidades, multiplicidade de enfoques e contextos, além da representação quanto às localidades permitem a generalização dos resultados. Além disso, a verificação de que as condições de acesso e permanência na escola seguem desfavoráveis à população negra em função do preconceito e da discriminação raciais é o ponto que liga basicamente todas as pesquisas.

f) Cor/raça e sexo dos/as pesquisadores/as

O pertencimento racial dos/as pesquisadores foi um dentre os elementos eleitos durante a coleta de dados, por dois motivos: primeiro porque o perfil racial dos/as pesquisadores/as é um dado importante como parte do termômetro que pretendemos apresentar. E depois, por considerarmos o fato de que o “lugar de fala” dos/as pesquisadores negros/as afetam o processo de pesquisa e elaboração do trabalho de forma consideravelmente diferente se comparados ao olhar das pessoas brancas.

Curioso notar que os/as pesquisadores/as negros/as sentem a necessidade de se posicionarem quanto ao pertencimento racial. O mesmo não ocorre nas pesquisas realizadas por pessoas brancas, onde não há incidência considerável de autoidentificação.

A partir dos dados envolvendo apenas pesquisadores/as autodeclarados/as temos que:



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

- Do total de pesquisadores/as, 47,8% (156) declararam o pertencimento racial;
- 9,8% (32) das pessoas do grupo de pesquisadores/as se declararam brancas;

- 36,5% (119) se declararam negros/as e 0,9% (3) como pardos/as, totalizando 37,4% neste grupo;
- 0,6% (2) se declararam mestiços;
- 52,1 % (170) não apresentaram autodeclaração no trabalho.

Considerando os dados a partir da autodeclaração constata-se que os/as autores/as negro/as sentem maior necessidade de se localizarem no tocante ao pertencimento racial.

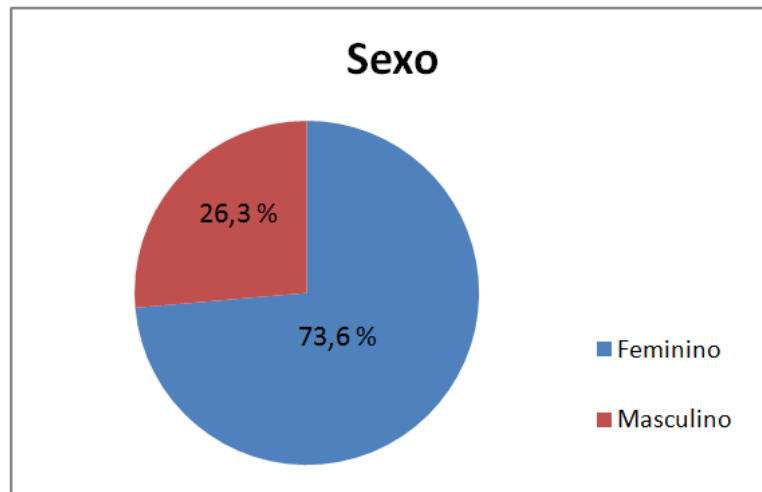
Por vezes, as experiências e trajetórias pessoais se misturam com o estudo acadêmico ao trazer vivências próprias e de familiares com o racismo e apontando as consequências reproduzidas a cada geração desde o período escravocrata (CHAVES, 2010; SAMPAIO, 2013).

A maioria das pesquisas desenvolvidas por pessoas negras apresenta a trajetória de vida. Por meio desses relatos é possível identificar vários pontos de contato entre os diferentes percursos no tocante a questão racial com destaque em experiências negativas na escola quanto a apelidos, piadas e perseguições (FERREIRA, 2009; NASCIMENTO, 2012; SOUSA, 2010; SILVA, R.M., 2014); exclusão das apresentações em datas comemorativas (NASCIMENTO, 2012; SOUSA, 2010); processo de construção da identidade negra (BONIFÁCIO, 2016; CARVALHO, 2015; DINIZ, 2014; SANTOS, J.L., 2013) e a importância de coletivos sociais como braços dos movimentos sociais negros e grupos que integram espaços acadêmicos (DINIZ, 2014; SILVA, R.M., 2014), em especial os Neabs (Núcleos de estudos Afro-brasileiros).

Dentre as histórias e vivências surgem relatos de que a identificação racial está fortemente relacionada a experiências em que o racismo, individual ou institucional, é incontestável. Para alguns/as representa um momento de ruptura com a crença na democracia racial no Brasil (DINIZ, 2014; SANTOS, J.L., 2013) e superação do silêncio que perdurava em função das dificuldades e resistência de falar sobre o tema. (SILVA, M., 2015).

Os/as pesquisadores/as brancos/as que declararam sua cor, em sua maioria, o fazem para assumir seu papel diante da necessidade de combater o racismo. Em menor escala, assumem os privilégios advindos do fato de pertencer ao grupo racial hegemônico. São aspectos importantes numa sociedade onde os/as brancos/as, como regra, não reconhecem o racismo como um problema de toda a sociedade ao passo que vem do povo negro o investimento e compromisso em qualificar-se e realizar pesquisas sobre a questão racial.

Buscando trazer o recorte de gênero, observamos que uma parcela considerável dos/as pesquisadores/as é composta por mulheres (240 no total) alcançando 73,6% em oposição a 26,3% do sexo masculino.

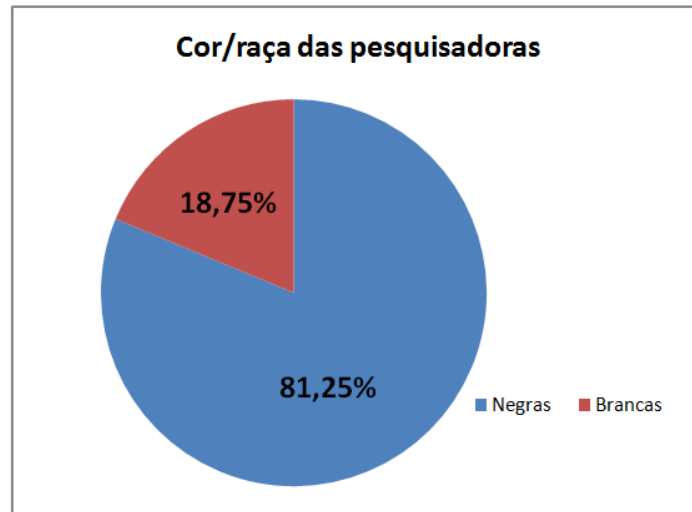


Fonte: Elaborado pela autora desta tese

O número de mulheres superou o de homens na pós-graduação (mestrado) no ano de 1998, e, desde então, essa proporção cresceu de maneira significativa de modo que, em 2010, elas já constituíam maioria. Mas embora elas representem a maioria entre os/as mestres, a remuneração média é inferior em todo o país, correspondendo a cerca de 40% se comparada a dos homens (CGEE, 2012).

Como já sinalizado, considerando o recorte de raça, temos uma participação considerável de pesquisadores/as negros/as com destaque às mulheres negras no campo das relações étnico-raciais e educação. É possível inferir que a temática desperta maior interesse entre pesquisadores/as negros/as. Isso porque, em contexto geral, como vimos, os/as pesquisadores/as brancos/as representam a maioria de mestres e doutores/as no país.

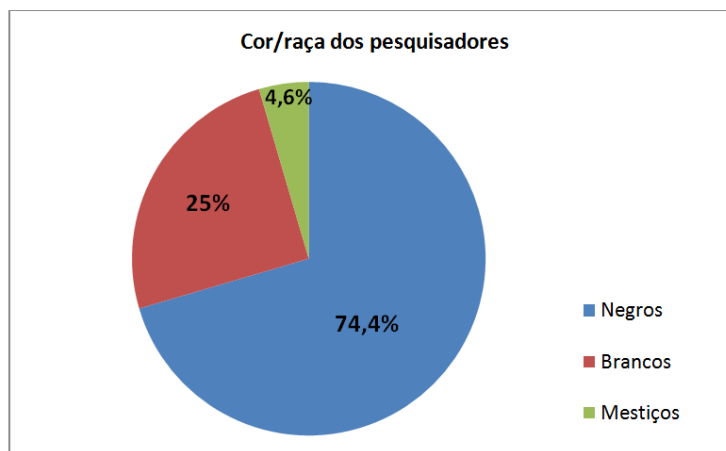
Para a apresentação de dados indicados nos próximos gráficos agrupamos os “pardos” no grupo “negros” de acordo com convenção dos movimentos negros que une “pretos” e “pardos” no grupo “negros”.



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Dentre as 112 pesquisadoras que declaram seu pertencimento racial, 81,25% (91) são negras e 18,75 (21) são brancas.

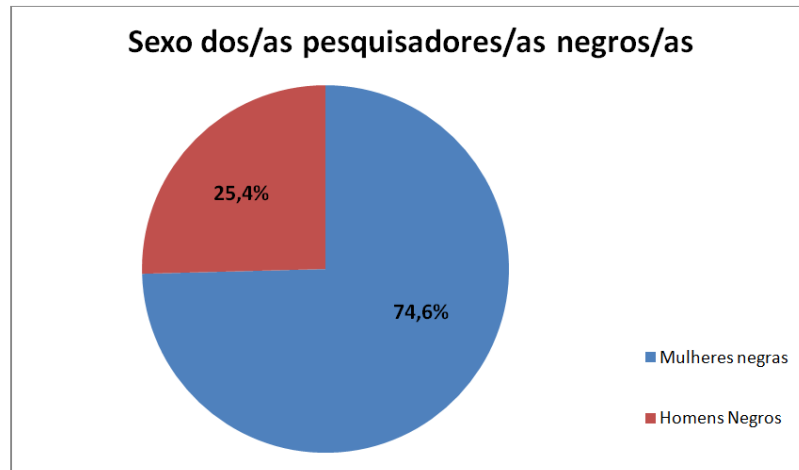
Acompanhando a mesma tendência observada entre as pesquisadoras, há um percentual considerável de pesquisadores/as negros/as quando comparados aos brancos:



Fonte: Elaborado pela autora desta tese

Dentre os 44 pesquisadores que declaram sua cor/raça. Dois deles declaram ser “mestiços” representando um percentual de 4,6%, dentre os demais, 74,4% (31) negros/as e 25% (11) são brancos.

Considerando apenas o grupo de pesquisadores/as negros/as, como está indicado no gráfico a seguir, 74,6% (91) é composto por mulheres negras, enquanto os homens representam 25,4% (31).



Fonte: Elaborado pela autora da tese.

Duas questões podem ajudar a compreender a composição desse quadro. Primeiro o processo histórico de “Feminização do magistério”, em que a docência, sobretudo na Educação Infantil, é fortemente associada à vocação de cuidadoras e definida pela diferenças “naturais” entre homens e mulheres (BRUSCHINI & AMADO, 1988). E depois a crença na propensão da mulher à lidar com disciplinas em área de humanas e normalmente, de menor de prestígio, condição imposta, em especial, às mulheres negras (DÉCIA, 2016).

g) Atuação profissional dos/as pesquisadores/as

Dentre os/as pesquisadores, foi possível identificar que ao menos 78,8% são professore/as. Se considerarmos pedagogos (em atuação), gestores/as escolares, coordenadores/as e orientadores/as educacionais, essa margem sobe para 84%. A maioria registra a angústia resultante das vivências profissionais que identificam a ausência de compreensão quando o tema é relações étnico-raciais na escola. Como afirma Andreia Mazzone (2014, p. 18), professora de história, ao falar dos elementos motivadores da pesquisa:

As experiências cotidianas no trato com as questões étnico-raciais, e a observação constante ao trabalho de outros professores, me instigaram a investigar o nível de empenho e possíveis resistências de alguns docentes em relação à temática.

Portanto, os/as pesquisadores/as – professores/as percebem as dificuldades e resistências na implementação de ações antirracistas por meio de suas experiências profissionais (SANTOS, 2009), de onde extraem as primeiras evidências, ainda que

informais que, posteriormente, são direcionadas para o âmbito acadêmico na busca pelo registro científico daquilo que conhecem na prática cotidiana.

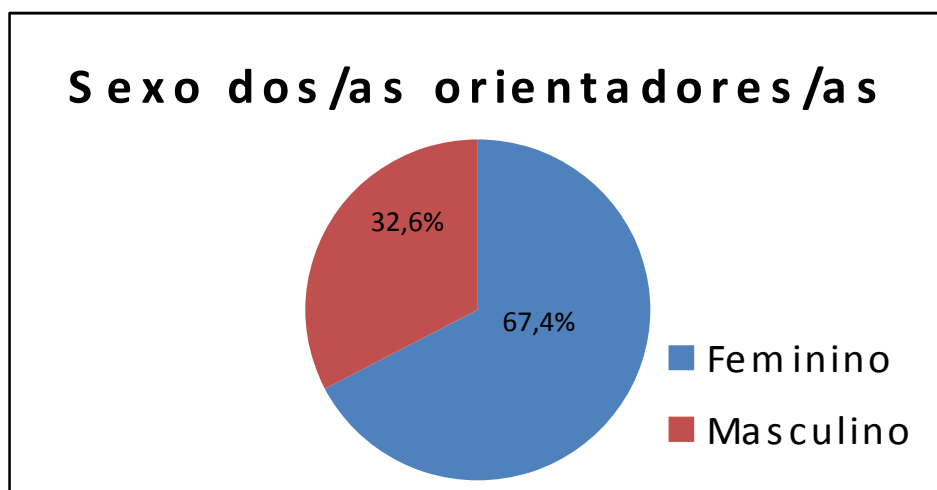
Normalmente atuam como docentes do componente curricular em análise ou são formados/as na área. Os/as demais pesquisadores/as atuam em áreas bastante diversas.

h) Perfil dos/as orientadores/as

No tocante ao perfil dos/as orientadores/as, observamos informações quanto ao sexo e área de estudos; neste último caso, visando identificar a ligação acadêmica com o campo de estudos das questões raciais com o intuito de identificar a abertura de docentes da pós-graduação ao debate ainda que não faça parte de sua área de estudo.

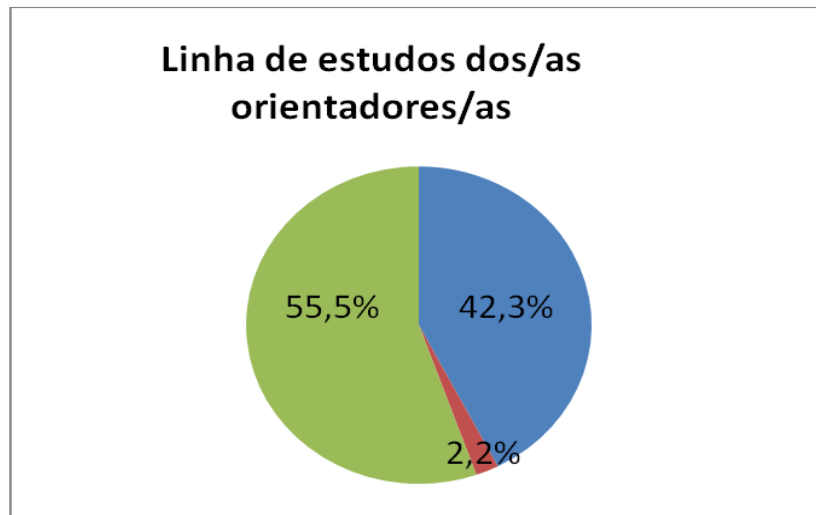
Diante do recorte de gênero, notamos a reprodução da tendência à feminização do magistério, sobretudo na educação, onde está concentrada a maioria das pesquisas.

As pesquisas envolvem 245 orientadores/as, destes, 80 com nomes referentes ao sexo masculino e 165, feminino – correspondendo a 67,4%.



Fonte: Elaborado pela autora da tese.

No tocante à área de atuação dos/as orientadores/as, entre as pesquisas analisadas, 44,5% foram orientadas por professores/as que trabalham diretamente com a temática (42,3%) ou atuam como pesquisadores/as em áreas afins (2,2%) como, por exemplo, diversidade, Direitos Humanos e/ou Comunidades tradicionais.



Fonte: Elaborado pela autora da tese.

Mais da metade das orientações, porém, não contaram com especialistas em relações étnico-raciais. Esse fator evidencia a tendência de pesquisas realizadas a partir de interesses pessoais de estudiosos/as que buscam inserir a temática em outros campos, o que é bastante positivo, contudo, constatamos que a proximidade dos/as orientadores/as com a temática em sua formação interfere na qualidade e criticidade das pesquisas. Isso porque o distanciamento acadêmico de boa parte dos/as orientadores/as no que tange à temática racial, em alguns casos, afetou diretamente a qualidade das pesquisas fragilizando, em alguma medida, o corpo de profissionais formados na área hoje.

Por outro lado, é bastante positivo notar a abertura de professores/as de outras áreas para a orientação de trabalhos que versam sobre relações étnico-raciais. Esse fato indica a multiplicidade de programas que acolheram a temática. Estudos acerca da implementação da legislação saem das cercas da educação e são acolhidos em outras áreas como História, Letras, Artes, Geografia, Psicologia, Educação Física ou mesmo exatas.

Tal diversidade permitiu traçar um panorama e identificar o ponto em que se encontra a implementação da legislação.

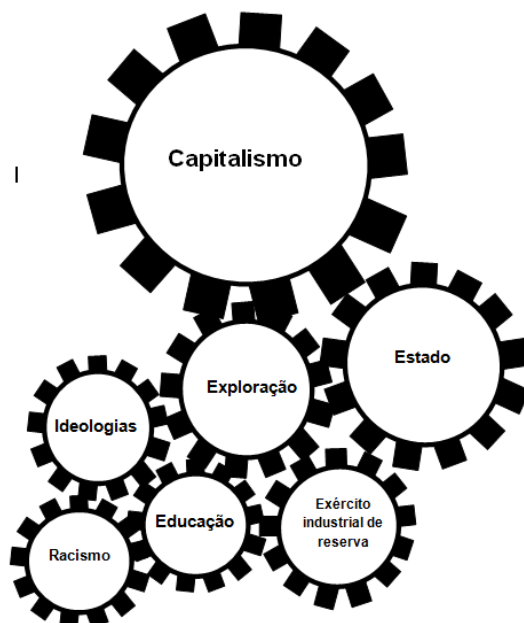
CAPÍTULO 2

ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O lugar do Estado brasileiro

A discussão sobre a materialidade da legislação antirracista no âmbito das políticas educacionais proposta neste estudo exige a compreensão a respeito do papel do Estado dentro do sistema capitalista e qual a função do racismo dentro de uma sociedade estruturada de forma desigual excludente.

Por meio da engrenagem abaixo buscamos ilustrar que o racismo é parte do sistema capitalista e não está separado da estrutura que interliga Estado, exploração e ideologias.



Fonte: Elaborado pela autora da tese.

Assim temos que

- A função do Estado é manter a ordem capitalista pautada na exploração;
- A exploração é mantida por meio da reprodução de ideologias de controle e naturalização das desigualdades;
- A educação é um dentre os aparelhos ideológicos do Estado;

- O racismo garante a abastecimento do Exército Industrial de Reserva¹³ ao direcionar o segmento social negro às ocupações de menor prestígio social.

Numa sociedade de classes, ao contrário do que se costuma imaginar, o Estado não está acima delas, ocupando o lugar de ente conciliador dos conflitos; diferente disso, ele configura-se enquanto instrumento da classe dominante em favor de seus interesses visando a perpetuação de privilégios. Dito isto, entende-se que o Estado é capitalista, não importa quem está governando. Estado é uma peça do capitalismo, sendo então, necessariamente e essencialmente capitalista (MASCARO, 2013).

O Estado é parte do sistema e serve a determinados fins. Portanto, a grande questão não é “mudar” o Estado por meio da eleição de novos/as governantes, mas a compreensão de que a sociedade está fraturada em classes sociais e dentro dessa divisão antagônica, a manutenção da segregação racial significa a continuidade da reserva de mão de obra barata (Idem, 2013).

Significa afirmar que os processos discriminatórios baseados no racismo são semeados em nome da manutenção da divisão de classes agindo como facilitador da exploração do trabalho. Clovis Moura (2014, p. 219) assevera que

O negro foi obrigado a disputar a sua sobrevivência social, cultural, e mesmo biológica em uma sociedade secularmente racista, na qual as técnicas de seleção profissional, cultural, política e étnica são feitas para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas. Podemos dizer que os problemas de raça e classe se imbricam nesse processo de competição do Negro, pois o interesse da classe dominante é vê-lo marginalizado para baixar os salários dos trabalhadores no seu conjunto.

Em diálogo com Clóvis Moura (2014), entende-se que a organização social em classes veio acompanhada de barreiras raciais que foram sendo postas como mais um mecanismo de manutenção da exploração. A segregação racial tem o intuito de garantir que determinado segmento social permaneça com dificuldade de mobilidade social. O racismo serve, portanto, à manutenção de um exército industrial de reserva como parte da engrenagem do sistema capitalista dada a necessidade de provimento de mão de obra precarizada.

¹³A lei acumulação do capital exige que parcela dos/as trabalhadores/as seja mantida desempregada ou em subempregos. Esse excedente de mão de obra Marx denominou exército industrial de reserva (MARX, 1980).

Tais constatações nos permitem verificar como o racismo é produtor e reprodutor das condições materiais históricas estruturantes das relações sócio-raciais desde o estágio pré-capitalista.

Ianni (1988) afirma que as relações escravagistas não sucumbiram por converterem-se em atividades improdutivas em si, mas por se tornarem obsoletas em relação a uma forma de produção mais rentável que surgia para atender ao capitalismo emergente. O autor chama a atenção para a visibilidade marcante de negros ocupando as classes assalariadas revelando que raça e classe unem-se reciprocamente num processo de dupla alienação produzida historicamente e afirma:

Depois da abolição, ocorrida em 1888, em várias partes do país, o negro tornou-se um desempregado, e mesmo lumpenizou-se¹⁴ devido às condições adversas que precisou enfrentar na competição com o branco, o imigrante, o italiano, o alemão e outras categorias do ambiente racial brasileiro. Nessa época, ele é talvez o principal elemento do exército de trabalhadores de reserva. Depois, pouco a pouco, vai sendo absorvido nas ocupações assalariadas que se multiplicam e de diferenciam com a urbanização e a industrialização. Assim, pouco a pouco, ele se transforma em negro operário, na indústria ou na agricultura. (p.98-99)

A relação entre racismo e escravidão está na realocação de ex-escravizados – por meio da discriminação racial velada – como desempregados/as ou ocupando as funções rejeitadas pelas pessoas brancas como trabalhadores/as não qualificados ou subalternizados. Trata-se da passagem do escravismo para o capitalismo industrial marcada pela transformação das relações de produção em que as classes substituem as castas – formadas de um lado, por senhores, e do outro, pessoas escravizadas (IANNI, 1988).

O excesso de oferta de trabalhadores/as garante uma seleção pautada não apenas na qualificação profissional, mas em função do pertencimento racial, étnico, religioso ou mesmo filiação política. O resultado é ampliação e sofisticação das possibilidades de discriminação, inclusive entre trabalhadores/as pertencentes à mesma classe social. Verifica-se que os problemas raciais tendem a se intensificar em contexto capitalista. Num palco de competitividade desigual com o/a branco, a pessoa negra é impelida a compor o exército industrial de reserva. O racismo atua, portanto, como um eficaz instrumento para a garantia de exploração dos trabalhadores (IANNI, 1988). Isso porque o excedente de mão de obra – de maioria negra– permite larga margem de

¹⁴ A expressão *lumpem proletariado* indica a condição de pessoas que, em tempos de extremas crises e de desintegração social separarem-se de sua classe formando uma massa “desgovernada”, compondo um grupo extremamente vulnerável à disseminação de ideologias reacionárias (BOTTOMORE, 2001).

possibilidades de opressão no mundo do trabalho uma vez que, por mais precarizado que possa ser um trabalho assalariado, pode parecer suficiente se comparado ao desemprego ou atividades subalternizadas onde estão localizadas as pessoas negras.

Nizan Almeida (2014) assevera como as relações étnico-raciais foram acompanhando a lógica dos diferentes modos de produção e a forma como o expansionismo territorial, ligado às restrições à liberdade e ao direito à educação, afetou a população negra. Para o autor, a construção da invisibilidade e da exclusão racial envolveu a cuidadosa elaboração de ideologias por segmentos dominantes, visando manter a concentração de riquezas e poder por meio das explorações etnocêntricas que consideravam classe e raça.

Com a alteração dos modos de produção, o fim da exploração e da necessidade de acumulação de riquezas, o racismo, que se pautou nesses pressupostos capitalistas – primeiro como escravidão e depois como forma de manutenção de privilégios – perderá sua lógica de reprodução.

Não queremos, com essa interpretação, afirmar que o racismo desaparecerá de forma automática. Diferente disso, construções ideológicas cristalizadas pelo capitalismo não prescindem de ações contundentes que possam reverter as Representações Sociais racistas construídas e reformuladas durante séculos. Não temos dúvidas, porém, de que em um contexto social em que o capital não figure acima de qualquer pressuposto ético e legal, o combate ao racismo ganhará espaço e condições de efetivação.

As sociedades coloniais tiveram suas relações econômicas organizadas atendendo a lógica do mercantilismo marcando o modo primitivo de acumulação. A lógica mercantil reguladora do tráfico era um importante componente na manutenção e expansão da escravatura que, somada à exportação do excedente econômico, ampliava a acumulação de capital dos países europeus, sobretudo da Inglaterra. O modelo de acumulação primitiva envolveu um conjunto de transformações que garantiram as condições históricas necessárias à transição para o capitalismo marcada pela cisão entre força de trabalho e meios de produção (IANNI, 1988).

Moura (2014) postula que, no período de transição do trabalho escravo para o livre, o segmento social dominante via dois problemas que precisavam ser solucionados: a questão da mão de obra e a distribuição das terras. Nesse sentido, ele aponta cinco medidas estabelecidas durante a transição do escravismo para o trabalho livre durante o escravismo tardio¹⁵:

¹⁵ Moura (2014) divide o escravismo brasileiro em duas fases: o Escravismo pleno que vai de 1550 até aproximadamente 1850 e o Escravismo tardio, que perdura de 1851 a 1888.

1. **Tarifa Alves Branco** (1844): medida protecionista do setor industrial nascente prevista para viabilizar a criação de indústrias nacionais, diminuir a tarifação inglesa sobre o açúcar, aumentar a receita do país e, especialmente para assimilar o excedente de mão de obra estrangeira proveniente do meio rural que formaria o proletariado *livre*, componente basilar do capitalismo, nas brechas da economia escravista.

O *liberalismo escravista* teve na Tarifa Alves Branco um dos seus momentos mais expressivos de manifestação e prática política. Reformar o Brasil, *modernizá-lo* de acordo com as experiências e os modelos liberais sem se considerar que éramos uma sociedade baseada no trabalho escravo foi uma constante daqueles ideólogos que desejavam ser o Brasil moderno dentro dos quadros arcaicos da escravidão (MOURA, 2014, p.108, grifo do autor).

A imposição da Tarifa Alves Branco preparou, antecipadamente, uma forma legal de interdição da população negra que não encontraria espaços para sua integração após saírem das senzalas. A medida estimulava a vinda de trabalhadores/as estrangeiros brancos/as, que, segundo a ideologia predominante, seriam mais capazes de desempenhar funções que envolviam técnicas mais avançadas de produção além de contribuir para branquear a população brasileira.

2. **Lei de terra** (1850): Com a iminência da abolição, surge a preocupação com a reação dos/as ex-escravizados/as ao se encontrarem livres no tocante ao destino das terras que, até 1850, eram propriedade do Estado e não dos senhores fundiários. A Lei de Terra (Lei n 601/1850) foi o mecanismo encontrado para preservar os interesses destes. O seu texto autorizava o Estado a vender as terras bloqueando qualquer possibilidade da população negra livre contar com terras para subsistência. O Estado se exime de seu dever social de reparação e inclusão do segmento social negro, condenando-o à marginalização, ao passo que subsidia o latifúndio.

3. **Lei Eusébio de Queirós** (1850): atendendo à pressão inglesa, a Lei Eusébio de Queirós proibia o tráfico internacional de africanos/as afetando a manutenção de mão de obra cativa, configurando uma solução para o fortalecimento do capitalismo dependente ao atingir a economia por meio do desmantelamento da estrutura escravista durante o período de transição. As embarcações brasileiras ou estrangeiras em mares territoriais brasileiros, utilizadas para o tráfico, deveriam ser apreendidas pelas autoridades brasileiras. Como estratégia para burlar a lei, os contrabandistas desembarcavam em locais desertos e negociavam a troca de jovens escravizados/as por anciões e deficientes físicos – com a conivência velada das autoridades brasileiras. Dessa

forma, os senhores renovavam o grupo de escravizados sem afetar as listas de controle do Governo. Porém, apesar dessas manobras, a diminuição considerável de pessoas traficadas resultou no encarecimento para a compra de escravizados e reorganização da estrutura social que caminhava para o fim da escravidão.

4. Guerra do Paraguai (1865-1870): a participação do Brasil no conflito com o Paraguai foi profundamente marcada pelo alistamento compulsório dos escravizados, sob a alegação da necessidade de salvar a Pátria, discurso que visava apaziguar as críticas do movimento abolicionista e velar o interesse na continuidade do trabalho servil. O exército formado era composto basicamente por homens negros escravizados cedidos pelos *senhores*, portanto, obrigados a lutar, e em menor número, escravizados comprados pelo Estado para servirem ou ainda aqueles que fugiam dos *senhores* visando a liberdade prometida aos sobreviventes – que foram poucos. O resultado foi o alto índice de mortes de escravizados e negros livres, a amplificação da dívida brasileira e a desestruturação do escravismo.

5. Capitalismo tardio (1851-1888): a modernização chega ao Brasil trazendo novas tecnologias que servirão, porém, a um modelo arcaico de sociedade. A navegação a vapor, por exemplo, foi utilizada pelos traficantes de escravizados para encurtar o trajeto entre África e Brasil. Da mesma forma, as ferrovias projetadas para escoar mercadorias serviam também para o transporte de pessoas negras recapturadas após fugas e levantes. Trata-se de um processo ambíguo de modernização pautada em um formato de desenvolvimento dominado por finanças internacionais e geração de endividamento em um contexto de adoção do formato capitalista de economia sem que a estrutura escravagista fosse afetada constituindo o que o autor entende como capitalismo dependente. Isso porque não havia condições para o desenvolvimento do mercado interno e competitivo capaz de criar e manter o processo de acumulação – sustentáculo de uma burguesia independente (MOURA, 2014).

Em diálogo com Clovis Moura, é possível perceber que a constituição do capitalismo no Brasil se deu de forma mais lenta e não partiu de um processo revolucionário dos meios de produção. Portanto, se firmou aos poucos, atravessando a formação social escravista até que o trabalho escravo se tornasse totalmente obsoleto.

Na Europa, sobretudo na Inglaterra – berço da Revolução Industrial – eclodiu o paradoxo estabelecido pela coexistência e interdependência entre trabalho escravo e trabalho livre que representava a contradição entre escravidão e capitalismo durante a crise instaurada nas relações escravistas de produção. Havia então, uma relação direta entre a necessidade de extinção da escravatura e a expansão do capitalismo inglês

(IANNI, 1988). Nesse contexto, é possível apresar que os/as escravizados/as sustentaram a economia mercantilista até a consolidação do capitalismo industrial, quando foram descartados/as e substituídos/as por operários/as brancos/as europeus.

Ianni (1988) aponta a proximidade entre as datas da Abolição da Escravatura e a Proclamação da República como evidência da decadência já em curso da Monarquia como resultado da luta entre aristocracia agrária – casta decadente e a burguesia cafeeira – classe social ascendente.

A escravatura passa a ser considerada “desumana”, segundo as leis de Deus – interpretadas pela ótica da burguesia ascendente – dadas a necessidade de estabelecimento do processo produtivo para a acumulação de capital. Com a intensificação do antagonismo entre liberdade e escravidão e a disseminação da ideia de geração de lucro por meio do processo de produção, o senhor escravagista tinha como opção transformar-se em um “burguês” ou cair junto com o escravismo (IANNI, 1988).

No processo de decadência do sistema escravista, afirmação do capitalismo e fortalecimento da burguesia, o racismo é ressignificado de modo a atender as novas relações político-econômicas que passaram a determinar a dinâmica das relações sociais, adequando-as à manutenção das relações desiguais imprescindíveis ao capitalismo.

Como constatou Otávio Ianni (2005), o preconceito racial consolida-se enquanto uma técnica de dominação que se mescla ao preconceito de classe ao selecionar aqueles/as que são obrigados/as a vender sua força de trabalho para viver. “Esta é a realidade: a raça e a classe são constituídas, simultânea e reciprocamente, na dinâmica das relações sociais, nos jogos das forças sociais”. (p.14). Nessa linha, Barros (2014) argumenta que a “cor” é um processo de construção social na medida em que a percepção das diferenças a partir da pigmentação da pele foi e é o critério para a imposição de um sistema socialmente desigual de um grupo sobre o outro.

Conclui-se que a sociedade brasileira embora fissurada em duas principais classes antagônicas, é subfragmentada por diferentes segmentos sociais minorizados a partir de marcadores de subalternidade como o pertencimento racial – recorte eleito neste trabalho.

Raça e classe se misturam em atitudes racistas como convidar uma pessoa negra a utilizar o elevador de serviço ou a surpresa diante de um/a profissional negro em caso de funções de prestígio como médicos/as e advogados/as, por exemplo. Normalmente a situação é comparada a um “mal-entendido”. Todavia o que de fato ocorreu foi a imediata associação da pessoa negra ao lugar social de subalternidade destinado a ela no imaginário social.

A todo o momento a competência de pessoas negras, quando ocupam determinados lugares, é colocada em xeque em razão da crença de que em determinados espaços sociais não “cabem” pessoas negras (SANTANA, 2003). Esse fenômeno é resultado não apenas a Representação Social de que as pessoas negras pertencem à classe social proletarizada, mas envolve a manutenção e a sofisticação de mecanismos excludentes capazes de mantê-las neste lugar social.

No âmbito da luta política, seria um erro estratégico desprezar a ligação entre a luta racial e a luta de classes, uma vez que o combate às injustiças sociais está diretamente associada ao combate das desigualdades raciais e “sociais”(ROCHA, 2006). Como aponta Silveira (2009), “a superação do racismo está junto às demandas diárias da superação de uma sociedade de classes” (SILVEIRA, 2009, p.14).

Atualmente, um dos desafios em estudos sobre relações étnico-raciais está exatamente em estabelecer os limites entre raça e classe na organização social brasileira e identificar mecanismos de reprodução ideológica das desigualdades.

Nesse debate, é fundamental compreendermos como a localização social da população negra está na classe proletária. Da mesma forma, é preciso identificar como os marcadores de classe, vistos de forma isolada, inviabilizam a questão racial e ignoram as especificidades da população negra. Nas palavras de Soligo (2001, p. 32):

Relacionando a teoria de classes de Marx e a abordagem da estratificação social, percebemos que a divisão entre as classes sociais, pela posse dos bens de produção, alia-se à estratificação social, por muitos atributos e símbolos de status e poder, ou seja, os indivíduos não se distribuem igualmente dentro de cada classe social, e a pertinência ao segmento negro opera uma dupla desvalorização dos indivíduos assim identificados.

Reconhecer que racismo é estruturante das relações sociais no Brasil e determinante na distribuição de lugares sociais envolve identificar “raça” como um importante critério de segregação entre os segmentos sociais. Por meio de uma organização que privilegia o grupo não negro, dando-lhe maiores condições e oportunidades bem como meios de manutenção em estratos de *status* e poder. A pobreza no Brasil, portanto, tem classe, mas também tem cor. Por essa razão, a adoção de políticas de discriminação positiva que considerem as especificidades de raça como uma subcategoria dentro das classes é tão necessária.

Esse foi uma dentre as importantes contribuições de Florestan Fernandes: reconhecer que, entre pessoas pertencentes à classe social desprivilegiada, o pertencimento ao segmento negro provoca situações de desvantagens não vividas por

pessoas brancas pobres. Ocorre um acúmulo de mecanismos de exclusão. Em se tratando de uma mulher pobre e negra, a sobreposição de marcadores de sujeição coloca essas mulheres em situação ainda mais perversa de vulnerabilidade social.

A superação das desigualdades sociais e dentro delas, as raciais, depende de vontade política e envolvimento social capazes de equalizar as disputas e diferentes interesses, por vezes antagônicos, dos diversos grupos sociais, de modo que a definição da agenda no campo das Políticas Públicas atenda prioritariamente às necessidades dos grupos historicamente excluídos. Portanto, compreender que a questão racial está entrelaçada na organização social dividida em classes não é o mesmo que negar a necessidade de políticas que atendam especificamente a população negra, com destaque às educacionais uma vez que os/as profissionais da educação não estão, como regra, preparados/as para lidar com a questão racial.

Como destaca Aline Santos (2012), não há consciência entre os/as professores/as de que reproduzem a ideologia dominante embora estejam a serviço dela e por vezes apresentam conflitos ideológicos. Uma constatação importante – que será retomada posteriormente – é o fato de que a despeito do posicionamento favorável à legislação, os/as docentes não alteram a prática de reprodução do racismo. Ficam bastante evidentes os reflexos da ideologia dominante nas escolhas desses profissionais.

Entre os/as docentes, o entendimento em torno da questão é “social”. A intenção é afirmar que é a classe e não a raça que surge como marcador de desigualdades (CATEN, 2010; GRELLMANN, 2012; LOMBE, 2009; SILVA, R. B., 2009). Para os/as defensores/as de que apenas a questão de classe deve ser considerada, a luta contra as desigualdades econômicas subsume a questão do racismo. Como resume Celso Santos (2015, p. 145) sobre a postura dos/as professores/as:

É certo que ainda persistem aqueles que se opõem a esse trabalho, seja por acreditarem que somente políticas sociais gerais, universalizantes, são suficientes para reverter a situação de vulnerabilidade educacional da população negra, acreditando que os resultados apontados são reflexo da relação de classe e, que superada as circunstâncias econômicas haverá, também, a superação das situações de desigualdades étnico-raciais.

Diante do entendimento de que as desigualdades nascem de questões ligadas especificamente à classe social é possível afirmar que o racismo é invisibilizado ou ignorado. A forma como as/os professores/as percebem as relações étnico-raciais afeta significativamente o grau de malefícios resultantes do racismo. Por essa razão o

investimento em formação é um dos principais pilares na luta contra o preconceito e a discriminação raciais.

É fundamental deixar evidente que não temos a intenção de responsabilizar o/a professor/a ao discutirmos o seu papel. Mas, diferente disso, entendemos que é uma questão estrutural diretamente relacionada ao modelo de sociedade adotado no Brasil.

Como parte dessa estrutura destaca-se o papel dos/as gestores educacionais e escolares, responsáveis diretos/as pela implementação de Políticas Públicas.

2.2 Gestão educacional e escolar

Compreendendo os/as gestores/as como representantes escolares mais imediatos do Estado, consideramos a importância de buscar nas pesquisas considerações que possam direcionar o entendimento a respeito do papel desses agentes públicos.

Garcia-Filice (2010) identifica três grupos de gestores/as educacionais a partir das posturas e convicções acerca da questão racial: no primeiro grupo estão os gestores/as ausentes/alheios que são omissos diante das políticas educacionais afirmativas com recorte racial por acreditarem que a questão está na desigualdade econômica. Estes se mantêm estáticos/as e silenciam o debate. No segundo grupo encontram-se os gestores sensíveis que, embora se mostrem mais abertos aos temas, não se empenham em realizar, de forma contínua, ações que valorizam a temática racial. Por fim, estão os gestores/as proativos/as – normalmente ativistas nos movimentos sociais. Nesse grupo encontram-se profissionais conscientes da amplitude e gravidade das desigualdades de cunho racial. Esses/as gestores/as atuam com afinco pela materialização das políticas antirracistas, buscam a produção de materiais e parcerias; valorizam processos formativos e adotam postura contestatória.

Não foram identificadas ações institucionalizadas, sistemáticas e amplas de apoio e incentivo à formação docente e/ou propostas de intervenção que possam nortear a ação dos gestores/as escolares e as práticas dos professores/as (BORGES, 2016; BUENO, 2015; CHAGAS, 2010; FERREIRA, 2015). Diferente disso, destacam-se ações políticas fragmentadas e desconexas. (GARCIA-FILICE, 2010; MARQUES, 2010). Não há diálogos contínuos e frutíferos entre entidades governamentais, sociedade civil, secretarias de educação e instituições de ensino. (CHAGAS, 2010; NORONHA, 2014; VIEIRA, 2011). Ou ainda, como evidencia Costa (2013), não há articulação entre a

legislação nacional, o plano de formação da Secretaria de Educação local e as demandas das escolas.

Para Martins (2010), há uma lacuna causada pela ausência de definição clara de responsabilidades e metas. Por falta de um direcionamento claro, fica a critério de cada unidade de ensino implementar, ou não, a legislação. Esse fato cria a dualidade entre os/as gestores/as e professores/as engajados/as e posturas mais resistentes.

A despeito das ações provenientes dos/as gestores/as ativistas em busca de uma implementação mais estruturada, em muitos casos, as dificuldades são ocasionadas pela aceitação parcial ou mesmo pela simples negação dos impactos no racismo pela maioria, o que resulta num processo descontínuo e superficial de adoção de estratégias (GARCIA-FILICE, 2010). E como nos mostra o trabalho de Janyne Souza (2015), não está no aporte legal a garantia de quais ações políticas serão consideradas e valorizadas de modo que, no cotidiano das instituições governamentais, as ações são dependentes da percepção e instrumentalização que os sujeitos ali atuantes tem acerca da questão racial.

Ana Marques (2010) atesta a omissão e despreparo de gestores/as do MEC diante do trato com as questões raciais. Em entrevistas realizadas durante a pesquisa surgem argumentos justificadores das lacunas no processo de materialização da legislação como: a questão racial está contemplada no contexto da diversidade como um todo; o racismo é pouco relevante no contexto brasileiro; não há racismo em um país miscigenado; a efetivação de ações de implementação nas escolas não é função do MEC em sentido amplo, uma vez que há uma secretaria responsável por esta questão – portanto não há Transversalidade entre as coordenações e secretarias no que se refere a inclusão da questão racial e a ideia de que as escolas devem assumir esse papel.

Sobre este último aspecto, Anselmo (2015) também confirma que, apesar das ações como distribuição de materiais e oferta de alguns cursos de formação, a lógica que permeia a gestão pública é a de que a escola é a principal responsável pela consolidação das políticas afirmativas educacionais.

Um dos grandes empecilhos para implementação da legislação é essa falta de interlocução “seja a articulação interna, que é a realizada no âmbito do Ministério ou a externa, aquela prevista com os sistemas de ensino estaduais, municipais, distrital, com a própria sociedade e com outros órgãos do Governo Federal” (MARQUES, 2010, p. 137).

A relação entre MEC, secretarias de educação, gestores/as escolares, professores/as e estudantes e demais entes da comunidade escolar é hierarquizante e assimétrica. A ausência de uma estrutura democrática, com ações compartilhadas e

envolvimento coletivo reflete a fragmentação no processo de implementação dessas políticas.

Essa constatação guarda relação com o fato de que os diversos sistemas de ensino (estaduais, municipais e distrital) que fragmentam o Sistema Nacional de Ensino não estão conectados entre eles e nem com as escolas (SAVIANI, 2010). Além disso, o regime de colaboração postulado no Artigo 23 da Constituição Federal não conta com regulamentação que direcione e institua um modelo de cooperação capaz de equacionar, efetivamente, as desigualdades regionais, municipais e/ou mesmo entre as instituições de ensino de uma mesma localidade. A ausência de um Sistema Nacional de Educação pautado na garantia de um padrão mínimo de qualidade bem como de condições iguais de acesso e permanência afeta negativamente a implementação equânime de políticas educacionais.

E o que é mais grave, normalmente o peso da displicência fica sobre os ombros dos/as profissionais da educação que estão na base do processo, em especial os/as professores/as. Apesar das inúmeras constatações de ausência do Estado, são apontados como “negligentes” e acabam sendo responsabilizados/as pelas dificuldades de implementação da legislação. O papel dos/as gestores/as educacionais ou da própria equipe diretiva bem como a participação dos/as demais representantes da comunidade escolar costuma ser ignorado (CHAGAS, 2010; LIMA, 2014).

Ao responsabilizar o/a professor/a, as gestões municipal e/ou estadual se eximem do compromisso, ao passo que negligenciam o suporte material e oferta de cursos de formação (MOREIRA, 2012). Apesar de reconhecermos a parcela de responsabilidade da escola, apenas é possível exigir resultados na medida em que o poder público propiciar as condições necessárias para a realização de projetos e ações tendo como norte o combate às diversas barreiras simbólicas e materiais que estão postas.

Diversos/as pesquisadores/as, dentre eles Alves (2007); Nunes (2007); Queiroz (2012); e Rocha, L. (2006), corroboram a constatação de que há negligência por grande parte dos gestores/as públicos/as, o que para Paula (2011) é resultado do próprio racismo que de forma velada direciona a forma como os/as gestores/as pensam as ações, como definem o grau de importância que será dado à temática e quais recursos serão disponibilizados.

No âmbito escolar, as propostas dos/as estudantes, como regra, não são consideradas, o planejamento das aulas e atividades em geral é individualizado. A forma de condução das escolas pelos/s gestores/as, não raro, é autoritária. O documento

norteador das atividades, o Projeto Político e Pedagógico (PPP), não condiz com a realidade (RODRIGUES, 2010). Ainda que no PPP conste a inclusão das temáticas em tela, há um distanciamento entre o que está registrado e as práticas docentes. (FERREIRA, 2013). Um dos motivos está na formulação unilateral do PPP, o que dificulta a aceitação da discussão pelo corpo docente (NUNES, 2007), bem como o distanciamento entre escola e comunidade, o que afeta a legitimidade do documento e a democratização da condução das instituições de ensino (RODRIGUES, 2010).

Os/as gestores/as escolares, ainda que estejam inseridos em uma estrutura antidemocrática, têm um papel central na consolidação de projetos antirracistas. A capacidade de envolvimento de toda a comunidade escolar na formulação do PPP, o fortalecimento do Conselho Escolar e demais instancias da comunidade escolar é imprescindível ao sucesso de práticas de combate às desigualdades (RODRIGUES, 2010). O papel do coordenador pedagógico também pode ser nota nesse processo (MOREIRA, 2008), ao estabelecer o *link* entre o caráter mais administrativo que a gestão tende a assumir e os aspectos pedagógicos dos quais os/as gestores/as não devem se afastar.

Considerando, porém, que o combate ao racismo enfrenta uma constelação de entraves, não temos a intenção de responsabilizar os/as gestores escolares. A divisão em temas é puramente didática e busca identificar as especificidades de cada segmento na estrutura de ensino. Isso não quer dizer que a avaliação do processo de implementação de ações afirmativas possa ser avaliada de forma isolada.

Somamos a esse quadro as fragilidades no processo formativo dos/as próprios/as gestores/as. Pesquisas (RODRIGUES, 2010; MARQUES, 2009) evidenciam a ausência ou precariedade quanto a capacitação dos/as gestores/as, educacionais e escolares, para o trato com questões ligadas às relações étnico-raciais, o que resulta da carência de programas, projetos e ações governamentais com esse recorte e pode representar um imbróglio durante a implementação de ações quando geridas por profissionais partidários da Ideologia da Democracia Racial.

Estudo realizado em escolas públicas do Distrito Federal aponta a importância dos/as gestores/as escolares neste processo e atesta a necessidade de ampliação de espaços de participação democrática bem como a capacitação dos/as gestores/as neste processo, visando qualificar os processos de implementação, monitoramento e avaliação, de modo que as políticas educacionais sejam capazes de promover o igualitarismo racial (RODRIGUES, 2010).

A democratização da gestão educacional passa, necessariamente pela adoção de mecanismos de participação social. No tocante às relações étnico-raciais foram instituídos em alguns estados¹⁶ os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Formados por representantes do poder público e da sociedade civil, os fóruns têm papel de acompanhar e/ou propor o desenvolvimento de Políticas Públicas envolvendo diversidade étnico-racial no âmbito educacional. Fomentam discussões e apresentam propostas de implementação da legislação por meio de contato com as instituições de ensino, gestores/as, movimentos negros e outros representantes da sociedade civil organizada¹⁷.

Segundo pesquisa realizada por Bárbara Rosa (2012), os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial representam instâncias cruciais para viabilizar a participação social na elaboração e acompanhamento de orientações e documentos no campo políticas de educação antirracistas. Os fóruns dos diferentes estados apresentam níveis e formas de atuação diferenciadas de modo que os Fóruns que contam com mais envolvimento e participação social, produzem ações mais amplas e eficazes. De toda maneira, a atuação dos Fóruns guarda relação direta com avanços consideráveis como, por exemplo, a elaboração do Plano Nacional de Implementação das DCNs para Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além de contribuírem com o debate por meio de participação em cursos, palestras e distribuição de materiais.

Os Fóruns contribuem ainda de forma substancial no processo de descentralização das políticas, uma vez que possibilitam que as informações cheguem aos municípios e aos estados. Além disso, em algumas localidades, fazem a ponte com comunidades remanescentes de quilombos, comunidades ribeirinhas e povos de terreiro (ROSA, 2012).

A principal fragilidade evidenciada pela autora refere-se à ineficiência de mecanismos de acompanhamento das ações dos Fóruns municipais e estaduais pela Secadi (ROSA, 2012). Os sites dos fóruns encontram-se desatualizados e as ações indicadas estão ultrapassadas no tocante às datas de efetivação sinalizando descontinuidade das ações dos fóruns registrados no site do MEC.

¹⁶ Segundo registros do MEC, os estados onde fóruns foram organizados são: Acre, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Tocantins. <http://etnicoracial.mec.gov.br/links/10-menu-principal/81-foruns-de-educacao-e-diversidade-etnico-racial>

¹⁷<http://etnicoracial.mec.gov.br/links/10-menu-principal/81-foruns-de-educacao-e-diversidade-etnico-racial>

A Secadi não conta com recursos materiais e contingente profissional suficiente para monitorar todas as ações ligadas à questão racial no Sistema de Ensino (MARQUES, 2010; VIEIRA, 2011), situação que tende a piorar com a reestruturação do MEC por meio do Decreto nº 9005 de março de 2017, que representou o desmonte e enfraquecimento da Secadi ao diminuir sua equipe de atuação.

Nesse sentido, podemos trazer ao menos três questões. Em primeiro lugar, a criação de secretarias e órgãos se perde diante da falta de recursos financeiros para a implementação de uma Política Pública ampla e operativa levando a limitação de possibilidades de efetivação de propostas e medidas (GONÇALVES, 2015). O segundo ponto é que faltam parcerias e diálogos com outros órgãos e secretarias. Ana Marques (2010) identificou em sua pesquisa que a concentração de recursos (ainda que parcos) reside na Secad¹⁸; as demais secretarias se sentem desobrigadas a tratar da temática. E o último aspecto diz respeito ao fato de que mesmo quando há recursos fica evidente, por vezes, a falta de vontade política em destinar os recursos de forma otimizada e eficaz no combate ao racismo no âmbito educacional (MARQUES, 2010) .

A dependência de iniciativas pessoais e ativismo para a implementação da gestão aparece de forma muito marcante dentro da perspectiva de implantação nas escolas. Este aspecto, mas não apenas ele, atesta a omissão do Estado brasileiro diante da questão racial e fortalece a ideia de que a alteração da legislação, embora resultante de muita luta da militância negra, não avançou da fase da conquista e concessão para a materialização.

Como nos conta Mota (2009), a atuação da equipe gestora empenhada em adotar medidas de combate ao racismo nas escolas – gestores/as pró-ativos nas palavras de Garcia-Filice (2010) – compõe o conjunto de estratégias facilitadoras do debate sobre questões étnico-raciais, contudo, o autor identifica as resistências enfrentadas pelos/as gestores/as, diante da tentativa de cumprir a legislação, marcadas pela dificuldade em sensibilizar os/as professores/as, provocar interesse, criar momentos de reflexão ou grupos de estudos. Soma-se a isso a multiplicidade de entendimentos e interpretações acerca dos objetivos e formas de implementação de ações antirracistas na escola.

A ausência de ações concretas para a implantação da legislação antirracista no campo educacional assemelha-se à distância entre igualdade formal/jurídica e material. O

¹⁸A então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi reestruturada para incluir o eixo “inclusão” passando a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2011.

abismo entre as propostas e orientações legais e a realidade concreta representa um inquietante e drástico alerta para os limites e possibilidades de transformação social no tocante às relações étnico-raciais no Brasil.

2.3 Políticas Públicas

O campo das Políticas Públicas é relativamente novo e tem sido objeto de estudo em várias áreas. Por essa razão, não há um consenso sobre o seu conceito, atores/atrizes envolvidos/as e amplitude.

Elegemos três linhas conceituais que poderão contribuir com o debate aqui proposto: as abordagens de Heidemann (2010), de Leonardo Sechi (2010) e de Dye (2010).

Segundo Heidemann (2010, p.28), o desenvolvimento de uma sociedade está associado às “decisões formuladas e implementadas pelos governos dos Estados nacionais, subnacionais e supranacionais em conjunto com as demais forças vivas da sociedade, sobretudo as forças de mercado [...]”. Nesse sentido, as decisões e ações do governo e de outros atores sociais constituem as Políticas Públicas.

O conceito de *Políticas Públicas* tem sua formulação em contexto de busca pelo “desenvolvimento” em superação a ideia de “progresso” que nasceu no século XVII deslançando a modernidade. O mito do progresso alcançou o seu auge no século XIX alavancado pela filosofia e pela prática do liberalismo. Neste período, o Estado não tinha papel interventivo na economia. Não havia Política Pública para direcionar e controlar as ações econômicas (HEIDEMANN, 2010).

No século XX, a ideia de progresso foi desacreditada no campo da historiografia científica e desestabilizada pelos impactos resultantes das duas guerras mundiais. O “progresso” representava a superação das mazelas sociais por meio da realização material, tendo como fundo uma visão romântica e simplista. Atualmente, a ideia de progresso deixa de representar um princípio diretivo da interpretação historiográfica, passando apenas a simbolizar promessas, esperança ou um empenho moral para o futuro que em parte foram assimilados pela concepção de desenvolvimento (HEIDEMANN, 2010).

Com a crise do mercado como força de condução da economia entre as duas guerras, surge a necessidade de ações políticas no campo da economia em busca do desenvolvimento. Este contexto provocou o aumento do papel do Estado junto ao mercado por meio de ações reguladoras (por meio de leis) e pela participação direta do

Estado na economia (criação e administração de empresas estatais). Surgem então as políticas governamentais mais tarde entendidas como Políticas Públicas, um dos conceitos decisivos do desenvolvimento moderno (HEIDEMANN, 2010).

Em função de suas consequências negativas, alguns países desenvolvidos evidenciaram insatisfação com o modelo de desenvolvimento – apenas material, passando a questionar a ausência de valores como, por exemplo, a preservação do meio ambiente (HEIDEMANN, 2010). No Brasil, a despeito da modernização, o desenvolvimentismo inaugurou um ciclo de reformas e abriu espaço para proliferação de desigualdades por ação ou omissão do Estado.

Tendo em vista a organização social cindida em classes antagônicas, portanto, em cenário de conflitos e disputas, entendemos que as decisões políticas não podem ser enquadradas como decisões imparciais no direcionamento da formação de agenda e gestão de Políticas Públicas.

A abordagem de Leonardo Secchi considera esse caráter ativo e ou passivo (ação ou omissão) no campo das Políticas Públicas. Nesse sentido, a omissão do Estado é parte de um projeto maior de política em que a ausência de ações contundentes de combate ao racismo na educação pode ser indício de desprezo a uma determinada questão que pode ser ou não considerada relevante.

[...] uma Política Pública é uma orientação á atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma Política Pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma Política Pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante. (SECCHI, 2010, p.2).

Conclui-se que a principal característica de uma Política Pública é o intuito de sanar uma questão social relevante. Como não há orçamento para todas as demandas, o campo das Políticas Públicas torna-se uma arena de intensas disputas políticas que podem afetar a política desde a sua concepção – ou mesmo resultar em omissão diante da demanda social.

Embora as Políticas governamentais recebam maior atenção da literatura, podemos falar em Políticas Públicas não governamentais (SECCHI, 2010), quando outros/as atores/atrizes sociais atuam como formuladores/as e implementadores/as de Políticas Públicas como associações, organizações não governamentais (ONGs) e empresas concessionárias. Além disso, tem-se destacado nos últimos anos a participação e controle social na elaboração e implementação dessas políticas por meio de

conferências, congressos, encontros e audiências. Destacamos neste trabalho as Políticas Públicas elaboradas e estabelecidas por entes governamentais.

Secchi (2010) explica que as Políticas Públicas se organizam em um ciclo que vai desde sua elaboração à implementação, passando pelas seguintes fases: identificação do problema; formação da agenda; formulação de alternativas; tomada de decisão, implementação, monitoramento e avaliação e extinção. Tais fases não devem ser consideradas como subsequentes, pois o ciclo de Políticas Públicas não costuma refletir a real dinâmica ou vida de uma política pública. Significa dizer que as fronteiras entre as fases não são nítidas. As fases geralmente se apresentam misturadas e as sequências podem se alternar.

Dentro do “ciclo” das Políticas Públicas, o monitoramento e a avaliação representam etapas cruciais de políticas, programas e projetos de modo a garantir resultados positivos por meio do acompanhamento e supervisão durante o processo. Como veremos, no tocante à materialização da legislação, não encontramos ações de implementação estruturada em todo o Sistema de Ensino, assim como não há acompanhamento avaliativo de sua implementação, mesmo que focalizada.

A dificuldade no cumprimento e alcance de objetivos e etapas de um plano de implantação não é uma particularidade da legislação antirracista; de modo geral, o acompanhamento das políticas, em especial das sociais, tem sido um desafio aos/às gestores/as (COHEN; FRANCO, 2013).

Os processos de monitoramento e avaliação, quando adequadamente realizados, permitem a melhoria de futuros planejamentos, aprimoramento dos instrumentos de gerenciamento, identificação dos impactos sobre o público alvo, além de viabilizar a alocação apropriada e equânime de recursos.

O monitoramento ou avaliação em processo permite a intervenção no curso de implantação da política e envolve a análise e acompanhamento dos processos, produtos e resultados, bem como dos impactos das ações realizadas, o que permite prever os ajustes necessários a maximização dos resultados (RUA, 1999).

Sem informações sólidas e confiáveis, o Estado não poderá responder sobre os resultados, limites e conquistas após a adoção de uma Política Pública – seja uma lei, um programa ou um projeto. É preciso prever como se darão os processos de monitoramento avaliação desde a etapa inicial da formulação da política, de modo que os mecanismos eleitos sejam capazes de diagnosticar os avanços, limitações e alcance de uma política.

A avaliação durante o processo permite identificar se a ação está sendo executada de acordo com o previsto no planejamento, se o cronograma está sendo cumprido, se efetivamente o público alvo foi alcançado, se os recursos estão sendo empregados adequadamente e quais resultados e metas foram alcançados.

A avaliação busca compreender, por meio de análise sistemática, os efeitos de determinada ação com o intuito de aperfeiçoá-la em suas diversas fases, bem como visa direcionar a elaboração de futuras políticas, garantindo eficiência na alocação de recursos e viabilizando o cumprimento de metas e alcance dos objetivos propostos.

Para análise no processo avaliativo podemos considerar alguns modelos conceituais propostos por Dye (2010). O autor nos apresenta uma relação de modelos conceituais e teorias desenvolvidas no campo da ciência política que permitem a compreensão e análise das Políticas Públicas. Cada modelo oferece uma forma diferente de se pensar Políticas Públicas: Modelo institucional, Modelo de processo, Modelo de grupo, Modelo de elite, Modelo racional, Modelo incremental, Modelo da teoria de jogos, Modelo da opção política e Modelo sistêmico. Importante frisar que tais modelos de avaliação não são excludentes, de modo que as fases de determinada Política Pública podem ser atravessadas por diferentes modelos.

Modelo institucional: com enfoque nas instituições governamentais (Congresso, Presidência, Tribunais, Estados e Municípios), o institucionalismo aponta três características distintas das Políticas Públicas: *legitimidade*, já que somente as políticas governamentais implicam obrigações legais; *universalidade*, devido ao caráter difuso na sociedade e *coerção*, uma vez que o governo tem o monopólio do uso legítimo da força podendo punir os violadores de suas políticas. Em função dessas características, os indivíduos e grupos tendem a lutar para que as políticas traduzam seus interesses. O autor lembra que uma política apenas se transforma em Política Pública se adotada, implementada e feita cumprir; contudo, a configuração das instituições pode viabilizar a implementação de determinadas políticas e obstruir outras devido à diferença de acesso dos grupos ao poder governamental. Nesse contexto, mudanças na estrutura institucional não provocam, necessariamente, mudanças nas Políticas Públicas já que estrutura e política são determinadas por forças econômicas e sociais (DYE, 2010).

O modelo institucional vê as instâncias governamentais como principais atores na implementação de Políticas Públicas e trata das diferenças no usufruto de Políticas Públicas de acordo com as possibilidades de acesso e poder de decisão dos diferentes grupos sociais aos direcionamentos dados às Políticas Públicas. Esse modelo nos permite compreender a forma como o racismo institucionalizado direciona o avanço ou o

retrocesso de políticas a partir de uma lente segregacionista, evidenciando a correlação de forças econômicas e sociais no desenho das políticas adotadas.

O racismo institucionalizado se estrutura por meio das Representações Sociais sobre as pessoas negras afetando as práticas de gestores/as¹⁹ e definindo os rumos das Políticas Públicas (GARCIA-FILICE, 2010; MESSIAS, 2009). A presença de imagens e ideias racistas (Ancoragem) convertem-se em ações discriminatórias ou omissões que reverberam em exclusão (Objetivação) por parte de colegas e profissionais da educação, em especial, os/as professores/as.

Modelo de processo: permite-nos entender o conjunto de atividades envolvidas na formulação de políticas como identificação do problema, organização de agenda, formulação, legitimação²⁰, implementação e avaliação. A partir desse modelo é possível identificar como as decisões são tomadas ou como deveriam ser tomadas, contudo, a noção de processo não evidencia o conteúdo dessas políticas, sobretudo seu conteúdo ideológico. Embora a maneira como a política é formulada possa afetar seu conteúdo, não podemos afirmar que toda mudança no processo necessariamente atingirá o conteúdo (DYE, 2010).

No modelo de processo, o enfoque está nas fases do ciclo de uma Política Pública desde sua concepção até a avaliação. Se a análise de uma política ficar restrita ao processo, corremos o risco de desconsiderar as implicações político-ideológicas tão presentes neste campo. As fases que compõem o ciclo da Política Pública têm, então, apenas a função de possibilitar uma compreensão técnico-administrativa do processo (idem, 2010).

A legislação em debate não contou com a formulação de uma Política Pública ampla que possibilite a identificação, ao menos, do seu caráter técnico no tocante ao ciclo de uma política. Nesse sentido, a legislação por si ou mesmo ações isoladas não podem ser consideradas como Políticas Públicas, mas apenas seu embasamento legal.

Modelo de grupo: grupos são organizados a partir de interesses comuns de indivíduos que desejam apresentar suas demandas ao governo. A organização em grupos permite o diálogo com o governo visando pressioná-lo a atender suas reivindicações. Instala-se então uma disputa entre os grupos para influenciar as Políticas Públicas. O sistema político, por sua vez, deve administrar o conflito entre os grupos buscando o equilíbrio. Obviamente a força de um grupo está em sua capacidade de influência, que é

¹⁹ A autora se refere a gestores/as do âmbito federal.

²⁰ A legitimação consiste na articulação de apoio político para transformar uma proposta em lei (DYE, 2010).

determinada pelo “tamanho, riqueza, poder organizacional, liderança, acesso aos formuladores de decisão e coesão interna” (DYE, 2010, p.108).

O modelo de grupo discute as disputas de poder e interesses entre diferentes grupos sociais. Nesse modelo, a participação dos movimentos sociais é crucial para a inclusão de suas demandas. Temos como exemplo a constituição do currículo escolar tradicional que prevê o ensino de uma história “branca” com valores europeus e subalternidade da população negra. A orientação curricular que inclui a História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras é resultado da capacidade de organização da população negra, contudo, a sua efetiva implementação ainda não se tornou realidade. O interesse na manutenção do poder em mãos brancas está vivo no currículo oculto e na morosidade do Estado diante na necessidade de combate ao racismo no sistema de ensino.

Modelo de elite: o povo é considerado apático e mal informado; por essa razão a elite molda a opinião das massas e direciona as Políticas Públicas. Segundo a teoria elitista, as Políticas Públicas não refletem as demandas do povo. As decisões são tomadas de forma verticalizada, de modo que os administradores e funcionários públicos executam políticas determinadas pela elite governante detentora do poder. Alterações no âmbito das Políticas Públicas decorrem de redefinições de valores da elite sem, contudo, afetar a preservação do sistema. Alterações na natureza do sistema resultam na imediata promoção de reformas que garantam a manutenção da organização social elitista. Não significa que o interesse público é totalmente desconsiderado, mas indica que a decisão está nas mãos de grupos dominantes que partilham de um consenso quanto aos alicerces e mecanismos de manutenção de um sistema social (DYE, 2010).

O direcionamento das Políticas Públicas segue nas mãos de uma minoria que detém hegemonicamente o poder de decisão. Nesse sentido, o modelo de elite evidencia o interesse desse grupo em manter *o status quo* por meio de instrumentos ideológicos de reprodução social. Nesse sentido, este modelo em sentido “puro” choca-se com o modelo de grupo.

A constatação de que as decisões políticas são direcionadas por um grupo que reproduz ideologias hegemônicas visando o controle social – Modelo de Elite – não anula atritos presentes no âmbito das Políticas Públicas, haja vista a relação de forças com os movimentos sociais – Modelo de Grupo. Esse entendimento corresponde de forma direta à perspectiva adotada nesta investigação. Trata-se de um campo marcado por contradições e conflitos.

Modelo racional: uma política racional prima pelo ganho social de modo a equalizar os custos com o retorno possível em avanços. Além de adotar políticas que

garantam o máximo proveito social, os/as tomadores/as de decisão devem optar, dentre as políticas, por aquela que possibilite maiores benefícios com relação aos custos. Este cálculo não envolve apenas valores econômicos, mas traduz os ganhos sociais e políticos sacrificados ou alcançados (DYE, 2010).

Segundo este modelo, é preciso adotar um sistema de tomada de decisão que viabilize a racionalidade na adoção de políticas. Para isso, é preciso conhecer e ponderar as demandas de todos os grupos sociais, compreender valores societários, buscar informações acerca de propostas alternativas, ter capacidade de prever o alcance das diferentes propostas e conhecimento especializado que apresente cálculos precisos a partir da relação custo-benefício (idem, 2010).

Esse é um modelo interessante para a análise de Políticas Públicas, contudo, não representa a realidade nas práticas desse campo devido a diversos obstáculos como, por exemplo, a dificuldade em formular políticas que garantam reais benefícios sociais em função da busca por benefícios pessoais em detrimento de valores societários; a ausência de informações necessárias ao conhecimento e análise de todas as propostas e alternativas e a natureza fragmentária no processo de formulação de políticas.

A ausência de racionalidade no campo das Políticas Públicas resulta em ações onerosas, estanques e descontínuas. No campo das ações antirracismo no sistema de ensino, não há, por exemplo, dados precisos que indiquem a existência e o alcance dos cursos de formação para professores/as sobre relações étnico-raciais e/ou história da África e Afro-brasileira; como os recursos destinados à formação são utilizados, qual o percentual de concluintes e de evasão; qual o formato mais adequado: presencial ou à distância; qual o local ideal— se em um centro de formação ou nas unidades de ensino; como evitar a evasão; como garantir e mensurar resultados. No exemplo dado, a ausência de dados que permitam o acompanhamento e avaliação das ações de formação afeta a qualidade e continuidade dos cursos oferecidos e podem resultar na ineficácia de novas ações.

Modelo incremental: segundo este modelo, a Política Pública representa a continuação de programas em andamento, iniciados pelo governo anterior, com alguns acréscimos, decréscimos ou modificações. Isso ocorre primeiro em função da ausência de dados a respeito de políticas em vigor. A coleta de tais dados representa altos gastos e não prescinde de tempo adicional. O mesmo ocorre com o cálculo indicador da relação custo-benefício de propostas alternativas quando estão em jogo valores não apenas econômicos, mas sociais, culturais e políticos, especialmente devido à ausência de consenso sobre valores societários. Em segundo lugar, está a insegurança com relação

às consequências de novos programas seguida da resistência diante de grandes mudanças, assim, apenas alternativas promotoras de pequenas alterações são consideradas em função dos investimentos já despendidos para implementação do programa. Vale lembrar ainda que o incrementalismo é politicamente conveniente por viabilizar o alcance de acordos ao diminuir conflitos, manter a estabilidade e preservar o sistema político. Além disso, há uma tendência de satisfação de demandas particulares ou a simples busca de algo que funcione – que não é, necessariamente, a melhor alternativa (DYE, 2010).

As alterações que normalmente presenciamos nos programas governamentais, especialmente quando há mudança de partido, representam alterações que visam, como regra, apenas renomear políticas de modo que os benefícios por ela alcançados representem “mérito” do novo governo/partido. Além disso, nos cabe diferenciar as políticas de governos de políticas de Estado que demandam longo prazo para sua efetivação e não podem ser interrompidas.

Temos como principal referência o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, elaborado em 2009, e que deveria estar em fase de execução. Este plano sistematiza as orientações contidas na Resolução CNE/CP 01/2004 e no Parecer CNE/CP 03/2004, focalizando competências e responsabilidades dos entes federados, sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades. O que está bastante evidente, no entanto, é que o referido Plano está paralisado, em especial após alterações na estrutura e organização do MEC com a posse, em agosto de 2016, do então vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), após golpe de Estado que resultou no *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). Políticas em andamento estão sendo revisitadas, revogadas ou reestruturadas de acordo com os interesses dos articuladores/as do golpe – parlamentares de oposição, mídia, empresários, integrantes do Poder Judiciário, só para citar alguns (PRONER, C. et AL, 2016; SOUZA, 2016).

Modelo da teoria de jogos: a teoria dos jogos é um modelo abstrato e dedutivo de formulação de políticas a partir do racionalismo. Envolve indivíduos ou grupos enquanto participantes diante de uma situação de conflito e competitiva no tocante a escolhas. Não se trata de uma mera explanação de como as pessoas tomam decisões, mas como procederiam, estrategicamente, diante de situações competitivas se elas fossem inteiramente racionais. Tais escolhas são interdependentes e determinam o

resultado ou “prêmio” de acordo com as opções de cada integrante ou grupo. Nesse sistema, a noção de “estratégia” é fundamental, uma vez que permite uma tomada de decisão racional rumo ao melhor resultado para o indivíduo ou grupo. Essa teoria se aplicada a situações de formulação de políticas em que não há necessariamente uma alternativa “melhor” que outras, mas apenas a soma de resultados ou preponderância de alguns (DYE, 2010).

Esse modelo é preponderante quando ocorrem conflitos de interesse durante interação (ou “jogo”) entre os/as formuladores/as de políticas (participantes ou jogadores/as) que levam a decisões cujo resultado é a combinação das escolhas de todos/as. Esse modelo pode apresentar atitudes colaborativas que beneficiem a todos/as, contudo é primordialmente marcada pelo autointeresse e busca de estratégias diante da escassez de recursos (DYE, 2010).

Em suma, trata-se de uma escolha racional diante de uma situação competitiva. No âmbito público, a disputa entre grupos com interesses díspares pode afetar o formato das políticas a serem adotadas, os recursos despendidos, o público beneficiado, entre outros aspectos.

Modelo da opção política: Estudo econômico de tomada de decisão de atores/atrizes políticos/as no âmbito público considerando, contudo, que as pessoas buscam satisfazer o interesse próprio, tanto no âmbito privado quanto no público. Segundo esse modelo, o governo tem a incumbência de exercer funções e prover bens públicos que não podem ser oferecidos pelo mercado. Por meio de um “contrato social”, o governo garante a proteção da vida, da liberdade e da propriedade em troca de obediência às leis e pagamento de impostos²¹. Este modelo permite compreender a ausência de propostas claras nas campanhas eleitorais. Os/as candidatos/as focam suas estratégias para maximizar votos nas eleições e não em formular políticas que efetivamente atendam aos interesses dos/as eleitores/as. Atende-se, contudo, aos interesses de pequenos grupos que organizados conseguem impor suas demandas ainda que os custos sejam repartidos entre todos/as os/as contribuintes. Essa é a fonte do excesso de regulamentações, subsídios, proteção e benefícios (DYE, 2010).

Tendo em vista que, para a efetivação da legislação antirracista, a destinação de recursos tem se mostrado insuficiente, em especial, para o abastecimento das escolas com material didático (MENDONÇA, 2011; OLIVEIRA, 2010; SANTANA, 2010). No

²¹Os teóricos da “opção pública” reivindicam-se herdeiros intelectuais de John Locke e Thomas Jefferson (Dye, 2010).

modelo de opção política é primordial o papel desempenhado por movimentos sociais ao reivindicarem o atendimento de suas demandas. Ao pressionar o Estado, esses grupos diminuem a captação de recursos econômicos por grupos hegemônicos que visam atender a interesses particulares.

Modelo sistêmico: segundo este modelo, as Políticas Públicas podem ser entendidas como respostas às forças (*inputs*) das condições e circunstâncias externas ao sistema político ou “meio ambiente”, ao constituírem os *outputs* do sistema político, ou seja, o seu produto. Os *inputs* nascem de demandas ou apoio. As demandas partem das influências de indivíduos ou grupos nas Políticas Públicas, e seus conflitos devem ser mediados pelo sistema por meio de acordos. O apoio diz respeito à conformação desses indivíduos ou grupos às normas como, por exemplo, pagar impostos e respeitar a lei. Os *outputs* ou Políticas Públicas representam as alocações de valores para a sociedade. Uma vez implementadas podem, via *feedback*, afetar o ambiente e o caráter do sistema político (DYE, 2010).

Esse modelo apresenta a relação de influências do meio externo nas decisões tomadas no âmbito das Políticas Públicas. Nesse sentido, cabe observar que diversos fatores agem na determinação de prioridades e demandas a serem atendidas, e que o resultado dessas políticas oferece retornos que podem remodelar o ambiente e provocar alterações no sistema político (idem, 2010).

No tema em debate—legislação antirracista na educação – os *inputs* seriam as demandas e reivindicações postas pelo movimento negro, enquanto os *outputs* conformam além de programas, planos e ações estabelecidos para o seu cumprimento. Como *feedback*, apontamos os possíveis resultados de sua implementação como promotores de mudanças no sistema e de novas demandas: diminuição nos índices de fracasso escolar e evasão que atingem a população negra; superação do racismo educacional; valorização social da cultura e história africanas e afro-brasileiras; alteração curricular das instituições de ensino superior.

Diante do exposto, quanto a diversidade de aspectos e modelos concernentes às Políticas Públicas, é possível observar que ainda há muitas lacunas a serem estudadas e discutidas. Por outro lado, trata-se de um terreno estratégico dentro do nosso sistema político para a superação das desigualdades. Nas palavras de Dye (2010, p. 106):

Todos nós talvez prefiramos viver num sistema político em que cada um tenha voz igual na formulação de políticas; em que muitos interesses distintos proponham soluções para os problemas públicos; em que a

discussão, o debate e a decisão sejam abertos e acessíveis a todos; em que as escolhas políticas sejam feitas de forma democrática; em que a implementação seja razoável, justa e compassiva.

Referendamos o sistema político idealizado por Dye (2010) prevê participação democrática com adequadas soluções de conflitos, com possibilidades de participação e implementação igualitária distante das ações elitistas, clientelistas e eleitoreiras que tem marcado a destinação de recursos públicos no Brasil.

O campo das Políticas Públicas não pode ser estudado de forma técnica e isolada. É preciso considerar os contextos social, histórico e econômico em que as ações são formuladas e implementadas ou negligenciadas. Ações isoladas não terão o alcance necessário sem o rompimento da estrutura subjacente da desigualdade que serve como pano de fundo dessas políticas. A leitura de Vanda Gonçalves (2015, p. 16) é a de que, a despeito da legislação representar estratégia de combate às desigualdades

[...] elas têm um alcance limitado dada a prioridade definida pelas Políticas Públicas e os meios efetivamente disponibilizados para a implantação dessa política. Contudo, e este é o segundo aspecto a destacar, o desenho final da política – sua concepção, formas de financiamento, mecanismos de implementação – é também condicionado pelo quadro institucional e político no qual ela se insere. Portanto, a política se redefine ao longo do processo de implementação, sendo mediada por diferentes atores em alguns momentos ou níveis da implementação.

A eficácia de determinada Política Pública exige a articulação de ações por meio da integração e diálogo entre diferentes setores. A complexidade de determinadas demandas sociais indica que um setor, de forma isolada, não poderá combater as assimetrias sociais postas em razão das desigualdades de condições e oportunidades impostas a determinados segmentos sociais.

2.4 Ações afirmativas e Igualdade

Ações afirmativas são políticas de combate à exclusão social de determinados grupos sociais em razão de assimetrias historicamente constituídas. São medidas de caráter temporário amparadas no direito constitucional à discriminação positiva.

Gomes (2002) assevera que o direito à igualdade nasce com os documentos constitucionais promulgados após revoluções nos Estados Unidos e França (séc. XVIII). A igualdade perante a lei é uma construção jurídico formal que entende que a Lei – genérica e abstrata – deve ser igual para todos/as, de forma neutra, ou seja, sem privilegiar

nenhum grupo social diante da resolução de situações jurídicas concretas e conflitos interindividuais. E conclui:

Em suma, conforme esse conceito de igualdade, que veio a dar sustentação jurídica ao Estado liberal burguês, a Lei deve ser igual para todos, sem distinções de qualquer espécie. Abstrata por natureza e levada a extremos por força do postulado da neutralidade estatal (uma outra noção cara ao ideário liberal), o princípio da igualdade perante a lei foi tido, durante muito tempo, como a garantia da concretização da liberdade. Para os pensadores e teóricos da escola liberal, bastaria a simples inclusão da igualdade no rol dos direitos fundamentais para se ter esta como efetivamente assegurada no sistema constitucional (idem, p. 126).

De acordo com o autor, a ideia de igualdade jurídica não passa de mera ficção. Ele defende a concepção substancial de igualdade, segundo a qual essa noção necessita, para além das questões econômicas e fáticas, da compreensão de comportamentos sociais como, por exemplo, a discriminação racial.

Notamos, portanto, a contradição entre o caráter formal e real de igualdade preconizado, sobretudo, pela Revolução Francesa, momento em que as ideias de liberdade, igualdade e fraternidade ganharam vulto histórico, mas não alcançaram reais alterações e avanços sociais uma vez que apenas representou os interesses da burguesia em ascensão.

A igualdade formal não é sinônimo de igualdade material; assim, a “garantia”, no texto legal, de que “todos são iguais perante a Lei” não garante, por si, justiça social e equidade de oportunidades. As ações afirmativas atendem a necessidade de tratar de modo diferenciado os/as desiguais visando transformar uma realidade profundamente desigual.

Não há um consenso nas leituras e avaliações sobre Políticas Públicas de Ação Afirmativa. Identificamos quatro possibilidades de entendimento sobre a discussão racial neste campo:

1. A visão de que o racismo está deslocado da discussão de classe social de modo que as ações afirmativas não devem figurar como um apêndice das políticas de redistribuição de renda ou vice e versa. Esses/as autores/as não negam a existência do racismo, mas enxergam que a questão de classe deve ser colocada acima do debate racial. Entendem que as políticas de ações afirmativas não seriam a solução já que reforçam a discriminação e não afetam a estrutura social – alguns figuram como defensores/as de políticas sociais (aspecto econômico) e não raciais. Segundo essa ótica, as desigualdades são estruturadas a partir da lógica de manutenção das classes

sociais de modo que o racismo desapareceria paulatinamente com o fim do capitalismo. O multiculturalismo, que pauta as políticas afirmativas, teria isolado as lutas perdendo a preocupação principal de combater o sistema capitalista adotando ações que integrariam os/as negros/as nos processos democráticos e econômicos, ao passo que reforçariam o racismo presente na sociedade, aprofundando as desigualdades de classe (SILVA, 2012).

2. A defesa da resignificação das relações étnico-raciais na atualidade considerando a diversidade de culturas que compõe uma sociedade. Para esse grupo, adepto do multiculturalismo, os estudos que apontam a divisão da sociedade em classes tendem a desconsiderar as especificidades e demandas de segmentos sociais subalternizados a partir de outros marcadores como pertencimento racial, étnico, de gênero e orientação sexual. O multiculturalismo é uma reação ao etnocentrismo e discute o reconhecimento da diferença (SILVA; GONÇALVES, 1998; 2003). Concebidas por esse ângulo, as ações afirmativas referem-se a políticas que consideram aspectos como cultura, etnicidade e identidade.

3. A defesa de uma democracia racial como forma de deslegitimar políticas de ações afirmativas. Para esse grupo, as políticas afirmativas geram uma divisão racial que não existe no Brasil, uma vez que as teorias racialistas ficaram no passado e não poderiam justificar as desigualdades hoje. Essa perspectiva nega os efeitos estruturais do racismo na constituição das desigualdades, já que a sociedade brasileira é miscigenada. Se o racismo não gera desigualdade, a população brasileira não deve ser considerada para efeito de políticas afirmativas. O que coloca pretos/as, pardos/as ou brancos/as em situação de desvantagem seria apenas a pobreza. Nesse viés, o Estatuto da Igualdade Racial é duramente criticado. Os principais argumentos são a inexistência de raças sob o ponto de vista genético/biológico; a impossibilidade de concluir que as desigualdades apresentadas em indicadores sociais no Brasil estão atreladas ao racismo; a possibilidade de redução na qualidade do ensino e pesquisa nas universidades; a divisão da sociedade brasileira entre brancos/as e negros/as; o beneficiamento da classe média autodeclarada negra (KAMEL, 2006; MAGGIE, 2005; MAGGIE; FRY, 2007; MAGNOLI, 2007; 2009; OLIVEIRA, 2012). As ações afirmativas são vistas, portanto, como uma espécie de privilégio, garantido por uma legislação diferencialista que não considera o mérito ao discutir a questão da igualdade (GRELLMANN, 2012) ou mesmo são vistas como “racismo às avessas”; forma desonesta de ingresso; falta de ateste à competência acadêmica. É bastante comum a resistência a ações afirmativas no Ensino Superior a partir do argumento de que o investimento deve ser na educação básica; que cotas provocam a discriminação; que é uma questão de classe e não de raça; ou mesmo que

os/as negros não estão nas universidades por falta de interesse (COSTA, 2013). Para este grupo, a superação do racismo depende de políticas sociais universalistas, a grosso modo, por entenderem que não é possível definir quem é negro/a no Brasil. Segundo esses autores, adoção de políticas afirmativas cria uma cisão racial que não existe no país.

Em oposição a esse pensamento, Jaccoud (2008) aponta os limites das políticas universalistas no enfrentamento à desigualdade racial em um contexto social que carrega não apenas fatores históricos, como mantêm constrangimentos raciais hoje por meio do racismo – especialmente o institucional, do preconceito e da discriminação raciais como práticas sociais. Tais dispositivos representam poderoso obstáculo à redução das desigualdades, limitando o alcance das políticas universalistas.

4. O entendimento de que as ações afirmativas são necessárias como uma dentre as soluções de caráter mais imediato em função das profundas desigualdades raciais que marcam a sociedade brasileira. Segundo essa perspectiva, defendida neste trabalho, medidas afirmativas são possibilidades de integração de parte da população negra nos espaços sociais antes destinados apenas a população branca, portanto, são necessárias. Contudo, consideramos um pequeno passo quando consideramos a complexidade de todo um sistema de manutenção de privilégios.

Contestamos a teoria de que tais ações acirrarão conflitos raciais criando uma sociedade racializada. Isso porque as ações afirmativas nascem exatamente para diminuir a distância entre segmentos sociais resultante de um processo histórico de racialização da sociedade. Concordamos com a noção de que a estrutura não é afetada; contudo, não desconsideramos o valor das políticas de inclusão racial e consideramos as particularidades dos demais grupos em situação de vulnerabilidade – mulheres, povos indígenas, e minorias²²- como um todo.

Considerar as especificidades dos diferentes segmentos sociais pede o diálogo e articulação entre diferentes instâncias, órgãos e setores governamentais. A ausência de parcerias por meio de relações mais horizontalizadas entre os diferentes setores governamentais incorre em fragilidades e lacunas. Isso posto, o diálogo a respeito das Políticas Públicas antirracistas, das quais destacamos as Educacionais, envolve a compreensão de três conceitos: Intersetorialidade, Interseccionalidade e Transversalidade.

²²Consideramos minorias os grupos que não alcançam representatividade no tocante ao acesso aos espaços de prestígio social.

A **Intersetorialidade** corresponde à prática de diálogo entre diferentes setores no momento de concepção de uma determinada Política Pública visando, no processo de implementação, a ação conjunta dos setores envolvidos. Um exemplo de Intersetorialidade são as políticas de redistribuição de renda associadas à educação e com recorte racial.

Ao lado da noção de Intersetorialidade aparece a **Transversalidade**. Tal princípio compreende a articulação de múltiplas diferenças e desigualdades por meio do recorte de gênero e raça. Vale lembrar que, como regra geral, toda ação transversal é também intersetorial, já que envolve mais de uma política, porém, nem todas as ações intersetoriais envolvem a Transversalidade de gênero e raça. Importante lembrar ainda que nem sempre gênero e raça se entrecruzam em uma política, de modo que podemos identificar em uma política ações direcionadas a um único aspecto: a Transversalidade de gênero ou de raça.

Transversalizar política educacional a partir da dimensão racial envolve incluir esse recorte desde sua concepção, considerando esse aspecto em cada fase de seu ciclo, visando superar a ideia de “democracia racial” que povoa o imaginário social. Nesse sentido, todas as políticas devem considerar a possibilidade de impacto em todos os grupos sociais sob o risco de favorecer apenas um segmento.

A Transversalidade de raça em diversos campos representa considerar as especificidades da população negra desde o diagnóstico do problema ou demanda. Para isso, é imprescindível o levantamento de dados desagregados por raça que possam evidenciar indicadores capazes de subsidiar a elaboração, monitoramento e avaliação de Políticas Públicas no âmbito educacional. Em suma, tal perspectiva exige a incorporação da dimensão de raça desde o planejamento, visando garantir a adoção de estratégias adequadas, bem como a alocação de recursos.

A **Interseccionalidade** nos permite compreender a complexidade da situação de grupos sociais por considerar a coexistência de eixos de subordinação: o pertencimento racial, de gênero, a orientação sexual e a condição de classe articulam-se promovendo situações de desigualdades e discriminações.

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da condição de subordinação. Trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas, que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações políticas específicas geram

opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento(CRENSHAW, 2002, p.177).

Os estudos sobre Interseccionalidade envolvem exatamente a compreensão de como categorias de vulnerabilidade se entrecruzam colocando determinados segmentos em desvantagens sociais. Compreender as relações étnico-raciais e de gênero deve manter sempre o *link* com as condições estruturais de produção e reprodução das desigualdades. É nesse sentido que se torna imperativo a percepção do modo como os mecanismos capitalistas se organizam para manter desigualdades, opressão e submissão.

Issoporque o Estado é controlado por grupos hegemônicos representantes dos interesses do capital, nos quais está contida a necessidade de manutenção do exército industrial de reserva garantidor de mão de obra barata e da sujeição das regras exploradoras do mercado.

Nesse sentido, cabe aos grupos subalternizados e excluídos, em primeiro lugar, unirem-se como classe, sem perder de vista outras especificidades, adotando postura crítica diante dos avanços; em seguida, é preciso utilizá-los, estrategicamente, na promoção de mudanças sociais possíveis como contra-ataque à estrutura capitalista, e por fim, traçar novas pautas e formas de ação coletiva. Uma frente de reivindicações que tem se destacado nos últimos anos refere-se à inclusão de ações afirmativas com recorte racial na agenda das políticas sociais não universalistas.

Ainda que as Políticas Públicas universalistas representem avanços no tocante à ampliação de direitos em geral, ao menos sob o ponto de vista legal, não foram suficientes para alcançar as desigualdades que afetam segmentos historicamente discriminados, daí a urgência da implantação de políticas afirmativas (MONTEIRO, 2010). Ainda que tais ações não atinjam as desigualdades historicamente acumuladas, representam importante instrumento político voltado à aproximação entre o princípio constitucional da igualdade e a realidade concreta na qual a população negra está inserida (SILVEIRA, 2009).

No Brasil, a adoção de ações afirmativas com recorte racial ganhou espaço em discussões não apenas em espaços acadêmicos, mas também na mídia e em interações informais do cotidiano quando ganhou destaque a adoção de cotas raciais nas universidades. O aspecto crucial para o entendimento do debate sobre a reserva de vagas no Ensino Superior envolve a compreensão de como o racismo conduz a pessoa negra ao insucesso escolar na educação básica e principalmente, como é capaz de convencê-la de uma "incapacidade" que não é real.

A utilização da expressão “insucesso escolar” diz respeito à necessidade de abordar as desvantagens impostas à população negra em sua trajetória escolar para além dos dados que atestam os índices de evasão e repetência. Embora tais dados estatísticos digam muito acerca do racismo educacional, é preciso identificar o “insucesso escolar” também dos jovens frequentes e aprovados. Significa dizer que a dificuldade de conclusão do ensino médio aponta a existência de obstáculos no percurso de ensino formal, porém, é preciso compreender que empecilhos também estão postos aqueles/as que o concluem. Por essa razão, o sistema de reserva de vagas nas universidades e programas de acesso ao terceiro grau são tão necessários.

Programas de reserva de vagas nas universidades públicas acenderam discussões e afetaram concepções vigentes no campo das Políticas Públicas, bem como nos modos de compreender as relações étnico-raciais no Brasil. As “cotas sociais” adotadas posteriormente são, também, consequência desse debate. Ao mesmo tempo, foi um momento marcado pelo desnudamento de manifestações preconceituosas que passaram a ser mais explícitas (JESUS, 2011).

Diferente de previsões daqueles/as que colocavam contra a adoção de cotas raciais, pesquisas (IENSUE, 2009; BERNADINO-COSTA, 2016) têm apontado aspectos positivos e resultados exitosos alcançados em função da inclusão da população negra nas universidades por meio das cotas raciais.

Levantou-se a hipótese de que o baixo desempenho dos alunos cotistas poderia afetar o nível das universidades. Constatou-se, contudo, que não há diferenças na média de rendimento entre alunos/as cotistas e os/as que ingressaram pelo sistema universal (BERNADINO-COSTA, 2016; JACCOUD, 2008).

Desde a adoção do sistema de cotas raciais pelas universidades (Universidade Estadual do Rio de Janeiro em 2003 e Universidade de Brasília em 2004), o debate envolvendo ações afirmativas ganhou espaço nos mais variados espaços sociais, gerando calorosos debates não apenas no meio acadêmico, mas nas ruas, nas escolas, na mídia, chegando inclusive ao Supremo Tribunal Federal.

A polêmica girou em torno da meritocracia versus desigualdades de condições e oportunidades. A ideia de reserva de vagas para a população negra nas universidades ganhou tanta dimensão que o debate sobre ações afirmativas acabou limitando-se, em alguns espaços, à adoção de cotas raciais. Ações afirmativas, no entanto, representam um grande número de ações e políticas para além das cotas raciais e está intimamente ligada à ideia de igualdade material visando a superação dos privilégios sociais. Importante ressaltar que as políticas de Ação Afirmativa são medidas temporárias e visam

provocar impactos em curto prazo sobre as desigualdades postas na sociedade, não implicando, porém, em privilégios invertidos.

O contexto propiciou debates que trazem à baila temas como a constitucionalidade das cotas e a real presença de racismo na sociedade brasileira, que até então era considerada, por muitos/as, um exemplo de convivência harmoniosa entre as “raças” em função da mestiçagem. Nessa linha, o protagonismo dos movimentos negros gera reflexões acerca do racismo, da desmistificação da “democracia racial” por meio do debate sobre quem é “negro/a” no Brasil acompanhado da campanha pela afirmação da identidade negra, autoidentificação fenotípica e filiação política à causa.

A política de cotas raciais representa, como toda Ação Afirmativa, uma ação transitória, de modo que o ensino básico venha a sofrer as transformações necessárias à garantia de acesso mais equânime às universidades ou faculdades. Contudo, as reformas ainda não ocorreram como deveriam e o acesso ao ensino superior, sobretudo nas universidades públicas e especialmente nos cursos de maior prestígio, continua majoritariamente um privilégio do segmento social branco.

Importante lembrar ainda que a reserva de vagas para pessoas negras ocorreu como resultado de pressões sociais nas universidades, não partindo de medidas legais oriundas do Estado.

Essa ausência inicial de uma legislação federal e/ou de ações de coordenação permitiu a proliferação de uma diversidade de formas afirmativas de acesso que ficaram a critério dos conselhos universitários ou determinadas por leis estaduais (JACCOURD, 2008).

O sistema de cotas apenas ganha aparato legal em âmbito nacional em 2012 (oito anos após a adoção de cotas pela Universidade de Brasília) por meio da Lei 12.711/2012 que reserva o mínimo de 12,5% das matrículas por curso e turno das universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos/as oriundos/as de escolas públicas. A “Lei de cotas”, como ficou conhecida, dispõe sobre a reserva de metade das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos egressos de escolas públicas. O sistema se divide em “subcotas”, levando em consideração a renda familiar e o pertencimento étnico-racial em proporção à soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (BRASIL, 2012).

Considerando que a referida lei está sendo implementada paulatinamente (a partir de 2013), ainda não temos resultados que possam ser analisados. A primeira

fragilidade a ser apontada refere-se à obrigatoriedade da reserva de vagas apenas em universidades federais, deixando de fora as instituições estaduais e/ou privadas.

Soma-se ao debate envolvendo cotas raciais nas universidades o resultado de julgamento feito pelo Supremo Tribunal Federal (STF) concluído em 26 de abril de 2012. Em resposta à ação, contrária ao sistema de cotas, protocolada pela advogada Roberta F. Menezes Kaufmann, representante do Partido Democratas (DEM), o Ministro do STF Marco Aurélio de Mello asseverou, em seu voto, a constitucionalidade das cotas baseando-se no artigo 3º em que são considerados objetivos fundamentais da nossa República: primeiro, construir uma sociedade livre, justa e solidária; segundo, garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e, por último, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Tal preceito legal agasalha a Ação Afirmativa como maneira de corrigir desigualdades por meio da lei, em favor daquele tratado de modo desigual. Ao empregar verbos de ação como “construir”, “garantir”, “erradicar” e “promover”, a Constituição de 1988 assume igualização eficaz e dinâmica. Para além da proibição de discriminar, é preciso viabilizar (MELLO, 2012).

Destacou-se, durante o julgamento, no campo dos direitos e garantias fundamentais, o artigo 5º da Constituição Federal, segundo o qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, assegurando-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”. Dos setenta e oito incisos que compõem o artigo, destacam-se o XLI, segundo o qual “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais” e o inciso XLII, a prever que “a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei” (MELLO, 2012).

Cabe destacar ainda o trecho em que o ministro Marco Aurélio destaca o fracasso do Estado brasileiro em prover direitos e garantias preconizados por nossa Constituição:

É preciso chegar às ações afirmativas. A neutralidade estatal mostrou-se nesses anos um grande fracasso; é necessário fomentar-se o acesso à educação; urge implementar programa voltado aos menos favorecidos, a abranger horário integral, de modo a tirar meninos e meninas da rua, dando-lhes condições que os levem a ombrear com as demais crianças. O Estado tem enorme responsabilidade nessa área e pode muito bem liberar verbas para os imprescindíveis financiamentos nesse setor (MELO, 2012, p. 6-7).

O julgamento do STF em favor da constitucionalidade das cotas representou significativo avanço no debate concernente às ações afirmativas. O Estado falha em prover uma educação inclusiva e de qualidade; por essa razão, as cotas são necessárias.

A população negra conta ainda com sistema de cotas em concursos públicos federais após a aprovação da Lei 12.990/2014. Um quinto das vagas deve ser reservado para negros/as em concursos para a administração pública federal direta e indireta, autarquias, agências reguladoras, fundações públicas, empresas públicas e sociedades de economia mista controladas pela União. Ainda não há indicadores e avaliações que possam mensurar os resultados dessa política afirmativa (BRASIL, 2014).

Há pontos que seguem em debate ocupando opiniões bastante controversas envolvendo as políticas de cotas. Um argumento bastante comum está relacionado à compreensão da desigualdade como resultado das assimetrias econômicas entre as classes sociais. Segundo essa percepção, a reserva de vagas deveria contemplar apenas o quesito “renda”. Por outro lado, há o entendimento de que processos discriminatórios de cunho racial se tornam barreiras capazes de impedir o acesso das pessoas negras à universidade independente de sua classe social.

Reafirmamos nosso entendimento de que raça e classe são marcadores interligados e, por vezes, complementares. Esse fato, contudo, não deve tornar-se empecilho para a adoção de políticas afirmativas puras, ou seja, apenas com o recorte racial. O desafio posto é compreender de forma crítica o alcance dessas ações.

2.4.1 O alcance das Ações Afirmativas

Diante do exposto até aqui, é possível concluir que, a despeito dos avanços conquistados pelo protagonismo da população negra por meio de organização em movimentos sociais, a morosidade do poder público é o que ainda prevalece diante da perspectiva de adoção de políticas de Estado duradouras e eficazes.

As poucas experiências não passaram por avaliação e não tiveram continuidade, por estarem desarticuladas entre si ou de sua estratégia ou plano. Tampouco foram consolidadas institucionalmente em forma de programas, com planejamento e destinação orçamentária (JACCOUD, 2008).

Infere-se que o Estado brasileiro não demonstrou real interesse na adoção de Políticas Públicas afirmativas, mantendo a população excluída do acesso aos direitos

sociais básicos, dentre eles a educação, na medida em que não apresentou Políticas Públicas impactantes e especialmente desvinculadas de interesses prevaletentes.

A sociedade almejada deve ser capaz de quebrar o ciclo de produção/reprodução do racismo em um contexto social onde as relações não sejam pautadas na exploração do trabalho humano em favor de poucos. Tratar-se-ia de um momento histórico em que a subalternização de grupos sociais desapareceria proporcionalmente à necessidade de manutenção do sistema regido pelo lucro e pelo acúmulo do capital, abrindo real espaço de combate ao racismo. Significa dizer que o fim do capitalismo não representa, de modo automático, a superação do racismo, mas é importante condição para tal. Não se deve lutar por um capitalismo mais humano, mas pela sua completa desestruturação.

No Brasil, o debate no campo das Políticas Públicas com recorte racial precisa ser ampliado; sua relevância estratégica deve ser reafirmada assim como deve contar com uma coordenação que possa integrar, ampliar, monitorar e avaliar programas e políticas. O que se tem é um conjunto de ações descontínuas por falta de orçamento e isoladas de outras políticas (JACCOUD, 2008).

Apoiamo-nos nas reflexões de Rocha (2006) para respaldar nosso entendimento acerca da localização das Políticas Públicas, em especial, as afirmativas, em um contexto capitalista. O autor aborda as contradições presentes nesse debate e questiona o alcance dessas políticas que, na realidade, são parte da ordem econômica vigente. O protagonismo dos movimentos sociais negros foi e segue como estratégia crucial rumo à busca pela superação do racismo no Brasil, contudo, como afirma o pesquisador, não podemos desconsiderar que as políticas afirmativas também fazem parte da agenda dos organismos internacionais – que, sendo representantes do capital, pensam a inclusão pela ótica do capital.

Tendo como ponto de partida essa contradição, asseveramos que as ações afirmativas que acabam funcionando como paliativos ou mesmo permanecem como “letra morta”, não podem ser consideradas como medidas “anti-capitalistas”, mas possivelmente funcionem como uma espécie de conformação de demandas para a manutenção da ordem. Como destaca Mazzone (2014), a ausência de engajamento governamental atribuiu à legislação características puramente reformistas, impedindo-a de representar um real instrumento de reforma educativa. Dentro dessa perspectiva, a pesquisadora Garcia-Filice (2010, p. 133) assevera que

[...] o Estado que ao longo dos anos, seja ele autoritário ou democrático, apresenta uma longa trajetória de se reestruturar para acomodar interesses e conflitos, na verdade não objetiva solucioná-los. Esses são limites concretos que escancaram a seguinte contradição: as políticas de ações afirmativas vistas como acomodação reprimem seu potencial voltado para alterar as estruturas culturais, econômicas e políticas brasileiras.

A partir das considerações Garcia-Filice consideramos oportuno estabelecer o diálogo com Nancy Fraser (2001) que coloca em xeque o alcance das políticas afirmativas em um contexto liberal de Estado e nos apresenta um quadro com questionamentos a respeito do alcance das políticas afirmativas a partir da noção de redistribuição e reconhecimento.

A luta por reconhecimento das diferenças passou a ocupar a arena política desde o fim do século XX. Nesse quadro, interesses de classe e a dominação material são suplantados pela ideia de dominação cultural. Significa dizer que disputas por reconhecimento acontecem em um contexto de injustiça material exacerbada. Não se trata de rejeitar políticas de reconhecimento, mas de desenvolver uma teoria crítica do reconhecimento defensora de uma política cultural da diferença que efetivamente possa se associar a uma política social da igualdade unindo reconhecimento e redistribuição (FRASER, 2001).

Genericamente, redistribuição é entendida como o remédio para injustiça econômica e envolve algum tipo de reestruturação nesse campo como redistribuição de renda, reorganização da divisão do trabalho, decisões democráticas sobre ações de investimentos. Já reconhecimento é o remédio apenas para injustiça cultural ou simbólica como reavaliação positiva de identidades desrespeitadas, bem como dos produtos culturais de grupos marginalizados; reconhecimento e valorização positiva da diversidade cultural e poderia ainda envolver a transformação geral dos padrões de representação, interpretação e comunicação, visando alterar as percepções da individualidade (FRASER, 2011).

Em razão dessa aparente contradição entre as duas, há, com frequência, tensão entre as duas vertentes das políticas, de modo que uma pode interferir ou até atrapalhar a outra. Embora apresente analiticamente as diferenças entre redistribuição e reconhecimento, Fraser (2011) considera as interferências mútuas entre as duas formas de política. Políticas de reconhecimento buscam valorizar as especificidades de cada segmento social. Em contrapartida, as políticas de redistribuição buscam romper com as diferenças entre os grupos. Portanto, reivindicações de reconhecimento comumente chamam a atenção para as especificidades de algum grupo para então afirmar seus

valores e, com isso, tendem a promover a diferenciação entre grupos. Já as demandas redistributivas reivindicam a abolição de arranjos econômicos que provocam as especificidades entre grupos e, ao contrário do reconhecimento, tendem a promover a homogeneização entre grupos. A autora identifica esse fenômeno com o dilema redistribuição/reconhecimento. Embora seja possível pensar modos puros de demandas (redistribuição ou reconhecimento), pessoas sujeitas a ambas – injustiças cultural e econômica – precisam tanto de reconhecimento como de redistribuição, ou seja, precisam reivindicar e ao mesmo tempo negar suas especificidades.

A autora examina a relação entre redistribuição e reconhecimento conceitualizando reconhecimento cultural e igualdade social, de modo que ambos se sustentem e se fortaleçam, pensando sobre os modos como desvantagem econômica e desrespeito cultural se entrelaçam e se afetam, e quais dilemas políticos se apresentam quando se tenta combater as duas formas, e conclui:

Normas culturais enviesadas de forma injusta contra alguns são institucionalizadas no Estado e na economia, enquanto as desvantagens econômicas impedem participação igual na fabricação da cultura em esferas públicas e no cotidiano. O resultado é frequentemente um ciclo vicioso de subordinação cultural e econômica (idem, p. 251).

Em diálogo com Fraser, questionamos o alcance das políticas considerando coletividades que combinam raça e classe. Tais grupos são diferenciados como coletividade devido à estrutura político-econômica e também por causa da estrutura cultural valorativa. Por essa razão, sofrem injustiças ligadas às duas esferas simultaneamente:

Coletividades ambivalentes, em suma, podem sofrer injustiças socioeconômicas e não-reconhecimento cultural em formas nas quais nenhuma dessas injustiças é um efeito indireto da outra, mas em que ambas são primárias e originais. Nesse caso, nem remédios redistributivos e nem de reconhecimento isoladamente são suficientes (FRASER, 2011, p.259).

A ocupação de papéis e lugares sociais é definida pela Interseccionalidade entre raça e classe. Para transformar sua situação de subalternidade, a pessoa negra precisa suplantam as relações sociais que a colocam como proletária por meio dos desses eixos de subordinação.

“Raça” é, então, um modo ambivalente de coletividade. Corresponde a um princípio estruturante da economia política, pautando a divisão capitalista do trabalho, bem como a divisão dentro do trabalho assalariado, determinando colocação em ocupações desprivilegiadas e as de maior status e mais bem pagas como herança da escravidão fundamentada em categorizações raciais usadas para justificar a exploração (FRASER, 2011). Importante lembrar que o racismo não representa apenas herança da escravidão, mas envolve a manutenção de políticas segregacionistas e a omissão do Estado.

Desde o final do século XX, movimentos sociais articulam-se em torno dos eixos de diferenças perdendo a centralidade do conceito de classe. Reivindicações identitárias predominam sobre demandas de redistribuição (FRASER, 2001).

As sociedades contemporâneas são permeadas por injustiças de ordem cultural e injustiça socioeconômica por meio de processos e práticas que prejudicam alguns grupos enquanto privilegiam outros (FRASER, 2011). Discutiremos as duas formas de injustiça, destacando os pontos de contatos e as contradições na relação entre elas.

Para compreendermos este processo, a autora aborda duas formas de injustiças: a socioeconômica – concernente à estrutura político-econômica da sociedade – e a cultural ou simbólica – enraizada a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação.

Embora ambas sigam imbricadas, podemos entender, analiticamente, que a injustiça simbólica envolve a dominação cultural, não reconhecimento e desrespeito. A dominação cultural refere-se à sujeição a padrões culturais de interpretação e comunicação hegemônicos; enquanto o não reconhecimento significa invisibilidade nas práticas representacionais, comunicativas e interpretativas de uma cultura. E desrespeito, por sua vez, se revela como difamação pública por meio de representações estereotipadas culturais e/ou em interações diárias (FRASER, 2001).

A injustiça cultural é parte da construção ideológica de manutenção da exclusão racial tão necessária aos interesses econômicos em uma sociedade capitalista. Por essa razão, a luta por reconhecimento dissociada da pauta por redistribuição pode gerar políticas inócuas.

O quesito “raça” determina o acesso ao mercado de trabalho (estruturando ocupações) ou direciona a total exclusão do sistema produtivo gerando modos de exploração, marginalização e privação, tendo como medida a questão racial. A partir desse olhar, entendemos que “raça” abarca certas características de classe, o que pede soluções redistributivas que possam promover a transformação da economia política

buscando eliminar sua racialização. No entanto, “raça” apresenta dimensões culturais-valorativas como o eurocentrismo, acompanhado da desvalorização e depreciação da negritude. As faces político-econômica e a cultural valorativa se reforçam de forma mútua e dialética (FRASER, 2001).

Merecem destaque algumas iniciativas do Ministério Público do Trabalho (MPT) com ações que pretendem buscar formas de intervenção na área trabalhista. Em 2005, o MPT lançou o “Programa de Promoção da Igualdade de Oportunidades para Todos” com o intuito de combater as desigualdades de raça e gênero nas relações de trabalho. Inicialmente, o MPT trabalha com a sensibilização de empresas com práticas discriminatórias seguidas, quando for o caso, de ajuizamento de ações civis públicas (JACCOUD, 2008).

Trata-se de uma tentativa de reconhecimento jurídico da discriminação racial indireta. Varella (2009) analisa cinco ações civis públicas interpostas pelo MPT contra cinco grandes bancos brasileiros privados no Distrito Federal. As ações propuseram ao judiciário que reconhecesse a discriminação indireta e então referendasse a adoção de ações afirmativas que pudessem reparar o dano aos interesses coletivos dos/as negros. O autor aponta as resistências tanto em identificar tal discriminação como em adotar medidas que possam combatê-la. O principal argumento envolve a dificuldade em provar a existência de processos discriminatórios, o que culmina na isenção da responsabilidade no tocante à reparação. O autor conclui que ideologias e interesses articulam-se para isentar a elite econômica do ônus que recairia sobre ela e aponta tais resultados como estratégia da elite jurídica para manter o modelo republicano liberal.

Reparar injustiça racial requer mudanças tanto na economia política quanto na cultura. O racismo é institucionalizado pelo Estado e pela economia, fortalecendo uma dinâmica de silenciamento provocada pela desvantagem econômica sofrida pelas pessoas negras. Portanto, redistribuição e reconhecimento não podem ser facilmente buscados juntos, uma vez que aquela pede o fim da diferenciação entre as raças, enquanto este busca valorizar a especificidades culturais do grupo negro.

Para sanar este dilema, Fraser (2011) diferencia remédios afirmativos e transformativos. Os remédios afirmativos seriam voltados às alterações de injustiças resultantes de determinados arranjos sociais, contudo, sem alterar o arcabouço que as geram. Já os remédios transformativos seriam voltados à superação de injustiças necessariamente a partir da reestruturação da estrutura que as produz.

Os remédios afirmativos buscam reparar o desrespeito por meio da valorização da identidade, não considerando o conteúdo dessas identidades no tocante à

diferenciação entre os grupos. Os remédios transformativos reverberam na estrutura cultural subjacente, promovendo a desconstrução da estrutura cultural valorativa (FRASER, 2001).

A autora classifica políticas afirmativas de redistribuição como realocações superficiais que compõem um projeto do Estado de Bem-Estar liberal que tende a fortalecer diferenciação entre os grupos, podendo ser desfavorável quanto a busca por reconhecimento. Já nas políticas afirmativas de reconhecimento há predominância do culturalismo centrado em realocações superficiais de respeito podendo intensificar as diferenciações entre os grupos.

A proposta da autora recai sobre políticas transformativas (redistributivas e de reconhecimento). As políticas transformativas redistributivas partem de um projeto socialista que pretende reestruturar as relações de produção, buscando impedir a diferenciação entre grupos, podendo abarcar alguma forma de não reconhecimento. As políticas transformativas de reconhecimento envolvem um projeto de desconstrução ao reestruturar as relações de reconhecimento, buscando desestabilizar diferenciações entre grupos.

A partir da perspectiva de Fraser (2001), é possível notar os limites e fragilidades das políticas até então adotadas pelo Estado brasileiro. O projeto seguido pelo Estado privilegia o grupo dominante branco que ele representa por meio das relações sociais desiguais que beneficiam economicamente uma parcela da sociedade.

Em suma, as políticas afirmativas consistem em remédios que visam reparar injustiças sociais sem interferir no quadro subjacente que as gera. Políticas transformativas pedem a reestruturação dos quadros sociais que geram a injustiça. Enquanto a afirmação defende um reconhecimento específico dos grupos e indivíduos, a transformação defende a desconstrução das dicotomias conceituais que produzem os efeitos de dominação social. Para a autora, as políticas afirmativas não questionam as bases estruturais da dominação.

No tocante à raça, as políticas afirmativas de redistribuição ou reconhecimento não conseguirão alcançar questões estruturais do problema. A redistribuição afirmativa prevê a reparação de injustiça racial na economia, buscando incluir a população negra no mercado de trabalho, por exemplo. Porém, a natureza e o número desses empregos permanecem intactos. No caso do reconhecimento afirmativo, que busca reparar injustiça racial, há um esforço de assegurar respeito às pessoas negras por meio da valorização da negritude. Permanece, porém, o código binário branco/negro que pauta a relação.

Assumimos que as reais transformações que almejamos, sobretudo no campo educacional, não prescindem da inclusão, para além de mecanismos simbólicos, de dispositivos materiais que possam garantir a permanência qualificada de estudantes negros/as ao longo de todo o percurso educativo por meio de medidas que afetem a organização-sócio racial brasileira. Tais dispositivos correspondem à junção entre políticas transformativas de reconhecimento com políticas transformativas redistributivas, uma vez que, isoladamente, elas não conseguem transformar realidades.

É crucial a compreensão de que não há intenção de negar que as medidas afirmativas até então adotadas são necessárias e trazem resultados. As reflexões apresentadas nesta produção devem ser entendidas como um alerta para que as Políticas Públicas não se limitem a concessões capazes de silenciar os movimentos sociais.

Este é um debate denso que não pretendemos esgotar neste trabalho. Acreditamos que uma postura transformativa pede alterações estruturais na sociedade. Temos em nossas políticas arranjos que mantêm a estrutura social desigual, mantendo o cerne das injustiças sociais intacto.

O ponto crucial do debate nesta pesquisa é a necessidade de correção das desigualdades na educação básica – o que não significa anular políticas afirmativas para ingresso na graduação, pós-graduação e concursos públicos.

Nesse sentido, pautamos a necessidade de consolidação de ações na Educação Básica – para além do âmbito formal – acompanhadas de novas demandas que considerem o plano macro em que tais ações estão postas, de modo que possamos avaliar as reais possibilidades de mudanças. Pretendemos discutir as fragilidades dessas ações no campo educacional, tendo em vista os recentes acontecimentos no Brasil, que representam sérios retrocessos de políticas sociais por meio de medidas provisórias ou decretos presidenciais, ações que desconsideram o diálogo com a sociedade e impõem um modelo de ensino que atende aos interesses hegemônicos.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTICO-RACIAIS: MARCOS LEGAIS E HISTÓRICOS

3.1 Alteração do Artigo 26A da LDB: Antecedentes históricos

Diante da impossibilidade de tratar do tema “Marco legal”, no campo das relações étnico-raciais na educação, sem antes apresentar seus antecedentes históricos, optamos em iniciar este capítulo trazendo o Protagonismo dos Movimentos Sociais Negros, uma vez que a caminhada até aqui rumo a uma sociedade mais justa é resultado de muita luta e militância do povo negro.

O dinamismo das construções históricas, os conflitos de classe e as contradições inerentes às diversas circunstâncias sociais permitem embates provenientes de movimentos sociais que se organizam em resposta a exploração e as extremas assimetrias sociais provenientes dela.

Os primeiros movimentos sociais em contexto capitalista, inicialmente na Inglaterra e depois em outros países, nascem com a organização de operários/as fabris, unidos/as pela superação da onda de desemprego proveniente da Revolução Industrial, por melhores condições de trabalho, melhores salários e redução da carga horária que atingia 16 horas por dia. Mas só em meados do século XX, surgem os movimentos com as configurações atuais denominados “Novos Movimentos Sociais” que ora complementam as lutas dos movimentos clássicos dos trabalhadores/as, ora assumem-se como alternativa aos movimentos de classe (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2010).

No Brasil, destacam-se os movimentos que lutam por questões indígenas, pela reforma agrária, pelos direitos dos/as trabalhadores/as do campo, empregadas domésticas e comunidades quilombolas. Importante lembrar movimentos contra o machismo, misoginia, homofobia, lesbofobia, transfobia, só para citar alguns. Interessamos tratar das organizações e coletivos negros que lutam pelo fim dos processos discriminatórios e pela superação das Representações Sociais racistas por meio da valorização da História e Cultura negras e políticas de inclusão.

Como regra, os movimentos negros não utilizam a teoria das Representações Sociais para descrever os processos preconceituosos e discriminatórios com fundo racial, porém, identificamos nos textos de militantes e trabalhos acadêmicos interpretações do

fenômeno que permitem a utilização do termo “Representações Sociais” como parte do debate acerca da atuação dos movimentos negros.

Nas palavras de Amauri Mendes Pereira (2008), o(s) movimento(s) negro(s), embora nem sempre tenha se autodenominado assim, é constituído por um conjunto de entidades, militantes e grupos negros que, a partir da década de 70, se organizaram com a finalidade de compreender e enfrentar os desafios postos por um sistema de poder segregacionista. Buscavam a valorização da cultura e identidades negras, denunciavam o racismo e lutavam pela melhoria das condições de vida da população negra.

O autor entende como integrantes do(s) movimento(s) negro(s) pessoas que mesmo não vinculadas organicamente a entidades ou grupos se colocam como parte dele. É o caso de intelectuais de formação política ou acadêmica, personalidades negras e negros atuantes em manifestações culturais e religiosas, artísticas, educacionais, sindicais, assistenciais, dentre outras.

A persistência, resistência e ativismo dos movimentos negros resultaram em conquistas como, por exemplo, a adoção do sistema de cotas raciais nas universidades, programas governamentais voltados ao financiamento universitário e a inclusão dos artigos 26A e 79B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²³.

Os movimentos negros, com destaque para a Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em 1931, adotaram a educação como principal bandeira de luta e instrumento de inclusão da população negra (DOMINGUES, 2008). Desde então, ativistas pela igualdade racial travam debates e pressionam o Estado a adotar medidas de combate a processos de discriminação racial em instituições públicas e privadas em especial, no Sistema de Ensino. A denúncia das consequências do racismo na trajetória educacional dos/as estudantes negros/as ganhou espaço na academia, tornando-se temas de pesquisas, conferências e seminários em todo o país.

Abandonada pelo Estado capitalista que então se constituía, é razoável compreender como historicamente a população negra foi empurrada para a marginalização, exclusão e subalternidade sociais. Os padrões estruturais sócio-simbólicos que ontem “justificaram” a escravidão tornaram-se instrumentos de interdição que perpetuam o racismo e definem papéis sociais na atualidade. E esse aspecto não pode ser entendido a partir da ótica da luta de classes sem o recorte racial, uma vez que

²³Os artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituem a inclusão, no currículo oficial da Educação Básica a temática “História e Cultura Afro-brasileira”, em especial nas disciplinas de história, artes e literatura e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o dia da Consciência Negra (Lei 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003).

as duas questões seguem imbricadas e correlacionadas. A representação social de uma pessoa negra a associa à classe subalterna e a organização social, por sua vez, cuida de direcioná-la para o lugar social que ideologicamente lhe foi reservado.

A militância negra vem, nos últimos anos, delatando esse processo e desmentindo a propaganda liberal de que “todos/as são iguais perante a lei”, reivindicando políticas de reparação e promoção da igualdade racial, haja vista a permanência de processos de cunho ideológico e simbólico atuantes como dispositivos de segregação racial.

A atuação dos movimentos sociais negros desmistificou a crença em uma “democracia racial”²⁴ no Brasil, denunciando a manutenção do racismo e hierarquização entre grupos sociais pautado no pertencimento racial. O protagonismo desses movimentos é referenciado em 293 dentre as 326 que compõem o banco de teses e dissertações alimentado para a investigação, não restando dúvidas sobre o fato de que os avanços são resultantes da organização e luta da população negra que quebrou o silêncio que a sociedade se esforçou em impor.

Entre 1980 e 2000, é possível identificar três gerações de iniciativas. Uma primeira geração de enfretamento diz respeito à retomada dos direitos civis e políticos e à demanda por maior justiça social. Esse período foi marcado pela valorização da cultura negra e participação em estados e municípios por meio dos conselhos e órgãos de assessoria. Nesse contexto, nasce a Fundação Cultural Palmares (1988) vinculada ao Ministério da Cultura (JACCOUD, 2008).

Uma segunda geração está ligada a área jurídica. Acolhendo reivindicações do Movimento Negro, a constituição inclui texto que classifica o racismo, até então enquadrado como contravenção penal, como crime inafiançável e imprescritível. Em 1989, foi promulgada a Lei Caó²⁵ que define o crime de racismo (JACCOUD, 2008).

A terceira geração tem seu início a partir da década de 1990, momento em que o combate ao racismo vem acompanhado de Políticas Públicas. Temas como ações afirmativas²⁶ e racismo institucional²⁷ ganham as agendas de debates. Em 2003, a

²⁴ O tema “democracia racial” será debatido no sexto capítulo.

²⁵ Lei Nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, de autoria do Dep. Carlos Alberto de Oliveira, por isso o seu nome, tipifica o crime de racismo enquadrando como inafiançável e imprescritível atos de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 23 nov.2016.

²⁶ Ações afirmativas são medidas essenciais de inclusão social, de caráter temporário, voltadas à reparação de desigualdades historicamente constituídas por mecanismos que impedem ou dificultam o acesso de determinados grupos sociais a espaços ideologicamente reservados a um grupo específico.

criação da Secretaria Espacial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) sinaliza alguns avanços no tocante à implementação de Políticas Públicas (JACCOUD, 2008). Porém, no contexto atual de pós-golpe, a SEPPIR passa por trágico desmonte e enfraquecimento. Perde seu *status* de Ministério e passa a ser uma Secretaria dentro do Ministério da Justiça e Cidadania (MJC), que também condensa as secretarias dos Direitos Humanos e das Mulheres.

Esse processo representa a paralisação e retrocessos de direitos conquistados legalmente e que ainda germinavam os primeiros resultados. O espaço ao debate sobre as Políticas Públicas que atendam as demandas de grupos excluídos, ponto nevrálgico no combate às assimetrias sociais, tende a ser sufocado cada vez mais.

Os Movimentos Negros, contudo, seguem pressionando cada vez mais agentes do Poder Público a adotarem ações que representem soluções para a questão do racismo (LUIZ, 2013). Como destaca Lima (2007, p. 15): “Se, atualmente, as iniciativas, de modo geral, são descontínuas e pontuais, eram ainda mais nos anos 90 e, em anos anteriores, quase ou totalmente ausentes”. E em meio aos embates, conquistas e retrocessos, buscaram antes e buscam agora, por meios próprios, assumir ações negligenciadas pelo Estado, como por exemplo, parcerias com as escolas visando contribuir com o debate sobre a questão racial (EUGÊNIO, 2013; MENDONÇA, 2011; SANTOS, 2007) e construção identitária de docentes e estudantes negros/as, interferindo positivamente nas relações étnico-raciais no ambiente escolar (GONÇALVES, 2011).

O protagonismo dos Movimentos Negros não se resume, porém, em ações de valorização da negritude, mas engajam-se na luta diária contra o racismo por meio de denúncias e ações de conscientização, e assumem também o importante papel de controle social, acompanhando e exigindo a elaboração, aprovação e implementação de Políticas Públicas de promoção da igualdade racial (FREITAS, 2014; MONTEIRO, 2010).

O movimento negro passou a demandar do Estado a implementação de políticas afirmativas que atendessem às especificidades da população negra, causando rupturas nos modos de pensar e fazer Políticas Públicas. Nesse processo, os/as militantes dos movimentos negros foram (e são), por diversas vezes, acusados de “racialistas” (JESUS, 2011, p. 149). Dentre os/as pesquisadores/as, José Soares (2009) e Cristina de Oliveira (2012) fazem suas análises tendo como concepção a localização das ações afirmativas como armas de “racialização” da sociedade brasileira. Tratam a questão como se os/as militantes dos movimentos negros estivessem recuperando a noção biológica de “raça” e “criando”, portanto, o racismo.

A utilização da ideia de “raça”, bem como do termo “negro”, tem finalidade sociológica e política. Envolve a ressignificação de conceitos outrora utilizados de forma preconceituosa com o intuito de denunciar a racialização material e simbólica que se mantem historicamente viva. Como afirma Munanga (2003), embora “raça” seja um conceito cientificamente inoperante sob o ponto de vista biológico, o pertencimento racial representa ainda hoje critério de discriminação entre grupos sociais.

A luta de militantes e entidades negras é histórica. As reivindicações e mobilizações em prol de políticas de redistribuição, reparação e reconhecimento acontecem desde o final do século XIX como movimento social organizado (JESUS, 2011). Destacam-se referências ao Movimento Negro Unificado (MNU); à Frente Negra Brasileira e ao Teatro Experimental do Negro (TEM).

Importa destacar, contudo, que a luta do povo negro não é recente se considerarmos as diversas organizações, formas de luta e resistência assumidas desde o período escravocrata. Ao analisar o contexto que envolve a construção do movimento negro, Lara Wasilewski (2015, p. 112) afirma que essas organizações nascem

[...] com a luta dos escravizados por liberdade, antes de 1888, com as resistências e revoltas, percorrendo um caminho que, após a abolição da escravatura, avança gradativamente para um movimento politicamente organizado. No final do século XIX, parte da população anteriormente escravizada, assim como os afrodescendentes, iniciam organizações sociais, por meio de clubes, fundações e centros. Neste momento, a imprensa negra²⁸ e seus jornais contribuíram de maneira contundente para informar, denunciar e reivindicar as questões da população negra, como o racismo, o mito da democracia racial, a dificuldade de trabalho remunerado, o acesso à educação, entre outras questões para conquistas socioeconômicas dos afro-brasileiros.

Além das contribuições citadas pela autora, diversas outras formas de resistências são citadas nas produções, como podemos ver abaixo:

Organização em Quilombos	230
Irmândades	107
Revoltas, levantes e/ou insurreições	119
Blocos afro carnavalescos	24

Fonte: Elaborada pela autora desta tese.

²⁸ A Imprensa Negra é referenciada em 92 pesquisas dentre as analisadas neste estudo.

Em alguma medida, todas essas formas de resistência podem ser consideradas precedentes históricos dos avanços alcançados hoje. Composto as ações que antecederam as alterações recentes no campo da educação, ganha espaço nos trabalhos a “Marcha Zumbi dos Palmares” (1995), que, citada por 126 pesquisadores/as, pode ser considerada um divisor de águas no tocante a interlocução com o Estado.

A “Marcha Zumbi dos Palmares pela Vida e Contra Todas as Formas de Discriminação” foi realizada no dia 20 de novembro de 1995 em Brasília e contou com a mobilização e articulação de centenas de entidades negras. Neste dia, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso recebeu uma comissão que deixou em suas mãos um documento com um diagnóstico sobre a situação da população negra brasileira com propostas de ações voltadas ao combate à desigualdade racial. O Presidente reconheceu que o Brasil é um país racista. O resultado foi a constituição de uma Comissão de Trabalho Interministerial presidida pelo ativista Hélio Santos²⁹ (SILVA, TRIGO, MARÇAL, 2013).

O documento continha três partes: Introdução, Diagnóstico e Programa de superação do racismo e da desigualdade racial. A Introdução trazia uma contextualização geral destacando a ruptura da crença na democracia racial e a necessidade de ações efetivas do Estado. Na segunda parte, denominada Diagnóstico, aparecia a denúncia de que, a despeito dos avanços, práticas racistas persistiam provocando discriminação racial. Esta parte continha ainda uma avaliação do racismo na educação e demais áreas sociais. A terceira parte citava propostas de ações em diversos campos. No tocante à educação foram apresentadas propostas ligadas à garantia de uma escola pública, gratuita e de qualidade; monitoramento de materiais didáticos e programas educativos; formação de professores; eliminação do analfabetismo e ações afirmativas voltadas ao acesso a cursos profissionalizantes e ao Ensino Superior. Essas propostas referem-se a medidas necessárias diante do cenário que se apresentava naquele momento no campo da educação. O documento denuncia um modelo educacional como espaço de reprodução do racismo e legitimação da situação de inferioridade dos/as negros/as, em especial em razão de adotar um currículo eurocêntrico e materiais didáticos reprodutores de imagens preconceituosas, bem como ao tratamento diferenciado direcionado às crianças negras na escola. O documento apresenta ainda estatísticas que evidenciam o alto índice de analfabetismo, evasão e repetência que afeta a população negra bem como

²⁹Em 16 de novembro de 2005 foi realizada a Marcha Zumbi dos Palmares + 10, que, além de representar uma reedição da Marcha de 95, acrescentou avaliações sobre a questão racial nos 10 anos que se passaram documentadas em um texto entregue ao presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sobre a condição social da população negra brasileira. (SILVA, TRIGO, MARÇAL, 2013, p.567).

adesigualdade de oportunidade de acesso e permanência entre de negros/as e brancos/as nas universidades.³⁰

Em diálogo com as demandas e denúncias que já vinham sendo divulgadas pelos movimentos negros no Brasil, iniciam-se os preparativos para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, conhecida como Conferência de Durban, que ocorreu em 2001 na África do Sul.

Há referência ao evento em 191 produções, o que atesta a importância da conferência como mais um marco na luta contra o preconceito e a discriminação raciais.

O documento contendo a Declaração e Programa de Ação (2001), elaborado como resultado da conferência, alerta para as manifestações contemporâneas do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e outras ideologias e práticas sutis, evidenciando a persistência na crença da superioridade racial de alguns grupos humanos. O documento reconhece a negligência das autoridades públicas no combate aos processos discriminatórios como fator de incentivo à sua perpetuação, apontando a omissão do Estado diante do seu dever de proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais por meio de medidas com vistas a eliminar todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

No campo da educação destacamos os itens 10, 127 e 129 do Programa de ação de Durban como principal norte a respeito da necessidade de alterações curriculares:

10. [...] insta os Estados a promoverem a plena e exata inclusão da história e da contribuição dos africanos e afrodescendentes no currículo educacional;

127. Insta os Estados a intensificarem seus esforços no campo da educação, incluindo a educação em direitos humanos, a fim de promoverem o entendimento e a conscientização das causas, consequências e males do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata [...]; exorta os Estados a darem a importância necessária à revisão e à correção dos livros-textos e dos currículos para a eliminação de quaisquer elementos que venham a promover racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata ou a reforçar estereótipos negativos, e para incluírem material que refute tais estereótipos;

129. Insta os Estados a introduzirem e a reforçarem, se necessário, os componentes anti-discriminatórios e anti-racistas nos programas de

³⁰Documento apresentado ao Sr. Presidente da República do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, em 20 de novembro de 1995, fruto da *Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e pela vida* (Arquivo pessoal).

direitos humanos nos currículos escolares para desenvolverem e melhorarem o material didático, inclusive os livros de história e outros livros didáticos, e a assegurarem que todos os professores sejam bem formados e devidamente motivados para moldar atitudes e padrões comportamentais baseados nos princípios da não-discriminação, respeito e tolerância mútuos.

Além dos itens referentes ao currículo, consideramos como importante contribuição da conferência a promoção do debate envolvendo a necessidade de adoção de ações afirmativas (em especial os itens 5, 8 e 100). No Brasil, a reserva de vagas com recorte racial nas universidades públicas ocupou a cena de modo que, para muitos/as, as ações afirmativas se resumem ao sistema de cotas raciais. A amplitude dos debates em função das polêmicas que envolvem o tema levou o país (não apenas os/as militantes e acadêmicos) a discutir a questão racial e refletir sobre a real existência da democracia nas relações, condições e oportunidades entre os diferentes grupos sociais.

Tendo como principais pontos de apoio os documentos referentes à Marcha Zumbi de 1995 e a Declaração e Programa de Ação (Conferência de Durban, 2001), os movimentos sociais negros, demais ativistas e pesquisadores/as acadêmicos passaram a trabalhar em defesa de alterações curriculares e diretrizes voltadas à Educação para as Relações Étnico-raciais.

Em sua pesquisa, Conceição (2011) apresenta ações dos movimentos negros no decorrer do século XX no âmbito educacional. Nesse período, as questões ligadas à educação no campo das Políticas Públicas ganharam espaço nas lutas dos Movimentos Negros que seguem, incansavelmente, pautando suas bandeiras de combate ao racismo e suas práticas.

Por meio de entrevistas realizadas com militantes dos movimentos negros, Damasceno (2011) identifica duas vertentes de compreensões no campo da educação. Se por um lado aparece como instrumento da perpetuação e disseminação do preconceito, por outro guarda a possibilidade de se tornar instrumento de transformação dessa própria realidade. É unânime, porém, a consciência de que não é tarefa fácil romper com um modelo de educação pautado no racismo. Os/as entrevistados/as trazem na memória situações vividas na escola que marcaram a percepção de que sofriam discriminações e acreditam que recontar a história da população negra é uma forma de fortalecer a identidade e, portanto, combater o racismo.

A inclusão do ensino da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras é um marco histórico que nasce da constatação de que o currículo oficial se pauta em uma visão eurocêntrica. Ainda que o momento seja defragilidades no processo de

implementação, podemos entender as recentes alterações na legislação como avanços, não de nossos gestores educacionais e governantes, mas antes, como mais um passo no processo de resistência negra (MENDONÇA, 2011).

A atual fase de reivindicações no campo da educação localiza-se na materialização dos artigos da LDB voltados ao debate racial. Há, no entanto, uma concentração na Lei 10.639/03 que deve ser revista. O próximo tópico tem a intenção de amarrar algumas pontas soltas que foram identificadas nas pesquisas no tocante à compreensão da legislação.

Os movimentos negros³¹ há décadas denunciam o caráter eurocêntrico do currículo e processos discriminatórios no ambiente escolar. Nesse contexto, a alteração da LDB e orientações curriculares ligadas à questão racial representam importante conquista no campo das Políticas Públicas.

É sobejamente conhecida a história de uma escravidão no Brasil. Contudo, há outra parte da história a ser contada. Uma parte propositadamente esquecida, mal contada ou simplesmente negada e estereotipada nos currículos oficial e oculto. É a face da história apagada por ser apresentada sob as lentes do dominador, a quem não interessa a identificação como sequestrador e saqueador e, em especial a quem não importadiscutir a necessidade de redistribuição de renda, de garantia de oportunidades e condições de acesso a espaços sociais de mando e prestígio.

Alguns conhecimentos são definidos como válidos enquanto a história e a cultura de grupos minoritários são reinterpretadas ou negligenciadas. Trata-se de um processo de preservação e distribuição cultural determinado pela apropriação de poder político e econômico na sociedade, num contexto em que a tradição liberal domina a política educativa e, portanto, o discurso sobre o currículo (APPLE, 1999).

A proposta de alteração curricular insere-se entre as reivindicações e pressão da militância a partir nas articulações de seus integrantes junto ao governo e à sociedade. Há muito, intelectuais e ativistas dos movimentos negros veem a alteração curricular como parte das ações articuladoras voltadas à construção de um projeto político educacional capaz de combater preconceitos e discriminações (DORNELLES, 2010; FERREIRA, M.C., 2013; SILVA, G., 2013; SILVA, I., 2009; WASILEWSKI, 2015).

Em 1983, o então deputado pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), Abdias do Nascimento propôs o PL 1332/83, que propunha a adoção de ações compensatórias em atendimento ao princípio da isonomia social entre todos os segmentos étnicos da

³¹ Embora os movimentos negros tenham se constituído enquanto movimento social em meados do século XIX, consideramos as diversas formas de resistências coletivas como organizações negras.

população brasileira em consonância com o parágrafo 1º do artigo 153 da Constituição de 1969 – em vigência à época:

Art. 153. A Constituição assegura aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 1º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça. (BRASIL, 1969)

O PL em tela alvitrava, de forma bastante completa, as mudanças necessárias no campo da educação, visando atender à isonomia entre as “raças”. Dentre outras questões, o texto recomendava modificações nos currículos escolares e acadêmicos visando incluir estudos sobre as contribuições positivas dos/as africanos/as e afrobrasileiros/as na constituição da sociedade brasileira como, por exemplo, formas de resistência à escravidão e luta contra o racismo; incluir, nos currículos dos cursos de História, estudos sobre África antes da invasão europeia; incorporar conhecimentos sobre religiões de matrizes africanas nas disciplinas de ensino religioso; eliminar referências negativas e pejorativas sobre o povo negro presentes no currículo e livros didáticos como a submissão e aptidão à escravidão; incluir nos livros referências à família negra proporcionando que a criança se reconheça de forma positiva, dentre outras orientações. Após longa tramitação, o projeto foi arquivado em abril de 1989³².

Além de Projetos de Lei Federais que antecederam a legislação atual, o debate envolvendo a questão racial já estava presente em atividades como congressos, conferências e seminários (OLIVEIRA, 2012) e legislações locais – estaduais ou municipais antes de 2003 (SANTOS, 2014; VIEIRA, 2011). Veremos ainda que há registros de ações pedagógicas antirracistas adotadas por ativistas antes da aprovação da Lei 10.639/03, uma vez que o debate é bastante antigo.

O PL que culminou com a inclusão do Artigo 26A foi proposto em 1999 pela Deputada Federal Ester Grossi e o Deputado Federal Bem-Hur Ferreira, ambos filiados ao Partido dos Trabalhadores. O PL 259 trazia como proposta, além do conteúdo em vigência hoje, itens que foram vetados. Eram trechos que previam a dedicação de, no mínimo, 10% dos conteúdos das disciplinas de Educação Artística e História à temática e

³² Informações consultadas na página da Câmara dos Deputados em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>

a previsão de cursos de capacitação de professores/as em parceria com entidades dos movimentos negros/as, universidades e outras instituições de pesquisa³³.

Importante salientar que não foi sem dificuldades que Lei 10.639/03 foi aprovada, mas em contexto de intensas disputas entre forças políticas com posicionamentos divergentes à proposta de alteração da LDB³⁴. O grupo contrário à aprovação apresentava argumentos muito mais ligados à exclusão/inclusão social do que necessariamente à alteração curricular. As colocações buscavam diluir a questão racial dentro dos problemas sociais como um todo. Assim, a inclusão social por meio de medidas universalistas seria capaz de incluir a população negra (LOMBE, 2009). Os debates sobre ações de inclusão racial revelam as vicissitudes da sociedade brasileira diante da denúncia e do debate sobre o racismo (LOPES, 2010).

Essa questão se apresenta ainda hoje em debates envolvendo a Lei 10.639/03. O Projeto de Lei 259, apresentando a proposta de alteração curricular guarda relação com o racismo, uma vez que foi pensada como uma dentre as formas de combatê-lo, entretanto é muito importante localizar o debate no campo do estudo currículo.

Alguns/mas pesquisadores/as anunciam que tratarão da Lei 10.639, porém concentram seus estudos no racismo na escola e não tratam da alteração curricular.

Mesmo para aqueles/as que insistem em defender a “harmonia racial” no Brasil é possível compreender que há um desequilíbrio na matriz curricular, primeiro porque coloca a história e cultura europeias em destaque, e depois porque negligencia o protagonismo e a história de resistência do povo negro. São debates interligados, porém não devem ser confundidos.

3.2 Incluindo a História Negra no Currículo

A inclusão dos Artigos 26A e 79B nasce da necessidade de reconstrução da história – haja vista que parte dela foi desconsiderada - sobre nossas raízes, sobre nossos/as ancestrais africanos/as e afrodescendentes que guardaram traços fenotípicos da negritude.

³³ Texto e tramitação na íntegra disponível em http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1127776&filename=Dossie+-PL+259/1999

³⁴ Para conhecer todo o processo de tramitação, até a aprovação do texto final, consultar a pesquisa de Cristina de Oliveira (2012) disponível em http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8792

A história e cultura africanas e afro-brasileiras não foram negadas apenas ao povo negro, mas a toda sociedade brasileira que conheceu uma história que invisibilizou ou tratou como exóticas e folclorizadas as contribuições da diáspora africana adotando viés eurocentrado, altamente estigmatizante e re/produtor de Representações Sociais inferiorizantes, capazes de naturalizar ou mesmo justificar, ideologicamente, a organização social brasileira.

A constituição de fatos históricos é regulada pelo contexto histórico e social de elaboração dos estudos e relatos, pelo lugar de onde fala o/a historiador/a, guardando assim, a possibilidade de deturpação da interpretação dos acontecimentos.

Não se trata de privilegiar essa parte da história, mas de dar a esta matriz o devido espaço, o que representa chamar a atenção não apenas para a comum ausência de história africana e afro-brasileira, mas, sobretudo, para a forma como ela tem sido contada e como as Representações Sociais sobre o continente africano são elaboradas e reproduzidas.

O currículo branco adotado pelo Sistema de Ensino brasileiro interfere diretamente nas reações interpessoais no ambiente escolar. A ausência de referências positivas soma-se ao excesso de estereótipos. Isso porque a produção do conhecimento não se refere a uma simples e fiel descrição de fenômenos, mas é construída a partir de perspectivas dominantes e disputas de interesses que circundam as relações sociais. Grupos sociais hegemônicos constroem saberes, distorcem fatos e projetam imagens e valores que atendem a seus projetos ideológicos.

Exemplo desse fato é apontado por Jeziel de Paula (1998) que, ao analisar imagens “oficiais” e midiáticas que retratam a Revolução Constitucionalista de 32, evidencia como a manipulação dessas imagens servia à construção de uma versão realidade. O estudo reconstrói os fatos ao desmontar a versão elaborada pelos “vencedores”. A estratégia adotada envolveu a eliminação e/ou edição de imagens que pudessem retratar manifestações civis que eclodiam em todo o país ao mesmo tempo em que buscavam forjar a adesão das massas e apagar os confrontos e resistências populares por meio de fotomontagens e legendas falsas ou tendenciosas.

A história contada pela escola, não raro, segue a versão hegemônica e enviesada da realidade. Como pondera Apple (1999), a função assumida pela educação tem sido a de reprodução das relações de poder desiguais numa lógica em que teorias e práticas eleitas não são meras ações técnicas, mas ideológicas e políticas.

O desafio de professores/as consiste, enquanto educadores/as e seres políticos, em compreender o modo como “símbolos culturais, selecionados e organizados

pelas escolas, se encontram dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceptual ‘requeridos’ por uma sociedade estratificada” (APPLE, 1999, p.22).

Tendo como norte esta perspectiva, as alterações curriculares voltadas à inclusão de histórias negligenciadas podem representar eficaz instrumento de combate aos “conhecimentos” e “verdades” legitimados pelo campo hegemônico, que, interessado em manter a organização piramidal da sociedade, tem no racismo valioso mecanismo de sustentação das desigualdades sociais.

Nesta ótica, pensar criticamente as questões que permeiam as definições curriculares envolve a compreensão de como elas são capazes de determinar práticas reprodutoras de interesses das classes dominantes. Nesse movimento, as práticas racistas funcionam como perspicaz ferramenta estruturante da vida social (SOUZA, J.B., 2015).

Há uma forte tendência entre os professores/as, inclusive atuantes no nível superior, em reproduzir as metodologias e Representações Sociais construídas em seu próprio processo educativo. O resultado são as dificuldades e resistências em promoverem alterações em suas práticas pedagógicas que depende da quebra de paradigmas e reedificação de concepções (FERREIRA, 2013). Esse processo atesta a necessidade de inclusão no Sistema de Ensino, de instrumentos que possam subsidiar o processo de conscientização por meio de debates e reflexões constantes (OLIVEIRA, 2012).

Tais ações dependem de in/formação e conscientização dos/as profissionais da educação diante da necessidade de enfrentamento do racismo nas escolas por meio significação/resignificação de práticas pedagógicas (PAULA, 2013) conscientes, porém, de que movimento de alteração curricular da Educação Básica pede que o currículo do Ensino Superior seja, necessariamente, revisitado.

Em 1996, a pesquisadora Ângela Soligo já anunciava a urgência em incluir a questão racial nos currículos das licenciaturas bem como a necessidade de superação da fase de denúncias para a consolidação de intervenções voltadas à superação do preconceito nas escolas. Após 20 anos, as análises de pesquisas mais recentes demonstram basicamente os mesmos resultados (SOLIGO, 1996).

As injustiças históricas, sociais e econômicas seguem atingindo os currículos da Educação básica e do ensino universitário que inibem a construção positiva da identidade negra desconstroem a luta negra e forjam uma África sem memória. Esse é o

resultado da disseminação de uma história única³⁵. Uma história de guerras, miséria e doenças acompanhada da negação de milhares de outras histórias que habitam o continente, de suas riquezas e real percurso histórico antes e depois da conquista europeia. Além disso, desconhecemos as inúmeras formas e estratégias de resistência e atuação de movimentos sociais negros. Importantes ações são desconsideradas e depois esquecidas por aqueles/as que têm em suas mãos o controle ideológico do saber transmitido na escola.

Há, de fato, a visão de localidades africanas com safáris, doenças e disputas étnicas. Contudo, a história oficial no currículo formal da educação básica por muito tempo ignorou que grande parte dos infortúnios que assolam alguns países africanos hoje é resultante de um desastroso processo de colonização empreendido pelos europeus.

Lima (2014) entende que as Representações Sociais sobre a África reproduzem um continente bipartido marcado de um lado pela sua grandiosa natureza, em tom romântico: intocada. Por outro lado, apresentam as imagens de miséria, pobreza, fome entre outras. As duas imagens são produtos do discurso colonial que ainda hoje descreve os países africanos como atrasados e pouco evoluídos sob o ponto de vista tecnológico e civilizatório.

Normalmente, os livros didáticos não contam que coexiste com a natureza exótica e com localidades ainda em desenvolvimento, um continente com ricas e surpreendentes histórias, belas paisagens e riquezas naturais (para além dos safáris), além de formidáveis imagens urbanas que refletem desenvolvimento, não raro desconhecidas. (DUARTE, 2015; RIBEIRO, 2002). Não falam sobre os saberes e tecnologias iniciados pelas sociedades africanas pré-coloniais como, por exemplo, o manejo dos metais, os conhecimentos sobre o manejo da agricultura e relações comerciais tão bem apontados nos estudos de Alberto da Costa e Silva (2002; 2006). Isso significa dizer que a realidade histórica e geográfica africana não condiz com a representação ideológica forjada sobre o continente.

Da mesma forma, a história dos/as africanos/as e afrodescendentes no Brasil ganhou, por muitas décadas, contorno ideológico de subalternidade e complacência negras acompanhada da sagacidade e heroísmo brancos. Tal receita resultou na

³⁵Referência à palestra de CHIMAMANDA, Adichie. **Os perigos de uma História Única**. Conferência Anual – TED Global, 2009 Oxford, Reino Unido. Disponível em: <<https://youtu.be/ZUtLR1ZWtEY>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

formulação e manutenção de um imaginário racista e preconceituoso, por vezes materializado em ações/omissões discriminatórias individuais, culturais e institucionais.

Outra representação comum ligada ao continente é a imagem de unidade étnica. Consideramos as especificidades de nacionalidades como a portuguesa, francesa ou italiana, por exemplo. Contudo, para nos referirmos às pessoas de diferentes nacionalidades africanas condensamos toda a riqueza e diversidade presente nos diversos países no “adjetivo pátrio” – africano/a. As identidades dessas nações perderam-se quando todos os escravizados foram “categorizados” e “unificados” como negros/as.

A diversidade étnica e cultural do continente não costuma ser considerada de modo que pessoas de diversas localidades, com língua, hábitos e visão de mundo bem diferentes, são simplesmente agrupadas como “africanas”, e com estranhamento vão percebendo que no Brasil são “negros” e precisam aprender como e porque o termo é utilizado, uma vez que outrora foi utilizado de forma bastante pejorativa.

Importante lembrar que hoje o termo “negro”, além de representar uma marca identitária pela busca de valorização da história e cultura afro-brasileira, tem conotação política de denúncia do racismo e reivindicação de políticas de igualdade. O atendimento às recentes determinações legais de alteração curricular está em sua consolidação por meio de intensas mudanças, não apenas das práticas pedagógicas nas escolas, mas antes, no Sistema de Ensino como um todo.

Por meio de atividade interventiva voltada a promover mudanças no modo de conceber o continente, Geranilde Silva (2009) identifica o desconhecimento entre os/as estudantes sobre a História da África antes da colonização ou mesmo como se deu o processo de exclusão no Brasil após a abolição.

A partir do olhar de Santos (2010), desvela-se um importante debate sobre o desconhecimento e despreparo dos/as professores para o trato com a temática. Abrem-se, portanto, diversos questionamentos a respeito do alcance da alteração curricular.

A UNESCO lançou a coleção História Geral da África, distribuiu exemplares impressos e disponibilizou para *download*. A iniciativa é resultado de muito esforço, começou a ser desenhada em 1964, envolveu 350 estudiosos coordenados por 39 especialistas. A tarefa que durou 30 anos até ser concluída representa valor inestimável na reconstrução da história da África. Porém, estamos falando de cerca de 10.000 páginas distribuídas em oito volumes³⁶. É possível considerar que na realidade concreta

³⁶ Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/general-history-of-africa/>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

onde nos deparamos com a precarização do trabalho docente e o excesso de carga horária, esses/as profissionais sentiram bastante dificuldade em utilizar esse material e adaptá-los à área ou etapa de ensino em que atuam.

Posteriormente foi lançada síntese da coleção em dois volumes, iniciativa fundamental como auxílio ao processo formativo, porém ainda inacessível para a maioria dos/as professores/as sob o ponto de vista das especificidades de cada disciplina, nível, etapas e modalidades de ensino. Como veremos ao longo da pesquisa os/as alguns/as docentes/as não sabem como devem alterar o planejamento das aulas de modo a incluir a História da África e Afro-brasileira.

Nesse sentido, a publicação "História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras na educação infantil", uma cooperação entre o MEC, UFSCar e a UNESCO, aproxima-se do atendimento à necessidade de elaboração de materiais mais específicos. O livro contém propostas de projetos pedagógicos e conteúdos específicos para a Educação Infantil (BRASIL, 2014c).

As propostas didáticas, contudo, de atendimento à legislação quando não acompanhadas do devido preparo e formação, podem reafirmar Representações Sociais racistas. Os resultados do estudo realizado por Santos (2010) evidenciam que as tentativas de apresentar uma visão positivada do continente e dos/as africanos/as podem resultar em ações pautadas em imprecisões, generalizações e mitificações que apenas reforçarão o senso comum ingênuo e estereotipado. Em função do despreparo, é possível identificar entre os professores/as uma visão idealizada e justificadora da escravidão praticada antes em África ou entendimentos que se prendem à escravidão ou à “cultura” – normalmente pelo viés folclorizante – em detrimento da “história”. Nesse sentido, Zumbi dos Palmares é apresentado em tom mítico.

Zumbi dos Palmares deve ser apresentado como um grande líder negro da História do Brasil, destacando-se suas estratégias de luta e capacidade de liderança frente ao Quilombo dos Palmares, o maior e mais importante quilombo brasileiro.

Na prática, Zumbi dos Palmares e todo o significado que carrega ainda não estão nos currículos vividos nas escolas. No processo de encadeamento de instrumentos ideológicos de dominação, a organização curricular aparece como importante meio de reprodução de Representações Sociais hegemônicas – onde não cabe o protagonismo negro.

Somadas às alterações curriculares, as iniciativas de valorização da cultura negra e combate ao racismo refletem a necessidade de superação às ideologias e

conceitos que se constituem a partir de experiências e trajetórias individuais (FERNANDES, 2011; REIS, 2008). Nossas representações são construídas a partir das interações sociais e relações estabelecidas ao longo da vida (TELES, 2012), por meio do contato com os diversos mecanismos de reprodução do racismo, dentre os quais, o currículo eurocentrado.

As discussões em torno da inclusão da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, a partir da denúncia da existência do racismo no ambiente escolar, traz, portanto, grandes desafios no tocante a reconstrução curricular e, por consequência, a reavaliação de saberes e práticas pedagógicas. Como explica Monteiro (2010), diálogos sobre o racismo nas escolas podem afetar a cultura da naturalização, da homogeneização e da estigmatização promovendo ações pedagógicas mais críticas e perduráveis.

3.3 Compreendendo a legislação

Embora a legislação não seja capaz de sanar as complexas questões quanto as desigualdades raciais, representa ao menos a problematização das consequências do racismo como primeiro passo na busca por novos caminhos e estratégias em alguns espaços (CALADO, 2013; CATEN, 2010; OLIVEIRA, M. H, 2011).

O debate reflexivo possibilita, sem dúvidas, a articulação positiva entre os diferentes grupos raciais ao estimular o diálogo e ampliar os espaços de discussão sobre a temática reestruturando concepções a respeito da necessidade de alteração curricular (CONSTANTINO, 2014; GUERREIRO, 2009; MARTINS, 2010; TELES, 2012). Por outro lado, a omissão favorece e fortalece a proliferação atitudes racistas (SILVA, G.C., 2009).

Identificamos, no entanto, que há muito desconhecimento sobre as alterações da LDB (1996), mesmo entre os/as pesquisadores/as. As informações não circulam como se esperava. Há uma distância inquietante entre os objetivos almejados pelos movimentos sociais negros em suas articulações em prol das alterações curriculares e a realidade concreta.

Buscando desfazer possíveis equívocos, consideramos importante elucidar algumas questões sobre as referidas leis. Para isso, optamos em trazer as determinações constantes na LDB, bem como as alterações sofridas.

O parágrafo 4º da LDB/96 (Art. 26) já fazia referência ao estudo das contribuições africanas e indígenas:

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia. (BRASIL, 1996).

Diante da compreensão que a referência genérica às contribuições das três principais matrizes não reverberou mudanças no currículo, os movimentos sociais negros passam a reivindicar o destaque às contribuições da diáspora africana na formação da sociedade brasileira, de modo que aos artigos 26 e 79 da LDB foram acrescentados itens específicos sobre a questão contendo a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 1996).

Ainda como parte das reivindicações dos movimentos sociais negros, a Lei 10.639/03 inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (Artigo 79B). Essa alteração marca a tentativa de deslocar as atividades desenvolvidas no dia 13 de maio, considerada uma data eurocêntrica que consagra o heroísmo e benevolências brancos, para o dia 20 de novembro como referência a morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares em 1695. O enfoque deixa de ser na escravização e abolição sob o ponto de vista “branco” e passa a considerar histórias de luta e resistência da população negra. Este dia passa a fazer parte das atividades escolares como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 1996)

Em março de 2008, a Lei 11.645 altera a LDB, antes modificada pela Lei 10.639/03. Portanto, não é uma revogação da 10.639/03, mas alteração do artigo 26A que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

As mudanças se referem à inclusão da História, Cultura Indígena e contribuições dos povos indígenas. Outra pequena alteração se refere ao uso das letras maiúsculas nos termos: “História e Cultura Afro-Brasileira”; “História do Brasil” e “Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”, que passam a ser grafados em minúsculo, perdendo o destaque que lhes foi atribuído anteriormente³⁷. Já o parágrafo 4º do Artigo 26 e o Artigo 79B não sofrem alterações.

Ainda há, no entanto, diferentes entendimentos sobre a questão e modos de tratar as alterações na LDB. Nas teses e dissertações analisadas encontramos os seguintes dados envolvendo o tratamento dado à essa legislação:

- Apenas 26 trabalhos atrelam a Lei 10.639/03 à LDB de forma mais contundente;
- Destes, 13 enfatizam o Artigo 26 da LDB em detrimento da Lei 10.639/03 e começam a despontar a partir de 2008. É possível que guardem alguma relação com novos debates que surgiram com a aprovação da Lei 11.645/08;
- Dentre o total de pesquisadores/as, 258 tratam do dia 20 de novembro ou se referem a “Semana da Consciência Negra”, porém, apenas 40 citam o Artigo 79B;
- O parágrafo 4º do Artigo 26 aparece em apenas 42 pesquisas.

A análise identificou ainda alguns equívocos encontrados nos trabalhos que dizem respeito à relação entre a Lei 10.639/03, a Lei 11.645/08 e a LDB. Seguem alguns exemplos:

- A Lei 11.645/08 aparece como “substitutiva” da Lei 10.639/03, porém a inclusão da história indígena não é citada;

³⁷ De acordo com o “Novo acordo ortográfico”, o uso de letras maiúsculas iniciais em nomes de disciplinas e áreas do saber é opcional. Ver Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acordoortografico.pdf>

- Não há referência ou ênfase à LDB, mas à “lei” de modo bastante isolado e descontextualizado;
- O entendimento de que o Artigo 26A foi alterado, quando na realidade ele foi introduzido à LDB. Portanto, devemos falar apenas em alteração do Artigo 26 ou da LDB;
- Críticas à “Lei 10.639/03”, como, por exemplo, “a ausência de metas”, quando esse ponto é algo que não deve mesmo constar em artigos da LDB, mas no “Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (2009), que é citado em apenas 32% dos trabalhos.

Visando fortalecer o embasamento legal, é primordial considerar a própria LDB. Não é comum, no mundo jurídico, a utilização tão enfática do “número” da lei que alterou determinado artigo em uma Lei maior, em especial quando esse artigo sofre nova alteração ou quando a Lei passa a ser conhecida por um nome a exemplo da “Lei do sexagenário”. Entendemos que a referência deve ser feita à LDB acompanhada das diretrizes, Plano de Implementação e, sempre que couber, demais legislações pertinentes. Essa prática chama a atenção para a previsão legal de inclusão da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena na Lei que define e regulariza a educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. A LDB é, portanto, a Lei máxima no campo da Educação que ao ser evocada chama para a gravidade do não cumprimento de suas determinações.

3.3.1 O que temos além do Artigo 26A e 79B?

O racismo se reproduz e se manifesta por meio de várias formas e mecanismos. Portanto, as frentes de combate às suas causas e desdobramentos devem ser múltiplas e interdisciplinares. A alteração do Artigo 26 da LDB é, portanto, uma dentre as várias ações defensivas contra o racismo.

Corroboramos as conclusões apresentadas por Anselmo (2015) quando explica que a inclusão da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras não pode ser vista como garantia de superação do racismo diante de séculos de invisibilidade, discriminação e reprodução de preconceitos.

É curioso notar casos em que projetos ou propostas de atividades são denominadas como “História da África”, mas, abordam apenas a questão do racismo no Brasil (SANTOS, 2010), sem nenhuma referência à História e Cultura Afro-brasileira e

Africana. Esse fenômeno nos leva a identificar a necessidade de delinear os propósitos do Artigo 26A, normalmente visto de forma isolada, e a noção mais ampla de combate ao racismo que está além da alteração curricular.

A própria LDB traz outras garantias que são pouco exploradas nas pesquisas. No Artigo 3º, entre os princípios da Educação Nacional, consta “consideração com a diversidade étnico-racial” (Parágrafo XII) que foi acrescido em abril de 2013 com a aprovação da Lei nº 12.796.

Porém, dentre as pesquisas defendidas entre 2014 e 2016, que totalizam 115, apenas cinco incluíram essa importante alteração. Há um enfoque muito grande na “Lei 10.639/03” de modo que a legislações complementares e a própria LDB são desconsideradas ainda que apareçam nos textos das pesquisas de forma indireta.

Assim como o parágrafo XII, os itens anteriores, que já faziam parte do texto original, podem/devem ser utilizados como respaldo para ações de combate ao racismo em diálogo com o artigo 26, uma vez que tratam de princípios caros ao debate racial:

- I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 - IV respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - [...]
 - X valorização da experiência extra-escolar;
 - XI vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL, 1996, Art. 3º)

É preciso conhecer a LDB, compreender de que trata seu Artigo 26A, qual a sua importância e quais as relações entre História da África e Racismo. Essas respostas apenas podem ser encontradas no conjunto da legislação que orienta a Educação para as Relações Étnico-raciais em diálogo com legislações relacionadas.

Embora todas as pesquisas discutam o racismo na educação, apenas a Lei 10.639/03 ganha espaço como indicador legal. Ocorre que o artigo 26A não trata diretamente da questão racial, ainda que tenha se originado dela.

Os principais documentos orientadores da implementação de ações antirracistas são o Parecer CNE/CP 003/2004; a Resolução CNE/CP Nº 1/2004; CNE/CEB nº 2/2007 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Parecer CNE/CP 003 de 10 de março de 2004 (citada em 57% dos trabalhos) fundamenta as DCN para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-

Brasileira e Africana apresenta proposta de resolução. O texto foi elaborado pelos/as Conselheiros/as Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez.

A Resolução CNE/CP Nº 1/2004 institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que aparece em 82,5% dos trabalhos, porém, não é muito explorada. As Diretrizes foram elaboradas para direcionar as ações antirracistas em Instituições de ensino das educações básica e superior, bem como demais instituições voltadas à formação regulamentando o Artigo 26A da LDB.

Importante citar que as Diretrizes estabelecem que as instituições de Ensino Superior também incluam, nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares, a Educação para as Relações Étnico-raciais.

O Art. 2 (parágrafo 1º e 2º) da Resolução difere a “Educação para as Relações Étnico-raciais” do “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” estabelecendo nitidamente as especificidades de cada uma e só então passa a utilizá-las juntas nos artigos seguintes:

§ 1º A Educação para as Relações Étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.

Em nosso entendimento, o parágrafo segundo diz respeito, de forma direta, ao Artigo 26A, enquanto o primeiro está relacionado ao Artigo 3º (Inciso XII), ainda que a inclusão do mesmo seja posterior à Resolução. Insistimos na delimitação didática dos dois temas com o intuito de desfazer equívocos e trazer avanços no campo dos estudos envolvendo relações étnico-raciais.

Em parecer aprovado em 31 de julho de 2007, o Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB nº 2/2007), ao ser consultado sobre a abrangência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino

de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no que diz respeito à Educação Infantil, assume que

[...] há um hiato, já preocupante, entre as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (doravante Diretrizes), tornadas públicas desde o início de 2004, e sua execução concreta nos sistemas de ensino distribuídos em todo o território nacional (BRASIL, 2007, p.2).

Para o CNE, a persistência desse hiato pode representar prejuízos no processo de construção da igualdade étnico-racial na educação brasileira, protelando a oportunidade das populações negras e demais grupos populacionais de verem sua história respeitosamente contada em materiais didáticos, órgãos, instituições e práticas pedagógicas superando o modo pejorativo, inferiorizante e subalternizados como vinha sendo contada.

O CNE assume a existência de problemas como a escassez na produção e distribuição de material didático, assim como a ineficiência no processo de formação de professores com conteúdos específicos e metodologias apropriadas aos objetivos preconizados pelas Diretrizes e aponta que “não se pode transigir com qualquer evidência de descaso ou negligência no seu cumprimento, nem tampouco tolerar a inoperância diante de qualquer obstáculo ou dificuldade” (p.3). Isso porque, além das razões legais, as desigualdades étnico-raciais atestadas em estudos publicamente disponíveis agregam razões históricas, sociais e éticas para que as referidas Diretrizes sejam efetivadas no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2007).

Após articulações entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Ministérios integrantes de movimentos sociais, intelectuais e organizações da sociedade civil, foi publicado, em 2009, o Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana Lei 10.639/03. O documento apresenta como **objetivo central:**

Colaborar para que todo o Sistema de Ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009, p.28).

Mais uma vez temos referências ao racismo na escola, em todos os seus aspectos, porém, não aparece no objetivo geral, a conexão com a História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras. Esse fenômeno resulta na confusão entre o Artigo 26A, uma das frentes de combate, e o racismo educacional como um todo, que é algo muito mais amplo.

Embora se apresente como um Plano Nacional, não há definição clara das metas a serem atingidas e, principalmente, não há indicação de fontes de recursos financeiros para o cumprimento das ações propostas (MARQUES, 2010). O documento representa, basicamente, um “Plano de Intenções”, e traz um relatório de algumas ações adotadas.

Dentre os objetivos específicos, o Plano inclui a perspectiva de construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento, pelos poderes públicos e pela sociedade civil, da efetiva implementação das DCNs para a EREER e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Porém, não foram encontrados dados envolvendo o acompanhamento sistemático de implementação de ações e resultados alcançados.

Ainda como parte da legislação no âmbito educacional, o Plano Nacional de Educação em vigor (2014 – 2024)³⁸ representa importante respaldo legal por meio do Art. 2º em que aparece entre as diretrizes a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014b).

Embora essa diretriz possa ser utilizada como mais um argumento legal, se refere à “discriminação” de forma bastante genérica. O texto final foi resultado de aprovação, pelo Senado, de emenda que propôs a alteração do texto original que enfatizava a “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”. (BRASIL, 2014c). O Plano é composto por 20 metas. Nenhuma delas contempla a questão da “diversidade”, nem mesmo em sentido geral. A referência a questão aparece apenas na estratégia 7.25 da Meta 7³⁹, que prevê a inclusão dos conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e para a diversidade étnico-racial.

Em suma, a legislação reúne pressupostos e justificativas teóricas e aborda questões ligadas às ações a serem adotadas no processo de implantação de ações

³⁸Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

³⁹Meta 7 “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.” (BRASIL, 2014).

antirracistas, normalmente por meio de direcionamentos genéricos como “incluir a temática de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena” com mudanças apenas em campos destinados aos níveis, etapas e /ou modalidades de ensino. Não há, contudo, indicação de que História da África e Afro-brasileira a legislação trata ou quais conteúdos exatamente devem ser abordados em cada etapa.

Para além dos documentos que compõem a legislação especificamente voltada à questão racial, há outras possibilidades para a ampliação do escopo legal.

A Constituição Federal institui em seu texto, dentre os objetivos fundamentais, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a erradicação da pobreza e da marginalização e redução das desigualdades sociais e a “promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, Art. 3º).

No artigo 4º há referências ligadas aos compromissos assumidos em acordos internacionais, dos quais destacamos a prevalência dos direitos humanos e repúdio ao terrorismo e ao racismo.

Sobre a Educação, um direito social (Art.6º), a Constituição assevera em seu Art. 206 os seguintes princípios:

- I igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]
- VII garantia de padrão de qualidade.

Há, portanto, garantia constitucional de equidade, condições e qualidade de ensino a todos/as.

Nessa linha, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) assevera, em seu Art, 3º, que crianças e adolescentes gozam de todos os direitos fundamentais com todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença (Art.3º).

Acordos internacionais, para além da Declaração de Durban, podem ser evocados na fundamentação legal ainda que não tenham como objeto central a questão racial.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), aprovada em 1948, é um dos documentos que fundamentam as questões ligadas aos Direitos Humanos

acompanhada da Constituição de 88 que os reafirma. Dentre os trabalhos analisados, 80% referem-se a questão dos Direitos Humanos embora apenas 12% façam referência à DUDH, fenômeno que pode estar ligado aos avanços no campo das legislações e estudos atuais envolvendo o tema.

Seu caráter liberal como herança da Revolução Francesa e a inevitável presença do debate "direitos legais versus direitos reais" (COUTINHO, 1979) converge para a necessidade de considerar documentos e estudos posteriores. Queremos dizer que pesquisas envolvendo Direitos Humanos são indispensáveis ainda que o documento original represente diversas fragilidades. Além disso, ao contrário daquilo que é propagandeado, a DUDH não atende as especificidades de determinados povos/etnia e não representa os avanços de entendimentos, em alguns países, no tocante à discriminação por raça/cor, etnia, gênero, nacionalidade, religião ou posicionamento político.

O Plano Nacional de Educação em Direito Humanos (2003) estabelece que a educação formal, nessa perspectiva, "deve ser concebida de forma articulada ao combate do racismo, sexismo, discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade brasileira". Mas atesta que a sociedade brasileira está entre as maiores desigualdades de renda do mundo, além de se destacar no tocante às assimetrias social, racial e cultural, resultando no modelo neoliberal que tem guiado o Estado. Os avanços no campo dos Direitos Humanos a partir da concepção legal de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, opção sexual, opção política, ou qualquer outra forma de discriminação têm se mostrado insuficientes (BRASIL, 2003).

Alinhado ao debate sobre os direitos humanos, é aprovado, em 2004, O Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010). Os artigos que tratam especificamente da Educação (Art.11-16), além de reforçarem a inclusão da história da África e da história da população negra no Brasil, no âmbito de todo o currículo escolar, tratam da formação docente e elaboração de material didático bem como dispõe sobre parcerias, intercâmbios, convênios, incentivos e ações socioeducacionais envolvendo intelectuais e representantes dos movimentos negros. O Estatuto trata ainda da adoção de programas de Ação Afirmativa e de extensão universitária voltada a inclusão de jovens negros/as no campo das tecnologias avançadas, o fortalecimento na pós-graduação de estudos envolvendo a questão racial no Brasil e finaliza apontando a responsabilidades do poder público em acompanhar e avaliar os programas citados (BRASIL, 2010).

O Estatuto da Juventude, aprovado em 2013, também assegura às/aos jovens a igualdade de direitos e de oportunidades e proteção no tocante a direitos como educação, profissionalização, trabalho e renda sem discriminação em função de sua etnia, raça/cor, cultura, origem, religião, opinião e condição social ou econômica, entre outros. Cabe ao poder público a efetivação desses direitos por meio de programas governamentais, em especial a capacitação dos professores/as da educação básica e alteração curricular para o enfrentamento de todas as formas de discriminação (Art. 17 e 18).

Como vimos, há amplo respaldo legal que trata do acesso a possibilidades de desenvolvimento em sentido amplo e livre de discriminações. Nesse sentido, as Políticas Públicas antirracistas vêm atender às orientações, uma vez que o racismo presente no Sistema de Ensino segue ferindo a garantia de direitos, inclusive constitucionais, a crianças e jovens negros/as.

A necessidade de materialização dessas ações deve partir, necessariamente, do conhecimento de toda a legislação e da relação entre cada lei/norma e ou diretriz, bem como identificar o grau de importância de cada uma. Ao mesmo tempo, a ausência de materialidade aponta para a negligência do Poder Público.

As ações antirracistas são capazes de elevar a autoestima dos/as alunos/as negros/as e afetar positivamente o relacionamento interpessoal por meio da constituição identitária positiva (FRANCO, 2008; GONÇALVES, 2013; MOREIRA, 2008; ONOFRE, 2014). Além disso, como nos conta Santos (2010), os/as estudantes (negros/as e brancos/as) passam a refletir e reagir diante de piadas que costumeiramente atravessam a convivência social.

Em diálogo com Sônia Santos (2007), entendemos que a construção identitária é um processo que nasce no plano simbólico a partir das relações sociais que, como vimos, são permeadas por ideias pré-concebidas pautadas em proposições racistas. Nessa ótica se enquadra a importância das opções curriculares adotadas pela escola.

Militão (2013) enquadra as ações antirracistas como contra-estratégias representacionais capazes de contestar as representações racistas disseminadas na cultura brasileira, subvertendo as formas “negativas” de representação negra promovendo, segundo Santos (2010), a descoberta e valorização da própria negritude. A mesma linha, Brito (2009) e Maia (2015) entendem que as ações voltadas à implementação da legislação possibilitam, aos/às estudantes, o conhecimento sobre o protagonismo do povo negro e de como fizeram e fazem parte da história e cultura

brasileira preenchendo a ausência de referenciais afirmativos sobre esse grupo com o intuito de contribuir para a democratização do espaço escolar.

Em pesquisa realizada por Lopes (2010), as tentativas de materialização da legislação apresentaram um resultado curioso. A autora compara o posicionamento dos/as estudantes e professores/as de duas escolas. Em uma delas, existem projetos voltados à sensibilização sobre o tema enquanto na outra escola não há espaço para o debate. Nesta instituição, estudantes e professores/as não se mostram capazes de identificar práticas racistas no cotidiano escolar ou entendem determinadas situações a partir do senso comum; enquanto naquela apresentaram posicionamento crítico e consciência sobre as consequências das práticas racistas na escola melhorando, assim, as relações interpessoais por meio de mudança de comportamentos e ideias (LOPES, T., 2010).

A primeira escola representa a importância da legislação e suas possibilidades, enquanto a segunda comprova que seu alcance é bastante limitado e depende de iniciativas individuais (professores/as) ou locais (focalizadas em determinadas escolas).

A proposta de debate reside exatamente neste ponto. Asseveramos a importância de legislação e consideramos as possibilidades que se abriram após 2003, contudo, pretendemos provocar reflexões acerca do real alcance, efetividade e permanência dessas ações. Por essa razão, foram consideradas pesquisas que têm em comum a preocupação em sondar a implementação da legislação antirracista estabelecida após 2003. No próximo tópico, buscaremos apresentar características gerais dessas pesquisas. Utilizaremos o termo genérico “legislação” visando englobar todo o conjunto de Leis e as Diretrizes voltadas ao enfrentamento à questão racial, em especial, os Artigos 3º, 26A e 79B da LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

CAPÍTULO 4

RACISMO E REALIDADE

4.1 Percurso no âmbito acadêmico

A discussão sobre o racismo no Brasil nasce no seio dos Movimentos Sociais Negros, primeiro espaço de debate e formação. Posteriormente, ao adentrar o mundo acadêmico, passa a buscar sua consolidação enquanto campo de estudo.

A inserção da temática racial nos estudos acadêmicos, com viés crítico, consolida-se a partir de 1940 quando ocorre uma transição do viés culturalista – tendo em Gilberto Freyre o principal representante – para estudos fortemente influenciados pela Escola de Chicago, com forte adesão metodológica aos trabalhos de campo. Fundada em 1895, a Universidade de Chicago abrigou uma das mais importantes escolas na área da sociologia. O foco dessa escola, que ficou conhecida como “Escola de Chicago”, estava nas problemáticas sociais que afligiam as grandes cidades, entre elas a questão da pobreza e a imigração – considerados os grandes problemas da humanidade (BECKER, 1996). Diversos estudos, frutos dessa corrente de pensamento, contribuíram, sobretudo, no campo da sociologia, com o crescimento de pesquisas sobre a temática racial. O Brasil seria um grande laboratório racial por ser, como se acreditava, um exemplo de convivência harmônica entre os grupos sócio-raciais.

Sobre esses estudos, nos interessa destacar os trabalhos de Donald Pierson, dada a sua contribuição de grande repercussão na área de pesquisa urbana no Brasil, com recorte racial, nos anos 30 e 50, tanto na Sociologia quanto na Antropologia. Seu livro “Branco e Pretos na Bahia”(1935-37) teria sido o primeiro trabalho com uma influência clara da Escola de Chicago no Brasil, inovando os estudos sociológicos no final da década de 30 (MENDOZA, 2005).

Ainda sob as influências da referida escola, destacamos um grande nome entre sociólogos e antropólogos brasileiros: Oracy Nogueira. Seu principal trabalho envolve estudo comparativo no âmbito das relações étnico-raciais entre Estado Unidos e Brasil, publicado sob o título “Tanto preto quanto branco: estudo de relações étnico-raciais” (1985). Seu texto de maior destaque entre os/as pesquisadores/as da área é o resultado da palestra “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações étnico-raciais no Brasil”, publicado pela Revista “Tempo Social”.

Para Nogueira (2006), embora não se possa negar a existência de preconceito racial nos dois países, as diferenças que se impõem podem ser reconhecidas quanto à natureza. No Brasil, o preconceito foi designado por preconceito *de marca*, enquanto a modalidade em que aparece nos Estados Unidos foi designada como preconceito *de origem*.

O “preconceito de marca” é uma associação feita pelo autor do “preconceito de cor”. O preconceito racial refere-se a uma disposição desfavorável diante dos membros de um segmento populacional estigmatizado devido à aparência ou ascendência étnica. Quando se trata do preconceito de raça, utiliza-se de julgamento quanto à aparência: traços físicos, a fisionomia, os gestos, o sotaque, trata-se de preconceito *de marca*; quando basta a indicação de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que ele seja vítima do preconceito, estamos falando de preconceito de *origem*(NOGUEIRA, 2006).

Nos anos 70 e 80, surgem, de forma mais sistemática, os primeiros estudos sobre a questão das ações afirmativas no Brasil em análises comparadas a partir de estudos, sobretudo nos Estados Unidos, onde as Políticas de ações afirmativas já eram uma realidade (SILVÉRIO, 2002).

Nos Estados Unidos, o racismo está relacionado à ascendência genética. O critério para a “definição” de quem é negro/a é regra “*onedrop role*”, segundo a qual basta uma gota de sangue negro para que a pessoa seja considerada negra.

Nogueira (2006) destaca os estudos realizados sob o patrocínio da UNESCO por reconhecerem a existência de preconceito racial no Brasil (marca) em oposição ao formato mais explícito de preconceito como nos Estados Unidos (origem). Esses estudos realizados entre 1950 e 1960 são marcados pelo paralelo entre raça e classe – destacando-se os estudos da Escola Paulista.

Os principais representantes da Escola Paulista foram Florestan Fernandes, Roger Bastide e Octávio Ianni. Os avanços das pesquisas realizadas neste período foram, em primeiro lugar, a denúncia de que a população negra não fora integrada à sociedade de classe ao ser alijada do mercado de trabalho; e depois a desconstrução da visão positiva da colonização por resultar num processo de miscigenação capaz de amenizar os conflitos raciais no Brasil. As produções desses autores nos permitem compreender a transição entre o período escravocrata, o vínculo com o capital comercial europeu e a consolidação do capitalismo no Brasil.

A despeito dos avanços dessa escola, os resultados de suas pesquisas apresentam algumas fragilidades. Os trabalhos estabeleceram uma relação muito próxima entre a exclusão racial e a escravidão e não destacam o protagonismo da população

negra. Os focos de resistências aparecem, em especial, no âmbito cultural, com destaque à religiosidade.

Os anos 70 foram marcados por duras críticas às teses que subordinavam a questão racial a um problema de classe. Segundo esta abordagem, fatores estruturais, como classe, vistos isoladamente, não abarcam toda a complexidade das relações étnico-raciais no Brasil que determina trajetórias sociais tão distintas entre os grupos sociais.

Cabe destacar a produção do sociólogo Carlos Hasenbalg, em seu trabalho intitulado *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil* (2005), com a primeira edição escrita em 1979. O autor aponta as desigualdades e a estratificação raciais como resultantes de mecanismos societários contemporâneos, e afirma que tais processos não se resumem ao legado do escravismo como explicação das relações étnico-raciais hoje. Embora reconheça o legado de um passado escravista, Hasenbalg entende que o racismo e a discriminação pós-Abolição são os principais causadores da manutenção da subordinação social dos/as negros/as. A discriminação e o preconceito ganham novos significados e funções visando à preservação de privilégios, ganhos materiais e simbólicos ao grupo social dominante. Assim, fatores políticos determinam a mobilização social pautada no pertencimento racial para além da estratificação em “classes sociais”.

Segundo Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1988), a organização sócio-racial brasileira pode ser compreendida por meio do “Modelo de realização socioeconômica”, que permite compreender como se dá o processo de transmissão intergeracional da desigualdade social. Para isso, os autores apresentam os componentes das etapas do ciclo de vida social. Para eles, “o processo cumulativo de desvantagens é o que caracteriza a desigualdade racial no Brasil, associado aos mecanismos discriminatórios pelos quais passa a população preta e parda no decorrer da sua trajetória.” Significa dizer que, embora os fatores produtivos (educação, experiência profissional) devam ser considerados como determinantes das desigualdades raciais, é preciso perceber as influências dos fatores não produtivos, ou seja, o efeito discriminatório e excludente pautado na cor ou sexo que intensificam a exclusão promovida por fatores ligados à organização produtiva.

Entre 1959 até o final dos anos 90, a questão racial ganha valiosas contribuições com inúmeros estudos e produções de Clóvis Moura. Em uma de suas principais obras, o autor aponta o capitalismo como colossal máquina de produzir desigualdades, portanto a desestruturação de suas aparelhagens seria fator indispensável para a superação das assimetrias raciais. Para isso, os segmentos subalternizados, por meio de movimentos sociais e encabeçados por pretos e pardos, precisariam romper a

lógica do capital. Esse processo de empoderamento e conscientização é visto pelo estudioso como algo a ser alcançado em longo prazo e por meio de muita luta em razão da volubilidade do capitalismo e grande capacidade de reconfiguração e readequação de ideologias.

Seguindo a trilha dos/as pesquisadores/as que se empenharam em denunciar o racismo na sociedade, a partir dos anos 90 importantes pesquisadores/as cuidaram de identificar os mecanismos racistas presentes especificamente nas escolas dos/as quais citaremos alguns/as como Angela Soligo (1996, 2001); Denise Botelho (2000, 2016); Eliane Cavaleiro (2000, 2013); Fúlvia Rosemberg (2006, 2013) Kabengele Munanga (2004, 2009); Luciene Ribeiro Gonçalves (2011, 2015); Nilma Lino Gomes (2008, 2012); Petronilha Silva (1998, 2003a); Renísia Garcia-Filice (2007, 2011); Valter Silvério, (2002, 2003)⁴⁰.

Graças a esses/as pesquisadores/as que buscaram, nas lacunas do racismo institucional presente nas universidades, espaço para alinhar as possibilidades de inclusão da temática pesquisas envolvendo relações étnico-raciais, especialmente na educação, ganharam algum espaço no meio acadêmico. Nicácia do Carmo (2015) realiza a investigação a partir da busca por produções científicas de pesquisadores/as e respectivos grupos e linhas de pesquisa, que trabalham com a questão racial, registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP). A autora busca identificar como se estruturam e organizam esses grupos e o modo como configuram as pesquisas realizadas desde 2003.

Para a análise, a autora busca artigos publicados por pesquisadores/as dos grupos em revistas científicas. A intenção foi identificar pontes de contato entre os grupos e determinados temas de pesquisa. São identificadas 19 linhas de pesquisa em diferentes áreas (Artes, Educação, História, Letras e Sociologia), com destaque à educação que concentra 11 dentre os grupos de pesquisa mapeados. As principais subcategorias de campos temáticos identificadas são prática/formação docente, educação/currículo escolar e implementação da legislação. A autora aponta o quanto as produções representam importante contribuição ao desenvolvimento e a circulação de estudos sobre a temática.

A partir de 2003, com a alteração da LDB, há um crescimento notável de pesquisas preocupadas em identificar o alcance da nova determinação legal (PIMENTA,

⁴⁰A bibliografia desses autores/as é bastante extensa, não se resumindo, portanto, às referências citadas, assim como esse grupo de autores/as não representam a totalidade de estudiosos/as no campo das relações étnico-raciais.

2015). Como parte desse cenário, a presente investigação reúne análises de teses e dissertações defendidas entre 2003 e 2016 visando apresentar um termômetro a respeito dos estudos contemporâneos. É fundamental lembrar que esta investigação não se limita a identificar o “Estado da Arte” envolvendo a temática, mas tem a intenção de apresentar um panorama avaliativo a respeito da materialidade da legislação educacional referente à questão racial.

4.2 I/materialidade da Lei

O abismo entre as determinações legais no Brasil e as garantias concretas, fato facilmente constatável e bastante discutido no campo das políticas sociais, não é diferente no campo da educação, em especial quando envolve a questão racial. A constatação de que a implantação da legislação segue marcada por lacunas e desafios, estando distante de se tornar realidade, está presente basicamente de forma unânime nas pesquisas analisadas⁴¹.

Pesquisa realizada em âmbito nacional, de fevereiro a dezembro de 2009, buscou identificar e mapear iniciativas práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003⁴² e demais dispositivos legais. Por meio da realização de 36 estudos de caso distribuídos em cinco regiões do país e aplicação de questionários aos secretários estaduais e municipais de Educação, a pesquisa trouxe um retrato dos dilemas, desafios e limites do processo de materialização da legislação em nível nacional (SILVA; GOMES; ARAÚJO, 2013).

A conclusão geral é a de que as redes de ensino estão em momentos diferentes quanto à implementação da legislação. Um já avançaram quanto a adoção de ações enquanto outras adotam as primeiras práticas, em alguns casos, marcadas pela descontinuidade. Ficou evidente que as ações adotadas estão distantes das reais necessidades de superação do racismo exigindo, portanto, que as normativas legais tornem-se uma realidade capaz de legitimar práticas antirracistas, adoção de novas práticas buscando novos desafios para a educação no Brasil (GOMES; JESUS, 2013).

⁴¹Destacamos ALVES, 2007; ALVES, 2013; BONIFÁCIO, 2016; CARMO, 2015; CLADO, 2013; COSTA, 2013; DAMASCENO, 2011; FERREIRA, 2013; FERNANDES, 2011; IGNÁCIO, 2008; LESSA, 2015; LIMA, 2012; MAZZONE, 2014; MOREIRA, 2008; NUNES, 2007; OLIVEIRA, 2008; ONOFRE, 2014; PEREIRA, 2015; PEREIRA, 2009; PEREIRA, 2011; ROCHA, 2015; SANTOS, 2009; SANTOS, 2010; SANTOS, 2013; SANTOS, 2014; SANTOS, R., 2015; SANTOS T., 2015; SILVA, 2009; SOUZA, 2015; VANZUITA, 2013.

⁴² Financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil, e coordenada pelo Programa Ações Afirmativas da UFMG e Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq) e de diversos núcleos em todo o país.

Cabe destacar os resultados encontrados por Renata Pimenta (2015), que localiza o debate na primeira década dos anos 2000 apontando os primeiros sinais de que, a despeito dos avanços, pouco tem sido feito para a promoção da igualdade racial.

A autora reúne em seu estudo “Teses de Doutorado” realizadas no campo da Educação envolvendo o tema “Educação para as Relações Étnico-raciais”. Foram selecionadas teses defendidas entre 2000 e 2010. A pesquisadora aponta como constatações que unem as teses a identificação de manutenção de ideologias, bem como as dificuldades em romper crenças, valores e práticas pedagógicas enraizadas no eurocentrismo. Desse modo, conclui que as teses analisadas representam mais a denúncia da permanência das desigualdades raciais no Sistema de Ensino que identificação de avanços.

Ao observar as práticas pedagógicas de uma professora, Teles (2012) aponta sinais de mudanças referentes às Representações Sociais sobre as crianças negras convivendo com a permanência de ideais preconceituosas ainda presentes na sociedade brasileira. A pesquisadora explica o quanto a implementação de ações antirracistas permanecia como algo estranho à professora, exigindo a recriação de Representações Sociais referentes às suas práticas diante das diferenças raciais. Embora Ferreira (2009) não utilize a teoria das Representações Sociais, descreve o mesmo fenômeno ao observar as influências dos conceitos e verdades elaborados durante o percurso de vida e formação das professoras entrevistadas em sua pesquisa. As concepções provenientes do senso comum conflitam com reflexões e movimentos de (auto)formação e busca por superação de conceitos enraizados que limitam as ações cotidianas.

Tais contradições são identificadas também na pesquisa de Caten (2010). Alguns profissionais, embora demonstrem alguma aptidão no trato das questões relativas às relações étnico-raciais, prendem-se ao período escravocrata. Dessa forma, estabelecem ligação entre discriminação racial e escravidão, evidenciando dificuldade em expor reflexões sobre o racismo na sociedade brasileira da atualidade. Nesse contexto, a imagem que perdura sobre o/a negro/a não afeta a representação presente no seio da sociedade.

De todo modo, o grupo de professores/as que busca alterar suas práticas está um passo à frente de docentes que não reconhecem suas dificuldades e/ou a necessidade de mudanças, tornando a perspectiva de transformação mais distante (MENDONÇA, 2011).

Outras investigações mostram que além dos apelidos, as representações depreciativas convertem-se ainda em objetivações como recusa em formar pares para

apresentações, exclusão em atividades em grupo/dupla e brincadeiras, rejeição a brinquedos e personagens negros/as e outros temas ligados a diáspora africana (NUNES, 2007; SANTOS, 2010).

Diante desse quadro, concordamos com Andreia Mazzone (2014, p.158) quando afirma que a legislação não trouxe a reforma educativa esperada e que “[...] embora haja a proposta no plano teórico, o plano prático e das mentalidades não tem operado no mesmo ritmo”. E conclui:

As formas de pensar, fazer e operar sobre a questão, sedimentadas ao longo do tempo, embasada por tradições de longa duração, são difíceis de serem permeadas e talvez o fato da questão ser fortemente marcada por ações individuais ajude a entender essa dificuldade em relacionar tradição e mudança. (MAZZONE, 2014, p.158)

Seguindo o entendimento de CatianiGrellmann, (2012), atestamos que as especificidades encontradas em estudos locais equiparam-se a situações comuns em todo o País no que diz respeito ao preconceito e à exclusão social dos grupos não pertencentes ao padrão fenotípico hegemônico.

Mesmo com a identificação de ações de implementação provenientes de órgãos municipais, o alcance é bastante limitado, de modo que muitas escolas não são contempladas e os/as professores/as não contam com apoio pedagógico para a inserção da temática (ALVES, 2007; SANTOS, 2013; SANTOS, 2014; SILVA, 2010). Portanto, as escassas ações que vêm sendo realizadas pelas instâncias governamentais sinalizam o longo caminho a ser percorrido e evidenciam grandes desafios à militância (DAMASCENO, 2011). As experiências ligadas à educação das relações étnico-raciais são bastante escassas, tímidas, ineficientes e focalizadas (ALVES, 2007; BONIFÁCIO, 2016): não conseguem atingir o elevado número de professores/as e fragmentam-se pela ausência de diálogo e consenso dentro do MEC e, entre as políticas, programas e ações pulverizados e desvinculados entre si (VALE, 2013).

A despeito dos motivadores históricos, políticos e/ou sociais que justificam a implementação das Diretrizes, o esforço em busca de sua materialidade deve partir do próprio MEC enquanto instância estatal responsável pela sua aplicabilidade. Para além de orientações e documentos formais, são necessárias medidas eficazes promotoras de interlocuções entre estados e municípios por meio das secretarias de educação e especialmente o diálogo com as escolas.

Para Maria Cristina Santos (2009), há um descompasso entre o que diz a secretaria municipal de educação e os relatos dos/as professores/as. As informações

coletadas em diferentes escolas coincidem, o que leva a autora a concluir que “essa política está presente só nos documentos e que a realidade nas escolas contradiz o que a secretaria apresenta como sendo a política de inserção dos temas transversais” (idem, p.129).

Um dos fatores identificados é a ausência de “vontade política e compromisso de todos os níveis de governo na produção de políticas que possam dar base, estrutura, à implantação da lei.” (SILVA,2009, p.122).

O Ministério da Educação não dispõe de dados significativos que deem conta da formulação de Políticas Públicas educacionais antirracistas. Não há uma periodicidade quanto ao levantamento de dados que indiquem a situação das escolas no tocante à alteração curricular para a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Não é possível saber exatamente quantos alunos/as negros/as o sistema atende; quais escolas implementam adotam projetos antirracistas e como; quais ações e programas foram formulados visando dar materialidade da legislação em tela; quantos professores/as e demais profissionais da educação foram formados/as. Para citar um exemplo, durante a busca por dados que permitissem identificar em que etapa da escolaridade localizava-se a exclusão das pessoas negros/as, Bonilha (2012) depara-se com o fato de que aproximadamente 40% do/as estudantes não declaram seu pertencimento étnico-racial durante coleta de dados do Educacenso.

O descuido do Estado com o acompanhamento de ações gera um cenário em que professores/as, empenhados/as em incluir o debate em suas aulas, buscam, por conta própria, rupturas em suas práticas enraizadas no preconceito, ao improvisar e inventar práticas de enfrentamento ao racismo na educação (MONTEIRO, 2010). Por outro lado, alguns/mas professores/as sentem-se inseguros diante da necessidade de incluir a questão dentro das especificidades das disciplinas. Um entendimento comum sobre a legislação é que a alteração curricular se refere apenas às áreas de história, artes e literatura (OLIVEIRA, 2011) ou ficam “presas” às áreas de humanas, em especial, história (GRELLMANN, 2012; LIMA, 2014). Ocorre que mesmo os/as docentes dessas disciplinas estão encontrando dificuldades em atender à legislação (SILVA, R. M., 2009).

De um modo geral, os estudos transitam entre relatos de experiências positivas e a identificação da permanência de concepções preconceituosas nas escolas e no Sistema de Ensino.

Outros/as autores/as optaram pelo recorte em algum componente curricular ou campo específico de conhecimento. São elas: História; Língua Portuguesa; Artes; Filosofia; Matemática; Química; Inglês; Educação Física; Filosofia e Geografia.

História

As pesquisas que se voltaram ao componente curricular “História” apresentam as diversas fragilidades e limitações que marcam a disciplina no tocante à reconstrução da versão eurocêntrica até então adotada e destacam a sobrecarga dos/as profissionais que atuam com esse componente curricular.

Há uma tendência de maior adesão dos/as professores/as de História a projetos ou mesmo ações individuais envolvendo a temática (PEREIRA, G., 2015; SANTOS, 2009), assim como há maior cobrança e sobrecarga na disciplina (SANTOS, R., 2015; REIS, 2008).

O componente curricular “História” possivelmente é o mais marcado por conflitos e tensões, sobretudo, de ordem política. Os/as professores/as desta área enfrentam como principais desafios a reconstrução de conhecimentos históricos e pedagógicos consolidados ideologicamente (OLIVEIRA, 2010) e a necessidade de abandonar uma visão conservadora e práticas tradicionais de ensino para a abordagem da temática (SANTOS, R., 2015).

Esses/as profissionais, como regra, demonstram consciência acerca da importância da inclusão da temática nas aulas, ainda que evidenciem dilemas e conflitos inerentes ao debate nas escolas, critiquem a organização curricular e considerem a complexidade da situação quanto ao debate em sala de aula (SILVA, E. V., 2013).

As principais fragilidades identificadas são: a ausência de diálogo e parceria entre escolas e organismos educacionais estatais, sendo possível identificá-los em lados opostos diante da responsabilidade pela efetivação de ações de combate ao racismo na escola (LIMA, 2014); a busca por estratégias muito ligada ao livro didático e bastante dependente do apoio do/a supervisor/a pedagógico/a (MENDONÇA, 2011); e a ausência de formação. Como constatou Borges (2014), embora exista produção historiográfica capaz de pautar a alteração curricular, muitos/as docentes evidenciam que ainda não se apropriaram dela.

Melo (2014) reforça a necessidade de formação docente e cita ainda as falhas na seleção dos materiais didáticos que persistem em invisibilizar ou enviesar a História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras. Para o autor, esse quadro é fruto da negligência dos órgãos públicos.

Estabelecendo uma ponte entre as considerações de Melo (2014) acerca das fragilidades no processo de escolhas de materiais didáticos, apresentamos a pesquisa de Alexandre de Oliveira (2015), que desenvolve um instrumento de avaliação de material didático para ser utilizado na seleção de materiais na área de História. Trata-se de um

checklist que tem o intuito de identificar como a História da África e afro-brasileira, e assuntos correlatos, são tratadas em livros didáticos do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, A., 2015). A ferramenta pode auxiliar na aprovação/reprovação de propostas de livros didáticos, sobretudo quando os/as avaliadores não apresentarem trajetória de debates e/ou pesquisa sobre a temática.

No entendimento da pesquisadora Marcia Pereira (2012), o principal obstáculo, para além da qualidade do livro didático, reside na ausência de um entendimento comum sobre a estrutura da disciplina a ser incluída na graduação em História de forma a atender a legislação. A autora identifica questionamentos a respeito das razões para o ensino de História da África dentro da História Mundial.

Esse tipo de questionamento, além de incorrer em mais uma forma de resistência, representa o desconhecimento sobre as razões e objetivos da legislação ao interpretar que está ocorrendo uma tentativa de “privilegiar” a história da África.

Concernente ao componente curricular “História”, uma das disciplinas indicadas textualmente na legislação, ainda não temos muitos exemplos de sucesso. Resistências e desconhecimento são os principais marcadores dentre as lacunas apresentadas.

A Literatura é segunda disciplina apontada de forma explícita na legislação. Unimos, no próximo tópico, trabalhos ligados ao ensino de Língua Portuguesa, portanto foram incluídas as pesquisas no campo da Linguística.

Língua Portuguesa

Os resultados das pesquisas a respeito da inclusão da discussão racial nas aulas de Língua Portuguesa, com destaque à Literatura, evidenciaram que, mesmo com uma aplicação parcial e limitada da legislação, os/as docentes consideram o debate bastante positivo (PEREIRA, M., 2012). A re/construção de painéis para a representação literária negra aparece como um caminho para a inserção de novas perspectivas de conhecimento, reconfigurando fragmentos que fissuram a história do Brasil (UGULINO, 2014).

Um exemplo positivo está na pesquisa de Elizangela Almeida (2015), em que propõe ações interventivas, envolvendo propostas de atividades a serem aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa. Entre os materiais didático-pedagógicos utilizados, optou-se por aqueles que abordavam as Culturas Africana e Afro-brasileira, bem como os aportes que as caracterizam: livros infanto-juvenis contendo histórias da tradição oral, narradas por escritores/as brasileiros/as, africanos/as ou afrodescendentes brasileiros/as que estudam a matriz africana e suas particularidades de forma imparcial, ou seja, sem

“eurocentrismos”; recursos áudio-visuais – vídeos, filmes e músicas – que levam a diferentes reflexões sobre o preconceito e discriminação ainda existentes em nosso país ou que trazem exemplos culturais de superação e liderança positiva na África.

Por outro lado, pesquisas como a realizada por Lorena Souza (2015) apontam que indígenas e negros/as ainda estão sub-representados/as nos materiais didáticos de literatura e assumem forma estereotipada no imaginário dos/as estudantes e na escola como um todo. Como lembra Leyla Oliveira (2011), a invisibilidade de personagens negros/as nos espaços midiáticos e, na literatura, as representações irrelevantes ou até malignas, alavanca preconceitos que afetam negativamente as relações sociais na escola.

Voltando ao ciclo de elementos obstaculizadores, Georgette Oliveira (2015) assevera que os livros didáticos de Língua Portuguesa não contemplam de forma equânime todos os grupos étnicos e constata a impossibilidade de incluir no planejamento dos/as docentes um tema que não foi, como regra, contemplado na graduação e nem na formação continuada. Ainda que alguns materiais já estejam disponíveis, não há orientações sistematizadas e organizadas de modo a viabilizar o trabalho do/a professor/a.

A deficiência no percurso formativo dos/as docentes em função do seu caráter eurocêntrico, somado às fragilidades dos materiais didáticos, inviabiliza a compreensão sobre a importância de alteração curricular. E embora o campo da literatura seja profícuo, onde cabe, por exemplo, trabalhar e valorizar escritores/as literários africanos/as em suas aulas, é possível, também no campo gramatical, abordar as contribuições lexicais de línguas provenientes de países africanos no português do Brasil e, de forma crítica, abordar a expansão/imposição da língua portuguesa nas colônias. (SILVA, 2011).

Elizangela Almeida (2015) apresentou propostas de atividades em aulas de Língua Portuguesa por meio de estudo interventivo. A pesquisa buscou aproximar estudos teóricos de práticas docentes voltadas ao trabalho com as questões em sala de aula e revelou possibilidades consistentes de mudanças de posturas. A autora identificou avanços no tocante à forma como os sujeitos investigados passaram a compreender as questões étnico-raciais e o continente Africano, antes localizados no imaginário dos/as estudantes de forma pejorativa e preconceituosa. Apesar de representar uma experiência positiva, foi resultado de um estudo acadêmico, portanto não se trata de um projeto no município ou ao menos na escola. O que se destaca, também nessa pesquisa, são as lacunas e negações.

Um ponto importante a ser destacado está na resistência em tratar de estudos africanos nas aulas de literatura em função da associação com referências negativas que habitam o senso comum ligadas às/aos personagens mitológicos. É nessa linha que Maria Cristina Marques (2014) opta em abordar o mito de Exu por meio da obra de Adilson Martins⁴³. A pesquisadora aborda a literatura ligada ao tema de África e Brasil, principalmente as narrativas ligadas aos mitos do panteão africano com destaque a Exu, personagem da obra de Adilson Martins “Lendas de Exu”, como forma de defesa da cultura africana por meio de reflexões a respeito da “demonização” atribuída à Exu. É primordial destacar que a pesquisadora Maria Cristina Marques (2014) sofreu diversas formas de violências simbólicas por tratar da temática na escola, o que nos indica que, embora possamos identificar abertura a novos olhares por parte de alguns/mas professores/as e estudantes, o que se destacou nesta proposta literária foram as perseguições sofridas pela pesquisadora ativista ainda que as atividades tivessem vieses puramente acadêmico e legal, não guardando, portanto, propósitos religiosos.

Como regra geral, mesmo diante de posicionamentos favoráveis de alguns/as docentes, o ensino de literatura e linguística envolvendo as contribuições da História e Cultura Africana e Afro-brasileira tem encontrado entraves identificados na falta de material didático adequado, ausência de formação e intolerância religiosa.

Artes

Quanto ao componente curricular Artes, que também aparece de forma explícita no artigo 26 da LDB, as pesquisas mantêm a percepção de que a inclusão da Arte Africana e Afro-brasileira vem sendo desenvolvida de maneira tímida. Boa parte dos/as docentes dessa disciplina priorizam o padrão hegemônico estético europeu que define o que pode ser considerado belo e aceito esteticamente. A falta de materiais didáticos e de formação docente são as principais causas apontadas (RODRIGUES, 2014; SOUZA, M. V, 2010). A formação docente é pautada na valorização de certos sentidos e silenciamento de outros (RODRIGUES, 2014).

Foram identificadas ações pedagógicas que reproduzem algumas ideologias sobre a subalternidade ligada à imagem do negro/a. A produção artística Africana e Afro-brasileira são desvalorizadas e desconsideram a ancestralidade e componentes culturais afro-brasileiros (RODRIGUES, 2014).

⁴³MARTINS, Adilson, **Lendas de Exu**, Rio de Janeiro, Editora Pallas, 2012.

Os exemplos positivos de inclusão partem de educadores/as comprometidos/as com a superação de um currículo reprodutor de representações primitivas e folclóricas das manifestações artísticas de outros povos (SOUZA, M. V. 2010). A pesquisa desenvolvida por Sirlene Silva (2013), por exemplo, indica que os/as professores/as de Artes reconhecem a importância da legislação apresentam práticas que oportunizam a valorização de artistas negros e a recriação estética, provocando reflexões sobre a posição em que determinados grupos sociais são representados, partindo da história dos/as estudantes e da realidade brasileira.

A Arte envolve diferentes formas de expressão englobando vasto patrimônio material e simbólico, constituindo, portanto, importante área do conhecimento quanto à preservação da memória e identidade coletiva e também individual, por possibilitar o auto-reconhecimento enquanto sujeito histórico e criador, capaz de se expressar, de diferentes formas, diante de determinada realidade (SILVA, S.R., 2013). Após as alterações legais, há o indicativo de inserção do componente étnico-racial por meio do cuidado em não veicular imagens estereotipadas, bem como apresentando a “problematização do racismo e do preconceito como elemento que tangencia a mediação feita entre a arte e a sua contextualização” (SOUZA, M. V., 2010, p.234).

Trazendo mais uma possibilidade de uso da Arte para a inclusão do debate racial, Perini (2012) atesta como os conteúdos, escritos e visuais, apresentados em um *site*⁴⁴ sobre a realidade, a cultura e a forma de sobrevivência de uma comunidade quilombola, podem contribuir para a inclusão da temática racial no ensino de Artes. A página disponibiliza imagens de objetos artísticos da comunidade como artesanato feito com fibra da bananeira e utensílios domésticos feitos a partir de matéria-prima da própria região (PERINI, 2012).

No campo do componente curricular Artes aparecem alguns exemplos bastante positivos, que são contudo, embaçados pela constatação de predominância de padrões eurocentrados e manutenção de estereótipos sobre a Arte Africana em razão da baixa adesão dos/as professores/as de um modo geral.

Educação Física

Nas aulas de Educação Física, segundo as pesquisas, o aspecto mais marcante refere-se à rejeição explícita ao corpo negro. As atitudes marcam desde o distanciamento ideológico do modelo de beleza hegemônico até a associação às

⁴⁴www.quilombosdoribeira.org.br

características constrangedoras como ligação ao mau cheiro ou atribuir-lhes funções e lugares considerados menos importantes durante as atividades propostas.

Há uma notória diferenciação entre corpos e invisibilização de culturas que fogem ao padrão estabelecido e aqueles pertencentes ao referencial branco (RODRIGUES, 2013; SANTOS, M.V, 2007). Em especial, destacamos a constatação de Abreu (2009) de que há “um distanciamento de alguns alunos brancos em relação às meninas negras nas aulas de educação física.” (p.72).

Nesse sentido, é importante trazer a observação de Brito (2010) sobre o atrelamento da Educação Física à concepção higienista, que, ligada à ideologia do branqueamento e às teorias racistas no final do século XIX e início do XX, “de modo mais ou menos explícito, passaram a dar a tônica dos discursos sobre corpo, onde a educação física conquistou um lugar privilegiado”. (p.34). A separação entre pessoas consideradas “sadias” de outras com maior propensão à doenças e debilidades, que era uma prática comum e legalmente permitida, hoje continua através da sombra de ideologias racistas que sobreviveram por meio de reconfigurações que as tornaram sutis, mas não menos perversas.

Walfredo Brito (2010) contribui com o debate ao asseverar as relações entre políticas higienistas e Educação Física. Dentro de um contexto histórico e político mundial que disseminou ideologias nazistas e fascistas, o Brasil adota ideias que associam o “melhoramento da raça” e prevenção de doenças à educação física no campo do ensino, e afirma:

A fase higienista da educação física foi se alimentando (e sendo alimentada) pela presença, no pensamento brasileiro, de que o movimento negro tem nomeado como ideologia do branqueamento da sociedade. Em um cenário de forte influência europeia, as teorias racistas, de modo mais ou menos explícito, passaram a dar a tônica dos discursos sobre corpo, onde a educação física conquistou um lugar privilegiado. (BRITO, 2010).

Ainda que marcado por concepções preconceituosas em sua gênese, o componente curricular “Educação Física” pode representar importante instrumento de valorização das contribuições da diáspora africana no Brasil. Buscando experiências positivas, encontramos no trabalho de Coutinho (2014) a potencialidade da disciplina em debate para a implementação da EREER. Embora identifique que a abordagem do tema nas orientações legais é secundarizada, o autor evidencia como processos in/formativos voltado à valorização da Cultura e História Africana e Afro-brasileira resultaram em relações mais respeitadas e mudanças de posturas e atitudes no tocante a condutas

discriminatórias de cunho racial tão comuns durante as aulas de Educação Física (COUTINHO, 2014).

Pastoriza (2015) salienta que a capoeira é a forma mais recorrente de inclusão da temática racial nas aulas de Educação Física por ser considerada um importante elemento cultural ligado à resistência, porém, as iniciativas concentram-se na Semana da Consciência Negra. Na escola analisada por Leila Oliveira (2012), nas tentativas de implementação da legislação, aparece, além da capoeira, o jongo, porém, com várias dificuldades de ordem material (como a falta de estrutura e recursos necessários) e devido à falta de in/formação dos/as docentes que reduzem a inclusão da temática a uma atividade ou apenas a uma aula.

Lamentavelmente, esta não é a realidade nas demais escolas. Outros estudos, preocupados com o real alcance da legislação, identificaram que o tema é pouco abordado, não há material didático-pedagógico que possa oferecer o suporte necessário aos/à professor/a, há ausência de formação docente e falta de estratégias de inclusão da temática no currículo vivido, e, como já discutimos, há resistência e omissão tanto no âmbito escolar como governamental (CARVALHO, 2014; OLIVEIRA L., 2012; RODRIGUES, 2013; SANTOS, M.V, 2007). Além disso, a legislação norteadora da formação de profissionais de Educação Física não faz muitas referências a conteúdos e estratégias direcionadas à educação das relações étnico-raciais (CARVALHO, 2014).

O último ponto a ser destacado refere-se ao déficit quanto à formação docente no ensino superior. Sobre essa questão, Grocetta (2014) apresenta um estudo envolvendo as matrizes curriculares de cursos de licenciatura em Educação Física de doze instituições. Dentre elas, apenas quatro apresentavam disciplinas capazes de contemplar, minimamente, os conteúdos relativos às relações étnico-raciais. Porém, após análise mais aprofundada, a pesquisadora percebe que, embora façam parte da grade curricular, não correspondem aos reais objetivos da legislação. As temáticas são apresentadas de maneira superficial. Aparentemente, visam apenas atender as orientações legais. Ademais, em alguns currículos, a capoeira aparece isoladamente, como forma de educar para as relações étnico-raciais deslocada de reflexões antropológicas e sociais sobre a temática (GROCETTA, 2014).

Como foi possível perceber, em geral, os estudos envolvendo relações étnico-raciais e a disciplina Educação Física estão muito ligados à dança e ao esporte (PASTORIZA, 2015 OLIVEIRA 2012; SILVA, E., 2016). Esses são os temas mais recorrentes nas escolas de Ensino Fundamental I. Contudo, as contribuições no campo

da Educação Física podem ir muito além da localização social das pessoas negras onde o senso comum já as prende.

A partir das conclusões dos estudos que buscam aproximar a Educação Física à questão racial para além das habilidades corporais (ABREU, 2009; RODRIGUES, 2013; SANTOS, M.V, 2007), entendemos que é preciso promover atividades que visem combater a “repulsa” ao corpo negro bem como ações interventivas capazes de reverter Representações Sociais racistas responsáveis pela exclusão e tratamento diferenciado nas aulas.

Língua estrangeira Moderna: Inglês

Como parte das disciplinas não citadas de forma direta, foi alvo de estudos de dois autores/as a disciplina “Inglês”. Verônica Rolandi (2016) e José Augusto de Souza (2013) apresentam resultados de suas pesquisas envolvendo a implementação da legislação e o ensino de Inglês.

Rolandi (2016) trabalha com análise de livros didáticos de inglês quanto às possibilidades de abordagem do tema em aulas de Línguas Estrangeiras Modernas. A autora reflete sobre os impactos do despreparo docente e da falta de material didático adequado. Nesse sentido, entende que a tentativa de inclusão da temática no currículo, quando ocorre de forma isolada de outras políticas, tende a ser insuficiente.

José Augusto de Souza (2013) propõe atividades interventivas por meio do “Projeto Negritude - Educação contra o Racismo”, evidenciando que é possível incluir questões ligadas às relações étnico-raciais nas aulas de Inglês e como elas foram capazes de surtir reflexões entre os/as estudantes. O autor desenvolveu estratégias e materiais didáticos, das quais se destacam a atividade em que apresentou dados estatísticos com recorte racial no Brasil e a utilização do documentário “*Four Little Girls*”⁴⁵ (J.A. SOUZA, 2013).

Por meio de um questionário aplicado antes das intervenções, o autor identifica um posicionamento bastante favorável por parte dos/as professores/as e estudantes. Porém, apresenta, seguindo a tendência de praticamente todos os trabalhos, a ausência de recursos didáticos específicos para a área e grande desconhecimento a respeito do teor da legislação. Mais uma vez, aparecem três aspectos comuns: o desfalque na formação; ausência ou inadequação de material didático e implementação ativista.

⁴⁵O documentário *Four Little Girls* (1997) retrata o atentado terrorista de cunho racista que vitimou quatro meninas negras em 1963 quando a luta pelos direitos civis estava em seu auge nos Estados Unidos.

Química

É possível imaginar as dificuldades enfrentadas para a inclusão da temática em disciplinas no campo das exatas. Nesses casos, os obstáculos parecem ainda maiores. Os/as professores/as não conhecem a legislação e/ou não foram instrumentalizados para a inclusão da temática (SANTOS, E., 2014)

Contudo, nos deparamos com resultados surpreendentes. Pinheiro (2009) demonstra, por exemplo, como a união entre química e africanidades é possível por meio de práticas alternativas capazes de incorporar conhecimentos ligados ao continente africano em todos os níveis de ensino.

Os registros de Ellen de Souza (2014) revelam estudos realizados pelo grupo “*Coletivo Negro*” da Universidade Federal de Goiás, que a partir da casca do dendê, desenvolveu proposta que aproximou estudos sobre africanidades e a Química ministrada na Educação Básica em diálogo com a Física e a Biologia. A casca de dendê pode ser utilizada como absorvente de resíduos metálicos.

O grupo registrou as experiências na produção “Estudos das Propriedades Adsorventes de *ElaeisGuineensis* Dendzeiro: A Lei 10.639 no Ensino de Química”⁴⁶. Neste trabalho, os/as pesquisadores/as explicam que o dendzeiro é oriundo do continente africano e de lá vieram também as práticas milenares de extração do azeite. Seu caroço representa *Orunmilá*: o senhor do destino e detentor do saber transcendental. Da planta extrai-se o óleo de palmiste composto principalmente por ácidos graxos. O azeite de dendê, que é mais conhecido, é extraído do mesocarpo, sendo muito utilizado na culinária afro-brasileira e também nas religiões de matrizes africanas. Além de conter ácidos graxos, é importante fonte de vitamina E em função do elevado teor de tocotrienóis. E finalmente, a casca, que é altamente absorvente por ser constituída de ligninas (BENITE *et al*, 2013). Além dessa propriedade, o azeite de dendê possibilita várias formas de utilização nas aulas de Química e em diversos conteúdos como nos conceitos de lipídios, ácidos graxos, sistemas homogêneos e heterogêneos, análise de espectroscopia na região do infravermelho, densidade e viscosidade (BENITE *et al*, 2017).

Apesar do brilhantismo da proposta, na prática, apenas um dentre os/as envolvidos/as na pesquisa utilizou a ferramenta didática com facilidade em suas aulas. Os/as demais professores/as apresentaram dificuldades em contemplar a proposta didática durante as aulas. De todo modo, a pesquisa levou até esses profissionais o conhecimento sobre novas possibilidades de atuação (SANTOS E., 2014).

⁴⁶ Trabalho apresentado na 36ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Química (RASBQ), 2012.

Conclui-se que as falhas durante a formação inicial no tocante à inclusão da temática resultam em dificuldades de atendimento à legislação, sobretudo em disciplinas mais distantes do debate sociológico.

Diante dessa realidade, Patrícia Moreira (2012) assume o lugar de *pesquisadora ativista*. Num primeiro momento, a pesquisadora identifica, por meio de entrevista e observações, que a maioria dentre os/as nove professores/as participantes não conseguiram incluir a temática nas aulas em função do desconhecimento de possibilidades pedagógicas e reclamam da ausência de recursos didáticos de apoio às equipes gestoras. A partir desses resultados, propõe materiais didáticos e práticas pedagógicas que possam contribuir com o atendimento à legislação no ensino de Química. Elegendo como recorte a Bioquímica⁴⁷, o trabalho se aproxima do debate envolvendo Políticas Públicas e culturas. Mas, sendo esta uma área pouco explorada no ensino de Química na Educação Básica, a autora protagoniza uma inovação interessante para a disciplina e também quanto à legislação em debate.

As pesquisas envolvendo possibilidades de atuação nas aulas de Química para a valorização de elementos da Cultura Africana e Afro-brasileira são muito importantes. Sendo este um campo bastante distante do debate racial, aparece como enorme contribuição à prática docente na área. Destacaram-se possibilidades de implementação bastante interessantes. Como entrave aparecem, nas pesquisas analisadas, a dependência do ativismo como caminho para a implementação e as dificuldades de alguns/as professores/as em adotar em suas aulas a proposta de inclusão das contribuições africanas, como o exemplo das características e possibilidades de uso do dendzeiro.

Matemática

No ensino de matemática, os jogos conhecidos como Mancala, provenientes de países africanos, ganharam destaque. A disciplina conta com um viés que vem ganhando espaço em algumas universidades: a etnomatemática.

Esse viés no campo da matemática tem como principal representante Ubiratan D'Ambrósio (2005). Segundo o estudioso, o ensino tradicional da matemática desconsidera componentes culturais tais como as tradições, a culinária, manifestações

⁴⁷ “Em Ciências, dentro da diversidade dos conteúdos de estudo, consta a Bioquímica, que é, por natureza, uma área interdisciplinar estabelecida entre as áreas de Química e Biologia, cujo conteúdo é geralmente ensinado durante o terceiro ano do Ensino Médio nas escolas públicas e particulares e no Ensino superior.” (MOREIRA, 2012, p.2).

artísticas em geral. A inclusão da diversidade cultural, por meio da Etnomatemática, é fator essencial para estimular o interesse e a criatividade. O autor descreve como as diferentes culturas adotam comportamentos diversos, sistemas de explicações, filosofias e teorias que se pautam “em processos de comunicação, de representações, de classificação, de comparação, de quantificação, de contagem, de medição, de inferências” (p.102) bastante específicas e contextualiza:

Em meados da década de 1970 começa a tomar corpo um programa educacional denominado Programa Etnomatemática. Embora este nome sugira ênfase na matemática, ele é um estudo da evolução cultural da humanidade no seu sentido amplo, a partir da dinâmica cultural que se nota nas manifestações matemáticas. Mas que não se confunda com a matemática no sentido acadêmico, estruturada como uma disciplina. (D'AMBRÓSIO, p.102).

A fala D'Ambrósio sinaliza, além da interdisciplinaridade, a importância de localizar a etnomatemática como parte dos estudos culturais. A partir da mesma necessidade de recuperar valores culturais e especificidades epistemológicas de diferentes etnias, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Etnomatemática da Faculdade de Educação da USP desenvolve pesquisas envolvendo a temática a partir de múltiplas perspectivas (RIBEIRO; DOMITE; FERREIRA, 2006). Essa proposta influenciou a pesquisa-ação de Rinaldo Pereira envolvendo o uso de jogos da família Mancala.

Segundo Pereira (2011), os jogos Mancala evidenciam a inteligência dos povos africanos desmistificando a concepção preconceituosa de que as pessoas negras não são boas em matemática. O jogo contribui para valorizar nossas raízes e ancestralidade, a oralidade, tradições, cosmovisão, circularidade e filosofia africanas. Os/as estudantes evidenciaram muito interesse pelo jogo e motivação para a descoberta. Realizam pesquisas sobre os jogos e dividiram as informações com os/as colegas por meio de apresentações (PEREIRA, 2011).

França (2015) desenvolve um projeto bastante interessante envolvendo o Kalah, um dentre os jogos da família Mancala. O jogo apresenta muitas variantes, mas a ideia central é mantida. Envolve a representação do processo de semeadura e colheita e deve envolver dois jogadores. O tabuleiro contém duas fileiras paralelas de buracos que seriam as covas para plantio com quatro objetos em cada que representam as sementes. Nas extremidades contém buracos maiores, chamados oásis ou Kalah, um para cada jogador/a. O objetivo do jogo é aglomerar peças no Kalah, que inicialmente estão vazios. Vence o/a jogador/a que conseguir acumular mais “sementes” em seu Kalah.

A atividade é ferramenta útil no aprendizado e desenvolvimento matemático em diálogo com a valorização da cultura africana. O jogo é carregado de valores africanos ao mesmo tempo em que trabalha a concentração (PEREIRA, 2011; FRANÇA, 2015). Além disso, desperta o interesse dos/as estudantes ao representar diversão e entretenimento. Entre os raciocínios matemáticos necessários para jogar o Kalah estão:

I) Resolução de problemas; II) Cálculo: princípio fundamental da contagem, correspondência um a um, igualdade, desigualdade. III) Raciocínio lógico: observação, hipótese e experimentação, dedutivo, indutivo. IV) Raciocínio geométrico: espacial, direcionalidade (FRANÇA, 2015, p.34).

Ao exigir a resolução de situações-problema por meio e raciocínios matemáticos, conclui-se que o jogo Kalah pode contribuir significativamente com o ensino de Matemática. E por carregar significados ligados a aspectos culturais de povos africanos, permite apresentar as valiosas contribuições e conhecimentos provenientes de África, não apenas na matemática, mas em outros setores ligados à tecnologia e estudos científicos. O estudo aponta como o jogo pode ser eficiente forma de implementação da legislação nas aulas de matemática ao proporcionar a valorização das origens e elevação da autoestima dos/as estudantes negros/as (FRANÇA, 2015; PEREIRA, 2011).

Outra forma de inclusão da temática é apresentada por Fabiana Oliveira (2014) que constrói, como proposta, o uso da arquitetura vernacular africana presente na paisagem mineira para trabalhar conteúdos ligados à cultura africana nas aulas de matemática. A presença de etnias africanas no estado transpõe conhecimentos e técnicas do continente africano nas construções, em especial casas e igrejas. A partir dos estudos envolvendo conhecimento proveniente de diferentes países africanos, a pesquisadora desenvolveu estratégias de ensino relacionadas à Geometria e Medidas a partir de informações sobre o uso de instrumentos e conhecimentos ligados a estas áreas nas arquiteturas.

Para a autora, os resultados foram bastante positivos, a exemplo dos jogos, surgiu interesse, envolvimento e participação dos/as estudantes na realização das tarefas propostas. A partir da conexão entre arquitetura local, matemática e origens africanas, a proposta possibilitou acesso ao conhecimento acerca das raízes e contribuições africanas na região (OLIVEIRA F., 2014).

A pesquisadora assevera que, em geral, os/as professores/as e futuros professores/as de Matemática não estão sendo preparados/as para incluir o debate envolvendo estudos africanos. Pensando nisso, o estudo gerou um livro com detalhes

sobre a proposta de ensino visando contribuir com a instrumentalização de profissionais da área de Matemática na educação (OLIVEIRA F., 2014).

A exemplo dos estudos na área de química, as aulas de matemática também apresentam possibilidades surpreendentes de implementação da legislação. Contudo, permanecem como obstáculos o déficit no processo formativo, a falta de material didático adequado e a dependência de iniciativas individuais.

Filosofia

Sobre o ensino de Filosofia foram identificadas duas dissertações elaboradas por Adelcídes Frutuoso e Patrick Carmo em 2015, a primeira envolvendo livros didáticos, e a segunda um estudo a partir da oferta de um curso de extensão.

Embora o principal objeto de estudo de Frutuoso (2015) tenham sido os livros didáticos, sua dissertação envolve importantes reflexões sobre o ensino de Filosofia como um todo. O autor assevera que a reinserção da obrigatoriedade do ensino de filosofia no currículo é bastante recente. Nasce em meio ao processo de redemocratização do país com a sanção da Lei 11.684/08⁴⁸ (BRASIL, 2008), momento em que reaparece a distinção entre a prática da “Filosofia” e o “ensino de Filosofia”. Para o autor, a primeira envolve a construção de conhecimentos crítico-rationais, enquanto a segunda se enquadra em um projeto político-educacional em que saberes e objetivos são cuidadosamente determinados com a finalidade última de consolidação e manutenção de determinada estrutura de poder. Por essa razão, a prática filosófica, em seu sentido crítico, não pode se afastar da prática do ensino de filosofia (FRUTUOSO, 2015).

Na segunda pesquisa analisada, identificamos que as contribuições de Patrick Carmo (2015) se orientam pela concepção de que o ensino de Filosofia ainda carrega pressupostos bastante tradicionais que reverberam em uma concepção de educação discriminatória e homogeneizadora.

Por meio da oferta de um curso de extensão pautada na Pesquisa Colaborativa, o *pesquisador ativista* identifica que os/as professores/as envolvidos apresentam conhecimentos muito superficiais sobre a legislação. O autor/as aponta a carência de formação, inicial ou continuada, como principal motivo, uma vez que as discussões realizadas durante o curso contribuíram para a construção de outro olhar sobre a questão racial (CARMO, 2015).

⁴⁸ O ensino de Filosofia foi novamente afetado pela aprovação da Medida Provisória nº 746/2017, que estabelece a Reforma do Ensino Médio.

As conclusões no tocante ao ensino de Filosofia apresentam mais uma vez a questão do despreparo dos/as docentes, porém acompanhado da constatação de que o ensino de filosofia se apresenta bastante tradicional e eurocentrado, e que até mesmo sua legitimação e importância enquanto “Componente Curricular” tem sido palco de disputas e debates.

Geografia

No campo da geografia identificamos quatro pesquisas (DINIZ 2014; FREITAS, 2009; IZABEL, 2014; ZAGO, 2012) que ratificam as evidências de fragilidades quanto à materialidade da legislação. O despreparo decorrente da ausência de formação inicial e continuada é mais uma vez ponto de destaque (DINIZ 2014; FREITAS, 2009, IZABEL, 2014).

O trabalho de Zago (2012) busca identificar a representação do continente africano em livros didáticos de Geografia utilizados antes e após a alteração da LDB em 2003. O autor constata que, embora após 2003 a África e suas populações foram mais abordadas nos manuais, temas como fome, doenças, guerras e conflitos ganharam destaque. O continente ganha espaço como parte da história sobre o período da dominação imperialista de modo que o legado cultural da África e suas populações são pouco desenvolvidos.

Mota (2013) discute, ao analisar livros didáticos de geografia, como as crenças e paradigmas dos/as autores/as afetam a forma como a importância do negro e da cultura afro-brasileira é abordada. Em alguns casos a escravidão é adotada como uma narrativa mestra permeada pelas contribuições do povo negro na formação do Brasil, em especial, na economia, na culinária, na língua, na religião e na dança. Por outro lado, aparecem autores/as que partem de uma visão mais crítica ao apontar o papel do racismo em uma sociedade de classes. Por fim, o autor assevera a necessidade da descolonização das abordagens no ensino de geografia ao defender a adoção de um multiculturalismo crítico capaz de promover a emancipação do pensamento.

Os resultados encontrados por Diniz (2014) foram bastante negativos, de modo que o autor sinaliza o quanto há por fazer diante das fragilidades dos materiais didáticos que ainda evidenciam uma raiz eurocêntrica e a ausência de formação docente. Os/as professores/as participantes da pesquisa não se posicionaram contra a implementação da legislação, porém, nenhum deles/as evidenciou mudanças de práticas, o que para o autor representa “uma resistência, sem um conflito explícito, sem confronto de posicionamentos acerca do assunto” (p.104).

Thiago Izabel (2014) propõe uma metodologia que possa contribuir com práticas pedagógicas no ensino de Geografia, bem como propor possibilidades de temas e conteúdos para a inclusão da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras tendo no cinema (filmes e documentários) o principal recurso didático. Baseando-se em experiências como a oferta de um minicurso “Cinema e Educação Geográfica: representações da África e formação de professores”⁴⁹ e durante a realização do Estágio de Docência na Graduação, o autor identifica a necessidade de repensar práticas pedagógicas e formação docente envolvendo o ensino de Geografia. Ainda que alguns/mas docentes/as considerem a existência do racismo, desconhecem táticas pedagógicas para a inclusão do debate.

Já a pesquisa de Viviani Freitas (2009) confirma a dualidade entre avanços e entraves. A partir das informações da autora, após realizar entrevistas com doze professores/as de diferentes escolas, constatam-se as contradições e diferenças entre entendimentos e práticas envolvendo a inclusão da temática nas aulas de Geografia como:

- Inserção da temática apenas em datas comemorativas;
- Omissão por considerar a legislação “desnecessária”;
- Inclusão da temática de forma equivocada por desconhecimento da legislação;
- A ideia de que discutir relações étnico-raciais não é tarefa da educação, mas dos/as militantes políticos/as, dos/as sociólogos/as e antropólogos/as.

Os temas previstos no currículo de Geografia abrem várias possibilidades de inclusão da questão racial e aspectos ligados à África e à população negra no Brasil. Porém, como a postura institucional e as práticas individuais não avistam a indispensabilidade do tema, os resultados recaem nas mesmas questões obstaculizadoras.

Apresentamos um quadro geral sobre as tentativas de inclusão da legislação em diferentes disciplinas. Muitos desafios apresentados, embora tratem de uma disciplina específica, estão postos a todas elas. Felizmente temos exemplos positivos de propostas desenvolvidas por pesquisadores/as ativistas. Essas práticas atestam que existem estratégias de inserção da temática nas áreas apresentadas e estendem o entendimento de que todas as áreas guardam possibilidades de contribuir com uma Educação para as Relações Étnico-raciais em atendimento à legislação.

⁴⁹ Minicurso realizado no “VI Seminário Educar para Igualdade Racial - Por uma Educação sem discriminação”, em Marilena-PR, no “VII Fala Professor – Encontro Nacional de Ensino de Geografia”, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

4.3 Legislação e Ativismo

A partir do debate posto no Capítulo 3, vimos que as ideologias reprodutoras do racismo interessam ao sistema capitalista e, como regra, nossos/as governantes servem aos interesses do capital. Os mecanismos que mantêm as desigualdades raciais ultrapassam o interesse pessoal e a vontade política de partidos e governantes, ainda que estes se coloquem abertos ao debate. É exatamente por essa lente que devemos enxergar as experiências apresentadas neste tópico.

Partindo das constatações de Télia Lopes (2010), é possível identificar diferentes posicionamentos entre os/as educadores/as em uma mesma instituição de ensino. A autora aponta o grupo dos que não se envolvem efetivamente embora adotem um discurso de apoio; há ainda os/as que resistem de forma explícita e se recusam a modificar suas ações e, por último, há o grupo, normalmente minoritário, que evidencia verdadeiro interesse e empenho em promover uma educação voltada ao combate de comportamentos preconceituosos de cunho racial (LOPES, T. 2010).

Os dois primeiros grupos serão abordados no próximo capítulo. Neste espaço, a discussão envolverá os/as profissionais que se enquadram no terceiro grupo que tem sido aqui apontado como “ativistas”.

Relatos de iniciativas individuais, marcadas por militância, ativismo e interesses pessoais evidenciam, de modo conclusivo, a omissão do Estado na adoção de políticas de enfrentamento ao racismo no Sistema de Ensino Brasileiro.

Trata-se de um cenário em que o compromisso dos/as professores/as ativistas, e não ações do Estado, reflete a tentativa de combate ao racismo nas escolas (GONÇALVES, 2011). A ausência de projetos integrais, coletivos e institucionalizados nas redes de ensino afeta a continuidade de ações antirracismo exatamente por serem centralizadas em indivíduos militantes. Em situações de remanejamento dos/as professores/as ativistas, por exemplo, ocorre, por vezes, a necessidade de reiniciar as tentativas de implementação coletiva da legislação em novas escolas, além de resultar, por outro lado, na descontinuidade desse trabalho nas escolas que perderam esses profissionais (SOUZA, M., 2010; SILVA, A., 2008).

Mesmo diante de resistências, dificuldades e limitações impostas⁵⁰, esses/as profissionais se engajam em aprender, abordar a questão, contaminar seus pares e conquistar espaços nas escolas rumo ao combate de estereótipos e preconceitos. Para

⁵⁰Discutiremos os entraves postos à materialização da legislação no Capítulo 05.

professores/as ativistas, o desafio de adotar uma pedagogia antirracista resulta em crescimento pessoal e profissional (GONÇALVES, 2011; SANTOS L., 2010; SILVA, P., 2012; SOUZA, M. V., 2010).

O empenho individual de educadores/as deve ser considerado e valorizado por ser capaz de afetar positivamente a vida de algumas pessoas em função das reflexões e mudanças de paradigmas oportunizados pelo esforço desses/as profissional (GONÇALVES, 2011; JESUS, 2015).

A busca por mudanças, contudo, não deve depender de ações isoladas de professores/as empenhados/as em buscar caminhos e estratégias capazes de provocar reflexões quanto às relações étnico-raciais na escola e na sociedade (ALVES, 2007; BAKKE, 2011; CATEN, 2010; FERREIRA, 2015; GONÇALVES, 2011; NUNES, 2010; OLIVEIRA, C. A., 2015; SANTOS, J., 2007; VANZUITA, 2013). As políticas de alteração curricular e combate ao racismo não podem depender de adesões estanques de professores/as “à causa” ou da “boa vontade” dos/as gestores/as escolares (SOUZA, M. V. 2010). Dependem, ao contrário disso, de medidas institucionalizadas e contínuas (BAKKE, 2011).

A inclusão do debate nas aulas e como fazê-lo é uma “livre escolha” do/a professor/a, assim como a tentativa de implantação de projetos coletivos é uma opção para o/a gestor/a. Por essa razão, o debate não ocorre de forma equânime entre as escolas e nem mesmo entre as turmas em uma mesma instituição (PAULA, 2011). A relação direta entre “motivações pessoais” e “materialidade da legislação” condiciona a presença da discussão racial à existência de *professores/as ativistas* no quadro da instituição de ensino.

Esses/as professores/as, empenhados/as em tentar implementar a legislação, não são meros/as executores/as que atuam de forma irrefletida, mas, diferente disso, buscam interpretar legislação e criar estratégias de ações (CHAGAS, 2010).

As iniciativas pessoais de tentativa de incluir a questão racial em atividades pedagógicas são balizadas pela busca de in/formação por meio de recursos próprios (MOTA, 2009). As ações são fragmentadas e dependem de interesse individual, trajetória pessoal e se restringem, normalmente, a pequenos grupos de professores/as dentro das escolas (FARIA, 2011; FERREIRA, 2015; CHAGAS, 2010; GOMES, 2014; MOREIRA, 2008; REIS, 2008; SANTANA, 2003; SILVA, I. 2009). O que se destaca é a ausência de ações coletivas, sistêmicas e interdisciplinares (ARRUDA, 2013; CHAGAS, 2010; SANTANA, 2003). Para além do envolvimento pessoal são fundamentais: o direcionamento e o estímulo da equipe gestora, de todos/as os/as professores/as e

principalmente a adoção de uma Política Pública eficaz e permanente (SARAIVA, 2009) capaz de manter e aglutinar ações.

Não é sem dificuldade que os/as professores ativistas assumem esse papel. A falta de apoio institucional e planejamento coletivo aparecem como fatores que nublam tais iniciativas, criando forte dependência de ações voluntárias (BORGES, 2014; FERNANDES, 2011; SOUZA, M. V., 2010).

A visão geral das escolas é a de tensões e conflitos gerados pela convivência entre ativistas que buscam a efetivação da legislação antirracista e professores/as que optaram pelo silenciamento da questão e/ou negação do racismo (ALVES, 2015; CHAGAS, 2010).

Cruz (2014) dedica-se a compreender o processo de ativismo e resistência negra acompanhando a trajetória de uma educadora que optou por adotar estratégias de denúncia e enfrentamento ao preconceito e discriminação raciais em seu exercício docente. Gonçalves (2013) reafirma esse sentimento ao identificar a solidão de uma professora negra na sala das professoras durante os planejamentos das atividades. Não há envolvimento do grupo e a necessidade de discutir o racismo é vista como uma postura panfletária (GONÇALVES, 2013; SANTOS, 2009).

O ambiente escolar, para esses/as professores/as críticos e combativos, pode ser bastante inóspito, carregado de tensões e embates frequentes (PEREIRA, E., 2015; SANTANA, 2003; SANTOS, J., 2007). Ainda que a militância alcance a sensibilização de alguns/as docentes relacionadas à temática, a constatação final é a de que o trabalho solitário não é capaz de alcançar o êxito requerido (MENDONÇA, 2011). O resultado é uma sobrecarga que afeta os/as profissionais considerados “especialistas na temática”, cabendo-lhe, portanto, a responsabilidade pela implantação de projetos envolvendo a questão racial. Essa mesma “obrigatoriedade” recai sobre os professores/as negros das escolas (RODRIGUES, 2010), como se a luta contra o racismo estivesse atrelada ao pertencimento racial.

O fato de termos uma maioria negra à frente da implementação de práticas anti-racismo fortalece a ideia de que eles/as são os/as responsáveis. Efetivamente, é esse grupo que acaba compreendendo a necessidade da alteração curricular e a mudança de posicionamentos docentes. É também essencialmente esse grupo que busca novas estratégias pedagógicas voltadas ao combate à discriminação racial que eles/as conhecem de perto, haja vista o entendimento de como outrora o racismo educacional afetou suas trajetórias como estudantes (NUNES, 2010; SANTANA, 2003; SILVA I., 2009; RODRIGUES, 2010).

Sobre esse aspecto, consideramos essencial elucidar que defender o caráter coletivo que deve assumir a luta contra a racialização da sociedade não é o mesmo que afirmar que a percepção do indivíduo branco acerca do racismo equipara-se à das pessoas negras. Estas vivenciam diretamente as consequências da manutenção e disseminação de Representações Sociais racistas, sentem o preconceito proveniente da *Ancoragem* são alvos da *Objetivação* materializada em ações discriminatórias. Às pessoas que não são alvo desses processos resta, para além do “apoio à causa”, a militância política enérgica, crítica e combativa.

É crucial que o/a leitor/a compreenda que experiências positivas convivem com entraves em um cenário onde as atividades propostas são estanques e desestruturadas. Essa constatação não tem a intenção, em absoluto, de desconsiderar a atuação valorosa desses militantes, posição encontrada no texto de Soares (2009) que, na contramão do reconhecimento e valorização desses/as profissionais, faz duras e infundadas críticas ao que ele indica como a institucionalização de discursos retóricos de transformação, que, em sua visão, intentam a manutenção de determinado grupo político no poder. Seu texto enxerga no processo de identificação do pertencimento racial um novo tipo de poder hegemônico. E completa:

A percepção de que uma forma de imposição de poder está presente se fortalece pela presença de um tipo peculiar: o professor militante. É ele que muitas vezes assume a condição de implementar determinadas políticas de cunho político partidário ou de pertencimento, pois está comprometido com elas já antes de surgirem no horizonte da educação básica. (idem, p.69).

O trecho acima evidencia a relação que o autor faz entre políticas afirmativas e tendências e interesses puramente partidários. A denúncia de processos racistas que permeiam a sociedade brasileira não é recente, isso é fato, porém não guarda vinculação partidária. A luta ocorre em diversos espaços e das mais variadas formas, incluindo partidos políticos, mas não restrita a eles. Diferente do que entende o autor, o combate ao racismo não pode ser considerado como “estratégia de manutenção do poder” uma vez que as estratégias de superação do racismo representam exatamente o contrário – a contestação das relações desiguais de poder. O segmento social negro simplesmente não pertenceu ao grupo hegemônico em nenhum momento da história e esse fato não mudou com a mudança partidária no Governo Federal a partir de 2003, e seguramente não acontecerá por meio de tímidas alterações jurídicas.

Há uma clara inversão de entendimento acerca da indiscutível relação entre a abertura dada a questão racial durante os governos Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma (2011-2016) – pertencentes a um partido com ideais mais à esquerda e programas com caráter progressista – e a intenção de impor alguma forma de “contra-dominância” ou inversão de papéis.

Como parte do diálogo sobre *professores/as ativistas*, constatamos que alguns/as pesquisadores/as são, eles/as próprios/as, esses/as militantes. Algumas pesquisas nasceram de projetos ou ações interventivas nas escolas ou em cursos de formação. Indicaremos esses/as atores/atrizes sociais como *pesquisadores/as ativistas*.

Optamos em apresentar como primeira experiência positiva a realização do “Projeto Malungo – companheiro de viagem”, elaborado pela pesquisadora Rute Albuquerque (2009), como parte da pesquisa em nível de mestrado e entendida pela própria autora como “militância pedagógica”. O projeto aconteceu de 2006 a 2008 em uma escola pública de Ensino Fundamental e nasceu da necessidade de apresentar a Cultura Africana e Afro-brasileira de forma sedutora e prazerosa a partir da arte e literatura. As atividades contaram com a participação não apenas dos/as estudantes e professores/as, mas possibilitou o envolvimento dos/as familiares, demais profissionais da educação, intelectuais e artistas populares. Segundo avaliação da pesquisadora, o projeto afetou o currículo da escola e interferiu positivamente na construção da autoestima dos/as envolvidos/as ao desconstruir representações de subalternidade.

Araújo (2014) também desenvolve sua investigação como um *pesquisador ativista* buscando nas artes cênicas uma proposta de metodologia de ensino para as relações étnico-raciais. Denominado “Teatro do Oprimido”, o projeto permitiu ricas discussões e troca de experiências e vivências entre jovens de 11 a 17 anos envolvendo situações de discriminações raciais e reprodução de estereótipos e preconceitos. Textos, músicas, vídeos e imagens foram os recursos utilizados para a sensibilização, aproximação e debate sobre a questão racial. As vivências dos/as jovens foram reproduzidas por meio de encenações e em seguida ressignificadas a partir da desconstrução da cena original (ARAÚJO, 2014)

André Silva (2008) leva até uma escola privada de EF II, *locus* da pesquisa, quatro propostas de atividades que são realizadas em diferentes turmas. O projeto desenvolvido pelo pesquisador intitulado “Despertar” objetivou ressignificar o “Dia da Consciência Negra” a partir do uso da publicidade, artefatos culturais, peças publicitárias em revistas, propagandas de produtos de estética e higiene pessoal, música e filme. Para o investigador, após a ação interventiva, os/as estudantes evidenciaram maior capacidade

argumentativa, posicionamento crítico quanto a processos discriminatórios e desconstrução da leitura monocultural de mundo.

A pesquisa de Patrick do Carmo (2015) teve como parte do *locus* investigativo a oferta de um Curso de Extensão Universitária intitulado: “Educação para as Relações Étnico-raciais no ensino de filosofia: por um currículo plural e intercultural”. O curso, que contou com a participação de doze professores de filosofia, oportunizou momentos de estudos, vivências e interações a respeito de aspectos teórico-metodológicos relacionados à Educação para as Relações Étnico-raciais. De acordo com o *pesquisador ativista*, o curso afetou positivamente o entendimento dos/as professores/as quanto à temática, evidenciando a potencialidade de abordagens colaborativas para o crescimento profissional dos/as professores/as na perspectiva de suplantar a discriminação do espaço escolar.

Importante lembrar que a pesquisadora ativista Elizangela Almeida (2015), como vimos, desenvolve uma proposta didática bastante interessante para uso nas aulas de Língua Portuguesa a partir das contribuições das culturas Africanas e Afro-brasileiras utilizando de diversos recursos pedagógicos.

Em pesquisa desenvolvida em uma escola de ensino médio do Rio de Janeiro, Lopes (2010) identifica formas interessantes de inclusão da temática racial nas disciplinas Física, Matemática, Biologia e Inglês. O professor de física, por exemplo, identificou a dificuldade dos/as alunos/as com estudos sobre propriedades e interações da matéria, passou a introduzir o conteúdo buscando, a partir das histórias dos orixás africanos e fenômenos da natureza, informações que auxiliassem a compreensão dos conceitos, como por exemplo, ótica e eletricidade. A abertura para esse tipo de conhecimento permitiu que estudantes pertencentes a segmentos religiosos de matrizes africanas se sentissem à vontade para contribuir expondo conhecimentos ligados a tais expressões religiosas. O estudo destaca ainda a forma de planejamento adotada pela professora de matemática a partir da “étnomatemática”. Ela passou a utilizar indicadores sobre a situação socioeconômica da população para trabalhar a análise de gráficos. Ou ainda a equipe docente de biologia que provocou a discussão sobre anemia falciforme e doenças sexualmente transmissíveis (DSTs) por meio de teatro. As aulas de inglês tornaram-se palco para estudos sobre o movimento negro norte-americano. Nesse caso, partiu dos/as

alunos/as, Djs⁵¹ semiprofissionais, a discussão sobre Black Music até então desconhecida pela professora.

Finalizando as experiências relatadas por pesquisadores/as militantes traremos o trabalho realizado por Erika Pereira (2015) a partir de um ciclo de palestras expositivas voltadas à reflexões e debates críticos entre os/as quarenta participantes. Tendo como material de análise relatos de situações de preconceito e discriminação raciais a pesquisadora aponta, dada a nítida lacuna de formação e conscientização, a necessidade de realização de atividades voltadas à problematização e enfrentamento das dificuldades cotidianas envolvendo relações étnico-raciais na escola (PEREIRA, E., 2015).

A intenção em apresentar o ativismo e experiências de tentativa de validação material da legislação provenientes de iniciativas pessoais é exatamente localizar essas práticas dentro do quadro que intentamos construir nesta produção sobre o racismo no Sistema de Ensino brasileiro.

Celebramos o importante papel dos/as professores/as e pesquisadores/as ativistas como parte do processo de luta e resistência à perversidade do sistema desigual que condiciona as decisões individuais e institucionais. Não obstante, em consonância com a perspectiva teórica de compreensão da realidade adotada nesta pesquisa, asseveramos que se trata de um cenário envolto em contradições e lutas políticas em que ações e estratégias que indicam possibilidades de gerar reflexões e mudanças locais convivem com o alcance limitado dessas ações no tocante ao desmantelamento dos pilares estruturais do racismo.

Mesmo os pesquisadores ativistas (ALBUQUERQUE, 2009; ARAÚJO, 2014; CARMO, P., 2015; PEREIRA, E., 2015; SILVA, A., 2008) que buscam evidenciar os aspectos positivos das iniciativas apresentadas assumem as fragilidades no processo e o quanto a estamos distantes da edificação de projetos sistemáticos e eficazes.

A realidade não é estática e, em meio a contradições, as relações se estabelecem. É no movimento dialético entre avanços e entraves que aparecem grupos contrários ou simplesmente omissos convivendo e estabelecendo relações negociadas com os/as ativistas que se empenham em implementar, apesar dos obstáculos, ações de combate ao racismo nas escolas.

⁵¹ Dj é uma sigla que significa Disc Jockey, que é a pessoa responsável pelo som em eventos e festas. Essa arte tornou-se profissão, sendo bastante comum entre jovens e por vezes, uma alternativa à vulnerabilidade social de moradores de zonas desassistidas pelo Estado.

CAPÍTULO 5

POUCOS AVANÇOS, MUITOS OBSTÁCULOS

5.1 Resistências e entraves

Entre ativismo e omissões, diversas formas de resistências aparecem como ponto chave para a compreensão das dificuldades de tentativas de implementação da legislação nas instituições de ensino em todo o país.

Identificamos diversos obstáculos apontados pelos/as pesquisadores/as, dentre eles, destacam-se algum tipo de resistência por parte dos/as profissionais da educação, revelados em 68,4% dos trabalhos.

A resistência quanto à alteração curricular para a inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como o debate a respeito da questão racial⁵², aparece nos trabalhos de várias formas: boicote, má vontade, insegurança, despreparo, incompreensões/desinformação, negação e invisibilização do racismo.

Inúmeros pesquisadores citam negação o boicote e a omissão como entraves centrais à materialidade da legislação em debate (BARROS, 2013; CARVALHO, 2015; FARIA, 2011; PEREIRA, P.A; 2011; SANTANA, 2003; SANTOS, J.P., 2007; SANTOS, T. J; 2015; VIEIRA, 2011), ou apontam dificuldades como insegurança, falta de recursos e precarização do trabalho docente impostas aos professores/as (CONSTANTINO, 2014; LEITE, 2010; SANTANA, 2003; SANTOS, 2009; SANTOS, J.P, 2007; SILVA, 2012).

Buscando mapear os principais entraves à materialização da legislação referentes à Educação para as Relações Étnico-raciais, identificamos, durante leitura dos trabalhos, além das diferentes formas de negação, comportamentos omissos e negligentes, incompreensões e equívocos.

O primeiro ponto envolve a recusa em admitir a existência do racismo acompanhado da resistência em reconhecer a importância da alteração curricular sob a alegação de que não é correto “privilegiar” determinado conteúdo.

Outra forma de negação bastante recorrente está na alegação de que somos todos/as iguais. Uma das professoras entrevistadas por Machado (2011) afirma que não há diferenças de tratamento na escola onde atua uma vez que “todo mundo é filho de Deus, não é ninguém melhor que ninguém, na cadeia tem branco e tem preto, tem preto

⁵² Nesta produção, o debate envolvendo racismo no sistema é entendido como um tema diretamente associado à inclusão da História e Cultura Africana e Afrobrasileira, porém não devem ser tratadas como sinônimos.

bom e preto desonesto e tem branco bom e branco desonesto.” (MACHADO, 2011, p.105). Foram identificadas ainda tentativas de justificar a ausência de ações específicas sobre a questão racial a partir da defesa de que todos/as os alunos são “iguais” enquanto seres humanos e que as discussões sobre o racismo estimulariam ainda mais o fenômeno (COSTA, 2013; REIS, 2008; RODRIGUES, 2013; SILVA, R. M., 2009).

Alguns/mas professores/as sugerem menor ênfase na cor da pele – leia-se, não discutir o racismo, mas a diversidade em geral (SANTOS, C.F., 2014). Nesses casos fica evidente um grande desconforto em tratar a questão (ARRUDA, 2013; OLIVEIRA, 2012).

Ainda como justificativa à resistência, aparecem nos trabalhos falas e expressões ligadas às noções de *autoritarismo*, *verticalização* e *distanciamento da realidade* (LOPES, 2010; MEDEIROS 2012; MONTEIRO, 2010). Aos/às partidários dessa avaliação, a legislação foi imposta, como tantas outras, e tornando-se mais uma obrigação. Vale reproduzir a fala de um professor entrevistado por Rosângela Maria (2009): “*Mesmo que tu não queiras, que tu não tenhas formação, tu és obrigado a assumir essa pecha de pai*” (p.97).

Em alguns casos, os/as professores/as normalmente sentem-se como meros/as executores/as e, por não participarem das discussões e elaboração de propostas e materiais de implementação, sentem-se despreparados/as e/ou perdidos/as no processo (CHAGAS, 2010; FARIAS, 2015; ROLANDI, 2016; SILVA, P.J., 2012).

A afirmação praticamente unânime, proveniente dos/as pesquisadores/as, de que a alteração da LDB foi resultado de lutas, denúncias e reivindicações dos movimentos negros evidencia que se trata, de fato, de uma conquista dessas organizações, não cabendo a afirmação de que é uma imposição verticalizada do MEC. Por outro lado, a aprovação da Lei – resultado de mobilizações sociais – não acompanhada de sua efetiva materialização pode ser considerada como concessão. De todo modo, é consenso entre os/as pesquisadores/as que a efetivação da legislação é urgente e necessária.

Se por um lado, não concordamos com a “acusação” de que é a legislação é mais uma imposição do Estado haja vista todo o processo de luta e reivindicações que culminaram com a sua aprovação, por outro, a falta de diálogo, in/formação e participação dos professores/as e gestores no debate a respeito da importância do tema e possibilidades de implementação, coloca de fato a proposta como uma determinação verticalizada e antidemocrática. Significa dizer que a forma como o poder público vem tratando a questão e não a legislação em si gera incompreensões e sensação de imposição.

Há ainda o entendimento por parte de alguns/mas professores/as de que a legislação representa mais conteúdo em uma grade curricular já bastante condensada. Pensando nisso, um dos eixos de discussão, deve ser, portanto, o debate acerca das possibilidades de inclusão das contribuições da diáspora africana em planejamentos diários, sem com isso, inchar ainda mais a lista de conteúdos a serem trabalhados.

Mesmo entre os/as pesquisadores/as encontramos resistências e incompreensões. Em suas dissertações, Soares (2009) e Oliveira (2012) declaram de forma explícita posicionamento pessoal contrário à inclusão de ações de combate ao racismo por entenderem que representa privilegiar um grupo em detrimento de ações universalistas.

O ponto de vista de Soares (2009) é bastante incongruente diante das ações de inclusão racial. Em seu trabalho, identificamos a inversão da interpretação sociológica do fenômeno de modo que suas conclusões reproduzem o posicionamento ideológico do grupo dominante, segundo o qual o racismo seria uma invenção das próprias pessoas negras, dos/as pesquisadores/as ou criado pelas ações afirmativas, já que esse tipo de política provoca uma cisão racial que supostamente não existia antes.

Dados encontrados durante análise das pesquisas dialogam com a incoerência de Soares (2009) sobre a existência de “racismo às avessas” ou a de que o racismo é “praticado” pelas suas vítimas.

As duas ideias representam uma impossibilidade sociológica tendo em vista que o racismo corresponde a um fenômeno ideológico em que grupos sociais são hierarquizados de modo que o segmento dominante se utiliza do preconceito e discriminação raciais para manter seus privilégios. Portanto, as afirmações postas correspondem à graves equívocos interpretativos.

Importante trazer a constatação de Costa (2013) de que, na visão de alguns/mas professores/as, as pessoas negras “são problemáticas”, já que identificam preconceito onde não existe. Outras pesquisas identificaram o mesmo equívoco, uma vez que essas são representações bastante comuns em construções do senso comum. A “acusação” de que as próprias pessoas negras são racistas identificada durante algumas pesquisas (MARQUES, 2010; MACHADO, 2011; MONTEIRO, 2010; MOTA, 2009; Silva, R. M., 2009) em alguma medida, desculpabiliza as pessoas brancas. É algo como afirmar: “se eles/as próprios são racistas, porque interpelar/culpar as pessoas brancas?”

Alguns/mas docentes/as entendem como racista a iniciativa de destacar crianças negras em atividades e eventos por representar a concessão de privilégios a um grupo além de despertar nas pessoas negras o “racismo” contra o branco (MEDEIROS

2012; RODRIGUES, 2010; SANTANA, 2003; Silva, R. M., 2009). O mesmo ocorre quanto à inclusão da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras no currículo. Para alguns/as é uma forma de “tratamento diferenciado” injusta com outras etnias (COSTA, 2013; GRELLMANN, 2012; SANTOS,R., 2007).

Outra forma de negação parte de profissionais que, embora reconheçam a existência do racismo na sociedade e no cotidiano escolar, desconhecem suas consequências na trajetória escolar dos/as alunos/as negros/as ou entendem que não há necessidade de implementar a legislação pelo fato de que as manifestações racistas são pontuais (ALVES, 2007; REIS, 2008; RODRIGUES, 2010). Ou então minimizam seus efeitos e justificam a morosidade do Estado buscando encaixar a negritude como mais dentre tantas formas de diversidade (MARQUES, 2010; SILVA, R. M., 2009; RODRIGUES, 2010). A postura desses/as profissionais é marcada por descaso quanto à legislação.

Essa prática não é muito diferente da forma de negação em que docentes e/ou equipe gestora assumem que existe racismo na sociedade e em outras escolas, mas não o percebem onde atuam (REIS, 2008; RODRIGUES, 2010; SANTOS, C.F., 2014; VIEIRA, 2011). O mesmo ainda ocorre no tocante à percepção do racismo entre turmas da mesma escola. Geranilde Silva (2009) relata que, diante de indagações sobre a questão racial, a professora reage afirmando que não existem manifestações de racismo na sala; talvez em outros espaços da escola, mas não naquela turma.

Além da naturalização do racismo e dificuldade de identificá-lo, o receio de ser apontado/a como omissor/a ou reprodutor/a do preconceito racial ou ainda a sensação de reconhecer a incapacidade de combatê-lo, pode explicar, em alguma medida, a resistência em assumir a presença de racismo na escola em que atuam ou mesmo nas turmas das quais são responsáveis.

Ainda mais intrigante é a negação de implementação de práticas de combate ao racismo em função da ausência de pessoas negras na escola ou no estado ou mesmo no Brasil sob a alegação de que não é possível identificar quem é negro num país tão miscigenado.

Identificamos que determinadas instituições de ensino não consideram a importância da legislação pelo fato de que não existe, segundo os/as profissionais, número significativo de negros/as na comunidade atendida (COSTA, 2013; RODRIGUES, 2010).

Quanto aos estados, a negação identificada no Rio Grande do Sul evidencia que, de um modo geral, não há a preocupação em esconder o racismo pelos/as

profissionais entrevistados. Lippold (2008) relata que muitos dos educadores do estado “partilham de uma ideologia onde o negro é negado como sujeito histórico, inclusive pode-se observar que muitos acreditam que o Rio Grande do Sul é mais “culto, politizado e rico” – perto dos outros estados – porque aqui não há negros.”(p.19).

Mas é o estado do Ceará se destaca quanto a essa forma de negação. As pesquisas realizadas no Ceará (LIMA, 2014; NUNES, 2007; OLIVEIRA, C. I., 2012; OLIVEIRA, L. B., 2011) evidenciam um curioso discurso a respeito da inexistência de negros/as no estado.

A negação de que há pessoas negras no Ceará é utilizada como recurso para o silenciamento das discussões, o que resulta em negações das próprias crianças quanto ao pertencimento a esse grupo. Primeiro por não encontrarem na escola a valorização de suas origens e traços fenotípicos, e depois como estratégia para evitar as manifestações racistas dos colegas (AMORIM, 2011; OLIVEIRA, L. B., 2011).

Lima (2014) cita o papel das piadas na produção das representações do senso comum sobre os/as negros no Ceará e identifica como a historiografia oficial dissemina a ideia de esvaziamento do sistema escravagista em função das constantes secas durante o século XIX no estado.

Mas a principal e, talvez, a mais grave forma de negação é a recusa em aceitar a existência do próprio racismo, e por consequência, a aceitação da necessidade do debate (AMORIM, 2011; CARVALHO, 2015; MOTA, 2009; REIS, 2008; RODRIGUES, 2010; SILVA, M., 2015). Esse comportamento está relacionado à naturalização e à invisibilização das desigualdades raciais (MAIA, 2015).

Tendo como refúgio a “cordialidade brasileira”, o racismo é invisibilizado por meio de mecanismos de naturalização (SILVA, R. M., 2009). Alguns/as professores/as simplesmente não conseguem identificá-lo, desconsiderando, portanto, suas consequências e necessidade de reestruturação do ensino (MOTA, 2009).

Entre gestores/as e técnicos/as educacionais que atuavam no próprio MEC, Ana Marques (2010) constatou a percepção recorrente de que no Brasil, o país da mestiçagem, não há racismo, o que remete às conclusões de Abreu (2009) a respeito da ligação direta entre a negação do racismo e a crença de uma convivência harmônica no Brasil. Essa constatação é referendada pela ampla maioria dos/as pesquisadores/as.

Compete-nos agora, compreender como essa lógica se mantém. Sustentamos que a manutenção dessa forma de ler a realidade sócio-racial brasileira, percebendo-a como livre de conflitos raciais, reflete a ausência de Políticas Públicas estruturadas e contundentes de combate ao racismo dentro de um quadro sócio-político-econômico que

tem no racismo eficaz arma de manutenção das desigualdades que sustentam o sistema capitalista.

Para Joaquim Barbosa Gomes (2001), o racismo inconsciente – ou a negação do racismo – refere-se a hipóteses em que não há, por parte do legislador ou de quem aplica a lei, o propósito discriminatório, porém, a discriminação causada é irrefutável. É o que ocorre, no Brasil, com muitas práticas discriminatórias nas escolas.

Trata-se de uma realidade marcada por contradições por meio de discursos que negam o preconceito convivendo com práticas racistas (SILVA, R. M., 2009). Na mesma escola em que o grupo de professores/as afirma a não existência do racismo, já nas primeiras visitas para observações, a pesquisadora identifica processos preconceituosos e excludentes (GONÇALVES, 2013).

As diferentes formas de negação do racismo resultam diretamente na ausência de ações de combate ao preconceito e discriminações raciais. Como lembra Rodrigues (2010, p.162), “Qualquer que seja a forma de negação, o racismo acaba sendo secundarizado. Assim, suas causas não são combatidas e suas consequências e desdobramentos seguem invisibilizadas”.

O resultado da negação do racismo ou de suas consequências conduzem professores/as e gestores/as à diferentes formas de omissão diante das diversas formas que o racismo pode assumir no ambiente escolar. As justificativas para a negligência são variadas e, por vezes, perversas.

Alguns/mas professores/as localizam o debate racial como mais um “modismo” dentre os que invadem as escolas (SANTOS, 2009). Outros não evidenciam interesse em conhecer os objetivos da legislação (COSTA, 2013; RODRIGUES, 2013). Reagem com descaso diante da questão (ARAÚJO, 2014). Diante de situações de manifestação de preconceito racial na escola, é comum a busca por uma solução por meio de orientação ou advertência verbal sem, contudo, problematizar a gravidade do racismo (ABREU, 2009; FERNANDES, 2010; MACHADO, 2011; MARTINS, 2010). A solução, normalmente gira em torno da importância do “respeito” (GONÇALVES, 2013), uma vez que, por vezes, manifestações racistas são encaixadas como parte de brincadeiras comuns entre crianças e jovens (SILVA, G.C, 2009; RODRIGUES, 2010). Ou, em situações mais delicadas, é possível identificar reforço de preconceitos em meio à tentativa de intervir diante de um ato de racismo (ABREU, 2009).

Dentro do quadro de formas de omissões destacamos aqueles/as professores/as que simplesmente não participam dos projetos desenvolvidos na escola (BORGES, 2016; FERREIRA, B.R, 2013; SANTANA, 2003; SANTOS, 2010; SILVA, I.,

2009) ou, de forma inversa, escolas que não adotam as propostas de projetos dos professores/as ativistas (JESUS, 2013).

E o que é mais grave, alguns/as não só boicotam as ações, como se comportam, por vezes, de forma conivente com atitudes discriminativas (ABREU, 2009; COSTA, 2013; SANTANA, 2003; SANTOS, 2010; SOUSA, 2009). Em alguns casos, desaprovam e desprezam as propostas de projetos utilizando de argumentos preconceituosos (SANTANA, 2003).

A negligência, contudo, não está localizada apenas na base da estrutura. Os/as professores/as são omissos/as como parte de uma estrutura descompromissada com o enfrentamento ao racismo. Como lembra Jaccoud (2008), a relutância parte não apenas das instituições de ensino públicas e particulares, mas está nas secretarias de educação estaduais e municipais.

As escolas são a ponta final do Sistema de Ensino; por essa razão, asseveramos a ausência de produções que identifiquem se os estados, municípios e a União (via MEC) estão adotando medidas que viabilizem o combate ao racismo educacional. Em caso positivo, é preciso ainda investigar se tais ações estão sendo efetivamente materializadas, acompanhadas e avaliadas.

Como destaca Mazzone (2014), a sociedade é omissa e como regra, as pessoas não querem discutir a questão. Se por um lado há muita resistência por parte dos/as professores/as, a omissão torna-se mais grave por ser institucionalizada. O descaso parte da própria Secretaria de Educação (OLIVEIRA, G. M., 2014), o que resulta em falta de avaliação e acompanhamento das ações nas escolas; déficit na formação; ausência de projetos e ações e intervenção nas estruturas escolares de modo a garantir que os professores tenham possibilidade de construir práticas coletivas (MAZZONE, 2014).

Em uma realidade em que a omissão parte das instituições estatais espera-se que os/as professores/as não consigam cumprir sozinhos as determinações legais. Para Lima (2012), as iniciativas que nascem da força de vontade de alguns/mas profissionais esbarram em diversas dificuldades em operacionalizá-las.

Tanta omissão e resistência ratificam o entendimento de que estamos distantes da materialização da legislação e confirma a urgência e a necessidade de compreensão de que a transformação social não ocorrerá por meio de alterações formais.

Boa parte dos/as professores/as não conhece muitas possibilidades de estratégias capazes de combater objetivações racistas no ambiente escolar; por

consequência, as intervenções são simplórias e por vezes desqualificadas (ALVES, 2007; BARROS, 2013).

Em algumas localidades os/as professores/as não conhecem a legislação ou a compreendem de forma equivocada (LEITE, 2010; LESSA, 2015; MAGALHÃES, 2009; MOREIRA, 2012; PINHEIRO, 2009; SOUZA, J. A., 2013). Porém, em um quadro mais amplo, há conhecimento, ainda que superficial, da legislação. Porém, esse fato não guarda relação com a tentativa de implementação (CARMO, P., 2015; CHIERICATTI, 2014; FERNANDES, LIMA, 2012; 2011; MOREIRA, 2012; OLIVEIRA, L., 2012; SANTOS, 2009; SANTOS, 2010; SILVA, A. C., 2009; SOUZA, M.V., 2010). Normalmente o conhecimento se restringe à alteração do artigo 26 da LDB. Os documentos adicionais (Parecer, Diretrizes e o Plano de Implementação) não são acessados (NUNES, 2010; MACHADO, 2011; SANTOS, M.C; 2014; SILVA, L. M., 2015) e não há evidência de conhecimento sobre estudos teóricos envolvendo o racismo (ALMEIDA, 2015; COSTA, 2013; FERNANDES, 2011; LIMA, 2014; SILVA, 2013). É preciso considerar ainda que não é possível identificar, apenas por meio da declaração verbal dos profissionais, o grau de consciência e criticidade acerca da proposta (OLIVEIRA, L.; 2012). Concordamos com Elizangela Almeida (2015, p. 256) quando afirma que

A ausência ou imprecisão de uma metodologia, ou de embasamento teórico que oriente e norteie essas ações pedagógicas compromete o resultado, pois a construção do conhecimento ocorre muito superficialmente sem que haja uma reflexão constante durante o processo, tanto por parte dos alunos, quanto dos educadores, os quais não entendem por que, como e para que devem realizar tais atividades, ou seja, não encontram sentido no que fazem e, assim, o fazem como um dever, uma obrigação.

Embora apareçam indicações de avanços, o que chama a atenção é a presença de frases “adversativas”, indicando que a despeito dos avanços há sempre um “porém”. Além disso, é bastante presente a dualidade entre “avanços e limites/desafios”:

Não podemos negar a existência de belos trabalhos com a legislação, há exemplos de professores dispostos em vários lugares. O **inquietante** é o fato de eles serem exemplos, pois deveríamos tê-los como a regra e isso está longe da realidade. (SANTOS, R., 2015, p.144).

Onze anos se passaram desde a promulgação da Lei Federal nº 10.639 e percebo que muito foi e ainda está sendo feito, **porém** precisamos criar mais grupos de formação de professores, frisar a importância do tratamento da lei desde a formação inicial, confeccionar mais materiais que exponham uma visão dos fatos e do mundo que vá de encontro com a matriz eurocêntrica de pensamento. A

luta política em prol de uma educação antirracista está longe de terminar, pois mais desafios, tensões e batalhas estão por vir. (DINIZ, 2014, p.117).

Embora haja a iniciativa de várias pessoas engajadas com a causa negra, percebe-se que, de fato, a abordagem de temas relacionados à afrodescendência em ambiente escolar ainda é colocada de forma superficial em relação a outros assuntos, os quais são postos em patamares mais elevados na lista de prioridades do que deve ser ensinado nas instituições escolares. (OLIVEIRA L., 2011, p.88).

Com esse estudo conclui-se que o processo de implementação da Educação para as Relações Étnico-raciais por meio das Leis 10.639/03 e 11.645 está permeado por avanços e recuos, caracterizando-se em uma proposta educacional em processo e ainda inicial, tanto do ponto de vista político quanto prático. **Apesar** de atualmente a escola estar aberta às discussões sobre as diferenças étnico-raciais, sobre o racismo e discriminação ainda não se chegou efetivamente a um projeto de educação antirracista. (SANTOS T., 2015).

Considero que hoje seja possível afirmar que **embora** tenham largos passos tenham sido dados na sua constituição [...] ainda não estamos frente a uma disciplina efetivamente consolidada. Assim como o próprio campo científico dos seus estudos no Brasil, ainda está sendo constituído. (PEREIRA, G., 2012, p.186).

Portanto, não podemos desconsiderar que existe um crescente interesse pela temática, bem como já possuímos, embora seja insuficiente, uma significativa produção acadêmica nesse sentido. **Entretanto**, no que tange aos estudos feitos na área da Educação, esses ainda não provocaram mudanças mais efetivas no sistema escolar. (SANTANA, 2003, p.24).

[...] percebo que muito foi e ainda está sendo feito, **porém** precisamos criar mais grupos de formação de professores, frisar a importância do tratamento da lei desde a formação inicial, confeccionar mais materiais que exponham uma visão dos fatos e do mundo que vá de encontro com a matriz eurocêntrica de pensamento. (DINIZ, 2014).

Os entendimentos sobre a legislação podem envolver múltiplas interpretações entre os/as professores/as, envolvendo, por exemplo, procedimentos, ideias a serem adotadas e grau de importância da temática (ALBUQUERQUE, 2009). Ligado a esse fato está a percepção de que existe uma disparidade entre os trabalhos desenvolvidos entre escolas ou mesmo entre professores de uma mesma escola (GERMANO, 2016; NUNES, 2010; PEREIRA, M.; 2012 ROCHA, L., 2015; VANZUITA, 2013). Nas palavras de Santos (2010, p. 179), que resumem bem as conclusões dos/as pesquisadores/as citados/as, “As pesquisas sobre condição e ofício docente tem desvelado uma realidade bastante heterogênea, caracterizada por múltiplos perfis e formas de atuação”.

Os resultados da pesquisa realizada por Télia Lopes (2010) apontam resultados extremos entre duas escolas. Em uma delas foi possível notar mudanças de atitudes de professores/as e estudantes, que, por meio de uma concepção crítica sobre a

temática foram capazes de desconstruir, em alguma medida, representações negativas sobre a pessoa negra. Por outro lado, na segunda instituição escolar participante, o debate é marcado por contradições e pouca reflexão quanto ao entendimento diante de determinadas situações e conflitos envolvendo a questão racial. As iniciativas não foram capazes de afetar comportamentos dos alunos e professores (LOPES, T., 2010).

Gilmar Pereira (2015) assevera que, apesar das mudanças quanto à ressignificação das representações sobre a cultura afro-brasileira e africana, as discussões ainda não afetaram o posicionamento assumido diante de comportamentos racistas, de modo que a omissão e o silenciamento ainda aparecem como forma de barreira à substancialidade da legislação.

Soma-se a isso a constatação de que o discurso de aprovação à legislação e reconhecimento da existência do racismo não coincide com as práticas observadas (BUENO, 2015; FERNANDES, 2011; IGNÁCIO, 2008; PAULA, 2011; SANTOS, A. V., 2012).

Apresentaremos como exemplo a pesquisa realizada por André Bueno (2015). Por meio de comparações entre duas perguntas dentre as utilizadas durante a entrevista, o autor identificou que há uma tendência dos/as participantes em se posicionarem de forma favorável sobre a necessidade de inclusão das literaturas africanas e afro-brasileira no currículo do ensino básico. Contudo, fica evidente que, mesmo se manifestando positivamente, essa não parece ser exatamente a opinião do/a docente. Por meio da questão sobre a inserção dessa temática nas aulas, as respostas surpreendem. Apesar da indicação de que a legislação é importante para o ensino, parte considerável dos/as dos/das profissionais afirmam não trabalhar a temática (BUENO, 2015). E, mesmo entre aqueles/as que afirmaram trabalhar a temática, seriam necessárias algumas observações que pudessem contatar quando e como os temas são trabalhados (DAMASCENO, 2011), tendo em vista que o despreparo no trato com a temática pode apresentar efeito contrário contribuindo para a disseminação de Representações Sociais racistas e legitimam e naturalizam o racismo.

Diversos pesquisadores/as (CALADO, 2013; FRANCO, 2008; GERMANO, 2016; IGNÁCIO, 2008; LOPES, T., 2010; SANTOS, 2009; SILVA, A. C., 2009; SILVA G.C., 2011; SILVA, I., 2009) certificam a constatação de que as propostas de alteração na LDB, bem como seus documentos orientadores, que já não podem ser consideradas “recentes”, não representaram avanços significativos no tocante ao debate sobre questões raciais nas escolas.

Os exemplos abaixo ilustram a sequência de insucesso de aplicabilidade da legislação nos anos seguintes ao principal marco legal – Lei 10.639/03 (*grifo nosso*):

[...] embora seja uma legislação formulada há **cinco anos**, ainda carece de ampla discussão e debate, uma vez que poucas instituições de ensino têm incorporado ao seu currículo aspectos ligados ao seu conteúdo. (TENÓRIO, p.117, 2009).

Após **seis anos** (2009) de sancionada a lei, é perceptível que, apesar dos esforços de muitos indivíduos e instituições, o objeto da determinação legal não chegou à sala de aula. (PEREIRA, 2009).

Embora tenha sido sancionada há mais de **sete anos**, não surtiu ainda o efeito esperado, especificamente no que se refere às relações étnico-raciais e ao preconceito que ainda predomina no ambiente escolar. (GONÇALVES, 2010).

Apesar da Lei Federal nº. 10.639/03 ter sido promulgada há mais de **oito anos** (em 2003), pouco percebemos sua inserção nas escolas para além da sua “suposta” materialização no currículo escolar. (L. B. OLIVEIRA, 2011).

[...] verificou-se o desconhecimento da lei pela maioria dos professores, após **nove anos** de sua efetivação e sua lenta inserção no ambiente escolar devido à falta de discussão entre os pares, gestores escolares e pela falta de acesso do professor aos materiais já disponibilizados e divulgados cientificamente com propostas de trabalho relativas à lei em todas as áreas de ensino, inclusive na química. (MOREIRA, 2012, p.124).

Após as análises e proposta de intervenção, concluiu-se que, mesmo **depois de mais de uma década** de promulgação da Lei 10.639/03 e de sete anos da promulgação da Lei 11.645/08, ainda há uma sub-representação dos negros e dos índios nos materiais didáticos, bem como ainda percebe-se uma visão estereotipada desses grupos na escola e no imaginário dos educandos. (L. SOUZA, 2015).

Constata-se que, **ainda após 10 anos da Lei 10.639**, a África bipartida ainda existe, onde o seu lado bom é marcado pela sua grandiosa natureza, a qual remete a ideia de natureza (romântica) intocada sem a intervenção humana, e seu lado ruim é evidenciado por imagens de miséria, pobreza, fome entre outras. (LIMA, 2014).

Apesar da Lei estabelecer uma obrigatoriedade, **11 anos** após a sua aprovação muito pouco foi feito para a sua efetivação nos espaços escolares, onde a mudança encontra vários empecilhos (ARAÚJO, 2014, p.7).

Mesmo após **12 anos** da promulgação da Lei nº 10.639/03, as pesquisas informam que existem muitas pessoas que não conhecem e que não têm informações sobre o que versa este aparato legal de inclusão curricular e entre os que não têm conhecimento a respeito do assunto, estão os professores e demais trabalhadores da educação, como também, os que fazem parte da comunidade escolar: pais e alunos, por exemplo (L. M. SILVA, 2015).

Hoje, podemos dar continuidade às constatações cronológicas e afirmar que, após 14 anos da alteração da LDB quanto à inclusão da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, não há muito a comemorar. Seguindo essa toada, os/as pesquisadores/as da temática em tela seguirão afirmando que, “após 15, 16, 17 ... 20 anos de aprovação da Lei 10.639/03, as mudanças são bastante tímidas em função de ações insuficientes, recursos escassos, ausência de formação, dentre outros.

Nesse sentido, há um longo caminho a se percorrer até que aconteça efetivamente a superação do racismo e o combate de atitudes discriminatórias no espaço escolar (ARRUDA, 2013; FERNANDES, 2011; GONÇALVES, 2013; LUIZ, 2013; PEREIRA, M., 2012; SILVA I., 2009).

Não podemos negar as iniciativas que vêm sendo tomadas, como, por exemplo, alguns cursos e/ou atividades como seminários e colóquios voltados à formação de professores/as e gestores/as (FERREIRA, M. C., 2013). O que é preciso desvelar, contudo, é o fato de essas iniciativas alcançam um número irrisório de profissionais por ocorrerem de forma esporádica e descontínua (MARTINS, 2010; MESSIAS, 2009). O desfecho em nossos diálogos, ainda que em diferentes temas, é o mesmo. O alcance das políticas afirmativas é bastante limitado.

O pesquisador Silva (2008) sinaliza os limites dos dados gerados em sua pesquisa e aponta a necessidade de acompanhamento em outras unidades escolares, a realização de estudos comparativos que envolvam não apenas as escolas, mas incluam ONGs e movimentos sociais de modo que possamos avançar na avaliação dessas políticas, visando aprimorar práticas e elaborar novas estratégias.

Corroboramos a indicação de Silva (2008), porém, pesquisadores não conseguirão, individualmente, coletar os dados necessários e gerar os indicadores indispensáveis ao acompanhamento dessas políticas, em especial, em nível nacional. O Estado deve possibilitar que suas instituições sejam capazes de mensurar, quantitativa e qualitativamente, o alcance dessas políticas.

Diversos pesquisadores/as relatam a ausência de apoio dos entes governamentais⁵³. Portanto, a amostra proveniente desta investigação nos dá sinais de que os dados resultantes de uma pesquisa com a amplitude necessária seriam

⁵³ALBUQUERQUE, 2009; BORGES, 2014; BUENO, 2015; CATEN, 2010; DAMASCENO, 2011; GARCIA-FILICE, 2010; GRELLMANN, 2012; LOPES, T., 2010; MARTINS, 2010; MAGALHÃES, 2009; MAZZONE, 2014; OLIVEIRA, 2008; PAULA, 2011; PAULA, 2013; PEREIRA, P. A., 2011; SANTOS M. C., 2014; SILVA, G., 2013; SILVA, I., 2009; VIANA, 2009; VIEIRA, 2011.

alarmantes. Não parece “prudente” ao Estado investir em uma pesquisa que evidenciará seu completo menosprezo pela questão racial na educação.

A função do Estado é gerir a sociedade, protegendo os interesses dos grupos dominantes e validando suas ideologias. Por outro lado, a base material das classes subalternizadas não é garantida por esse mesmo Estado, que, em direção contrária, a expropria em favor da burguesia (GARCIA-FILICE, 2010).

As exposições de Damasceno (2011) definem bem o que buscamos evidenciar ao apontarmos as barreiras materiais e ideológicas no processo de elaboração e execução de políticas afirmativas.

Em diálogo com militantes dos movimentos negros, a autora revela a resistência omissão das instituições responsáveis que marcam a ineficiência das poucas ações adotadas pelo poder público. Esse quadro tem gerado posicionamentos mais críticos, por parte dos ativistas que demonstram grande indignação diante da inaplicabilidade da legislação. Já não se pode mais alegar que se trata de propostas recentes. É preciso garantir recursos e mecanismos para a sua implementação em cumprimento aos documentos legais que ainda não saíram da mera formalidade (DAMASCENO, 2011). Como assegura Ferracini, (2012, p.209) “essa luta é árdua e envolve interesse, jogos de força e negociação política, divergências culturais e interesses econômicos”.

O combate às desigualdades não prescinde de esforços significativos voltados à superação dos diversos entraves que obstaculizam reais avanços na implementação da legislação antirracista. Acompanhando Ignácio (2008) e Cruz (2008), defendemos que, a despeito dos avanços que possam ser identificados com a legislação, não foram criadas possibilidades e condições reais para a sua implementação e superação dos obstáculos postos.

Sem formação e condições materiais para combater o racismo fica o desconforto e sentimento de despreparo para o debate (CATEN, 2010; COSTA, 2013; KOLODZIEISKI, 2015; NUNES, 2007; PEREIRA, E., 2015; REIS, 2008; SANTOS, J.P,2007). Muitos docentes seguem desamparados pelo Estado (BUENO, 2015; COSTA, 2013, LEITE, 2010; LOPES, T., 2010; SILVA, I., 2009), em especial devido à falta de materiais de apoio e ausência de formação inicial e continuada (FERNANDES, 2011; SANTANA, 2003).

Mesmo quando há a intenção de adotar uma postura diferente, surge o desconhecimento de estratégias antirracistas (COSTA, 2013; IZABEL, 2014; MOREIRA, 2012; PEREIRA M., 2012), não sabem como agir/intervir frente a uma situação de racismo

(SILVA, G.C; 2009) num processo apontado por Maria Cristina Santos (2014, p.66) como “um grande dilema entre “ter que fazer”, “o que fazer” e o “como fazer” em relação ao entendimento da lei e à capacitação para se trabalhar a temática”.

E, por fim, importante trazer para este debate relatos de profissionais que assumem o quanto a questão racial é uma dificuldade, inclusive de autoidentificação, e que percebem que os/as estudantes negros/as se sentem constrangidos/as quando tentam abordar a questão do racismo (FERREIRA, 2015).

Mais uma vez, o despreparo aparece como grande vilão na luta antirracismo. Ainda que bem-intencionada, uma abordagem descuidada pode gerar desconforto e incompreensões.

De braços dados com o “despreparo” aparece o sentimento de insegurança, uma vez que os/as docentes não se sentem capacitados e consideram o tema muito complexo (ALVES, 200; BARROS, 2013; BORGES, 2016; CHIERICATTI, 2014; COSTA, 2013; FREITAS, 2014; MURINELLI, 2012; REIS, 2008).

Mas o entrave não está apenas na ausência de formação, embora este seja, sem dúvidas, um ponto chave. Mesmo professore/as que passaram por alguma formação na área não se sentem confortáveis em abordar a questão racial, optando pela omissão. (PAULA, 2011). Sobre trabalhar especificamente História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, mesmo reconhecendo a importância do tema, não se sentem preparados/as para trabalhar as questões com os alunos (PASTORIZA, 2015).

Monteiro (2010) identifica posturas de naturalização ou apatia diante da temática. Em outros casos, sentimentos de constrangimento, medo e desconforto por não saber o que e como fazer. Há ainda posições de questionamentos, indagações diante da necessidade de abordar a temática. Nesta perspectiva concordamos com Cíntia Damasceno (2011) quando assevera que é preciso compreender as dificuldades e resistências apresentadas pelos/as docentes como resultado de um processo formativo pautado no modelo eurocêntrico.

Pensando nisso, preocupa-nos a constatação de que estamos diante de um ciclo de manutenção de entraves quanto à formação. Se boa parte dos/as professores/as não conseguem promover mudanças significativas porque não tiveram a formação adequada, presume-se que esta geração de alunos que está sendo “formada” por esses professores/as no futuro afirmará que não foi formada adequadamente e, portanto, o sentimento de despreparo para o trato com a questão permanecerá.

A inserção da discussão, em alguns casos, partedeabordagens descontextualizadas e folclorizantes (PASTORIZA, 2015; REIS, 2008; SILVA, P., 2012), em

que a ascendência africana é retratada como exótica e distante. (LIMA, 2007). Nesse contexto, os/as *professores ativistas* enfrentam muitas dificuldades em romper Representações Sociais preconceituosas e em conviver com as tensões diárias. É um trabalho solitário, sem apoio expressivo do Estado, da equipe gestora ou dos/as pares (MONTEIRO, 2010; SANTOS, 2010).

Presume-se, portanto, que o currículo vivido no cotidiano escolar se distancia do currículo formal. O currículo real (vivido e realizado) pauta-se, como regra, no silenciamento que invisibiliza o racismo e arrefece o debate (ALVES, 2015; ALBUQUERQUE, 2009; CHAGAS, 2010; LIMA, 2014; SANTOS, M., 2013).

O “pacto de silenciamento” (SILVA, M., 2015) configura mais uma forma de negação, resistência e omissão. O debate envolvendo o racismo ocupa espaço secundário mesmo na atuação de professores/as que tiveram acesso a alguma ação de formação (VIEIRA, 2011).

O silenciamento bloqueia o atendimento à legislação (FERNANDES, M., 2011; SANTOS, 2009; SANTOS, 2013) e refere-se não apenas ao trabalho individual em sala de aula, mas diz respeito à omissão dos/as gestores/as escolares e educacionais (NUNES, 2007; OLIVEIRA C. A., 2015), em atendimento à lógica e objetivos reais do próprio Estado.

Diante do quadro apresentado até aqui, temos dados contundentes para a compreensão de que a responsabilidade em cumprir a legislação não pode recair sobre os professores/as ou equipe gestora de forma isolada. Ao apontar resistências e omissões de parte desses profissionais, intencionamos chamar a atenção para os entraves a serem considerados pelo poder público diante da necessidade de implementação de ações capazes de tornar a educação para as relações étnico-raciais uma prática real.

5.2 No chão da escola

Dentre as limitações no processo de materialização, é possível identificar elementos ligados às dificuldades nas tentativas de alteração de práticas pedagógicas nas escolas: ações pontuais e isoladas, desin/formação; precarização do trabalho docente; intervenções equivocadas; alcance da formação; intolerância religiosa; ausência ou inadequação dos recursos pedagógicos.

5.2.1 Ações pontuais e isoladas

As tentativas de materialização de ações e projetos antirracistas nas escolas, bem como o estudo da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, são profundamente marcadas por ações isoladas, desarticuladas e pontuais. Destacando-se os dias 13 de maio e 20 de novembro ou a “Semana da Consciência Negra”, com destaque a esta última (BAKKE, 2011; CARVALHO, 2015; FARIA, 2011; FERNANDES, 2011; GONÇALVES, 2010; IGNÁCIO, 2008; MOREIRA, 2012; MOTA, 2009; NUNES, 2010; OLIVEIRA, F., 2014; PASTORIZA, 2015; REZENDE, 2015; SANTOS A. F, 2015; SILVA, R. M., SOARES, 2010; 2009; SOUZA, 2003; SOUZA, M., 2010; VANZUITA, 2013). Adotando um caráter muito comemorativo e pouco questionador (CATEN, 2010), marcado por festas e exposições de trabalhos (SANTOS, 2010), ou surge apenas como intervenção em momentos de conflito racial (BAKKE, 2011). Nesse sentido, a inserção da questão racial acontece preponderantemente por meio de projetos isolados, o que não resulta em reais possibilidades de alteração curricular (BORGES, 2014). Fazendo coro aos autores/as citados/as, Arruda (2013) e Lima, 2014, atestam a ausência de integração interdisciplinar e conclui que o processo de efetivação da legislação segue de forma morosa e pontual (LIMA, 2014)

O pesquisador Bueno (2015) identificou que ações de implementação da legislação se encontram em diferentes estágios entre as escolas, enquanto em determinados ambientes é possível identificar ações mais contundentes, em outros o debate é praticamente inexistente. Essa disparidade pode ser explicada, segundo o autor, pela “autonomia” concernente à prática docente e demais atividades pedagógicas como gestão e coordenação.

Entendemos, porém, que a autonomia entre as escolas ou mesmo na prática docente não deve ser entendida como discricionariedade quanto ao cumprimento ou não da legislação nas escolas, mas as formas como essa mesma legislação pode ser atendida.

A perspectiva de Bueno (2015) retrata, na realidade, o sentimento generalizado de ausência de uma política clara e diretiva de combate ao racismo nas escolas.

Como registrou (SOUZA, M., 2010), há uma diversidade considerável de projetos e/ou planejamentos de aulas voltados à questão racial no tocante às escolhas pedagógicas e/ou quais pontos/assuntos são considerados fulcrais. Todavia, essa diversidade não aparece nos trabalhos como sinônimo de “autonomia”, mas antes, evidencia da pulverização das ações.

Temos aqui aspectos cruciais nesse debate e que merecem bastante atenção. A autonomia e a “diversidade” de possibilidades são pontos essenciais no processo de

democratização das relações interpessoais nas escolas. Contudo, não devem ser confundidas com a omissão dos órgãos de gestão: secretarias de educação estaduais, municipais e o próprio MEC, quanto ao acompanhamento dessas práticas, instrumentalização dos/as profissionais da educação e disponibilidade de recursos e condições. Portanto, há uma linha, que precisa ser bastante nítida, que separa a “democracia e autonomia pedagógicas nas escolas” dos “direcionamentos e ordenamentos da gestão” quanto ao cumprimento da legislação.

5.2.2 Desin/formação docente

A ausência de formação docente é indicada de forma bastante comum como um dos obstáculos à implementação da legislação (ABREU, 2009; BORGES, 2007; COSTA, 2013; FERREIRA, 2009; FREITAS, 2009; GERMANO, 2016; (GROCETTA, 2014); MENDONÇA, 2011; MOREIRA, 2008; MOREIRA, 2012; MOTA, 2009; OLIVEIRA, 2008; OLIVEIRA, C. A, 2015; PASTORIZA, 2015; PEREIRA, P.A., 2011; RAMOS, 2015; SANTOS, C., 2015; SANTOS T., 2015; SILVA, I., 2009; VIANA, 2009). Como lembra Borges (2007), ainda que algumas ações possam ser identificadas, trata-se de um esforço bastante incipiente.

Averiguamos que a ausência de vontade política quanto a políticas antirracistas, com destaque às educacionais, não estimula ou termina por emperrar ações de formação. Essa afirmação não é o mesmo que asseverar a total ausência de ações no campo da formação para as relações étnico-raciais, mas o seu alcance.

A formação ocorre a partir de três principais formas: no âmbito da militância (PAULA, 2013) e por meio de oferta de cursos: pelas secretarias de educação ou ofertados pelas universidades. Neste último caso, tratam-se de cursos de especialização e/ou extensão e; por fim, há o grupo de professores/as que busca por iniciativa própria e estudos autodidatas a formação para a atuação com a temática.

Discutiremos, neste espaço, o papel do poder público no tocante à oferta de formação continuada e ações de alteração curricular na formação inicial. Portanto, trataremos de cursos ofertados por órgãos governamentais.

A formação, embora não possa ser apontada como única forma de ação de validação da legislação, é importante dispositivo desencadeador da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2013; FERREIRA, 2009; PAULA, 2013), resultando em mudanças de práticas, revisão de Representações Sociais racistas solidificadas, quebra de paradigmas, reflexões aprofundadas e reelaboração de saberes e práticas (SANTOS,

2010; SILVA, 2012) e, em especial, conscientização a respeito da importância da legislação (ABREU, 2009; COSTA, 2013). Há, inclusive, “os professores que reconhecem que, antes da participação da formação continuada em questão, sequer conseguiam perceber a existência do racismo na escola, pois acreditavam que ele não existia”. (PAULA, 2013, p.296).

Entretanto, disputas, conflitos e contradições inerentes a qualquer realidade social apresentam-se na coexistência entre os resultados positivos dos processos formativos e a ineficiência dessas mesmas ações no tocante à promoção de mudanças efetivas.

A pesquisadora Ellen Souza (2012) entende que a formação das professoras/as é capaz de promover a sensibilização quanto a situações de conflitos raciais, além de possibilitar a instrumentalização para a inclusão de técnicas voltadas à educação das relações étnico-raciais, porém, constata em sua pesquisa que a percepção da infância negra segue estereotipada e eurocentrada mesmo em escolas mais abertas ao debate. Essa contradição pode ser identificada dentro de uma mesma escola ou entre escolas diversas dentro do mesmo município, como exemplifica um relato de uma pesquisadora a partir de sua experiência profissional em diferentes escolas:

Enquanto em algumas meu trabalho com a temática étnico-racial era solitário e envolto em diversas dificuldades de execução e avaliação, em outras o trabalho articulou-se a projetos sobre a temática que já faziam parte da cultura escolar daquela instituição. [...] Cotidianamente me questiono porque é tão complicado abordar essa temática, e porque, dependendo da escola, ela se torna extremamente mais difícil. Percebo que mesmo diante de um forte empenho pessoal neste trabalho, inúmeras vezes sinto que estou diante de barreiras quase intransponíveis. (MAZZONE, 2014, p.13 e 20).

A autora traz de sua vivência pessoal, e transforma em estudo acadêmico, a constatação de que os obstáculos, por vezes, superam o ativismo, realidade comum apresentada entre os/as autores/as.

Diante desse quadro, as/os pesquisadores/as apontam a deficiência/ausência de formação como um dos principais motivos causadores de entraves na consolidação de práticas antirracistas nas escolas quanto à abertura da alteração curricular e avanços de ações e projetos.

Nesse sentido, Saraiva (2009) chama a atenção para o fato de que, embora as formações contribuam para incluir na pauta de atividades da escola as questões etnicorraciais, é algo que ocorre de forma momentânea e descontínua. Essa é também a

questão posta por Queiroz (2012) diante da dificuldade de efetivação da legislação em longo prazo.

As informações sobre oferta de curso de formação indicam que o alcance é bastante reduzido. Poucos/as professores/as em cada escola passaram por alguma capacitação para a adoção de uma educação antirracista. Muitas/os professoras/es consideram as orientações muito genéricas, sentem-se despreparadas/as ou consideram como uma imposição – sem diálogo ou respeito à autonomia das escolas.

As pesquisas evidenciam que as escolas elegem um/a representante da temática: um/a militante do movimento negro, alguém que tenha participado de curso de formação ou evidencie interesse em promover tais discussões. Essa pessoa passa a ser a referência e, e em alguma medida, a única responsável pelas ações de implementação do artigo 26 e suas diretrizes.

O “*gap*” entre formação docente inicial sobre os estudos da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras deve ser preenchido com projetos de formação continuada que contem com constantes acompanhamentos e avaliação, não apenas apresentando “números” que atestam a quantidade de professores/as atendidos/as, mas evidenciando os reais impactos dessa capacitação no combate ao racismo educacional. Contudo, o que tem se destacado é a ausência de vontade política e ações que tornem a alteração do currículo das universidades e a formação continuada uma realidade.

Em alguns casos, a temática racial aparece de forma transversalizada, dissolvida em outros cursos ofertados (ANSELMO, 2015), concentra-se em ações pontuais e de pouca abrangência (SILVIA, R.M, 2014) que mostram-se ineficiente (CAMARGO, 2012; LEITE, 2010) e bastante aligeiradas (MOREIRA, 2008). Soma-se a isso o fato de que, embora a formação represente importante instrumento de promoção de mudanças, não pode ser adotado com única ação de implementação da legislação. Em primeiro lugar porque, sem as condições adequadas, os/as professores/as não conseguirão materializar os conhecimentos construídos e depois devido ao fato de que restaria a necessidade de averiguação da qualidade e alcance das políticas de formação.

O fato é que nem sempre a formação resulta em transformação de práticas. Como identifica Almeida (2013), mesmo após concluir o curso os/as professores/as seguem com dificuldade de trabalhar com a temática em sala de aula. Apresentam insegurança e não conseguem perceber a questão racial como real produtora de desigualdades.

Esse fato, contudo, não pode levar a conclusões sobre a responsabilidade dos/as professores/as pela implementação da legislação sem considerar a negligência do

Estado. Divergimos de pesquisadores/as que caem na armadilha da “culpabilização dos professores/as” (FREITAS, S., 2010; GONÇALVES, 2013).

Entendemos que apenas em um contexto em que os/as docentes contarem com todas as condições para a implementação da legislação é possível falar em responsabilização direta desses profissionais.

Como evidenciam alguns trabalhos (Borges, 2007; Costa; 2013; SILVA, 2012), a formação é necessária e representa avanços, mas normalmente vem acompanhada de limitações no que diz respeito ao alcance de participantes, insuficiência de material didático e inclusive de espaços adequados nas instituições de ensino que possam viabilizar a aplicação do que foi vivenciado e aprendido. Por essa razão, o sucesso dessas ações depende da integração de todo o Sistema de Ensino e não prescinde de medidas para acompanhamento a avaliação dos resultados.

À medida que resistências por parte dos/as profissionais são identificadas, é preciso considerar que a formação continuada ainda é negligenciada pelo poder público (DUARTE, 2015; LIMA, 2014; LOPES, T., 2010; MOTA, 2009; PAULA, 2013). A realidade atual é que os/as docentes estão sendo forçados a trabalharem algo sem contrapartidas do Estado (LIMA, 2007; AULA, 2013). De um modo geral, não tiveram acesso ao conhecimento e às habilidades necessárias à adoção de práticas de combate ao racismo (NUNES, 2007; SILVA, 2009) e menos ainda sobre a História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras (SILVA, 2011). Por outro lado, nos deparamos com outra consequência da “desinformação” dos/as docentes: ações pautadas em Representações Sociais preconceituosas, porém, naturalizadas.

5.2.3 Intervenções Equivocadas

O próximo ponto de diálogo traz reflexões de como “boas intenções” pautadas no senso comum, portanto, sem a formação adequada, podem representar um “desserviço” à causa.

Por conseguinte, é preciso considerar não apenas quais ações estão ocorrendo nas escolas, mas principalmente, a forma como essas ações estão sendo implementadas (GRELLMANN, 2012). A falta de condições e recursos de materialização da legislação resulta em tentativas descompromissadas de implementação que se distanciam dos objetivos da legislação resultando, por vezes, em situações desastrosas reforçando estereótipos (LIMA, 2012; SILVA, P. J., 2012).

A prática mais comum é a associação entre racismo e escravidão sem nenhuma reflexão a respeito da construção e manutenção histórica do racismo. Nesses casos, o enfoque à escravização abandona a valorização das contribuições da diáspora africana na constituição da sociedade brasileira (MOREIRA, 2012), ou ainda a reafirmação da representação social sobre as pessoas negras quanto à habilidade nos esportes.

Eduardo Vinícius e Silva (2016) realiza seu estudo a partir da proposta de um curso de extensão a distância para a formação de professores intitulado “Atletismo e História e Cultura Afro-Brasileira”. O autor entende que o tema representa uma possibilidade de inclusão da temática ao valorizar as contribuições dos/as negros/as como esportistas.

Entendemos que “resumir” a inclusão da temática às contribuições no atletismo é uma alternativa bastante delicada, uma vez que a população negra, no Brasil, é reconhecida comumente no esporte, no samba e por vezes, na culinária, o que os/as afasta de atividades ligadas ao campo intelectual e ocupações de prestígio.

Ainda no conjunto de intervenções consideradas equivocadas, apresentamos as contribuições de uma professora entrevistada durante pesquisa realizada por Nunes (2010), em que problematiza a prática de levar à escola costumes e indumentárias africanos sem destaque à valorização cultural e identitária, ou seja, de forma descontextualizada. Desse modo, a impressão que a ação deixa é a de que os/as estudantes estão “fantasiados/as” de pessoas negras, o que pode ser vinculado à prática conhecida como *Black face* comum nos Estados Unidos na década de 60.

Conclui-se que o desconhecimento transforma propostas interventivas em situações contrárias à proposta da legislação. Nesta linha, apresentaremos ainda duas situações nos chamaram a atenção. Inicialmente, a pesquisa de Silvia de Oliveira (2012, p. 6), que já no resumo anuncia:

A tese está centrada no estudo de leitura e interpretação do rap em forma de poema, O Navio Negreiro, de Caetano Veloso, e tem como objetivos contribuir para o desenvolvimento da leitura e compreensão de texto, além de refletir acerca da situação do aluno afrodescendente visando à importância da aplicação da Lei 10.639 909/ 2003 nas unidades escolares.

A primeira observação é a atribuição do Poema “Navio Negreiro” a Caetano Veloso, que interpretou o poema em forma de *rap*. Castro Alves aparece como coadjuvante. O autor nem mesmo é apresentado como “O poeta dos escravos”, como ficou conhecido.

Para a autora, suas intervenções “possibilitaram a formação dos/astudentes como leitores/as críticos/as e reflexivos/as e, houve uma valorização da Cultura e da História Afro-brasileira.” (OLIVEIRA, S., 2012, p.6). Porém, a proposta de atividade interventiva utiliza exatamente o inverso do que se pretende com a alteração curricular. A pesquisadora não aborda contribuições e aspectos positivos da diáspora africana, desconsidera o protagonismo e resistência da população negra, além de reforçar a “participação” social dos/as africanos na constituição da sociedade brasileira como “escravos/as”, nesse último caso, mesmo discutiu a diferença semântica entre “escravos” e “escravizados”. As discussões com os/astudentes pautaram-se nos horrores da escravidão. Por fim, o texto apresenta diversos equívocos e expressões normalmente não utilizadas em pesquisas envolvendo relações étnico-raciais e processos discriminatórios como “mulato” e “mãe solteira” sem a devida problematização. Outra proposta de intervenção por meio de pesquisa-ação como forma de implementação da legislação que causou bastante inquietação refere-se ao uso dos contos “Princesa Violeta”, de Veralinda Menezes, e “Negrinha”, obra de Monteiro Lobato (ALMEIDA, 2015).

A primeira obra, utilizada durante intervenção pedagógica por Almeida (2015), é intitulada “Princesa Violeta”, de Veralinda Menezes. Uma princesa que precisa assumir o reino do pai ocupando o “papel” de um filho que o Rei tanto desejava ter. Para além da questão de gênero, que pode abrir várias frentes de debate como atribuições a feminilidade e corpo perfeito típicos da representação dos que significa “ser mulher”, a valorização da beleza negra é feita a partir de um modelo de princesa europeu ou *hollywoodiano*, distante das imagens de princesas africanas.

De todo modo, a personagem apresenta imagens positivas da mulher negra e poderia ser utilizada, porém, a comparação seria interessante se feita a partir de imagens de princesas com traços de culturas de países africanos.

A segunda escolha, “Negrinha” de Monteiro Lobato, adepto do higienismo e a eugenia (MOREIRA, 2011; SANTOS, 2008) merece um debate mais aprofundado.

Observe os adjetivos utilizados pelas/os estudantes para qualificar cada personagem:

Tabela 3 -

Negrinha – Monteiro Lobato	Princesa Violeta - Veralinda Menezes
negrinha; pobre; sete anos; órfã; preta; fusca; mulatinha escura; cabelos ruços; olhos assustados; nasceu na senzala; mãe escrava; cantos escuros; cozinha; velha esteira; trapos imundos;	belíssima Princesa Violeta; uma das jovens mais lindas e gentis da face da Terra; corpo perfeito; pele cor de bombom de chocolate; cheirosa como as rosas; macia como a seda; olhos negros

<p>sempre escondida; magra; atrofiada; olhos eternamente assustados; gato sem dono; levada a pontapés; batiam-lhe sempre; castigos; nunca ouvira uma palavra de carinho; corpo tatuado de sinais, cicatrizes, vergões; beliscão no umbigo; como seria bom brincar; lágrimas; nunca vira uma boneca; pegou a boneca; percebeu nesse dia da boneca que tinha alma; caíra numa tristeza infinita; morreu de tristeza. (ALMEIDA, 2015, p93)</p>	<p>e espertos tinham o brilho das estrelas; boca de lábios carnudos e em forma de coração tinha cor de morangos; cabelos pretos e crespos, enroladinhos, em cachinhos miúdos, macios e perfumados; beleza; menina doce e frágil; dedicada; habilidade e determinação; guerreira; graça e beleza; corajosa; divertir com seus amigos; brincar com os animais; declaração de amor tão sincera, sorriu emocionada; perdidamente apaixonada; princesa tão feliz; festa de casamento; casaram; muitas aventuras; quatro filhos; alegria do reino; real e mágica família; foram felizes para sempre. (ALMEIDA, 2015, p.94)</p>
---	--

Julgamos a comparação inadequada. As qualificações negativas atribuídas à Negrinha remetem a um passado real que toca na questão da ancestralidade. Ainda que classificado como conto, “Negrinha” é um personagem vivo. A princesa Violeta, por outro lado é um conto totalmente fictício. Não há comparações possíveis no plano real. O pano de fundo dessa comparação é que as adjetivações negativas são reais enquanto as designações positivas tratam de algo bastante figurado.

Há ainda a problemática de utilizar o texto de um autor racista. A percepção do racismo em produções de Monteiro Lobato foi alvo de intensas discussões após o parecer CNE/CEB nº 15/10⁵⁴, sob a relatoria de Nilma Lino Gomes, contendo orientações encaminhadas à Secretaria de Educação do Distrito Federal para que materiais didáticos em choque com uma educação antirracista não fossem adotados, e recomenda ações como formação de professores/as de modo que possam adotar postura crítica diante das obras e inclusão de nota de rodapé alertando o/a leitor/a sobre as questões sobre os estudos atuais e críticos envolvendo estereótipos raciais na literatura. Trechos do livro “Caçadas de Pedrinho” foram apontados como reprodutores de preconceito racial em função das referências pejorativas à personagem feminina e negra Tia Anastácia, bem como associações a animais como urubu, macaco e feras africanas.

Após pressões midiáticas e políticas, o Conselho Nacional de Educação publicou o Parecer nº 6 de 2011⁵⁵ contendo o reexame do Parecer anterior. Nele busca-se

⁵⁴ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6702-pceb015-10&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192 Acesso em 24 de jul de 2016.

⁵⁵ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8180-pceb006-11-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 de jul de 2016.

desfazer o entendimento disseminado, sobretudo pela mídia, de que havia a intenção do CNE de vetar o uso das obras de Monteiro Lobato quando a intenção era orientar a rede de ensino do Distrito Federal no sentido de barrar a reprodução de representações racistas presentes na obra de Monteiro Lobato.

Buscando indícios que reforcem a denúncia, identificamos em “Caçadas de Pedrinho” fala da personagem Emília referindo-se à Tia Anastácia como “macaca de carvão” ou da própria personagem “negro também é gente”. Em “Reinações de Narizinho”, Tia Anastácia é apresentada como “negra de estimação” e, mais uma vez, na fala de Emília, “Mentira de Narizinho! Essa negra não é fada nenhuma, nem nunca foi branca. Nasceu preta e ainda mais preta há de morrer”. E na obra “Histórias de tia Nastácia” nos chamou a atenção a seguinte fala de Emília após ouvir histórias contadas por Nastácia:

Pois cá comigo - disse Emília- só aturo estas histórias como estudos da ignorância e burrice do povo. Prazer não sinto nenhum. Não são engraçadas, não têm humorismo. Parecem-me muito grosseiras e até bárbaras - coisa mesmo de negra beijuda, como Tia Nastácia. Não gosto, não gosto, e não gosto! [...] Bem se vê que é preta e beijuda ! Não tem a menor filosofia, esta diaba. Sina é o seu nariz, sabe? (LOBATO, 1957, p.132)

Importa lembrar que Emília é considerada o *álter ego* de Lobato personificado. Por meio da boneca, o autor transmitia suas próprias opiniões e julgamentos (FERES JUNIOR; NASCIMENTO; EISENBERG, 2013; SOUZA, 2009). Desse modo, as falas de Emília evidenciam de forma direta a postura racista do autor. Almeida (2015, p. 40), porém, justifica sua escolha afirmando que

Polêmicas à parte, não como há negar a grandiosidade de Monteiro Lobato no cenário da literatura brasileira e até mesmo porque não dizer internacional. Sua obra encanta e reencanta, ultrapassa as barreiras não só do tempo e do espaço, mas de gerações. O conto **Negrinha**, publicado em 1920, de fato, refaz um percursosócio-histórico-cultural da época pós-abolição, por isso o consideramos uma fotografia desse período.

O tema tratado em “Negrinha” envolve os maus tratos à menina negra que, além dos castigos físicos, é atacada por meio de linguagem bastante depreciativa. O que num primeiro momento parece uma denúncia aos maus tratos despendidos às pessoas negras, revela uma obra reprodutora da subalternidade das pessoas negras como indicam alguns trechos do livro reproduzidos abaixo a título de exemplo:

Depois, vala comum. A terra papou com indiferença aquela carnezinha de terceira — uma miséria, trinta quilos mal pesados... E de Negrinha ficaram no mundo apenas duas impressões. Uma cômica, na memória das meninas ricas.

— Lembras-te daquela bobinha da titia, que nunca vira boneca? Outra de saudade, no nó dos dedos de dona Inácia.

— Como era boa para um cocre⁵⁶! (LOBATO, 2014, p.312)

[...]

Dona Inácia estava azeda, necessitadíssima de derivativos. Sua cara iluminou-se.

— Eu curo ela! — disse. E desentalando do trono as banhas foi para a cozinha, qual perua choca, a rufar as saias.

— Traga um ovo.

Veio o ovo. Dona Inácia mesma pô-lo na água a ferver; e de mãos à cinta, gozando-se na prelibação da tortura, ficou de pé uns minutos, à espera. Seus olhos contentes envolviam a mísera criança que, encolhidinha a um canto, aguardava trêmula alguma coisa de nunca visto. Quando o ovo chegou a ponto, a boa senhora chamou:

— Venha cá!

Negrinha aproximou-se.

— Abra a boca!

Negrinha abriu a boca, como o cuco, e fechou os olhos. A patroa, então, com uma colher, tirou da água “pulando” o ovo e zás! Na boca da pequena. E antes que o urro de dor saísse, suas mãos amordaçaram-na até que o ovo arrefecesse. Negrinha urrou surdamente, pelo nariz. Esperneou. Mas só. Nem osvizinhos chegaram a perceber aquilo. Depois:

— Diga nomes feios aos mais velhos outra vez, ouviu, peste?

(LOBATO, 2014,p.309)

A intervenção foi realizada em turmas no Ensino Fundamental II. A cena acima que pode ser considerada bastante forte para a idade dos/as estudantes, traz ainda a naturalização da violência uma vez que não há o menor remorso por parte nenhuma personagem ou mesmo trechos que comprovem o tom de “crítica” do autor.

Entendemos que os maus tratos não devem ser camuflados, porém, devem ser discutidos em momentos letivos, em disciplinas oportunas e quando o currículo o exigir. Mas em hipótese alguma como forma de valorizar o protagonismo da população negra por meio das contribuições africanas.

A fala de uma aluna de 9 anos, transcrita pela pesquisadora Sandra Machado (2011, p. 128), além de confirmar a associação entre seu pertencimento racial e condição socioeconômica, ilustra o sentido pejorativo do termo “negrinha”:

Eu não gosto quando me chamam de Ronaldinho Gaúcho e negrinha do morro. Primeiro porque eu não sou homem e segundo porque eu não moro no morro porque quero. Aquele é o único lugar que eu tenho pra morar. Quando meu pai estava em casa, ele falava que nós íamos sair de

⁵⁶ Pancada com os nós dos dedos na cabeça; cascudo (MICHAELIS, 2015).

lá, mas depois ele foi embora e a gente não sabe quando ele volta, nem se ele volta. A gente nem tem mais como saber se vai mudar de lá um dia ou não⁵⁷.

A partir da fala dessa aluna é possível inferir que a abordagem descrita pela autora (ALMEIDA, 2015) possivelmente causou constrangimentos às estudantes negras e reforçou imagens negativas dos/as colegas sobre elas.

Outro ponto frágil da intervenção, em nossa avaliação, está em tratar preconceito racial durante o debate sobre preconceito, como *Bullying*. Segundo publicação do Departamento de Educação da Califórnia (2003), *bullying* envolve provocações ou comportamento agressivo, de ordem física ou verbal, que ocorrem com frequência. São mais comuns entre jovens e envolve uma variedade de atos que resultam em sofrimento físico e psicológico.

Já o racismo envolve relação de forças entre grupos sociais e hierarquizações. Evoca ideologias eugenistas e de branqueamento e resulta em violência física e simbólica pautada exclusivamente no pertencimento racial.

Tendo em vista os diversos obstáculos apresentados até aqui e considerando a complexidade das relações sociais, é preciso suscitar reflexões sobre o real alcance das ações adotadas desde 2003, em especial no tocante a formação, inicial e/ou continuada dos/as professores/as – citada como “alternativa” por aproximadamente 90% dos/as pesquisadores/as.

5.2.4 Alcance da formação

As formações, como são realizadas hoje, não representam reais avanços no tocante à inclusão ou recontextualização do debate em sala de aula (SOUZA, J. B; 2015).

Uma medida comumente adotada, mas que tem se mostrado bastante ineficaz refere-se à formação de multiplicadores/as. O método consiste na oferta de formação continuada ao/a professor/a coordenador/a ou professores/as representantes de área, que devem levar até as escolas onde atuam as propostas do curso (ARRUDA, 2013; SARAIVA, 2009). Em análise de um projeto com esse método, Arruda (2013) constata que em algumas escolas não havia nenhum/a multiplicador/a ou, quando havia, os/as participantes dos cursos não conseguiram levar os projetos até a instituição.

⁵⁷ Anotações de diário de Campo.

A formação profissional como um ato isolado do professor, possibilita a significação/ ressignificação dos saberes e práticas deste profissional que se compromete com esta formação; porém, na maioria das vezes, não implica numa significação/ressignificação dos saberes e práticas escolares de modo sistêmico com vistas à melhoria da educação em conjunto. (PAULA, 2013, p. 294)

Consoante a afirmação de Paula (2013), reafirmamos que ações isoladas não serão capazes de provocar as mudanças almejadas. O que não significa, como temos afirmado ao debater outros aspectos, que ações de formação não tenham resultado algum.

No tocante à formação inicial (cursos de licenciaturas e pedagogia), algumas mudanças, ainda que tímidas e em situações específicas, evidenciam respostas positivas quanto à sensibilização dos/as professores/as responsáveis pela formação dos/as futuros/as licenciados/as bem como a inclusão em algumas universidades de disciplinas específicas (ÁVILA, 2010; CEREZER, 2015; GRASSO, 2016; MARINHO, 2014), o que aponta que as possibilidades de transformação que poderiam resultar da real implementação da legislação em nível macro, capaz de possibilitar a reestruturação da grade curricular nos cursos de graduação em todo o país.

Contudo, seguindo a tendência, embora algumas mudanças curriculares surjam no cenário (FERREIRA, M. C., 2013; JESUS, 2015), demonstram-se tímidas, pontuais e, portanto, insuficientes reproduzindo um modelo de formação conservadora e preconceituosa (CEREZER, 2015; DUARTE, 2015).

As conclusões das pesquisas envolvendo ensino superior apontam para déficits na formação inicial dos/as profissionais da educação em função da ausência de disciplinas voltadas à Educação para as Relações Étnico-raciais no currículo da educação superior (BONIFÁCIO, 2016; CEREZER, 2015; COSTA NETO, FERREIRA, 2012, M.C., 2013; GOMES, 2014; GROCETTA, 2014; MOREIRA, 2012; MURINELLI, 2012; PASSOS, 2014; RIBEIRO, 2014; SANTOS, R., 2007; SILVA, G., 2013; SILVA, N., 2013; SOUZA, A. F., 2015; WASILEWSKI, 2015). Essa lacuna na formação inicial empurrará toda a responsabilidade de formação para as políticas de formação continuada (BONIFÁCIO, 2016; SILVA, G. C., 2011; VIEIRA, 2011).

Os cursos de formação após a graduação são denominados “Cursos de formação continuada” exatamente porque deveriam complementar a formação inicial (graduação). Diferente disso, os cursos são, como regra, o primeiro contato com o debate proveniente de ações estatais.

No espaço acadêmico, as recentes pesquisas em nível de pós-graduação na área de educação com recorte racial representam importante avanço para a compreensão das relações étnico-raciais que se estabelecem no ambiente escolar, contudo, como afirma Carvalho (2005-2006), o espaço destinado a tal temática nos cursos de pós-graduação hoje não corresponde à relevância e pertinência do combate ao racismo no âmbito educacional.

Ocorre que a maioria dos/as professores/as do Ensino Superior também não querem ou não estão preparados para pensar a temática (BORGES, 2014; SOUZA, A. F., 2015). E ainda há muita resistência por parte das pessoas que estão à frente das instituições quanto às alterações curriculares (SILVA, G., 2013). Apesar de alguma abertura à questão da diversidade, o currículo dos cursos de licenciatura segue eurocêntrico e as discussões encontram resistência, são silenciadas ou negligenciadas (CEREZER, 2015; OLIVEIRA, C.I.S, 2012; SANTOS, 2011). Sobre essa questão, o pesquisador Glênio Silveira (2013) alerta sobre a falta de interesse, envolvimento e conhecimento dos profissionais e das instituições de Ensino Superior diante da necessidade de inclusão da temática nas disciplinas, abertura de disciplinas específicas e contratação de professores/as especializados/as. (SILVA, G., 2013)

Contudo, ajustes e construção de propostas para a formação docente no campo as relações étnico-raciais estão ainda em fase embrionária (CEREZER, 2015; CHIERICATTI, 2014). Como identifica Damasceno (2011) sobre a formação em instituições de Ensino Superior, nas esferas estadual e municipal, ainda estão distantes de atenderem às orientações curriculares e aponta o quanto as ações desenvolvidas são isoladas e insuficientes.

As ementas de algumas disciplinas permitem a inclusão da temática de forma interdisciplinar, contudo sem uma ação institucional; mais uma vez fica a cargo do/a docente, de forma individualizada, incluir a questão. A exemplo daquilo que vem ocorrendo na educação básica, a inclusão das temáticas tem partido de ações de professores/as ativistas por meio da oferta de disciplinas optativas envolvendo a temática (JESUS, 2015; RIBEIRO, 2014) e buscando implantar e/ou fortalecer linhas de pesquisas nas universidades envolvendo a questão racial.

Na pós-graduação, embora as linhas de pesquisa venham crescendo, permanece o desfalque quando comparamos o total de universidades no País com aquelas que contam com linhas de pesquisa específica na área de educação e racismo. Izabel da Silva (2009) entende que o caráter da concepção eurocêntrica nos espaços acadêmicos inviabiliza o acesso de pesquisadores/as interessados em estudos

envolvendo relações étnico-raciais na educação. Soma-se a isso o fato de que nem todos/as os/as orientadores/as evidenciam interesse e abertura em acompanhar pesquisas nesta linha.

A essa altura, entendemos que todas as universidades brasileiras deveriam apresentar currículo e linhas de pesquisa que atendessem ao debate da temática racial obrigatório na educação básica.

Dentro das linhas de pesquisa que conseguiram se formar, Moreira (2012) chama a atenção para a distância entre o que é produzido na academia e o solo das escolas. Não há um diálogo entre as constatações dos/as pesquisadores/as e os/as profissionais da educação, distanciando ainda mais a teoria das possibilidades de transformação social.

Constatou-se que as ações de formação estão concentradas em iniciativas pontuais e normalmente partem de parcerias com Coletivos; Grupos de pesquisa, Neabs, ONGs; Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial e movimentos sociais negros. A atuação desses núcleos tem sido fundamental no processo formativo de professores/as, contudo, não conseguem alcançar número significativo de professores/as, uma vez que a demanda é bastante significativa e os recursos, por vezes, escassos.

O destaque entre as parcerias fica nas ações desenvolvidas pelos Neabs, citados em 112 pesquisas. Esses núcleos, normalmente compostos por militantes, promovem ações como seminários, palestras, jornadas e cursos sobre a temática.

O diálogo com o Coletivo Negro⁵⁸ e as escolas, relatado por Ellen Souza (2014), permitiu a inclusão da temática nos cursos de licenciatura em ciências e matemática, áreas que normalmente apresentam bastante dificuldade e resistência, por meio de do desenvolvimento de estudos trabalhos voltados à produção e divulgação de materiais e estratégias de inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em cursos de licenciatura das áreas de ciências e matemática.

Além dos NEABs (CAMARGO, 2015; PAULA, 2013; SILVEIRA, 2009; (SILVA, R., 2010; SOUZA, J.B., 2015), aparecem ainda protagonistas nos processos de formação docente coletivos como a Coafro/PMU, o Proafro/SRE/SEE, PROEX/UFU (PAULA, 2013); Centros Culturais (FARIA, 2011); UNEGRO (COSTA, 2013); Núcleo de Relações Étnico-Raciais e de Gênero, que compõe o Núcleo de Coordenação de Bibliotecas de Belo Horizonte (NUNES, 2010); Grupo de Estudos Africanidades em Esteio/RS (CHAGAS,

⁵⁸Grupo de Estudos da Cultura Afrobrasileira e Africana e o Ensino de Química vinculado ao Laboratório de Pesquisas em Educação Química e Inclusão (LPEQI) da Universidade Federal de Goiás.

2010); Centro de Formação Continuada de Professores da Educação Básica – CEFOR-PUC/MG (SANTOS, 2010); Movimentos negros (VALE, 2013).

Os parceiros que contribuem para materialização de projetos envolvem ainda instituições que não estão, necessariamente, ligadas à temática, mas aparecem como importantes fornecedores de recursos. É o caso do *Programa de Reflexões e Debates para a Consciência Negra* (PRDCN), que contou com os seguintes parceiros: integrantes dos movimentos sociais negros; empresa de equipamentos PINACLE- que proporcionou a capacitação dos/as professores/as para as oficinas de Áudio e Vídeo; estudantes do Instituto de Artes da UERJ; Arquivo Nacional; Comitê pela Democratização da Informática (CDI), que capacitou professores/as para a utilização de ferramentas de Áudio e Vídeo e para o uso das TIC`S em comunicação comunitária – metodologia utilizada nas oficinas (LOPES, 2010).

Bárbara Rosa (2012) apresenta em sua pesquisa o papel dos Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-Racial como espaços de participação social. Os Fóruns atuam principalmente na divulgação das ações e em atividades de formação.

Sobre a atuação de integrantes dos movimentos negros em âmbito nacional, Vale (2013) identificou o fortalecimento e ampliação dos debates sobre políticas afirmativas na educação. Segundo avaliação da pesquisadora, a assessoria fornecida à SECADI/MEC e CNE nas ações realizadas pela Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (CADARA) afetou positivamente ao orientar os rumos das ações de combate ao racismo na educação.

O cenário posto evidencia o papel de instituições e grupos parceiros no processo de formação. Chama-nos a atenção, contudo, a descontinuidade das ações, a marcante presença do ativismo nas iniciativas e a dependência, evidenciada pelas escolas, desse apoio externo. Nesse último caso, marcada pela precariedade e limitações postas ao trabalho docente nas escolas.

5.2.5 Precarização do trabalho docente

O próximo elemento obstaculizador guarda relação com a omissão do Estado: a precarização do trabalho docente. Isso porque a falta de condições adequadas de trabalho nas escolas guarda íntima relação com o insucesso de qualquer política no campo educacional.

Como já discutimos, o grande e principal entrave é a omissão do Estado. Uma das consequências refere-se às condições precárias e desvalorização do trabalho docente. Como afirma Santos (2010),

[...] as condições de trabalho a que os professores estão submetidos podem ser consideradas um dos grandes empecilhos ao sucesso de uma política de educação antirracista como, aliás, a qualquer projeto de mudança na educação. Importante lembrar: (p.317)

Dentre os principais pontos, destacam-se a desvalorização do trabalho docente; baixos salários, precariedade dos estabelecimentos de ensino (KOLODZIEISKI, 2015; LOPES, 2010; SANTOS, 2009; SANTOS, 2010), ausência de instrumentos democráticos de gestão e valorização do trabalho coletivo (REZENDE, 2015; RODRIGUES, 2010), afetando a implementação de projetos interdisciplinares, fato intensificado pela fragmentação da estrutura de ensino e isolamento das áreas e conhecimento (LOPES, 2010); desfalque no quadro de professores/as das escolas (FARIA, 2011; PAULA, 2011); reduzido tempo destinado ao planejamento e concentração de carga horária em regência (FARIA, 2011; FERNANDES, 2011; LOPES, 2010; PAULA, 2011; SANTOS, 2009; SANTOS, 2010); grande volume de demandas e burocracias que sobrecarregam os/as professores/as – como preenchimento de formulários curriculares, relatórios e boletins (FERNANDES, 2011; SANTOS, A. F., 2015); grande número de alunos por turma (SANTOS, 2010; SILVA, G. C., 2009); volume de conteúdos a serem trabalhados incompatíveis com a carga horária destinada às disciplinas (BORGES, 2014; REZENDE, 2015; SILVA, G.C, 2009; SANTOS, M. 2013).

No tocante à formação e ao preparo teórico e pedagógico, como regra, há muita dificuldade em concluir cursos em função da dupla jornada de trabalho (NORONHA, 2014; OLIVEIRA, L.; 2012; PAULA, 2011; SANTOS, 2010), já que não há destinação de carga horária especificamente para formação, portanto, a liberação depende de todo um processo de negociação, ainda que se tratem de atividades ofertadas pela própria Secretaria da Educação da qual fazem parte (PAULA, 2011, SILVA, R.M., 2014). Para investir em formação, o/a profissional precisa utilizar seus poucos horários livres, abrindo mão de descanso e lazer (PEREIRA, R. P; 2011; SANTOS, 2010), intensificando ainda mais sua sobrecarga de trabalho.

Um aspecto bastante importante e pouco considerado são as constantes mudanças políticas ocorridas no âmbito federal e/ou estadual que resultam em

descontinuidades nas poucas e esporádicas tentativas de implementação (KOLODZIEISKI, 2015). Os partidos adotam diferentes visões ideológicas e posturas, dessa forma há notável diferença de valorização ou boicote entre as gestões. A mudança de governo/partido pode representar o fim de ações ou o início de um ciclo de tentativas. A “Reforma do Ensino Médio” é um exemplo dessas inconstâncias e disputas de interesses.

As alterações na organização curricular do Ensino Médio, por meio da lei sancionada em 16 de fevereiro de 2017, foram impostas pela medida provisória nº 746/2017. A reforma distribui as disciplinas em cinco grandes áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas/sociais e formação técnica/profissional. Os/as estudantes devem optar por uma delas. O texto define que 60% da carga horária sejam compostas por conteúdos constantes da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), os 40% restantes serão optativos, porém, a escola apenas está obrigada a ofertar uma dentre as cinco opções, o que impossibilita, na prática, a escolha do/a estudante.

A reforma prevê ainda a ampliação gradativa de escolas em tempo integral, o que pode agravar a precarização do trabalho docente que já tem sido apontado como mais um obstáculo à formação e adesão de projetos antirracistas. Em alguns casos, os/as professores/as simplesmente não são liberados para frequentarem cursos de formação (COSTA, 2013). Segundo professora entrevistada por Nunes (2010), o acesso à formação não depende de “boa vontade” do/a professor/as, ainda que algumas sejam ofertadas, muitos professores não conseguem participar. Além de todos os motivos já listados, encontram como dificuldade o impacto que a ausência geraria na escola, uma vez que, quando algum docente se ausenta (com destaque a questões de saúde), o coletivo precisa assumir a lacuna, o que sobrecarrega ainda mais a equipe e inibe a participação em cursos (NUNES, 2010).

Como temos sinalizado, ainda que promovam avanços, as medidas até então adotadas não dão conta de todos os fatores que compõem a engrenagem de manutenção do racismo. Como parte dos preconceitos reproduzidos no Sistema de Ensino, aparece em amplitude considerável o desrespeito à religiosidades de matrizes africanas.

5.2.6 Intolerância, desrespeito e preconceito religioso

Cerca de 90% dos trabalhos fazem alguma menção ao preconceito e práticas ligadas às religiões de matrizes africanas. As referências à questão apontadas de duas

formas: apresentando teóricos que discutem a temática ou identificando objetivações discriminatórias no próprio percurso da investigação.

Optou-se em considerar esse segundo grupo, ou seja, as situações identificadas no campo empírico da pesquisa (instituições de ensino, curso de formação, livros didáticos), desconsiderando o tema quando abordado a partir de teóricos/as – com exceção de pesquisas puramente documentais ou análise de livros. As manifestações discriminativas foram identificadas por meio de relatos de professores/as e/ou estudantes ou durante observações do/a pesquisador/a.

As situações envolvendo alguma manifestação de intolerância e/ou desrespeito ligadas à questão da religiosidade foram identificadas em 140 pesquisas. Dentre elas, nove tratam especificamente sobre o tema (ANDRADE, 2013; ARAÚJO, 2005; BAKKE, 2011; MELO, 2015; NETO, 2010; NASCIMENTO, 2009; PAULO, 2016; SILVA, 2011, SOUSA, 2010). Serão apresentadas, a título de exemplificação, algumas considerações que são capazes de representar as informações gerais encontradas.

Diferente da forma como o debate acontece em estudos acadêmicos, em que as manifestações religiosas são vistas como símbolos culturais e forma de resistência, nas escolas a intolerância é bastante explícita (BAKKE, 2011; OLIVEIRA, 2008). Esse elemento pode ser apontado como um entrave para a abordagem da temática étnico-cultural nas escolas. Diversos símbolos da cultura afro-brasileira são associados pejorativamente ao candomblé e à umbanda e ligadas à feitiçaria e “macumba”, no uso pejorativo dos termos, ainda que não façam parte desse universo (BAKKE, 2011; FARIA, 2011, PEREIRA, R.P., 2011). Como explica Neto (2010), “As Religiões de Matrizes Africanas figuram como *profanadoras* das religiões “dominantes” na esfera nacional, o que afeta sobremaneira seu processo de inclusão social” (p.21).

Dentre as pesquisas, dezessete fazem referência às influências da disseminação do mito bíblico “A Maldição de Cam”⁵⁹ no processo de perseguição aos elementos ligados à África, em especial, quando ligados às religiões. Alguns/as cristãos acreditam que esse trecho da Bíblia, que foi utilizado para justificar a escravidão, explica a situação atual da África, que para eles/as é um continente que se resume a guerras, doenças e pobreza.

Diante de elementos ligados à cultura africana, buscamos imagens, memórias e conceitos que possam nos localizar e ajudar a compreender, tornando familiar o que nos parece estranho. Nesse processo de Ancoragem, o acesso às representações

⁵⁹ Gênesis 9. Versículos 20 a 29 (Bíblia, 1966).

preconceituosas conduz à associação entre objetos africanos e coisas “do mal”. O passo seguinte é a materialização dessas representações por meio da Objetivação envolvendo ações de ataque à liberdade de religiosa e de crenças. Esse processo é investigado por Melo (2015, p. 105) ao observar ações discriminatórias entre os/as estudantes:

[...] observamos que os núcleos temáticos que emergiram das Representações Sociais pelos estudantes sobre as religiões afro-brasileiras, foram ancorados pelos estudantes no seu universo consensual de forma bastante depreciativa e preconceituosa. Nas respostas coletadas nas entrevistas, os estudantes objetivaram as religiões afro-brasileiras e suas figuras míticas como um processo de desqualificação e demonização religiosa. Merecem destaque e reflexão, as práticas discursivas apresentadas como argumentos qualificadores dos elementos constituintes do sagrado afro-brasileiro com as seguintes expressões depreciativas: “Má fama! Uma coisa! Pacto com o demônio! Força negativa! Demônio! Coisa errada! Coisa pra fazer o mal! Diabo! Força Maligna! Entidade Ruim! Coisa encarnando negativa! Deus negativo! Vício de linguagem!”

Em diálogo com as conclusões de Melo (2015), é possível asseverar que os conflitos e resistências com relação ao debate sobre religiões de matrizes africanas nascem de Representações Sociais preconceituosas provenientes, como reforça Santos (2010), de justificativas fundamentalistas de diversos segmentos religiosos cristãos.

A perseguição às/aos adeptos/as das religiosidades afro-brasileira marca um caminho de luta e obstinação (SANTANA, 2003). Há uma associação histórica dessas religiões ao paganismo e de suas práticas às obras satânicas e falsas doutrinas, apontando-as inclusive como motivadoras de “atrasos de vida” dos/as seguidores/as (PAULO, 2016), representações fortalecidas por orientações provenientes de discussões realizadas em algumas igrejas especificamente sobre a questão (PAULO, 2016; SOUSA, 2015; RODRIGUES, 2010). As tentativas de inserção da Cultura Africana e Afro-brasileira encontram ainda como obstáculo o *ativismo negativo* proveniente de líderes religiosos/as e seus/as seguidores/as visando reproduzir as Representações Sociais racistas ligadas à cultura africana.

Neste ponto está a problemática em pensar “Ensino Religioso” como componente curricular em escolas públicas. Há uma forte tendência dos/as professores/as se concentrarem em sua própria religião, reproduzindo ainda mais o padrão hegemônico. Como constata Neto (2010), embora a disciplina possa servir como mais um mecanismo de combate ao racismo e à discriminação, como regra, a capacitação e/ou processo seletivo não contempla a diversidade religiosa brasileira de modo que os/as professores/as não estão capacitados/as para o debate envolvendo

intolerância religiosa e suas ligações com o racismo (NETO, 2010). A relação entre intolerância religiosa e discriminação racial reside no fato de que, no Brasil, uma das formas de manifestação do racismo é a negação da herança cultural africana representada por essas religiões que ainda sofrem com perseguições e ações violentas (ARAÚJO, 2015; SOUSA, 2010).

A pecha de macumba aplicada a essas religiões e o xingamento de “macumbeiro” às pessoas a elas associadas são sintomas de um racismo que, sem se descolar dos seus fundamentos ligados ao pertencimento étnico-racial, também atinge todo e qualquer elemento cultural ligado à herança cultural africana no Brasil e às culturas e religiões afro-brasileiras. (ARAÚJO, 2015, p.17).

Nesse contexto, os/as seguidores/as de tais segmentos são alvo de piadas, sentem-se reprimidos/as e, por vezes, negam suas convicções religiosas por receio de sofrerem discriminação (ARAÚJO, 2005; FERREIRA, 2015; SANTOS, 2009). Assumir o pertencimento a algum credo religioso afro-brasileiro resultará em rótulos que menosprezam e desrespeitam sua religiosidade associando-a como algo proibido, maléfico e impuro (CHIERICATTI, 2014). Como explica Télia Lopes (2010), a negação e a reprovação dos fundamentos filosóficos das religiões afro-brasileiras colocam seus/as praticantes, normalmente negros/as, em posição sócio-cultural e racial inferior, levando à negação.

Essas crianças, marcadas pelo silenciamento (SANTANA, 2003), são vítimas de variadas formas de discriminações pautadas na intolerância religiosa provenientes não apenas de outros/as estudantes, mas dos/as professores/as, equipe gestora e a própria secretaria de educação, que enaltece e legitima apenas um segmento religioso (SOUSA, 2010). O preconceito no tocante à religiosidade está presente também nos materiais pedagógicos, em especial, no livro didático (FREITAS 2009; SOUSA, 2010). Ao analisar o “Caderno do Professor”⁶⁰ no tocante a alguns aspectos da história da África e afro-brasileira, Mota (2014) atesta a forma preconceituosa e negativa como são representadas e alerta a intenção de distanciamento dos padrões europeus (MOTA, 2014).

Os casos de desrespeito se espalham cada vez mais pelo país; em contrapartida, as políticas de combate a essa forma de racismo apresentam-se insuficientes a despeito da garantia constitucional de garantia de liberdade religiosa, de

⁶⁰Caderno do Professor da disciplina de História, das três séries do Ensino Médio, distribuído pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

crença e de consciência. “Sempre que o tema relacionado às religiões afro-brasileiras é incluído na discussão, há resistência por parte de alunos, professores e gestores em desenvolver a temática” (ARAÚJO, 2005, p.207).

A violência simbólica marginaliza as religiões de matrizes africanas, difundindo ainda mais os preconceitos sobre as crenças não hegemônicas (PAULO, 2016; SILVA, P.M., 2011), gerando perseguições e agressões (ARAÚJO, 2015).

Diálogos alusivos a religiões de matrizes africanas são marcados por tensões e embates simbólicos entre professores/as, direção, estudantes e demais segmentos da comunidade escolar que não respeitam a religiosidade de alguns/as estudantes e se referem a tais crenças de forma estereotipada e, por vezes, associando negativamente à negritude (FERREIRA, 2015; PAULO, 2016). Como identifica Silva (2009) ao analisar as falas de professoras e crianças, os símbolos pertinentes às religiões como candomblé e umbanda são consideradas, pejorativamente, “coisa de negro” (SILVA, 2009).

Há, efetivamente, muita resistência e ignorância sobre religiões africanas e afro-brasileiras (MEIJER, 2012). Mesmo quando professores/as tentam discutir a temática, os pais/mães não concordam e proíbem os/as estudantes de participarem de qualquer atividade que trate da temática (BORGES, 2016).

Curioso notar que nem sempre as atividades propostas se aproximam de elementos religiosos. Por vezes, qualquer aspecto cultural ligado a África ou à sua diáspora costuma ser situado como algo negativo, amaldiçoado e, portanto, condenável.

Monteiro (2010) relata a reação de uma mãe que não autorizou a filha a participar de uma apresentação de congo afirmando que “era coisa de macumba, coisa do mal” e ligada a rituais satânicos (p.184). Da mesma forma, Andrade (2013) e Rodrigues (2010) relatam que algumas mães proibiram a participação no projeto de capoeira ofertado na escola por entenderem que é uma prática ligada a coisas ruins, quando na realidade, o jongo e a capoeira representam elementos importantes para a reconstrução e valorização da História e Cultura Afro-brasileiras. (ANDRADE, 2013; RODRIGUES, 2010).

As reações de pais/mães e estudantes, relatadas por Paulo (2016), após trabalhar a questão, ilustram bem essas manifestações:

[...] Alguns alunos disseram que seus pais não gostaram de saber que eles viram “*aquelas coisas*” na aula, outros se propuseram a fazer uma oração para os orixás não fazerem mal à turma. Uma aluna queria ler passagens bíblicas referentes às “falsas doutrinas”, o que, segundo ela, era o que tinha sido exposto na sala. (PAULO, 2016, p.31).

Situações de desrespeito e agressividade provenientes de integrantes de grupos cristãos fundamentalistas, como o exemplo apresentado por Paulo (2016), estão relacionadas à sedimentação de Representações Sociais que desvirtuam as crenças religiosas de origem africana a partir de dois elos: por um lado, envolve a reprodução maquiavélica de inferioridade, estigmatização e malignidade dessas religiões e por outro, inculca a necessidade de “combate” a essas práticas por meio da “evangelização” com vistas a “salvar” e “arrebanhar” seus seguidores.

Nesse sentido, é importante lembrar que os/as praticantes de religiões de matrizes africanas e apoiadores/as da causa simplesmente lutam pelo respeito a essas crenças e proteção de seus elementos e templos sagrados. Significa dizer que não buscam a conversão dos adeptos de outras religiões, não pregam a destruição de seus templos ou símbolos e, principalmente, não os/as excluem, agridem ou rejeitam. Em direção contrária, o conservadorismo e desconhecimento de alguns/as bloqueiam qualquer possibilidade de abertura ao diálogo.

Lopes (2010) relata situação extremamente delicada durante a realização de uma palestra sobre a questão racial que ocorreu na unidade escolar *locus* da pesquisa. A polêmica se instaurou quando o debate envolveu práticas religiosas como o Candomblé e a Umbanda. Diversos alunos/as ligados ao protestantismo se posicionaram contrários aos argumentos de defesa das religiões de matrizes africanas, em especial quando provenientes de um líder religioso cristão, um Pastor da Igreja Presbiteriana, pesquisador das religiões de matrizes africanas, que falou do respeito e tolerância. O fato intensificou o debate. Muitos estudantes e professores/as reagiram com argumentos fundamentalistas e preconceituosos durante o debate e saíram do auditório apresentando atitudes agressivas como bater a porta.

Esse acontecimento enuncia os perigos ligados a realização de atividades de forma esporádica e descontextualizadas. A situação constrangedora a qual os/as palestrantes foram expostos aponta os perigos de tentar levar até a escola, por meio de uma atividade isolada, uma discussão que não é feita na escola, entre os/as profissionais da educação e/ou entre eles/ase os/as estudantes. O tema da religiosidade afro-brasileira é apontado por alguns/mas professores/as como o ponto mais delicado e de difícil abordagem no tocante à valorização da Cultura Afro-brasileira. Alguns estudantes, pais/mães e professores/as entendem tais estudos como um ataque às suas identidades religiosas (BAKKE, 2011; BORGES, 2016; FARIA, 2011; PAULA, 2011; SANTOS, 2010). A deficiência de in/formação sobre o preconceito religioso e o próprio racismo resultam no impedimento de materialização da legislação (FARIAS, 2015; SOUSA, 2016).

Fortalecendo a defesa da importância e necessidade da legislação, o tratamento dispensado à intolerância religiosa está relacionado a posturas de professores/as e gestores/as, de modo que foram identificadas diferenças entre escolas quanto ao conhecimento sobre a questão. Uma das professoras entrevistadas por Medeiros (2012) afirma que em uma das escolas onde atua há um predomínio de profissionais que tentam impor suas crenças atrelando qualquer referência às religiões de matrizes africanas ao “demônio”, enquanto em outra escola, mais aberta ao debate, o preconceito vem sendo combatido, portanto as manifestações não são tão notáveis. Nesse contexto, os/s estudantes são condicionados a reproduzirem o preconceito em função do desconhecimento, desinformação e principalmente devido à distorção do sagrado afro-brasileiro (MELO, 2015).

O contexto atual revela um cenário onde as tentativas de valorização da cultura africana visando o combate ao preconceito convivem com a imposição de valores cristãos refratários ao debate. Somam-se a isso as diversas práticas que enfatizam apenas um segmento.

Sandra Machado (2011) registra, durante trabalho de campo em uma escola, a encenação da “Paixão de Cristo” na “Semana Santa”, além de um mural e uma faixa desejando “Feliz Páscoa”. A pesquisadora identifica ainda a prática diária de leitura da Bíblia relatadas por um professor que afirma estar promovendo a transformação na vida dos/as alunos/as a exemplo do que ocorreu com a sua.

O pesquisador Adriano de Paulo (2016) constatou que uma dentre as equipes gestoras que passaram pela escola analisada era composta por pessoas ligadas ao setor religioso genericamente denominado “evangélico”. Essa equipe difundia suas crenças durante as atividades realizadas na escola, por meio de orações e testemunhos. “Houve até mesmo o relato de um ano em que o Dia da Consciência Negra foi encerrado com uma oração da diretora, suplicando a Jesus que tomasse conta da África, por ser um lugar amaldiçoado” (p.35).

No âmbito da gestão, práticas de intolerância religiosa são ainda mais graves, em primeiro lugar, em função do alcance desse comportamento possibilitado pelo cargo como diretor/a, e depois porque, em se tratando de escola pública, representa uma afronta direta à Constituição quanto a liberdade de crença e à laicidade do Estado, bem como às prerrogativas básicas da Educação em e para os Direitos Humanos.

Para Neto (2010), o preconceito religioso pode ter nos materiais didáticos uma forma de combate ao desrespeito ou mais um meio de propagação de estereótipos. Nessa linha, sentimos a necessidade de identificar como o debate envolvendo recursos

didáticos se enquadra no conjunto de entraves à materialização da legislação. Notamos que nas pesquisas surgiram referências à importância, ausência, insuficiência ou inadequação de materiais didáticos e pedagógicos.

5.2.7 Recursos didáticos e pedagógicos

Um debate bastante recorrente refere-se à falta ou inadequação de recursos didáticos e pedagógicos. Os/as pesquisadores/as apontam a dificuldade de acesso a materiais com conteúdos e estratégias de inclusão da temática (ABREU, 2009; COSTA, 2013; GERMANO, 2016; MENDONÇA, 2011; MAGALHÃES, 2009; MOTA, 2014; SANTANA, 2003; VALE, 2013). Esse fato sinaliza que as medidas adotadas até então não sanaram as dificuldades dos/as professores/as diante da necessidade de trabalharem com algo tão novo e controverso e atestam a inadimplência do Estado que atribuem os/as trabalhadores/as da educação a obrigação de sanar questões provenientes da precarização da educação formal pública no Brasil.

Propostas e materiais para a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e para as disciplinas como História, Artes e Língua Portuguesa (previstas explicitamente no Artigo 26A) são encontrados com alguma facilidade, porém, ainda apresentam diversas fragilidades. As disciplinas como Química (MOREIRA, 2012), Matemática, Biologia e Inglês (SOUZA, J. A., 2013), dentre outras, não contam com número significativo de produções acadêmicas, e menos ainda com materiais didáticos que possam auxiliar procedimentos e estratégias de inclusão da História e Cultura Africana e Afro-brasileira no planejamento das aulas.

Para Bellé (2012), os museus virtuais seriam uma alternativa interessante para o trabalho envolvendo informações e imagens sobre países e povos africanos e sua diáspora, contudo, em sua pesquisa constatou que o Brasil não possui museu virtual de arte afro-brasileira e africana com todos os recursos hipermediáticos que poderia oferecer. A autora identificou apenas algumas páginas virtuais com poucas ferramentas e possibilidades de interação e participação do usuário, capacidade de armazenamento de acervo e conteúdos reduzida. Nesses *sites* prevalecem informações teóricas e conceituais ou relatos de práticas ocorridas em suas instituições físicas (BELLÉ, 2012).

Para o grupo de professores/as que entende a necessidade do debate, mas sentem-se despreparados/as ou ainda para aqueles/as que apresentam algumas reservas, a produção de materiais de qualidade com propostas e direcionamentos para a alteração curricular e mudança de práticas representaria uma alternativa de superação dos obstáculos resultantes do desconhecimento (MOREIRA, 2012; OLIVEIRA, C. I., 2012; J.A, SOUZA, 2013; SOUZA, M. V.; 2010).

No tocante aos recursos didáticos, o material referente ao projeto “A cor da cultura” foi citado de forma positiva em (85) oitenta e oito pesquisas. Dentre elas, destaca-se a dissertação de Aline de Paula (2011), em que o projeto é eleito como objeto de análise. A autora aborda questões relativas à implantação do projeto e apresenta considerações sobre o “kit” de materiais do projeto, que tem como foco central a valorização do patrimônio cultural Africano e Afro-brasileiro no Brasil⁶¹.

Os recursos disponibilizados no kit do “A cor da Cultura” destacam-se pela qualidade e profundidade dos temas trabalhados configurando-se como importante instrumento pedagógico para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (PAULA, 2011).

Em algumas instituições de ensino, o projeto “A cor da Cultura” representou o marco inicial do debate e/ou aprimoramento de projetos relativos aos valores civilizatórios africanos. O embasamento teórico acompanhado de sugestões de atividades práticas desencadeou projetos de combate ao racismo mesmo em instituições que apresentavam ainda muita dificuldade em implementar (ARAÚJO, 2013; SOUSA, 2016).

Mas o que se mantém na maioria das pesquisas é a tendência em apontar a ineficiência das ações e distribuição de materiais. Letícia Araújo (2013) identifica a inclusão da cosmovisão africana por meio do projeto na escola pesquisada, contudo constata forte permanência da visão eurocêntrica em que prevalece a subordinação de outros povos, raças e culturas. Paula (2011) sinaliza as limitações quanto ao alcance de atividades formativas e distribuição do material. Nem todas as escolas são contempladas e, dentre as instituições, poucos professores/as são selecionados/as para a capacitação e recebimento do material. Trazendo alguns exemplos, em uma escola pesquisada apenas a professora de Língua Portuguesa passou pela formação e recebeu o material pedagógico do projeto (PEREIRA, 2009). Em outra instituição, uma professora que não teve acesso ao material desenvolveu o trabalho com um kit que precisou pegar emprestado (SANTOS, C.; 2015).

O investimento em recursos didáticos é uma dentre as estratégias a serem adotadas pelo poder público como contributo para a aplicação da legislação, porém, não representa a solução da questão caso não faça parte de uma Política Pública ampla de combate ao racismo. Como lembra Izabel da Silva (2009, p.123), materiais didáticos como livros, cartilhas, recursos audiovisuais, dentre outros, são apenas uma

⁶¹ Para conhecer melhor o projeto “A cor da Cultura” ver <http://www.acordacultura.org.br/oprojeto>

pequena parte do problema: “existe ainda uma grande falta de vontade política e compromisso de todos os níveis de governo na produção de políticas que possam dar base, estrutura, à implantação da lei”. E ainda, como lembra Mota (2009), o abastecimento das salas de leitura e bibliotecas escolares, em alguns casos, encontra como barreira a falta de bibliotecários e/ou projetos para divulgação e utilização do material pelos/as docentes (MOTA, 2009).

Diante de tantas pesquisas com resultados semelhantes, são irrefutáveis as conclusões de que não há um processo sistemático de implementação da legislação; as experiências positivas partiram de ações individuais de ativistas e apoiadores/as da causa; os/as professores/as e gestores/as não estão capacitados para lidar com a temática e a maioria ainda apresenta resistência ao debate tendo no preconceito quanto às religiões de matrizes africanas um importante elemento; não há recurso didático adequado às especificidades das disciplinas com destaque a precariedade de atendimento e suprimento de materiais das bibliotecas.

Voltando à questão de pesquisa apresentada inicialmente: **Como as alterações na legislação educacional (a partir de 2003), no tocante a Educação para as Relações Étnico-raciais, reverberaram no Sistema de Ensino?**

Conclui-se que a ausência de ações e projetos que garantam a materialidade da legislação tem postergado o combate ao racismo e legitimado a negação e o silenciamento e, como já discutido, a manutenção do racismo é interesse do Estado enquanto representante dos grupos de prestígio. Nesta ótica, seguramente é possível afirmar que a legislação é “letra morta”. Portanto, a questão de partida desta investigação está sanada.

A investigação, porém, não parou neste ponto. Surgiu a necessidade de compreensão de como o Estado articula suas ações e quais instrumentos utiliza no processo de manutenção das desigualdades raciais no âmbito educacional.

CAPÍTULO 6

BUSCANDO RESPOSTAS

Diante de um cenário repleto de obstáculos, as questões de pesquisa já não devem envolver “como” ou “se” a legislação está sendo implementada. A junção de todas as pesquisas nesta investigação não deixa dúvidas sobre a ausência do debate nas escolas a não ser por meio de ativismo. É certo que o Estado é negligente e não há vontade política de mudar esse quadro. Defendemos que a omissão do Estado está diretamente ligada ao seu papel enquanto representante dos interesses da classe econômica e ideologicamente dominante.

Verificamos nas pesquisas alta incidência dos seguintes temas “Mestiçagem”, “Ideologia da Democracia Racial” e “Projeto de branqueamento” e, embora tenha aparecido em escala menor, incluiremos o debate sobre “Eugenia” visando estabelecer um diálogo a partir do entrelaçamento desses temas. Apresentaremos as diferentes perspectivas utilizadas pelos/as estudiosos/as ao tratarem dessas questões somadas aos resultados de pesquisa teórica realizada como parte dessa investigação.

6.1 Sobre a mestiçagem

Antes de pautarmos a discussão acerca da crença de uma convivência harmônica entre as raças no Brasil é preciso buscar suas bases a partir do papel representacional desempenhado pelas possibilidades de abordagem e entendimento do processo de “mestiçagem”.

O antropólogo Kabengele Munanga (1999) é a principal referência no debate envolvendo a questão racial no Brasil. Suas produções são utilizadas em 292 (89,5%) trabalhos no total e aparece basicamente em todos os trabalhos que abordam o tema “mestiçagem”. A produção mais utilizada é o livro “Rediscutindo mestiçagem no Brasil”, referenciada em 116 (35,5%) pesquisas. Podemos afirmar que o pesquisador é uma das maiores referências da atualidade nos debates envolvendo a questão racial no âmbito educacional e possivelmente, em áreas afins.

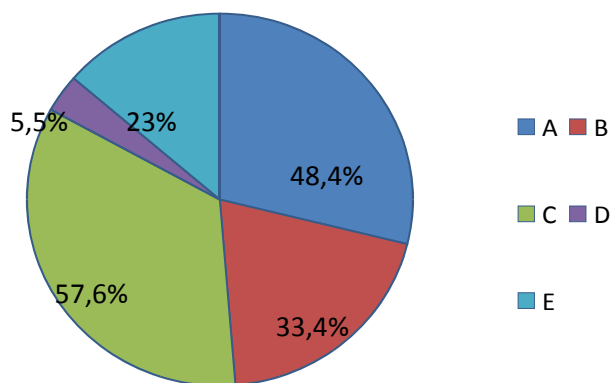
Kabengele Munanga (1999) discute a questão da mestiçagem na construção da identidade negra em meio à busca por uma identidade brasileira. Para isso, apresenta a relação entre teorias racistas e mestiçagem apresentando o percurso do pensamento sociológico no campo das relações étnico-raciais e tentativas de homogeneização da

sociedade libertando-se da influência “negativa” dos afrodescendentes no processo de formação da identidade étnica brasileira.

Não podemos negar a mestiçagem enquanto característica da sociedade brasileira, porém, é fundamental a problematização das formas de compreensão desse processo. Ao longo da história, a mestiçagem foi ganhando diferentes contornos e entendimentos. Durante análise das produções, notamos que a mestiçagem aparece a partir de quatro chaves (A, B, C e D):

- A.** Mestiçagem como forma de melhoramento da raça;
- B.** “Mistura” como degeneração;
- C.** Miscigenação como identidade nacional;
- D.** A mestiçagem resultante da violência sexual
- E.** Não discute mestiçagem

Abordagens sobre a Miscigenação



O percentual apresentado é resultado da verificação de que dos 326 trabalhos consultados, 77% (251) fizeram alguma referência à mestiçagem, portanto apenas 23% (75) não abordaram a questão sob nenhum aspecto. Em alguns casos, porque o próprio tema de estudo não o exigia.

Como nos mostra o gráfico, 48,4% – 158 pesquisadores/as – abordaram a mestiçagem como forma de melhoramento da raça por meio do branqueamento (item A), aspecto oposto ao item B, que aparece em 33,4% (109) das pesquisas, em que a mistura entre os grupos raciais resultaria em atraso e degeneração da sociedade. Em 57,6% (188) dos trabalhos surge o debate sobre a como a miscelânea de cores no Brasil passa a ser vista como algo positivo inaugurando a necessidade de identificação de uma

identidade brasileira, resultado da “união” entre as diferentes raças. Apenas 5,5% (18) dos autores/as trazem a perspectiva, não menos importante, que identifica a gênese do processo de miscigenação nos corriqueiros estupro contra mulheres negras e indígenas.

Importante explicar que as produções não apresentam marcadores de diferenciação entre as formas de abordagem, ainda que a discussão envolva duas ou mais perspectivas. A identificação dessas chaves de abordagem nasce exatamente da necessidade de organizar didaticamente as possibilidades de compreensões e abordagens sobre a mestiçagem.

Chave A: Mestiçagem como forma de melhoramento da raça

Em 48,4% (158) dos trabalhos, a mestiçagem aparece como uma característica “positiva” por simbolizar o aprimoramento racial por meio do clareamento, o que inclui os diversos comportamentos de valorização da branquitude (individuais e coletivos), bem como a política de branqueamento adotada pelo Estado brasileiro.

A miscigenação representava, no período escravocrata e pós-abolição, a medida da mobilidade migrando do âmbito meramente biológico para uma ordenação etnossocial que mensurava o lugar na escala social de acordo com a cor e/ou origem (MOURA, 2014).

A miscigenação é vista como algo “positivo” por possibilitar o aprimoramento das raças consideradas inferiores. Acreditava-se que com o passar do tempo a raça considerada superior prevaleceria. Portanto, é uma visão extremamente racista.

Chave B: “Mistura” como degeneração da sociedade brasileira

Em 33,4% (109) das pesquisas, a miscigenação é discutida a partir da tese de que a mestiçagem seria sinônimo de degeneração das raças. As ideias e políticas eugênicas⁶² estão diretamente relacionadas a esta concepção sobre a mestiçagem na sociedade brasileira. Como destaca Carlos Oliveira (2015), a elite branca defendia que “o grande problema da nação era o cruzamento entre raças. Isso ocorria num contexto dito republicano de afirmação do pretense desenvolvimento da ciência, com seus pressupostos de racionalidade e legitimidade.” (p.46).

A principal diferença entre as perspectivas (A) e (B) está na ligação desta com a necessidade de extermínio dos grupos subalternizados e oposição a casamentos

⁶² A questão da Eugenia será tratada a partir do item 6.3

interraciais, enquanto a primeira está ligada à crença de que a mistura com raça branca seria capaz de clarear a população, de modo que no futuro haveria a predominância da “raça superior”.

Ideias explícitas envolvendo extermínio de grupos “inferiores” e proibição e casamentos interraciais estão ligadas a esse modo de perceber a mestiçagem.

A primeira metade do século XIX foi profundamente marcada pela disseminação de teorias científicas racistas que viam na mestiçagem um empecilho ao desenvolvimento de um país. A população negra representava o primitivismo e os/as mestiços/as, a degeneração. A miscigenação passou a ser a saída uma vez que

[...] as classes dominantes sempre pensaram como mestiça. De fato, uma parte dos intelectuais da geração de Gilberto Freyre esteve muito preocupada com a mistura racial e os impedimentos, ou possibilidades que a mistura racial pudesse criar para o progresso burguês. (IANNI, 1988, p.111).

A elite brasileira apontava uma espécie de “doença moral” nos/as africanos/as e descendentes, capaz de contaminar a sociedade brasileira por meio da “corrupção dos costumes”. Para os partidários da mestiçagem como degeneração, a presença negra distanciaria o país do progresso e civilidade (BARROS, 2014, p.13). Partindo desse princípio, surgem as estratégias de “branqueamento” do Brasil por meio do extermínio da população negra. Num contexto em que os debates acadêmicos e científicos eram pautados pelo racismo, as produções de Gilberto Freyre foram cruciais para a desmistificação da mestiçagem como degeneração. Por outro lado, o racismo não desaparece mas diferente disso, camufla-se sob a égide da união das três raças.

Chave C: Mito das três raças

A miscigenação, sob esta lente, é utilizada como respaldo à defesa da união harmônica entre as raças no Brasil ou mesmo a ausência de especificidades raciais em razão da miscelânea de cores dos/as brasileiros/as. Neste aspecto, identificado em 57,6% (188) das produções, se encaixa a construção da Ideologia da Democracia Racial.

Porém, é sabido que a miscigenação não possibilitou a democratização das relações inter-raciais no Brasil, mas ao contrário, criou uma escala classificatória tendo o padrão europeu no topo (MOURA, 2014).

O apelo à miscigenação como elemento obstaculizante do racismo no Brasil representou importante estratégia de racialização simbólica, porém com resultados

materiais. Dessa forma, a “oficialização” de políticas segregacionistas de grande amplitude, a exemplo do que ocorreu em diversos países do mundo, não foi necessária no Brasil. A lógica que sustentou as leis “Jim Crow”⁶³ funcionou (e funciona) muito bem no Brasil. Ainda que não tenham sido “oficializadas”, se estabeleceram e se mantêm exatamente por meio de sua negação.

D. A mestiçagem resultante da violência sexual

Em apenas 18 trabalhos (5,5%) há alguma referência ao estupro das mulheres negras e indígenas, portanto, 308 autores/as não consideraram citar a violência sexual como fato ligado à miscigenação no Brasil. O que não significa que não saibam ou desconsiderem, mas evidencia que esta ótica não ganha espaço compatível com sua dimensão e importância.

Em sua pesquisa, Jesus (2011) apresenta análise dos discursos das audiências públicas que discutiram a constitucionalidade das cotas raciais em instituições de ensino superior em março de 2010⁶⁴. O autor relembra uma situação que gerou muita revolta e polêmica quando o então presidente da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado Federal, senador, Demóstenes Torres, declara durante a audiência pública, baseando-se nos trabalhos de Gilberto Freyre, que o processo de miscigenação que se deu no Brasil nasceu de relações consensuais, numa clara tentativa de negar a violência sexual praticada pelos “senhores”.

Para Abdias do Nascimento (1978), o Brasil herdou a cultura patriarcal portuguesa em um contexto em que o racismo, o machismo e a diferença demográfica na proporção de uma mulher para cada cinco homens resultou em constantes abusos sexuais das mulheres negras, mais vulneráveis durante o período escravocrata e empurradas à prostituição após a “abolição”. Portanto, a miscigenação não é evidência de harmonia, mas, diferente disso, é resultado de violência sexual. As mulheres negras eram ainda compelidas à prostituição como meio de renda aos portugueses e, “ainda nos dias de hoje, a mulher negra, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco”(idem, p.61).

⁶³ Referência à doutrina “Separados, mas iguais” adotadas nos Estados Unidos no final do século XIX perdurando até 1954.

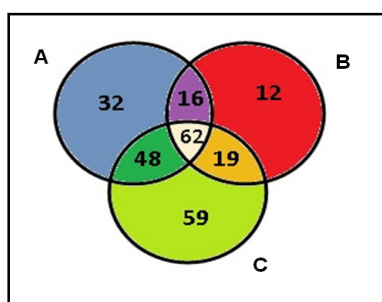
⁶⁴ “Audiência Pública sobre Políticas de Ação Afirmativa de Reserva de Vagas no Ensino Superior” que ocorreu no período de três a cinco de Março de 2010 após ação *Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental de autoria* do partido Democratas (DEM) junto ao STF com o objetivo de impugnar a reserva de cotas raciais na Universidade de Brasília (UnB), aprovadas desde 2003.

A afirmação feita por Abdias do Nascimento na década de 70 se aplica ainda: as mulheres negras ainda preenchem os maiores índices quando o assunto é violência de gênero (WASELFSZ, 2015). A sobreposição de elementos de subalternização em função do pertencimento de classe/raça/gênero empurra as mulheres negras a intensas situações de vulnerabilidade.

Interseccionalidade entre os temas

Como já anunciado, apenas 5,5% das pesquisas voltaram o olhar à questão da violência sexual, que intensificou as violências sofridas pelas mulheres negras. Este, portanto é o enfoque menos citado nas discussões sobre a mestiçagem.

Em somente 3,3% (11) das pesquisas, todas as chaves de análise (A, B, C e D) são utilizadas, explorando a mestiçagem de forma bastante ampla. As demais apresentam diferentes formas de intersecção entre as abordagens. Em função do baixo percentual de trabalhos que tratam a Chave D, apenas as chaves A, B e C foram consideradas para a identificação das interseccionalidade entre as formas de discutir a mestiçagem:



Elaborado pela autora

De 158 produções onde aparecem referências à chave de análise “A”, 126 fazem intersecção com outras abordagens. Na chave “B”, que conta com 109 trabalhos, 97 fazem alguma intersecção. E, na chave “C”, aparecem 129 intersecções do total de 188 pesquisas.

Assim temos que:

- 62 pesquisadores/as abordam as três chaves de análise (19%);
- Em 16 trabalhos aparecem as chaves “A” e “B”(4,9%);
- Em 48 deles, temos a intersecção entre “A” e “C” (14,7%);
- Unindo “B” e “C” temos 19 produções (5,8%).

Preocupa-nos o fato de que não notamos a intenção, em nenhuma produção, de delimitar as diferenças entre as abordagens. Eles aparecem apenas como um encadeamento de ideias ou mesmo desconexas ao longo das produções.

Os dados nos permitem identificar, por exemplo, que:

- 90 estudiosos não consideraram a chave A (27,6%);
- 132 não consideraram a chave B (40,4%);
- 60 deles/as não consideraram a chave C (18,4%).

É primordial considerarmos as diversas possibilidades de coexistência entre as concepções sobre a mestiçagem. Portanto, esta é uma divisão didática que tem o intuito de delinear algumas especificidades, sem, contudo, ignorar as ligações entre elas.

Não é possível afirmar que os/as pesquisadores/as desconhecem as chaves não citadas, porém, os trabalhos evidenciam de forma bastante convincente de que não existe ainda entre os/as pesquisadores a consciência de que determinados temas não se referem a um momento histórico único ou que carregam diferentes significados de acordo com a abordagem.

6.2 Ideologia da Democracia Racial

O tema mais abordado dentro da questão da mestiçagem é o “mito da democracia racial” (chave C), que optamos em denominar como “Ideologia da Democracia Racial” por três razões: em primeiro lugar, a definição de mito é comumente ligada a personagens e histórias sobrenaturais, fábulas e lendas, o que pode diminuir o peso ideológico que a expressão efetivamente deve carregar. Depois porque questões mitológicas são bastante caras às culturas africanas, o que torna quase incoerente o uso do termo “mito” para designar algo negativo. Por fim, entendemos que a crença na democracia racial foi constituída e é mantida por meio de eficazes e poderosos mecanismos de dominação, produção e reprodução de desigualdades, guardando correspondência com o conceito de ideologia adotado.

A Ideologia da Democracia Racial é citada por 297 pesquisadores/as, o que corresponde a 91% dos trabalhos. Em grande parte, aparece como ideologia responsável pela naturalização e invisibilização do racismo e negação de suas consequências.

A ideologia de relações democráticas e igualitárias tem hoje respaldo no mau uso de recentes descobertas no campo da genética sobre a inexistência de raças sob o ponto de vista genotípico, levando à conclusão de que há uma única raça, a “raça

humana”. Por essa razão, surge o argumento segundo o qual a inexistência de raças representaria a impossibilidade de se falar em racismo. Embora represente importante avanço no campo científico, tais estudos estão embasados na composição do genoma humano, importa considerar, contudo, que tais estudos não tratam de características fenotípicas para a identificação racial, cabendo às ciências humanas a compreensão dos mecanismos que sustentam ideias e práticas racistas na atualidade.

A crença na harmonia racial brasileira nasce com as produções de Gilberto Freyre, que, elaborada a partir da ótica do senhor patriarcal, representa a perspectiva da casa-grande por meio de memórias e testamentos, bem como de relatos de viajantes e cronistas. Por essa razão, apresenta certa humanidade dos senhores escravagistas e a índole do colonizador português. Ademais, ao estabelecer ligações com as relações étnico-raciais norte-americanas, o autor defende que, no Brasil, pode-se falar em preconceito de classe e não de cor (IANNI, 1988).

O autor Gilberto Freyre tem sido apontado como um dos maiores disseminadores da tese de democracia racial no Brasil. Em suas obras “Casa Grande e Senzala” (1933) e “Sobrados e Mocambos”(1936), o autor apresenta a mestiçagem, biológica e cultural, como base da composição social brasileira. Não podemos desconsiderar, contudo, que as produções de Freyre (1933; 1936) ocuparam importante papel na crítica das análises racistas ainda predominantes nas décadas iniciais do século XX.

A ideia de “democracia racial” sugere que, no Brasil, negros/as e brancos/as têm iguais oportunidades e condições de acesso aos bens e serviços sociais. Embora nunca tenha utilizado o termo, Gilberto Freyre é apontado como o disseminador dessa leitura das relações étnico-raciais no Brasil especificamente em sua obra *Casa Grande e Senzala*. Freyre (1933) ameniza os impactos da escravidão e descreve uma relação harmoniosa entre as três raças. Essa noção torna iníqua a adoção de políticas afirmativas com recorte racial.

Essa visão desconsidera a ação europeia no Brasil e África envolvendo a escravização e genocídio de indígenas/as e negros/as e apresenta uma visão simplista e irreal de integração nacional.

As produções de Gilberto Freyre, ao retratarem relações harmoniosas e livres de conflitos étnicos, lançaram uma grande sombra sobre a gravidade das diversas formas de violências que acometeram e ainda acometem as pessoas negras, em especial, as mulheres negras.

Ainda dentro do viés culturalista, dentre as produções nas últimas décadas do século XX, destacamos o antropólogo Darcy Ribeiro, que, apesar de ser menos citado pelos/as estudiosos da área, contribuiu significativamente para a construção da idealização de uma democracia racial ao difundir por meio do “Mito das três raças” a crença de que a sociedade brasileira fora constituída a partir da união entre indígenas, europeus/éias e africanos/as.

Cria-se um círculo autoalimentável: se representamos uma nação mestiça não há preconceito racial, em um país livre do racismo como o Brasil as relações são harmoniosas e igualitárias. Não existindo racismo e nem discriminações, não existem motivos para a adoção de ações afirmativas de combate ao racismo. Sem tais políticas, o racismo se mantém na ambiguidade de sua negação.

O sistema de hierarquias e privilégios baseado na crença da inferioridade da população negra impede ou dificulta o pleno desenvolvimento desse segmento social – fenômeno que interessa ao neoliberalismo. Nesse contexto, a crença em uma democracia racial aparece como obstáculo à identificação do racismo e, por consequência, dificulta a adoção de ações transformativas (SOLIGO, 2001).

Nesse sentido, a Ideologia da Democracia Racial é extremamente atual ainda que sua gênese se localize nas ideias difundidas pelas obras de Gilberto Freyre. E, no contexto atual, é basal compreendermos que sua consolidação e reprodução estão atreladas fundamentalmente ao ideal liberal de igualdade formal que, na prática, sustenta as desigualdades.

Sobre as reais possibilidades de transformação, Moura (2014) assegura que não é possível alcançarmos uma democracia racial em um país sem democracia política, econômica, social e cultural, com uma estrutura que guarda vestígios do sistema escravista, que mantém umas das maiores concentrações de renda do mundo, que segue marginalizando grande parte de sua população.

Pesquisas recentes (MEDEIROS; SOUZA; CASTRO, 2015; BRASIL, 2015) apontam que a concentração de renda é ainda mais gritante quando a desigualdade é medida a partir de dados tributários. Essa nova forma de medir a desigualdade nasce da percepção de que os levantamentos domiciliares, normalmente utilizados para analisar a distribuição de renda, tendem a subestimar os rendimentos mais elevados. Consta no Relatório da Distribuição Pessoal da Renda e da Riqueza da População Brasileira, divulgado em maio de 2016 que

a concentração de renda e riqueza entre os mais ricos é substancial, sobretudo no último milésimo de renda. Em média, o 1% mais rico acumula 14% da renda declarada no IRPF e 15% de toda a riqueza. A elevada desigualdade no topo da distribuição de renda tende a limitar a igualdade de oportunidades na sociedade e pode ser um inibidor do crescimento econômico.(BRASIL, 2015c, p.85)

Dentro de um quadro de extremas assimetrias entre as rendas, tendo população negra na base da pirâmide social, a crença na democracia racial torna-se importante artimanha no processo de legitimação das desigualdades, interferindo não apenas na compreensão do real, mas na sua constituição de modo que o falseamento da realidade possa encobrir a dominação, hierarquização e relações de poder (GARCIA-FILICE, 2010; SANTOS, 2009).

A Ideologia da Democracia Racial é, portanto, poderosa arma de controle e exclusão que a nossa sociedade ainda preserva (ARAÚJO, 2014). Os entraves se mantêm por meio de duas principais frentes – contraditórias e ao mesmo tempo complementares – o racismo e a Ideologia da Democracia Racial.

Por conseguinte, identificar falsas ações de inclusão racial é fundamental para evitar que elas sejam utilizadas como subterfúgio à inércia do Estado (FREITAS, 2009), uma artimanhagenuinamente capitalista.

Segundo Maia (2014), uma das principais dificuldades de materialização de ações antirracismo é exatamente a quebra do paradigma da democracia racial brasileira que, estrategicamente, invisibiliza o racismo e segue privilegiando as classes dominantes.

Convivendo com a defesa da harmonia racial, as práticas racistas permanecem vivas na sociedade (ABREU, 2009; SANTOS, J.P, 2007; TELES, 2012) e no cotidiano escolar, as relações entre estudantes e profissionais da educação são perpassadas pelas artimanhas, sutilezas, mascaramento e camuflagem que se imprimem no racismo à brasileira (FERNANDES, 2011; FREITAS 2009; GONÇALVES, 2010; SANTOS, 2010; SOARES, 2010).

Os entraves para a implementação da legislação na escola apontam para as dificuldades advindas das convicções dos/as profissionais da educação de que vivemos numa democracia racial,fato que resulta em resistências, omissão e negações (ABREU, 2009; DUARTE , 2015; FERNANDES, 2011; LUIZ, 2013; NORONHA, 2014; PAULA, 2011; TELES, 2012; SILVA, I., 2009; VANZUITA, 2013; VIEIRA, 2011). A constatação final é de que pouco ou nada mudou em razão da força que essa ideologia evidencia (CAMARGO, 2015). Ainda que possamos falar em avanços, a crença em relações étnico-raciais democráticas coloca o enfrentamento ao racismo e suas várias formas de manifestação

como um grande desafio (CALADO, 2013; DUARTE, 2015; MOTA, 2014). Haja vista o discurso corriqueiro de que “somos todos iguais” (SANTOS, 2009; SILVA, R. M. 2009) ou ainda o conhecido argumento de que a presença de pessoas negras entre familiares e amigos/as (SILVA R.M., 2009) representa algum tipo de credenciamento ao grupo dos “não racistas”, lugar onde todos/as tentam se localizar.

A negação do racismo também aparece nas falas e ações dos/as gestores escolares e educacionais (GARCIA-FILICE, 2010; MARQUES, 2010; RODRIGUES, 2010), dificultando sobremaneira a elaboração e implantação de projetos para a educação das relações étnico-raciais.

Mesmo quando não há a negação explícita do racismo, no imaginário social permanece a defesa de que, no Brasil, as relações são harmoniosas (GRELLMANN, 2012; PASTORIZA, 2015, TELES, 2012), de modo que subjetivações diárias ancoradas em Representações Sociais racistas são julgadas como casos pontuais ou nem mesmo são identificadas como tal. Nesse sentido, ações de combate ao racismo entram em choque com a noção de democracia racial.

A Ideologia da Democracia Racial é, portanto, apontada por diversos pesquisadores/as como obstáculo simbólico para a materialização de políticas servindo à manutenção do racismo. No campo acadêmico atual, essa constatação pode ser considerada irrefutável.

Corroboramos a verificação de que a legitimação da crença em uma harmonia racial no Brasil é um dos principais instrumentos ideológicos de manutenção das desigualdades. Entendemos, porém, que a manutenção e reformulação histórica do racismo não podem ser atribuídas à Ideologia da Democracia Racial de forma isolada. Há um conjunto de fatores e condicionantes, dentre eles a(s) ideologia(s) de branqueamento.

Amparando-nos em Otávio Ianni (1998), asseveramos que o branqueamento da sociedade brasileira passou a ser uma preocupação das classes dominantes, ora vendo a mestiçagem como degeneração e ora pela valorização da mestiçagem como resultado positivo da escravidão. Esta última, criadora da Ideologia Democracia Racial, serviu para nublar as relações de dominação e apropriação bem como na construção de uma imagem diplomática do Brasil (IANNI, 1998).

A partir dessa perspectiva, nosso diálogo caminhará para a compreensão de como a(s) ideologia(s) de branqueamento estão diretamente ligadas ao debate sobre mestiçagem e democracia racial.

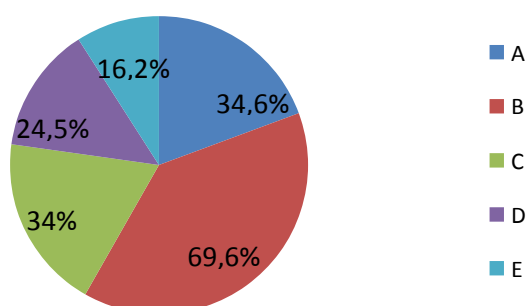
6.3 Ideologias do Branqueamento

O processo de marginalização da população negra contou com a contribuição enérgica do Estado brasileiro por meio de diversos instrumentos legais de interdição (VIEIRA JÚNIOR, 2005) não apenas por causa da ausência de políticas, mas, sobretudo, pelo modo como determinadas Políticas Públicas foram/são apreendidas. É fato que a primeira grande medida de interdição legal foi a própria escravização que durou legalmente cerca de 300 anos. E, depois de 1888, ainda que dissipado formalmente, o encarceramento, material e simbólico, foi mantido por meio de processos de subjugação que deram continuidade ao flagelo social negro visando garantir privilégios aos grupos não-negros.

O debate envolvendo as ideologias do branqueamento como espectro do racismo presente nas pesquisas pode ser distribuído em quatro concepções principais:

- A. Política estatal de branqueamento da população;
- B. Ideal de embranquecimento;
- C. Morte física e social da população negra;
- D. Branquear para desenvolver;
- E. Não fazem referência ao tema.

Ideologias do Branqueamento Recorrências



A. Política estatal de branqueamento da população

Em 113 (34,6%) trabalhos encontramos referências à política de branqueamento adotada pelo Estado brasileiro, que se baseou no incentivo à imigração europeia. Isso porque a entrada, no Brasil, de pessoas “indesejáveis” representava um

problema nacional que pedia atenção quanto às origens dos/as imigrantes e interesses nacionais.

O problema imigratório foi tema de debates legislativos, trabalhos acadêmicos e artigos de jornais desde a chegada dos primeiros imigrantes até o estabelecimento das leis imigratórias, sendo exaustivamente discutido pelos higienistas brasileiros [...] braços negros não deveriam receber estímulos para migrar para o país. Segundo os eugenistas, já havia muito negro necessitando 'ser purgado' de seus elementos 'nocivos'. (MARQUES, 1994, p. 86 &89).

Temos, portanto, como principal medida para o branqueamento da população o controle sobre a imigração e a conseqüente negação de acesso da população negra aos direitos sociais, com destaque à educação formal e ao mercado de trabalho.

Santos (2011) explica que, com o fim da escravidão seguida pela Proclamação da República em 1889, as possibilidades imigratórias ampliaram-se. Os incentivos iam desde auxílio financeiro às passagens e abertura de créditos. Enquanto tais privilégios eram ofertados aos/às trabalhadores/as europeus/as, os/as escravizados/as seguiam sem nenhuma proteção do Estado e os/as libertos/a ou livres – após 88 – permaneceram fadados ao desemprego e abandono.

Estima-se que entre 1888 e 1914 o Brasil recebeu mais de 2,5 milhões de imigrantes europeus, árabes e japoneses. E após a Primeira Guerra Mundial, de 1920 a 1940, há novamente um fortalecimento dos movimentos migratórios e o Brasil recebe mais de 1 milhão de imigrantes. Em pouco mais de 50 anos, a população brasileira quase triplicou por meio da imigração que visava “clarear” o Brasil (SANTOS, 2001).

Para Azevedo (2004), a busca por uma “nacionalidade” para o povo brasileiro pode ser apontada a partir de três principais momentos. Os primeiros reformadores voltaram-se para os habitantes pobres do país (escravizados ou livres) e propunham integrá-los em um projeto harmonioso de sociedade como medida de controle social. Entre 1850 e 1870, a solução para a formação da sociedade brasileira é apontada para a imigração, buscando fora do país um povo ideal. Em meados dos anos 1870 e início dos anos 1880, os abolicionistas retomam a proposta de integração, contudo, exigiam o fim da escravidão.

Apesar das propostas que apresentavam a possibilidade de incorporação da população negra (ex-escravizados e livres) no mercado de trabalho, a política imigrantista atingiu seus objetivos culminando com a marginalização desse grupo social. A corrente imigrantista ganhou força, de modo que no final do século já não havia preocupação como destino dos/as ex-escravizados/as, apenas discutia-se sobre o tipo racial adequado para “purificar” o Brasil (AZEVEDO, 2004).

Ao lado das políticas estatais de branqueamento crescia o ideal de embranquecimento no seio da sociedade brasileira.

B. Ideal de embranquecimento

A maior recorrência envolvendo a questão branqueamento liga-se à busca pelo embranquecimento individual ou do grupo familiar como forma de aproximação com o padrão de prestígio. Um dos mecanismos de embranquecimento é a valorização da mestiçagem e está ligada à aculturação imposta pelo modelo eurocêntrico. Essa forma de abordar o branqueamento é bastante comum, aparecendo em 227 pesquisas (69,6%).

Contudo, o branqueamento do Brasil não foi resultado apenas da imigração. Se inicialmente resultou da ideia de mestiçagem enquanto degeneração, mais tarde, foi aclamado pelo imaginário construído de valorização da mestiçagem como forma de “melhorar” – ou branquear – a descendência. A negação da negritude foi, por muitos anos, uma posição frequente e marcante na sociedade brasileira.

Há uma busca pela proximidade com a branquitude e aversão à ancestralidade “negra”. Nos censos realizados entre 1950 e 1992, é perceptível o empardecimento da sociedade brasileira, o que automaticamente faz cair o número de pretos, que vem diminuindo desde o surto de embranquecimento forçado da sociedade em 1940 (SANTOS, 2001). Esse fenômeno está relacionado com a negação da negritude que ainda hoje alimenta sentimentos e ações:

No Brasil, historicamente a oferta e distribuição de bens simbólicos e materiais forjaram-se em meio a barreiras e representações da *posição* étnico-racial do/a negro/a como subordinada a grupos dentro da sociedade. Os conflitos representativos de uma educação branqueada legitima uma estrutura fecunda para estereótipos do/a negro/a em condição subalterna e inferiorizada. (OLIVEIRA, 2015, p.46).

Esse viés da ideologia do branqueamento dialoga diretamente com a noção de europeização de gostos, ideias e comportamentos. O desejo de embranquecer não se restringe aos aspectos físicos, pois abarca processos de aculturação marcada pela desvalorização e inferiorização cultural de povos subalternizados em favor da valorização dos padrões e comportamentos europeus. Ser branco representa aproximar-se do modelo europeu, modelo esse que define não apenas padrão fenotípico de beleza tendo em vista que “ser europeu” representa pertencer ao sítio do “conhecimento” e da intelectualidade. A

Europa é, ideologicamente, sinônimo de inteligência, honestidade, civilização e desenvolvimento. Em contrapartida, as Representações Sociais sobre a África envolvem atraso, fome, violência, pobreza, imigração ilegal e etc. A europeização, portanto, está relacionada à aspiração em pertencer ao grupo “dominante” e “superior”, distanciando-se das imagens e associações negativas referentes ao continente e à sua principal imagem: a negritude.

C. Morte física e social da população negra

Em 111 (34%) trabalhos foram identificadas referências à intenção de estabelecer uma identidade brasileira livre da “degeneração” representada pela presença negra no Brasil a partir do princípio da “purificação” ou melhoramento da raça.

Em razão do inevitável movimento em direção ao fim do regime escravocrata, Célia Marinho Azevedo (2004) explica que a população negra passou a ser vista como uma ameaça ao futuro do Brasil. Por essa razão, o Estado brasileiro, guiado pelas elites brancas, iniciou um processo de higienização dos espaços urbanos.

As políticas e ações para o Embranquecimento da população envolviam diversos mecanismos capazes de promover extermínio físico ou morte social dos grupos considerados inferiores.

Em São Paulo foram adotadas políticas com o intuito de expulsar as/os negras/os das áreas centrais e combater duramente suas práticas culturais (AZEVEDO, 2004).

Outro instrumento de segregação nasceu com a criminalização da marginalidade ao mesmo tempo em que esta era gerada pela estrutura social excludente. Rejeitadas pelo mercado formal e não conseguindo provar que mantinham alguma ocupação, as pessoas negras eram aprisionadas sob a égide dos artigos 399 e 400 do Código Penal de 1890 que previam a prisão como pena para o crime de “vadiagem”(SANTOS, 2013). Assim, a mesma população desprezada pelo Estado passou a ser objeto de sua perseguição. Na realidade, aquilo que não se encaixava na lógica capitalista em um momento de industrialização, ainda que incipiente, era fortemente reprimido.

A construção ideológica que desenha os indígenas como não afeitos à escravidão por serem preguiçosos e os africanos como propensos à escravização por já serem oriundos de um continente escravagista preencheu a historiografia oficial. A representação social do/a ex-escravo/a era de um/a trabalhador/a incapaz e

desqualificado/a para o trabalho livre assalariado. A imagem de “escravo” seguia a população negra. Para Santos (2013, p. 215),

A deterioração das condições sociais, as modificações das formas e modos de relacionamento, e ainda os diferentes e novos padrões de convívio que a urbanidade impunha a seus habitantes eram ignorados pelo discurso oficial, que estabelecia a oposição entre lazer-trabalho e crime-honestidade.

Não muito diferente do que assistimos hoje, as inequidades sociais, a segregação e exclusão não eram consideradas como produtoras de violência. A pessoa era a única responsável pelo seu insucesso social e, por essa razão, merecia ser punida. Há mais de um século nossa sociedade fabrica crimes e criminosos/as e aprimora, cada vez mais, os mecanismos de repressão que possam encarcerá-los⁶⁵ e afastá-los do meio social, protegendo bens e “higienizando” cidades.

D. Branquear para desenvolver

O debate sobre o Embranquecimento populacional como garantia de desenvolvimento do Brasil aparece em 80 (24,5%) produções que lembram o fato de que negros e mestiços eram vistos como degenerados e incapazes.

Azevedo (2004) discorre sobre a substituição da mão de obra escravizada pelo trabalho remunerado no Brasil, acompanhada da introdução de temas como desenvolvimento econômico, industrial, urbanização e formação da classe operária – formada pela imigração europeia. Alegava-se a apatia do/a negro/a diante do trabalho livre por ser originário de um sistema irracional de produção, portanto, despreparados/as para o trabalho livre e seus “novos padrões contratuais e esquemas racionalizadores e modernizantes da grande produção agrícola e industrial, tornando-se doravante marginais por força da lógica inevitável do progresso capitalista” (p.18).

Esse viés da ideologia do branqueamento está relacionado ao entendimento de que a mestiçagem seria um sinônimo de degeneração. A presença de grupos inferiores foi apontado como obstáculo para modernização e progresso da nação (OLIVEIRA, C., 2015).

⁶⁵Segundo dados do *International Centre for Prison Studies*, divulgados no Mapa do Encarceramento: Os jovens do Brasil, o país ocupa o 4º lugar entre os países do mundo em encarceramento e o 1º lugar na América do Sul. (BRASIL, 2015a).

Para Vera Beltrão Marques (1994), a presença maciça de negros no país representava um obstáculo para a construção da civilização brasileira, o que se liga à ideia de mestiçagem como degeneração e a associação da negritude com inferioridade. Compõe-se uma rede institucional de controle da população que articula diversas instituições, em especial ligadas a áreas médicas, filantrópicas, policiais, familiares e escolares que, juntas, buscam construir uma ordem civilizatória eurocêntrica para o Brasil.

O discurso médico-higienista não pareceria homogêneo na delimitação e enfrentamento dos “estragos” que contribuiriam para a improdutividade do brasileiro. As teses de que a miséria e a doença empurravam a população rumo aos centros urbanos à procura de melhores condições de vida e trabalho revelavam uma constante em determinadas falas, cuja preocupação com a “coabitação”, “proximidade” e “contaminação” dos pobres no espaço urbano parecia uma afronta aos desígnios burgueses de gestão científica das cidades e das populações (MARQUES, 1994, p. 80).

O desenvolvimento do país aparecia atrelado ao branqueamento, o que resultou não apenas na exclusão física da população negra do mercado de trabalho que se constituía, mas também se deu por mecanismos ideológicos de aproximação com os padrões europeus fenotípicos e culturais.

Interseccionalidade entre os temas

Em alguns trabalhos, as perspectivas sobre a questão do branqueamento são apresentadas de forma bastante diversa. Ora aparecem de forma isolada, ora são aglutinadas em um mesmo estudo.

Apresentaremos abaixo tabelas que enunciam a recorrência das ideologias do branqueamento nos trabalhos considerando a presença de Interseccionalidade entre as perspectivas. Importante anunciar que os/as pesquisadores não estabeleceram diferenciações entre as perspectivas. Essas chaves de análise foram construídas neste estudo para direcionar uma compreensão didática sobre a forma como o debate aparece nas teses e dissertações analisadas.

Constatamos que 118 autores/as utilizaram uma dentre as quatro possibilidades de abordagem apresentadas:

A	B	C	D	Quantidade de pesquisas
X				12
	X			94
		X		10
			X	Doas
				Total: 118

Fonte: Elaborada pela autora

- Doze trabalhos abordam o tema ligado às políticas de incentivo à imigração adotadas pelo Estado (A);
- Noventa e quatro pesquisadores/as entendem o debate sobre branqueamento pensando o processo e aculturação e embranquecimento fenotípico e ideológico (B). Portanto é o entendimento predominante entre os autores/as que optaram por uma única abordagem;
- Dentro da chave C, 10 pesquisas apresentaram o debate sobre processos de branqueamento ligados ao extermínio ou segregação social intensa da população negra. Neste item se enquadra a questão da eugenia, fenômeno que consideramos fundamental para a compreensão da produção e reprodução da exclusão de parcelas da sociedade consideradas geneticamente inferiores – a Eugenia será tema de discussão no próximo item;
- Duas pesquisas apenas pensam o branqueamento como justificativa para a necessidade de desenvolvimento do país (D) como única forma de abordagem.

Temos abaixo a relação quantitativa de trabalhos que abordam duas ou mais perspectivas e quais as “combinações”:

A	B	C	D	Quantidade de pesquisas que associam abordagens
X	X			19
X		X		9
	X		X	13
		X	X	5
X			X	7
	X	X		24
X	X	X		25

X	X		X	15
X		X	X	1
	X	X	X	12
X	X	X	X	25
				Total: 155

Fonte: Elaborada pela autora

Vinte e cinco pesquisadores/as abordaram a questão do branqueamento considerando as quatro concepções, evidenciando o conhecimento sobre a amplitude do debate envolvendo as ideologias do branqueamento no Brasil ainda que não tenham evidenciado a consciência de que se tratam de diferentes vertentes de compreensão do branqueamento.

Há uma predominância da associação entre as chaves A e B; B e C e A, B e C. Importante lembrar que é inviável afirmar que se tratam de “opções” do autores/as, uma vez que aparentemente os/as autores não consideram a existência de diferentes possibilidades de tratamento que podem ser dadas à(s) ideologia(s) do branqueamento.

As escolhas entre as abordagens não atendem a escolha metodológica, proximidade temática ou opção entre as chaves de análise. Portanto, é possível concluir que, nas pesquisas envolvendo relações étnico-raciais e educação analisadas, não há a utilização sistematizada envolvendo as ideologias do branqueamento, em especial não encontramos associações contundentes entre o tema em tela e a educação, o que deixa algumas *pontas soltas* no tocante à relação entre essas ideologias e a reprodução do racismo no Sistema de Ensino.

No entanto, nos interessa, além de mapear as relações possíveis, evidenciar a necessidade, que aparece em 84% dos trabalhos, de discutir a presença e, por vezes, as consequências da(s) ideologia(s) do branqueamento no Brasil de hoje.

O debate sobre a miscigenação como instrumento de melhoramento da raça ou, por outro lado, como causadora da degeneração da sociedade brasileira, está associado às ideologias do branqueamento. E ambos não podem ser compreendidos quando dissociadas da lógica eugenista que pautou Políticas Públicas estatais oficialmente no final do século XIX e início do século XX.

6.4 Eugenia

A compreensão acerca da construção histórica de raça e do racismo, no Brasil, não prescinde do resgate de temas fundantes da organização social brasileira que,

estruturada no racismo contra as pessoas negras, adotou ideologias que moldaram práticas voltadas ao extermínio e/ou exclusão social desse segmento. Tal sistema de ideias ganhou status de Ciência, passando a denominar-se Eugenia.

O debate sobre Eugenia aparece em 33,4% das pesquisas. Apesar do percentual relativamente baixo, consideramos este tema crucial para a compreensão do racismo na atualidade.

A Eugenia visava não apenas ao modelamento dos corpos físicos, mas ao controle do corpo social ao estabelecer o lugar dos diferentes grupos na sociedade por meio da disciplina e normalização partindo do saneamento, higiene e educação até alcançar a defesa da “purificação” racial (MARQUES, 1994).

Para delinear os caminhos e impactos da ciência eugênica no Brasil será necessário retomar alguns temas já discutidos bem como estabelecer diálogo com dois conceitos cruciais nesta discussão: Darwinismo Social e Racismo Científico⁶⁶.

As bases conceituais da Eugenia nasceram a partir das descobertas de Charles Darwin divulgadas na obra “A origem das espécies”, onde Darwin afirma:

Dei o nome de *seleção natural* ou de *persistência do mais capaz* à preservação das diferenças e das variações individuais favoráveis e à eliminação das variações nocivas. As variações insignificantes, isto é, as que não são nem úteis e nem nocivas ao indivíduo, não são certamente prejudicadas pela seleção natural e permanece no estado de elementos variáveis como as que podemos observar em algumas espécies polimorfas ou terminando por se fixar, graças à natureza do organismo e às das condições de vida (DARWIN, s/d, p.84).

Darwin, em seus escritos, deixou implícita, em “A origem das espécies”, a ideia de que os diferentes tipos humanos estariam em pontos diferentes na linha evolutiva, tendo no topo as sociedades europeias. Tendo como norte a defesa de processos de adaptação e sobrevivência dos mais aptos, a desigualdade social poderia ser explicada como uma consequência natural no processo de desenvolvimento. Os capítulos sobre a humanidade – A Descendência do homem e Seleção em relação ao sexo – seriam publicados apenas 12 anos depois (1871), quando tais ideias possivelmente seriam mais bem recebidas. De todo o modo, a Igreja reagiu violentamente à demolição do criacionismo, uma vez que a evolução dos seres humanos é incluída na perspectiva de seleção natural. Curiosamente, Darwin era abolicionista. Isso porque ele entendia que, a despeito das diferenças evolutivas, todos os grupos humanos estariam em processo de

⁶⁶Darwinismo Social é citado por 34,3% (112) dos/as autores/as e o Racismo Científico por 40,7% (133).

evolução, o que não autorizava os flagelos impostos aos/às africanos/as (BETHENCOURT, 2013).

Para Darwin, a evolução é consequência da adaptação de diferentes organismos ao meio ambiente. A partir desse horizonte, estudiosos como Francis Galton (primo de Darwin) se apropriaram de noções biológicas aplicadas pelo autor evolucionista buscando explicar alterações e adaptações de animais ao meio ambiente e transformaram-nas em proposições eugênicas e preconceituosas de cunho político e ideológico.

Segundo Bethencourt (2013), a expressão “Darwinismo social” começou a ser usada em finais da década de 1870 e início de 1880, mas apenas ficaria conhecida após a publicação da obra de Richard Hofstadter: *Social Darwinism in American Political Thought, 1860-1915*. O autor lembra, porém, que a noção de evolução social é anterior a Darwin, já que encontrou guarida nas obras de Comte, Spencer e Lamarck.

Galton utilizou os primeiros estudos sobre hereditariedade e genealogia para disseminar a possibilidade de aprimoramento das raças por meio da “melhor reprodução” e conquistou adeptos/as em diversos países (STEPAN, 2005; ROCHA, 2014). O pesquisador transpôs a ideia de “seleção” dos mais aptos, presente na teoria evolucionista de Darwin, à espécie humana, e passou a difundir a possibilidade de melhoria da raça humana sob o ponto de vista biológico. Em sua obra mais conhecida – *Hereditary Genius*, Galton defende a hereditariedade do talento em oposição à aquisição de habilidades como resultado de vivências no meio ambiente. Mas é em seu livro “Inquiries into Human Faculty and Development” que apresenta sua teoria eugênica, afirmando que não só o talento é herdado, mas também a doença mental, o crime e a marginalidade são heranças genéticas (DIWAN, 2007).

Dessa forma, teorias biológicas⁶⁷ foram utilizadas para justificar as desigualdades sociais, sejam de classe ou de raça. O Darwinismo Social representa a apropriação de ideias evolucionistas para potencializar o controle ideológico.

Aguiar Filho (2011) aponta as fortes influências do lamarkismo-social nos estudos de Eugenia, sobretudo no Brasil do fim do século XIX e início do XX. As teorias racistas fundamentavam-se na ligação entre moralização dos costumes e evolução das raças, segundo a qual o aperfeiçoamento das sociedades passaria pela moralidade e progresso rumo à civilidade transmitida hereditariamente, distanciando-se das

⁶⁷Tal ideologia foi, mais tarde, ratificada pelos trabalhos de Gregor Johan Mendel, considerado o “pai da genética” por evidenciar as leis da hereditariedade, e August Weismann, que evidenciou a influência do plasma germinativo (hoje, gametas) na transmissão de caracteres ancestrais pelo meio ambiente.

possibilidades de transferência genética do regresso e da barbárie (AGUIAR FILHO, 2011).

Adeptos do lamarckismo promoveram a biologização da sociedade, pregando a influência do meio ambiente e comportamento na configuração genética humana e defendendo o higienismo por meio de políticas sanitaristas.

É em contexto de transposição das teorias evolucionistas bioquímicas para a sociedade que se localiza a gênese de novas áreas do conhecimento como o higienismo, o sanitarismo, a criminologia, a antropometria e a Eugenia⁶⁸. “Surgiu uma politécnica de ‘engenharias sociais’ interligadas por pressupostos ‘científicos’ que se mostraram com o tempo grosseiramente equivocados, os quais influenciaram as políticas estatais e os serviços públicos” (AGUIAR FILHO, 2011, p 16).

A eugenia pauta-se no desprezo e na segregação de determinados grupos sociais tendo como pano de fundo o Racismo Científico – que difundiu um método de seleção humana baseado em premissas biológicas e redes de dominação e poder, por vezes sutis. A preocupação da comunidade médico-científica com questões como a miséria e epidemias culminou com novas estratégias de controle sobre o corpo, destacando-se a ingerência policial e médica na vida conjugal e sexual de cada um/a. É dessa preocupação com os “males do corpo” que nasce a necessidade de controle populacional justificada por teorias biologizantes que pregavam o “melhoramento” da raça humana – eugenia (DIWAN, 2007).

Como contra-ofensiva à Ciência Eugênica, surge a expressão “Racismo científico”⁶⁹, que passou a ser utilizada por estudiosos anticolonialistas⁷⁰ como forma de questionar e denunciar ideias racistas adotadas em elaborações sobre as diferenças entre os grupos humanos que resultaram, em maior ou menor grau de visibilidade, em políticas segregacionistas.

Os fundamentos da Eugenia foram amplamente discutidos em diversos países. Eram comuns as divergências entre concepções da melhor maneira de aplicar da eugenia à realidade. No caso do Brasil, logo a lógica eugênica se ligaria ao fator racial na busca por uma composição social “melhorada” em que os considerados “fracos” desapareceriam não por meio da seleção natural, mas a partir do uso de esterilizações, controle de

⁶⁸ Do grego, *bem nascido*.(DIWAN, 2007).

⁶⁹ É bastante improvável que possamos apontar, com precisão, o primeiro estudioso que teria cunhado a expressão “Racismo científico”.

⁷⁰ Destacamos os registros do antropólogo russo MiklouchoMaclai (1975) publicados em obra (pouco conhecida) intitulada “New guineadiaries: 1871-1883”. Trata-se de um diário de registros feitos durante pesquisa em uma comunidade “primitiva” no norte da Nova Guiné, a partir dos quais o autor desmistificava a ideologia de hierarquia entres raças e etnias.

natalidade, reclusão, isolamento, enclausuramentos (em manicômios, reformatórios ou hospitais filantrópicos), educação/controlado sexual dentre outros mecanismo de profilaxia racial (MARQUES, 1994).

Portanto, para o movimento eugênico, os grupos tidos como degenerados eram desencorajados ou mesmo impedidos de transmitirem seus genes “inadequados” às futuras gerações por meio de reprodução seletiva – eugenia matrimonial –, de cirurgias esterilizadoras, eutanásia, dentre outros mecanismos de segregação e extermínio (STEPAN, 2005; ROCHA, 2014).

A eugenia, projetada internacionalmente, pautou políticas sociais separatistas e racializadas que resultaram em diferentes formas de compreensão ao redor do mundo, estabilizando-se, segundo Stepan (2005), como um movimento social e científico.

Seu *status* de ciência é germinado na revolução industrial inglesa (1760 a 1850). Em consonância com os interesses da burguesia, tornou-se a base científica para os objetivos de controle social e disputa de poder (DIWAN, 2007).

Por carregar o rótulo de “ciência”, a crença na hierarquia entre os diferentes grupos humanos consolidou-se em círculos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento (Biologia, Medicina, Psicologia, Direito, etc.). Estudos científicos positivistas e de cunho segregacionista disseminavam a necessidade de melhoramento racial das sociedades consideradas primitivas, como requisito para o desenvolvimento econômico.

O “embasamento” da Eugenia no campo científico nasceu essencialmente no campo da medicina. Buscamos em dicionários de medicina atuais o conceito de “Eugenia” visando identificar o viés adotado para sua definição. O Dicionário Médico (FONSECA *et al.*, 2012) apresenta o conceito de Eugenia como a “Ciência que estuda os métodos próprios para melhorar a qualidade das populações, nomeadamente através da hereditariedade”. Importante citar que, diferente dos demais vocábulos, Eugenia é grafada com letra maiúscula, o que indica o seu *status* de ciência. Seu caráter ideológico e reprovável é totalmente desconsiderado (p.314).

A mesma produção informa que “eu” é um prefixo de origem grega referente àquilo que é *normal*, e sugere a ponte com o vocábulo *ortogenia*, que se refere aos meios utilizados para diminuir patologias por meio da limitação de natalidades entre pessoas com genes condutores de anomalias hereditárias (FONSECA *et al.*, 2012).

No âmbito da Psicologia, identificamos uma tendência, nos exemplares examinados, a considerar a ideia de Eugenia apenas sob o ponto de vista da saúde mental, sendo, nesse campo, considerada inoperante dada a imprevisibilidade de detecção prévia de transmissões por herança recessiva. Contudo, há um importante

avanço quanto à perspectiva envolvendo ações eugênicas que deixa a esfera da ciência para se aproximar da dimensão ideológica. O “Dicionário de Psicologia” produzido pela *American Psychological Association* (VANDENBOS, 2010), por exemplo, considera a Eugenia como uma filosofia social e política de erradicação de defeitos genéticos por meio do controle de natalidade. Quando voltada à reprodução de indivíduos considerados “superiores” é denominada Eugenia positiva, ao passo que a Eugenia negativa é dirigida à prevenção da reprodução de indivíduos que apresentem características “indesejáveis”. A descrição do vocábulo chama atenção para a preocupação do uso da Eugenia atualmente devido aos abusos cometidos no passado. Nesse caso, a Eugenia não é exatamente uma prática condenável; a crítica se reduz ao “mau uso” de seus instrumentos. Segundo o Dicionário de Psicologia elaborado por Duarte e Mesquita(1996), Eugenia pode ser definida como

Ramo da biologia criada por F. Galton, a partir de estudos sobre a hereditariedade, que pretendia o aperfeiçoamento da espécie humana, seleccionando os melhores (sobretudo os mais inteligentes) e excluindo os piores. Os partidários da Eugenia puseram a hipótese da inteligência ser herdada exactamente como a cor dos olhos ou da pele, argumentando que se devia impedir a reprodução de indivíduos com um QI⁷¹ baixo.

Mais uma vez é possível verificar o tom acrítico diante de um tema extremamente condenável. Diferença bastante nítida quando comparada à definição dada pelo “Dicionário crítico das Ciências Sociais dos Países de fala oficial Portuguesa”, onde a Eugenia aparece associada ao Darwinismo Social apresentado como

teoria que supõe que a competição e a pressão demográfica eliminarão os indivíduos inferiores e os impuros em favor dos racialmente puros. [...] Segundo esse raciocínio, a miscigenação seria absolutamente desaconselhável, pois, no seu entendimento, a mistura tenderia a ameaçar a sobrevivência das raças ditas superiores, em especial a europeia. Nesse sentido, os pardos e mulatos passam a ser vistos como racialmente degenerados. (FURTADO & SANSONE, 2014, p.322)

Em contexto onde a miscigenação era vista como degeneração, muito bem sinalizada no trecho acima, estudos desenvolvidos nos anos 30 e 40 acerca da constituição do povo brasileiro, realizados a partir de um viés culturalistacuidara de rever a noção de mestiçagem no Brasil. Tendo como principais representantes Arthur Ramos e

⁷¹Quociente de Inteligência

Gilberto Freyre, tais estudos contribuíram enormemente para a concepção positiva sobre a miscigenação.

Arthur Ramos foi o primeiro intelectual a fazer pesquisas acadêmicas sobre as populações negras, registrando hábitos, religião e doenças tendo como campo a Bahia do século XIX. Em 1934, o médico psiquiatra e psicanalista alagoano Arthur Ramos lança o livro “O Negro Brasileiro”, que discute a formação da sociedade brasileira a partir de sua constituição étnica. O autor aponta a importância das contribuições da população negra e repudia explicações biologizantes dos comportamentos sociais. Ramos denuncia as teorias racistas dominantes em correntes intelectuais do país desde o século XIX, pautadas em ideias profundamente discriminatórias de Gobineau⁷², Lombroso⁷³ e Lapouge⁷⁴. O autor denuncia, ainda, os efeitos desarticuladores da escravidão no âmbito cultural e psíquico sobre os/as negros/as e seus descendentes (BARROS, 2004).

Embora discípulo de Nina Rodrigues⁷⁵, Arthur Ramos trouxe forte contribuição na superação da noção nazista de raça desmistificando o racismo científico. Traço forte da sua obra, porém, é a valorização da mestiçagem enquanto divulgação de uma possível harmonia racial no Brasil (RAMOS, 1979). Importante lembrar que, segundo pesquisa realizada por Campos (2002), Arthur Ramos teria sido o primeiro autor a utilizar a expressão “democracia racial”, em 1941, durante seminário sobre a democracia no mundo pós-fascista.

Atualmente, os/as pesquisadores/as da temática racial referem-se ao “mito da democracia racial” como principal expressão de oposição à fantasiosa proposição de equilíbrio de forças e ausência de disputa de poder na sociedade brasileira. As flagrantes desigualdades atestadas, cada vez mais, em dados e pesquisas acadêmicas refletem a incoerência da defesa do Brasil enquanto um paraíso das relações étnico-raciais. Apesar de carregarem o aspecto negativo quanto a legitimação da sociedade da mestiçagem e harmonia racial, esses estudos serviram como importante contra-ataque às ideias preconceituosas e racialistas dos estudos eugênicos.

A diferenciação entre as raças, pautada em argumentos “científicos”, é denominada “racialismo”. Uma nação racializada, portanto, é marcada pela separação

⁷² Em seu trabalho mais conhecido, “Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas”, Joseph Arthur de Gobineau, o conde Gobineau, postula que a questão étnica seria a mola propulsora da história. Segundo o autor, a miscigenação seria a razão para o fim das grandes civilizações (SOUSA, 2013).

⁷³ Cesare Lombroso é considerado o “pai da criminologia”. O psiquiatra ficou conhecido por associar a criminalidade a traços fenotípicos como, por exemplo, o formato e anormalidade cranianas.

⁷⁴ Para Georges Vacher de **Lapouge**, (1854—1936), um dos expoentes teóricos dos racistas e eugenistas franceses, a história da humanidade estaria baseada na luta entre as raças, na qual ficava evidente a superioridade da “raça branca” sobre a “raça negra” e a “raça indígena” (SANT’ANA, 2005).

⁷⁵ Médico brasileiro que via na mestiçagem a degeneração da espécie humana.

entre segmentos sociais. Exemplos clássicos de racismo são o *Apartheid*, na África do Sul e as leis de *Jim Crow* no sul dos Estados Unidos. No Brasil, a segregação não recebeu um nome “oficial”, mas encontrou força na realidade concreta.

A ideologia racista está fortemente ligada à Eugenia ligando-se fortemente aos debates sobre evolução, degeneração, progresso e civilização e, no Brasil, foi marcada por disputas entre grupos sociais interessados em solidificar seus distintos projetos políticos. Nesse contexto, grupos dominantes classificaram outros grupos como inferiores, apontaram diferenças e construíam fronteiras (STEPAN, 2005). Assim, a organização social passou a ser vista como consequência natural resultante de leis biológicas.

No Brasil, a Eugenia se solidifica como solução de problemas sociais ligados a uma população pobre, doente e analfabeta. Os eugenistas defendiam medidas concretas que garantissem a perpetuação de boas estirpes como condição para o desenvolvimento da nação (ROCHA, 2014). O modelo ideal de ser humano tinha como espelho o europeu, por conseguinte, o padrão branco se localizava como norte a ser alcançado enquanto outras raças/etnias eram alvo de medidas higiênicas excludentes.

O “Boletim de Eugenia”, dirigido pelo brasileiro Renato Kehl, divulgava a Eugenia como a ciência do aprimoramento hereditário. Os primeiros textos tratavam de assuntos como “educação, imigração, leis da hereditariedade, cultura nacional, casamento, doenças, classe social, entre outros” (ROCHA, 2014, p.45).

Psiquiatra e farmacêutico, Renato Kehl baseava-se nas doutrinas raciais europeias no século XIX, sobretudo, nas ideias do Inglês Francis Galton (1918). O médico fundou a Sociedade Eugênica de São Paulo e passou a difundir ideias que relacionavam a situação de atraso em que se encontrava a população brasileira ao seu perfil racial. Baseando-se nesta concepção, propôs a busca de uma possível “pureza” de um tipo nacional, tendo em vista o projeto de “branqueamento” da sociedade brasileira.

Ao analisar as edições do Boletim de Eugenia, Simone Rocha (2014) explica a preocupação dos/das autores/as com a formação de uma etnia miscigenada devido à entrada de imigrantes indesejados (indígenas, africanos e asiáticos) tendo em vista a crença de que a heterogeneidade resultante da miscigenação seria sinônimo de degeneração e ameaça à integridade sociocultural brasileira ao impedir a constituição de uma sociedade racialmente perfeita.

A higiene em meados do século XIX foi incorporada no governo político dos indivíduos como um novo agente coercitivo, pautado, sobretudo, no saber médico. O higienismo contribuiu para a consolidação de práticas eugênicas normatizadoras da vida

social se utilizando de todos os dispositivos do higienismo, “desde a ordenação do meio ambiente até os padrões de habitação das diferentes classes sociais, atingindo finalmente o que ainda restaria disciplinar: a espécie” (MARQUES, 1994, p.27).

Eugenistas e higienistas utilizavam os saberes produzidos pelas ciências da natureza para enfrentar problemas de ordem econômica e social. Dessa forma, naturalizavam e justificavam as desigualdades sociais por meio de questões ligadas à saúde pública.

[...] as avaliações dos eugenistas e higienistas, chanceladas pelas ciências naturais, contribuíram com a cor e o tom de determinados encaminhamentos sociais. [...] ao tentar resolver problemas de natureza coletiva, através da higiene do corpo ou da eugeniização da raça, ainda que esses problemas sejam inerentes à saúde, tais como as epidemias e endemias, as propostas higienistas e eugenistas escamoteavam contradições postas pela organização social do trabalho. Ao não considerarem a saúde como expressões das condições sociais de existência, mas, única e exclusivamente, como responsabilidade do indivíduo, naturalizavam-se os antagonismos, os conflitos e as diferenças estabelecidas pelas relações sociais (BOARINI, 2003, p.14-15).

Os pressupostos eugênicos passavam por questões ligadas à saúde coletiva, buscando sanear o corpo para livrá-lo não apenas de doenças, mas com o intuito principal de “depurar” a sociedade, libertando-a de grupos degenerados que seriam os responsáveis últimos pela sua condição. As desigualdades sociais eram, assim, naturalizadas e o sistema excludente e opressor, mantido.

O discurso eugênico utilizou-se de racionalidade. Ele estabelece conexões, constrói hipóteses e demonstra indícios que aparentemente “comprovam” a tese de hierarquização entre os grupos humanos resultando na regulamentação da imigração e a adoção de ações de eliminação dos/as “venenos sociais” como o álcool, a prostituição, a demência, a “libertinagem”, dentre outros. A cruzada civilizatória eugênica envolveu intelectuais de diferentes áreas chegando às escolas e ao núcleo familiar evidenciando sua capacidade de gerir também a esfera do privado. A formação de um sujeito eugênico envolve um processo de disciplinamento iniciado pela escola visando o adestramento do trabalhador por meio de um projeto médico-pedagógico de higienização do social, o que inclui a “educação sexual” das crianças como a gênese da regulamentação dos casamentos incluindo técnicas de esterilização (MARQUES, 1994).

Dentro desse debate, Aguilar Filho (2011) afirma que a “Eugenia” se consolidou enquanto estratégia poderosa na manutenção de um *status quo*. O aprimoramento das “raças” e a implantação de leis e repressões voltadas à regulação comportamental

desenvolveram a construção de uma “consciência eugênica e higiênica”. A “Eugenia” era defendida como um Bem Comum e voltado para a Coisa Pública. Tais referências eram sistematicamente expostas por legisladores da Assembleia Constituinte de 1933-34, principalmente na bancada eugenista de Miguel Couto⁷⁶. A legislação primava por uma sociedade passível de ser laboratorialmente controlada e manipulada. A opressão foi legitimada em nome do crescimento e evolução, inclusive racial, da Nação.

O higienismo e a Eugenia influenciaram as Políticas Públicas na área de saúde, de segurança pública, de controle do trabalho e da educação. O cidadão-trabalhador perfeito seria engrenado na Máquina de Produção, o indivíduo-*gen*, na vida da Nação. O ideário científico criado em torno da engenharia social e sua busca da nação e da(s) raça(s) perfeita(s) também se compôs com a noção de sociedade trabalhadora ideal. A ideologia racista-liberal burguesa tornou-se ainda mais importante na consolidação de um Estado Nacional com cidadania plena para poucos, no transcorrer das três primeiras décadas do século XX, do que no século anterior. (AGUILAR FILHO, 2011, p 16.)

Foi exatamente na década de 30, em meio a depressão e intensificação dos conflitos de classe e raciais, que a Eugenia ganha força no Brasil delineada pela xenofobia. Solidifica-se a defesa da constituição de uma identidade nacional que deveria ser protegida de influências externas. Além de representarem uma ameaça aos empregos dos/as brasileiros/as, os/as imigrantes eram vistos/as como uma ameaça ao projeto, ainda em curso, de arianização da nação por meio da mestiçagem. Nesse contexto nasce a defesa de uma harmonia racial nacional – como vimos, pautada na interpretação das obras de Gilberto Freyre – que atendiam aos interesses do Estado Moderno de constituição de uma identidade nacional (STEPAN, 2005).

A ficção de uma convivência sem conflitos raciais no Brasil cedeu espaço à propagação da concepção de Eugenia enquanto uma simples questão de higiene pública, diferenciando-se, portanto, das medidas eugenistas extremas ou da higiene racial que culminou com o holocausto judeu (idem, 2005).

⁷⁶O carioca Miguel Couto foi clínico geral e sanitário, político e professor. Dedicou parte de sua vida aos estudos sobre “saúde popular”, deixando extensa obra sobre os princípios da higiene. Foi eleito deputado Federal e Senador pelo Distrito Federal (atual Rio de Janeiro). Dentre suas teses, está a mais polêmica e famosa tese político-científica que defendia o Darwinismo Social e a eugenia racial, ou seja, defendia a necessidade de branqueamento e o fim da imigração. É o autor da emenda constitucional que estabelecia cotas de imigração, de modo que o Brasil apenas poderia receber no máximo 2% do total de ingressantes de cada nacionalidade que tinha sido recebida nos últimos 50 anos. Dessa forma, a emenda não afetou os europeus, mas prejudicou a imigração oriental, por exemplo. (FERNANDES, 2002).

Contudo, um olhar mais apurado sobre as relações sociorraciais no Brasil permite identificar as consequências nefastas da proposta eugênica na condução de práticas sociais em diversas áreas como saúde, mercado de trabalho, segurança pública e educação escolar. Mas é no diálogo entre ensino e saúde que aparecem os principais instrumentos utilizados para a disseminação e concretização das “verdades” científicas em vigor.

A solução encontrada para “livrar” o Brasil veio com práticas voltadas à eliminação física da população considerada inferior. Ações que não cessaram com o decorrer do tempo. O genocídio dos/as jovens negros/as, incluindo assassinatos perpetrados pelas mãos do Estado, é apontado em estudo divulgado em 2015. Estima-se que os/as jovens negros/as tem 2,5 mais chances de morrerem vítimas de assassinato se comparados aos jovens brancos/as. A taxa de homicídio naquele grupo é de 155% sendo 95,6% por armas de fogo. Tais dados atestam como a violência ainda é seletiva no Brasil (BRASIL, 2015b; WAISELFISZ, 2015).

Esse índice não sofreu muitas alterações ao ser atualizado. Segundo o Atlas da Violência publicado em 2017 a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras o que significa que as pessoas negras têm 23,5% mais chances de serem assassinadas em relação aos/as demais brasileiros/as mesmo considerando idade, escolaridade, o sexo, estado civil e bairro de residência.

É possível asseverar que, por ação ou omissão, o Estado brasileiro mantém práticas eugênicas ao perpetrar mecanismos discriminatórios de cunho racial que “selecionam” os alvos da violência.

O genocídio da população negra, que já vem sendo denunciado pelos movimentos há décadas (NASCIMENTO, 1978), está intimamente relacionado à negligência no tocante ao combate à marginalização e proteção social de crianças e jovens, dada a ausência de programas eficientes de inclusão e possibilidades de acesso e permanência da educação básica ao ensino superior⁷⁷ e no mercado de trabalho. Observa-se, portanto, que numa organização social racista como a brasileira, os/as jovens negros/as são alvo de eliminação física precedida, como regra geral, da “morte social”.

Dados (BRASIL, 2015a; 2015b; WAISELFISZ, 2015) evidenciam que os/as jovens negros/as são as maiores vítimas da violência urbana. Tais estatísticas

⁷⁷ Apesar do aumento de alunos/as negros/as nas universidades apenas será possível falar em igualdade quando o número de matrículas corresponderem ao percentual dessa população na sociedade brasileira.

representam de forma mais direta a lógica eugênica que se mantém na sociedade brasileira por meio do principal instrumento de controle da classe burguesa: o Estado.

A morte física é importante elemento caracterizador de uma postura eugênica, porém, essa doutrina promove e dissemina ainda a morte social de segmentos sociais inferiorizados por meio da homofobia, do racismo étnico, preconceito de classe, xenofobia, só para citar alguns. Desemprego ou subemprego, ausência de saneamento básico e condições dignas de moradia, encarceramentos sem julgamentos e/ou chance de defesa e insucesso escolar são indicadores de morte social.

No campo da ciência na atualidade vale citar o artigo “Quem tem medo da eugenia”, onde o professor da USP, Oswaldo Frota Pessoa, defende aspectos “positivos” da eugenia enquanto uma ciência que proporciona o “melhoramento” genético da população. Segundo o autor, o problema não está na genética, mas no racismo e totalitarismo. Embora o artigo trate dessa ideia dentro dos limites éticos e dos direitos humanos, o autor é categórico em afirmar que mães com probabilidade de terem filhos com síndrome de Down, por exemplo, deveriam se abster de ter filhos (PESSOA, 1994/95). O autor evidencia o seu alto grau de preconceito com o que ele denomina “defeito genético”. O que nos leva a reflexões como: Qual o limite quando o assunto é “melhoramento” genético? Como saber o que será considerado um defeito? Efetivamente o racismo é um problema maior que os “avanços” da genética, mas, se nossa sociedade é racista e excludente, como podemos considerar que a eugenia pode representar avanços?

No final do século XX e início do XXI acompanhamos a repercussão da publicação de “*The bell curve*”, produção em que Murray e Herrnstein (1994) afirmam que brancos e negros teriam QIs diferentes uma vez que as diferenças humanas seriam sobretudo naturais e não culturais (SCHWARCZ, 1997).

Em julho de 2012 fomos surpreendidos/as com a publicação de um artigo que retoma teorias lombrosianas. Segundo o estudo, a mensuração do crânio de pessoas do sexo masculino indicaria o grau de honestidade e agressividade de um homem mediado por um sentido psicológico do poder. Por meio de dois experimentos o estudo afirma que os homens com rostos mais largos são mais propensos a enganar em uma negociação ou para aumentar o seu ganho financeiro. Assim, altura e largura do rosto teriam relação com o comportamento menos ético – como mentir e enganar – e mais agressivo ou violento dos homens. (HASELHUHN; WONG, 2012).

Segundo estudo feito por cientistas do Brasil, Argentina, México e Espanha não foram encontrados dados que possam evidenciar maior grau de belicosidade ou

comportamento agressivo entre homens do rosto mais largo. O grupo analisou bancos de dados envolvendo 4.960 indivíduos pertencentes a 94 diferentes populações modernas contendo uma grande diversidade genética e cultural. O grupo concluiu que não é possível associar o fato dos indivíduos terem rostos mais largos com alguma vantagem reprodutiva, ou seja, não há uma régua biológica de caráter. Foram analisados ainda reclusos do sexo masculino da Penitenciária Federal da Cidade do México condenados (homicídio, roubo e pequenas falhas) e, comparados a uma amostra comparativa aleatória de indivíduos não-condenados pertencentes à mesma população urbana, não foram encontradas evidências significativas que pudessem sugerir que indivíduos com níveis mais elevados de comportamento agressivo teriam maior incidência de rostos mais largos com relação à altura facial. Finalmente, o estudo concluiu ainda que não há correlação entre a característica facial e algum sucesso reprodutivo. Os resultados atestam que atributos faciais não podem estar relacionados a comportamentos agressivos e que não há possibilidade de que algum processo de seleção natural tenha determinado o sucesso reprodutivo de homens com crânios mais largos. Em suma, não há conexão entre aparência física e comportamento que possam ser analisados fora do contexto sociocultural (GÓMEZ-VALDÉS; et al, 2013).

Boarini (2003) lembra que devido ao avanço científico que permite a criação do transgênico, transformação programada do patrimônio genético, inseminação artificial, clonagem, entre outros, “a eugenia deixou de ser apenas uma ‘intenção eugênica’ ou proposta e prática de caráter rigorosamente especulativo, [...] a possibilidade de eugenzar o diferente, em nossos dias, conta com ‘certezas’ científicas cada vez mais próximas” (p.12).

Desde 1994 desenvolveu-se uma corrida pelo mapeamento do DNA humano, desembocando no Projeto Genoma, que comprovou a presença de três bilhões de genes em cadeia espiral. A descoberta possibilitará, além de avanços das pesquisas envolvendo doenças congênitas, corrigir possíveis falhas genéticas. (DIWAN, 2007). Mas, o que será considerado uma “falha genética”? É importante pensarmos sobre quais “correções” a humanidade terá interesse em fazer e se estamos, efetivamente, livres do retorno da eugenia clássica.

A discussão acerca da hierarquização biológica das diferenças culturais parece, por vezes, superada. Contudo, como sinalizamos, somos com alguma frequência surpreendidos/as com o retorno de teorias promotoras do racismo biológico e seus defensores eugenistas. Não é possível afirmar que a eugenia foi a junção de

representações sociais racistas presas no passado. A atual defesa dessa “ciência” nos dá pistas de sua resistência e os perigos de seu retorno.

No próximo tópico traçaremos as influências do pensamento eugênico no âmbito educacional, considerando o recorte de raça.

6.4.1 Eugenia e Educação

Na primeira metade do século XX, a educação torna-se antídoto para males sociais como o álcool, a prostituição, a libertinagem, dentro outros. Ações eugênicas foram amplamente utilizadas no campo da educação, tendo como suporte as políticas higienistas pautadas no Darwinismo Social.

A garantia de gratuidade da educação primária a todos os cidadãos, estabelecida pela constituição de 1824, excluía os/as negros/as escravizados/as e também os/as nascidos/as na África, uma vez que estes/as não eram considerados/as cidadãos/ãs por força do art. 6º, inc. I da mesma constituição, que estabelecia que os/as negros/as escravizados/ase africanos/as, ainda que livres, não eram considerados brasileiros/as. Além da dificuldade de acesso à educação básica, as exigências feitas para ingresso nas universidades inviabilizavam a presença negra: saber latim, saber inglês ou francês, ter conhecimento de filosofia, moral, aritmética e geometria. Para obter o título de parteira, exigia-se das mulheres, além de saber ler e escrever, a apresentação de atestado de bons costumes emitido por um Juiz de Paz. Era quase impossível que homens e mulheres negras pudessem acumular os conhecimentos formais exigidos para a admissão (VIEIRA JUNIOR, 2005).

Para disciplinar o povo, para além da fase do saneamento, a Eugenia passaria a atuar como mecanismo de melhoramento racial. O primeiro congresso de Eugenia, realizado em julho de 1929, apresentou as abordagens dessa nova ciência. As relações do discurso eugenista com saneamento, higiene e educação eram notórias e desfocavam o eixo do pensamento racista de suas características hereditárias, direcionando-o aos interesses da época. Tais interesses pautavam o esforço dos pensadores eugênicos em recuperar a força de trabalho brasileira, devido a necessária e crescente arregimentação de contingentes para a mão de obra nacional, em razão da escassez de braço imigrante desde 1914. O movimento eugênico atendia às demandas das elites brasileiras como nova estratégia de regulamentação social frente a uma ordem social cada vez mais competitiva (MARQUES, 1994).

Analisando o *Boletim de Eugenia*, periódico idealizado e dirigido pelo médico e eugenista Renato Ferraz Kehl, entre os anos de 1929 e 1933; os *Annaes de Eugenia* (1919), edição que reúne as atividades e produções da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918); e as *Actas e Trabalhos do Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia*, realizado em 1929, Bonfim (2013) compila as propostas eugênicas evidenciadas nestes escritos no campo da Educação.

Segundo o autor, à educação era destinada a função de orientar a conduta dos adultos visando universalizar preceitos eugênicos e sanitários, inculcando nas crianças valores e os papéis de mães e pais. A preocupação com a infância era voltada ao projeto social das elites que via neste período da vida o momento para a preparação física e moral para a formação de adultos cada vez mais salubres – mental e fisicamente. Neste contexto, nasce a preocupação com o currículo escolar visto como importante meio de reorientação de práticas sociais consideradas nocivas. O principal alvo para a reeducação foram as cartilhas escolares. Na ocasião, Renato Kehl lança os livros infantis “A fada Hygia” e “Cartilha de Hygiene” com orientações às crianças a respeito daqueles que seriam considerados bons hábitos de higiene (BONFIM, 2013).

Segundo pesquisa desenvolvida por Rocha (2014), a lógica eugenista, disseminada por Renato Kehl, estabelecia proximidade entre educação e saúde⁷⁸. A educação escolar era vista como um meio de formar uma consciência eugênica capaz de impedir o casamento entre diferentes classes sociais e grupos raciais, visando garantir a reprodução de indivíduos eugenizados. Dentro dessa lógica, a educação não era pensada para a parcela da sociedade vista como degenerada (como negros/as, pobres e deficientes). O ensino não era considerado um meio capaz de criar qualidades, sendo, contudo, importante instrumento de desenvolvimento e melhoramento de características inatas. Importante lembrar, porém, que não havia consenso quanto ao debate da mestiçagem e hierarquia entre as raças, de modo que, em alguns artigos do *Boletim de Eugenia*, bem como em atas de congressos, a autora identificou a defesa do caráter positivo da miscigenação, com destaque aos trabalhos de Roquette-Pinto e Octávio Domingues.

Para além do currículo escolar, o principal dispositivo eugênico que atingia as crianças era o trabalho infantil. Estudos realizados por Rizzini (2013) postulam que nas primeiras décadas do século XX era comum o “acolhimento” de crianças e jovens em situação de rua em patronatos agrícolas que, além da exploração da mão de obra em

⁷⁸Importante lembrar que saúde e educação formavam um único ministério.

regime análogo à escravidão, funcionava como política higienista. Já as meninas eram tiradas dos asilos e encaminhadas às famílias em troca de abrigo, roupas, alimentos e educação, além de irrisória quantia depositada em uma poupança. Eram as chamadas “filhas de criação”. Essas meninas eram constantemente vítimas de maus tratos, exploração de sua mão de obra e abusos sexuais, que motivavam costumeiras fugas. Esse sistema denominado “colocação familiar” perdurou legalmente até 1980. Como lembra a autora, a escravização de crianças para o trabalho doméstico, fabril ou agrícola ainda é uma prática e a população negra, sem dúvidas, é a mais atingida.

Aguilar Filho (2011) evidencia que entre 1930 e 1945 um grupo de crianças fora submetido a uma educação débil, jornada de trabalho agrícola sem remuneração, longa e precária. Além disso, eram submetidos ao cárcere, castigos físicos e constrangimentos morais em fazendas cujos donos eram membros da cúpula da Ação Integralista Brasileira e adeptos declarados do nazismo⁷⁹.

Na prática, as crianças dividiam-se entre atividades lícitas – pequenos serviços - ou eram obrigados a cometer pequenos roubos e furtos para sobreviverem. O Estado percebia a situação não como uma questão social pautada na desigualdade, mas, antes, como um grave problema de delinquência e má educação cuja solução estava na repressão policial em defesa do patrimônio.

Essas crianças teriam sido vítimas de uma política do Estado brasileiro, que por meio de processos eugênicos – pautados no artigo 138 da constituição de 1934 -, viabilizou a segregação de crianças e adolescentes:

Art. 138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

- a) assegurar amparo aos desvalidos, criando serviços especializados e animando os serviços sociais, cuja orientação procurarão coordenar;
- b) estimular a educação eugênica;**
- c) amparar a maternidade e a infância;
- d) socorrer as famílias de prole numerosa;
- e) proteger a juventude contra toda exploração, bem como contra o abandono físico, moral e intelectual;
- f) adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis;
- g) cuidar da higiene mental e incentivar a luta contra os venenos sociais. (BRASIL, 1934)**

⁷⁹A tese de Doutorado citada “Educação, autoritarismo e eugenia” do pesquisador Sidney Aguilar Filho (2011) ganhou vida por meio do documentário “Menino 23”, dirigido por Belisario Franca.

Embora a constituição de 1934, baseada na Constituição Social de Weimar, sinalizou importantes avanços no campo da educação, estabelece de forma explícita a adoção de uma educação eugênica.

Nesse contexto, a reorganização republicana da escolarização no Brasil veio acompanhada de uma violência institucional voltada ao extermínio simbólico da população negra, seguida por um movimento em defesa da educação pública liderada por cientistas e médicos defensores da Eugenia que inspirou o governo ditatorial de Vargas a assumir a promoção da educação eugênica. Após a sólida união entre educação e Eugenia na primeira metade do século XXI, ganhou espaço a implantação da Ideologia da Democracia Racial que invadiu o senso comum brasileiro de modo que o racismo convive com o silêncio, a negação e/ou a resistência ao debate (DUARTE, 2015).

Segundo Vera Beltrão Marques (1994, p. 14-21), o Neonazismo permanece vivo na Europa, nos Estados Unidos e na América Latina:

Com ele, retornam os discursos eugênicos, forjados em fins do século passado, que creditam à “depuração” e ao “aperfeiçoamento” raciais um futuro promissor para a humanidade (p. 14). Guardadas as distâncias que separam o objeto estudado de nossa contemporaneidade, tudo parece sugerir que velhos temas, sob novas roupagens, comparecem novamente ao cenário histórico. Só que ao contrário do que dizia o velho Marx: a primeira vez como farsa, a segunda como tragédia (p.16). Claro que não se deve descuidar de pensá-la – em se tratando dos movimentos eugênicos atuais – a partir dos avanços da engenharia genética, e das perspectivas de “controle” sobre o corpo-espécie que esta ciência aporta. Entretanto, depreende-se como fundamental refletir sobre as possibilidades de controle sobre a sociedade que estes movimentos podem (re)instaurar.

A incapacidade de percepção de formas eugênicas de controle social, como racismo e seus desdobramentos, resulta em uma violência simbólica e dissimulada que disseminada nas escolas, transforma-se em violência física, repressão e segregação.

O insucesso escolar de crianças e jovens de classes populares representa um dispositivo de higienismo social. Tendo dentro deste grupo grande parcela de estudantes negros, encontramos um processo eugênico velado que transversalmente atinge raça e classe.

A consequência disso é a exposição da população negra a um ciclo de exclusão e marginalização. Seguindo as palavras de Santos (2001), entendemos que a população negra brasileira segue presa a um círculo vicioso composto por eixos que se articulam e se retroalimentam, condenando-a à exclusão social ao mesmo tempo em que dificulta ou impossibilita as condições para rompê-lo. Segundo o autor, essa realidade

“dissimulada” e cíclica do racismo é específica na sociedade brasileira, não sendo verificada em nenhum outro país. Portanto, pede medidas especiais e igualmente específicas.

A necessidade de estabelecer, por meio de determinação legal, a inclusão nos currículos da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras, antes negadas, é uma forte evidência de que essa parte da história foi excluída dos currículos escolares. Quando a legislação estabelece a necessidade de considerar a diversidade cultural de um modo geral, a experiência nos diz que a história contada pelo opressor, na prática, ocupará todo o espaço e seus interesses prevalecerão. No campo da educação, a exclusão dos/as estudantes negros/as evidencia a lógica eugênica como parte das ideologias que conduzem as políticas educacionais, promovendo o que Rebeca Duarte (2015, p. 245) denomina “extermínio simbólico”:

O extermínio simbólico manteve-se e se mantém na educação escolarizada sempre que a história e cultura dos grupos sociais negros permanece invisibilizada, minimizada e folclorizada, e que crianças e jovens negras(os) e brancas(os) são instruídas(os) por narrativas que fortalecem estereótipos racistas.

Esse aniquilamento simbólico reverbera em diversas barreiras de acesso a direitos sociais. Estudos realizados nos anos 90 e 2000 por Marcelo Paixão apontam a distância entre grupos raciais no Brasil. O autor utilizou o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para medir a extensão da desigualdade racial brasileira, apresentando inovações na forma de abordar o tema. Segundo ele, a evolução do IDH de brancos/as e negros/as, aferida entre os anos de 1991 e 2000, revela que, apesar das melhorias verificadas em ambos os grupos raciais, ocorreu o distanciamento das posições ocupadas entre o “Brasil negro” e o “Brasil branco” no *ranking* mundial da qualidade de vida. Em 1991, o “Brasil branco” ocupava a 65^a ou 66^a posição entre as nações mais desenvolvidas no aspecto social; em 2000, chegou à 44^a posição. Já o “Brasil negro”, que, em 1991, estava na 101^a ou 102^a posição, caiu, em 2000, para a 104^a ou 105^a. A diferença entre os dois “países” passou de 36 para 60 posições no *ranking* do IDH em apenas 10 anos.

Como atestam Paixão e Carvano (2008), essa parcela da sociedade ocupa os maiores índices de fracasso escolar, as piores posições no mercado de trabalho e menores números de acesso ao terceiro grau, só para citar alguns.

Tem-se que a oferta de ensino de qualidade para determinada classe social, majoritariamente constituída pela população negra, representa a manutenção da lógica eugênica.

A educação aparece nesse contexto como aparelho ideológico do Estado⁸⁰. O uso da educação, a partir da perspectiva neoliberal, volta-se à formatação dos modos de ver e pensar o mundo, modelando a elaboração de conceitos e direcionando ações. Como lembra Nascimento (2012, p. 79):

As políticas neoliberais interferem nas estruturas sociais, reforçando o individualismo em detrimento da coletividade e, defendendo a meritocracia, que destaca os “mais capazes”. Como no Brasil, a crença na igualdade de condições para o desenvolvimento da cidadania é o pensamento mais propagado, desconsiderando principalmente aspectos raciais, a meritocracia neoliberal respalda a noção de que os mais preparados ou capazes conquistam seu espaço.

A partir da defesa de igualdade de condições, os obstáculos postos às/aos estudantes negros/as, ligados às várias formas de manifestação do racismo no Sistema de Ensino, são costumeiramente desprezados. É possível identificar resultados desse processo analisando os indicadores sociais divulgados pelo IBGE nos últimos anos.

Segundo dados disponibilizados em 2003⁸¹, a distribuição da população por cor ou raça não sofreu grandes alterações se comparada aos dados referentes a década de 1990. Embora as taxas de analfabetismo da população de 15 anos ou mais vêm caindo, a diferença entre negros e brancos permanece, em média, duas vezes mais altas para o primeiro grupo em todas as regiões do País. O analfabetismo funcional na população negra de 15 anos ou mais alcançou 36%, enquanto na população branca este percentual ficou em 20,2%. Dentre os estudantes entre 15 e 17 anos brancos, 60% estão cursando o ensino médio contra apenas 32% de pretos e pardos. Com relação ao acesso ao terceiro grau, a população jovem de 20 a 24 anos também mostra níveis expressivos de desigualdades raciais com 53,6% de brancos cursando educação superior, enquanto apenas 15,8% de negros cursam este nível de ensino. Nesta faixa etária, 44% de pretos e pardos ainda se encontram cursando o ensino médio, e um percentual bastante elevado (34,2%) cursam o ensino fundamental. A diferença entre os anos de estudo da população associada ao seu respectivo rendimento, revela que uma média de 2,3 anos de estudo a mais para os brancos representa vantagem em seu rendimento que é o dobro em relação ao dos negros (IBGE, 2003).

⁸⁰ Segundo Althusser (2003), os aparelhos ideológicos do Estado se apresentam como instituições distintas e especializadas, mas que funcionam a partir de uma ideologia dominante que pretende manter inalteradas as relações de produção.

⁸¹ Síntese dos indicadores sociais 2002 (PNAD/IBGE).

Comparando esses dados com indicadores divulgados em 2013, é possível concluir que, apesar dos avanços, a desigualdade entre os grupos raciais ainda subsiste. No âmbito educacional, indicadores revelam que entre os anos de 2000 e 2010, a despeito da diminuição dos percentuais de pessoas de 10 anos ou mais de idade sem instrução e ensino fundamental incompletos, nos grupos raciais ainda perdura a distância em favor da população branca. Em 2010, pouco mais de 42% dos/as brancos/as encontravam-se nessa situação contra mais de 56% dos pretos e pardos (IBGE, 2012).

O acesso ao ensino superior apresentou crescimento para pretos e pardos de 2000 a 2010. Em 2000, entre os/as negros/as, apenas uma de cada 50 pessoas estava na universidade e para brancas este valor era quatro vezes maior. Em 2010, mais uma vez é possível verificar que o aumento no acesso ao ensino superior não representa, necessariamente, a redução da desigualdade entre os grupos raciais, uma vez que permanece a distância entre os que frequentam universidade, de 6 a 7 pontos percentuais favoráveis aos brancos (IBGE, 2012).

O Censo Demográfico 2010 mostrou ainda que quase 13% completaram o ensino superior. Enquanto entre os/as negros/as, apenas 4% alcançou o mesmo nível de estudo. Significa que 73% que alcançaram o ensino superior completo eram brancas, e menos de 25% eram pessoas negras (IBGE, 2012).

Sem dúvidas, o crescimento de acesso ao nível superior alcançado pela população negra foi fruto de políticas afirmativas, como a destinação de cotas raciais nas universidades brasileiras, que embora tenha se tornando lei apenas em 2012 – Lei nº 12.711⁸², já era adotada em algumas universidades públicas. Chama-nos a atenção, porém, o fato de que a distância que separa os grupos sociais ainda permanece evidenciando que a população negra segue em desvantagem no âmbito educacional.

Estudo divulgado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aponta que a evasão escolar atinge mais os/as alunos/as negros/as, enquanto os/as alunos/as brancos apresentam maiores rendimentos (SOARES; ALVES, 2003).

Analisando os microdados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, estudiosos/as, gestores/as públicos/as, representantes da sociedade civil organizada e de instâncias de controle social coordenados pela UNICEF revelam o perfil

⁸²A Lei nº 12.711 determina que 50% das matrículas por curso e turno das 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia, sejam reservadas a alunos/as oriundos de escolas públicas. Além de critérios referentes à renda familiar, a Lei estabelece que as instituições considerem o percentual mínimo correspondente a soma de negros/as e indígenas de acordo com o último Censo demográfico do IBGE (BRASIL, 2012).

predominante das/os estudantes fora da escola ou em risco de evasão, considerando recortes por etapa da educação básica, localização, gênero, raça, renda familiar e escolaridade dos pais, o que permite uma visualização completa e complexa da situação. Os grupos mais atingidos estão nos extremos da Educação Básica: crianças de 4 e 5 anos e as/os adolescentes de 15 a 17 anos, que deveriam estar no ensino médio. O estudo conclui que

Embora com variações na proporção, em todas as faixas etárias, a maioria das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola ou em risco de exclusão é do sexo masculino, negra, vive em famílias de baixa renda e tem pais ou responsáveis com pouca escolaridade. Também são vítimas da exclusão escolar as crianças e os adolescentes quilombolas, indígenas, com deficiência ou em conflito com a lei.

Uma das principais barreiras socioculturais enfrentadas por meninas e meninos brasileiros é a discriminação racial. Em todas as faixas etárias, crianças e adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos da população branca no acesso, mas, principalmente, na permanência na escola (UNICEF, 2014, p. 6).

Segundo pesquisas (CAVALLEIRO, 2000; PAIXÃO; CARVANO, 2008), a trajetória educacional de um/a estudante negro/a é mais tortuosa se comparada a de um estudante branco. Contudo, o Estado parece ignorar os processos excludentes que colocam a população negra em desvantagem social⁸³. O racismo na educação dificulta e, por vezes, impede o sucesso escolar, profissional e, conseqüentemente, econômico, desse grupo social que segue relegado à marginalização e ao desemprego ou subemprego. É o que propõe trecho do texto de apresentação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana:

O acesso às séries iniciais do Ensino Fundamental, praticamente universalizado no país, não se concretiza, para negros e negras, nas séries finais da educação básica. Há evidências de que processos discriminatórios operam nos sistemas de ensino, penalizando crianças, adolescentes, jovens e adultos negros, levando-os à evasão e ao fracasso, resultando no reduzido número de negros e negras que chegam ao ensino superior, cerca de 10% da população universitária do país.

⁸³ Embora a questão de gênero não seja objeto deste trabalho, consideramos importante destacar que a composição da pirâmide social brasileira está estruturada a partir da intersecção entre raça, classe e gênero. A trajetória das mulheres negras apresenta especificidades devido à interposição de um racismo machista. Essas mulheres foram vítimas de constantes e diversas formas de violência física e moral e, desde então, traçam caminhos de luta e resistência dentro de um percurso muito diverso daquela possibilitado às mulheres brancas desde o período escravocrata. Sobre esta questão ver “A exclusão tem classe, cor e gênero” (RODRIGUES, 2014).

Sabe-se hoje que há correlação entre pertencimento étnico-racial e sucesso escolar, indicando, portanto, que é necessária firme determinação para que a diversidade cultural brasileira passe a integrar o ideário educacional não como um problema, mas como um rico acervo de valores, posturas e práticas que devem conduzir ao melhor acolhimento e maior valorização dessa diversidade no ambiente escolar (BRASIL, 2009, p 13).

Dentro deste debate, destacamos que a prática ainda presente em algumas escolas de classificar os/as estudantes, distribuindo-os em turmas de acordo com o seu “nível” é mais uma evidência irrefutável de categorização e separação de pessoas a partir de determinado critério de julgamento. As turmas formadas pelos/as estudantes rotulados como “indisciplinados” ou com “dificuldades” em acompanhar as aulas e “aprender” os conteúdos trabalhados, carregam o estigma de “incapazes”. São alvo de constantes ações preconceituosas e discriminativas por colegas e profissionais da educação em função de Representações Sociais negativas.

Em pesquisa realizada no ano em que o Artigo 26 da LDB é alterado, Maria Souza (2003) aponta a importância da alteração curricular revelando como o cotidiano escolar é permeado por práticas preconceituosas, em especial, por meio de xingamentos depreciativos de cunho racial. A pesquisadora constata que nas turmas compostas por estudantes considerados “com dificuldades de aprendizagem” há maior número de negros/as e problematiza essa realidade ligando-a ao racismo.

Pesquisa divulgada pela UNICEF (2014) corrobora a constatação da pesquisadora quanto ao perfil dessas turmas, o que confirma que o racismo, apoiado na lógica eugênica, coloca crianças e jovens negros em desvantagem mesmo quando comparados a estudantes pobres brancos.

O “agrupamento” desses estudantes em “turmas de aceleração” enquadra-se em mais uma forma de exclusão dos rotulados como “incapazes”. A forma como esses projetos são implementados impede ainda mais os avanços desses/as estudantes, tolhendo possibilidades de sucesso na trajetória escolar e nublando suas expectativas quanto a educação como forma de ascensão social.

Quanto a associação ao in/sucesso, em função de processos individuais, um dos principais exemplos de pensamento eugênico está nos testes de QI que foram amplamente utilizados no campo da psicologia.

Schiff (1993) discorre sobre o caráter arbitrário e discriminatório dos testes de QI utilizados para apontar diferenças inatas que justificariam a segregação e hierarquia sociais, caminhando para a patologização do fracasso escolar e, conseqüentemente, a medicalização de crianças consideradas inaptas. Trata-se de um contexto de negação da

dimensão social do fracasso escolar enquanto resultado da incapacidade da escola em atender as particularidades dos/as estudantes.

Os testes de QI, ainda hoje legitimados por alguns (TAISSUN et al, 2012), foram substituídos por vestibulares e avaliações em larga escala – antecedidas por exaustivos simulados em algumas escolas –, que seguem categorizando os/as estudantes, desconsiderando que não é possível homogeneizar, por meio de uma prova escrita, as múltiplas e desiguais realidades das escolas brasileiras.

A uniformidade de provas aplicadas em exames ou concursos como forma de assegurar a igualdade de oportunidades, desconsidera a diferença entre fenômenos individuais e fenômenos sociais. O lugar social e as condições de acesso ao conhecimento formal, tido como legítimo, são desconsiderados (SCHIFF, 1993). Epistemologias não hegemônicas são ignoradas ou minorizadas.

Esse fato é decorrente da inércia do Estado – branco e burguês – diante do insucesso escolar de estudantes negros/as e resultante de posturas e práticas preconceituosas, omissão diante de conflitos raciais, rótulos depreciativos, ausência de referências positivas, a supremacia de um currículo eurocêntrico e a negação do racismo e suas consequências.

A escola é um dos espaços mais representativos de re/produção das relações sociais historicamente constituídas (BONIFÁCIO, 2016) e de disseminação de estereótipos racistas (SOUSA, 2009). Isso porque se constitui enquanto espaço onde perduram compreensões embasadas no senso comum racista que, como já discutido, reproduz representações preconceituosas sobre população negra (SILVA, A. C., 2009). Permanece no espaço escolar, práticas que inferiorizam e hierarquizam as diferentes culturas (OLIVEIRA, 2015).

O Estado brasileiro, embora tenha sinalizado mudanças nos últimos anos, ainda deixa muitas lacunas a serem preenchidas e débitos a serem saldados no tocante a implantação de Políticas Públicas de Ação Afirmativa, que, efetivamente, sejam capazes de escassear a distância social que perversamente aparta grupos brancos/as e negros/as⁸⁴.

6.5 A construção e manutenção ideológica do racismo

A trajetória teórica até aqui desenvolvida, nos permite identificar, na construção social da raça, quatro principais etapas. O primeiro momento, em que esse termo ainda

⁸⁴Seguindo Convenção do(s) Movimento(s) Negro(s), neste trabalho, negro/a corresponde a pretos/as e pardos/as (mestiços/as).

não é comumente utilizado, é marcado pela diferenciação entre os grupos civilizados e os primitivos. Num contexto de expansionismo europeu, voltado à exploração de pessoas e extração de riquezas no novo mundo, a ideia de raça associa-se à noção de salvacionismo dos povos atrasados por meio de missões civilizatórias.

Lélia Gonzalez (1988) lembra que, ao analisarmos a estratégia utilizada pelos países europeus em suas colônias, é possível identificar o papel do racismo na internalização da “superioridade” dos colonizadores/as visando à exploração e opressão.

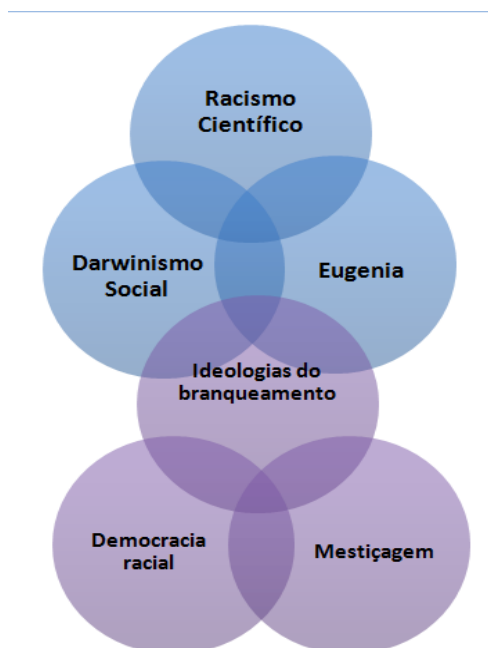
No segundo momento, tem-se a invenção da raça (séc. XVIII) como justificativa para a escravização e subjugação de povos não europeus, com destaque aos africanos e indígenas de toda a América. Nesse ponto histórico, localizamos a edificação de Representações Sociais negativas do “Ser Negro”. As pessoas de tenaz preta não se viam, até então como “negras”. O termo “Negro” é uma invenção do “outro” para designar todas as pessoas provenientes do continente africano ou descendentes de africanos/as, ainda que pertencessem a diversas etnias, falassem diferentes línguas e apresentassem especificidades culturais que os/as distinguiam. Portanto, como atesta Mbembe (2014), “O Negro” é algo que não existe enquanto tal, mas é resultado de uma elaboração constante. A produção social do “ser negro” estabeleceu vínculo de submissão e um *corpo de exploração* exposto à vontade de outrem: “o Negro é também nome de injúria, o símbolo do homem que enfrenta chicote e o sofrimento num campo de batalha em que se opõem grupos e facções sociorracialmente segmentadas” (MBEMBE, 2014, p.40).

A terceira fase é norteadada pela consolidação, no campo científico, da hierarquização dos diferentes grupos humanos, tendo como base diferenças biológicas em que marcadores fenotípicos – portando o pertencimento racial – categorizavam as pessoas ao mesmo tempo em que se atribuía à hereditariedade (genótipo) comportamentos considerados indesejáveis e reprováveis. Nesta etapa, as raças consideradas inferiores passam a simbolizar o atraso e o subdesenvolvimento.

Na contemporaneidade – segunda metade do século XX e primeiras décadas do século XXI – assiste-se, como quarta fase, a dualidade entre a denúncia do racismo por movimentos sociais negros e a sua negação. Avanços e retrocessos marcam a organização social brasileira diante do dilema entre o título de “democracia racial” e os indicadores sociais que desnudam a realidade, evidenciando a segregação racial.

O racismo permanece operando, ainda hoje, graças a produção e reprodução das ideologias que alimentam sua existência. Portanto, sua manutenção de forma tão intensa e concreta apenas é possível como resultado de um encadeamento de ideologias

capazes de se adaptarem a diferentes momentos históricos e contextos sociais e políticos. As mudanças estão apenas nos mecanismos e estratégias de sementeira.



O Racismo Científico está relacionado ao uso dos recursos e estudos “científicos/acadêmicos” para classificar e analisar os diferentes grupos humanos, com vistas a tecer explicações que associam traços fenotípicos ou herança genética ao caráter, propensão ao crime e/ou a comportamentos considerados moralmente reprováveis. Encontrando na biologia as possíveis respostas às “diferenças” entre os seres humanos, que pudessem justificar a dominação, exploração e expropriação de um grupo pelo outro, o próximo passo seria a busca por possibilidades de “melhoramento” das raças por meio de processos eugênicos. Num contexto em que não se dispunha dos avanços no campo da genética, as medidas para controle populacional veio por meio de procedimentos e campanhas higienistas; proibição – legal ou consuetudinária – de relacionamentos inter-raciais; esterilização dos/as “inferiores” e doentes; exclusão; reclusão e/ou genocídio.

As Ideologias de branqueamento, alimentada pela Eugenia, o Racismo Científico e o Darwinismo Social, tem nos debates sobre a mestiçagem (ontem e hoje) tanto a perspectiva de possibilidade de melhoramento da raça como a defesa de mistura racial como degeneração e ataque ao desenvolvimento do país. Essas Representações Sociais não sucumbiram, mas assumem novos formatos.

Como vimos, as ideologias de branqueamento envolvem os incentivos à imigração e interdições legais explícitas; ausência de políticas de inclusão; assimilação

cultural; imposição de padrão de beleza que resulta em dificuldades de construção identitária; eliminação física e social; hierarquização dos grupos sociais, só para citar alguns. São processos com claro atrelamento à Eugenia e ao Racismo Científico, estabelecendo um processo de retroalimentação.

O exemplo mais ilustrativo, na atualidade, está no ressurgimento do neonazismo. Adriana Dias (2007) discute como as representações discursivas expostas em sites, portais, comunidades, fóruns, chats e listas de discussão da Internet, adotam teor racista, revisionista e/ou neonazista. A pesquisadora identifica a defesa da ideia de "raça ariana", numa perspectiva de construção identitária preconceituosa e sectária. Os sites observados destacam-se pelo léxico racista e pela ideologia neonazista, valendo-se do revisionismo para ressignificar o terror representado pelo Nazismo, em especial, o holocausto, tratado por esses grupos como "um mito". Em alguns casos, o revisionismo funciona como instrumento de doutrinação ao disseminar a ideia de que o retrato de destruição não corresponde à realidade, mas um "produto" para impedir a união dos arianos em torno de sua causa. O revisionismo, portanto, assume a dupla tarefa de por um lado, tentar erradicar a memória do holocausto e apagar os horrores associados ao nazismo, e, por outro, a busca pela construção de outra história por meio da repetição de ideias voltadas ao convencimento dos "irmãos brancos" acerca da "importância da causa branca". Para os/as grupos neonazistas analisados, o holocausto foi alemão e não judeu. Há clara atualização do nazismo em que a política de ódio, disseminada por esses grupos, vão do ativismo virtual à violência física, ou mesmo assassinatos, no mundo real. A autora destaca ainda como os/as jovens são fisgados pela promessa de um mundo melhor e que faça mais sentido, e, ao interpretar suas postagens explica como esses/as jovens imaginam um novo mundodominado pelos arianos, sem judeus, negros ou homossexuais. Por fim, um tema bastante pautado pela autora envolve o debate sobre as relações inter-raciais, que são consideradas, por internautas neonazistas, uma contaminação ou um vínculo não natural.

Essa ideia reverbera mesmo entre as pessoas não adeptas de ideias nazistas. Ainda hoje, a tendência pela busca de um/a parceiro/a branco/a, representante do padrão de beleza imposto, convive com as manifestações preconceituosas diante de relacionamentos inter-raciais (PACHECO, 2008). Esse tema é basicamente um tabu. Mas precisa ser colocado, tendo em vista que a "opção" em buscar relacionamentos com pessoas brancas é justificada como uma questão simples de "gosto pessoal", uma vez que vivemos em um país "livre do racismo". Ainda como parte da busca pelo branqueamento, há no mercado diversos produtos para alisamento dos cabelos ou, o que

é mais grave, para clareamento da pele, facilmente encontrados em diversos sites. A saúde das pessoas, sobretudo das mulheres, é desconsiderada diante do desejo de se aproximar do modelo de beleza socialmente aprovado.

Nesse caso, a crença na democracia racial - que nasce com a defesa da mestiçagem - é um importante mecanismo de manutenção da ideologia do branqueamento travestida de “gostos” e “preferências” apontados como “pessoais”, quando são socialmente construídos.

Em suma, a representação da imagem tem a intenção de mostrar que a Ideologia do branqueamento, diretamente ligada à Eugenia e ao Darwinismo Social, é a ponte entre a democracia racial e a mestiçagem de modo que todas as ideologias apresentadas na imagem estão interligadas.

É exatamente por meio da reprodução dessas ideologias que o Estado mantém o racismo, e como parte do projeto de manutenção das desigualdades, apresenta-se omissa diante da responsabilidade em materializar a legislação. Temos, nesta conclusão, a resposta para a presença tão notória dos diversos elementos obstaculizadores que impedem avanços significativos no processo de tentativa de materialização da legislação antirracista no Sistema de Ensino. É possível classificar tais empecilhos nos campos de

- **Ordem material:** ausência de investimentos em formação docente; em materiais pedagógicos adequados e para todas as escolas;
- **Ordem ideológica:** a persistência das ideologias apresentadas representa eficaz mecanismo de entraves na condução de políticas sociais, com destaque às educacionais, bem como dispositivo de naturalização das desigualdades, o que nubla a ausência do Estado.

Conclui-se que a lógica que conduz o Sistema de Ensino busca na meritocracia explicações para o insucesso escolar. Ainda que, por vezes, se faça alguma associação com fatores como “deseestrutura familiar” ou carência econômica, é o esforço pessoal ou mesmo diferenças de capacidade ou “pré-requisitos” que ganham espaço no debate.

A “meritocracia” atribui o insucesso às/aos próprios/as estudantes, desconsiderando os processos excludentes que vivenciam (SANTOS, 2015; SOARES, 2010). Dentro dessa perspectiva nascem uma das linhas dentro das críticas às Ações Afirmativas que se refere às políticas de cotas como uma ameaça ao princípio do mérito (JESUS, 2011).

Associação entre biologia e inferioridade, associada ao debate envolvendo possibilidades de aperfeiçoar a raça humana, encontrou, no enlace com a teoria

evolucionista de Darwin, a fonte para a “explicação” ideal para as desigualdades: a meritocracia.

Desse modo, embora ressignificadas, a utilização das ideologias racistas na condução das políticas sociais no campo da educação permanece separando aptos e inaptos, uma vez que o determinismo biológico foi substituído pela ideologia da meritocracia, marcada pelo individualismo e competitividade desonesta, já que as condições e oportunidades não são as mesmas a todos os segmentos sociais.

Por meio da ideologia da meritocracia o/a opressor/a se desobriga de qualquer responsabilidade no tocante as desigualdades sociais, das quais destacamos as raciais, ao passo que o/a oprimido/a é condicionado/aa resiliência por não enxergar os processos de exploração aos quais é submetido por força de um sistema pautado na alienação, no lucro e acumulação de capital.

Nesse conjunto, a meritocracia é um ponto de apoio da Ideologia da Democracia Racial por disseminar a ideia de que as desvantagens entre grupos sociais, e o sucesso de poucos, são resultantes de competências pessoais, ignorando as variáveis sócio-econômicas e especificidades culturais (SOLIGO, 2001). A falsa ideia de que há uma democracia racial, cria também a representação de que os negros/as são responsáveis pelo insucesso escolar e nível econômico em que se encontram (FERREIRA, 2013). Como explica Elizângela Almeida (2015, p. 17):

Na visão dos educadores, as dificuldades provenientes do meio sociocultural bem como do desenvolvimento biológico saudável dos indivíduos é que lhes limitam a apropriação do conhecimento: a maioria desses alunos é oriunda de classes sociais menos favorecidas; muitas vezes subnutridos, vivem à margem das oportunidades de desenvolvimento intelectual oferecidas.

A meritocracia é uma das maiores evidências da permanência de Representações Sociais eugênicas em sua ligação com o Darwinismo Social: a lei dos mais aptos, a sobrevivência dos mais capazes e saudáveis.

O debate sobre a “meritocracia” ganha espaço, principalmente, nos debates envolvendo ações afirmativas e justiça social num retorno da crença de que alguns/as são “mais capazes” e, portanto, merecedores/as de determinados espaços sociais.

Desse modo, a situação de vulnerabilidade da população negra é justificada pelo fato de que ela não busca aproveitar as oportunidades. Essa ideia é reproduzida inclusive por materiais didáticos. Freitas (2009) identifica em um livro de Língua Portuguesa um discurso de culpabilização da pessoa negra diante de suas mazelas.

A classe proletária, formada basicamente por pessoas negras, é convencida de que sua condição é resultado de sua incapacidade e falta de interesse em progredir, já que há a garantia de “igualdade” formal que confere direitos iguais a todos/as. Os conflitos raciais são invisibilizados por meio da disseminação da lógica meritocrática em uma sociedade que promete isonomia de condições e oportunidades independente de classe, raça e/ou gênero.

A naturalização da ordem social conta com instrumentos eficazes de convencimento como a mídia, a igreja e, sobretudo, as escolas. Tais aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, (1985) reproduzem a ideia de que os lugares sociais são distribuídos de acordo com a “capacidade e esforço individuais”, visando sustentar a desigualdade sócio-racial no Brasil. Os grupos sociais explorados são convencidos de que são culpados pela sua condição, estratégia que anestesia possibilidades de reagirem contra a opressão e exploração, já que não as percebem:

[...] a cadeia mais eficaz é a que leva a dar aos dominados a ilusão de sua impotência. Em linguagem moderna, dir-se-ia que é uma opressão interiorizada. Não seria possível nenhuma dominação duradoura de um grupo social por outro, se os dominados recusassem a ideia de inferioridade. Essa ideia de inferioridade tem por finalidade fazê-lo acreditar que estão “em seu lugar” e que qualquer esforço para mudar a ordem social está votado ao fracasso. Para que uma ordem social opressiva possa funcionar sem choques, é indispensável que as mulheres, os operários, e todos os demais grupos oprimidos estejam convencidos de sua inferioridade e impotência. (SCHIFF, 1993, p.14).

Há, portanto, um processo de convencimento social de que as desigualdades são resultantes de falta de esforço dos indivíduos, quando na realidade grupos minoritários são marginalizados por ações ideológicas de dominação pautadas em processos discriminatórios referentes ao pertencimento racial e de classe.

Importante afirmar que a constatação de que raça e classe atuam de forma conjunta, definindo o lugar social desses de jovens, não significa, em absoluto, negar as condições injustas e barreiras postas a jovens brancos/as economicamente desprivilegiados. Trata-se de demonstrar que o racismo representa um obstáculo adicional, portanto, há um duplo processo de marginalização que afeta indivíduos negros. Para jovens brancos não há igualdade social no tocante à classe social, portanto, é inegável que seus traços fenotípicos, que marcam ideologicamente os grupos abastados, representam o acesso a determinados privilégios. Por essa razão, as ações afirmativas são tão necessárias. Contudo, tais políticas permanecem tímidas e ineficazes. Os programas e ações adotados não foram capazes de dirimir as consequências do racismo

educacional. Isso porque, diversos obstáculos foram identificados por meio do diálogo com os/as pesquisadores/as, impedindo progressos na luta contra processos discriminatórios de cunho racial no âmbito escolar, onde Representações Sociais de afirmação e de negação do racismo são elaboradas e reelaboras.

Os resultados das pesquisas analisadas permitem concluir que a legislação não se tornou realidade nas escolas brasileiras, trazendo à tona a persistência no Estado brasileiro da lógica de seleção/exclusão eugênicas por meio de entraves pautados nas ideologias da democracia racial e de embranquecimento que, embora apenas tenha regido as ações do Estado de forma explícita e legalizada nas décadas de 30 e 40 do século XIX, representam hoje estratégias institucionalizadas de reprodução da exclusão racial.

Janine Perini (2012) reforça o entendimento de que essas ideologias se mantêm ainda hoje. No mesmo sentido, Nascimento (2012) identifica a associação de mecanismos ideológicos, como o mito da democracia racial e o ideal de branqueamento, impedindo ações capazes de quebrar paradigmas.

A alteração curricular para a inclusão e valorização da história do Brasil por outras lentes, embora primordial, foi adotada com 115 anos de atraso. Além disso, não tem se mostrado suficiente à superação do racismo na educação. Primeiro porque não contou com um programa de implantação com acompanhamento e avaliação, e depois porque a alteração do currículo, embora fundamental, não é capaz de sozinha promover a superação do racismo. Significa dizer que as políticas e ações adotadas pelo Estado brasileiro mostraram-se insuficientes diante do quadro segregacionista da educação que persiste desde o Brasil colônia.

Nesse sentido, a reformulação curricular da formação inicial, somada a condições e incentivos possibilitados pelo Estado para a realização de cursos que possam conscientizar e instrumentalizar os/as professores/as em atuação, aliadas à produção de materiais e acompanhamento da implantação da legislação, é a receita básica para a materialização das garantias legais.

A exclusão por racismo não é uma questão local, mas, um problema nacional, ainda que existem diferenças entre as regiões, em todas elas, é possível identificar o fenômeno da exclusão escolar das crianças e jovens negros/as (BONILHA, 2012).

As diversas formas de negação sofridas pelos/as alunos/as negros/as dentro da escola, estão pautadas nos resquícios das ideologias mantenedoras do racismo, reafirmando-se diariamente por meio da contradição entre elas. Se por um lado, as ideologias de branqueamento promovem a exclusão racial, a ideia de democracia

racial defende a impossibilidade de existência do racismo em uma sociedade sem *raças*. Não apenas devido à comprovação genética de inexistência das raças, mas, em especial porque, em tese, não seria possível definir quem é negro/a em um país tão miscigenado.

Há uma forte defesa, de grande parte dos/as pesquisadores/as, acerca da permanência das ideologias da democracia racial e/ou de branqueamento como entrave à materialização de políticas de combate ao racismo (ALENCAR, 2015; AMORIM, 2011; ARAÚJO, 2014; CARVALHO, 2013; GONÇALVES, 2011; LACERDA, 2015; MARQUES, 2010; PASTORIZA, 2015; TELES, 2012), que se revelam individualmente ou em dimensão institucional.

O preconceito e a discriminação raciais estão institucionalizados na organização educacional brasileira, tendo nas universidades (SOUZA, 2015) e unidades de ensino da educação básica, eficazes meios de disseminação ideológica (MONTEIRO, 2010; SILVA, 2009; TENÓRIO, 2009); reprodução de estereótipos (PEREIRA, 2012); e, portanto, do próprio racismo (LOMBE, 2009; NASCIMENTO, 2012).

Diante desse quadro, os questionamentos de Nelzir Costa (2014, p. 68) vão ao encontro do que constatamos:

[...] No século XXI, duzentos anos após a abolição da escravatura, o negro continua escravo das atitudes discriminatórias e segregativas daquele período, muda-se apenas a abordagem. E conforme a análise dos dados surge um questionamento: será que a Eugenia foi realmente desfeita? O sentimento de purificação da raça deixou de existir?

Em diálogo com os questionamentos da autora concluímos que se soma à manutenção das ideologias da democracia racial e do branqueamento, a postura eugênica do Estado brasileiro que, em sua primeira versão, excluiu milhares de pessoas do Sistema de Ensino em função de seu pertencimento racial, e hoje, sob nova roupagem, promove a exclusão por meio de outros mecanismos. Altera-se o contexto sócio-histórico e as estratégias de ação, porém, o objetivo final intrínseco de alijar milhares de crianças e jovens negros/as do Sistema de Ensino permanece.

Mesmo diante de conquistas e avanços, importa lembrar que a estrutura de poder presente na gênese da sociedade brasileira não minou com a abolição, apenas apresenta-se com novos contornos, de modo que diversas barreiras ainda estão postas à população negra (SANTOS, 2013), haja vista a sobreposição entre classe e raça.

Entendemos que a desagregação de “raça e classe” afeta negativamente avanços no tocante à inclusão social. Os dois marcadores não podem ser pensados de forma estanque, desconsiderando os vínculos que os ligam. É correto afirmar que

algumas especificidades devem ser consideradas inclusive incluindo o recorte de gênero, por outro lado, também é verdade que a manutenção do racismo se configura como importante mecanismo de manutenção das desigualdades entre as classes sociais.

Observando por esta lente, também nos parecem absurdos os debates e estudos sobre a luta de classes e as injustiças promovidas pela lógica capitalista que desconsideram a questão racial. Isso porque, embora o Brasil não tenha adotado um regime segregacionista em seu sentido clássico, em diversos momentos da história foram adotadas políticas segregacionistas legalizadoras da exclusão e, ainda hoje, ideologias racistas se materializam em práticas excludentes, mantendo a população negra em lugares subalternizados. E por fim, são cruciais as reflexões que pensem o papel do Estado na construção e manutenção desse cenário.

Não se trata de um Estado combatendo o racismo, mas de um Estado, ele próprio, com posturas racistas que obstaculizam processos transformativos e de inclusão. O racismo segue assimilado pelos representantes do Estado e entranhado em suas instituições das quais elegemos aquelas ligadas ao Sistema de Ensino.

De um modo geral, as pesquisas apontam a resistência, o desconhecimento e a negação do racismo como fortes fatores de manutenção de processos discriminatórios e excludentes na educação. A reflexão não deve partir, contudo, de questionamentos acerca do interesse, empenho e boa vontade dos/as professores e gestores/as escolares, embora essa abordagem faça parte do debate. É preciso compreender que esse quadro de omissão diante de manifestações racistas - acompanhado de sua negação; de desinteresse e o menosprezo diante do debate proveniente dos/as professores, gestores/as, estudantes e/ou demais membros da comunidade escolar - não pode ser lido a partir do indivíduo, mas inserindo-o na estrutura sócio-histórica e política que o constituiu e o cerca.

Ainda que não represente uma ação e/ou omissão declarada por parte das/as gestoras/es, incluindo os governantes, a morosidade em implementar Políticas Públicas com recorte racial perdura na gestão do Sistema de Ensino em todos os seus âmbitos. As Representações Sociais racistas seguem estruturando as relações sociais e institucionais, bem como determinando práticas, elegendo caminhos e prioridades, que normalmente favorecem determinados segmentos sociais, e proporcionando a perpetuação de privilégios.

Ao servir como instrumento da classe dominante, o Estado não pode ser colocado acima de tudo ou neutro, uma vez que é mais um aparelho, possivelmente o mais importante, de controle e dominação. O caráter e alcance das políticas adotadas

podem variar de acordo com o partido e respectivo programa de governo adotado, contudo, o Estado é parte inerente ao capitalismo.

As pesquisas analisadas, mesmo aquelas que apresentam algum relato de experiência positiva, trazem a constatação de fragilidades que impedem o alcance dos objetivos vislumbrados pelos movimentos negros, ao idealizarem a alteração da LDB como uma das formas de combate ao racismo por meio da reestruturação curricular.

Ao mesmo tempo em que o Estado brasileiro adota um discurso de “não preconceito” e “não racismo”, os estudos em tela trazem denúncias de entraves e fragilidades quanto à implementação da legislação concernente à Educação para as Relações Étnico-raciais, além dos inúmeros relatos de casos de intolerância religiosa, práticas discriminatórias e reprodução de representações racistas no ambiente escolar.

Como já sinalizamos a legislação não pode sozinha, ser considerada uma solução para o racismo educacional. A mesma, quando implementada, combaterá uma das vertentes desse mal nas escolas, mas somente a promoção de uma educação antirracista em todas as suas dimensões poderá resultar na superação do racismo institucionalizado no Sistema de Ensino. Além disso, apenas teremos dados para mensurar sua eficácia quando a implementação da mesma deixar de ser apenas mérito de ativistas da causa, configurando-se efetivamente uma política de Estado.

Concluimos que a negligência do Estado na adoção de Políticas Públicas educacionais resulta em interdições racistas de cunho eugênicas e carregadas pelas ideologias da democracia racial e de branqueamento, que não cessaram com a abolição e seguem reproduzindo marginalização e injustiças sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo final não traz apenas “conclusões”, antes, pretende abrir novas frentes de diálogos e pesquisas diante de tantas lacunas que ainda precisam ser preenchidas no debate acerca das relações étnico-raciais no Brasil na Educação.

Investigamos a materialidade das orientações legais envolvendo a Educação para as Relações Étnico-raciais a partir de 2003, por meio de catalogação e análise de teses e dissertações defendidas entre 2003 e 2016, que tratam da questão racial no campo educacional. Ao longo dos capítulos, apresentamos dados envolvendo os principais temas, conceitos, considerações e conclusões apresentadas, resultando na construção de uma radiografia dos avanços e limites da legislação.

Utilizamos como suporte teórico a teoria das Representações Sociais desenvolvida por Serge Moscovici em associação aos empréstimos provenientes da perspectiva marxista de compreensão da realidade, visando identificar na organização do Sistema de Ensino instrumentos de opressão pautados em marcadores de raça dentro da estrutura de classes.

O enlace entre as duas teorias ampliou as possibilidades de percepções de como agem os mecanismos ideológicos de construção social e manutenção do racismo presentes na sociedade brasileira e como atingem o Sistema de Ensino e seguem mantendo as desigualdades raciais adjacentes às desigualdades de classe.

A teoria das Representações Sociais foi eleita em função da capacidade de operacionalizar o pensamento social em sua dinâmica e sua diversidade, possibilitando a compreensão da elaboração ideológica do racismo no seio da sociedade. Como vimos, processos de Objetivação e Ancoragem definem os rumos das ações a serem tomadas, de acordo com as Representações Sociais racistas que permeiam as instituições e o próprio Estado.

A Ancoragem nos remete aos preconceitos raciais enraizados em nossa sociedade. Compreende nosso estoque de imagens construídas historicamente e reformuladas em nosso convívio social diário. Já no processo de Objetivação, damos materialidade ao preconceito por meio de atitudes discriminativas. As imagens que compõe nosso núcleo figurativo afastam-se de seu contexto original e ganham vida. Neste processo, as Representações Sociais racistas ganham veracidade e são naturalizadas.

Apresentamos uma miscelânea de fatores que atuam na re/produção de representações, objetivando ideias preconceituosas e hierarquizantes reproduzidas em atitudes discriminativas acionadas por meio da Ancoragem de representações racistas.

Entendemos o racismo como um sistema que se apoia em Representações Sociais calcadas em ideologias preconceituosas forjadas com o intuito de preservar as relações de poder que estruturam as sociedades capitalistas, materializando-se em ações discriminativas que excluem, segregam e matam social e fisicamente.

A perspectiva materialista e dialética, somada à teoria das Representações Sociais, nos permitiu compreender a construção social dessas ideologias e como atingem o Sistema de Ensino e seguem mantendo as desigualdades raciais adjacentes às desigualdades de classe. A manutenção das Representações Sociais racistas está relacionada aos interesses da classe dominante na manutenção de vantagens econômicas e *status* social. Nesse cenário, o Estado não é imune ao racismo, ao contrário disso, segue refletindo-o e alimentando-o por meio de diversos aparelhos de reprodução de ideologias racistas que são, portanto, a tecnologia utilizada pelo Estado, ontem e hoje, para estruturar a organização social brasileira de modo a manter a população negra na base da pirâmide socioeconômica.

A abordagem marxista representou importante norte no encadeamento do diálogo, devido a inigualável contribuição à interpretação das relações sociais, considerando a interligação entre raça e classe bem como o papel do Estado.

A lógica indicadora do entrelaçamento e entre raça e classe na estruturação das relações sociais no Brasil indica a impossibilidade de dissociação entre identidade racial e pertencimento de classe. Nesse sentido, o lugar social destinado à/o negro/a condiz com aquele pertencente às classes desprivilegiadas. O Sistema de Ensino contribui com a manutenção dessa lógica dada a ausência de mecanismos que garantam a materialidade da legislação antirracista. Conclui-se que a questão racial não pode ser vista de forma separada da estrutura econômica, tendo em vista que a mesma é montada a partir de construções políticas, ideológicas e culturais em que a formatação social é engendrada de modo a manter as bases do sistema capitalista.

É fundamental não perdermos de vista que mesmo com a constatação de que dentro de uma organização social capitalista trabalharemos sempre com o alcance limitado de políticas sociais, os avanços, ainda que tímidos, e distantes dos objetivos vislumbrados pelos movimentos negros no processo de construção da legislação, não podem ser desprezados. Isso porque representam sólidas evidências dos resultados positivos que podem ser alcançados.

A alteração da LDB foi, sem dúvidas, um marco no debate acerca do combate ao racismo educacional, e transformou-se em um valioso instrumento de legitimação de ações antirracistas nas escolas, que já contavam com a atuação militante de professores

e professoras engajadas/os na luta pela superação do preconceito e discriminação raciais.

A mesma escola ora evidencia seu caráter reprodutor da lógica dominante enquanto Aparelho ideológico do Estado, ora apresenta sua incrível capacidade de transformação da realidade social, podendo, então, contribuir sobremaneira na superação do racismo na sociedade brasileira.

Informações reunidas após análise das pesquisas atestam as profundas contradições presentes no ambiente escolar quanto à questão da formação. Se por um lado, encontramos vários relatos de dificuldades para a formação continuada em função da jornada de trabalho e precarização da atuação docente, o que é realidade no Brasil, não há dúvidas de que para alguns/as profissionais a formação continuada representou mudanças na prática pedagógica. Em contrapartida, outras/os professoras/es relatam dificuldade em trabalhar a questão racial. Uns/umas demonstram insegurança, outros/as sinalizam resistência em discutir a questão, segundo boa parte dos/as pesquisadores/as, pautando-se na negação do racismo e crença na Ideologia da Democracia Racial. A inclusão de projetos antirracistas no planejamento das escolas concorre com diversos empecilhos, isto significa dizer que as possibilidades de mudança de posturas convivem com a reprodução do racismo.

E para além da formação docente e alteração curricular, se põe em evidência, como nunca, a importância de um programa que considere outras frentes de luta no combate ao racismo educacional com intuito de alterar os índices de insucesso escolar em favor dos/as alunos/as negros/as e, em última instância, trazendo resultados a toda a sociedade.

A aprovação da Lei 10.639/03 corresponde, entretanto, a uma forma – não a única – de superar manifestações racistas. Para tanto, se faz necessário a adoção de ações, programas e projetos complementares orientados por objetivos de curto, médio e longo prazos que a fortaleçam, como, por exemplo, formulações políticas que garantam a inclusão da perspectiva racial nas disciplinas das universidades públicas e privadas, programas de formação continuada que atinjam a totalidade de profissionais da educação e contem com acompanhamento e avaliação, buscando minar a construção e a reprodução de Representações Sociais racistas.

O quadro encontrado revela que há sempre um “porém” diante das tentativas de materialização de ações e projetos pedagógicos de combate ao racismo. Os “poréns” anunciam as fragilidades, limites, resistências e dificuldades no processo de implementação de políticas, ações e projetos. A consequência desse quadro, que

evidencia a permanência do racismo educacional, é a continuidade de obstáculos que afetam negativamente a trajetória escolar de estudantes negros/as, imprimindo-lhes o “insucesso escolar”, colocando-os à margem quanto a oportunidades de inclusão no mercado de trabalho e acesso ao Ensino Superior e, portanto, amputando condições de ascensão social.

A legislação antirracista foi, sem dúvidas, um marco no debate acerca do racismo educacional, e transformou-se em um valioso instrumento de legitimação de ações de enfrentamento ao racismo nas escolas, que em alguns casos já contavam com a atuação militante de professores/as engajados/as na luta pela superação do preconceito e discriminação raciais.

Os resultados das pesquisas analisadas apontam a dependência de iniciativas pessoais na adoção de uma educação antirracista, como ausência de vontade política e, conseqüentemente, evidência da morosidade do Estado brasileiro frente à necessidade de alterar o quadro notadamente desigual em sua estrutura social. Nesse contexto, o envolvimento e dedicação de profissionais do ensino na luta por uma educação inclusiva evidenciam a dinamicidade das relações sociais e, portanto, mais uma possibilidade de provocar fissuras na enrijecida estrutura social.

A adoção de práticas pedagógicas antirracistas, resultantes do engajamento de alguns professores/as, que sozinhos/as sustentam as ações de enfrentamento ao racismo educacional, revela a ausência e omissão do Estado brasileiro.

A proximidade dos resultados evidencia que as vozes dos/as pesquisadores/as na área de relações étnico-raciais na educação estão sendo ignoradas. As investigações denunciam que a realidade pouco mudou nos últimos anos e apontam a permanência do racismo nas escolas e ausência de ações efetivas de materialização da legislação.

O Estado brasileiro não demonstrou real interesse na inclusão dos/as estudantes negros/os por meio de políticas antirracistas, mantendo-os/as, assim, excluídos/as do Sistema de Ensino, na medida em que não apresentou Políticas Públicas impactantes e especialmente desvinculadas de interesses prevaletentes. Índícios de resistência na adoção de medidas de promoção do igualitarismo de condições e oportunidades, em especial no âmbito escolar, estão relacionados ao fato de que tal processo afetaria profundamente as relações políticas, econômicas e culturais, colocando em cheque o atual modelo de estrutura que beneficia alguns/as, enquanto priva outros/as. Dessa forma, a população negra segue aprisionada em um processo de exclusão e marginalização composto por eixos que se articulam e se retroalimentam ao mesmo tempo em que dificultam ou impossibilitam as condições para rompê-los.

Asseveramos que o combate ao racismo educacional deve fazer parte de um programa maior de transformação social capaz de afetar toda a estrutura de ensino, combatendo a resistência na adoção de medidas de promoção de igualitarismo nas condições e oportunidades pautadas no racismo institucionalizado.

Mesmo partindo de diferentes perspectivas, e por meio de diferentes orientações metodológicas, o que une todas as produções, em maior ou menor grau, é a constatação de que as recentes inclusões e alterações na legislação ainda não lograram o sucesso esperado. O sentimento de que muito ainda precisa ser feito é consenso entre os/as pesquisadores/as. É unânime também a conclusão de que as transformações almejadas não prescindem da intensificação de formas de resistência política e do aperfeiçoamento dos instrumentos de mobilização, pautados em reivindicações pela manutenção e avanços no campo dos direitos sociais.

A partir dos dados coletados, observamos que a negligência do Estado resulta na incidência dos seguintes elementos obstaculizadores:

- Ausência de formação docente;
- Negação do racismo;
- Inadequação do livro didático;
- Visão folclorizada da Cultura Africana e Afro-brasileira;
- Prevalência de atividades pontuais e isoladas;
- Iniciativas individuais e militantes;
- Despreparo e insegurança para abordar a temática;
- Omissão diante de manifestações racistas;
- Intolerância religiosa;
- Mudanças curriculares autoritárias por meio de MP;
- Precarização do trabalho docente;
- Déficit de formação inicial e continuada;
- Alcance limitado dos cursos de formação continuada;
- As fragilidades dos currículos dos cursos de graduação;
- Insuficiência de materiais pedagógicos;
- Permanência da visão eurocêntrica e preconceituosa nos livros didáticos;
- Resistências: negação, “racismo às avessas”, imposição;
- Reprodução de RS racistas por desconhecimento e despreparo;
- Livros didáticos ainda com muitas fragilidades e visões eurocêntricas;
- Foco em datas comemorativas;
- Ausência de projetos contundentes e eficazes de implementação e acompanhamento.

Os diversos entraves identificados estão relacionados à negligência do Estado, baseada em ideologias racistas: de Branqueamento e da Democracia Racial, entrelaçadas à lógica eugênica.

Ao menos uma dentre essas ideologias aparece em praticamente todas as pesquisas, indicando a necessidade da compreensão histórica da construção do racismo

e seus desdobramentos. Não há, contudo, a associação contundente dessas teorias com a questão racial hoje. Elas estão presas a um dado momento histórico e de lá fazem ecoar o racismo que alinhava as desigualdades postas hoje.

Entendemos que a Eugenia, a Ideologia do branqueamento, bem como a crença em uma democracia racial, cada um/a a seu modo e ao mesmo tempo agindo dentro de todo um conjunto, contribuem com a manutenção de posturas racistas que marcam a implementação de nossas políticas reparadoras. É exatamente esse ponto que “explica” a delonga do Estado brasileiro quando o assunto é a superação do racismo. E como não poderíamos evidenciar esse aspecto em toda a dimensão racial no Brasil, apontamos aqui as fragilidades de determinadas ações ligadas à educação antirracistas.

Verificou-se que a mestiçagem é um aspecto positivo sob o ponto de vista da pluralidade cultural, mas não pode ser distanciada, em primeiro lugar, de sua gênese violenta contra as mulheres negras, e, depois, em função dos acontecimentos históricos que tentaram defini-la ora como elemento de atraso da sociedade, ora enquanto mecanismo de branqueamento, e, por fim, como justificativa para a inexistência do racismo no Brasil, por meio da defesa da ideologia que difunde a ideia de harmonia racial nas relações sociais.

A ideia de convivência pacífica e igualitária entre as raças, que tem sido exaustivamente criticada por pesquisadores/as e ativistas, não só mascara o racismo, como representa eficaz instrumento de camuflagem do real alcance das políticas adotadas ou mesmo amenizam a gravidade da ausência de Ações Afirmativas.

Vimos como o racismo científico, que mensura o caráter dos seres humanos a partir de seus traços biofísicos, associado ao Darwinismo Social e a Eugenia, veio “justificar” o neocolonialismo e teve, no Brasil, ampla aceitação. Tais práticas reforçaram fortemente as Representações Sociais racistas que respingam em nossa organização social atual, delimitando espaços específicos para cada grupo social.

A valorização da História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras corresponde a uma forma de superar manifestações racistas, por meio da reelaboração de Representações Sociais negativas a respeito das pessoas negras. Para tanto, se faz necessário a adoção de ações, programas e projetos complementares orientados por objetivos de curto, médio e longo prazo que os fortaleçam, como, por exemplo, a formulação de leis e diretrizes nacionais que garantam a inclusão da perspectiva racial nas grades das universidades públicas e privadas, programas de formação que atinjam a totalidade de profissionais da educação e contem com acompanhamento e avaliação.

O racismo está posto e qualquer forma de negá-lo incorre em uma leitura borrada e cega da realidade social brasileira. Contudo, a reprodução do racismo não está descolada do contexto socioeconômico que naturaliza as relações sociais desiguais. Significa dizer que o racismo se manifesta no seio de uma sociedade cindida em classes e pautada pela lógica do lucro e da exploração.

É fundamental lembrar dois aspectos importantes neste debate. O primeiro diz respeito ao fato de que não desconsideramos a importância da efetivação de projetos nas escolas. As experiências positivas têm a relevância de evidenciar que é possível alcançar resultados proveitosos ao provocar reflexões acerca do racismo e valorizar a História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras. Asseveramos, no entanto, a necessidade de ações e, especialmente, de destinação de recursos para que as previsões contidas na LDB, envolvendo a promoção da igualdade, valorização étnica e condições de acesso e permanência, sejam materializadas de modo amplo e contínuo. A mesma escola que evidencia seu caráter reprodutor da lógica dominante também guarda incrível capacidade de transformação da realidade social, podendo, então, contribuir sobremaneira na superação do racismo na sociedade brasileira.

O segundo aspecto diz respeito à importância de não perdermos de vista a constatação de que dentro de uma organização social capitalista trabalharemos sempre com o alcance limitado de políticas sociais. Todavia, os avanços, ainda que tímidos, e distantes dos objetivos vislumbrados pelos movimentos negros no processo de construção da legislação, não podem ser desprezados.

Por outro lado, é preciso buscar respostas em sentido mais amplo. As pesquisas estão muito concentradas nas escolas e nos/as profissionais. Ainda que a intenção não seja essa, aparentemente os/as professores acabam sendo responsabilizados/as pelo fracasso na implementação de ações antirracistas. Embora apareçam críticas ao Estado, as questões estruturais, de um modo geral, não são consideradas.

Nessa ótica, compreendemos que os avanços são inegáveis, porém, como esta pesquisa evidenciou, acabam minimizados pelos traços ideológicos de cunho racista ainda presentes nas ações e posturas do Estado brasileiro, resultando na ineficácia de suas políticas no tocante ao equacionamento de acesso ao sucesso escolar da população negra.

As transformações almeçadas não prescindem da intensificação de formas de resistência política e aperfeiçoamento dos instrumentos de mobilização pautados em reivindicações pela manutenção e avanços no campo dos direitos sociais.

A investigação aqui apresentada não se resumiu a evidenciar a ausência de políticas efetivas de inclusão e de combate ao racismo, mas denunciar como o Estado brasileiro, dentro de uma lógica capitalista, segue produzindo e reproduzindo ideologias preconceituosas e segregação raciais. Significa dizer que o Estado não é apenas omissor, mas representa importante instrumento de perpetuação de desigualdades.

O debate acerca de uma educação antirracista deve nascer no contexto das Políticas Públicas estatais, uma vez que não é possível pensar em mudanças eficazes sem a destinação de recursos. A necessidade de adoção de uma educação antirracista eficaz e permanente por parte do Estado Brasileiro parte do reconhecimento de que as diferenças raciais são estruturantes das relações sociais, formando a base das desigualdades e, por essa razão, pedem a implementação de ações focais que atendam às demandas específicas da população negra.

Para isso, o Sistema Educacional Brasileiro deve passar por uma reestruturação política e ideológica de combate ao insucesso escolar, sobretudo da população negra, a mais atingida. Constatamos que o combate ao racismo educacional ainda não mereceu do Estado brasileiro a devida atenção. Apontamos para a necessidade da elaboração de ações, com dotação orçamentária, que possam envolver o combate ao racismo educacional em todas as duas dimensões.

É possível afirmar, com absoluta segurança, que as orientações legais, ainda que tenham reverberado algumas inovações, não resultou em frutos, portanto, não temos resultados concretos. Essa afirmação não é uma crítica à legislação, tão necessária e já bastante tardia. Tão pouco tem a intenção de desvalorizar a luta do povo negro ou dos/as *professores ativistas* espalhados pelo país. Ao contrário disso, tivemos a intenção de destacar essas ações e a partir delas evidenciar a negligência do Estado concernente a questão racial na educação.

A falta de subsídios provenientes do Estado é o principal entrave para a superação do desafio de materialização da legislação antirracista. A omissão do Estado resulta em ausência de apoio pedagógico; formação inicial deficitária; ausência de formação continuada; alcance limitado de produção e distribuição de materiais; dificuldade, negação, omissão, sentimento de imposição e resistência por parte dos/as professores/as; ausência de direcionamento pela equipe gestora; trabalho militante e solitário dependente de iniciativas pessoais; impossibilidade de implementação em função da precarização do trabalho docente.

O debate ocorre de forma isolada nas escolas e, não raro, marcada por resistências e tensões no grupo. Quando o/a gestor/a assume esse papel há maior

envolvimento dos/as professores/as, mas em nenhum caso a constatação do/a pesquisador/a foi de um trabalho coletivo alinhado e permanente. Outro fator preponderante está nas diferenças significativas entre escolas e/ou posturas dos/as professores/as nas formas de pensar a temática e implementar projetos e ações.

O panorama constatado coloca os/as demais docentes, em sua maioria, como reprodutores/as de Representações Sociais racistas, o que não significa que sejam os “responsáveis” pelos avanços ou insucesso nas ações antirracistas na escola. Ao contrário disso, essa produção teve a intenção de evidenciar que o/a docente é apenas uma peça da engrenagem. Porém, as críticas às suas práticas devem ser consideradas: seguramente não está nas mãos desses profissionais, de forma isolada, o combate ao racismo que está institucionalizado no Sistema de Ensino estruturado na sociedade como um todo.

Da mesma forma, nos níveis federal, estadual, distrital e/ou municipal as ações aparecem de forma bastante estanque. O que nos direciona ao papel do poder público. Observamos uma cascata de omissões que se inicia no Governo Federal e termina nas escolas. Não é aceitável que um debate tão caro e necessário à sociedade brasileira dependa, tão somente, da ação de militantes dos movimentos negros e ativistas em geral.

A despeito de adotar algumas medidas e tentar implementar políticas, é a morosidade e ineficiência do Estado que se destacam nas análises apresentadas. Como já sinalizamos, o Estado representa a elite branca brasileira, portanto, cada decisão é estudada e controlada para que a estrutura social permaneça organizada de forma estratificada e desigual.

Sem dúvida, os últimos anos trouxeram avanços como resultado de muita luta protagonizada pelos movimentos sociais negros que, provocando continuamente o Estado, tiveram algumas respostas. Ocorre que o Estado ainda não adotou como prioridade o combate às desigualdades. Todas as políticas adotadas são importantes e sinalizam mudanças, desde que adequadamente implementadas e associadas a outras políticas que possam alterar a estrutura social em seu âmago.

Seguramente muitas questões ainda estão postas. Esperamos que o termômetro apresentado possibilite avanços no âmbito acadêmico e no campo das Políticas Públicas. O quadro analítico indica que não é mais necessário adentrar as escolas com a perspectiva de identificar como ou se a legislação está sendo implementada. Temos dados suficientes para afirmarmos com segurança que os entraves ainda são maiores se comparados aos avanços e que o racismo segue presente nas escolas e no Sistema de Ensino. Estamos em um ponto que pede buscas capazes de

ampliar a discussão, de trazer novas perspectivas sobre as causas da persistência do racismo, da existência de obstáculos e da omissão do Estado.

À guisa de conclusão, reafirmamos que a transformação da sociedade brasileira não prescinde da reestruturação das relações sociais com o intuito de promover a superação de princípios e práticas racistas enraizadas em sua estrutura. Esperamos que as reflexões apresentadas nesta pesquisa possibilitem avanços em direção a consolidação de justiça social por meio da inclusão da população negra, diante da constatação de que há muito a ser feito e alcançado.

REFERÊNCIAS

AGUILAR FILHO, Sidney. **Educação, autoritarismo e eugenia**: exploração do trabalho e violência à infância desamparada no Brasil (1930-1945). 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: Notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Portugal: Porto Editora, 1999.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda Negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites século XIX. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2004.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor**: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Vozes: Petrópolis, 2014.

BECKER, Howard. A Escola de Chicago. *Mana*, Rio de Janeiro, v.2, n.2, p.177-188, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v2n2/v2n2a08.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BARROS, L. O. C. Arthur Ramos e a mestiçagem no Brasil: memória da ciência nas primeiras décadas do século XX. ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 11., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPUH-RJ. Disponível em: <<http://www.rj.anpuh.org/Anais/2004/indice2004.htm>>. Acesso em: 7 mar. 2014.

BENITE, Anna M. C. ET al. Estudos das propriedades adsorventes de ElaeisGuineensis (Dendzeiro): A Lei 10.639 no ensino de química. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA (RASBQ), 36., 2012, Águas de Lindóia. **Anais...** São Paulo: SBQ, 2013. Disponível em: <<http://www.eventoexpress.com.br/cd-36rasbq/resumos/T0590-1.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2017.

_____. Tem dendê, tem axé, tem química: sobre história e cultura africana e afro-brasileira no ensino de química. **Química nova na escola**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 19-26, fev. 2017. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc39_1/05-EA-73-15.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2017.

BERNADINO-COSTA, Joaze. Do mito da democracia racial à lei de cotas: a luta antirracista nas universidades brasileira. In: SANTO, Debora; GARCIA-FILICE, Renísia; RODRIGUES, Ruth Meyre M. **Políticas Públicas e raça**: avanços e perspectivas. Brasília/DF: Comunicação Integrada, 2016. p.40-63.

BETHENCOURT. Francisco. **Racismos**: das Cruzadas ao século XX. Lisboa: Temas e debates – Circulo de leitores, 2013.

BÍBLIA. A. T. Gênesis. In: **BÍBLIA**. Português. Bíblia sagrada: contendo o antigo e o novo testamento. Trad. João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966. p.678-686.

BICUDO, Maria A. V. Meta-análise: seu significado para a pesquisa qualitativa. **REVEMAT**- Revista Eletrônica de Educação Matemática (On-line), Florianópolis, v. 9, ed. temática, p. 07-20, jun. 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/1981-1322.2014v9nespp7/27377>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BOARINI, Maria Lúcia. Apresentação. In: _____. (Org.). **Higiene e raça como projetos: higienismo e eugenismo no Brasil**. Maringá: Eduem, 2003. p. 11-18.

BORENSTEIN, Michael et al. **Introduction to Meta-Analysis**. [Nova Jersey]: John Wiley & Sons, 2009.

BONFIM, Paulo Ricardo. **A educação no movimento eugênico brasileiro (1917-1933)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

BOTELHO, Denise Maria. **Ayanini**(Coragem): educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares – São Paulo e Havana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. (ORG) **Educar para a igualdade racial nas escolas**. 1. ed. Recife: MXM Gráfica e Editora, 2016.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Trad. de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição** (1934). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 7 ago. 2014.

_____. Lei nº 4, de 10 de junho de 1835. Dispõe sobre as penas com que devem ser punidos os escravos, que matarem, ferirem ou cometerem outra qualquer ofensa física contra seus senhores, etc; e estabelece regras para o processo. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM4.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Lei no. 581, de 4 de setembro de 1850. Lei Eusébio de Queiroz. *Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império*. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-Hist%C3%B3ricos-Brasileiros/lei-de-extincao-do-trafico-negreiro-no-brasil.html>>. Acesso em: 21 fev. 2014.

_____. Lei nº 3.310, de 15 de outubro de 1886. Revoga o art. 60 do Código Criminal e a Lei nº 4, de 10 de junho de 1835, na parte em que impõem a penas de açoites. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3310.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, 1969. Disponível em: <<http://www.inap.mx/portal/images/pdf/lat/brasil/constitucion%20republica%20federativa%20de%20brasil%201969.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2016.

_____. PL 1332/83. Abdias do Nascimento. Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1167638&fileame=Dossie+-PL+1332/1983>.

_____. PL 259. Deputados Federais Ester Grossi e Bem-Hur Ferreira. Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1127776&fileame=Dossie+-PL+259/1999>.

_____. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira”, 2003a. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2003b. Disponível em:
<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-2003.html>. Acesso em 20 de fev de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro Brasileira**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:
<<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a Educação para as Relações Étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parecer Nº CNE/CP 003**, de 10 de Março de 2004. Orienta a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e Africana.

_____. Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília/DF: [s.n.], 2009. Disponível em:
<[file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares%20(4).pdf)>.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 2, aprovado em 31 de janeiro de 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_07.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2014.

_____. **Lei nº 11.684**, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11684.htm>. Acesso em: 12 ago. 2016.

_____. **Estatuto da igualdade racial** (2010): Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília/DF, 8 ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 25 jan. 2014.

_____. **LEI Nº 12.990, de 9 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **2014a. Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm>. **Acesso em: 4 abr. 2016.**

_____. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados/Edições Câmara, 2014b.

_____. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil.** Brasília/DF: MEC/SECADI; São Carlos/SP: UFSCar, 2014c. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002270/227009por.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2016.

_____. Presidência da República. Secretaria Geral da Presidência da República. **Mapa do encarceramento:** os jovens do Brasil. Brasília/DF: Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude, 2015a.

_____. Presidência da República. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014.** Brasília/DF: Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude/Ministério da Justiça/Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2015b.

_____. **Relatório da distribuição pessoal da renda e da riqueza da população brasileira:** Dados do IRPF 2015/2014. Brasília/DF: Ministério da Fazenda/Secretaria de Política Econômica, 2015c.

_____. Decreto nº 9.005, de 14 de março de 2017. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e substitui cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS por Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9005.htm#art10>.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 5-7, fev. 1988.

CALIFORNIA DEPARTMENT OF EDUCATION (CDE). **Bullying at School**. Counseling and Student Support Office. California Library Distribution Act, 2003. Disponível em: <<http://www.cde.ca.gov/ls/ss/se/documents/bullyingatschool.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

CAMPOS, Maria José. **Arthur Ramos**: luz e sombra na antropologia brasileira – Umaversão da democracia racial no Brasil nas décadas de 1930 e 1940. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Veredas das noites sem fim**: socialização e pertencimento racial em gerações sucessivas de famílias negras. – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS. **Mestres e doutores no Brasil**: uma introdução. Brasília: CGEE, 2012. Disponível em: <http://www.cgee.org.br/hotsites/mestres2012_downloads/tabelas_pdf/mestres2012_cap1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. **Mestres e doutores 2015**: Estudos da demografia da base técnico científica brasileira. Brasília: CGEE, 2016. Disponível em: <https://www.cgee.org.br/documents/10182/734063/Mestres_Doutores_2015_Vs3.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2017.

CHALHOUB, Sidney. Precariedade estrutural: o problema da liberdade no Brasil escravista (século XIX). **História Social**, n. 19, p.33-62, [jul./dez.] 2010.

_____. **A força da Escravidão**: ilegalidade e costume no Brasil oitocentista. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

CHAMBOULEYRON, Rafael. In: PRIORE. Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 55-83

COHEN, Ernesto; FRANCO; Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE COMBATE AO RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 3., 2001, Durban. **Declaração e Programa de Ação...** Brasília/DF: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 2001. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>.

CORREIA, Ana Maria. R.; MESQUITA, Anabela. **Mestrados e doutoramentos**. Porto: Vida Económica, 2013.

COSTA, Emília V. **Da senzala à colônia**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas**: teoria e prática. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2016.

COUTINHO, Nelson. A Democracia como valor universal. In: SILVEIRA, Ênio ET al. **Encontros com a Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p.33-47.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies**. Trad. Eduardo Fonseca. São Paulo: Hemus, [s/d].

DÉCIA, Ana Cristina M. A permanência universitária na perspectiva complementar da redistribuição e reconhecimento em um curso superior na UFBA. In: SANTO, Debora; GARCIA-FILICE, Renísia; RODRIGUES, Ruth Meyre M. **Políticas Públicas e raça: avanços e perspectivas**. Brasília: Comunicação Integrada, 2016, p. 66-88.

DE PAULA, Jeziel. **1932: Imagens construindo a História**. Campinas/Piracicaba, Editora da Unicamp/Editora UNIMEP, 1998.

DIAS, Adriana Abreu Magalhães. **Anacronautas do teutonismo virtual: uma etnografia do neonazismo na Internet**. 2007. 254 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp. Campinas, SP, 2007. Disponível em http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dezembro2013/sociologia_artigos/dias_dissertacao.pdf. Acesso em 24 de jan 2017.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.** (Online). v.13, n.39, p.517-534, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000300008>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

DUARTE, Fernanda; MESQUITA, Raul. **Dicionário de Psicologia**. Lisboa: Plátano Editora, 1996.

DYE, Thomas R. Mapeamento dos modelos de análise de Políticas Públicas. In: HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. (Org.). **Políticas Públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: UNB, 2010. p. 99-129.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 2003.

FERES JUNIOR, João; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes; EISENBERG, Zena Winona. Monteiro Lobato e o politicamente correto. Dados (Online).v.56, n.1, p.69-108, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582013000100004>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

FONSECA, Fernanda et al. **Dicionário Médico**. Lisboa: Climepsi. 2012.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé. **Democracia hoje**: novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília/DF: UnB, 2001. 479p.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. Rio de Janeiro: Schimidt, 1933.

_____. **Sobrados e Mocambos**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1936.

FURTADO, Cláudio Alves; SANSONE, Lívio.(Org.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2012.

_____. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos**: a dialética entre perguntas e respostas. Chapecó: Argos, 2013.

GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

_____. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**: a cultura na implementação de Políticas Públicas. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

GÓES, José Roberto P. de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 107-136

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa e o princípio constitucional da igualdade**: odireito como instrumento de transformação social – A experiência dos EUA. São Paulo: Renovar, 2001. p.35-90.

_____. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: _____. ET al. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002.

_____. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/03**. 1. ed. Brasília/DF: MEC/UNESCO, 2012. 422p.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329/20035>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

GÓMEZ-VALDÉS, J. ET al. Lack of support for the association between facial shape and aggression: areappraisal based on a worldwide population genetics perspective. **PLoSOne**.v.8, jan. 2013. Disponível em:

<<http://www.plosone.org/article/fetchObject.action?uri=info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0052317&representation=PDF>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Educação para as Relações Étnico-raciais: elementos para uma prática exitosa. In: RIBEIRO, Cristiane Maria; PEREIRA, Mariana Cunha. (Org.). **Educação e relações étnico-raciais**: diálogos, situações e ações. 1. ed. Goiânia: UFG, 2015, p. 123-143.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, (jan./jun.)1988.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GOUGH, David; OLIVER, Sandy; THOMAS, James. Introduction to systematic reviews. In: _____. **An introduction to systematic reviews**. Los Angeles: Sage, 2012. Disponível em: <http://uk.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/46999_Gough_Chapter_1.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2017.

GRIN, Mônica. **Raça**: debate público no Brasil (1997- 2007). Rio de Janeiro: ManuadX:Faperj, 2010.

HASELHUHN. Michael P; WONG. Elaine M. Bad to the bone: facial structure predicts unethical behavior. **Proceedings of the Royal Society B.**, [Londres], 6jul.2011. Disponível em <<http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/279/1728/571.full.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

HASELHUHN. Michael P; WONG. Elaine M. Bad to the bone: facial structure predicts unethical behavior. **Proceedings of the Royal Society B.**, [Londres], 6jul.2011. Disponível em: <<http://rspb.royalsocietypublishing.org/content/279/1728/571.full.pdf>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

_____.; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice; IUPERJ, 1988.

HEIDEMANN, Francisco G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: _____.; SALM, José Francisco (Org.). **Políticas Públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2010. p. 26-41.

IANNI, Otávio. **Escravidão e racismo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____. O negro e o socialismo. In: _____. et. Al. **O negro e o socialismo**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 7-14. (Coleção Socialismo em Discussão).

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais**: 2002. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao_devida/indicadores_minimos/indic_sociais2002.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2014.

_____. **Censo Demográfico 2010: Educação e deslocamento – Resultados da amostra.** [Rio de Janeiro: IBGE], 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2014.

IENSUE, Geziela. Política de cotas raciais em universidades brasileiras: entre a legitimidade e a eficácia. 122p. 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uepg_dissertacao_2009_Glensue.pdf. Acesso em 09 jul 2015.

IPEA e FBSP. **Atlas da Violência 2017.** Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/170609_atlas_da_violencia_2017.pdf Acesso em: 10 jun. 2016.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das Políticas Públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário. (Org.). **As Políticas Públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008.p.131-166.

JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

JONES, James M. **Racismo e preconceito.** Trad. Dante Moreira Leite. São Paulo: Edgard Blücher; EDUSP, 1973.

KAMEL, Ali. **Não somos racistas:** uma reação aos que querem nos transformar em uma nação bicolor. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LOBATO, Monteiro. **Reinações de Narizinho.** [s.n.t.]. Disponível em: <<https://yadi.sk/i/INsyNZ753GJ2s6>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. **Histórias de Tia Nastácia.** 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Sítio do Picapau Amarelo). Disponível em: <https://yadi.sk/i/ST6_WKnT3GJ2og>. Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. Negrinha. In: _____. **Contos completos.** São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.p.292-441. Disponível em: <<https://yadi.sk/i/qq1uSBiz3GJ2uN>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

_____. **Caçadas de Pedrinho.** [s.n.t.]. Disponível em: <https://yadi.sk/i/8V_wb6IG3GJ2nt>. Acesso em: 28 jul. 2016.

LÊNIN, W. I. **Uma grande Iniciativa.** In: Obras Escolhida. Volume 3. São Paulo: Alfa Ômega, 1980 - pp. 139-160.

_____. **Que Fazer?** A organização como sujeito político. Trad. Rúbia Prates Goldoni. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

LIPSEY, M.; WILSON, D. **Practical metaanalysis:** applied social research methods series. Thousands Oaks, CA: Sage, 2001.(Vol. 49).

LOPES, Carla Machado. **Programa de reflexões e debates para a consciência negra: uma experiência de implementação da Lei nº 10.639 de 2003**. 2010. Dissertação [Mestrado em Educação] – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

MAGGIE, Yvonne. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. *Horizonte antropológico*, Porto Alegre, v. 11, n. 23, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a29v1123.pdf>>. Acesso em: 4 set. 2016.

_____.;FRY, Peter. Política social de alto risco. In: FRY, Peter et al. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 277-282.

MAGNOLI, Demétrio. Ministério da Classificação Racial. In: FRY, Peter et al. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007. p. 133-136.

_____. **Uma gota de sangue**: história do pensamento racial. São Paulo: Contexto, 2009.

MAIA, Verônica Lemos de Oliveira. **Um olhar sobre o Projeto A Cor da Cultura**: Instrumento de aplicação da Lei n. 10639/2003. Monografia (Especialização) – Universidade de Brasília, 2014.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. **A medicalização da raça**: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1994.

MARTUSCELLI, Danilo Enrico. **Crises políticas e o capitalismo neoliberal no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983

_____. A lei geral da acumulação capitalista. In: _____. **O Capital**. v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p.712-827.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MASCARO, Alysso Leandro. Estado e forma política. 1ªed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

MEDEIROS, Marcelo; SOUZA, Pedro H. G. Ferreira de; CASTRO, Fábio Avilade. Otopo da distribuição de renda no Brasil: primeiras estimativas com dados tributários e comparação com pesquisas domiciliares (2006-2012). **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n.1, p.7-36, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/00115258201537>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

MELLO, Marco Aurélio. Superior Tribunal de Justiça (STF). **Íntegra do voto** do ministro Marco Aurélio sobre cotas raciais. Em 26 de abr de 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186MMA.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

MENDOZA, Edgar S.G. **Donald Pierson e a escola sociológica de Chicago no Brasil**: os estudos urbanos na cidade de São Paulo (1935-1950). *Sociologias* (Online), n.14, p. 440-470, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n14/a15n14.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

MENEZES, Veralinda. **Princesa Violeta**. Porto Alegre: Edelbra, 2008.

MICHAELIS. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2015.

MIKLOUCHO-MACLAY, Nikolai Nikolaevich. **New Guineadiaries: 1871-1883**. Trad. do russo por C. L. Sentinella. Madang/Papua New Guinea: KristenPres, 1975. Disponível em: <<http://diasporiana.org.ua/wp-content/uploads/books/9497/file.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2016.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MOREIRA, Fábio Martins. **O Cânone Literário Brasileiro**: preconceito e eugenia em *O Presidente Negro*, de Monteiro Lobato. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen/RS, 2011. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/26.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2016.

MOURA, Clóvis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2013.

_____. **Dialética radical do Brasil Negro**. São Paulo: Fundação Maurício Grabois; Anita Garibaldi, 2014.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOTT, L. Terror na Casa da Torre: tortura de escravos na Bahia Colonial. In: REIS, J.J.(Org.). **Escravidão e invenção da liberdade**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **Uma abordagem conceitual dos conceitos de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações étnico-raciais e Educação-ENESB-RJ, em 05 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/attachments/1973_Uma%20abordagem%20conceitual%20das%20no%C3%A7%C3%B5es%20de%20ra%C3%A7a,%20racismo,%20identidade%20e%20etnia.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

_____. **O negro na sociedade brasileira**: resistência, participação, contribuição. 1. ed. Brasília/DF: Fundação Cultural Palmares, 2004.

_____. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MURRAY, C.; HERRNSTEIN, R.J. **The bell curve**: intelligence and class structure in American life. New York: Free Press, 1994.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações étnico-raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

_____. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem**: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações étnico-raciais no Brasil. *Tempo Social—Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 19, n. 1, nov. 2006.

OLIVEIRA, Anderson José Machado de Oliveira. **Igreja e escravidão africana no Brasil Colonial**. *Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas (UESC)*, Ilhéus/BA, v. 10, n.18, p. 355-387, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed18/1_anderson.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2014.

OLIVEIRA, Ozerina Victor; MIRANDA, Cláudia. **Multiculturalismo crítico, relações étnico-raciais e política curricular**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a06.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos . **“Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. 2008. 324 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000436695>>. Acesso em: 13 set. 2016.

PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento Humano e as Desigualdades Étnicas no Brasil: um retrato de final de século**. Proposta, Rio de Janeiro, nº 86, p. 30-52, set./nov. 2000. Acessado em 10/04/2015.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz Marcelo. **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil 2007-2008**. Rio de Janeiro: Instituto de Economia da UFRJ, 2008.

PATERSON, Barbara L. et al. **Meta-Study of qualitative health research**: a practical guide to meta-analysis and meta synthesis. New Delhi: Sage Publications, 2001.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 2010.

PESSOA, Oswaldo Frota. Quem tem medo da eugenia? **Revista USP**, São Paulo, p. 30-45, dez./fev. 1994/95. Disponível em: <<http://www.usp.br/revistausp/24/05-oswaldo.pdf>>. Acesso em: 4 ago. 2014.

PIGOTT, Terri D. **Advances in Meta-Analysis**: statistics for Social and Behavioral Science. New York: Springer, 2012.

- PINTO, Cândida Martins. **Metanálise qualitativa como abordagem metodológica para pesquisas em letras**. Atos de pesquisa em educação–PPGE/ME (FURB), Blumenau/SC, v. 8, n.3, p.1033-1048, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/4023/2491>>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- PRONER, C. ET al. **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.
- RAMOS, Arthur. **As culturas negras no Novo Mundo**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.
- RIBEIRO, José Pedro M.; DOMITE, Maria do Carmo S.; FERREIRA, Rogério (Org.). **Etnomatemática: papel, valor e significado**. Porto Alegre: Zouk, 2006.
- RIBEIRO, Renilson Rosa (Org.). **O negro em folhas brancas**. Campinas: UNICAMP/IFCH, 2002. (Cadernos de Graduação).
- RIZZINI, Irma. **Pequenos trabalhadores do Brasil**. In: PRIORE. Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p.376-406.
- ROCHA, Simone. **Eugenia no Brasil: Análise do discurso “científico” no Boletim de Eugenia: 1929-1933**. Curitiba: CRV, 2014.
- RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações étnico-raciais no Distrito Federal: desafios da gestão**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2010.
- _____. **A exclusão tem classe, cor e gênero**. MARX 2014 – SEMINÁRIO NACIONAL DE TEORIA MARXISTA, 2014, Uberlândia. Anais.Uberlândia:Universidade Federal de Uberlândia, 2014. Disponível em: <<http://marx2014.seminariomarx.com.br/>>. Acesso em: 7 ago. 2014.
- ROSEMBERG, Fúlvia. **Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e ensino fundamental:um balanço**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 17, n.33, p. 15-42, 2006.
- _____. **Ação Afirmativa na pós-graduação: O Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford na Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: FCC/SEP, 2013. 104 p. (Textos FCC, 36).
- RUA, M. G. **Administração pública gerencial e ambiente de inovação: o que há de novo na Administração Pública Federal Brasileira**. In: PETRUCCI, V.; SCHWARZ, L. (Org.). Administração Pública Gerencial: a reforma de 1995 – Ensaio sobre a reforma administrativa no limiar do século XXI. Brasília/DF: UnB/ENAP, 1999.
- SÁNCHEZ-MECA, J.; MARÍN-MARTÍNEZ, F. **Meta-analysis in Psychological Research**. International Journal of Psychological Research, p.151-163, 2010. Disponível em: <<http://www.um.es/metaanalysis/pdf/5032.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.
- SANT’ANA, Antonio Olímpio. **História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados**. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola.

Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-67.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil**: a trilha do círculo vicioso. São Paulo: SENAC, 2001.

SANTOS, Marco Antônio Cabral. **Criança e criminalidade no início do século XX**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 107-136.

SANTOS, Ricardo Augusto dos Santos. **Pau que nasce torto, nunca se endireita! E quem é bom já nasce feito?** Esterilização, saneamento e educação: uma leitura do eugenismo em Renato Kehl (1917/37). 2008. 256 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

SCARANO, Julita. **Criança esquecida das Minas Gerais**. In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 107-136.

SCHIFF, Michel. **A inteligência desperdiçada**: desigualdade social, injustiça escolas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Dos males da medida**. Psicol. USP, São Paulo, v. 8, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-65641997000100003&script=sci_arttext>. Acesso em: 3 ago. 2014.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: CEAO/CED, 1995.

_____. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; GOMES, Nilma Lino; ARAUJO, Débora Cristina de. Apresentação. **Educar em Revista** (Online), Curitiba, n.47, p.15-18, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100002>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da Silva; TRIGO, Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antonio. **Movimentos negros e direitos humanos**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Ruth/Desktop/Movimentos%20negros%20e%20direitos%20humanos.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

SILVA, Alberto da Costa e. **Amanilha e o libambo**: a África e a escravidão de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: MINC/BN, Departamento Nacional do Livro, 2002.

_____. **A enxada e a lança.** A África antes dos portugueses. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2006.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Negros na universidade e produção do conhecimento.** In: _____.; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 43-54.

_____.; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O jogo das diferenças:** o multi-culturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Multiculturalismo e educação:** do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a09v29n1.pdf>>.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 219-246, nov. 2002.

_____. **O papel das ações afirmativas em contextos racializados:** algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: _____.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves(Org.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 55-79.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. **Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 147-165, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a11v29n1>>. Acesso em: 6 maio 2014.

SOLIGO, Ângela Fátima. **Crianças Negras e professoras brancas:** um estudo de atitudes. 1996. 115 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Católica de Campinas, Campinas, 1996.

_____. **O preconceito racial no Brasil:** análise a partir de atitudes e contextos. 2001. 174 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Pontifícia Católica de Campinas, Campinas, 2001.

_____. **O racismo camuflado no Brasil e seus guetos simbólicos.** In: Gallo, S. (Org.). As diferentes faces do racismo e suas implicações na escola. Campinas: Leitura Crítica/ALB, 2014.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe:** entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.

SOUSA, Margarida Maria Alacoque Chaves de. **Emília:** potencialidade transgressora na formação de um novo conceito de infância. 2009. 155 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/ECAP-7RCJPQ/disserta__o_de_mestrado.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 jul. 2016.

SOUSA, Ricardo Alexandre Santos. **A extinção dos brasileiros segundo o conde Gobineau**. Revista Brasileira de História da Ciência, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 21-34, jan./jun. 2013.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia: raça, gênero na América Latina**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

TAISSUM, Amim Sebaet al. **Explorando os elementos psicossociais da criminologia do homicídio no nordeste: um estudo empírico**. Rios Eletrônica- Revista Científica da FASETE, ano 6, n. 6, dez. 2012. Disponível em: <http://www.fasete.edu.br/revistarios/media/revistas/2012/explorando_os_elementos_psicossociais_da_criminologia_do_homicidio_no_nordeste.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2016.

UNICEF. **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. Brasília, DF: UNICEF/Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.

VANDENBOS, Gary R. (Org.). **Dicionário de Psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

VARELLA, Santiago Falluh. **Discriminação racial indireta e Ação Afirmativa no emprego sob a perspectiva dos direitos coletivos**. 2009. 321 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2009.

VIEIRA JUNIOR, Ronaldo Jorge Araújo. **Responsabilização objetiva do Estado: segregação institucional do negro e adoção de ações afirmativas como reparação aos danos causados**. Curitiba: Juruá, 2005.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência: mortes matadas por arma de fogo**. Brasília/DF: Secretaria-Geral da Presidência da República/Secretaria Nacional de Juventude/Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2015. 105 p. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

WIEVIORKA, Michel. **O racismo: uma introdução**. São Paulo: Perspectiva, 1946.

REFERÊNCIAS DE TESES E DISSERTAÇÕES ANALISADAS

- ABREU, Luciane Simões de. **Práticas pedagógicas e a formação identitária da estudante negra**. 2009. 86 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/86647>>. Acesso em: 18 maio 2014.
- ALBUQUERQUE, Rute Miriam. **Malungo**: itinerário plural de relações com os saberes.2009.91 p.Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação,Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,2009.Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92182>>.Acesso em:16 maio 2014.
- ALENCAR, Maria Gisele de. **A lei 10.639/03**:possibilidades e impossibilidades de desvendamento das muitas nuances das relações étnico-raciais no Brasil.2015.198 p.Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina,2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000201814>>.Acesso em: 8 mar. 2016.
- ALGARVE, Valéria Aparecida.**Cultura negra na sala de aula**: pode um Cantinho de Africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas?.2004.153 p.Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos,São Carlos,2004. Disponível em:<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2661>>.Acesso em:22 mar. 2014.
- ALMEIDA, Cleuma Maria Chaves de. **Racismo na escola**: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB Gonçalves Dias de Açailândia/MA.2013.120 p.Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão,São Luís,2013. Disponível em:<http://www.tedebc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=875>.Acesso em: 9 jul. 2014.
- ALMEIDA, Elizângela Áreas Ferreira de. **Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar**: um estudo piagetiano.2015.275 p.Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências,Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2015. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/11449/124049>>.Acesso em:16 set. 2016.
- ALMEIDA, Lívia Jéssica Messias de. **“Velhos problemas, novas questões”**: uma análise dos discursos raciais na Política Nacional do Livro Didático.2013.178p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana,Feira de Santana,2013.Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/173>>.Acesso em: 9 maio 2016.
- ALMEIDA, Lúcia Maria de. **Ensino com o gênero conto**: contribuições da análise de discurso crítica para a implementação da Lei 10.639/03.2015.105 p.Dissertação

(Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16761>>. Acesso em: 16 maio 2016.

ALMEIDA, Maria Inez de Lima. **Autoafirmação das africanidades na Prainha do Canto Verde**: tirando o véu da invisibilidade da negritude. 2014. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10732>. Acesso em: 23 nov. 2014.

ALMEIDA, Nizan Pereira. **A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil**. 2014. 152 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2709>. Acesso em: 22 dez. 2014.

ALVES, Angela Maria. **A inserção da temática racial nas séries iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública municipal de Campo Grande**. 2007. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7979-a-insercao-da-tematica-racial-nas-series-iniciais-do-ensino-fundamental-em-uma-escola-da-rede-publica-municipal-de-campo-grande.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

ALVES, Maria Kellynia Farias. **Resistência negra no círculo de cultura sociopoético: *pretagogia* e produção didática para implementação da Lei 10.639/03 no Projovem Urbano**. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16658>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

ALVES, Rita de Cássia. **A africanidade no currículo**: a Lei Federal nº 10.639/03 e as práticas curriculares de escola pública de Sabará. 2013. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmvc/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1212>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares cotidianas**: um estudo da Educação para as Relações Étnico-raciais na rede municipal de ensino do Recife. 2011. 290 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4159>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

ANDRADE, Alcilene Costa. **Entre a letra e o espírito**: o discurso de professores(as) sobre estudantes negros(as) pós-implementação da Lei 10.639/03 em escola pública. 2010. 152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4637>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

ANDRADE, Patricia Gomes Rufino. **Olhares sobre jongos e caxambus**: processos educativos nas práticas religiosas afro-brasileiras. 2013. 243 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/1140/1/Tese.%20Patricia%20Gomes.%20texto.pdf>> . Acesso em: 15 mar. 2016.

ANDRADE, Paulo Sérgio de. **Pertencimento étnico-racial e ensino de história**. 2006. 161 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2399>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

ANSELMO, Elaine Regina Martins. **Das práticas políticas e jurídicas na formação de professores para a educação étnico-racial**. 2015. 143 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/128906>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

ARAUJO, Francisco Wescley Bruno Sampaio de. **A construção de identidades etnicorraciais dentro da metodologia do teatro do oprimido, de Augusto Boal**. 2014. 106 p. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1606&Itemid=263>. Acesso em: 28 mar. 2016.

ARAÚJO, Leticia Guimarães. **Valores civilizatórios africanos**: práticas possíveis para a educação antirracista. 2013. 135 p. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Faculdades EST, São Leopoldo, 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=883057 Acesso em: 15 jun. 2016.

ARAÚJO, Patrício Carneiro. **Entre o terreiro e a escola**: Lei 10.639/2003 e intolerância religiosa sob o olhar antropológico. 2015. 228 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/2544>>. Acesso em: 11 maio 2016.

ARRUDA, Marcelo Guimarães. **Africanidades**: a Lei n. 10.639/03 na visão de professores. 2013. 73 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9723>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

ARRUDA, Rosana Fátima de. **Motivação e Educação para as Relações Étnico-raciais**: paradigmas e desafios em uma escola de Cuiabá-MT. 2014. 97 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014. Acesso em: 14 jul. 2016.

ASSIS, Mariza de Paula. **A questão racial na formação de professores na perspectiva dos docentes da FFP**. 2006. 105 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) -

Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em:
<http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/22/TDE-2007-01-30T111350Z-561/Publico/dissertacaoMariza.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2016.

ÁVILA, Irene Aparecida. **Questões étnico-raciais e a educação**: um currículo multicultural que reconstrua práticas pedagógicas centradas na diferença e na justiça social. 2010. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em:
<http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_AvilaA_1.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2016.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás**: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639. 2011. 219 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-31052012-160806/>>. Acesso em: 10 set. 2014.

BARROS, Zelinda Dos Santos. **Implicações da formação a distância para o ensino de história e cultura afro-brasileiras**. 2013. 188 p. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14531>>. Acesso em: 15 abr. 2014.

BATISTA, Marcus Vinicius O. A. **Giz de cor**: um olhar de professores negros sobre as relações étnico-raciais nas escolas públicas. 2008. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em:
<<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/128>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

BELLÉ, Larissa Antonia. **Museus virtuais e a formação de professores de artes visuais no contexto da Lei 10.639/2003**. 2012. 188 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3025>. Acesso em: 14 jun. 2016.

BENTO, Clovis Claudino. **Jogos de origem ou descendência indígena e africana na educação física escolar**: educação para e nas relações étnico-raciais. 2012. 55 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2636>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

BONIFÁCIO, Welberg Vinicius Gomes. **A história, a cultura negra e as relações étnico-raciais na escola**: da percepção dos docentes às possibilidades de trabalho com a temática racial. 2016. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em:
<<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6257>>. Acesso em: 7 nov. 2016.

BONILHA, Tamyris Proença. **O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira.** 2012. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000870696>>. Acesso em: 3 ago. 2014.

BORGES, Ana Regina Santos. **Educação continuada e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:** um estudo sobre o programa "São Paulo: educando pela diferença para a igualdade". 2007. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10607>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

BORGES, Jorgeval Andrade. **A vez da África?** O ensino da história africana em escolas públicas da Bahia. 2014. 308 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18025>>. Acesso em: 7 out. 2016.

BORGES, Marley de Fátima Moraes. **O ensino de história, cultura africana e afro-brasileira na perspectiva da Lei nº 10.639/2003:** análise de Políticas Públicas na E.E. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca/SP. 2016. 121 p. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campinas, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/138205>>. Acesso em: 22 jul. 2016.

BRANCO, Raynette Castello. **O negro no livro didático de história do Brasil para o Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino, no Recife.** 2005. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4714>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

BRITO, Quezia Marinho de Oliveira. **Diversidade étnico-racial no ensino fundamental:** um estudo de caso no Colégio Municipal Honorino Coutinho. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) 130p. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNLWt0Q0NcM25UVFU/edit>>. Acesso em: 5 abr. 2014.

BRITTO, Walfredo Ferreira de. **Diversidades étnicas e fazer docente na educação física em Cuiabá (MT):** uma discussão contemporânea na perspectiva do afrodescendente. 2010. 131 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4867>. Acesso em: 19 abr. 2014.

BUENO, André de Godoy. **Literaturas africanas e afro-brasileiras no Ensino Fundamental II.** 2015. 102 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-11122015-131614/>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

CALADO, Maria da Glória. **Escola e enfrentamento do racismo**: as experiências das professoras ganhadoras do prêmio *Educar para a igualdade racial*. 2013. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25032014-133053/>>. Acesso em: 29 set. 2014.

CAMARGO, Mália. **Atlântico negro paiol**: como estão sendo conduzidas as questões de raça e etnia nas aulas de língua inglesa?. 2012. 165 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em: <http://bicen-tede.uepg.br/tde_arquivos/12/TDE-2013-03-14T162426Z-681/Publico/MABIACAMARGO.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2014.

CAMARGO, Rosana Maria de. **Diversidade étnico-cultural no currículo**: ações para formação de professores realizadas por dois núcleos de estudos afro-brasileiros paulistas (2003-2013). 2015. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10496>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

CARMO, Nicácia Lina do. **A história e a cultura africana e afro-brasileira**: Lei 10.639/03 no diretório dos grupos de pesquisa registrados no CNPQ. 2015. 62 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16084>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

CARMO, Hérica Mello. **Novas abordagens curriculares no curso de história a partir da lei 10.639/2003**. 2014. 83p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1372798. Acesso em 04 de abril de 2016.

CARMO, Patrick Luiz Galvão do. **Educação para as Relações Étnico-raciais no ensino de filosofia**: percepções de professores do Ensino Médio de Macapá. 2015. 116 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2015. Disponível em: <<http://www2.unifap.br/ppgmdr/files/2011/07/DISSERTA%C3%87%C3%83O1.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

CARVALHO, Ana Cláudia. **As relações étnico-raciais e a formação docente em educação física no Brasil**: o que diz a legislação?. 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Claudia%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2016.

CARVALHO, Cristiane Pereira Fontainha de. **E cai a máscara... para descolonizar a Educação para as Relações Étnico-raciais**. 2013. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,

2013. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNOVkyWDdCUnh0d0k/edit>>. Acesso em: 19 mar. 2016.

CARVALHO, Fernanda Almeida de. **Educação de jovens e adultos**: caminhos afirmativos na construção de práticas pedagógicas referenciadas na história e cultura afro-brasileira e africana. 2015. 197 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Acesso em: 17 abr. 2016.

CATEN, Artemio Ten. **A prática da educação étnico-racial**: um estudo da implantação da Lei Federal 10.639/03 no Paraná a partir do professor como leitor do livro didático público. 2010. 253 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Oeste do Paraná, Cascavel, 2010. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/tede/tde_arquivos/9/TDE-2010-10-27T171514Z-454/Publico/Dissertacao_Artemio_Caten_LEI10639.pdf>. Acesso em: 10 maio 2014.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena**: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes. 2015. 319 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13687>>. Acesso em: 4 jan. 2016.

CHAGAS, Claudia Regina Ribeiro Pinheiro das. **Mulheres negras - tecendo identidades com cabelos e artefatos culturais**: uma questão para os currículos. 2013. 164 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5922>. Acesso em: 3 set. 2014.

CHAGAS, Wagner dos Santos. **Do contexto da influência ao contexto da prática**: caminhos percorridos para a implementação da Lei nº 10.639/03 nas escolas municipais de Esteio/RS. 2010. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2001>>. Acesso em: 4 maio 2014.

CHAVES, José Adair Xavier. **A implementação da Lei 10639/03 na educação**: a desconstrução do preconceito e da discriminação contra a população negra brasileira. 2010. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2010. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/313/Jose%20Adair%20Xavier%20Chaves.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 maio 2016.

CHAVES, Leslie Sedrez. **Da mídia para a sala de aula: o Projeto a cor da cultura** nas apropriações de professores e alunos da escola Wenceslau Fontoura. 2009. 137 p. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/16932>>. Acesso em: 5 jul. 2014.

CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. **Preconceitos e discriminações raciais**: um olhar de professoras sobre seus (suas) alunos(as) negros(as). 2003. 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2793>>. Acesso em: 21 maio 2014.

CHIERICATTI, Carla Fernandes. **Educação para as Relações Étnico-raciais e formação de pedagogas(os)**: visão dos/as discentes e docentes de um curso de pedagogia na modalidade à distância. 2014. 83 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atrio/cefet-mg-ppget_upl/THESIS/222/carla_fernandes_chiericatti.pdf>. Acesso em: 16 out. 2016.

COELHO, Marcus Venícius de Brito. **Educação e política pública**: estudo da efetivação do projeto *Memória e identidade promoção da igualdade na diversidade* (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP). 2015. 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/873>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

CONCEIÇÃO, Manoel Vitorino da. **Das reivindicações à lei**: caminhos da Lei nº 10.639/03. 2011. 88 p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/12690>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Comunidades de aprendizagem**: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola. 2010. 227 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2543>>. Acesso em: 6 maio 2016.

_____. **Diálogos e tensões**: o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar. 2014. 316 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2341>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

CORREIA, Rosimara Silva. **Articulação entre questões étnicas e raciais e a educação de pessoas jovens e adultas em propostas pedagógicas difundidas pelo site do Ministério da Educação**. 2013. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2692>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

CORSI, Adriana Maria. **Currículo em ação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a atenção à multiculturalidade**. 2007. 178 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2194>>. Acesso em: 9 maio 2014.

COSTA, Elenice Rosa. **As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/MG**. 2013. 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3192>>. Acesso em: 15 nov. 2014.

COSTA, Nelzir Martins. **Literaturas afro-brasileira e africanas: o desafio nos livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio**. 2014. 141 p. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/184>>. Acesso em: 13 out. 2016.

COUTINHO, Dora Cyrino Leal. **A implementação da Lei nº 10.639/03 nas aulas de educação física escolar no município do Rio de Janeiro: perspectivas e possibilidades**. 2014. 155 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1609&Itemid=263>. Acesso em: 17 set. 2016.

CROGETTA, Renata Righetto Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das Instituições de Ensino Superior do Sistema ACADEMIA**. 2014. 94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014. Disponível em: <http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/109800_Renata.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

CRUZ, Cristiane Copqueda. **Introdução aos estudos africanos na escola: trajetórias de uma luta histórica**. 2008. 235p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10548>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades**. 2008. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2459>>. Acesso em: 6 set. 2014.

CRUZ, Josiana Beloni da. **Colorindo invisibilidades: um estudo de caso acerca de práticas de resistências negra na escola**. 2014. 75 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/ri/2803>>. Acesso em: 11 abr. 2016.

DAMASCENO, Cintia Cristina Cordeiro. **Educação e relações étnico-raciais na perspectiva de militantes do movimento negro da cidade de Belém**. 2011. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <<http://www.ppged.com.br/bv/arquivos/File/dissertcintiadamasceno.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2014.

DEMARZO, Marisa Adriane Dulcini. **Educação para as Relações Étnico-raciais:** aprendizagens e experiências de professoras em São Carlos/SP. 2009. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2679>>. Acesso em: 19 set. 2014.

DINIZ, Flávio Guimarães. **A formação contínua de professores de geografia para implementação da Lei federal nº 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação.** 2014. 124 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNSUhQbmdVamU0Tm8/edit>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

DORNELLES, Ana Paula Lacerda. **A tramitação da Lei 10.639 de 2003:** a construção de uma Política Pública educacional no Brasil no Congresso Nacional e no Conselho Nacional de Educação. 2010. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_DornellesAP_1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2014.

DUARTE, Angelina. **Uma década depois:** a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranavaí (2003-2014). 2015. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2015. Disponível em: <http://fafipa.br/ppifor/site/files/dissertacao_Angelina_Duarte.pdf>. Acesso em: 5 maio 2016.

DUARTE, Rebeca Oliveira. **Dos nós em nós:** um estudo acerca das categorizações raciais com crianças do Ensino Fundamental em Camaragibe/PE. 2015. 270 p. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17062>>. Acesso em: 5 jun. 2016.

DUPONT, Vera Regina Vargas. **A criança negra na literatura infantil brasileira contemporânea.** 2013. 89 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2013.

EUGÊNIO, Kátia Maria. **A implementação da Lei 10.639/03 por meio do MIPID em Campinas (SP):** a luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado brasileiro. 2013. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/734>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

FARIA, Monique Marques de. **Valorização dos percursos negros no Brasil:** perspectivas de educação nos territórios afro-rioclarenses. 2014. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/128048>>. Acesso em: 18 abr. 2016.

FARIA, Wellington do Carmo. **Entre eventos, prêmios e hinos na educação escolar:** reflexões sobre a memória afro-brasileira em Belo Horizonte. 2011. 144 p. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8MHHGF>>. Acesso em: 11 set. 2014.

FARIAS, Úrsula Pinto Lopes de. **Para além do “bê-a-ba”, “b” de Brasil, “a” de África: relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** 2015. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015. Disponível em: <http://www.academia.edu/12812298/PARA_AL%C3%89M_DO_B%C3%AA-a-BA_B_DE_BRASIL_A_DE_%C3%81FRICA_RELAC%C3%87%C3%95ES_%C3%89TNIC-O-RACIAIS_NOS_ANOS_INICIAIS_DO_ENSINO_FUNDAMENTAL>. Acesso em: 16 fev. 2016.

FEITOSA, Caroline Felipe Jango. **"Aqui tem racismo!": um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola.** 2012. 232 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000870856>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

FERNANDES, Renata Batista Garcia. **No movimento do currículo, a diversidade étnico-racial em escolas na rede municipal de ensino de Florianópolis.** 2011. 153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95395>>. Acesso em: 7 mar. 2016.

FERNANDES, Viviane Barboza. **Educação e relações étnico-raciais: percepções de alunos e professores de uma escola pública de São Carlos.** 2010. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90270>>. Acesso em: 13 maio 2016.

FERRACINI, Rosemberg Aparecido Lopes. **A África e suas representações no(s) livros(s) escolar(es) de geografia no Brasil - 1890-2003.** 2012. 227 p. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-30102012-111718/>>. Acesso em: 23 maio 2016.

FERREIRA, Bianca Ribeiro de Souza. **Relações étnico-raciais na escola pública: o caso do Colégio Mário Costa Neto.** 2013. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/08/DISSERTA%C3%87%C3%83O-BIANCA-RIBEIRO-DE-SOUZA-FERREIRA.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FERREIRA, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva.** 2009. 225p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de

Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-152145/>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. **Educação para as Relações Étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2015. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17269>>. Acesso em: 16 jun. 2016.

FERREIRA, Maria Cláudia Cardoso. **A formação para as relações etnicorraciais e a profissionalização em história: saberes e práticas docentes no contexto da educação à distância**. 2013. 287 p. Tese (Doutorado em História) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/11294>>. Acesso em: 5 set. 2016.

FIGUEIREDO, Luciana Araujo. **A criança negra na literatura brasileira: uma leitura educativa**. 2010. 198 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010. Disponível em: <<http://tede.ufgd.edu.br:8080/tede/handle/tede/59>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

FILHO, Ivan de Pinho Espinheira. **“Eu sou negão, meu coração é a liberdade”**: diálogo sobre literatura negra ou afro-brasileira em escolas de Ensino Médio da Bahia. 2013. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14436>>. Acesso em: 13 ago. 2016.

FRANÇA, Marco Aurélio de. **Kalah**: um jogo africano de raciocínio matemático. 2015. 36 p. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/1425>>. Acesso em: 8 jul. 2016.

FRANCO, Nanci Helena Rebouças. **Educação e diversidade étnico-cultural**: concepções elaboradas por estudantes no âmbito da Escola Municipal Helena Magalhães. 2008. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11019>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

FREITAS, Daniela Amaral Silva. **Literatura infantil dos kits de literatura afro-brasileira da PBH**: um currículo para ressignificação das relações étnico-raciais? 2014. 280 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9HMHL3>>. Acesso em: 21 dez. 2014.

FREITAS, Ivana Silva. **A cor da metáfora**: o racismo no livro didático de língua portuguesa. 2009. 179 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/6312?locale=pt_BR>. Acesso em: 23 jul. 2014.

FREITAS, Ludmila Fernandes de. **Cumpra-se a lei**: o Ministério Público e os paradoxos da lei de ensino de história e cultura afro-brasileira, Lei nº 10.639/03.2010.83 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp150889.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

FREITAS, Sandra Ramos de. **Formação continuada de professores da rede estadual do Paraná para o ensino de história da cultura afro-brasileira e africana**. 2010. 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucpr.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1712>. Acesso em: 17 ago. 2016.

FREITAS, Viviani de Mattos Marcelino. **Ecos do Atlântico negro**: a Lei 10.639/03 e as contribuições do campo do saber sob a ótica da geografia cultural. 2009. 152 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6178>. Acesso em: 8 jun. 2014.

FRUTUOSO, Aldecides. **Questões étnico-raciais no ensino de filosofia**: análise de livro didático. 2015. 97 p. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1736&Itemid=168>. Acesso em: 14 ago. 2016.

GARCIA-FILICE, Renísia Cristina. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. 2010. 326 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6001>>. Acesso em: 3 fev. 2014

GERMANO, Antonio. **A efetivação da história e cultura afro-brasileiras e africanas no ensino público e privado**: um estudo comparativo entre duas escolas. 2016. 92 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.uninove.br/handle/tede/1397>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

GOMES, Ana Paula dos Santos. **Trajétoria de vida de intelectuais negros (as)**: contribuição para a Educação para as Relações Étnico-raciais. 2008. 207 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2585>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. **A cultura afro-brasileira como discursividade**: histórias e poderes de um conceito. 2013. 182 p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível

em:<http://200.17.137.108/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1722>. Acesso em:19 fev. 2014.

GOMES, Maria Cristina Rodrigues. **As representações de um grupo de professores do Ensino Fundamental acerca da Lei 10.639/03**. 2014. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais,Belo Horizonte,2014.Acesso em:17 jan. 2016.

GONÇALO, Sandra Regina Pereira. **A presença da literatura afro-brasileira na escola**:uma proposta de intervenção para as aulas de língua portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental.2015.94 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Paraíba,Mamanguape,2015. Disponível em:
<<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/7656>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

GONÇALVES, Carmen Regina Teixeira. **A diversidade étnico-racial em escolas privadas confessionais**:a propósito da Lei nº 10.639/03. 2014.211 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto,Mariana,2014.Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3698>>.Acesso em:10 abr. 2016.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Lei Federal nº 10.639/03**:um desafio para a educação básica no Brasil.2010.112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos,Santos,2010. Disponível em:
<<http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/191>>.Acesso em: 8 out. 2016.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Representações sociais sobre educação étnico-racial de professores de Ituiutaba - MG e suas contribuições para a formação docente**.2011.162 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Estadual de Campinas, Campinas,2011.Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000831544>>.Acesso em: 4 dez. 2014.

GONÇALVES, MarílliaPereira. **Enegrecendo o cotidiano escolar**: estudo de caso em uma Escola Classe de Ceilândia (DF).2013.116p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade de Brasília,Brasília,2013.Disponível em:
<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14199>>.Acesso em:2 maio 2014.

GONÇALVES, Vanda Lúcia Sá. **O NEPRE e a implementação da Lei 10.639/03 no estado de Mato Grosso**.2015.128 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso,Cuiabá,2015.Disponível em:
<<http://www.fe.ufg.br/nedesc/cmvc/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1855>>.Acesso em: 6 mar. 2016.

GRASSO, Janaína. **A disciplina história da África no contexto da Lei 11.645/2008**.2016.73 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,São Paulo,2016.Disponível em:<<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/8665>>. Acesso em:19 nov. 2016.

GRELLMANN, Catiani Renata Salvati. **Identidade étnica afro-brasileira no ambiente escolar: reflexos da voz docente.**2012.111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul,Santa Cruz do Sul,2012.Disponível em: <<http://btd.unisc.br/Dissertacoes/CatianiGrellmann.pdf>>.Acesso em: 2 abr. 2016.

GUERREIRO, HeleMaria. **Contribuições da Fundação Municipal de Educação para a abordagem da Lei 10.639/03, na rede municipal de Niterói.**2009.107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,Rio de Janeiro,2009.Disponível em: <<http://educacao.unirio.br/uploads/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEDU%20-%20Hele%20Maria%20Guerreiro.pdf>>.Acesso em:25 mar. 2016.

IGNÁCIO, Vera Balbino da Silva. **O ensino da história e cultura afro-brasileira na óptica do coordenador pedagógico.**2008.94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,São Paulo,2008.Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10664>>.Acesso em:24 ago. 2014.

IZABEL, Thiago Alencar de. **Geografias de cinema:contribuições ao ensino da história e cultura do negro-afro-descendente.**2014.144 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina,Londrina,2014.Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000192819>>.Acesso em: 2 set. 2014.

JESUS, Carla Cristina dos Santos de. **Professoras da educação básica egressas da política de cotas na UFBA:experiências formativas, percepções e práticas em torno da reeducação das relações etnicorraciais.**2015.134 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia,Salvador, 2015.Disponível em:<<http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/07/CARLA-CRISTINA-DOS-SANTOS-DE-JESUS.pdf>>.Acesso em:15 ago. 2016.

JESUS, Maria Priscila dos Santos de. **Educação e relações étnico-raciais:um olhar sobre a educação de jovens e adultos no bairro da Rua Nova na cidade de Feira de Santana.**2013.109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador,2013.Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2013/2808141614.pdf>>.Acesso em: 7 jun. 2016.

JESUS, Rodrigo Ednilsonde. **Ações afirmativas, educação e relações étnico-raciais:conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?.**2011. 271 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Federal de Minas Gerais,Belo Horizonte,2011.Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUBD-92QPQK>>.Acesso em:28 jul. 2014.

JÚNIA, Elisabeth Rosa da Silva. **Discursos sobre relações étnico-raciais em livros didáticos de português para as séries iniciais do Ensino Fundamental.**2010.145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Federal de Minas Gerais,Belo Horizonte,2010. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8CRKYJ>>.Acesso em:11 mar. 2014.

JÚNIOR, Alfredo Boulos. **Imagens da África, dos africanos e seus descendentes em coleções de didáticos de história aprovadas no PNLD de 2004**.2008.196 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10698>>. Acesso em: 1 set. 2014.

KOLODZIEISKI, Josiane de Fátima. **Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana: práticas de professores de matemática**. 2015.159 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm/wp-content/uploads/sites/27/2016/09/060_JosianedeF%C3%A1timaKolodzieiski.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2016.

LACERDA, Maria Felicidade Penha de. **As metáforas e antíteses no processo de subjetivação do negro em Racionais MC: uma contribuição para o cumprimento da Lei 10.639/03 em turmas de 9º ano**.2015.109 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015. Acesso em: 5 ago. 2016.

LEITE, Valderlei Furtado. **Diversidade cultural e racial: desdobramentos da Lei 10639/2003 nas práticas escolares do estado de São Paulo**.2010.125 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/4177>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. **A diversidade étnico-racial e a Lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios - um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas - MG**.2015.111p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/6125>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

LIMA, Carlos Rochester Ferreira de. **“O lugar da gente de cor preta” no sistema educacional e no ensino de história no Vale do Jaguaribe - Ceará: projetos e representações sociais em disputa (2005-2013)**.2014.165 p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/mahis/dmdocuments/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20CARLOS%20ROCHESTER%20FERREIRA%20DE%20LIMA.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2016.

LIMA, Denise Maria Soares. **Recepção e aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003: da publicação à prática**.2012.101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/693>>. Acesso em: 14 out. 2016.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Identidades e cultura afro-brasileira: a formação de professoras na escola e na universidade**.2007.221 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10966>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

LIMA, Romise Inez de. **Na sala de aula: África dos meus alunos.**2014. 84 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2014.Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/108540>>.Acesso em:13 abr. 2016.

LIPPOLD, Walter GuntherRodrigues. **A África no curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:** possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003 um estudo de caso.2008.166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2008. Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10183/14838>>.Acesso em:11 set. 2014.

LOMBE, Claudinei. **Crianças invisíveis numa escola paulista:**a implementação da Lei 10.639/2003 como garantia do direito a visibilidade cultural.2009.187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo,2009.Disponível em:<<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/408>>. Acesso em:7 abr. 2014.

LOPES, Carla Machado. **Programa de reflexões e debates para a consciência negra:** uma experiência de implementação da Lei n. 10.639 de 2003.2010. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro,2010. Disponível em:<http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6062>. Acesso em:17 out. 2014.

LOPES, Tania Aparecida. **Professoras negras e o combate ao racismo na escola:** um estudo sobre a auto-percepção de professoras negras da rede pública de educação do estado do Paraná, de escolas localizadas no bairro do Boqueirão, do município de Curitiba, acerca de suas práticas de combate ao preconceito e a discriminação racial no interior da escola.2008.99p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba,2008.Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/16410>>.Acesso em: 19 dez. 2014.

LOPES, Télia Bueno. **Lei 10.639/03:** um possível caminho para a transformação das relações étnico-raciais no espaço escolar.2010.111 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,2010. Disponível em:<<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/4213>>.Acesso em:19 jun. 2016.

LUIZ, Maria Fernanda. **Educação para as Relações Étnico-raciais:** contribuições de cursos de formação continuada para professoras(es).2013.127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,2013. Disponível em:<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2715>>. Acesso em: 28 set. 2014.

MACHADO, Lúcia Helena de Assis. **Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas.** 2007.174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos,2007.Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2569>>.Acesso em:14 fev. 2014.

- MACHADO, Sandra Maria. **Uma cartografia da produção do racismo no currículo vivido no cotidiano escolar do Ensino Fundamental**. 2011.148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: <http://www.bdttd.ufes.br/tesdesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2211>. Acesso em: 4 jun. 2014.
- MAGALHÃES, Leila de Lima. **O campo tem cor? Presença/ausência do negro no currículo da educação do campo no Pará**. 2009.131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2683>>. Acesso em: 14 nov. 2014.
- MAIA, Maria Edleuza. **A escola e a formação do estudante negro: o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. 2015.98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2015. Acesso em: 4 jan. 2016.
- MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de educação física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2009.107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2502>>. Acesso em: 20 jun. 2014.
- MARINHO, Geonara Marisa de Souza. **Inclusão obrigatória da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena no currículo: vozes e tensões no projeto curricular do estado de Pernambuco**. 2014.190 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4798?locale=pt_BR>. Acesso em: 6 fev. 2016.
- MARQUES, Ana José. **Políticas Públicas e gestão da educação para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: percepções de gestores e gestoras do Ministério da Educação - MEC**. 2010.164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/8679>>. Acesso em: 12 abr. 2014.
- MARQUES, Maria Cristina. **Lendas de Exu sob os holofotes da educação**. 2014.176 p. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1616&Itemid=263>. Acesso em: 6 abr. 2016.
- MARTINS, Davi Silvestre Fernandes. **A Lei 10.639, o cotidiano escolar e as relações étnico-raciais: um estudo de caso**. 2010.108p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Rio Claro, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/90070>>. Acesso em: 9 fev. 2016.

- MATHIAS, Ana Lucia. **Relações étnico-raciais em livros didáticos de ciências**. 2011.102 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/27890>>. Acesso em: 11 fev. 2014.
- MATOS, Isla Andrade Pereira de. **Ação educativa do Museu Afro Brasil: educação patrimonial no combate à discriminação étnico-racial**. 2013.158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/721>>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- MAZZONE, Andréia Vitória Silva. **Entre a lei, o saber e a cultura: dificuldades, avanços e perspectivas sobre a implementação da Lei 10.639/03 a partir das práticas e saberes docentes**. 2014.166 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10446>>. Acesso em: 14 jun. 2016.
- MEDEIROS, Cristiano Sant'Anna de. **A Lei 10639/03 e a experiência do Projeto Malungo: discutindo o racismo brasileiro e a necessidade de uma educação antirracista**. 2012.98p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.btdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=5451>. Acesso em: 9 abr. 2014.
- MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses**. 2012.185 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10732>. Acesso em: 13 ago. 2014.
- MELO, Constantino José Bezerra de. **Representações sociais das religiões afro-brasileiras: o que pensam os estudantes das escolas estaduais de referência da cidade do Recife**. 2015.117 p. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <http://www.unicap.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1068>. Acesso em: 7 jul. 2016.
- MELO, Thiago Silveira de. **Representação da história e cultura afro-brasileira e africana no livro didático de história do Ensino Médio (Campina Grande – PB)**. 2014.105 p. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.
- MENDONÇA, Ana Paula Fernandes de. **Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades de caminhos em construção**. 2011.123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2011. Disponível em: <<http://locus.ufv.br/handle/123456789/3418>>. Acesso em: 17 set. 2014.

MENDONÇA, Ednilsa Carmen de. **A construção de identidade no ensino de história na perspectiva da Lei 10.639.** 2013.93p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

MESSIAS, Elizama Pereira. **Políticas de promoção da igualdade racial no âmbito educacional na cidade do Recife:** trajetórias e contradições na luta por reconhecimento da população negra. 2009.233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4056>>. Acesso em: 12 jun. 2016.

MILITÃO, Viviane Schacker. **A inversão de representações racializadas e a construção de pedagogias antirracistas no filme *Vista minha pele*.** 2013.77 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2013.

MONTEIRO, Elzanir Leandro Bandeira da Silva. **História e cultura afro-brasileira nos livros didáticos de história dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Ladário-MS.** 2015.85 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2015. Disponível em: <<http://ppgecpan.sites.ufms.br/elzanir-leandro-bandeira-da-silva-monteiro-historia-e-cultura-afro-brasileira-nos-livros-didaticos-de-historia-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-de-ladario-ms/>>. Acesso em: 24 jun. 2016.

MONTEIRO, Nelma Gomes. **Afirmar as diferenças etnicorraciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação infantil.** 2010.198 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010. Disponível em: <http://www.btdt.ufes.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1180>. Acesso em: 15 abr. 2014.

MORAES, Gisele Karin de. **História da cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica:** igualdade ou reparação? 2009. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=166227>. Acesso em: 28 abr. 2016.

MORAES, Joalva Menezes de. **As tecnologias educacionais na aplicação da Lei 10.639/2003 em Salvador:** uma análise do programa *Almanaque Viramundo* da TV Anísio Teixeira – Secretaria da Educação. 2014.90 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Cidadania) - Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2014. Disponível em: <http://tede.ucsal.br/tde_arquivos/4/TDE-2015-06-02T160543Z-347/Publico/JOALVA%20MENEZES%20DE%20MORAES.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2016.

MOREIRA, Anália de Jesus. **A cultura corporal e a Lei nº 10.639/03:** um estudo sobre os impactos da lei no ensino da Educação Física em Salvador. 2008.99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11849>>. Acesso em: 20 mar. 2014.

MOREIRA, Márcio de Araújo. **Análise do impacto da Lei 10639/2003 no Exame Nacional do Ensino Médio de 1998 a 2013**. 2015.97p. Dissertação (Mestrado em Relações Etnorraciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1621&Itemid=263>. Acesso em: 24 mar. 2016.

MOREIRA, Patrícia Flávia da Silva Dias. **A Bioquímica e a Lei Federal 10639/03 em espaços formais e não formais de Educação**. 2012. 134 p. Tese (Doutorado em Química) - Instituto de Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. Disponível em <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17509>. Acesso em: 2 jul. 2016.

MOTA, Bruna Maria Cristina da Silva. **Ensino de história e cultura afro-brasileira: uma análise do Caderno do Professor de História do Ensino Médio público paulista**. 2014. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110472>>. Acesso em: 2 jul. 2016.

MOTA, Edmilson Antônio. **O olhar dos agentes escolares sobre a Lei 10.639/03: o desafio de sua implementação**. 2009. 129p. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Centro de Ciências do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2009. Disponível em: <<http://uenf.br/pos-graduacao/politicas-sociais/files/2015/06/EDIMILSON-ANTONIO-MOTA.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2014.

_____. **O negro e a cultura afro-brasileira: uma bricolagem multicultural do ensino de geografia**. 2013. 222 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/edmilsonmota.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2015.

MOURA, Dayse Cabral de. **Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na Educação de Jovens e Adultos**. 2010. 289 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3784>>. Acesso em: 18 nov. 2014.

MURINELLI, Gláucia Ruivo. **Narrativas de futuros professores de história sobre os afrobrasileiros no contexto do pós-abolição: um estudo em meio a Lei Federal 10.639/03**. 2012. 168p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000176624>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

NASCIMENTO, Inácia Maria Rodrigues do. **Preconceito, discriminação: mito ou realidade no contexto educacional**. 2011. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: <<http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1769>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

NASCIMENTO, Luciana Guimarães. "**Aqui todos são iguais!**": uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do Rio de Janeiro. 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Ana%20Claudia%20Carvalho.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2016.

NASCIMENTO, Sergio Luisdo. **Relações étnico-raciais em livros didáticos de ensino religioso do Ensino Fundamental**. 2009. 168p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/20671>>. Acesso em: 4 jun. 2014.

NERI, Christiane Soares Carneiro. **Identidade negra e reconhecimento: interrogando a Lei 10.639/03 nas escolas do município de João Pessoa/PB**. 2011. 148 p. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4359>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

NETA, Segismunda Sampaio da Silva. **História e cultura afro-brasileira e africana nos livros didáticos de história indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2013**. 2015. 156 p. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/866>>. Acesso em: 6 maio 2016.

NETO, Antonio Gomes da Costa. **Ensino religioso e as religiões de matrizes africanas no Distrito Federal**. 2010. 177p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7083>>. Acesso em: 3 fev. 2014.

NETO, Marcolino Gomes de Oliveira. **Arte e silêncio: a arte africana e afro-brasileira nas Diretrizes Curriculares Estaduais e no Livro Didático Público de Arte do Paraná**. 2012. 185 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/27470>>. Acesso em: 21 ago. 2014.

NETO, Sebastião Marques. **Uma representação da família mestiça na ficção de Pepetela**. 2009. 112 p. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea) - Universidade Católica do Salvador, Salvador, 2009. Disponível em: <http://tede.ucsal.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=126>. Acesso em: 15 mar. 2016.

NOGARE, Alessandra Alves de Carvalho. **O apagamento da história e da cultura afro-brasileira: um estudo de caso do livro didático em uma comunidade de remanescentes quilombolas**. 2016. 104 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2016. Disponível em: <<http://portal.unincor.br/images/imagens/2016/Dissertacao.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

NORONHA, Flávia Dayana Almeida. **A Educação para as Relações Étnico-raciais em escolas da rede municipal de educação de Goiânia.** 2014.187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4224>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

NUNES, Cícera. **O reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente:** uma proposta para a implementação da Lei nº.10.639/03.2007.154p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1036>. Acesso em: 19 jul. 2014.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo:** a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte. 2010.137 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/ECID-87BK7N>>. Acesso em: 16 jul. 2014.

OLIVEIRA, Alessandra Guerra Da Silva. **Educação das relações étnico-raciais:** processos educativos decorrentes do brincar na educação infantil. 2015. 100p. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

OLIVEIRA, Alexandre Ferreira de. **A África, o negro e os afrodescendentes:** uma proposta de avaliação da sua presença no livro didático. 2015.41 p. Dissertação (Mestrado em Avaliação) - Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Carlos Adriano da Silva. **Minha pele é linguagem, e a leitura é toda sua (nossa):** representações de professores/as sobre a Lei nº 10.639/2003 em Amargosa – BA. 2015. 113 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/161>>. Acesso em: 10 maio 2016.

OLIVEIRA, Cristina Imaculada Santana de. **A comunidade imaginada da afrodescendência no contexto da educação das "relações étnicorraciais".** 2012.164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8792>. Acesso em: 20 dez. 2014.

OLIVEIRA, Fabiana Pereira de. **Inserindo a cultura africana nas aulas de matemática:** um estudo com alunos de 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Betim (MG). 2014.204 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2014. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/3578>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

OLIVEIRA, Geise Mari Santos. **Políticas afirmativas e a identidade quilombola na escola: a Lei 10.639/2003 em São Braz / Santo Amaro - Bahia.** 2014.98 p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em:<<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18753>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

OLIVEIRA, Georgette Vanessa Janaina Chaves de. **Mulheres negras no livro didático de língua portuguesa: uma história a ser contada.** 2015.116 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000203212>>. Acesso em:27 jul. 2016.

OLIVEIRA, Ivania de Fátima. **A (in)visibilidade da cultura negra africana no ensino de artes visuais.** 2008.122 p. Dissertação (Mestrado em Cultura Visual) - Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em:<<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/2779>>. Acesso em: 1 fev. 2014.

OLIVEIRA, Keila Souza de. **A dimensão pedagógica do cinema negro: articulações sobre a Lei 10.639/03 e a imagem de afirmação positiva do negro.** 2015.68 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015. Disponível em http://ri.ufmt.br/bitstream/1/164/1/DISS_2015_Keila%20Souza%20de%20Oliveira.pdf. Acesso em 04 abr. 2016.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André.** 2012.104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9644>>. Acesso em:14 mar. 2014.

OLIVEIRA, Leyla Beatriz de Sá. **Cultura afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo em uma escola pública de Fortaleza.** 2011.93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6257>. Acesso em: 13 jun. 2014.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular.** 2010.274 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=176394>. Acesso em:15 maio 2014.

OLIVEIRA, Maria Helena Negreiros de. **Da invisibilidade afro-brasileira à valorização da diversidade cultural: a implementação da Lei 10639/03 na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo.** 2011.137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Humanidade e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2011. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1187>>. Acesso em:27 set. 2014.

OLIVEIRA, Marli Solange. **A representação dos negros em livros didáticos de história:** mudanças e permanências após a promulgação da Lei 10.639/03.2009.144 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_OliveiraMS_1.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2014.

OLIVEIRA, Silvia Christina Monteiro de. **O ensino e a aprendizagem da leitura sobre as questões étnico-raciais:** dilema, problema ou construção de conhecimentos desejáveis? 2012.91p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/13616>>. Acesso em: 9 jul. 2016.

ONASAYO, Claudemir Figueiredo Pessoa. **Fatores obstaculizadores na implementação da Lei 10.639/03 de história e cultura afrobrasileira e africana na perspectiva dos/as professores/as das escolas públicas estaduais do município de Almirante Tamandaré - PR.** 2008.184 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/17631>>. Acesso em: 12 set. 2014.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola.** 2014.167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/18024/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20V.%20Final%20Joelson%20A%20Onofre.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2016.

PACIFICO, Tânia Mara. **Relações étnico-raciais no livro didático público do Paraná.** 2011.153 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/26851>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

PASTORIZA, Ronildo Neumann. **Representações e práticas pedagógicas de professores (as) de educação física e de diretores (as) de escolas sobre a Lei 10.639/03 e seu contexto de implantação no ambiente escolar.** 2015.112 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2015.

PAULA, Aline Batista de. **Construindo discursos que constroem sujeitos:** uma discussão sobre a contribuição da Lei 10.639/2003 e seu corolário para a afirmação de uma identidade racial positiva no Brasil. 2011.113 p. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19245/19245_1.PDF>. Acesso em: 18 set. 2014.

PAULA, Benjamin Xavier de. **A educação para as relações étnico-raciais e o estudo de história e cultura da África e afro-brasileira:** formação, saberes e práticas educativas. 2013.327 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13652>>. Acesso em: 13 fev. 2014.

PAULO, Adriano Ferreira de. **Religiões de matriz africana e renovação carismática católica**: tensões na aplicação da Lei 10.639/03 no ensino de história em escolas públicas do Grande Bom Jardim. 2016. 145 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15719>>. Acesso em: 2 ago. 2016.

PEREIRA, Erika Jennifer Honorio. **"Tia, existe flor preta?"**: educar para as relações étnico-raciais. 2015. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.bdttd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9406>. Acesso em: 13 jan. 2016.

PEREIRA, Gilmar Ribeiro. **A diversidade cultural e o currículo escolar**: a resignificação das relações étnico-raciais na Escola João Dantas Filgueiras. 2015. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2433614>. Acesso em: 13 jan. 2016.

PEREIRA, Marcia Guerra. **História da África, uma disciplina em construção**. 2012. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10367>>. Acesso em: 21 maio 2016.

PEREIRA, Márcia Moreira. **Práticas e representações da Lei 10.639/03 na escola**: a questão étnico-racial e o ensino de literatura. 2012. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/497>>. Acesso em: 17 maio 2016.

PEREIRA, Maurício. **Racismo na educação**: estratégia do Estado e uma possibilidade de superação. 2009. 160 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10136>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

PEREIRA, Paula de Abreu. **Educação para as Relações Étnico-raciais**: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina. 2011. 301 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95177>>. Acesso em: 16 fev. 2016.

PEREIRA, Rinaldo Pevidor. **O jogo africano mancala e o ensino de matemática em face da Lei nº 10.639/03**. 2011. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6970>. Acesso em: 4 ago. 2014.

PERINI, Janine Alessandra. **Vale do Ribeira**: uma contribuição das redes virtuais quilombolas para a formação de professores de artes visuais na perspectiva da Lei 10.639/2003. 2012. 121p. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) - Universidade do

Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em:
<http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3015>. Acesso em: 4 jul. 2016.

PIAI, Luciane. **O silêncio grita, a mão negra acena e a invisibilidade persiste**. 2014. 92 p. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014. Disponível em:
<http://univille.edu.br/account/mpcs/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Luciane_Piai.PDF#t=/Dissertacoes>. Acesso em: 11 set. 2016.

PIMENTA, Renata Waleska de Souza. **Os sentidos oriundos dos enunciados sobre a Educação para as Relações Étnico-raciais presentes nas teses de doutorado em educação (2000-2010)**. 2015. 148 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5219>>. Acesso em: 21 jul. 2016.

PINHEIRO, Juliano Soares. **Aprendizagens de um grupo de futuros(as) professores(as) de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639 de 2003**. 2009. 109 p. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em:
<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17301>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

PIRES, Joice Vigil Lopes. **A educação física e as mudanças no mundo do trabalho: um olhar através da aplicação do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas municipais de Bagé**. 2013. 95 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1804>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

PONCIANO, Deize Denise. **História e cultura afro-brasileiras no currículo de história do 6º ao 9º anos da rede oficial do estado de São Paulo**. 2011. 101 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=240>. Acesso em: 7 set. 2014.

PONTES, Cassandra Marina da Silveira. **Política curricular, enunciação da diferença e demandas raciais: analisando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. 2009. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=163675>. Acesso em: 26 abr. 2016.

PRADO, Dirce Pereira do. **Direito à diferença? A aplicabilidade da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Cordeirópolis/SP**. 2013. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Salesiano, Americana, 2013. Disponível em: <<http://unisal.br/wp->

content/uploads/2015/09/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Dirce-do-Prado.pdf>. Acesso em: 28 maio 2016.

QUEIROZ, Lilian Quelle Santos de. **Corpo negro em Cachoeira/BA/Brasil: ritos e percursos no âmbito educativo da cidade.** 2013. 126 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/17752>>. Acesso em: 21 fev. 2016.

QUEIROZ, Wilson. **De docência e militância:** a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas - 2003 a 2007. 2012. 379 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000873390>>. Acesso em: 9 out. 2014.

RAMOS, Anália Cristina Pereira. **A Educação para as Relações Étnico-raciais na formação continuada dos professores da Baixada Santista:** dez anos após a institucionalização da Lei 10.639/03. 2015. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2015. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1052>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

RAMOS, Tanise Muller. **Tecendo tramas, trançando gentes:** narrativas constituindo identidades em uma escola municipal de Porte Alegre/RS no ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. 2009. 235 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/18389>>. Acesso em: 11 jun. 2014.

REIS, Rosani Clair da Cruz. **Diversidade étnico-racial:** a Lei Federal n.º 10.639/2003 e abordagens possíveis em sua aplicação. 2008. 167 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Oeste do Paraná, Cascavel, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=105469>. Acesso em: 22 jun. 2014.

REZENDE, Rosi Marina. **Traços culturais e práticas pedagógicas em instituição de Ensino Médio a partir da perspectiva da Lei 10.639/2003:** um estudo de caso. 2015. 124 p. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1627&Itemid=263>. Acesso em: 15 maio 2016.

RIBEIRO, Lídia da Silva Cruz. **A formação do pedagogo para a Educação para as Relações Étnico-raciais negras.** 2014. 156 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2014. Disponível em: <http://www2.unucseh.ueg.br/teses/arquivo/MIELT/lidia_ribeiro.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2016.

RIBEIRO, Mírian Cristina de Moura Garrido. **Escravo, africano, negro e afrodescendente:** a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). 2011. 191 p. Dissertação (Mestrado em História) -

Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/93371>>. Acesso em: 11 maio 2016.

ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. **A implementação da Lei nº. 10.639/2003 na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica.** 2015. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/5695>>. Acesso em: 8 maio 2016.

ROCHA, Leandra Jacinto Pereira. **Educação infantil pré-escolar: um espaço/tempo para práticas anti-racistas.** 2008. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetaileObraForm.do?select_action=&co_obra=118941>. Acesso em: 18 maio 2016.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** 2006. 125 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/27924>>. Acesso em: 7 maio 2014.

ROCHA, Nara Maria Forte Diogo. **Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola.** 2015. 319 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13206>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

RODRIGUES, Andrea Barreto. **Algumas contribuições para um programa de estudos afro-brasileiros.** 2007. 54p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2570>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

RODRIGUES, Antonio Cesar Lins. **Corpos e culturas invisibilizados na escola: racismo, aulas de educação física e insurgência multicultural.** 2013. 167 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-02072013-134016/>>. Acesso em: 13 maio 2014.

RODRIGUES, Marcelino Euzebio. **Silenciando a cor: o trato pedagógico da cultura afro-brasileira no ensino de artes do município do Rio de Janeiro.** 2014. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014. Acesso em: 21 jul. 2016.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações étnico-raciais no Distrito Federal: desafios da gestão.** 2010. 183p. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/6943>>. Acesso em: 19 maio 2014.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **A ascensão da diversidade nas políticas educacionais contemporâneas**. 2011. 234 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2264>>. Acesso em: 14 maio 2014.

_____. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. 113 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1499>>. Acesso em: 22 set. 2016.

ROLANDI, Verônica de Freitas. **Reconhecimento intersubjetivo e ocultação ideológica**: reflexões sobre a temática história e cultura afrobrasileira e racismo nos livros aprovados no PNLD-2014 de língua estrangeira moderna. 2016. 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/866>>. Acesso em: 23 out. 2016.

ROSA, Allan Santos da. **Imaginário, corpo e caneta**: matriz afro-brasileira em educação de jovens e adultos. 2009. 187p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-152145/>>. Acesso em: 18 jul. 2014.

ROSA, Barbara da Silva. **A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implementação da política de promoção da igualdade racial**. 2012. 126 p. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Faculdade de Economia, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11994>>. Acesso em: 9 abr. 2014.

ROZA, Luciano Magela. **Entre sons e silêncios**: apropriação da música no livro didático no ensino de história afro-brasileira. 2009. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84RPEV>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

RUPPENTHAL, Francieli Renata. **Um percurso possível**: uma etnografia do projeto *Territórios Negros* em Porto Alegre/RS no âmbito da Lei Federal 10.639/03. 2015. 126 p. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/131547>>. Acesso em: 17 maio 2016.

SAMPAIO, Maria Cristina de Jesus. **O currículo vivido e os repertórios culturais negros nas escolas municipais da Matinha dos Pretos – BA**: diálogos com a Lei 10.639/03. 2013. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de

Feira de Santana, Feira de Santana, 2013. Disponível em:
<<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/181>>. Acesso em: 9 ago. 2016.

SANCHEZ, Livia Pizauro. **Educação básica no Brasil e história e cultura africana e afro-brasileira: competências e habilidades para a transformação social?**. 2014. 319 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-14012015-165202/pt-br.php>>. Acesso em: 9 set. 2016.

SANTANA, Jair. **A Lei 10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista**. 2010. 248 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/23756>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

SANTANA, Patrícia Maria de Souza. **Professores(as) negros(as) e relações étnico-raciais: percursos de formação e transformação**. 2003. 168 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/HJPB-5VDV7C>>. Acesso em: 19 mar. 2014.

SANTOS, Abel Ribeiro dos. **Educação e relações étnico-raciais: um estudo de caso**. 2007. 185 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/14351>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

SANTOS, Aline Virgínia. **Os efeitos de sentidos nos dizeres de professores soteropolitanos sobre a Lei 10.639/03**. 2012. 105 p. Dissertação (Mestrado em Linguagens) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <http://www.ppgel.uneb.br/wp/wp-content/uploads/2012/04/santos_aline.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SANTOS, Anilda de Fátima Piva dos. **Literatura afrobrasileira e identidade: proposta de sequência didática para o Ensino Fundamental II**. 2015. 143 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8162/tde-12012016-150723/>>. Acesso em: 14 maio 2016.

SANTOS, Carina Feitosa dos. **Escola e preconceito: relações étnico-raciais na ótica dos professores**. 2014. 124 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <<http://bdtd.ufs.br/handle/tede/2374>>. Acesso em: 18 jul. 2016.

SANTOS, Celso José dos. **Equipes multidisciplinares das escolas estaduais da região noroeste do Paraná: limites e potencialidades na aplicação da Lei 10.639/03**. 2015. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2015. Disponível em: <http://fafipa.br/ppifor/site/files/CELSO_JOS_DOS_SANTOS.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2016.

SANTOS, Cláudia Elizabete dos. **Formaçãodocente**:considerando a abordagem da diversidade étnico-racial e da diferença na educação infantil como ações de cuidar e educar.2015.179 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais,Belo Horizonte,2015.Disponível em: <<http://www.ppgeduc.uemg.br/wp-content/uploads/2016/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-CI%C3%A1udia-17-03-2016-UEMG.pdf>>.Acesso em:15 dez. 2016.

SANTOS, Enio da Silva. **Objetos de aprendizagem como mediadores para o ensino de história africana e afro-brasileira**:um olhar sobre a prática do professor de química.2014.104p. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Uberlândia,Uberlândia,2014.Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17426>>.Acesso em:3 jun. 2016.

SANTOS, Isabel Passos de Oliveira. **A Lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas**.2014.186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Estadual de Campinas, Campinas,2014.Disponível em:<<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000937377>>.Acesso em:19 abr. 2016.

SANTOS, Jaime Pacheco dos. **“E Cleópatra não era Elizabeth Taylor”**: a respeito do ensino da história da África e do impacto das retóricas racistas sobre os professores e a sociedade.2007.152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade do Estado do Rio de Janeiro,Rio de Janeiro,2007.Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=174796>.Acesso em:13 mar. 2014.

SANTOS, Jorge Luís Rodrigues dos. **A implementação da Lei 10.639/2003 no espaço escolar em Macaé**:análises de uma experiência.2013.111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro,Rio de Janeiro,2013. Disponível em:<<https://docs.google.com/file/d/0B-sE2Ar37CoNdXlqeFdBZUIzZ0E/edit>>.Acesso em:23 jun. 2016.

SANTOS, Karla de Oliveira. **As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos**:implicações curriculares para uma sociedade multicultural.2011.117 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas,Maceió,2011.Disponível em: <<http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/363>>.Acesso em:12 abr. 2016.

SANTOS, Lorene dos. **Saberes e práticas em redes de trocas**:a temática africana e afro-brasileira em questão.2010.334 p.Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Federal de Minas Gerais,Belo Horizonte,2010.Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8GHN3L>>.Acesso em:21 fev. 2014.

SANTOS, Maria Cristina dos. **A implementação da Lei nº 10.639/03 e o IDEB no Sistema de Ensino municipal de Divinópolis – MG**.2014.141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto,Mariana,2014.Disponível em: <<http://www.repositorio.ufop.br/handle/123456789/4536>>.Acesso em: 3 fev. 2016.

SANTOS, Maria Lícia dos. **Desafios para a abordagem etnoracial no ambiente escolar**.2013.169 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás,Goiânia, 2013.Disponível em:<<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080//handle/tede/689>>.Acesso em:16 set. 2014.

SANTOS, Marzo Vargas dos.**O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**.2007.157 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.Disponível em:<<http://hdl.handle.net/10183/12900>>.Acesso em:20 jul. 2016.

SANTOS, Raquel Amorim dos. **[In]visibilidade negra**:representação social de professores acerca das relações étnico-raciais no currículo escolar do Ensino Fundamental em Ananindeua (PA).2009.174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Federal do Pará,Belém,2009.Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/2132>>.Acesso em: 2 set. 2014.

SANTOS, Regina dos. **Práticas educacionais no ensino de história**:o "chão da sala de aula" numa escola pública municipal de São Paulo. 2015.133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho,São Paulo,2015.Disponível em: <<https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1008>>.Acesso em:26 set. 2016.

SANTOS, Richard Christian Pinto dos. **A educação das relações etnicorraciais em livros didáticos de língua portuguesa no Ensino Médio**.2013. 41 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Federal do Maranhão,São Luís,2013.Disponível em: <http://www.tede.bc.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=877>.Acesso em: 15 dez. 2014.

SANTOS, Risomar Alves dos.**Racismo, preconceito e discriminação**: concepções de professores.2007.120 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação,Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,São Paulo, 2007.Disponível em:<<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16266>>.Acesso em: 3 mar. 2014.

SANTOS, Rosemeire dos. **Nós temos uma lei e agora? A Lei 10.639/03**: entre práticas e políticas curriculares - Londrina (2008-2010). 2015.92 p. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina,Londrina,2015. Disponível em:<<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000207937>>.Acesso em:25 mar. 2016.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e. **População negra, relações inter-raciais e formação de educadoras/es**: PENESB (1995-2007). 2007.158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas,Campinas,2007. Disponível em:<<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/606>>.Acesso em:22 maio 2016.

SANTOS, Tainara Jovino dos.**Educação e relações étnico-raciais**: avanços e recuos numa prática pedagógica antirracista no município de Goiânia.2015.143 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal de

Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em:

<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5243>>. Acesso em: 15 set. 2016.

SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Relações étnico-raciais, programa nacional do livro didático (PNLD) e livros didáticos de geografia.** 2012. 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do

Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em:

<<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/27543>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

SARAIVA, Camila Fernanda. **Educação infantil na perspectiva das relações étnico-raciais:** relato de duas experiências de formação continuada de professores no município de Santo André. 2009. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10166>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

SENA, Fernanda Ferreira Mota de. **Estudo de caso da implementação da temática: história e cultura afro-brasileira, em uma unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Belo Horizonte.** 2016. 99p. Dissertação. (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2015. Disponível em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2923338. Acesso em jan. 2017.

SILVA, Alene Chagas da. **Educação para as Relações Étnico-raciais a partir do patrimônio cultural imaterial:** um estudo na comunidade de Mazagão Velho - AP. 2015. 212p. Dissertação (Mestrado em Direito Ambiental e Políticas Públicas) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2015. Disponível em

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3134055. Acesso em 22 jan. 2016

SILVA, André Nepomuceno Cirilo da. **Refletindo a identidade negra e agindo multiculturalmente no ensino.** 2008. 163p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em:

<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_andre_nepomuceno_cirilo_da_silva.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2016.

SILVA, Antonio Cláudio Viana da. **Educação, (in) diferença e (des) igualdade:** um olhar sobre a questão racial no cotidiano escolar. 2009. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2009. Disponível em:

<<http://biblioteca.unisantos.br:8181/bitstream/tede/152/1/Antonio%20Claudio%20%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

SILVA, Auxiliadora Maria Martins da. **Etnia negra nos livros didáticos do Ensino Fundamental:** transposição didática e suas implicações para o ensino das ciências. 2005. 145 p. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em:

<http://200.17.137.108/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1644>. Acesso em: 12 nov. 2014.

SILVA, Claudilene Maria da. **Professorasnegras**:construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar.2009.148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Federal de Pernambuco,Recife,2009.Disponível em:
<<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4887>>.Acesso em:10 ago. 2014.

SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da. **A Educação para as Relações Étnico-raciais no ensino de ciências**:diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos.2009.250 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos,São Carlos, 2009.Disponível em:<<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2222>>.Acesso em: 16 dez. 2014.

SILVA, Edna Vieira da. **A incorporação da temática afro-brasileira e africana**:as práticas pedagógicas dos professores de história do CEFET-MG. 2013. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais,Belo Horizonte,2013. Disponível em
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=106872. Acesso em 22 jan. 2016

SILVA, Eduardo Vinícius Mota e.**Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do atletismo**:contribuições de um curso de extensão à distância para professores de educação física. 2016. 129 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”,São Paulo,2016.Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/136220>>. Acesso em12 mai. 2016.

SILVA, Francilene Brito da. **Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina**.2011.130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí,Teresina,2011.Disponível em:<<http://docplayer.com.br/13854458-Francilene-brito-da-silva-arte-afrodescendente-a-partir-de-tres-olhares-de-educadoras-em-teresina.html>>.Acesso em:24 abr. 2014.

SILVA, Francisco Thiago.**Educação antirracista nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal**:reflexões curriculares.2013.135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade de Brasília,Brasília,2013.Disponível em:
<<http://repositorio.unb.br/handle/10482/15395>>.Acesso em:13 nov. 2014.

SILVA, Geranilde Costa e. **O uso da literatura de base africana e afrodescendente junto a crianças das escolas públicas de Fortaleza**:construindo novos caminhos para repensar o ser negro.2009.154 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Federal do Ceará,Fortaleza,2009.Disponível em:
<http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3054>.Acesso em:27 mar. 2014.

SILVA, Gizelda Costa da. **O estudo da história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental**:currículos, formação e prática docente.2011.195 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Federal de

Uberlândia, Uberlândia, 2011. Disponível em:

<<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13625>>. Acesso em: 21 abr. 2014.

SILVA, Gisele Ferreira da. **O Caderno Pedagógico do Município do Rio De Janeiro: Há espaços para implementação da Lei 10.639/03 através do material didático de Língua Portuguesa?** 2016. 114p. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais). Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET. Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Glênio Oliveira da. **Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites.** 2013. 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13918>>. Acesso em: 25 abr. 2014.

SILVA, Izabel da. **Políticas Públicas em educação para negros: a implementação da Lei 10.639/03.** 2009. 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <<http://tede.utp.br:8080/jspui/handle/tede/542>>. Acesso em: 13 dez. 2014.

SILVA, Kátia Vicente da. **A implementação da Lei nº 10.639/03 no município de São João de Meriti: limites e possibilidades.** 2010. 116p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://educacao.unirio.br/uploads/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEDU%20-%20Katia%20Vicente.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

SILVA, Luci Maria da. **A temática história e cultura afro-brasileira relacionada com a formação profissional e as percepções docentes na escola de referência em Ensino Médio Estadual de Pernambuco.** 2015. 126 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/8665>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SILVA, Lucilene Costa e. **Meninas negras na literatura infantojuvenil: escritoras negras contam outra história.** 2012. 197 p. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/11114>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

SILVA, Maria José da. **Ensaio: achados e perdidos de uma pesquisa entre formação de professores e relações interraciais.** 2015. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3244911

SILVA, Nanicleison José. **Relações étnico-raciais: um estudo de caso sobre os impactos da lei nº 10.639/03 no cotidiano escolar.** 2013. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2013. Disponível em

http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/3816/Nanicleison_Silva_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence. Acesso em 12 abr 2014.

SILVA, Paula Janaína da. **O papel da formação continuada de professores(as) para a educação das relações étnico-raciais**.2012.150p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília,2012.Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/12375>>.Acesso em: 3 set. 2014.

SILVA, Paula Maria Fernandes da. **Jogando flores no mar**:as religiões afrobrasileiras na percepção dos estudantes do Ensino Fundamental em João Pessoa/PB.2011.142 p. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) - Universidade Federal da Paraíba,João Pessoa, 2011.Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4198>>.Acesso em: 3 jan. 2016.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações étnico-raciais em livros didáticos de língua portuguesa**.2005.207 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,São Paulo,2005.Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/17364>>.Acesso em: 9 nov. 2014.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela diferença para a igualdade**: professores, identidade profissional e formação contínua.2010. 160p.Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,São Paulo,2010.Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11062010-123230/>>. Acesso em:12 jun. 2014.

SILVA, Regina Maria da. **Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cadernos Didáticos “Formadores do Saber” (2011 – 2012)**: Análise da experiência da Rede Municipal de Santo André. 2014. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.São Paulo, 2014.

SILVA, Rogério Bernardo da. **Representações da temática afro-brasileira na literatura infantil e juvenil**:entre a escolarização da produção literária e a estetização das demandas escolares.2014.127 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas,Universidade de São Paulo,São Paulo,2014.Disponível em:<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8156/tde-15042015-150006/>>.Acesso em:13 jul. 2016.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. **Negro e Ensino Médio**: representações de professores acerca de relações étnico-raciais no currículo.2009.152 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação,Universidade Federal do Pará,Belém,2009.Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1980>>.Acesso em:12 maio 2014.

SILVA, Rosilene da Conceição. **Ser jovem negro no Ensino Médio**: significados da implementação da Lei 10.639/03 para a construção e (re)afirmação da identidade no espaço escolar.2015.79 p. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica,Rio de Janeiro,2015.Disponível em:<<http://dippg.cefet->

ri.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1740&tmpl=component&format=raw&Itemid=263>. Acesso em: 5 mar. 2016.

SILVA, Rutinéia Cristina Martins. **Escola e questão racial**: a avaliação dos estudantes. 2013. 180 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123347>>. Acesso em: 9 mar. 2016.

SILVA, Simeia de Oliveira Vaz. **O ensino da história e da cultura afro-brasileira em Rondônia**: a aplicação da Lei nº 10.639/2003. 2015. 116 p. Dissertação (Mestrado em História) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/6225/2/472409%20-%20Texto%20Completo.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

SILVA, Sirlene Ribeiro Alves da. **Construções e identidades**: relações entre arte, memória e identidade na educação de jovens e adultos. 2014. 116 p. Dissertação (Mestrado em Relações Etnicorraciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://dippg.cefet-rj.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=1636&Itemid=23>. Acesso em: 13 jun. 2016.

SILVA, Vânia Alves da. **A implementação da Lei nº 10.639/03**: uma análise de política linguística e proposta de planejamento linguístico. 2011. 89 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9769>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. **O movimento social negro**: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação da Lei Federal 10.639/03 - o caso da rede municipal de ensino de Santa Maria-RS. 2009. 235 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11808>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

SILVEIRA, Sandra Beatriz Morais da. **Cultura afro-brasileira uma perspectiva para a educação**. 2010. 166 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/29301>>. Acesso em: 18 abr. 2014.

SOARES, José Norberto. **A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileira**: a lente da nova lei e os olhos dos alunos. 2009. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-090745/>>. Acesso em: 4 mar. 2014.

SOARES, Lucilene Aparecida. **Materiais produzidos pelo Ministério da Educação para orientar professores na direção de uma Educação para as Relações Étnico-raciais**. 2014. 150p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do

Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em:

<<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/37252>>. Acesso em: 3 out. 2016.

SOARES, Nicelma Josenila Brito. **Relações sociais na escola**: representações de alunos negros sobre as relações que estabelecem no espaço escolar. 2010. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Federal do Pará, Belém, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2688>>. Acesso em: 2 out. 2014.

SOUSA, Ângela Silva de. **A Lei 10.639/03 no Ensino Fundamental**: um estudo de caso em Nova Iguaçu/RJ. 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=27700@1>. Acesso em: 18 dez 2016.

SOUSA, Karla Cristina Silva. **Estereótipos étnicos nas representações de crianças escolarizadas em São Luís do Maranhão**. 2009. 217 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <http://www.tede.ufma.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=309>. Acesso em: 10 abr. 2014.

SOUZA, Alan Fernandes de. **Formação de professores nos cursos de letras para ensinar literatura**: desafios para a implementação da Lei 10.639/03. 2015. 310 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/download/21825/12847>>. Acesso em: 1 jun. 2016.

SOUZA, Ana Maria de. **A Lei 10.639/2003 e a literatura luso-africana e afro-brasileira na escola**. 2013. 233 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/79464>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

SOUZA, Eliane Almeida de. **A Lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**. 2009. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/21374>>. Acesso em: 17 jun. 2014.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2627>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

SOUZA, Ellen Pereira Lopes de. **Estudos sobre a formação de professores de ciências no contexto da Lei 10.639/03**. 2014. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3921>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

SOUZA, Janyne Barbosa de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico**: desafios e caminhos construídos, no contexto da rede municipal de ensino de Jequié, no processo de implantação da Lei 10.639/03.2015.132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/Dissertacao-de-Janyne-2015.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2016.

SOUZA, José Augusto Rezende de. **A Lei 10.639/2003 e o ensino de inglês em uma escola pública**. 2013.241 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-08012014-100037/>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

SOUZA, Kássia Mota de. **Entre a escola e a religião**: desafios para crianças de candomblé em Juazeiro do Norte. 2010.124p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3396>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SOUZA, Lorena Faria de. **Literaturas negra e indígena no letramento literário**: um estudo sobre a identidade leitora de alunos do Ensino Fundamental II. 2015.319 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16765>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Culturas, realidades e preconceito racial no cotidiano escolar**. 2003.218 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000294489>>. Acesso em: 12 out. 2014.

SOUZA, Marinês Viana de. **Entreajuricaba(s) e zumbi(s)**: currículo e diversidade cultural. 2010.256 p. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/9547>>. Acesso em: 18 mar. 2016.

TELES, Carolina de Paula. **Representações sociais sobre as crianças negras na educação infantil**: mudanças e permanências a partir da prática pedagógica de uma professora. 2010.164p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22062010-124314/>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

TENÓRIO, Aleir Ferraz. **Educação para a diversidade: das políticas públicas ao cotidiano escolar**. 2009.198 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá/PR, 2009. Disponível em http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2009_aleir.pdf. Acesso em 23 jan. 2016.

UGULINO, Cecília Ramos da Fonseca. **O negro e a educação no Brasil**: a Lei 10.639/03 no cotidiano escolar. 2014.119 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Ciências Humanas) -

Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2014. Disponível em: <http://w2.files.scire.net.br/atRIO/unigranrio-ppgch_upl/THESIS/25/ceclia_ramos_da_fonseca_ugulino.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2016.

VALE, Gislana Maria do Socorro Monte do. **Avaliação da política de educação das relações etnicorraciais**: implementação da Lei 10.639/03 na escola pública municipal de Fortaleza. 2013. 115 p. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9981>. Acesso em: 11 out. 2014.

VANZUITA, Simone. **Relações étnico-raciais**: orientações, leis e práticas nas instituições de educação infantil. 2013. 230 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2341>>. Acesso em: 11 dez. 2014.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da Lei Federal nº 10.639/03**: entre as ações da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a política educacional no Maranhão. 2009. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009. Disponível em: <http://www.tede.bc.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=441>. Acesso em: 3 out. 2014.

VIEIRA, Cecília Maria. **Educação e relações étnico-raciais**: diálogos e silêncios sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 no município de Goiânia. 2011. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011. Disponível em: <<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/2026>>. Acesso em: 13 jan. 2014.

VITORINO, Diego da Costa. **O cursinho pré-vestibular para negros e carentes da Ong Fonte (Araraquara-SP) à luz dos debates sobre racismo e cultura negra**. 2009. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/99024>>. Acesso em: 8 ago. 2016.

WASILEWSKI, Lara. **O movimento negro na educação brasileira e a Lei 10.639/03**: o contexto governamental de 1995 a 2003. 2015. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.exatas.ufpr.br/portal/ppgecm/wp-content/uploads/sites/27/2016/09/060_JosianedeF%C3%A1timaKolodzieiski.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2016.

XAVIER, Andreza Santos. **A imagem do negro em manuais para o professor**: uma análise linguístico-discursiva e ideológica. 2011. 174 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/DAJR-8MYGNT>>. Acesso em: 5 fev. 2016.

ZAGO, Álvaro de Barros. **A representação do continente africano nos livros didáticos de geografia do Ensino Médio**.2012.94 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo,2012. Disponível em:<<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10345>>.Acesso em:27 ago. 2016.