

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
*STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**SÔNIA QUERINO dos SANTOS e SANTOS**

**POPULAÇÃO NEGRA, RELAÇÕES INTER-RACIAIS  
e FORMAÇÃO de EDUCADORAS/ES:  
PENESB (1995-2007)**

**CAMPINAS  
2007**

**SÔNIA QUERINO dos SANTOS e SANTOS**

**POPULAÇÃO NEGRA, RELAÇÕES INTER-RACIAIS  
e FORMAÇÃO de EDUCADORAS/ES:  
PENESB (1995-2007)**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do  
Título de Mestra em Educação no Programa de Pós-Graduação  
*Stricto Sensu* da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora Profa. Dra. Vera Lúcia de C. Machado

**PUC- CAMPINAS**

**2007**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

t371.829 Santos, Sônia Querino dos Santos e.  
S237p População negra, relações inter-raciais e formação de educadoras/es: PENESB (1995-2007) /  
Sônia Querino dos Santos e Santos. - Campinas: PUC-Campinas, 2007.  
158 p.

Orientadora: Vera Lúcia de Carvalho Machado.  
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências  
Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.  
Inclui anexos e bibliografia.

1. Negros - Educação. 2. Negros - Brasil. 3. Raça negra. 4. Estudantes negros. 5. Racismo.  
6. Professores - Formação. I. Machado, Vera Lúcia de Carvalho. II. Pontifícia Universidade  
Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação.  
III. Título.

22.ed.CDD - t371.829

**Autor:** SANTOS, SÔNIA QUERINO DOS SANTOS E.

**Título:** POPULAÇÃO NEGRA, RELAÇÕES INTER-RACIAIS E FORMAÇÃO DE EDUCADORES: PENESB (1995-2007).

**Orientadora:** Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

**Dissertação de Mestrado em Educação**

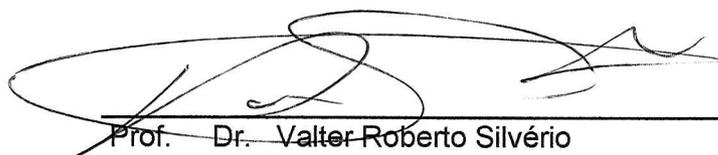
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 17/12/2007.

**BANCA EXAMINADORA**



Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado



Prof. Dr. Valter Roberto Silvério



Profa. Drá. Érica Renata de Souza

# DEDICATÓRIA

À minha avó paterna  
Etelvina Gonçalves de Araújo (ancestra)

À mainha, Maria Querino

A painho, Gabriel Araújo

À minha irmã Sandra Querino

Aos meus irmãos: Marcos Querino e Mariton Querino

Aos meus sobrinhos: Alessandro, Adriano e Marcos Júnior

À sobrinha do coração: Maria Luiza

E à “sementinha” com 04 meses que está por vir

# AGRADECIMENTOS

Nesse intervalo de dois anos de mestrado algumas situações da vida exigiram de mim, perseverança, força e entrega constante. Outras situações também vividas, eu não teria conseguido superá-las sem o apoio afetivo e efetivo de amigas e amigos, que vão se tornando parentes, pois os laços de amizade passam a ser mais significativos que os laços consangüíneos. Não posso elencar todas/os, mas...

Em Campinas fui adotada pela família Reis e Reis, portanto, obrigada à Profa. Maria de Lourdes Reis, seu esposo, José Antônio e filho Rubens Reis e Reis.

Em São Paulo, à amiga de todas as horas, Lindaura Araújo, meu muitíssimo obrigada. E, na pessoa dela agradeço ao grupo de Mulheres Negras com as quais temos convivido nesses últimos anos.

Ao amigo José Carlos, Zeca, pelo amor e compreensão. Pois, muitas foram as horas de ausência para dedicar-me exclusivamente aos estudos.

Ao Prof. e amigo Leonardo Boff. Obrigada, pois, nas horas mais difíceis, quando parecia impossível seguir vivendo em São Paulo... quando parecia impossível continuar acreditando nos sonhos... quando as dificuldades pareceram maiores que minhas forças... você se fez presença afetiva e efetiva. Obrigada pela escuta, incentivo e apoio na minha formação acadêmica, mas, sobretudo, obrigada por sua amizade.

À Profa. Dra. Iolanda de Oliveira

Obrigada por ter-me inserido no caminho espiritual da Sahaja Yoga.

Obrigada pela acolhida em sua casa e no Departamento do PENESB.

Ao Grupo de Pesquisadoras/es Negras/es, na pessoa do Prof. Dr. Valter Roberto Silvério obrigada pelo trabalho intenso de apoio e incentivo às novas/os Pesquisadoras/es Negras/os.

Às funcionárias da PUC-Campinas, obrigada pela dedicação constante às alunas. Principalmente, no atendimento da Biblioteca e Secretaria. Obrigada especialmente à Regina e Kelly que se mostraram, nesses dois anos de tantas mudanças, pessoas comprometidas no respeito ao ser humano. Obrigada.

Agradeço também às Professoras/es do PPGE da PUC, com as quais interagimos saberes e inquietações, principalmente à Profa. Dulce Maria Pompêo de Camargo pelo compromisso com as populações indígenas e formação de novas pesquisadoras/es.

Ao amigo Antônio Carlos S. Moura (Paraná) e à amiga Sandra B. Guzmán (São Paulo) agradeço por terem ajudado na leitura e correção do vernáculo.

Às amigas e amigos Mestrandas/os da PUC-Campinas. Valeu! Essa etapa marcou nossas vidas. Odun Odara!

A memória dos povos de tradição oral é de uma fidelidade e de uma precisão prodigiosa. Desde a infância, éramos iniciados a saber observar, olhar, escutar com tanta atenção, que todo acontecimento se inscrevia em nossa memória, como em uma cera virgem.

AMADOU HAMPATÊ BÃ

## RESUMO

SANTOS, Sônia Querino S. **População Negra, Relações Inter-Raciais e Formação de Educadoras/es: PENESB (1995-2007)**. Dissertação de Mestrado em Educação. PUC-Campinas, 2006. Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado

Esta pesquisa qualitativa sobre “População Negra, Relações Inter-Raciais e Formação de Educadoras/es: PENESB (1995-2007)”, intenta refletir sobre as relações étnico-raciais, educação e formação continuada de professoras(es), ocorridas no curso de pós-graduação *lato sensu*: “relações raciais e educação”, promovido pela Faculdade de Educação - Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB, da Universidade Federal Fluminense. Esta proposta se antecipa à implementação da Lei 10.639/2003, cuja obrigatoriedade incide no estudo das culturas africanas e afro-brasileiras no ensino básico. O trabalho está embasado especialmente em SILVÉRIO(2005;2006); SIQUEIRA (2006); BHABHA(2003); HALL(2003); OLIVEIRA(2006); MUNANGA(2004). A partir de pesquisa documental, realizamos uma análise qualitativa e dialético-crítica com o objetivo de compreender o processo de formação docente, bem como de incorporação da questão racial neste programa pedagógico, tendo em vista capacitá-las/los para o enfrentamento e erradicação do racismo na educação. A pesquisa tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação, por meio de relações raciais e à construção de uma escola formadora e transformadora de consciências críticas e ativas. Consequentemente, se a identificação racial, sobretudo no contexto brasileiro, é entendida como um processo construído historicamente, significa dizer que ela se constrói no contato, na troca, nas relações inter-raciais. Sem medo de ser negra, cigana, indígena, judia... portanto, a pesquisa mostrou que para entender o “assumir-se negra/negro” no contexto escolar, social e político é preciso considerar como o processo de identificação é construído no plano simbólico, nas opções curriculares, nas metáforas interditas que permeiam as idéias pré-concebidas que ainda carregamos, pois nem sempre o diferente que vemos nos encanta, pelo contrário, muitas vezes, nos desafia e nos faz revisar nossas opções individuais e nossos valores.

**Palavras-chave:** pertencimento, diversidade étnico-racial; práticas pedagógicas emancipatórias; formação de educadoras/es.

## ABSTRACT

SANTOS, Sônia Querino S. Black Population, Inter-Race Relations and Training Teachers: PENESB (1995-2007). Dissertation of Master in Education. PUC-Campinas, 2006. Guidance: Profa. Dr. Vera Lucia de C. Machado

This qualitative research on "Black Population, Inter-Race Relations and Training Teachers: PENESB(1995-2007)", intenta reflect on the ethnic-racial relations, education and continuous training of teachers (s), occurring in the course of post-graduate sensu lato "racial relations and education", promoted by the Faculty of Education-Program of Education on the Negro in the Brazilian Society-PENESB, of the Universidade Federal Fluminense. This proposal is anticipated to the implementation of Law 10.639/2003, whose requirement is the study of African cultures and african-Brazilian basic education. The work is embasado especially in SILVÉRIO(2005;2006); SIQUEIRA(2006); BHABHA(2003); HALL(2003); OLIVEIRA(2006); MUNANGA(2004). From desk research, perform a qualitative analysis and dialectical-criticism in order to understand the process of teacher training, as well as incorporation of the racial question in this educational program in order qualify for confrontation and eradication of racism in education. The research aims to contribute to the development of educational practices focused on education, through racial relations and the construction of a school trainer and processing of critical consciousness and active. Consequently, if the racial identification, especially in the Brazilian context, it is understood as a process built historically, saying that it builds in contact, the exchange in inter-racial relations. Without fear of being black, Gypsy, Indian, Jewish ... Therefore, the research showed that to understand the "take - whether black / black" in the education context, social and political, we must consider how the process of identification is built on the symbolic, in curricular options, the metaphors that permeate the ideas prohibited pre - designed to carry however, because not always what we see in the different enchants, by contrast, often challenges us and makes us review our options and our individual values.

**Keywords:** belonging, ethnic and racial diversity; teaching practices emancipatory; training for educators.

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
------------------	----

## CAPÍTULO I

### UMBIGO DA PESQUISA

1. DA MENINA À PESQUISADORA NEGRA .....	19
2. DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL .....	24
2.1- <i>...Rompendo o silêncio...</i> .....	28
3. RAÇA, ETNIA - TERMOS EQUIVALENTES? .....	30
3.1 - <i>Raça, Etnia – concepções de alguns teóricos</i> .....	33

## CAPÍTULO II

### DESCONSTRUINDO O “ESTABELECIDO”

1. O PENSAMENTO CIENTÍFICO BRASILEIRO .....	41
1.2 - <i>Políticas Públicas Educacionais</i> .....	44
1.2.1 - <i>População Negra versus Lei de Diretrizes e Bases (LDB)</i> .....	49
2. CONQUISTAS E NOVOS DESAFIOS: AGORA É LEI ! .....	53
2.1 - <i>No Campo da formação de Professoras/es</i> .....	57
2.2 - <i>Articulações e Enfrentamentos</i> .....	61

## CAPÍTULO III

### POR UM FUTURO MAIS PROMISSOR

1. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTER-RACIAIS GERANDO “NOVAS DOCENTES” .....	66
1.2 PENESB (1995-2007) produzindo conhecimento.....	70
2. CONHECIMENTOS ALIMENTADOS E FOMENTADOS PELO PENESB .....	74
2.1 - PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES (PVNC).....	75
2.2 - A QUESTÃO RACIAL NA HISTÓRIA DO BRASIL.....	78
2.3 - RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA.....	84
2.3.1 - Que Dizem as/os Discentes? .....	85
2.3.2 - Que Dizem as/os Docentes? .....	87
2.4 - UM OLHAR SENSÍVEL E COMPROMETIDO .....	89
2.5 - A CULTURA DE RESISTÊNCIA NEGRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	90
2.6 - CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA.....	92
3. INTERAGINDO COM OS DADOS.....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS I - PENESB (1995-2007) .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS II - CLASSIFICAÇÃO POR TEMAS A FINS.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS III - LEI 10.639 E PARECER 003/2004 .....</b>	<b>139</b>
<b>ANEXOS IV - DISCIPLINAS MINISTRADAS PELO PENESB .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXOS V - REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS DAS DISCIPLINAS.....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

Embora inseridas no atual contexto de incertezas e múltiplas escolhas, vemos igualmente importante repensar os paradigmas, bem como questionar as representações sociais, políticas e religiosas que perpassam o consciente coletivo dos grupos sociais. Dessa maneira, não obstante o contexto neoliberal globalizador, o processo de desconstrução das “verdades estabelecidas” se dá em ambiente de inconformidade a partir do qual os movimentos reivindicatórios vêm mostrando a resistência de africanas/os e seus descendentes que não se submeteram ao sistema escravista, mas que se rebelaram contra a *monocultura mental*<sup>1</sup> intrínseca à globalização.

Nessa perspectiva, segundo Siqueira

precisamos repensar certos conceitos, que estão carregados de pré-conceitos, de parcialidades, de ocultações, de negações. Por exemplo, o que significam para nós: Colonização, Pós-colonização, Multiculturalismo, Pluralismo, Globalização, Pós-globalização entre outros. Qual o verdadeiro sentido do conceito de ações afirmativas, políticas públicas, mitos, ancestralidade, universalismo, espiritualidade? (2006, p.45)

Porquanto, a partir das duas últimas décadas do século XX, os movimentos sociais passam a expressar suas reivindicações em vista de coibir o tratamento discriminatório que recebem no seu cotidiano. Entre eles, encontram-se as reivindicações do movimento social negro na busca do reconhecimento da imensa contribuição da cultura de matriz africana, presente em nosso cotidiano, porém má interpretada, estereotipada, bem como banalizada e relegada ao fetichismo e à demonização pelas práticas pedagógicas e religiosas. Nesse contexto, as entidades de resistência negra surgem no interior de um caminho histórico, buscando respostas para cada período de dominação e exclusão.

Siqueira (p.35) ao rememorar os passos e reivindicações do movimento negro afirma “a trajetória da intelectualidade negra passa, fundamentalmente, por estes movimentos, estas lutas, realizando estudos,

---

<sup>1</sup> Metáfora utilizada pela autora Vandana Shiva (2003)

análises, criando estratégias, abrindo caminhos, trilhas, pontes, criando lastros” (2006, p. 35). Estes, são indicadores de conhecimentos, são elaborações que articulam pensamento, ação e inteligência criadora.

Considerando o cenário brasileiro da *harmonização racial*, integrantes dos grupos do Movimento Negro são consensuais quanto à necessidade de repensar algumas noções e conceitos paradigmáticos incorporados no imaginário social. Dessa maneira, a luta pela liberdade é concebida como uma evolução da cidadania. Que segundo Silvério

a ampliação da liberdade, para grupos socialmente excluídos, passa necessariamente pela identificação, por um lado, dos fatores sociais que são geradores e ou causadores da forma de exclusão e, por outro lado, pela identificação dos tipos de ações concretas e quais instituições sociais podem atuar de forma que se impeça sua reprodução. Uma das principais instituições sociais, considerada por muitos a instituição-chave das sociedades democráticas, é a escola, que sempre aparece como a que é capaz de preparar cidadãos e cidadãs para o convívio social. (2006, p.7)

Denunciando a desigualdade racial existente no Brasil, os movimentos sociais, na segunda metade do século XX, denominados identitários, provocaram o debate sobre o lugar da diversidade e da diferença cultural no Brasil contemporâneo. Acreditamos que todas as dimensões da realidade estão articuladas e permeadas de saberes e, em nossa sociedade, a grande maioria dos saberes das culturas que constituem nosso jeito de viver tem origens no legado das civilizações africanas reelaboradas na dinâmica do dia-a-dia de nossas vidas, embora haja profundo desconhecimento e ausência da história e da saga africana no Brasil na educação de nível básico e nos níveis superiores de graduação e pós-graduação.

Por isso, quando se pensa no conhecimento, na pesquisa e na formação de uma intelectualidade no país, estamos já há algum tempo assumindo, não só no movimento negro, o papel de co-responsáveis pelas rupturas epistemológicas que levam um outro olhar para incluir a busca de nossas raízes, e as contribuições subjacentes às mesmas. Haja vista os estudos sobre relações étnico-raciais e educação que têm contribuído para

uma melhor compreensão dos jogos sociais e culturais que formam o tecido desigual de nossa sociedade.

É a partir da década de 70 que se inicia uma nova fase de pesquisa, cujos temas focalizam a posição dos negros na sociedade brasileira. Essas pesquisas, principalmente no âmbito das ciências sociais, enfatizavam aspectos relacionados à construção da identidade negra a partir do processo de modernização, bem como a interpretação criativa dos legados histórico-simbólico-educacionais oriundos do continente africano, recriados e reelaborados nos países afrodescendentes. Entre esses, o Brasil, seguido do Haiti, é alvo de pesquisa devido ao alto índice de africanos/as para cá trazidos na condição de escravos/as.

A pesquisa intitulada População Negra, Relações Raciais e Formação de Professoras/es: PENESB (1995-2007) se releva pertinente pelo rastro histórico que carrega, bem como se insere no debate contemporâneo sobre Políticas Públicas e as Ações Afirmativas defendidas por pesquisadoras/es negras/os, entre os quais Munanga(2003), como reparação e busca de igualdade e equidade. Igualmente, tal pesquisa pode vir a ser inserida, na perspectiva do projeto educativo emancipatório, através do qual, segundo Boaventura de S. Santos

é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflituantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão [...]. O objetivo último de uma educação transformadora é transformar a educação, convertendo-a no processo de aquisição daquilo que se aprende, mas não se ensina, o senso comum. O conhecimento só suscita o inconformismo na medida em que se torna senso comum, o saber evidente que não existe separado das práticas que o confirmam. (1996, p. 18)

Considerando que nos tempos atuais, como muito se discute sobre a fragmentação e desumanização dos seres humanos, é importante perceber que as hegemonias dominantes não só institucionalizaram as epistemologias peculiares aos saberes considerados científicos, como

também impuseram a monocultura mental aos “restantes”, “os outros”, aos “dissidentes”, àqueles cujos saberes são “primitivos” e “anticientífico”. De acordo com Shiva

A linearidade fragmentada do saber dominante rompe as interações entre os sistemas. O saber local resvala pelas rachaduras da fragmentação. É eclipsado como o mundo ao qual está ligado. Desse medo, o saber científico dominante cria uma monocultura mental ao fazer desaparecer o espaço das alternativas locais, de forma muito semelhante à das monoculturas de variedades de plantas importadas, que leva à substituição e destruição da diversidade local. O saber dominante também destrói as próprias condições para a existência de alternativas, de forma muito semelhante à introdução de monoculturas, que destroem as próprias condições de existências de diversas espécies. (2003, p.25)

As tentativas de invisibilizar a/o negra/o são tão sutis e refinadas que educadoras/es militantes do movimento negro têm investido esforços de pesquisa sobre as temáticas de discriminação e desvalorização da/o negra/o em espaços interativos, como a escola. Portanto, o respeito às diferenças implica numa reciprocidade e igualdade de relações.

Os problemas que motivaram esta pesquisa estão correlacionados com as antigas reivindicações do movimento negro em vista de Políticas Públicas Educacionais voltadas para a população negra. Portanto, a aprovação da Lei 10.639/2003 e a Resolução nº1, de 17 de junho de 2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trazem à tona a necessidade de formação de professoras/es, bem como o reconhecimento da falta de habilidade das professoras/es em lidar com os conflitos raciais na escola.

O procedimento metodológico assumido neste trabalho foram pesquisas bibliográfica e documental por favorecerem uma compreensão aproximada das atividades realizada pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira- PENESB, entre essas atividades, o curso de pós-graduação *lato-sensu*, Raça, Educação e Etnia no Brasil.

Igualmente, as pesquisas bibliográfica e documental favoreceram o aprofundamento das categorias subjacentes à discussão sobre as relações raciais a partir de alguns teóricos, visto que, sobretudo, no campo das Ciências Sociais, os termos raça, etnia, desigualdades raciais e sociais são largamente discutidos e resignificados. Portanto, a interdisciplinaridade no campo da educação é fator decisivo, principalmente quando tratamos de conceitos construídos socialmente e, conseqüentemente, influentes no processo de elaboração das práticas políticas pedagógicas.

A pesquisa documental, realizada nas dependências do Departamento da UFF, campus Gragoatá, deu-se a partir dos relatórios anuais do PENESB, através dos quais percebi os eixos norteadores para iniciar o curso de pós graduação *lato sensu* Raça, Etnia e Educação no Brasil.

A partir da leitura dessas fontes, localizei no acervo-arquivo as produções monográficas exigida para a obtenção do título de Especialista em Raça, Etnia e Educação no Brasil. A análise qualitativa dessas produções me permitiu perceber que o trabalho de formação de professoras/es promovido pelo PENESB não só antecipa em periodicidade de tempo, mas expressa a luta por políticas públicas voltada aos negros/negras. Podemos afirmar que a questão educacional sempre presente nas reivindicações do movimento negro, e, conseqüentemente, o Parecer CNE/CP 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras nas Escolas, bem como, a Lei 10.639/2003 não fogem à regra; ambos guardam proximidade com tais reivindicações.

De acordo com a coordenadora Oliveira<sup>2</sup>

A formação de profissionais de educação para a diversidade étnico-racial deverá incorporar a pesquisa nos currículos dos cursos de licenciatura, visando formar o professor pesquisador, o qual deverá pesquisar a sua própria prática e/ou privilegiar a pesquisa com o

---

<sup>2</sup> De acordo com o Plano de Atividades para o período de julho de 2004 a junho de 2006

professor, quando no exercício de atividades administrativo-pedagógicas.

Nessa perspectiva, percebemos uma característica muito peculiar do curso de Pós-Graduação *Lato-Sensu* Afro-brasileiro e educação. Segundo Oliveira, as alunas/os em processo de elaboração do trabalho monográfico

Ao mesmo tempo em que investigam a própria prática em uma atitude de estranhamento da sua ação docente, interferem na mesma com vistas à promoção do aluno negro em educação. Esta atuação é paralela à elaboração de relatórios de campo extremamente detalhados para posterior análise e interpretação dos dados coletados, em confronto com teorias pertinentes às constatações relatadas. Há profissionais que exercendo a função de supervisores pedagógicos, realizam a pesquisa ação com o professor, percorrendo todas as fases do tipo de pesquisa privilegiado no curso.

O trabalho de formação de educadoras/es promovidos pelo PENESB, diferentemente de outras articulações e iniciativas da década de 80 que por vários motivos não foram continuadas, está fundamentada em uma concepção pedagógica comprometida com a promoção do negro. A iniciativa do PENESB contextualizada por reivindicações antigas e, endossada por pesquisas elaboradas por intelectuais negros/as, vêm solicitando políticas públicas educacionais.

No contexto de 1995, entre outras iniciativas, por exemplo, a Marcha Zumbi dos Palmares à Brasília, saliento nessa pesquisa a implementação do curso de pós-graduação *lato-sensu* Raça, Etnia e Educação no Brasil, na Faculdade de Educação da Universidade Pública Federal Fluminense - UFF, campus Gragoatá.

Nesse sentido, proponho-me a realizar uma pesquisa qualitativa do curso pós-graduação *lato-sensu* ministrado pelo PENESB a partir da análise dos trabalhos monográficos das/os concluintes, obedecendo aos seguintes procedimentos metodológicos: após elencar as monografias de acordo com a periodicidade do curso, optou-se pela categorização<sup>3</sup> por eixos

---

<sup>3</sup> De acordo com MINAYO (1994, p.70) as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

temáticos (Anexos II) e avaliação, a partir da leitura crítica das monografias, de como os conteúdos trabalhados no PENESB foram rearticulados na produção das egressas/os. Salientando, quando possível, a incidência dos mesmos em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Posteriormente, foram selecionadas algumas monografias, independentes do ano que foram escritas, que explicitavam as preocupações apontadas como objetivo desta pesquisa: aprofundar a questão da diversidade étnico-racial na formação de cidadãos/aos; verificar algumas das iniciativas de formação de professoras/es em vista da erradicação das desigualdades étnico-raciais e o cumprimento das exigências implícitas na Lei 10.639 regulamentada no ano de 2003; salientando o desafio em lidar com os conflitos raciais na escola e na sociedade.

Vale salientar que a elaboração das monografias é condição exigida para a obtenção do título de Especialista do Curso *lato sensu* estudado, sendo que o número de participantes do curso não é diretamente proporcional, ao número de monografias elaboradas e, automaticamente dos Títulos de Especialistas em Educação Racial, concedidas àquelas/es que entregaram o material monográfico (Anexo I).

Considerando o critério acima descrito, a seleção das produções de conhecimento elaboradas por Esteves(1997); Silva(1997); Lima(2001); Soares(2006); Sezinando(2006) e Pereira(2006) vêm demonstrar que o trabalho de formação de professoras/es ministrado no PENESB desde o ano 1995, está inserido no rol das reivindicações do movimento negro por políticas públicas educacionais, voltadas à população negra. As inferências das pesquisas selecionadas, nas escolas demonstram a necessidade de formação do corpo docente e discente para as questões raciais, bem como, a falta de preparo da instituição escolar que por muito tempo delegou à marginalidade tais conflitos.

A pesquisa intitulada População Negra, Relações Raciais e Formação de Professoras/es: PENESB (1995-2007) apresentada ao

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas está articulada em três capítulos:

O capítulo primeiro traz a memória social e política de pertencimento ao meu grupo racial. Nesse capítulo, com o título “Da menina à pesquisadora negra” pretendo situar a/o leitora/leitor sobre algumas das inquietações que marcam a infância, a juventude e a fase adulta da população negra brasileira, na insistente luta em assumir-se negra/ negro. Também versará sobre a Diversidade Étnico-racial a partir de alguns teóricos, na perspectiva da formação de professoras/es; a necessidade de mudanças em vista de uma Pedagogia Inter-étnica, bem como, traz o parecer de alguns teóricos sobre as categorias raça e etnia.

No segundo capítulo encontraremos um breve histórico sobre as influências das teorias racistas no pensamento brasileiro, e os desafios atuais diante da auto-declaração racial. Esse capítulo está focado no debate contemporâneo sobre as políticas públicas educacionais e na luta do movimento negro por reconhecimento e participação.

O capítulo terceiro retrata a atividade pedagógica fomentada pelo PENESB no curso pós-graduação *lato sensu*, visível na produção monográfica de egressas/os. Após explicitar o núcleo discutido nas monografias selecionadas, buscamos um diálogo a partir do referencial teórico que alimentou essa pesquisa.

Nas considerações finais, não obstante a limitação comento sobre o processo de aproximação dos conteúdos que tratam sobre as desigualdades raciais e o quanto pude abstrair das leituras e análises das monografias.

Diante da amplitude de referenciais bibliográficos que fui descobrindo no decorrer da pesquisa, mas, por motivo de obedecer ao prazo de conclusão de mestrado, precisei colocar um ponto e vírgula nessa

pesquisa, embora permaneça o anseio em aprofundar em outra etapa de estudo a questão das relações raciais em espaços formadores de identidade.

## CAPÍTULO I

### UMBIGO DA PESQUISA

Esse primeiro capítulo tem por objetivo inserir a leitora/ leitor no contexto originário da pesquisa sobre as relações raciais no processo de formação de professoras/es, ligadas às exigências explicitadas na Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Em seguida, embasada em alguns teóricos, apresento o entendimento sobre a diversidade étnico-racial e as categorias “raça” e “etnia”.

#### 1- DA MENINA À PESQUISADORA NEGRA

Relações raciais implicam modificações, perdas e recriações no jeito de ser e de viver dos grupos que travam conhecimentos ou mantêm convívio em situações de opressão ou de solidariedade.

(SILVA, 2004, p.193)

Minha trajetória escolar enquanto negra com ascendência africana e portuguesa foi marcada pela opção de dizer não ao analfabetismo que atinge na sua maioria famílias negras. Por estar inserida num contexto familiar de luta, pobreza, valores comunitários e opções religiosas diversas, o tema sobre a diversidade étnico-racial me acompanha desde a mais tenra idade.

Nascida em Salvador-Bahia, neta de uma sacerdotisa dos cultos afros-brasileiros, ancestr<sup>4</sup> Etelvina Gonçalves e primeira filha da Sra. Maria Querino, empregada doméstica e analfabeta e do Sr. Gabriel Araújo,

---

4 Termo utilizado para referir-se às pessoas falecidas.

profissional autônomo, o ambiente familiar, do qual abstrai o desejo de ser pesquisadora, foi sempre motivado pelo valor e importância em assumir-me como negra numa sociedade desigual, na qual a única maneira de sair da invisibilidade e do anonimato era o acesso aos saberes institucionalizados.

A minha educação básica se deu numa instituição privada<sup>5</sup>, na qual, os “únicos educandos/as negros/as” eram os filhos e filhas da Sra. Maria. A ela era atribuído o título de mãe do ano, devido a sua participação ativa na vida escolar das/os filhas/os, e presença em todos os eventos e reuniões da escola.

Na segunda etapa do ensino fundamental como estudante em uma escola pública de renome, começaram os questionamentos, pois a produção coletiva de conhecimentos, a afetividade no espaço escolar, as atividades lúdicas que integram a aprendizagem eram práticas pedagógicas quase inexistentes.

Certo dia, manifestei descontentamento à professora de educação artística e ela gentilmente respondeu-me: “agora os tempos mudaram, você está no ginásio”. A partir disso, compreendi que os espaços de escolarização enrijeciam a cada etapa, horários estabelecidos para tudo, até para brincar. Até as aulas de educação física tínhamos que compreender as regras do jogo e, não valia improvisar, não cabia a criatividade.

Recordo-me que, na etapa que hoje classificamos de ensino médio, apresentei um trabalho escolar sobre a cultura afro-brasileira e a professora de história sugeriu que eu o refizesse, pois lhe parecia impróprio falar de Zumbi dos Palmares como herói nacional e reivindicar cientificidade para algo apropriado para festejos carnavalescos e tema para músicas do Olodum e Ilê Aiyê<sup>6</sup>. Disse a professora “afinal, você está na escola e aqui as coisas são sérias”.

---

5 Refiro-me aos anos de 1976 a 1979 nos quais meus pais, para garantir uma “boa” formação inicial, mantiveram as filhas e filhos em uma instituição particular.

6 Primeiros blocos afros da cidade de Salvador.

Contudo, por acreditar que a escola é o espaço propício para interagir com o diferente na dimensão cognitiva e afetiva, sempre busquei envolver-me com questões associadas à diversidade étnico-racial. Um certo dia, soube que nas atividades pedagógicas dirigidas por pessoas do movimento negro, por exemplo, na escola do Ilê Aiyê, no Bairro da Liberdade em Salvador, era possível ouvir as histórias da África e de um povo que apreciava as cores e cantava suas alegrias e tristezas. A partir desse contato, me senti impelida a refletir sobre racismo, preconceito, diálogo religioso, respeito ao diferente.

Prosseguindo a trajetória de vida, descobri que semanalmente eram realizadas as “terças-feiras da bênção”, uma mescla da expressão religiosa das Irmandades Nossa Senhora do Rosário<sup>7</sup> com elementos culturais do povo negro. Atraída pela novidade, quis vivenciar esse encontro. Que alegria! Ao ritmo dos atabaques, com muita festa e colorido na Igreja Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos, pude descobrir que a questão da diversidade étnica vivenciada por pessoas de etnias distintas era possível, pois as paredes da Igreja construídas por escravos/as africanos/as abrigavam, sobretudo às terças-feiras, um público diversificado, estrangeiros europeus, nativos africanos e latino-americanos ao ritmo da baianidade afrodescendente.

Contudo, nos espaços formais de educação, tudo permanecia igual, pois já constava no calendário curricular o dia do folclore, o dia do índio, e nessas datas, as/os alunos podiam trazer para a escola o cotidiano que as/os envolvia. Logo depois, voltava-se à formalidade, a rigidez e à homogeneização das práticas pedagógicas. No ensino superior<sup>8</sup>, nada de novo! As temáticas sobre o dia da mulher, dia da consciência negra, dia dos direitos humanos eram atividades esporádicas e isoladas.

---

7 Situada no Pelourinho em Salvador-Bahia

8 Em 1989 aluna da UFBA no curso de Ciências Sociais; em 1991 residente em São Paulo, aluna no curso de Teologia/Filosofia na Faculdade Nossa Senhora da Assunção; em 1996-1997- Especialização em Teologia Pastoral ênfase na questão litúrgica, nas Faculdades Associadas Ipiranga; no ano de 2001 curso de Letras Vernáculas com Espanhol na UniFMU.

A opção por essa explanação justifica-se por vivermos num país pluricultural, no qual impera a cultura do silêncio. Como consequência, as crianças negras evadem da escola justamente por não se sentirem parte dela. A reprodução das desigualdades sociais, políticas e ideológicas que imperam na sociedade acontecem também na escola. Nesse sentido, o movimento negro busca trazer essa realidade à tona para que as escolas invistam na formação das/os docentes para favorecer o lidar com as diferenças, entendendo-as como algo enriquecedor.

Portanto, se alguém me perguntasse sobre a motivação em aprofundar a questão da diversidade étnico-racial na formação de cidadãs/aos educadas para o encontro com o *outro*, possivelmente eu traria à memória as excelentes professoras/es que encontrei em minha caminhada acadêmica, mas que infelizmente não foram preparadas/os para lidar com o desafio do conflito racial na escola e na sociedade.

Com esse espírito, ingressei no Programa de Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas com o intento de estudar algumas das iniciativas de formação de professoras/es que visam abordar as desigualdades étnico-raciais e o cumprimento das exigências implícitas na Lei 10.639 regulamentada no ano de 2003.

Dessa maneira, nesta pesquisa pretendo corroborar com as discussões sobre as relações inter-raciais no processo educativo, focalizando a formação de professoras/es, mais especificamente no Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* sobre Relações Raciais e Educação, promovido desde 1995 pelo *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira-PENESB* na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Antecipando-se à aprovação da Lei 10.639/2003, o Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* está voltado de forma não exclusiva, mas preferencialmente, para docentes que lecionam no sistema público, com o objetivo de capacitá-las/los pedagogicamente para combater e eliminar a discriminação racial presente no ambiente escolar e na sociedade.

Ao refletir sobre a Educação Multicultural durante minha experiência enquanto estagiária com estudantes de Pedagogia<sup>9</sup>, percebi um *déficit* na formação de novas/os professoras/es sobre questões que abordam a pluralidade étnico-racial e a inclusão na escola, não obstante as críticas às Leis que tardiamente regem a obrigatoriedade dessas temáticas nos ambientes escolares.

Entretanto, nesse tempo de estudo, como aluna no Programa de Pós-graduação e membra do Grupo de Pesquisa Laboratório de Ensino, Sociedade e Cultura (LESC) da PUC-Campinas, as indicações bibliográficas foram relevantes na minha busca por conhecimento. Como esse intuito, a leitura da obra do Homi Bhabha(2003), Vandana Shiva(2003), Stuart Hall(2003), entre outros, foram luzes no decorrer da trajetória enquanto pesquisadora. Por conseguinte, saliento como ponto relevante minha participação no IV Congresso de Pesquisadoras/es Negros, no qual recebi indicação de leitura do livro *Relações Raciais e Educação*<sup>10</sup> organizado por Oliveira(2003), por meio do qual tomei conhecimento do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira- PENESB.

Essa leitura foi um ponto de virada para a pesquisa que empreendemos sobre diversidade étnico-racial e formação de professoras/es. Por meio dela, entre outras formas, minha aproximação ao PENESB<sup>11</sup> foi se transformando, gradativamente, quanto à certeza da importância deste estudo sobre o Programa. Dentre as interrogações destacamos: quais conteúdos curriculares são priorizados nos cursos e por quê? Que propostas emancipatórias atingiram as professoras/es a ponto de influenciar em sua prática didática junto às/aos educandas/os? Quais dificuldades foram encontradas no decorrer das atividades iniciadas em 1995? Quais os motivos das alterações na proposta curricular?

---

9 Como bolsista CAPES, uma das exigências é a realização de 30 horas de estágio no Ensino Superior.

10 Oliveira, Iolanda (org.). *Relações Raciais e Educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

11 No capítulo seguinte descreverei um pouco mais detalhadamente sobre o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira- PENESB, focalizando o curso lato-sensu ministrado desde 1995, na UFF.

## 2 - DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL

...Quem traz no corpo essa marca, possui a  
estranha mania de ter fé na vida...

Milton Nascimento

No espaço multirracial brasileiro, a questão sobre diversidade étnico-racial, apresenta-se pertinente, sobretudo na contemporaneidade dos debates sociais e políticos, visto que, em um país marcadamente negro, a ideologia do embranquecimento ainda prevalece nas metáforas ditas e interditas que circulam no cotidiano, principalmente nas escolas, fazendo-se valer em meio às inúmeras “desculpas” que denotam dificuldades auto declarar-se negra/negro.

Ao percorrer os relatos históricos, tradutores das grandes narrativas, percebemos os respaldos científicos que embasam as teorias racistas<sup>12</sup> e discriminatórias que foram disseminadas a partir do século XV, e que ainda hoje perpassam as construções e interpretações de mundo, sobretudo no aspecto étnico-racial. Sabemos que o pensamento sobre diversidade tem a França como o lugar onde as teorias raciais floresceram e, a partir de então, a hierarquização das raças provocaram a dominação branca ao racializarem o mundo. Portanto, assumir-se<sup>13</sup> negra/negro no Brasil atual, é fruto de uma luta histórica do Movimento Negro Brasileiro.

Nesse cenário de representações sociais, o ambiente escolar, interage com seus autores de forma hegemônica e homogeneizadora, no qual há uma supervalorização dos saberes científicos, ditos “neutros” que preconizam o discurso de igualdade, na valoração de uma visão monocultural, discriminatória, de caráter racista e excludente.

---

12 Cf. Skidmore (1976) a primeira escola do pensamento racista foi a Escola Etnológica-Biológica, em seguida a Escola Histórica e a terceira Darwinismo Social. No capítulo seguinte serão explicitadas as influências dessas escolas no pensamento científico brasileiro.

13 Segundo dados do Censo de 2000, promovido pelo IBGE, o Brasil possui 169,8 milhões de habitantes, dentre os quais 76,4 milhões são pessoas negras (pardos e pretos), o que corresponde a 45% dos habitantes, o que tem levado à afirmação de que o Brasil seria a segunda maior nação negra do mundo fora do Continente africano.

Frente a essa caracterização da escola brasileira, a oferta do governo “Programa Educação para Todos”, discurso corrente nas políticas governamentais, está longe de compreender a diversidade que nos caracteriza. Neste contexto está colocado o desafio à educação brasileira, ou seja, a implementação de políticas públicas<sup>14</sup> que rompam com a perspectiva monocultural e garantam práticas pedagógicas que respeitem a diversidade no âmbito das instituições.

Esse é um grande desafio, uma vez que a exclusão da população negra do processo educacional escolarizado é histórica. Segundo Siss(2001), o Presidente da Província do Rio de Janeiro que abrigava a capital do Império, ao legislar sobre o acesso às escolas públicas dessa Província sanciona a Lei n.1, de 04 de janeiro de 1837 que, no seu artigo 3º, rezava o seguinte:

*Art. 3º São proibidos de freqüentar as escolas públicas:*

*1º Todas as pessoas que padecem de moléstias contagiosas.*

*2º Os escravos, e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos. (p.02)*

Segundo o autor ainda hoje, século XXI, a exclusão dos afro-brasileiros do sistema educacional não é legalmente expressa, ela se atualiza através da inserção subordinada e precarizada dos membros desse grupo racial ao sistema de ensino, o que equivale a mantê-los subordinados frente ao grupo racial branco.

Contudo, a partir dos movimentos sociais pós-1970, vêm sendo preconizadas modificações nas relações entre sociedade civil e Estado. Esses movimentos, entre os quais, o Movimento Negro Nacional, vêm pressionando o Estado no sentido de implementar políticas públicas que atendam às demandas e aos interesses específicos de determinados grupos

---

14 Cf., OLIVEIRA, “Na Universidade Federal Fluminense (UFF), por exemplo, há um curso permanente sobre violência, em que se discute o problema do racismo, freqüentado por um grande contingente de oficiais da polícia militar. E também na UFF existe, desde, 1995, o PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira), com um curso de pós-graduação *lato-sensu*, que forma multiplicadores para lutar contra o preconceito e a discriminação racial, professores de Niterói e de outros municípios do interior do estado.” (2003, p. 190)

sociais em vista de erradicação dos elevados índices de desigualdades raciais e sociais.

Uma breve retrospectiva dos avanços do movimento negro permite encontrarmos a aprovação da Lei 10.639 em 09 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Considerando os inúmeros desafios encontrados para a implementação da Lei 10.639/03, podemos afirmar que as articulações em vista do reconhecimento de ser cidadão/cidadã na sociedade brasileira, seguem um ritmo histórico e, por vezes, algumas iniciativas antecedem, o "estabelecido por Lei", haja vista os trabalhos de conscientização desenvolvidos à margem dos espaços escolares por militantes do movimento negro.

Focalizamos nessa pesquisa a iniciativa do Programa de Educação sobre os Negros na Sociedade Brasileira- PENESB, nas dependências da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense-RJ. O PENESB desde 1995<sup>15</sup> investe em uma formação continuada e diferenciada às/aos professoras/es com ênfase no estudo sobre as relações raciais entre negros e não negros.

Nesse panorama, é importante entender as distintas formas mediante as quais a diversidade vem sendo interpretada. Silvério(2006) utiliza para a análise sobre a diversidade três perspectivas. Segundo ele, no primeiro caso, há certa noção imprecisa de diversidade associada à exclusão social relacionada ao mundo do trabalho (ser pobre, desempregado); à pertença étnico-racial (ser negro ou índio) e ao gênero (ser mulher). Assim, as propostas de políticas públicas para inclusão social surgem orientadas a

---

<sup>15</sup> Ano marcado pela realização da Marcha Zumbi dos Palmares a Brasília.

partir de uma perspectiva universalista na qual a diversidade cultural é discursivamente introduzida, mas há pouca ou nenhuma atenção às diferenças étnicas e culturais presentes nos distintos grupos que são alvos daquelas políticas.

Ainda segundo o autor, uma segunda abordagem presente no debate brasileiro sobre diversidade está ligada à sustentabilidade proporcionada pela biodiversidade. Esse tipo de abordagem sistêmica, afirma que o desenvolvimento só pode ser um desenvolvimento ecológico e socialmente sustentável se orientado pela busca de políticas e estratégias de desenvolvimento alternativo que rompa com o bioimperialismo, que segundo Shiva(2003), impõe as monoculturas.

A terceira abordagem é o que podemos denominar de a perspectiva que afirma o direito à diferença, difundida e associada aos movimentos de luta anti-racista a partir do final dos anos 70. Assim sendo, entender como a diversidade tem sido interpretada é central para compreendermos os desafios presentes no processo brasileiro. E em acordo com Silvério

uma qualificação importante é necessário no debate brasileiro de modo que precise posições distintas: uma para qual a introdução da idéia diversidade cultural é aceitável e desejável; e outra para a qual a diversidade cultural aparece como forma adequada de contenção de articulação da diferença cultural no âmbito da política educacional e da escola. (2006, p.13)

Nessa perspectiva, apresentarei a produção de alguns autores/as que se debruçaram sobre questões pertinentes às relações étnico-raciais entre negros e não negros, visto que, um dos primeiros “embaraços” para transitar na questão sobre a diversidade étnico-racial é a falta de objetivação acerca dos conceitos de “raça” e “etnia”. Munanga, conhecedor dessa dificuldade por acompanhar as novas gerações de pesquisadoras/es, explicita a construção histórico-científica dos termos “raça” e “etnia” fazendo-nos perceber, nos meandros dessas construções, os limites que subjazem a utilização de “raça” e “etnia”.

Nesse contexto é fundamental descortinar o mito da “democracia racial”<sup>16</sup>, que oculta as diferenças raciais e culturais na sociedade brasileira e há muito tempo norteia a política educacional.

Contudo, devido ao enfoque desse trabalho estar centrado nas práticas pedagógicas que buscam somar-se às reflexões sobre a desigualdade racial nas escolas e na sociedade, justifico a necessidade em explicitar o conceito de diversidade, raça e etnia e, para tal destacarei as concepções de diversos teóricos/teóricas.

De antemão, algumas interrogações saltam aos nossos olhos: será possível desconstruirmos esse universo simbólico milenar através dos quais os processos de diferenciação e racialização foram moldados? Será que conseguiremos escapar da “monocultura mental”, conforme expressão de Shiva(2003) subjacente à proposta da globalização para o Ocidente? E as escolas, como lidam com os conflitos raciais? Estarão as/os professoras/es sensibilizadas/dos para a construção de uma pedagogia inter-étnica, multirracial, emancipatória, cuja questão da diversidade racial seja avaliada como algo enriquecedor e não como ameaça?

## **2.1- ...Rompendo o silêncio...**

No fim da década de 1980 e ao longo de toda a década de 1990, principalmente em toda a América do Sul, o movimento afro-americano começou a impulsionar processos de auto-reconhecimento e reconhecimento que foram marcados por uma prolongada luta pela inserção nos espaços públicos e pelo reconhecimento jurídico. (GARCÍA, 2003, p.10)

Gomes e Silva(2006) congregam diferentes olhares de pesquisadoras/es de diferentes nacionalidades, comprometidas/os com a questão da diversidade étnico-cultural na formação de professoras/es. Cada

---

16 Segundo Guimarães "o [mito] da democracia racial, [foi] desenvolvido [...] nos anos de 1920 e 1930, quando se tenta superar o trauma da escravidão negra incorporando, de modo positivo, os afro-descendentes ao imaginário nacional". No entanto, a idéia de democracia racial é atribuída por não poucos a Gilberto Freyre. (2001, p. 398)

uma/um na sua especificidade demonstrará que também a escola reproduz o sistema avassalador ao excluir as educandas/os por ter ascendência judia, afro, cigana, indígena.

De acordo com as autoras/es, as perspectivas que se têm aberto para o estudo de formação de professoras/es, vêm encontrando interesse crescente daquelas que focalizam as histórias de vida, o desenvolvimento profissional e a capacitação de educadoras/es mais reflexivos/as e de novas mentalidades. E, é nesse ponto que a diversidade étnico-cultural começa a ser reconhecida como uma questão (mais que uma temática) que precisa ser articulada a essa formação e às práticas educativas escolares e não-escolares.

Tais autoras/es salientam que pensar a diversidade étnico-cultural na formação de professoras/es implica em dar destaque aos sujeitos e às suas vivências nos processos históricos e socioculturais que acontecem dentro e fora da escola. Não cabe, nessa perspectiva, a ênfase na formação de professoras/es centrada em um tipo de qualificação que privilegie a homogeneização, uniformidade dos currículos, dos saberes, dos métodos, da avaliação e da organização da escola.

Faz-se necessário formar professoras/es que saibam lidar com a diversidade, isso exige tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconhecem e valorizam tanto as semelhanças quanto às diferenças como fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático.

Nesse sentido, Abramowicz(2006) afirma que lutar contra as forças que forjam esse modelo de escola não é uma prática simples e fácil. Começamos a compreender que o fascismo deu e dá certo porque cada um de nós alimenta as secreções fascistas, caracterizadas por uma micropolítica que as alimenta cotidianamente. E conclui, “há que tornar a diferença uma positividade, uma afirmação”. É preciso que as diferenças sejam o *mote* da ação pedagógica, ou seja, produzir diferenças, não tolerá-las.

A escola sempre esteve envolvida com a formação de determinados tipos de pessoas, o que poderíamos chamar de determinadas identidades sociais. Isso faz com que ela continue sendo um espaço institucional constantemente disputado pelas mais diferentes vertentes e por distintos movimentos sociais na contemporaneidade.

Logo, segundo Meyer(2006), em termo de aprendizagens culturais, nela aprendemos, fundamentalmente, por meio de variadas estratégias e de muitos modos, a conhecer o mundo e a posicionar-nos nele, e isso extrapola a dimensão de transmissão de conhecimento que é usualmente apresentada como sendo a função primeira da escola.

Sendo assim, a ruptura do silêncio e a partilha de diferentes formas de enfrentamento nos impulsionam a investir em formação de seres humanos que, conscientes de serem inacabados/as, crêem que nossa presença no mundo não é a de quem não tem nada a ver com ele. Afinal, já nos dizia Paulo Freire(1996, p.06) “nossa presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere, é a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História, na certeza de que os obstáculos não se eternizam”.

### **3 - RAÇA, ETNIA - TERMOS EQUIVALENTES?**

A discussão em torno das relações raciais no Brasil é marcada por uma tensão entre interpretações opostas: uma que afirma e valoriza a convivência harmoniosa entre *brancos* e *não-brancos*, expressa na ausência de conflito racial violento e, outra, que demonstra a existência do preconceito racial. Essa tensão está presente em todo o debate público sobre o “racismo”<sup>17</sup> brasileiro.

---

17 De acordo com Seyferth (s.d.) “o racismo se afirmou como conceito científico no século XIX e, justificava claramente a dominação imperialista das raças classificadas como inferiores, isto é, não brancas”. RJ:Museu Nacional (texto mimeografado)

Afinal, o processo identitário da população brasileira é marcado por tensão, por quê? Nesse contexto necessitamos compreender o conceito de humanidade construído socialmente em vista de classificar os “recém-descobertos” – índios e negros, no qual, os europeus se perguntavam: esses “recém-descobertos” são seres humanos como nós? Como ponto de partida, explicitaremos os conceitos de raça e etnia e, em seguida, veremos as teorias racistas que influenciaram o pensamento científico brasileiro, bem como a classificação racial usada pelo Instituto Brasileiro Geográfico de Estudo (IBGE).

O trabalho de Guimarães(2003) revela-se de fundamental importância quando transitamos pelas concepções de raça e etnia. Considerando a amplitude e profundidade da sua produção sobre o tema, apresentamos a distinção entre os termos raça e etnia, visto que inúmeras vezes, estes são assumidos ou rejeitados por desconhecermos o contexto sociológico que redimensionou tais conceitos.

Guimarães(2003) inicia sua abordagem indicando a necessidade de

fazermos sempre uma distinção, nas Ciências Sociais, entre dois tipos de conceitos: os analíticos, de um lado, e os que podemos chamar de “nativos”; ou seja, trabalhamos com categorias analíticas ou categorias nativas. (2003, p.93)

Um conceito ou categoria analítica é aquela que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Portanto, ainda segundo Guimarães, ao falarmos de conceito nativo, estão trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, tem um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano. Para o autor (p.95) “não existem conceitos que valham sempre em todo lugar, fora do tempo, do espaço e das teorias”, assim sendo, raça e etnia são termos que devem ser compreendidos dentro de certos contextos.

Diante da definição de raça, Guimarães(2003) conduz a leitora/leitor à construção histórico-biológico-sociológica sobre o termo,

favorecendo-nos uma compreensão epistemológica profunda e a “liberdade” na utilização dos referidos conceitos, embora, deixe-nos entrever sua opção política pelo termo raça. Pergunta Guimarães: O que é raça? E na construção do seu texto ele começa respondendo: depende. Realmente, depende se estamos falando em termos *científicos* ou de uma categoria do mundo real. Essa palavra “raça” tem pelo menos dois sentidos analíticos: um reivindicado pela biologia genética e outro pela sociologia.

[...]as raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio à Sociologia ou às Ciências Sociais que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem. As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. Este é o terreno próprio às identidades sociais, o seu estudo trata desses discursos sobre origem. Usando essa idéia, podemos dizer o seguinte: certos discursos falam de essências que são basicamente traços fisionômicos e qualidades morais e intelectuais; só nesse campo a idéia de raça faz sentido (2003, p.96).

No decorrer do texto o autor faz-nos perceber que o termo raça é um conceito nativo no Brasil e que até o começo do século XX teve como significado a posição social - “somos uma nação que se formou com a escravidão, e essa escravidão não era generalizada de todos os povos, mas somente daqueles localizados numa determinada parte do continente africano”. (Guimarães, 2003, p.99).

Continuando a abordagem sobre raça, o autor nos diz

a idéia de raça, tal como a temos hoje, pressupõe uma noção chave para a ciência moderna - a de natureza imanente – segundo a qual da natureza emana um determinado caráter, uma determinada psicologia, uma determinada capacidade intelectual. A idéia científica de que a natureza se desenvolve propulsionada por seus próprios mecanismos internos é imprescindível para essa idéia moderna de raça. Feita essa distinção, não se pode negar que a palavra “raça” é anterior a esta idéia moderna. Mas trata-se então de uma idéia não científica, inteiramente teológica, que no Brasil, nos Estados Unidos e em outros lugares justificou a escravidão (2003, p.99).

Portanto, no processo de constituir-se Estado-nação a idéia de cor está hoje na base do que se chama de nação brasileira, ou seja, está ligado à construção do Estado Nacional Brasileiro, marcado por influências

africanas mensuráveis, embora, negligenciada à marginalidade e ao silêncio, sobretudo nos espaços políticos educacionais de elaboração e sistematização de “saberes” validados cientificamente.

### **3.1 - Raça, Etnia – concepções de alguns teóricos**

Qual é a sua raça?

No contexto brasileiro, diante dessa questão, as reações podem ser as mais diversas - tanto quanto forem os usos e significados atribuídos a este termo. Isto porque o conceito *raça* pode nos remeter à diversas dimensões, como a possibilidade de diferenciação entre os seres humanos, a luta política pela afirmação da identidade negra e as imagens construídas sobre “ser negro” em nosso país.

A partir de alguns pesquisadores/as descreveremos como se dá a construção social dos conceitos de raça e etnia. Para descrevê-los contamos com as abordagens de Munanga(2004); Seyferth(Museu Nacional); Hall(2002); Munanga e Gomes (2006); Guimarães(1999)

Segundo Munanga(2004), na história das ciências naturais, o conceito de raça foi primeiramente usado na zoologia e na botânica para classificar as espécies animais e vegetais. Em 1684, o francês François Bernier empregou o termo no sentido moderno da palavra, para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças.

Nos séculos XVI e XVII, o conceito de raça passou efetivamente a atuar nas relações entre classes sociais da França da época, ou seja, o conceito de raças “puras” foi transferido da botânica e da zoologia para legitimar as relações de dominação e de sujeição entre classes sociais (nobreza e plebe), sem que houvesse diferenças morfobiológicas notáveis entre os indivíduos pertencentes a ambas as classes.

Compreendendo que os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar pensamentos, é preciso estabelecer critérios com base nas semelhanças e diferenças. Assim no século XVIII, a cor da pele foi considerada como critério fundamental e divisor de águas entre as raças. Por isso, a espécie humana ficou dividida em três raças estanques: raça branca, negra e amarela.

No século XIX, acrescentou-se ao critério da cor outros critérios morfológicos como a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio e do ângulo facial para aperfeiçoar a classificação. Já no século XX, descobriu-se, graças aos progressos da genética humana, que havia no sangue critérios químicos mais determinantes para consagrar definitivamente a divisão da humanidade em raças estanques. Grupos de sangue, certas doenças hereditárias e outros fatores na hemoglobina eram encontrados com mais frequência e incidência em algumas raças do que em outras, podendo configurar o que os próprios geneticistas chamaram de marcadores genéticos.

Ainda segundo Munanga, a partir dos progressos realizados na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica),

os estudiosos desse campo de conhecimento chegaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito, aliás cientificamente inoperante, para explicar a diversidade humana e para dividi-las em raças estanques. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (2004, p.21)

Para Munanga se os naturalistas dos séculos XVIII e XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam causado nenhum problema à humanidade. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças.

Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra e amarela” e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras

raças, principalmente a negra, a mais escura de todas, consideradas, por isso, como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação. (2004, p.22).

Dando continuidade, o autor afirma que o conceito de raça, tal como empregamos hoje, “é um conceito carregado de ideologia, pois assim como todas as ideologias, esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (p.22). Portanto, os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul..., por isso, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político-ideológico e não biológico.

Embora a raça não exista biologicamente, isto é insuficiente para fazer desaparecer as categorias mentais que a sustentam. O difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam nossas representações e imaginários coletivos. Enquanto o racismo clássico se alimenta da noção de raça, o racismo novo se alimenta da noção de etnia definida como um grupo cultural, categoria que constitui um léxico mais aceitável que a raça. MUNANGA(2004, p.27)

Vimos a partir da abordagem de Munanga que o conteúdo de raça é morfobiológico. Para esse autor o conteúdo de etnia é sociocultural, histórico e psicológico. Ele defini etnia por “conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão e que moram geograficamente num mesmo território” (p.29). E, nos diz que algumas etnias sozinhas constituíram “nações”, este é o caso de várias sociedades indígenas, brasileiras, africanas, asiáticas, australianas que são ou foram etnias-nações. E afirma:

Alguns fogem do conceito raça e o substituem pelo conceito de etnia, considerado como um léxico mais cômodo que o de raça, em termos de “fala politicamente correta”. Essa substituição não muda em nada a realidade do racismo, pois não destrói a relação hierarquizada entre culturas diferentes que é um dos componentes do racismo. O que mudou, na realidade, são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto. É por isso que os conceitos de etnia, de identidade étnica ou cultural são de uso agradável a todos: racistas e não racistas. (2004, p. 29)

A utilização do termo “raça” pelo Movimento Negro e por diversas estudiosas/os não está alicerçada à idéia de que existam raças superiores e inferiores. Segundo Munanga e Gomes

Os grupos lançam mão do conceito, dando-lhe um outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Ou seja, ao utilizar o conceito raça negra no Brasil, denunciam o racismo, alertando para o fato de que aqueles classificados como negros (pretos, pardos, morenos e mulatos) estão expostos à condições de vida, educacionais e salariais extremamente desiguais quando comparados ao segmento branco da população brasileira. (2006, p.175)

Com relação ao termo “etnia”, alguns intelectuais, educadoras(es) e acadêmicas(os) consideram seu conceito mais adequado por não carregar o sentido biológico atribuído à raça. Dessa forma, o termo é usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico-racial dos negros e outros grupos em nossa sociedade. Os que partilham dessa visão, entendem por etnia, segundo Munanga e Gomes

Um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, compostos por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de setor da população, mas uma segregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas (2006, p.177)

Portanto, no contexto das diversas culturas, as diferenças e semelhanças foram ganhando significados distintos. Assim, a questão do pertencimento racial deve ser considerada no seu aspecto mais amplo, principalmente, na construção social, histórica, política e cultural das diferenças.

Embora a diversidade cultural esteja presente em todas as sociedades, a questão racial no Brasil localiza-se num amplo e complexo campo, cujo interesse não é algo particular às pessoas que se identificam a esse grupo étnico-racial, ou a militantes do movimento negro, antes, é uma questão pertinente a toda a sociedade brasileira e toda a humanidade.

Por isso, para compreender a relação raça e etnia algumas estudiosas/os adotam a expressão “étnico-racial”, na tentativa de abarcar tanto a dimensão cultural (linguagem, tradições, ancestralidade), quanto as características raciais visivelmente observáveis, tais como cor da pele, tipo de cabelo, entre outros.

Segundo Hall(2002) “raça” é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Contudo como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza.

Portanto, Stuart Hall entende “raça” como uma categoria organizadora das formas de falar, dos sistemas de representação e práticas sociais, correspondendo, portanto, a *marcas simbólicas* a fim de diferenciar um grupo de outro.

Para Seyferth<sup>18</sup>, na maioria das sociedades humanas a palavra raça evoca classificações de ordem física utilizadas para marcar diferenças de ordem social. Ou seja, o “significado biológico de raça é deformado por concepções errôneas acerca da hereditariedade, que levam à classificação e hierarquização de grupos e pessoas”. Neste sentido, o que é apenas diferente torna-se desigual.

A noção de raça assume caráter ambíguo, por ser tomada como símbolo de diferenciação de grupos na sociedade, isto é, as características raciais têm função de signo de uma condição social inferior. Dois destes signos são particularmente enfatizados, a nível popular: a cor (da pele) e o sangue, tomados como metáfora da hereditariedade. Juntamente com eles, existe toda uma tendência reducionista nas sociedades multirraciais segundo a qual a raça determina a cultura e, por extensão, a civilização ( s.d.,p.1).

---

<sup>18</sup> [s.d] texto mimeografado, Depto. de Antropologia- Museu Nacional,R.J.

A noção de raça tem, pois, relevância no sentido em que é usada para separar, na sociedade, as chamadas minorias, como critério de diferenciação de grupos (étnicos), porém nunca é unívoca. As minorias sejam elas raciais, nacionais ou étnicas, são tanto definidas por critérios exclusivos como inclusivos e, esses critérios comportam elementos que estabelecem uma especificidade cultural (simbólica ou não), racial ou outras.

Para a Seyferth ao estudar as relações raciais não se pode prescindir do conceito de raça, científico ou popular - ainda que este seja carregado de preconceitos.

Guimarães(1999) busca refletir do ponto de vista ético ou científico, a utilização do conceito de raça nos trabalhos de intelectuais e cientistas sociais brasileiros. Segundo ele, no século XIX, as teorias raciais sustentaram diversas ideologias nacionais e nacionalistas, estando na base da legitimação dos Estados-Nações Europeus. Tempos depois, principalmente nas décadas de 1920 e 1930, o conceito de raça e o racismo passaram a ser largamente utilizados por Estados Nacionais com aspirações imperialistas, gerando as tragédias que todos conhecemos.

A tensão entre um ideário anti-racista, que corretamente negava a existência biológica das raças, e uma ideologia nacional, que negava a existência do racismo e da discriminação racial, acabou por se tornar insuportável pelos fatos. É justamente a partir daí que aparece a necessidade de teorizar as “raças” como o que elas são, ou seja, construtos sociais, formas de identidades baseadas numa idéia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios.

Se as raças não existem num sentido estritamente realista da ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações humanas (GUIMARÃES, 1999, p. 67).

E Guimarães continua, “se os negros considerarem que raças não existem, acabarão também por achar que eles não existem integralmente como pessoas, já que é como raça que são parcialmente percebidos e classificados por outros” (p.67).

A história mais recente deste conceito na Sociologia Brasileira data do final dos anos 70, quando Silva(1978) e Hasenbalg(1979) defenderam suas teses, problematizando o fenômeno das crescentes desigualdades sociais entre brancos e negros. E, passaram a demonstrar que tais desigualdades apresentavam um compromisso racial inequívoco, que não poderia ser reduzido às diferenças de educação, renda, classe e, o que é decisivo, não poderia ser também, diluído num gradiente cor.

Dessa maneira, reitera Guimarães (p.68) “é justo desta *differentia specifica* das desigualdades de oportunidade e de tratamento que cumpre ao conceito sociológico de “raça” abarcar.” O autor conclui seu trabalho afirmando a imprescindibilidade do conceito de raça. Tal necessidade prende-se ao fato de que,

justo por termos construído uma sociedade anti-racialista, o conceito de “raça” parece único - se concebido sociologicamente- em seu potencial crítico: por meio dele, pode-se desmascarar o persistente e sub-reptício uso da noção errônea de raça biológica, que fundamenta as práticas de discriminação e tem na “cor” [...] a marca e o tropo principais (p.71).

Creio ser importante o resgate do contexto histórico-sócio-político nos quais os termos foram elaborados, contudo, mais importante ainda, nos posicionarmos criticamente com relação ao uso dos termos em questão, ou seja, raça e/ou etnia. Possivelmente os desafios atuais estejam nos impulsionando a tal posicionamento, mesmo considerando o “uso politicamente aceitável do termo etnia”.

Consequentemente, ao posicionar-me ao uso do termo raça, assumo também as implicações dialética-crítica que o mesmo encerra. Acreditando que a opção política por *um* ou *outro* termo não nos fecha ao

diálogo, ao contrário, nos motiva para a discussão teórico-prática, fundamentada no rastro histórico-político-social nos quais os termos foram cunhados.

Portanto, revela-se de fundamental importância pautarmos nossos “acordos e/ou desacordos” às questões que nos envolvem, enquanto cidadãos/os brasileiras/os, nos lastros de experiências em pesquisas e construção do conhecimento, sobre essas realidades, a partir de procedimentos metodológicos que dêem conta de ler às especificidades criadas por estas diferenças.

## **CAPÍTULO II**

### **DESCONSTRUINDO O “ESTABELECIDO”**

Frente às iniciativas de denúncia e erradicação do racismo, neste capítulo procuraremos compreender as influências estrangeiras no pensamento científico brasileiro e o processo reivindicatório do movimento negro enfatizados no período pré-constituente que desembocou na aprovação da Lei 10.639/2003 e no Parecer 003/2004.

#### **1 - O PENSAMENTO CIENTÍFICO BRASILEIRO**

O breve recorte sobre os conceitos de raça/ etnia visto no capítulo anterior justifica-se para compreendermos que as categorias sociais, raciais, culturais são construídas historicamente e, por conseguinte, esboçam formas de dominação e de resistência. No Brasil, a construção dessas categorias influenciou incisivamente o pensamento científico brasileiro. Pois, ao lado do movimento abolicionista no século XIX, estavam os pensadores europeus que se ocupavam em sistematizar as teorias das diferenças. De acordo com Skidmore(1976) o pensamento científico brasileiro foi, em determinado período, influenciado pelas teorias racistas, tanto de origem norte-americana quanto de origem européia.

A primeira escola de pensamento racista foi a Escola Etnológico-Biológica que sistematizou sua formulação nos EUA nas décadas de 40/50. Essa sustentava a criação das raças humanas através das mutações diferentes das espécies (poligenia). Segundo Skidmore,

a base do argumento era que a pretendida inferioridade das raças (índia e negra) podia ser correlacionada com suas diferenças físicas em relação aos brancos; e que tais diferenças eram resultado direto da sua criação como espécies distintas (1979, p.66).

Um segundo bloco de pensamento racista a emergir nos Estados Unidos e Europa demonstrou-se igualmente influente no Brasil, foi a escola histórica. Esses pensadores partiam da suposição de que raças

humanas- as mais diversas- podiam ser diferenciadas umas das outras - com a branca permanentemente e inerentemente superior a todas. A abordagem histórica do racismo enriqueceu-se de uma nuance a mais com o culto do arianismo.

A terceira escola de pensamento racista era a do darwinismo social. Darwin defendia um processo evolutivo que, por definição, começava com uma única espécie. Os Darwinistas sociais descreviam os negros como “espécies incipientes”, tornando assim possível continuar a citar toda a evidência – da anatomia comparada, frenologia, fisiologia e etnografia histórica[...] (Skidmore,1976, p.69)

Tomadas em conjunto, as três escolas do pensamento racista (etnológico-racista; escola histórica; darwinismo-social) influenciaram sobretudo os brasileiros que se davam ao trabalho de pensar sobre o problema racial.

Para Skidmore(1976), o Brasil era vulnerável às doutrinas racistas, uma vez que tais doutrinas era parte vital da civilização norte-americana tão ardentemente admirada. Nesse sentido, quanto mais os brasileiros tomavam conhecimento das últimas idéias geradas da Europa, tanto mais ouviam falar da inferioridade do negro e do índio.

Conseqüentemente, o processo de construção da identidade negra em uma sociedade como a brasileira passa pelo reconhecimento e pertencimento. E, reconhecer-se ou assumir-se negro no Brasil é uma decisão de coragem, pois quem quer ser considerado “feio” e portador de uma cultura “inferior”? Tais inquietações estão enraizadas no imaginário de negros e não-negros, como conseqüências das representações sócio-político-culturais e significações do que é ser negro no Brasil? Assim, a representação do “ser negro” foi marcada pela significação de quem é superior e de quem é inferior.

Nesse contexto, ser negro possui vários significados, que resulta da escolha da identidade racial que tem a ancestralidade africana como origem, ou seja, assumir-se negra/ negro no Brasil é, essencialmente, um posicionamento político.

#### Em acordo com Oliveira

Assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e o respeito ‘a diferença em meio ‘a diversidade de identidades raciais/ étnicas inexistente (2004, p.57).

Consequentemente, no “país mestiço”, chamado Brasil, ser negra/ ser negro, além de uma questão de coragem, é uma escolha de identidade: a da ancestralidade africana, que como atenta Silva (2005, p.44) defendendo a idéia do filósofo Steve Biko, líder assassinado no combate ao *apartheid* da África do Sul: “*ser negro não é uma questão de pigmentação; ser negro é reflexo de uma atitude mental*”.. Portanto, auto-declarar-se negro/negra é essencialmente, um posicionamento político.

No rol das reivindicações e conquistas, a temática sobre desigualdade racial passou a interessar à imprensa oficial Brasileira, em função da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em 2001, período no qual passou a divulgar mais informações sobre a questão racial brasileira.

A partir da Conferência em Durban/ África do Sul, a questão racial reveste-se de grande complexidade, embora a Constituição de 1988 tenha deixado explícita a idéia de igualdade em todos os sentidos, afirmando inequivocamente a isonomia racial (art. 5º, *caput*) incriminando firmemente a prática do racismo (art. 5º, XLII),

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

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei. (CONSTITUIÇÕES,1988)

## 1.2 - Políticas Públicas Educacionais

No Brasil a exclusão social de que os negros são as principais vítimas deriva, sobretudo, da má distribuição de recursos públicos, principalmente, no âmbito da educação. Para Gomes(2005,p.58) “a educação é a mais importante dentre as diversas prestações que o indivíduo recebe ou tem legítima expectativa de receber do Estado. Trata-se, de um bem escasso”. E afirma ainda:

Agir<sup>19</sup> “afirmativamente” significa ter consciência do problema e tomar decisões coerentes com o imperativo indeclinável de remedia-los. Além de vontade política, que é fundamental, é preciso entender que a questão é de vital importância para que o País se imponha no cenário internacional e ocupe o espaço, a posição e o respeito que a sua história, o seu povo, suas realizações e o seu peso político e econômico recomendam. (2005, p.59)

Embora, a utilização do conceito de raça suscite críticas, devido a seus antecedentes históricos e acadêmicos, a categoria raça foi e continua sendo uma categoria central para a formulação e definição de políticas públicas de Educação. Brota desse impasse uma pergunta: se para as ciências biológicas raça está superado, por que a insistência, em particular do movimento negro, em usá-lo como um paradigma da luta contra a opressão de base racial/étnica, ou seja, do racismo? Em resposta, crê-se que

O uso da categoria “raça” pelo movimento negro justifica-se por questões políticas, já que o racismo existe e é uma prática que tem por base não apenas a existência das raças, mas que as “não-brancas” são inferiores” (OLIVEIRA, 2004,p.59)

Para Guimarães(2006) a América Latina passou por ampla reforma constitucional a partir dos anos 1990 e isso explica a reconstrução do Estado democrático de direito depois das duas décadas de autoritarismo, de meados de 1960 até meados da década de 1980. Nesse sentido, as reformas

---

19 Cf. Joaquim B. Barbosa Gomes, as ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas sobretudo eliminar os “efeitos persistentes”... (2005, p.56)

constitucionais no que toca às diversidades raciais, trouxeram como novidade a concepção de sociedades e nações pluriétnicas e multiculturais.

#### E afirma

Reestabelecida a vida democrática em 1985, o Estado tentará por um curto tempo restabelecer o antigo jogo de classes, tentando relacionar-se com os novos movimentos sociais a partir dos partidos políticos, da ampliação do seu próprio aparelho e do *aggiornamento* de sua legislação (GUIMARÃES, 2006, p.277)

E reitera, alguns avanços e conquistas, tais como a criação da Fundação Cultural Palmares, em 1988, e a instituição de Zumbi como herói nacional, como também a criminalização do racismo, regulamentada pela lei 7.716 de 1989, enquanto marcos simbólicos.

Dessa maneira, concordamos com o autor que a partir de 1988, o movimento negro

passou a tomar a forma de uma constelação de organizações não-governamentais, financeiras, ideológicas e políticas autônomas. Gesta-se a fusão de duas tendências que, no Brasil, pareciam opostas: a busca de maior integração e a participação na vida nacional e a construção de um sentimento étnico, baseado na consciência racial. (GUIMARÃES, 2006, p.277)

Haja vista o cenário sócio-político e histórico do Brasil foi marcado por intenso trabalho e articulação do movimento negro que, a partir de 1985, organizou encontros municipais e estaduais com o objetivo de refletir a participação do negro no processo constituinte. Entre esses, destaca-se o Primeiro Encontro Estadual “O negro e a constituinte”, realizado em julho de 1985 na Assembléia Legislativa de Minas Gerais.

As reflexões de 1986 culminaram na realização da Convenção Nacional “O negro e a Constituinte”, da qual se originou um documento sintetizando os Encontros Regionais ocorridos em várias unidades da Federação que pautaram a importância e a reivindicação de que a Assembléia Nacional Constituinte (ANC) deveria proporcionar um espaço para atuação do movimento negro com objetivo de que a próxima

Constituição Federal pudesse refletir as discussões até então realizadas por esse movimento.

### De acordo com Silvério

A Constituição de 1988 representa um marco para a construção de uma sociedade inclusiva. Essa é uma nítida alusão à sua sintonia com as mudanças sociais em curso, após 20 anos de regime autoritário. Considerando que as mudanças na Constituição política refletem a correlação de forças entre grupos que disputam o poder. Neste, os movimentos sociais - negros e indígenas em especial - ganham relevância por assumirem a luta contra a opressão recebida em virtude de suas diferenças étnico-raciais e culturais. (2005, p.88)

Segundo documentos, uma das principais reivindicações apresentadas pelo movimento negro no âmbito da 'Subcomissão de negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias<sup>20</sup>', foi a educação, ou seja, a proposta de que o texto da Constituição Federal de 1988 afirmasse o compromisso da educação com o combate ao racismo e todas as formas de discriminação, com a valorização e respeito à diversidade assegurando a obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil, como uma das condições para o resgate de uma identidade étnico-racial e a construção de uma sociedade plurirracial e pluricultural.

Essas propostas foram inicialmente aceitas na Assembléia Nacional Constituinte e inseridas no anteprojeto<sup>21</sup> elaborado e aprovado nessa Subcomissão.

Art. 4º A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.  
Era. 5º O ensino de "História das Populações Negras do Brasil" será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser. (BRASIL, 1987)

---

20 Cf. Silvério os trabalhos organizaram-se inicialmente em Subcomissões, que eram responsáveis pela preparação de anteprojetos básicos, esses eram emendados e votado no âmbito das próprias Subcomissões, em uma primeira etapa; na segunda etapa eram consolidados e novamente votados em Comissões Temáticas e finalmente reunidos em um texto completo na Comissão de Sistematização. Só então o texto seria apreciado, emendado, se fosse o caso, e votado pelo Plenário da Assembléia Nacional Constituinte. (2005, p. 89)

21 BRASIL.. Comissão de Sistematização: Anteprojetos das Comissões Temáticas. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

Ao ser submetido à Comissão Temática da Ordem Social<sup>22</sup>,  
sofre alteração,

Art. 85 O poder público reformulará, em todos os níveis, o ensino de história do Brasil, com o objetivo de contemplar com igualdade a contribuição das diferentes etnias para a formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro. (BRASIL, 1987)

Por fim, aprovado na Comissão de Sistematização

Art. 242 O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e étnicas para a formação do povo brasileiro. (BRASIL, 1987)

A justificativa apresentada para a retirada dessa proposta do texto constitucional foi a de que, por se tratar de uma questão muito particular, deveria ser abordada em legislação complementar específica. No caso brasileiro, as mudanças em curso permitem levantar a hipótese de que vivemos numa transição de uma sociedade na qual a representação monocultural está dando lugar a uma representação social que cotidianamente se revela profundamente dinâmica e multicultural.

Para Silvério,

A Constituição Federal de 1988, mesmo que de modo insuficiente, expressa essa mudança de representação por parte dos brasileiros. Se, por um lado, as lutas sociais não se esgotam nessas mudanças, ao contrário, elas ganham maior visibilidade no que tange às várias interpretações do processo em curso (2005, p.91).

É neste cenário que o movimento social negro atuou intensamente no centenário da Abolição da escravatura. Ocorreram eventos no Brasil inteiro, foram publicadas pesquisas com indicadores sociais e econômicos demonstrando que a população negra estava em piores condições que a população branca, comparando-se qualquer indicador: saúde, educação, mercado de trabalho, entre outros. Constroem-se com isso novos argumentos para romper com a idéia de que todos são tratados do mesmo modo no Brasil.

---

<sup>22</sup> Idem. VII – Comissão da Ordem Social: Anteprojeto da Comissão. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1987.

Em 1995, as manifestações comemorativas aos 300 anos da morte de Zumbi culminam com a Marcha de Zumbi dos Palmares<sup>23</sup> contra o racismo, pela cidadania e pela vida, na qual cerca de 10 mil negros e negras foram a Brasília com um documento<sup>24</sup> reivindicatório entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso.

Participaram desta marcha, que aconteceu no dia 20 de novembro, uma segunda-feira, 30 mil ativistas negros vindos de todos os cantos do país. Naquele mesmo dia, integrantes da Executiva Nacional da Marcha Zumbi dos Palmares foram recebidos pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em rápida solenidade no Palácio do Planalto. Na ocasião, foi entregue ao presidente um documento com as principais reivindicações do Movimento Negro, denunciando o racismo, defendendo a inclusão dos negros na sociedade brasileira e apresentando propostas concretas de políticas públicas.

A construção da Marcha<sup>25</sup> dos 300 anos contou com a participação de centenas de entidades do Movimento Negro, espalhadas por todo o país, tendo também recebido o apoio de entidades sindicais, em especial as centrais nacionais de trabalhadores. A base da organização esteve sediada no Distrito Federal, sendo que o processo de mobilização foi intenso durante os quatro meses que antecederam a marcha.

### De acordo com Santos

Sob pressão dos movimento negro, em 1995, o atual presidente Fernando Henrique Cardoso iniciou publicamente o processo de discussão das relações raciais brasileiras, admitindo oficialmente pela primeira vez na história brasileira, que os negros eram

---

23 Cf. Introdução do Documento entregue ao Presidente, em 1995. A Marcha Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida é uma iniciativa do Movimento Negro brasileiro e se constitui num ato de indignação e protesto contra as condições subumanas em que vive o povo negro deste país, em função dos processos de exclusão social determinados pelo racismo e a discriminação racial presente em nossa sociedade. Já fizemos todas as denúncias. O mito da democracia racial está reduzido a cinzas. Queremos agora exigir ações efetivas do Estado – um requisito de nossa maioria política.

24 POR uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade: Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida: Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996

25 A educação aparece, mais uma vez, como um dos elementos centrais desse programa, na crítica à centralidade dos estudos e referenciais do mundo ocidental nos currículos escolares, que acabam por permear também a estrutura do sistema educacional que atende a esse modelo, na medida em que seu contexto apresenta uma lógica cujos pressupostos reiteram estereótipos e confirmam preconceitos. Aponta-se nesse programa a necessidade de reorganização da escola a partir da diversidade que promova uma revisão de toda a estrutura educacional e a necessidade de ações afirmativas na educação.

discriminados. Apesar desse primeiro passo, o reconhecimento oficial do racismo no Brasil pode-se dizer que até agosto de 2000 o governo brasileiro não havia empreendido grandes esforços para que a discussão e implementação de ações afirmativas entrasse na agenda política e/ou nacional brasileira". (2005, p.15)

Por conseguinte, na formulação de políticas educacionais – quando se discute a definição de um modelo educacional à “nação” brasileira – é o conceito de raça que implicitamente é discutido e renegociado.

### **1.2.1 - População Negra versus Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**

O movimento pró-nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987, deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma nova LDB.

#### **Segundo Dias**

A discussão LDB 9.394/96 cruza-se com outros movimentos e, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995. (2005, p.54)

As determinações legais no capítulo VII, Da Educação Básica, art.38, inciso III, orienta que os conteúdos curriculares deverão obedecer às seguintes diretrizes: III- o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas, raças e etnias para a formação do povo brasileiro.

Percebe-se nesse particular que, no que se refere ao quesito raça, há pouco avanço, diante de toda a produção existente sobre a tensão no Brasil no que se refere à raça e, em especial, às condições da população negra. Nesse intuito, perguntamos: as quais culturas e quais raças e etnias está se referindo o inciso? Obviamente, a abordagem da questão da raça que tratasse das especificidades da população negra estava longe de ocorrer.

Em vista de melhor entendimento, no título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, art.3, inciso IV, diz respeito à liberdade e apreço à tolerância. Portanto, a palavra tolerância constante como um dos princípios da educação é também indício de que os legisladores não conseguiram passar ao largo da temática de raça. No que diz respeito à temática racial, os diferentes projetos de lei e a versão final da lei aprovada em 1996, apenas reproduziram os princípios da Constituição Federal de 1988.

Art. 242 § 1º O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

Lê-se no art. 26, parágrafo 4º, da lei 9.394/96, o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e européia.

Essa não retomada acompanhada da pura e simples repetição do que estava prescrita na Constituição Federal de 1988 e da não participação do movimento negro nesse processo, nos moldes como esteve na Assembléia Nacional Constituinte (ANC) nos permite falar em uma reprodução do conceito de raça adotado na Constituição Federal de 1988.

Durante o processo de elaboração da LDB a representação do movimento negro esteve restrita à participação da Senadora Benedita da Silva que apresentou e defendeu propostas, em nome do movimento negro, de reformulação do ensino de história do Brasil, bem como, a obrigatoriedade em todos os níveis educacionais da 'História das populações negras do Brasil'.

As duas propostas foram negadas com a justificativa de que uma base nacional comum para a educação tornaria desnecessária a existência de uma garantia e espaço exclusivo para a temática.

O resgate do processo de elaboração desses dois documentos, assim como das propostas do movimento negro e de sua participação nesses processos nos mostram como, de maneira muito semelhante, o mito da

democracia racial foi reeditado de diferentes formas nas entrelinhas desses processos, mesmo tendo sido estabelecido um diálogo com o movimento negro que ao reintroduzir e anunciar a centralidade da categoria raça na sociedade brasileira questiona a concepção de uma sociedade mestiça e harmônica, reconhecendo na educação um dos principais veículos reprodutores desse ideal.

Portanto, a partir da implementação da LDB 9.394/96 é possível avaliar quais os desdobramentos dos indícios que a questão de raça ocupou no texto da lei. Nesse sentido, destaca-se a mobilização de intelectuais, negros e não negros, para a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que incluem o volume Pluralidade Cultural, no qual a questão da raça aparece como item a ser trabalhado.

A mobilização do movimento negro e a participação brasileira na Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerância correlata, em Durban, África do Sul(2001) fomentaram o desenvolvimento, no âmbito federal, na sua maioria por iniciativa do poder executivo, de programas de ação afirmativa<sup>26</sup>.

As ações federais inspiraram uma série de ações semelhantes no início de 2002, por parte dos governos locais, principalmente a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos pretos e pardos.

Em 2003, temos a promulgação da lei no. 10.639 que resultou do projeto de lei nº259 de 1999, apresentado por Esther Grossi (Educadora do Rio Grande do Sul) e Benhur Ferreira (oriundo do movimento negro de Mato Grosso do Sul). A lei nº 10.639 teve como função responder às antigas reivindicações do Movimento Negro, mas com novas preocupações, principalmente, com a implantação da mesma. Cria-se na estrutura de governo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

---

26 São exemplos: Programa de Ação Afirmativa do Instituto Rio Branco, Programa Nacional de Ação Afirmativa, assinado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002.

(SEPPIR), no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o Dia Internacional Contra a Discriminação Racial.

Embora a existência das “raças” não tenha o menor suporte da biologia e da genética, conforme o Projeto Genoma<sup>27</sup>, no dia-a-dia da sociedade ainda se fala de raças, conceito carregado de valor social, político e simbólico. Fato indiscutível é que depois da Nigéria, o Brasil é a maior nação negra do mundo marcada também pelos piores índices de desigualdades sociais. Muitas dessas desigualdades são atribuídas ao racismo internalizado nas relações sociais. Por esse motivo, a expressão relações raciais nos situa no umbigo das relações sociais, *lócus*, do racismo, da discriminação e das desigualdades.

A busca pela questão da raça nas leis educacionais foi uma tentativa de demonstrar que elas refletem a tensão presente na sociedade. De um lado políticas que pretendem a permanência do racismo estrutural, revelado ora pela invisibilidade da raça, ora pelo mito da democracia. De outro, a luta pelo rompimento desses mecanismos.

Para Dias(2005) a análise das leis é resultado dessa tensão ainda tênue e frágil para dar conta do tamanho da desigualdade a ser enfrentada, principalmente quando sabemos que o princípio das reformas governamentais, inclusive educacionais, centra-se na universalidade e não na focalização. Fundamental é saber que, do discurso da escola sem distinção, chegamos à escola que começa distinguir para compensar processos desiguais entre a população brasileira.

---

<sup>27</sup> O projeto foi fundado em 1990, com um financiamento de 3 milhões de dólares do Departamento de Energia dos Estados Unidos e dos Institutos Nacionais de Saúde dos Estados Unidos, e tinha um prazo previsto de 15 anos. Devido à grande cooperação da comunidade científica internacional, associada aos avanços no campo da bioinformática e das tecnologias de informação, um primeiro esboço do genoma foi anunciado em 26 de Junho de 2000, dois anos antes do previsto. De acordo com as pesquisas realizadas até agora já se sabe que todos os seres humanos são 99,99% idênticos do ponto de vista biológico, sendo assim a cor da pele não indica a ascendência genética de ninguém.

## 2- Conquistas e Novos Desafios: Agora é Lei !

No plano social e educacional, um marco de mudança e enfrentamento à homogeneização escolar é, como vimos, a Lei 10.639/2003 e a Resolução do Conselho Nacional de Educação- CNE/CP 1/2004. Coerente com as reivindicações históricas do Movimento negro, a Lei de Diretrizes e Bases/LDB 9.394/96 foi alterada por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B, referidos na Lei n. 10.639/2003 que determina o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas no currículo oficial do ensino fundamental e médio, público e privado, e, inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”, o que significa incluir a questão racial como objeto de reflexão e práxis-pedagógica.

Diante da publicação da Lei nº 10.639 em 09 de janeiro de 2003, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas<sup>28</sup> a serem executadas pelo estabelecimento de ensino de diferentes níveis e modalidades, cabendo aos sistemas de ensino, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes.

O Art. 1º da Resolução afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana devem ser observadas pelas Instituições de ensino que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

O mesmo dispositivo prevê que as Instituições de Educação Superior (IES), respeitado o princípio da autonomia, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas

---

<sup>28</sup> Utilizarei no texto de forma sintetizada o termo “Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais”.

que dizem respeito aos afrodescendentes, de acordo com o Parecer CNE/CP 3/2004. Desse modo, as IES devem:

- capacitar os(as) profissionais da educação para, em seu fazer pedagógico, construir novas relações étnico-raciais; reconhecer e alterar atitudes racistas em qualquer veículo didático-pedagógico; lidar positivamente com a diversidade étnico-racial;
- capacitar os(as) profissionais da educação a incluírem a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos escolares, assim como novos conteúdos, procedimentos, condições de aprendizagens e objetivos que repensem as relações étnico-raciais; MEC/SECAD (2006, p. 124)

Art. 2º da Resolução situa-nos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas

constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. MEC/SECAD (2006, p. 254)

Igualmente, no § 2º do mesmo artigo, está explícito o objetivo do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana ,

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, européias, asiáticas. MEC/SECAD (2006, p. 254)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-raciais<sup>29</sup> explicitam detalhadamente, considerando de *per si* a demanda da comunidade afro-brasileira, que:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. (BRASÍLIA, 2005, p.10)

Reconhecimento requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas,

<sup>29</sup> Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília: DF, 2005

buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino. (BRASÍLIA, 2005, p.12)

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (BRASÍLIA, 2005, p.12 )

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana.

Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASÍLIA, 2005, p.12)

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, freqüentados em sua maioria por população negra, contenha instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio

dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Nessa perspectiva de reconhecimento e pertinências do binômio Relações Raciais e Educação, Siss(2001) salienta que na área da educação e relações raciais, vêm surgindo novas e importantes pesquisas qualitativas. Isso pode ser constatado pelo interesse que esse tema vem despertando, não só na academia, como também em diferentes fóruns privilegiados de discussão, como por exemplo, nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e na Associação Nacional de pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS).<sup>30</sup>

É importante frisar que o Parecer CNE/CP 3/2004 que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas destina-se também

às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASÍLIA, 2005, p.10)

As Questões introdutórias do Parecer explicitam a dimensão política-pedagógica implícita nas Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais ao afirmar

---

30 ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) tem como finalidade a busca do desenvolvimento e da consolidação. Na 25ª Reunião Anual, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002 um grupo de Pesquisadoras/es Negras iniciaram o GT 21- Relações Raciais/ Étnicas e Educação. ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais) criada para reunir e representar centros de pesquisa e programas de pós-graduação que atuam no campo das ciências sociais.

o Parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (IDEM, p. 10)

E, nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada .

Ainda segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Étnico-raciais (2005) estas condições materiais das escolas e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como o é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos.

## **2.1 - No Campo da Formação de Professoras/es**

A representante do movimento negro no CNE, Profa. Dra. Petronilha Gonçalves<sup>31</sup>, em defesa da Lei 10.639, argumenta que esta é necessária para melhorar o conhecimento de professores e alunos a respeito da história dos negros no Brasil. Essa Lei ajudará a tratar os negros positivamente. É comum encontrarmos livros e escolas que abordam a história do negro de forma simplificada ou até ridicularizada, afirma a conselheira. Ela expressa a trajetória de lutas e de reivindicações protagonizadas pelos movimentos nacionais de consciência negra na busca por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos.

A Lei 10.639/03 embora denote a possibilidade de resgatar a contribuição do povo negro na formação e consolidação da sociedade

---

31 A função do Conselho Nacional de Educação (CNE) é auxiliar o MEC na execução de sua política educacional e estabelecer diretrizes para o ensino no país. A Conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi a primeira negra a ocupar um cargo no Conselho.

nacional, intrinsecamente carrega grande desafio na Educação Brasileira, pois demanda um revigoramento na formação de professoras/es no sentido de capacitá-las/los em vista de uma prática pedagógica multicultural.

### Segundo Cavalleiro

Várias pesquisas têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as). A sanção da Lei nº 10.639/2003 e a Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo á reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes de racismo e das formas conexas de discriminação. (2006, p.19)

Em vista de capacitar novas/os professoras/es sobre a questão da diversidade étnico-racial na sala de aula vem sendo oferecido em diversos estados cursos promovidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>32</sup>. Espera-se, que as/os alunas/os desenvolvam senso crítico sobre as ideologias presentes na sociedade. E que a nova geração rejeite e combata com veemência todas as formas de racismo na sociedade brasileira.

Para Bhabha(2003) relembrar é um doloroso re-lembrar, uma reagregação do passado desmembrado para compreender o trauma do presente, portanto, a contribuição dos estudos culturais, foi justamente trazer para o centro das preocupações a cultura, entendida como produção dos diferentes grupos na sociedade, e, como central na formação das identidades.

---

<sup>32</sup> Cf., Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2005. A constituição da SECAD traduz uma inovação institucional. Pela primeira vez, estão reunidos os programas de alfabetização e de educação de jovens e adultos, as coordenações de educação indígena, diversidade e inclusão educacional, educação no campo e educação ambiental. Esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais. Mais do que uma reunião de programas, a tarefa da nova secretaria é articular as competências e experiências desenvolvidas, tanto pelos sistemas formais de ensino como pelas práticas de organizações sociais, em instrumentos de promoção da cidadania, da valorização da diversidade e de apoio às populações que vivem em situações de vulnerabilidade social.

Todavia, a construção social da identidade é produzida num contexto caracterizado pelas relações de forças. De acordo com Munanga podemos distinguir três formas de identidades de origens diferentes:

- a identidade legitimadora, que é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, a fim de estender e racionalizar sua dominação sobre os atores sociais;
- a identidade de resistência, que é produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante;
- identidade-projeto: quando os atores sociais, com base no material cultural à sua disposição, constroem uma nova identidade que redefine sua posição na sociedade [...]. (2005, p 13-14)

Ainda, segundo o mesmo autor, o conceito de identidade evoca sempre o conceito de diversidade, isto é de cidadania, raça, etnia, gênero, orientação sexual etc. com os quais ele mantém relações ora dialética, ora excludente, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática.

Concordamos com Munanga quando diz que a tomada de consciência das diferenças desemboca em processo de formação de identidades contrastivas heteroatribuídas e auto-atribuídas. Damo-nos conta, portanto, da opção política que tomamos enquanto afro-descendentes brasileiras/os ao assumir-nos como negra/o num país que supervaloriza a mestiçagem. Isso nos leva a inferir que a nossa identidade é parcialmente formada pelo reconhecimento ou pela percepção de que os outros têm dela.

Um dos autores defensores desta idéia de reconhecimento é, sem dúvida, Frantz Fanon, em seu livro *Os condenados da terra*, ele sustenta que a arma essencial dos colonizadores era a imposição aos povos colonizados das imagens negativas contra eles forjadas. Para se libertarem, os povos colonizados devem, antes de mais nada, se desembaraçar destas imagens em si depreciativas. (MUNANGA, 2005, p.15)

Bhabha(2003), baseado em Fanon, afirma que as prerrogativas pós-coloniais implicam em vivenciar a noção de divisão que prefigura e fende a emergência de um pensamento verdadeiramente radical que nunca vem à

luz sem projetar uma obscuridade incerta. O autor fala de modo mais eficaz a partir dos interstícios incertos da mudança histórica: da área da ambivalência.

Daí que no referencial pós-colonial o problema da identidade retorna como um questionamento persistente do enquadramento do espaço da representação, onde a imagem é confrontada por sua diferença, seu Outro. Observar-se-á, portanto, que o encontro das identidades contrastadas engendra tensões, contradições e conflitos. Tal idéia é reforçada por Munanga ao afirmar que “a convivência pacífica só seria possível se sentássemos a uma mesma mesa para negociar nossas diferenças e nossas identidades.” (2005, p.15)

Nesse sentido, urge considerarmos a proposta de reformular as escolas em vista de implementar igualdades entre diferentes grupos raciais e étnicos, objetivando uma educação multicultural. Esta educação é conceituada por Banks como “uma idéia que designa que todos os estudantes, independentemente do grupo a que pertençam, tais como aqueles relacionados à raça, cultura, classe social ou língua possam vivenciar a igualdade educacional nas escolas”. (2006, p.17)

A Educação Multicultural para esse autor está fundamentada em cinco dimensões assim formuladas: (1) integração de conteúdos; (2) a construção do processo de conhecimento; (3) a redução do preconceito; (4) a equidade pedagógica; (5) a viabilização das estruturas social e cultural da escola.

Segundo Banks as/os educadoras/es têm que pensar a escola como um sistema no qual as variáveis estejam estreitamente inter-relacionadas para implementar e viabilizar a estrutura cultural e social da escola. Portanto, os componentes da escola que devem ser reformados para implementar a educação multicultural incluem a capacidade da escola de promover relacionamentos, a integração verbal entre professores e alunos, a cultura da escola, o currículo, as atividades extracurriculares, as atitudes em relação aos idiomas de outros grupos étnicos. Para o autor “o currículo oculto

ou latente é frequentemente mais importante que o manifesto ou declarado”. (2006, p.35)

## 2.2 - Articulações e Enfrentamentos

Na luta por reconhecimento e implantação de políticas públicas que favoreçam aos afro-descendentes, a trajetória da intelectualidade negra é marcada por articulações e lutas historicamente conhecidas contra o sistema colonial escravista, reivindicações pós-abolicionistas, organização dos quilombos, sobrevivência das religiões e culturas africanas.

De acordo com Siqueira revisitando nosso passado, lembraremos algumas das iniciativas que interferiram na regulamentação da Lei 10.639/03:

-Em 1914 surge a 1ª organização Sindical de Negros. Dela participaram de forma expressiva e determinantes as mulheres negras em Campinas,SP;

-Em 1915 surge o Menelick, o primeiro jornal de negros da capital paulista;

-Em 1916 criado o Centro Cívico Palmares, em São Paulo, cujo objetivo, entre outros, era criar uma biblioteca só para negros;

-Em 1923 surge o Jornal *O Clarim da Alvorada*, cujo objetivo era refletir sobre as lutas dos antepassados e organizar a comunidade para dar continuidade a Saga;

-Em 1929 surge o Jornal Quilombo, na cidade do Rio de Janeiro;

-Em 1931 a Frente Negra Brasileira (FNB) um movimento de massas, de protesto contra a discriminação racial, a exclusão dos negros dos empregos, dos sistemas de educação, contra a segregação do negro dos lugares públicos. A maior representatividade da ação da Frente era constituída de mulheres;

-Em 1944 Abdias do Nascimento funda no Rio de Janeiro o Teatro Experimental Negro (TEN) a primeira entidade do Movimento afro-brasileiro a ligar, na teoria e na prática, a afirmação e o resgate da cultura brasileira de origem africana com a atuação política. Introduzindo assim, uma nova abordagem à luta do século;

-Em 1950, no Rio de Janeiro, aprovada a Lei Afonso Arinos, que condena como contravenção penal a discriminação de raça, cor e religião. Também é o Conselho Nacional de Mulheres Negras;

-Em 1969, o governo do general Emílio G. Médici proíbe a publicação de notícias sobre movimento negro e a discriminação racial;

-Em 1971 surge em Porto Alegre o Grupo Palmares;

-Em 1974 fundado em Salvador-Bahia o bloco afro Ilê Aiyê;

-Em 1978 consolidação do Movimento Negro Unificado em São Paulo. Também foi declarado o dia 20 de novembro como dia da consciência Negra;

Em 1978 – O Movimento Negro Unificado – Bahia (MNU) faz solicitação ao MEC para a inclusão de História da África nos currículos de ensino nas escolas brasileiras. (2006, p. 33-36)

E, justamente na década de 80 que irão eclodir várias experiências de alteração curricular propondo a revisão curricular e à Inclusão da história e da cultura do negro no currículo em diversos Estados do Brasil das quais ROSEMBERG & PINTO (1987)<sup>33</sup> destaca alguns:

Em 1980 o Centro de Cultura do Maranhão, criado em 79, promoveu a I Semana do Negro, no período de 13 a 19 de maio;

Em 1982 foi criado o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, em São Paulo, resultado da articulação de diversos grupos de militantes;

Em 1983 o Projeto Palmares foi implantado em União dos Palmares após entendimento entre a Associação Cultural Zumbi e Secretaria de Cultura do MEC

Em 1983 o Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) ligado à Universidade Federal da Bahia (UFBA) expõe ao Conselho Estadual de Educação a solicitação para incluir a Disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”, nos currículos de 1º e 2º grau da rede estadual de ensino;

Em 1984, vários grupos do movimento negro assinaram um documento solicitando ao Secretário da Educação do Estado da Bahia a inclusão nos currículos de 1º, e 2º grau da Disciplina “Introdução aos Estudos Africanos”, ao tempo em que referendavam igual solicitação do CEAO em 1983;

No ano de 1985, ocorreu uma revisão curricular na rede municipal de ensino de São Paulo. Nesse ano, a Comissão de Educação do Conselho da Comunidade Negra sugeriu à Fundação Carlos Chagas uma pesquisa sobre a situação educacional dos negros em São Paulo. (1987, n.63)

A partir do recorte descrito, podemos dizer que as/os militantes do movimento negro propõem ir além da denúncia e partir para apresentação de propostas, pesquisas e formação de professores na luta contra a discriminação racial na escola. Gomes argumenta sobre o questionamento das políticas homogeneizadoras e sobre a necessidade de se repensar a estrutura excludente da escola de modo a garantir, a população excluída, o acesso e a permanência com êxito.

33 Cf., ROSEMBERG & PINTO .Raça Negra e Educação- Cadernos de Pesquisa,.Fundação Carlos Chagas, Novembro 1987, n. 63

Pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é compreender que o processo de exclusão deste segmento étnico/racial não acontece somente em nível ideológico, que se faz notar na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra, mas também na existência de um sistema de ensino pautado em uma estrutura rígida e excludente que representa campo fértil para a repetência e a evasão.(Gomes,1997, p.24)

Todavia, a questão do negro na Educação é um dos mais graves e pendentes problemas da nossa sociedade. As desigualdades raciais são evidenciadas de modo extremamente acentuado em nossas escolas, desde a formação básica, perpassando pelo Ensino Fundamental e Médio, e Estudos Superiores de Graduação e Pós-Graduação. É lugar comum que, no Brasil, é reduzido o número de estudantes negros que chegam à Universidade e que eles/elas são a “exceção que confirmam a regra”.

Por isso, é imprescindível refletir sobre as ideologias raciais, pois, segundo Santomé

é preciso estar consciente de que as ideologias raciais são utilizadas como álibi para a manutenção de situações de privilégio de um grupo social sobre outro. Essas ideologias são, com frequência, acompanhadas de uma linguagem com aparência de cientificidade, com o fim de impedir que as raças ou grupos étnicos oprimidos possam exigir a modificação das estruturas sócio-políticas que perpetuam seu atual estado de inferioridade. (1995, p.168)

O autor destaca que acoplado à ideologia racial objetiva-se a manutenção de poder e subordinação que, possivelmente, contaminou as Políticas Públicas Educacionais. Conseqüentemente, as teorias curriculares que notoriamente optam pela visão eurocêntrica na seletividade de seus conteúdos. Assim sendo, cada vez mais a escola necessita ressignificar sua prática de acordo com as profundas mudanças pelas quais vem passando desde a democratização do ensino. Daí a importância da formação de professores no mundo atual.

Nessa perspectiva, necessitamos capacitar professoras/es educando-as/as para serem produtoras/es culturais, ou seja, para lidar com a diversidade como uma atividade inconclusa e aberta à contestação, em vista

de uma práxis pedagógica preocupada com as leituras das imagens, dos discursos legitimados e das vozes silenciadas.

Portanto, perceber a diversidade nos desafia a pensar em múltiplas possibilidades de construção de um projeto de mundo em que as nossas diferenças estabeleçam um diálogo interativo. E, nos instiga à criação de espaços cidadãos onde todas/os possamos dialogar sem escamotear nossas especificidades.

Concordo com Silva(2004) ao chamar a atenção de educadores/as para a complexidade da educação da diversidade e na diversidade. Pois, segundo a autora, muito além dos procedimentos pedagógicos é requerido de quem se propõe a ensinar nessa perspectiva, conhecer sua história, ser sensível aos sofrimentos a que são constantemente submetidos, compreender sua visão de mundo, e aliar-se às lutas por seus direitos. Mais do que isto, precisa empenhar-se na educação de novas relações raciais, o que significa ter presente que estes não são problemas dos negros ou dos indígenas, mas de toda a sociedade brasileira.

Dayrell corrobora com esta reflexão ao afirmar que:

os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos. (2001, p. 140)

Dessa maneira, um dos grandes desafios da escola hoje consiste em proporcionar uma educação que respeite as diferenças existentes entre os sujeitos, valorizando-os em toda a sua diversidade. Para isso, faz-se necessário garantir a formação continuada de professoras/es cujas práticas docentes conduzam a/o educando a autonomia intelectual, ajudando-as/os a alçar vôos, levantar hipóteses, argumentar, discutir os erros, projetar, planejar e vincular os conteúdos acadêmicos com o contexto histórico-político-social mais amplo.

Compreendo que o trato pedagógico sobre a diversidade étnico-racial seja complexo e, além de exigir de nós o reconhecimento da diferença, exige também avançarmos na construção de práticas educativas que rompam com a idéia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional.

As práticas pedagógicas serão emancipatórias quando extrapolarem os muros da escola e reavaliar periodicamente o “fazer-pedagógico” inserido nos desafios das mudanças de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente, aquelas/es que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade.

Capacitar docentes para lidar com a diversidade significa fazer das diferenças um trunfo, explorá-las na sua riqueza, possibilitar a troca entre os grupos étnicos, entender que o acontecer humano é feito de avanços e limites. E que a busca de estabelecer relações dialógicas e valorativas do “outro” nos oriente para a adoção de práticas pedagógicas, sociais e políticas em que as diferenças sejam entendidas como parte de nossa vivência.

O que significa, conforme Freire, “ler e re-ler o mundo” e, como seres inacabados/os, interagir em um mundo no qual cabemos todas e todos com iguais possibilidades de ascensão e participação sócio-política na sociedade e no mundo globalizado? É o que busco responder enquanto mulher negra nascida em um dos estados brasileiros com maior percentual da população negra brasileira.

## CAPÍTULO III

### POR UM FUTURO MAIS PROMISSOR

Nesse terceiro capítulo contextualizamos o curso de Pós-graduação *Lato sensu* Raça, Etnia e Educação, bem como selecionamos alguns trabalhos monográficos, desenvolvidos pelas egressas/os Especialistas em Educação Racial.

#### 1 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTER-RACIAIS GERANDO “NOVAS DOCENTES”

“... tem que acabar com essa história que negro é inferior, o negro é gente e quer escola, quer dançar samba e ser doutor...”  
Cancioneiro afro.

Ao problematizar a questão sobre a desigualdade social e educacional partimos do reconhecimento das articulações provenientes de diferentes grupos de afrodescendentes em vista de erradicar os racismos existentes desde os tempos mais remotos. E, no processo de escolarização, particularmente, notamos a reprodução do sistema hegemônico que classifica e ressignifica numa teia de representações sociais simbólicas que necessitam ser transformadas.

A criança negra chega à escola e, pouco a pouco, passa a compreender que *não pode ser anjo*, isso porque, o arsenal artístico da escola e os livros didáticos mostram os descendentes de escravos simbolizado em personagens como *casão* que não gosta de tomar banho, não gosta de estudar, são inclinados à preguiça e, por isso, *não irão para o céu*. Nesse contexto, não obstante os avanços em vista de erradicar o racismo e a discriminação na escola, haja vista as produções das últimas décadas, elaboradas por militantes negras/os, têm-se muito por fazer.

O Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), aprovado pela Resolução número 121/95 do Conselho de Ensino e Pesquisa do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), inicia suas atividades a partir de agosto de 1995 orientando-se, de acordo com os relatórios<sup>34</sup> pelo objetivo

realizar pesquisas sobre a dimensão racial do fenômeno educativo de modo paralelo à disseminação dos conhecimentos sobre o tema, junto à população em geral e em especial junto aos profissionais da educação, interferindo na sua formação inicial e continuada. (Relatório, 1996 -1997)

A partir deste objetivo, o PENESB incorpora o tema Relações Raciais e Educação às funções da Universidade, ou seja, à Pesquisa, ao Ensino e à Extensão, atingindo não só o público que mantém vínculo regular com a UFF, mas também à população em geral, partícipes dos Seminários Relações Raciais e Educação.

Em 1999 promoveu o I Seminário Relações Raciais e Educação no período de 16 a 20 de novembro, envolvendo professores pesquisadores da Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Instituto Brasileiro Geográfico de Estudo (IBGE), Universidade Federal Mato Grosso (UFMT), e Fundação Carlos Chagas. Em face à necessidade de prolongar as discussões e disseminação dos conhecimentos e práticas pedagógicas sobre o tema, decidiu-se realizar no período de 27 a 30 de novembro de 2001 o II Seminário Relações Raciais e Educação: A Produção de Saberes e Práticas Pedagógicas, cujo objetivo era possibilitar aos profissionais da Educação e à população em geral a oportunidade de ter acesso à produção de saberes e às práticas pedagógicas que visam explicar e interferir na dimensão racial do fenômeno educativo, com o propósito de reduzir os altos índices de seletividade escolar determinados pelo fator racial.

---

34 Conforme Relatório das atividades realizadas pelo PENESB no período de julho de 1996 – junho de 1997.

Esta pesquisa documental pautada, sobretudo, na leitura dos Relatórios e Plano de Atividades<sup>35</sup> do PENESB, permitiu a compreensão das várias atividades assumidas pelo Programa, entre as quais está o Curso de Pós-Graduação *Lato sensu* “Raça, Etnias e Educação no Brasil” aprovado pelo Conselho de Ensino e Pesquisa através da Resolução n. 125/95 com objetivo geral de

criar um corpo de pesquisadores comprometidos com as investigações sobre as relações raciais em educação e disseminar os conhecimentos produzidos tanto no interior do Programa quanto em outras instituições, junto à população em geral e em especial, junto aos profissionais da educação.

A organização de um corpo de pesquisadoras/es na área de relações raciais e educação inaugurada no PENESB se deu a partir da pesquisa de doutorado das professoras Iolanda de Oliveira, Moema de Poli Teixeira e Maria Lúcia Rodrigues Muller, cujas teses versaram respectivamente sobre: “Desigualdades Raciais: construções da infância e da juventude”; “Negros em Ascensão: um estudo da Universidade Federal Fluminense” e “As Construtoras da Nação: professoras primárias na primeira República”.

O primeiro curso *Lato sensu* do PENESB teve início em agosto de 1995, com término após 18 meses letivos, período este que incluiu a elaboração de monografias<sup>36</sup>. De acordo com o Relatório das Atividades referente ao período de julho de 96 a junho de 97 desenvolvidas pelo PENESB, as/os egressas do primeiro curso totalizavam 20 alunas/os.

significativa parte destes alunos são militantes, percebendo-se desde o início das atividades, as dificuldades de aproximação entre a academia e a militância. Se por um lado os profissionais da academia detêm o saber científico, que os militantes não tiveram tempo de apropriar-se por motivo do objetivo primeiro de sua atuação, por outro eles não são portadores da experiência política dos militantes. Esta situação provocou no curso, não raro, momentos de conflitos e tensão, sempre contornados por participantes emocionalmente menos envolvidos em diferentes questões. Cabe ressaltar que houve significativos avanços nesta articulação Universidade/ Movimento Negro, avanços estes percebidos nas produções de alunos militantes que chegaram ao final do curso.

(Relatório, 1996 -1997)

---

35 A pesquisa bibliográfica deu-se na Faculdade de Educação da UFF, no Departamento do PENESB, no qual tive acesso direto aos Relatórios e Planos de Atividades impressos e arquivados no acervo bibliográfico do mesmo.

36 Cf. ANEXO I - Títulos monográficos da 1ª turma

A partir da avaliação realizada sobre este primeiro curso, oferecido no período de agosto de 1995 a junho de 1997, reformulou-se o curso introduzindo novas disciplinas e atividades complementares<sup>37</sup>.

O segundo curso teve início em agosto de 1998<sup>38</sup>, entre 50 candidatos inscritos foram selecionados 35 alunos com formação em diferentes cursos de graduação, predominando os egressos de História, seguidos de Pedagogia, Letras e Ciências Sociais. Excepcionalmente foram admitidas duas estudantes com formação em Serviço Social e Jornalismo. As candidatas foram admitidas por motivo da importância dos conteúdos do curso para as suas atividades profissionais. Concluíram a parte teórica do curso, 30 alunos<sup>39</sup>.

As/os alunas/os da terceira turma<sup>40</sup> do curso de pós-graduação Raça, Etnia e Educação no Brasil, ao todo 35 concluintes, foram selecionadas/os em outubro de 1999, e participaram do I Seminário Relações Raciais e Educação, considerado atividade obrigatória. As/os discentes após receberem orientação sobre a elaboração dos projetos de monografia<sup>41</sup>, foram encaminhadas/os a orientadoras/es internos e externos à UFF, de acordo com os temas aprovados pela coordenação do curso, com prazo de término determinado para 30 de agosto de 2001.

A quarta turma<sup>42</sup>, por motivo do longo período de greve da UFF, transcorreu no 1º semestre de 2002 com término no final de 2003. Observa-se na história deste curso *lato sensu* ministrado pelo PENESB que até o término do plano de 2000/2002, o Programa, conforme o Plano de

---

37 Fizeram-se a integração da disciplina Raça, Etnias e Currículo com Raça, Etnias e Práxis Pedagógica sob o título: Raça, Currículo e Práxis Pedagógica. Reformulou-se a disciplina História das Relações Interétnicas a qual passou a denominar-se História do Negro na Sociedade Brasileira. Incluiu-se em Atividades Culturais além do estudo do Negro no Acervo do Museu Nacional de Belas Artes, a parte relativa ao Negro no cinema. Constará em anexo o quadro atual das Disciplinas Ministradas no Curso, bem como, as ementas e indicação bibliográfica.

38 Conforme Relatório das atividades realizadas no período de julho de 1997 a dezembro de 1999.

39 Cf. ANEXO I. Títulos Monográficos da 2ª turma.

40 Conforme Relatório a proposta deste curso foi paralelamente sendo reformulada através da pesquisa desenvolvida pela Profa. Dra. Iolanda de Oliveira, sob o título "A Questão Racial na Formação de Professores."

41 Cf. ANEXO I. Títulos Monográficos da 3ª turma.

42 Cf. ANEXO I. Títulos Monográficos da 4ª turma.

Atividades,<sup>43</sup> orientou-se pelo seguinte objetivo geral.

Incorporar pesquisadores comprometidos com as investigações sobre a população negra e mestiça e suas relações com a educação, objetivando disseminar os conhecimentos produzidos sobre o tema junto à população em geral e em especial junto aos profissionais da educação em formação e em exercício. (Plano de Atividades, 2002-2004)

A quinta<sup>44</sup> turma do curso de pós-graduação ministrado pelo PENESB, chega num momento de mudança na nomenclatura do curso. Até então denominado “Raça, Etnias e Educação no Brasil” passa agora a denominar-se “Educação e Afro-brasileiros”, a partir do seminário interno realizado em julho de 2003. Explica-nos a coordenadora do Programa<sup>45</sup>

A denominação inicial do curso Raça, Etnias e Educação no Brasil, por motivo das diferentes conceituações do termo “etnia” e em consequência de alguns equívocos provocados sobre a população privilegiada no mesmo, foi substituída por Educação e Afro-brasileiros a fim de não deixar dúvidas quanto ao objeto do curso. Isto se faz como consequência da necessidade de delimitar o campo de atuação do PENESB para garantir a qualidade e o aprofundamento das questões inerentes às relações entre negros e não negros evidenciadas no fenômeno educativo. (Plano de Atividades, 2004-2006)

## 1.2 PENESB (1995-2007) PRODUZINDO CONHECIMENTO

Um professor, sensibilizado para as questões raciais e instrumentalizado para com elas lidar no sentido de denunciá-las, discuti-las, combatê-las e supera-las, transforma a escola num espaço de reflexão e atuação sobre tais desigualdades. (PINTO, 1990, p.1)

O Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) está inserido no rol das lutas protagonizadas pelas denúncias do movimento negro brasileiro que ao longo da história reivindica o direito à educação. Portanto,

a atribuição de significados sociais à diversidade humana a hierarquiza, provocando as desigualdades entre negros e não negros em todos os setores sociais com forte projeção na educação na qual são evidenciados claramente os efeitos da discriminação

43 Conforme Plano de Atividades para o período de julho de 2002 a junho de 2004

44 Cf. ANEXO I. Títulos Monográficos da 5ª turma.

45 Conforme Plano de atividades para o período de julho de 2004 a junho de 2006.

contra o negro na educação. A projeção das desigualdades entre negros e não negros na educação está a exigir uma formação dos profissionais da educação que dê conta da eliminação deste problema que atinge toda a humanidade. (OLIVEIRA, 2006, p.128)

Professora/Pesquisadora e Presidenta do PENESB, Iolanda de Oliveira, apresenta uma síntese dos referenciais teóricos-metodológicos que orientam a formação ministrada no PENESB, com o propósito de colocar a educação a serviço da promoção de todos os seus usuários, particularizando a questão da população negra. Os referenciais são:

1. Formação fundamentada em uma concepção pedagógica comprometida com a promoção do negro;
2. Estabelecimento da relação de unidade entre teoria e prática;
3. A questão dos valores em educação;
4. A pesquisa ação como metodologia de investigação da própria prática e ou da prática do outro;
5. A legislação brasileira pertinente à educação da população negra e afins. (OLIVEIRA, 2006, p.129)

Ao comentar os referenciais separadamente, a autora destaca que a *formação fundamentada em uma concepção pedagógica comprometida com a promoção do negro* permite ao profissional selecionar adequadamente os critérios a serem ministrados aos alunos, tendo como critério a sua relevância em face às práticas sociais dos estudantes, o contexto em que vive e a sua condição na sociedade.

E continua, é nesta dimensão que o profissional deverá adquirir a habilidade de selecionar conteúdos a partir da relevância social e acadêmica, o contexto em que vivem os alunos, a diversidade fenotípica, cultural e sócio- econômica e as expectativas da comunidade em relação ao papel social da educação escolar.

É ainda nessa dimensão, que orientada pela concepção progressista de educação, o profissional deve adquirir a capacidade de selecionar no acervo cultural disponível, os conhecimentos socialmente relevantes, devendo atentar para os saberes sobre a população negra em uma sociedade caracterizada pela diversidade racial, cultural e biológica,

cujos significados inventados socialmente deram origem a preconceitos, estereótipos e discriminações.

Oliveira(2006) considera que a Pedagogia Progressista, denominada por ela “ampla” no âmbito das diferentes concepções deste campo de conhecimento, deverá orientar a formação de profissionais da educação com vistas a uma atuação satisfatória com a diversidade racial brasileira.

Com relação ao segundo referencial, *Estabelecimento da relação de unidade entre teoria e prática*, ela explica que teoria e prática são dois componentes indissolúveis da práxis, cuja dissolubilidade só é possível por abstração. Portanto, ao tomar a concepção progressista ampla da educação para fundamentar uma formação comprometida com a questão racial negra, tem-se o aspecto ideal da práxis, sendo os diferentes cursos que se orientam por esta teoria, o lado material ou real da práxis educativa. A visão de unidade teoria/prática na formação dos profissionais da educação, para a diversidade racial, é uma condição necessária, porém não suficiente. É preciso que, além de privilegiar esta relação, os cursos incluam nos currículos questões raciais.

Ter uma formação que permita ao profissional, conhecer os seus alunos, particularmente o aluno negro, sua cultura, seus conhecimentos e valores acumulados e principalmente averiguar o tipo de relacionamento estabelecido pelo sistema escolar com este grupo racial, é um direito, que raramente é assegurado aos profissionais considerados. (OLIVEIRA, 2006, p.142)

Ao comentar o terceiro referencial-teórico que orienta as atividades do PENESB, a *questão dos valores em educação*, Oliveira (2006) salienta que a educação em valores, tem sido negligenciada pela educação, o que leva muitos profissionais à indiferença diante de posturas racistas, quer sejam de caráter emergencial ou sistemático. Para ela, a educação da população negra está a exigir uma postura de não indiferença de parte dos profissionais da educação em relação às desigualdades de condições e de oportunidades a que este grupo é submetido. Portanto, é importante que os

profissionais da educação, avaliem-se em vista de averiguar se o espaço escolar está realmente promovendo a população negra ou se está provocando a sua degradação.

Ainda segundo Oliveira(2006), o sistema educacional brasileiro, está a exigir uma formação de profissionais, que privilegiando certos valores em educação, transformem a realidade educacional do negro brasileiro realizando o percurso entre o que é e o que deve ser a educação, isto é, da degradação constatada, à promoção humana.

A autora reitera que a educação deverá ajudar os estudantes a perceber criticamente a sua condição na sociedade, o seu caráter social e histórico e a elaborarem um projeto de vida com vista à plena coincidência entre o que é e o que deve ser diante das desigualdades sociais e particularmente raciais que afetam a humanidade.

Desse modo, sobre a pesquisa-ação como metodologia de investigação da própria prática e ou da prática do outro, ou seja, possibilidade de intervir nas práticas pedagógicas, indo além da denúncia, ou seja, o movimento para a produção de conhecimento acadêmicos, conclui Oliveira

A formação dos profissionais da educação, orientada pela teoria pedagógica progressista, considerada em seu sentido amplo, deverá entre outros aspectos, dar ênfase ao desenvolvimento da capacidade de elaborar os planos de trabalho que o cotidiano escolar exige em contraposição a improvisação e à submissão aos projetos elaborados pelos outros, que consistem no sucateamento da educação e na renúncia à autonomia que o exercício da função confere ao educador, renuncia esta que acontece porque o profissional delega a outros profissionais um fazer que violenta e degrada a sua atuação (ibidem, p. 148)

Há muito por fazer no campo das práticas pedagógicas com recorte racial. Contudo a contemporaneidade das reivindicações antigas e novas revela uma construção do imaginário social brasileiro menos sectarista. Dados os avanços demonstrados com o cenário pré-constituente, a Carta Magna de 1988, a Marcha Zumbi dos Palmares, a aprovação da Lei 10.639/2003 e do Parecer 000/2004, estamos construindo a tão sonhada

democracia a partir dos retalhos de uma longa história de reivindicação e conquistas, protagonizadas pelo Movimento Negro.

Portanto, consideradas a partir de um referencial multifacetado, as práticas pedagógicas reproduzidas e/ou re-articuladas nas escolas são responsáveis por manter o quadro de desigualdades raciais ou por gerir novas estratégias de erradicação do racismo, preconceito e outras violências correlatas veiculadas também no processo contínuo de escolarização de cidadãos e cidadãs.

## **2 - CONHECIMENTOS ALIMENTADOS E FOMENTADOS PELO PENESB**

Depois de acurada e desafiante seleção do extenso material produzido<sup>46</sup> no curso *lato sensu* promovido pelo PENESB, destacamos algumas das monografias aprovadas por demonstrarem nas entrelinhas das mesmas a continuidade gradativa das reformulações pelas quais sofreu o curso de pós-graduação “Raça Etnia e Educação”. Por sua vez atentamos aos desafios de enfrentamento às desigualdades no processo educacional.

Nos trabalhos monográficos selecionados, Esteves(1997); Silva Filho(1997); Lima(2001); Sezinando(2006); Pereira(2006); Soares(2006) a ação reflexiva e interativa nos ambientes institucionais demonstram que é possível uma alteração curricular pautada na escolha política e interessada dos temas pedagógicos a serem trabalhados com as/os educandas/os.

Em vista de facilitar a análise do material selecionado, elencaremos a discussão central das monografias escolhidas<sup>47</sup>. No item seguinte, interagindo com os dados<sup>48</sup>, explicitaremos os pontos de convergência, divergências, tendências e generalizações considerando a centralidade da pesquisa que é corroborar na discussão sobre a questão da desigualdade étnico-racial na escola e a falta de habilidade/ formação de

---

46 Cf. Anexo I tabelas com os títulos monográficos produzidos pelas estudantes nos anos de 1995 a 2007.

47 Esteves(1997); Silva Filho(1997); Lima(2001); Sezinando(2006); Pereira(2006); Soares(2006)

48 Refere-se ao item 3 – interagindo com os dados

professores(as) em lidar com os conflitos que envolvem tais questões, uma vez que por muito tempo preferiu-se silenciar sobre tais aspectos.

## **2.1 - PRÉ-VESTIBULAR PARA NEGROS E CARENTES (PVNC)**

Com o título *Pré-vestibular para Negros e Carentes: projetos de Educação Alternativo ou Excludente?* Esteves(1997) abordou situações de discriminações sociais e raciais, na escola e na sociedade, partindo das origens do curso chamado Pré-vestibular para Negros e Carentes (PVNC) contextualizando-o nas propostas curriculares alternativas implantadas na década de 80, com vistas a incluir a discussão racial e étnica em busca de equidade no setor educacional.

A luta pela democratização da educação e contra a discriminação racial favoreceu o surgimento do PVNC. E, em função do descontentamento de educadoras/es com as dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente dos estudantes de grupos populares e discriminados, em 1992 surgiu na Bahia a experiência de um curso pré-vestibular, através da Cooperativa Stive Biko, com o objetivo de apoiar e articular a juventude negra da periferia de Salvador, colaborando para a entrada de jovens na Universidade.

A proposta inicial para a criação dos PVNC baseou-se nas constatações da péssima qualidade do ensino de 2º grau, que elimina as possibilidades do acesso do estudante da região ao ensino superior. E, na constatação do baixo percentual de estudantes negros nas universidades.

Portanto, em 1994 o PVNC começou a se constituir como um Movimento Social de Educação Popular tendo a questão do preconceito e da discriminação racial por principal preocupação, por que coloca negras/negros em situação de desvantagem, além de contribuir bastante para as desigualdades sociais no Brasil.

Sobre as implicações no contexto sócio-cultural e educacional dos PVNC, Esteves afirma:

é fundamental que a sociedade, e sobretudo os universitários, os professores e funcionários mantenham-se vigilantes e atuantes contra o massacre da chamada reforma educacional, em suas formas de aplicabilidade, execução e resultados visam somente atender aos interesses do capital, aumentando ainda mais o número de excluídos e tornando cada vez mais a educação num comércio ou mercadoria onde poucos terão “menos acesso ainda” (1997, p. 42).

Para o autor o PVNC compreende uma proposta educativa alternativa, pedagógica, política e filosófica, não pretendendo ser um projeto definitivo, muito pelo contrário, finito, pois não poderá continuar assumindo um papel que na verdade pertence ao Estado, o qual tem a obrigação constitucional de propiciar conhecimento, educação, saúde, trabalho, previdência, habitação, justiça ao povo brasileiro, sem desigualdades ou discriminações em detrimento de uma maioria desprivilegiada.

A origem do PVNC está inserida no discurso sobre a afirmação da etnicidade e da diferença, e, pretende discutir a idéia da diferença e, sobretudo as diferenças raciais no Brasil e como isto se dá em nível de educação. Esteves(1997) explicita que o PVNC surgiu em razão da necessidade de resgatar a cidadania do povo negro e carente e, a escolha do nome Pré-Vestibular para Negros e Carentes tinha por objetivo o enfrentamento à exclusão educacional da população negra. Por isso, a coordenação, alunos e professores fazem do PVNC espaço alternativo para se discutir e aprofundar as grandes questões que angustiam a sociedade, para isso foi criado a matéria Cultura e Cidadania.

Na disciplina Cultura e Cidadania é trabalhada questões tais como racismo, políticas públicas, questões da mulher, ideologia do embranquecimento, fracasso escolar... tendo a mesma carga horária semanal das outras disciplinas (ESTEVES, 1997, p. 19)

Nesse sentido, considerando a desigualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso e permanência de negros e brancos pobre no sistema educacional, particularmente na escola pública, segundo Esteves o PVNC terá cumprido sua função social se constituir-se em uma contribuição à

luta dos historicamente oprimidos, ou seja, os brancos pobres e negros deste país.

Enquanto espaço alternativo educacional a pesquisa realizada por Esteves favoreceu uma avaliação dos PVNC na Baixada Fluminense –RJ e destacou outras experiências pedagógicas alternativas e não discriminatórias para corrigir a desigualdade educacional brasileira. Entre as quais, citou o Projeto Palmares; as reflexões sobre a Experiência de Alteração Curricular em São Paulo motivadas pelo Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra e a Inclusão da Disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” no Currículo Oficial da rede Estadual do então 1º e 2º grau na Bahia.

O Projeto Palmares(1983)<sup>49</sup> foi iniciativa da Associação Cultural Zumbi<sup>50</sup> que teve como um de seus objetivos incorporar a história Palmarina e a de Zumbi dos Palmares no ensino de 1ºe 2º graus das escolas de União dos Palmares.

#### Segundo Oliveira,

acreditando ser a escola um espaço físico e social onde se pode viabilizar um projeto de transformação contra a discriminação racial, o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, entre as diversas áreas que vem atuando, tem dado prioridade à Educação propõe alteração curricular em São Paulo. (1987, p. 64)

Quanto à Inclusão da Disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” no currículo Oficial da Rede Estadual de 1º e 2ºgrau da Bahia,<sup>51</sup> coube ao Centro de Estudos Afro Orientais- CEAO, da Universidade Federal da Bahia, visando oferecer os estudos, o ensino, a pesquisa e o intercâmbio no domínio das culturas africanas e asiáticas, assim como trabalhar a presença dessas culturas no Brasil e a presença brasileira naquelas culturas.

49 Cf. Esteves lamentavelmente o Projeto Palmares- Zezito de Araújo- Da Associação Cultural Zumbi e da Universidade Federal de Alagoas, o projeto não foi avante. (1997, p.47)

50 A Associação Cultural Zumbi é uma entidade de negros com sede em Maceió. Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, Fundação Carlos Chagas, 1987, p.115

51 Cf., Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, Fundação Carlos Chagas. Entre as dificuldades para a não realização dos cursos de especialização de professores alegava-se o desconhecimento de uma segunda língua, o que dificultava o acesso à bibliografia estrangeira, 1987, p.49

## 2.2 - A QUESTÃO RACIAL NA HISTÓRIA DO BRASIL

Outro material monográfico selecionado traz o título *A questão racial na História do Brasil: velhos estereótipos, novas abordagens* de autoria de Silva Filho (1997). A interrogação motivadora para a pesquisa versava sobre o racismo. O brasileiro é racista? Para o autor no contexto cultural-educativo, pensamentos, olhares, palavras, posturas e ações preconceituosas e discriminatórias são partes integrantes do cotidiano. A criança chega à escola mergulhada num “mar de estereótipos” no tocante ao relacionamento interracial.

Muitos dos estereótipos negativos presentes no cotidiano do brasileiro que determinam a fixação do racismo, do preconceito, da discriminação à raça negra, são perpetuados por várias fontes. Dentre elas, duas se encontram relacionadas com o processo educacional institucionalizado e com a Escola: a Literatura e a História (Silva Filho, 1997,p.04)

É na escola que a criança começa a colocar em teste a sua sociabilidade de uma forma mais elaborada. Se subliminarmente essa sociabilidade escolar for influenciada por posturas preconceituosas ou discriminadoras estereotipadas, atizando aquelas presenciadas no cotidiano familiar e de vizinhança, a modificação no relacionamento racial e étnico encontrará dificuldades para se firmar.

Segundo Silva Filho (p.07) “para viabilizar a mudança no relacionamento interracial na nossa sociedade, uma reestruturação curricular é básica, com primazia para os conteúdos curriculares e programáticos de Estudos Sociais e História”.

A hipótese norteadora da pesquisa teve por base a idéia de que as posturas preconceituosas presentes no cotidiano brasileiro são reforçadas, implícita e explicitamente, no processo de ensino-aprendizagem através do silêncio em torno da participação e contribuição dos contingentes negros e mestiços na construção da História do Brasil. Para Silva Filho

É, também, no próprio sistema de ensino-aprendizagem que esta situação também pode ser combatida. Defendendo para isso uma reestruturação curricular programática na área do ensino de

História, integrando ao currículo oficial [...] as propostas e experiências educacionais idealizadas e praticadas em diferentes regiões do País, tendo por objeto a cultura negra. (1997, p.08)

Entre as iniciativas em curso para a reestruturação curricular Silva Filho destaca:

Escola de Mãe Hilda e do Ilê Aiyê, que acontecem em Salvador;  
O Pré-vestibular para Negros e Carentes, no Rio de Janeiro;  
O Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, no qual está inserido.

Essas e outras iniciativas visam preencher o vazio curricular, desocultar conteúdos, desvelar o velado. Esse contexto de luta para acabar com a desigualdade educacional, inúmeras vezes fora combatidas por Paulo Freire ao problematizar a educação bancária e ao questionar a formulação dos conteúdos educacionais direcionados pelo Estado e/ou pelas Secretárias de Educação.

a questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia a outra, a conteudística, pois jamais existiu prática educativa sem conteúdo” O problema fundamental, de natureza político e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra que. Qual o papel que cabe ao que se acham envolvidos na prática educativa; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (Freire, 1992, *apud* Silva Filho, p. 09)

Partindo da interrogação: o brasileiro é racista? Silva Filho(1997) recorreu a teóricos como Hasenbalg(1995), Schwarcz(2004), entre outros que trataram sobre os ideais racistas estrangeiros que influenciaram a nação brasileira. Nesse particular cita Hasenbalg

A política da “democracia racial”, se por um lado camufla, oculta as desigualdades raciais e dificulta a percepção do racismo, por outro lado tende a coibir as formas extremadas violentas e evidentes de racismo que estão ocorrendo lá fora. (Hasenbalg, 1995 *apud* Silva Filho, p. 17)

Silva Filho afirma que a questão racial é escamoteada e que o destaque de uma raça em detrimento de outras é visível em qualquer análise crítica de nossa historiografia, realçando ser imprescindível a mudança desse *status quo* se quisermos promover o aprimoramento no relacionamento interpessoal, interindividual e interracial.

Apesar da evolução dos meios de comunicação de massa, a Educação, a Escola e as disciplinas lecionadas são os veículos mais utilizados para a transmissão e apreensão do conhecimento e o meio primordial pelo qual o indivíduo alcança valores perenes e imutáveis para o seu viver-conviver-sobreviver cotidiano, inerentes ao conceito de cidadania. (1997, p.39)

Dentre as várias tentativas de implantação de “Estudos Africanos” como disciplina ou tópico de disciplina no currículo escolar, na monografia de conclusão do curso de Silva Filho foram destacados:

Introdução aos Estudos Africanos no currículo da Rede Estadual de 1º e 2º graus da Bahia;  
 Curso de Introdução à História da África para Professores de 1º e 2º graus; Proposta Metodológica de combate ao Racismo nas Escolas;  
 Projeto de Extensão Pedagógicas do Ilê Aiyê;  
 Pré-Vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e do Estado do Rio de Janeiro; e o  
 Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira - PENESB. (1997, p. 43ss)

Outra experiência importante ocorreu em Brasília e, como especifica o título, “Curso de Introdução à História da África para Professores de 1º e 2º graus” estava voltada para a instrumentalização do Corpo Docente das escolas públicas brasileiras. A Proposta Metodológica de combate ao Racismo nas Escolas, conforme Silva Filho visa o enfrentamento do racismo, que tem como público alvo crianças do Pré-escolar e vem sendo desenvolvida em Escolas Públicas de Campo Grande, MS.

Outra proposta interessante é o projeto de extensão pedagógica do Ilê Aiyê. De acordo com a Coordenação do Projeto Pedagógico, a fundamentação básica do envolvimento do Ilê, decorre das intensas atividades culturais e educativas, que culminaram num extenso material informativo que pode ser utilizado em práticas educativas. A “utilização deste material, ao privilegiar o mundo cultural afro-brasileiro torna o fazer educativo mais produtivo e mais próximo do cotidiano da população das nossas escolas” (Silva Filho, 1997, p. 49).

Em 1995, é criado o Projeto de Extensão Pedagógica com o

“objetivo de sistematizar e ampliar para as escolas públicas da Liberdade as ações educacionais que o Bloco realiza no bairro,

desde sua fundação. O propósito é promover o resgate da cultura africana e suas influências no Brasil, dentro da perspectiva de uma sociedade pluricultural, a partir da identidade racial, desenvolvimento do pensamento crítico e auto-estima de crianças e adolescentes negros” (Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê-Material de Divulgação s.d).

Quanto à finalidade da educação, esta se assenta no compromisso em combater o preconceito, a discriminação e o racismo, favorecendo a solidariedade e o respeito aos direitos humanos, internalizando nos alunos normas morais de comportamento dentro da sociedade, possibilitando-lhes adquirir habilidades práticas, conhecimentos, destrezas e atitudes apropriadas para conviver em uma sociedade pluralista, desenvolver capacidade de imaginação e racionalidade para conviver no meio cultural, social e ambiental.

O discurso educacional do “Bloco” procura fazer com que a população afro-baiana e, particularmente, os jovens que participam dos seus projetos compreendam as inter-relações entre os preconceitos, falsas expectativas e condições desumanas das populações marginalizadas com as estruturas políticas, econômicas e culturais da nossa sociedade.

O Ilê procura discutir de forma crítica as experiências, estratégias e valores dos grupos oprimidos e, particularmente, da população afro-brasileira, assim como, as estruturas sociais que as oprime com o intuito de elaborar estratégias e linhas de atuação que possibilitem releitura sobre a história da escravidão recuperando a voz da população negra institucionalizada na luta do movimento negro.

Assim, sua estratégia político-educativa caracteriza-se principalmente pelo esforço em contrapor às imagens negativas veiculadas sobre as/os negras/os por imagens positivas e valorativas tornando visíveis as relações de poder envolvidas nesse processo de representação.

A seleção do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam tais práticas

educativas promovem a construção de conhecimento, destrezas, atitudes, crenças, normas e valores necessários para ser cidadão numa sociedade que exclui o povo negro.

Representam o reconhecimento e a valorização de um horizonte de significação que 'vem de dentro', isto é, gestado no interior de práticas socioculturais, ancorado em valores políticos, princípios ético-morais e saberes que revelam a singularidade de um agir social. Configura-se como uma pedagogia de ação cultural que comporta uma proposta educativa de emancipação social.

Além do Ilê, outros blocos e grupos afros de Salvador, possuem suas atividades culturais e educativas voltadas à erradicação do racismo, entre eles: Filhos de Ghandi, Ara Ketu, Olodum e Muzenza. No projeto Axé do Bloco Afro Muzenza,<sup>52</sup> a alfabetização é vista como veículo para construção da cidadania e ponte para a escola formal. Tem como objetivos a compreensão do modo de representação da linguagem que corresponde ao sistema de escrita e sua função social e a construção e compreensão de textos coerentes e coesos.

As classes de alfabetização do Projeto Axé atendem a crianças e jovens na faixa etária de 8 a 18 anos que vivem em situação de extrema pobreza, destituídos de seus direitos, entre os quais o direito à educação. Em cada classe são atendidos de 16 a 20 alunos, pois há a necessidade de um acompanhamento mais individualizado. A alfabetização é desenvolvida através de projetos onde se trabalha com vários tipos de textos que circulam no meio social. Os professores de alfabetização são de nível universitário e recebem formação permanente.

Um dos objetivos do Projeto Axé é o investimento nos recursos humanos para torná-los, cada vez mais, um universo de competência e compromisso. As formações atendem às demandas apresentadas pelos

---

<sup>52</sup> O Bloco Afro Muzenza surgiu no início dos anos 80 inspirado na música do grande líder e cantor jamaicano Bob Marley, tornando-se o grande representante do reggae na Bahia.

educadores que têm como objetivo aprofundar seus conhecimentos teóricos e analisar, refletir e avaliar suas práticas em sala de aula.

Outro Projeto de educação popular é o Pré-vestibular para Negros e Carentes da Baixada Fluminense e do Estado do Rio de Janeiro. Segundo Silva Filho

“o projeto tem como objetivos básicos criar condições para que o estudante negro e carente ingresse no ensino superior público, visando forjar novos cidadãos. A denominação do curso não tem como objetivo que o curso seja exclusivamente para negros, mas sim um instrumento para fazer acontecer o debate sobre o problema racial, tirando-o do movimento negro. A palavra carente é para caracterizar os sujeitos do trabalho e não abrange somente aqueles que não conseguem desenvolver uma percepção crítica mais profunda da sociedade, os carentes politicamente, vítimas da exclusão social e em sua maioria negros.” (1997,p. 51-52)

Aluno da primeira turma do curso de Pós-Graduação *Lato sensu* promovido pelo PENESB, Silva Filho recupera o parecer de Oliveira, coordenadora do Programa, no trecho que explicita o espaço conquistado na Universidade Federal Fluminense (UFF). A luta pela inclusão do PENESB na universidade foi provocada em virtude desse grupo defender

uma universidade comprometida com os problemas sócias, tendo portanto, funções a desempenhar junto aos grupos excluídos, tanto em relação a produção científica, quanto em relação á sua divulgação, no sentido de eliminar a tutela das elites autoritárias sobre a população atingida pela discriminação racial... (1997,p.53)

Dentro deste quadro, qual deve ser o papel da Educação e da Universidade? Portanto, qual o objetivo geral de criar um corpo de pesquisadores comprometidos com as investigações sobre a população afro-brasileira e suas relações com a educação? Objetivando disseminar os conhecimentos produzidos junto à população e em especial junto aos profissionais da educação em formação e em exercício, foi criado o Programa sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB).

### 2.3 - RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

A produção de Lima(2001), *Relações Raciais na Escola: um olhar sobre a visão de professores e alunos*, teve por objetivo identificar e superar limites referentes ao tratamento dessa questão nesse âmbito, revelar-se pertinente por demonstrar a possibilidade de inferir nas práticas pedagógicas em curso.

A pesquisa realizada por LIMA em uma Escola Pública do Município de São Gonçalo-RJ, recolheu as vozes de professores e alunos que ocupam espaços interativos e desafiantes no cotidiano escolar. Educandas/os e Docentes deram a conhecer seus pensamentos e práticas relacionadas à questão racial, alertando-nos a partir de suas visões de mundo para uma questão desafiadora: a construção da naturalização da discriminação e do preconceito em relação à pessoa negra.

A pesquisa foi desenvolvida em uma turma<sup>53</sup> de 1ª etapa do 3ºciclo (antiga 5ª série). O instrumento de coleta dos dados consistiu na observação em sala de aula e entrevista com quatro professoras e um professor.

A escolha por essa turma, segundo a pesquisadora, deve-se ao fato do aluno, nessa etapa, interagir com várias professoras(es). São várias as/os mediadoras/es de conflitos, portanto, a/o aluno desta série deverá buscar formas próprias de enfrentamento do racismo. De acordo com o resultado das entrevistas, nota-se que o aluno vivencia as questões raciais de forma espontânea sem analisar suas atitudes se são racistas ou não.

Acreditamos que nesta série por causa desta nova estruturação o aluno é obrigado a buscar suas próprias estratégias para se defender tanto quanto envolvidos em conflitos individuais quanto aos relacionados ao coletivo (LIMA, 2001, p.09)

---

<sup>53</sup> A autora solicitou aos alunos que voluntariamente concedessem entrevistas. Ela não descreveu a quantidade total dos alunos por sala. Todavia, 18 alunos se dispuseram a participar das entrevistas.

A autora enfatizou a observação das relações interpessoais, tanto dos alunos entre si como dos alunos em relação aos professores para detectar formas de tratamentos relacionados à questão racial. O questionário com 16 questões que envolveram: a construção da auto-imagem; a discriminação racial no mundo e no Brasil; educação e racismo e preconceito; o reflexo em suas práticas pedagógicas, bem como relações raciais e currículo aplicado pela pesquisadora às/aos alunas/os e professoras/professor constava das mesmas questões, embora com alguns ajustes necessários à compreensão das/os educandas/os.

A primeira questão, voltada à auto-classificação por cor; a segunda à percepção das/os educandas/os e educadoras/educadores frente à questão do negro na escola: situação, causas, possibilidade de mudanças, propostas; a questão seguinte sobre o tratamento ao aluno negro no cotidiano escolar e, por fim, uma última questão sobre a opção de políticas dos conteúdos curriculares.

### **2.3.1 - QUE DIZEM AS/OS DISCENTES?**

Em relação à pergunta “qual a sua cor?”, observou-se:

dos 18 alunos entrevistados apenas quatro não tiveram dúvida em relação à sua identidade étnica, dois declararam-se negros, um preto e um branco. Os demais demonstraram indecisão, dúvida e silenciaram em relação a sua origem étnica auto classificando-se como morenos. As indecisões e dúvidas tornaram-se evidentes nas respostas “claro”, “marron”, “ruivo”, “negro sei lá acho que é negro”, “morena”... “assim mulata”. As tentativas de esconder silenciar “metamorfosear” a identidade étnica vieram à tona na resposta “moreno”. (2001, p.12)

A pergunta sobre desigualdades raciais - o negro na escola: situação, causas, possibilidades de mudanças, propostas - precisou ser reformulada, solicitando aos alunos que se referisse à situação das pessoas negras com as quais ele convive no ambiente social mais imediato (escola, família, comunidade).

um modo geral os alunos foram unânimes em afirmar o tratamento diferenciado recebido pelo negro classificando tal situação como:

cruel, triste, ruim. Um aluno inclusive foi taxativo ao afirmar que “não existe tratamento igual, são mal tratados. (2001,p.13)

A partir das entrevistas com os alunos a autora afirma que a naturalização da discriminação e do preconceito com as quais o aluno negro convive diariamente torna-se um desafio pedagógico cotidiano. Transcrevo um relato obtido pela autora:

“lá na sala tem um colega que tem apelido de “Negrito”, mas esse apelido é carinhoso ele já está “acostumado” a ser chamado assim”.

Ao interagir com o aluno chamado de “negrito”, foi perguntado se ele gostava de ser chamado de “negro”, de “negrito”, a resposta obtida foi “negrito eu até aceito”. Desse modo, conclui a autora

como podemos observar através destes relatos a discriminação racial e o preconceito é vivido através de gestos e atitudes que quotidianamente roubam a dignidade de nossos alunos, minando a construção de uma personalidade capaz de se fazer respeitar e de lutar contra o preconceito e a discriminação racial. LIMA (2001, p.16)

Outra situação desafiante observada pela pesquisadora e abordada pelos alunos é a de que “todas as vezes que existe uma situação de conflito envolvendo alunos negros, suas características étnicas são destacadas para desqualificar e subordinar a pessoa negra”. Nesse particular, relatou uma aluna

“...aquele aluno lá na sala ele é escuro, ele pegou a caneta da garota sem pedir... ela foi e ficou procurando a caneta e ficou dizendo que ele tinha roubado a caneta aí, ela ficou chamando ele de macaco, de negão, de capeta...” LIMA (2001, p.15)

Com relação aos conteúdos curriculares, os alunos foram interrogados sobre o que ouviram de seus professores sobre a situação dos negros, retrucaram à pesquisadora que com exceção da disciplina de História que lhes falou da escravidão, nas demais disciplinas não lembram de terem ouvido nada sobre os negros. Nesse mesmo contexto, foi perguntado aos alunos o que eles gostariam de saber sobre os negros. Conforme Lima

“queria saber uma porção de coisas”  
 “como ficam quando são discriminados o que sentem?”  
 “o que ele acha da cor da pele dele?”

“como se sente quando é só ele de negro no meio de um monte de gente branca?”(2001, p.17)

Para a autora,

as respostas fornecidas pelos alunos apontam que devemos trabalhar no âmbito educacional com o nosso aluno que discrimina e que é discriminado [...] como educadores temos obrigação de através do conhecimento que é um dos nossos instrumentos de trabalho, contribuir para modificar a visão e o comportamento de nossos alunos em relação às questões raciais que são travadas em nossas relações sociais (LIMA, 2001, p.18)

### 2.3.2 - QUE DIZEM AS/OS DOCENTES?

Do trabalho desenvolvido por Lima (2001), o recorte que apresento abaixo confirma as hipóteses levantadas para o início dessa pesquisa e, verificada na produção incentivada pelo PENESB, sobre a carência na formação de educadoras/es para lidar com os conflitos raciais no espaço interativo da escola, tanto por parte das alunas/os, quanto das Professoras/es.

No entanto, por entender a função da educadora/educador em conduzir a educanda/educando, alguns dos depoimentos coletados denotam a urgência de atuar primeiramente com o corpo docente.

Na primeira coluna colocamos os itens da entrevista realizada por Lima com as professoras; na segunda coluna, realizamos uma seleção das entrevistas fornecidas por docentes atuantes nessa escola, encontradas no trabalho monográfico apresentado.

Auto identificação por cor	“parda... acho que nem tem isto mais não é? O pessoal acha que eu sou branca, eu não sou branca. Não sei direito, acho que é parda que se fala” p.19
Definição do Preconceito	“Há! Preconceito? Discriminar, uma coisa ruim” p.21
Conceito de Discriminação Racial	“em sala de aula a gente vê muito disso, é o apelido, tem um aqui que é até engraçado é o F, o F é o Tiziu... é uma série de apelidos, isso tudo é discriminação o nome dele é F e, termina que F atende por Tiziu ou Negão o máximo para elogiar é Maycktaison” p.24
Conceito de Racismo	“Esse racista está ligado a raça, a raça negra. Eu penso que o negro ele mesmo é racista, a própria raça ele se sente envergonhado pela cor dele, ele gostaria de ter outra cor. Então ele mesmo é racista, ele não gosta da raça dele”p.26

Situação de racismo no cotidiano dos professores	“meu filho tem uma amiguinha na escola, ele vivia falando nela, que era a sua melhor amiga, que fulana pra cá, que fulana pra lá... Um dia eu dei carona pra esta menina e a conheci. Não é que a menina é negra!” p.30
Causas da situação do negro	“a causa é a escravidão e tornou-se uma coisa cultural dizem. Observando mais fundo parece que existe uma acomodação dentro dos negros, por exemplo: de 5ª a 8ª série os alunos negros vão desaparecendo do sistema” p.37
Possibilidade de alteração	“Colocar Deus no coração” p.43 “Educação como papel primordial na mudança de mentalidade” p.43
Condição do Negro em Educação	“olha o negro na educação, em relação ao corpo docente eu conheço poucos negros na educação, assim, negros, não é? Não descendentes eu digo negros! Penso que o negro hoje está mais consciente do seu verdadeiro papel como docente. Os poucos que eu conheço, eu vejo assim: ele tem uma postura, ele tem um respeito pela sua cultura, ele tenta ser branco, ele quer passar para o aluno o que ele é, o que ele tem de raiz. Agora em relação ao aluno de uma forma geral, não só o aluno aí que vou dizer o adolescente, principalmente o jovem, [...] não aceita a condição dele de negro” p.44
Escola e as Estratégias de Enfrentamento da Questão	“conversar com o aluno, tratar o aluno com carinho...” “conversar sem deixar a coisa ficar muito gritante...” “conversar, colocar para refletir...” “Proíbo apelidos pejorativos...” “Coíbo e questiono os envolvidos sobre as razões de sua atitude”. LIMA, 2001, p.50
Questão racial e Currículo: (a inclusão da questão racial nas respectivas disciplinas)	Matemática: “eu sou uma educadora, então como educadora eu estou ali em sala de aula pra passar o meu conteúdo para o meu aluno e também tentar, não assim, ter influências, mas trazer a reflexão deles algumas coisas fora deste conteúdo, como a questão da discriminação. Eu procuro sempre trabalhar isso, mesmo sem estar dentro do meu conteúdo” História: “ tem não só no conteúdo, mas as vezes tem certas situações na sala que você tem até que entrar nesse assunto, falar sobre isto. Por exemplo, aqui na 5ª (1ª etapa do 3ºciclo), ando para eles, falei sobre escravo na época do início da civilização só que aquele escravo naquela época na Grécia não era negro. Ele não tinha diferença em relação a cor do dono, ele era aquele escravo que era capturado na guerra e tal. A população da África naquela época que foi colonizada se fosse predominantemente branca o escravo seria branco é isso que eu passo pra eles, e foi o negro, porque aconteceu da população ser negra” Ciências: “minha área se torna mais difícil. Eu não tenho que falar fora do conteúdo que abrange mais a área de História” Geografia: “Incluo. Eu trabalhei com Filosofia, a gente discute, trabalha com a situação da mulher na sociedade” Educação Física: “... eu não posso colocar estas coisas no meu planejamento. Eu tenho que colocar isso na minha prática diária”. LIMA, 2001, p.52-53
Abordagem da questão racial na Escola	“a instituição escolar não atua nesta área,, eu não vejo que exista um trabalho específico voltado para melhorar estes preconceitos que já existem ou estas situações. Eu vejo que deveria ser mais debatido tanto com os professores quanto com os alunos. Principalmente por nós educadores pra gente poder mudar a mentalidade de outros colegas também; porque os alunos eles, talvez, nem dêem conta desses problemas, eles já estão tão inteirados desse convívio, destas discriminações, que eles não percebem que há como mudar isso” p.54

O referencial teórico utilizado por Lima para a análise do material coletado em entrevista esteve pautado em Todorov(1993), Seyferth(1995), e Munanga(1998) para a compreensão do significado do racismo; Hasenbalg(1993) e Schwarcz(1993) no estudo sobre as relações raciais; Rosemberg (1991) para a compreensão sobre o acesso e a permanência do negro no sistema educacional.

Ancorada no estudo destes teóricos e dos depoimentos das professoras/professor que participaram das entrevistas, afirma

O currículo analisado [...] nos permite refletir o “lugar” ocupado pelas questões raciais em nosso sistema de ensino, tanto no que diz respeito às propostas de inclusão das questões raciais [...] feitas pelos grupos da sociedade civil, que tem como tema a questão racial, como pela realidade segundo a qual a questão racial aparece no cotidiano escolar, quer nos “eventos” promovidos em torno da questão negra ou em datas específicas como 20 de novembro dia Nacional da Consciência Negra,, bem como, o tratamento da questão de forma esporádica “fora” da disciplina de acordo com a declaração da maioria dos professores. (LIMA, 2001, p.54)

## **2.4 - UM OLHAR SENSÍVEL E COMPROMETIDO**

Com o título “Um olhar sensível e comprometido com a construção da identidade Negra no curso de Formação de Professores” Sezinando apresentou a pesquisa realizada com uma turma de 2ºano do curso normal a partir da atuação como professora<sup>54</sup> nas Disciplinas de Conhecimentos Didáticos-Pedagógicos em Ensino Fundamental e Práticas Pedagógicas, com vistas a atender os critérios para obtenção do título de Especialista em Educação Inter-racial no Curso de Pós Graduação Afro-brasileiro e Educação, ministrado nas dependências da UFF em Niterói-RJ.

A autora reitera a relevância da pesquisa para a formação das/os alunas/os processo inicial da construção da prática pedagógica permeada por um currículo que atenda às relações étnico-raciais no espaço da formação inicial.

---

54 A professora Elizabeth Therezinha Passos Sezinando atua também como supervisora de estágio

O Objetivo é buscar um paradigma que quebre a resistência à história e cultura afro-brasileira e africana mantidas em nossas escolas. No plano de curso do Colégio Estadual, estudando, consta um total de 82 aulas, no primeiro semestre 40 aulas, no segundo 42 aulas.

A atividade pedagógica selecionada apresenta-se fundamentada na Pedagogia Progressista<sup>55</sup>, a qual, segundo a autora

O grande desafio da Pedagogia Progressista se faz na direção de tornar a escola o local de socialização do conhecimento elaborado, possibilitando cada vez mais que as camadas populares tenham acesso e permanência nos ambientes escolares. A concepção progressista anuncia a preocupação com a transformação da realidade de alunos e principalmente com o aspecto social das camadas populares. E quem são os representantes das camadas populares? A maioria é formada pela população negra e pobre. (SEZINANDO, 2006, p.18)

Concordamos com a autora quando explicita que a Pedagogia Progressista

possibilita a formação inicial de professoras com a sensibilidade de não desmerecer a visão do mundo dos alunos e suas necessidades fundamentais, pesquisando sempre a partir dessa realidade dada para a construção do aluno crítico, participativo, enfim consciente da sua identidade e do seu papel na sociedade (idem, p.19)

Na pesquisa-ação, em destaque, a metodologia aplicada por Sezinando coube à realização de várias atividades: participação do censo étnico-racial; leitura do texto da lei 10.639/2003; entrevistas, pesquisas de campo e de conteúdo; participação em debates; confecção de bonecas e bonecos negros; produção textual pelas alunas; exibição de filmes.

## **2.5 - A CULTURA DE RESISTÊNCIA NEGRA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

O trabalho monográfico da Pereira(2006) se dá num contexto de Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva de consciência racial. Numa turma composta por 45 alunos com idades que variam de 13 a 64 anos,

---

<sup>55</sup> Georges Snyders (1974) nos encaminha para a pedagogia progressista que é reconhecer que o alunado está inserido num contexto marcado pela desigualdade social e racial.

segundo a autora, uma composição étnica variada, o processo avaliativo acontece de forma contínua e progressiva utilizando-se de vários procedimentos de avaliação.

A freqüência; a auto-avaliação, podendo ser realizada oralmente, por meio de ficha ou relatórios; a observação sistemática como instrumento de avaliação; as tarefas; os testes; provas em grupos ou individuais e seminários; as reuniões pedagógicas; os conselhos de classe [...] também o aluno receberá de 0 a 10 que mensurará seu processo. Apesar da forma arcaica de avaliação, leva-se sempre em consideração que avaliar é um processo contínuo, sistemático e integral, devendo sempre ter clareza que o fundamental é o processo e não o produto. (PEREIRA, 2006, p.32)

Retomaremos a seguir algumas das atividades desenvolvidas por Pereira (2001) na Escola Municipal Vereador Alfredo Lopes Salles, situada no bairro do Apollo/RJ, uma das áreas mais pobres da região, com uma turma de 1ª série do ensino noturno, composta por 45 alunos jovens e adultos, todos em processo de alfabetização.

As atividades aplicadas trazem os seguintes títulos:

- 1ª atividade “Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil”;
- 2ª atividade “Relativizando a identidade do homem brasileiro como indígena”;
- 3ª atividade “Minha identidade”;
- 4ª atividade “A história que não foi bem assim...”;
- 5ª atividade “A árvore da nossa vida”

A atividade intitulada “Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil” consistiu num processo de levantamento semântico da palavra “Justiça”, ou seja, foi solicitado que a classe expressasse oralmente o entendimento desse vocábulo. A partir da discussão, outros vocábulos foram acrescentados: falta de justiça; injustiça, preconceito, racismo, calúnia, corrupção, mentira... conforme o método Paulo Freire. A partir da visão de mundo explicitada pelos educandos, a educadora levantava os conceitos referidos e, em seguida, os referenciais teóricos que trabalham a temática das relações inter-raciais.

Ao explicitar a lei que incrimina práticas racistas e a lei 10.639/03 que “insere nas escolas brasileiras a discussão e a disseminação

das histórias reais, lutas e a contribuição imensurável do povo negro no Brasil”, as/os alunas/os partilhavam as experiências de preconceitos e discriminações vivenciadas. Segundo Pereira (2006, p.35), uma aluna afirmou que “a própria justiça confunde nossas cabeças ao impor uma cor de pele a uma criança recém-nascida, marcando-a para toda vida”.

A atividade “Relativizando a identidade do homem brasileiro como indígena”, igualmente mostrou-se reveladora por ter favorecido as/os alunas/os identificar a árvore genealógica de seus familiares: avó, avô, mãe, pai... , alguns, com traços marcadamente indígenas.

“Minha Identidade” foi proposta de forma dialogada com as/os alunas/os, uma conversa sobre auto-estima: como nos vemos? Como gostamos de nos sentir? Como resposta, as/os alunas/os identificavam-se racialmente, tomando por base as categorias: brancos, negros, indígenas, amarelos e pardos.

Para a autora, o objetivo geral dessa atividade,

era possibilitar aos alunos uma reflexão sobre as suas origens e etnicidades, numa perspectiva de desconstruir modelos socialmente impostos e compartilhados por inúmeros jovens e adultos fragilizados e omissos em relação às cores de suas peles, suas histórias, suas negritudes. (2006, p.39)

Sobre o auto-retrato dos alunos, afirma a professora-pesquisadora

percebe-se a contradição e a dificuldade de discutir e interagir nas subjetividades de jovens e adultos que refletem em suas relações, atitudes e posturas um legado de uma sociedade racista, etnocêntrica que tem receios de discutir as questões raciais com medo de ofender a quem foi e é oprimido e desrespeitado que é o povo negro (PEREIRA, 2006,p. 38)

## **2.6 - CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA**

A pesquisa de Janaína Soares<sup>56</sup> foi desenvolvida com a turma de 4ª série do primeiro segmento do ensino Fundamental, em uma

---

<sup>56</sup> A autora atua na unidade escolar estudada como orientadora pedagógica.

unidade escolar do município de Duque de Caxias- RJ, tendo como ponto de partida os dispositivos legais da Lei 10.639/03.

Para Soares a falta de reflexão sobre as relações sociais nos currículos escolares, tem impedido a promoção das relações inter-pessoais respeitáveis e igualitárias entre os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar.

O racismo velado, o preconceito e as discriminações raciais nos diversos setores e espaços escolares contribuem para que as diferenças relativas a cor e características físicas sejam entendidas e incorporadas como desigualdades naturais e constituem os negros (as) como sendo inferiores (2006, p.08)

A busca pela construção de um currículo escolar comprometido com a práxis pedagógica, tendo como ponto de partida o multiculturalismo crítico, serviu de embasamento para o planejamento de intervenção pedagógica direta com uma das turmas da 4<sup>a</sup>série<sup>57</sup>.

Sobre a Pedagogia Progressista, Soares faz o seguinte comentário

Ao estudarmos os aspectos da Pedagogia Progressista que julgamos estar mais próxima de nossos objetivos e expectativas, percebemos que esta parte da análise crítica das realidades sociais e, sustenta as finalidades sócias-políticas da educação; caracteriza-se como instrumento de luta dos educadores. (SOARES, 2006, p13)

Percebemos na Pedagogia Progressista um movimento Pedagógico interessado na educação popular, na valorização da escola pública e do trabalho do professor no ensino de qualidade para o povo, e na aquisição sólida de conteúdos, tanto para as/os alunas/os quanto para as/os professoras/es, como sendo condição primordial à participação efetiva do povo nas lutas sociais.

Portanto, a partir da interpretação e reflexão coletiva das experiências e atividades cotidianas a Pesquisa-ação, baseada em Thiollent

---

<sup>57</sup> Sala com 20 alunos com idade entre 10 e 14 anos.

(2000), foi desenvolvida para investigar as relações raciais e sociais estabelecidas na ação educativa.

### A pesquisa segundo a análise da pesquisadora

buscou conhecer, respeitar e tratar pedagogicamente as diferentes experiências sócio-culturais para a construção de uma escola democrática possibilitando o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo, proporcionando aos sujeitos da educação a oportunidade de reconhecer, encontrar, defrontar e se aproximar de outras culturas para construirmos uma escola cidadã. (2006, p.34)

O início da intervenção pedagógica junto à classe da 4ª série deu-se a partir da apresentação do *Projeto “Causos” e Contos Populares*, “o qual foi bem recebido pelos alunos, principalmente pela idéia de gravarmos uma fita para ser doada para uma instituição escolar que atende deficientes visuais” (Soares, 2006, p.39).

A atividade proposta consistia em pesquisar com pessoas mais velhas causos e contos populares. A observação registrada pela professora apontou três dificuldades

- 1) os alunos não sabem realizar tarefas fora do espaço escolar com organização e autonomia;
- 2) os alunos não tiveram paciência para ouvirem as pessoas mais velhos, ratificando que os idosos são um peso e não servem pra nada;
- 3) os pais dos alunos são muitos jovens, com idades muito próximas aos filhos, dificultando o conhecimento do que foi solicitado. (SOARES, 2006, p.40)

Segundo o registro monográfico, a experiência vivenciada conduziu a pesquisadora a oferecer aos alunos roteiros, esquemas e dicas para facilitar a realização de suas atividades de casa. Igualmente, favoreceu o estudo sobre o Estatuto do Idoso (ano) e a função Educativa e formativa dos Griots<sup>58</sup> nas antigas sociedades africanas.

---

<sup>58</sup> Griots são pessoas que tem a função de guardar e repassar a história de um povo para outras gerações. São também denominados contadoras/es de histórias.

Segundo Soares,

Não silenciar a temática racial no âmbito escolar, significa transformar inferioridade/desigualdade, que vem sido atribuída aos alunos negros, em diferenças que merecem atenção e respeito. [...] é preciso ir além da denúncia do racismo [...] é necessário elaborar e implementar propostas pedagógicas de intervenção em contraposição a um cotidiano sinular e etnocêntrico dentro da escola. (2006, p.41)

A autora se baseia em Lopes<sup>59</sup> para explicitar a Pedagogia Multirracial

[...] a escola deve deixar de ser espaço de negação dos saberes para enfatizar a afirmação das diferenças, num processo em que os indivíduos e grupos sejam aceitos e valorizados pelas suas singularidades, ao invés de buscar a igualdade pela tentativa de anulação e inferiorização das diferenças. (LOPES, 1995, p. 25 *apud* SOARES p.41)

### 3 - INTERAGINDO COM OS DADOS

O presente estudo teve por objetivo um “conhecimento parcial”<sup>60</sup> sobre as práticas pedagógicas das/os professoras/es que passaram pelo curso de pós-graduação *lato sensu* Raça, Etnia e Educação, por meio dos documentais sobre o referido curso, focalizando atenção nas produções monográficas das/os egressas.

Para a análise, obedeceu-se aos seguintes procedimentos: Após elencar as monografias, de acordo com a periodicidade do curso, ou seja, da 1ª turma de 1995 às egressas de 2007, optou-se por uma categorização<sup>61</sup> agrupando-as por eixos temáticos, selecionamos algumas monografias que explicitassem as preocupações apontadas no objetivo dessa pesquisa que foram: aprofundar a questão da diversidade étnico-racial na formação de cidadãos/aos; verificar algumas das iniciativas de formação de professoras/es em vista da erradicação das desigualdades étnico-raciais e o

59 LOPES, Maria José. Pedagogia Multirracial. In LIMA I.C. (Org.). As idéias racistas, os Negros e a Educação. Florianópolis: NEN, 1997, p.25

60 A expressão “conhecimento parcial” denota a amplitude desse curso de Especialização. Por não haver acompanhado o processo, ou seja, desde a seleção das alunas/os, ingresso no curso, participação nas aulas, o que conotaria outro tipo de pesquisa. Portanto, ao fazer uso da pesquisa bibliográfica do curso ministrado pelo PENESB expresso que o conhecimento sobre as práticas pedagógicas é mais amplo do que o apreendido nos relatórios e nas produções monográficas das professoras/es discentes do curso de Especialização em foco.

61 De acordo com MINAYO (1994, p.70) as categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

cumprimento das exigências implícitas na Lei 10.639 regulamentada no ano de 2003 e o desafio em lidar com os conflitos raciais na escola e na sociedade.

Considerando esses critérios foram selecionadas as produções monográficas elaboradas por Esteves(1997); Silva Filho(1997); Lima(2001); Soares(2006); Sezinando(2006); Pereira(2006). Vale salientar que a elaboração das monografias é condição exigida para a obtenção do título de Especialista do Curso *lato sensu* estudado, sendo que o número de participantes do curso, não é diretamente proporcional ao número de monografias elaboradas e, automaticamente dos Títulos de Especialistas em Educação Racial e Educação, concedidas àquelas/es que entregaram o material monográfico.

A partir da leitura das monografias, buscou-se verificar como os conteúdos trabalhados na matriz curricular do curso foram rearticulados na produção das egressas/os, avaliando, se possível, a incidência do mesmo no cotidiano profissional enquanto professora/ professor.

O referencial teórico para essa análise dos dados levantados, baseia-se na metodologia da análise qualitativa, a partir da qual retomaremos fragmentos das produções considerando-as “relações de sentido<sup>62</sup>” implicadas nas denúncias, silêncios e estratégias de alterações na práxis educativa. Portanto, balizada por essas categorias, busca-se perceber também as projeções dos conteúdos aprofundados no curso de Especialização Raça e Etnia e as projeções do mesmo na proposta e aprovação da Lei 10.639 em 2003.

A partir das leituras notamos que o curso de pós-graduação Raça, Etnia e Educação no Brasil, desde seu início em 1995, esteve aberto às alterações curriculares que parecessem necessárias. Isso pode ser comprovado, inclusive, no oferecimento de certas disciplinas não

---

62 “Toda fala (de qualquer forma) mobiliza discursos anteriores e futuros. Coisas que estão acontecendo e não estão ali ditas, constituem relações de sentido” CASTANHO. M.E.L.M, 2003, p. 56 Revista de Educação PUC- Campinas

contempladas nos primeiros cursos.

Uma característica comum às/aos ingressantes no curso diz respeito à ausência de temas pertinentes à população negra nos diversos cursos de licenciatura que concluíram. Inclusive nos cursos de História. Além da ausência nas matrizes curriculares, tais temas são esporadicamente comentados e sem embasamentos teóricos sólidos. Por sua vez, a/o estudante na sala de aula não se sente habilitada/o para questionar e, muitas vezes, se cala “para evitar” um conflito que na verdade já fora estabelecido. Outra constatação, de igual pertinência, é que, de modo geral, a/o professoras/ professor responsável por conduzir as/os discentes ignora o conflito alegando tratar de pessoas adultas.

No vasto material do curso *lato-sensu* promovido pelo PENESB a linha motivadora para as pesquisas monográficas está voltada para as questões da diversidade étnico-racial e o processo de cidadania, e o curso tem por prioridade a formação de professoras/es em vista de capacitá-las para lidar com os conflitos raciais na escola e na sociedade.

Portanto, as alterações curriculares a partir de 2003 com a aprovação da Lei 10.639 vão ao encontro do trabalho pedagógico já em andamento. Todavia, ao observarmos atentamente, verificamos uma mudança para as orientações dos trabalhos de conclusões, voltados à pesquisa-ação. Essa mudança pode ter sido conseqüência das exigências educacionais implícitas na Lei 10.639 e no Parecer 001/2004.

As produções de Esteves(1997); Silva Filho(1997); Lima (2001); Soares(2006); Sezinando(2006) e Pereira(2006) são reveladoras do trabalho desenvolvido pelo PENESB (1995-2007) em vista da erradicação das desigualdades étnico-raciais que vivenciamos na sociedade brasileira.

Esteves (1997), através de entrevistas com alunos de três núcleos do Pré-Vestibular para Negros e Carentes - PVNC na Baixada Fluminense corrobora na problematização sobre a dupla fase do vestibular que, de um lado opera a seletividade social exigida por uma sociedade desigual e elitizada e de

outro, o vestibular apresenta-se como o “culpado” pela elitização resultante do sistema de acesso, não só ao ensino superior, mas a toda estrutura e posições mais elevadas.

Ressaltamos que em nome da preparação para o vestibular “criou-se uma verdadeira indústria de preparação para as provas, fábricas de ilusões”. Dessa maneira, a inquietação fundantes à pesquisa buscou explicitar que Projeto alternativo de educação (PVNC) difere da “indústria” dos pré-vestibulares e resgata a cidadania do povo.

Não obstante as dificuldades superadas para estabelecer-se, os PVNC firmaram-se na década de 90 como proposta alternativa de educação e segue seu percurso com novos núcleos, nos quais, além das exigências de conteúdos implícitos para o vestibular, às/os alunos nos núcleos lhes é possibilitado um “espaço novo de partilha, de consciência política, racial, de resgate da cidadania e visão crítica da sociedade” (Esteves, 1997, p.22).

A produção de Esteves (1997) questiona um dos fatores desigualdade raciais e étnicas da sociedade que se dá no afunilado acesso ao ensino superior e aponta para uma prática de comprometimento com o processo educacional da população negra brasileira, pois a auto-gestão dos PVNC passa por professoras/es voluntárias e ex-alunas/os beneficiadas no curso pré-vestibular que ingressaram na Universidade e assumiram a cidadania na atividade pedagógica como professoras/es nos núcleos de PVNC. Percebe-se nos PVNC um deslocamento das/dos militantes dos movimento negro à academia, possibilitando a ambos, um intenso processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa de Silva Filho(1997) buscou responder à interrogante sobre o racismo. O brasileiro é Racista? Essa pesquisa traz uma polêmica que o mito da democracia racial não conseguiu esconder.

Esporadicamente, alguns temas aquecem discussões nos âmbitos escolares e/ou populares, gerando desentendimentos, reproduzindo chavões<sup>63</sup> como o do tipo “o próprio negro discrimina o negro”. Entre outras reações, aqui consideramos também o silêncio e a omissão frente às desigualdades étnico-raciais evidenciadas nas esquinas das ruas; o rosto ausente em determinadas repartições desse país; a falta de prioridade a questões pertinentes e gritantes nas periferias dos grandes centros urbanos, para os quais foram “acomodados” a maioria da população negra.

Todavia é também na marginalidade ou nos currículos ocultos que encontramos as questões sobre a diversidade étnico-raciais e desigualdades raciais. Lembrando que até a década de 80 os livros didáticos eram veiculadores de construções racistas que em “inocentes ilustrações” mostrava a criança negra jogando pedra na escola, a criança negra indisciplinada, a menina negra que por ter o cabelo duro não ia por céu, e não podia participar do coral dos anjos e, assim sucessivamente.

Inegavelmente, no processo de resgate histórico, são muitas as dívidas para com a população negra, sobretudo às/aos alforriadas/os. Nesse sentido, reitero a partir do trabalho de Silva Filho, o deslocamento de militantes à academia em busca de embasamento teórico.

À interrogante: O brasileiro é racista? Para respondermos com o mínimo de coerência se faz necessário irmos além da denúncia e dos impulsos aquecidos pela discussão da porta do bar ou do pátio da escola. É necessário nos debruçar na pesquisa bibliográfica, a exemplo de Silva Filho (1997), para compreendermos o referencial teórico das tramas que implicam em construções e representações sociais que perpassam o pensamento, as construções verbais e os interditos presentes nos padrões de beleza e estética para ocupar determinados cargos sociais, bem como, nas exigências de acesso à educação básica e ao ensino superior.

---

63 De diferentes modos ouvimos, por exemplo, de pessoas negras e não negras a seguinte frase: “...mas, o próprio negro é racista”. Essa frase por vezes acrescida, “o próprio negro não gosta de negro”. Elas fazem parte do cotidiano de uma sociedade que nos fez acreditar na igualdade de cor, raça e, que esse “paraíso racial ficava no sul do Equador, descoberta por Cabral.

As produções de Esteves(1997) e Silva Filho(1997) aqui consideradas, revelam as conquistas nesse longo processo de reivindicação por políticas públicas, protagonizada pelo movimento negro, como também, revelam o fruto do deslocamento de militantes à academia, ou seja, à opção política em refletir sobre os conflitos raciais e articular propostas metodológicas de combate ao racismo nas escolas contando com professoras/es capacitadas/os (Especialistas, Mestres e Doutoradas/es) confirmadas/os no compromisso ético-político- educacional na formação de cidadãs e cidadãos que assumam a diversidade como fator aglutinador/enriquecedor de saberes interdisciplinares presente nas várias cosmovisões e interpretações de que “Outro Mundo é possível”, porém pautado em balizas não racistas e massificadoras.

As monografias de Sezinando(2006) e Pereira(2006) incidem mais diretamente na práxis pedagógica. Sezinando(2006) no exercício da sua função pedagógica ministra, em uma Escola Pública, as Disciplinas: Conhecimentos Didáticos-Pedagógicos em Ensino Fundamental (antigo curso de formação de professoras/es de 1ª a 4ª série) e Prática de Ensino-Estágio Supervisionado.

A caracterização de sua práxis pedagógica se dá em um contexto das camadas populares, com faixa etária entre 15 e 46 anos com predominância de adolescentes do sexo feminino. A professora Sezinando(2006) explicita : “a realidade das alunas/os e das comunidades atendidas pela escola apresenta grandes diferenças sociais e de acesso a bens culturais e materiais” (p.23).

Toda a luta dos movimentos populares, entre os quais o movimento negro, almeja a extirpação do racismo e iguais possibilidades de acesso, inclusive na ação desenvolvida pelas docentes. Ou seja, promover na sala de aula, um espaço permanente de aprendizagem, passa, necessariamente, por intervenção pedagógica que desconstrua a banalização da violência e da pobreza e construa pontes de aprendizagens, pautadas em

aspectos múltiplos da realidade, inclusive na realidade multirracial que nos distingue enquanto brasileiras/os.

Os Dispositivos Legais, Lei 10.639 e Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais não garantem sua aplicabilidade, sobretudo num país, cujo “jeitinho brasileiro” justifica a falta de ética e comprometimento com as causas defendidas em discursos de campanha. Porquanto, Sezinando(2006) em sua práxis pedagógica ultrapassa os conteúdos preestabelecidos e demonstra a responsabilidade da escola na construção da identidade racial condizente com a realidade brasileira.

A partir da alteração nos artigos 26, 26A e 79B da LDB 9394/96 realizadas através da Lei 10.639 em 2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais aprovada em 2004, Sezinando, possibilita no processo interativo de ensino-aprendizagem junto as alunas/os do 2º ano curso normal, uma formação de professoras para a Educação Infantil diferenciada, ao sugerir atividades cujo objetivo pedagógico estava focado na leitura, interpretação e divulgação da Lei 10.639, das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no ambiente familiar e entorno social.

Os recursos metodológicos utilizados foram diversificados, desde a elaboração de glossário com temas geradores<sup>64</sup>; exibição e análise de vídeos e documentários<sup>65</sup>; oficinas de Literatura<sup>66</sup>; pesquisa sobre a produção dos brinquedos, principalmente, as bonecas e bonecos negros, bem como a produção de histórias infantis. Por fim, destaco as palavras de Sezinando (2006, p.62) como reveladoras da árdua caminhada empreendida:

desenvolver uma prática pedagógica que contemple a lei 10 639 é dar a liberdade tão sonhada, é ensinar às minhas alunas da formação inicial de Educação Infantil, anos iniciais do ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos a reconstruir uma nova forma de ensinar, ensinar para a diversidade étnico-racial. (2006, p.62)

---

64 Destaco alguns explicitados no relatório da pesquisa realizada por Sezinando p.67 : Raça, Etnia, Identidade, Racismo, Preconceito, Miscigenação

65 Entre os citados “Vista minha Pele” e “Olhos Azuis” (Sezinando, p.69)

66 A História da “Menina Bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado (Sezinando,p.87)

O ato político de recuperar as temáticas e questões historicamente relegadas à marginalidade, organizando-as didaticamente numa ação transformadora de sensibilização e comprometimento, sobretudo, nos cursos de formação de professoras/es é uma conquista, principalmente quando esse espaço de intervenção se dá na escola pública, onde há maior incidência de estudantes negras/os, não obstante os desafios que nos provocam a seguir caminhando e propondo novas estratégias de enfrentamentos das desigualdades.

A interação pedagógica em Pereira(2006)<sup>67</sup> acontece com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendemos que nesse contexto de aprendizagem, não se trata apenas de assimilar determinados conteúdos, mas de adquirir um instrumental teórico-metodológico que ajude a/o educanda/o na aquisição da autonomia intelectual.

Possivelmente, nessa modalidade de ensino-aprendizagem que, na maioria das vezes ocorre no período noturno, há inúmeros fatores que interferem e exigem de ambos os interlocutores, ou seja, professora/professor e aluna/o. Ou seja, “aprender a aprender implica relações mais complexas do que simplesmente transferir para o aluno responsabilidade de sua aprendizagem” Balzan (2003, p.49)<sup>68</sup>.

Pereira(2006) interage de forma incisiva e interativa fazendo uso de temas geradores<sup>69</sup> e atividades lúdicas<sup>70</sup> através das quais as/os educandas/os construíam conhecimentos marcantes e significantes para suas vidas. Possivelmente, as educandas/os atingidas por meio da interação pedagógica proporcionada por Pereira, retornarão aos seus respectivos contextos familiares e sociais, capacitadas para interagir e discutir sobre as questões raciais que perpassam em nosso dia-a-dia.

---

67 Título da produção: A Cultura da Resistência Negra no Cotidiano Escolar na Educação de Jovens e Adultos: um enfoque na aplicação da Lei 10.639 como realidade possível.

68 Balzan, N.C. Revista de Educação PUC-Campinas, 2003, n. 15, p. 49

69 Esses temas geradores, a autora chamo-os de atividades que tinham por objetivo discutir a Discriminação e Desigualdades Raciais e Identidade.

70 A autora aplicou uma atividade intitulada “a árvore da vida”, através da qual, as/os alunas/os resgatavam as origens familiares e auto declaravam-se a partir das classificações raciais do IBGE..

Salientamos que o público alvo da professora Pereira variava entre 13 a 64 anos, ou seja, a incidência de sua prática, presente em adolescentes, adultos e 3ª idade. Para cada uma dessas fases, privilegiar o aprender a aprender considerado no recorte racial motivado pela Lei 10.639 e, criativamente desenvolvido pela professora, nos faz notar o significado que uma mudança no processo de construção e reorientação do ensino, que implica numa nova atitude epistêmica, tanto da parte da professora/professor, quanto dos discentes.

Nesse sentido, a aprendizagem implica em encurtar caminhos, ou seja, o papel da/do docente implica em conscientizar às/aos alunas/os quanto à sua condição de sujeitos responsáveis no processo e construção de conhecimentos individuais e sociais.

Portanto, a história de reivindicações que culminaram na aprovação da Lei 10.639 e do Parecer 003/2004 aponta para outros desafios, entre os quais, a necessidade de profissionais comprometidas/os com a missão implícita no ato de ensinar, ou seja, a condução dos processos de transformação da sociedade a serviço da sociedade.

Reiteramos que a educação para as relações étnico-raciais é de interesse de negros e não negros, imbuídos do compromisso de fazer acontecer uma sociedade com menor índice de desigualdades, ou quiçá, moldada em propostas de iguais oportunidades de acesso aos bens públicos gozando da plena cidadania.

Com relação à inserção das questões sobre os conflitos raciais na matriz curricular, o trabalho desenvolvido por Soares(2006)<sup>71</sup> nos pareceu pertinente por problematizar a falta de reflexão sobre as relações raciais nos currículos escolares.

---

71 Construindo caminhos para uma Educação anti-racista

A professora Soares(2006), atuante como Orientadora Pedagógica, contou com a colaboração das professoras das 4ª séries na elaboração do projeto de intervenção, cujo objetivo principal buscava propor estratégias de intervenção voltadas a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas, como foco principal, em vista de estabelecer mudanças significativas nas escolas.

Motivada pelos dispositivos legais da Lei 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais... o projeto de intervenção de Soares (2006) possibilitou um diálogo pedagógico escola-família-escola, com as/os envolvidas/os no “Projeto Causos e Contos Populares”.

O Projeto “Causos e Contos Populares” retomado nas disciplinas integrantes nessa etapa de formação (Português, Matemática, História/Geografia; Ciências; Artes/Educação Física), demonstrou alterações nos conteúdos curriculares previstos.

Os “causos e contos populares” selecionados<sup>72</sup> foram retrabalhados na disciplina de Português auxiliando as/os estudantes a identificar a diferença entre textos orais e escritos; ao uso do dicionário em busca pelo significado das palavras destacadas no texto; bem como, recuperando os conceitos gramaticais e regras ortográficas.

Na disciplina de História/Geografia trabalharam o tema da pluralidade do patrimônio sócio-cultural brasileiro e a questão da identidade (individual e coletiva). Com a ajuda dos progenitores, as/os alunas/os construíram a árvore genealógica de suas famílias. Em Matemática trabalhou-se com as/os alunas/os os gráficos como tipo de texto que representa de forma sintética dados da pesquisa, facilitando a interpretação dos resultados obtidos; apresentando as categorias utilizadas pelo IBGE para determinar a cor da população brasileira. Na disciplina de Ciências as atividades

---

72 Do vasto material coletado na atividade proposta às/aos alunas/os, o processo seguinte de seleção não foi explicitado pela autora.

conduziram as/os alunas/os a conhecer e analisar criticamente como a pele pode influenciar as relações humanas.

A partir desse projeto a escola e as famílias compartilham a responsabilidade na educação, ao mesmo tempo em que, à escola é propiciado um retrato da realidade familiar vivenciada por suas educandas/os. Nota-se, a ausência das famílias nessa importante etapa escolar, tal ausência justificada por inúmeros fatores, entre os quais, a luta pela sobrevivência. No entanto, a convivência com os idosos (avós, avôs...) que no passado favoreceria um diálogo e troca de saberes, como o proposto pela professora Soares, está influenciada pela lógica do capitalismo, que vê a idosa/o como “peso que não serve pra mais nada”.

A atividade proposta revelou entre outras dificuldades, a falta de paciência das/os estudantes em ouvirem as pessoas mais velhas, como também trouxe à tona outra problemática, a gravidez na adolescência (mães muito jovens) que apresentaram dificuldade em desenvolver a atividade prevista junto aos filhos/as, estudante na 4ª série.

Na lógica neoliberal “existimos enquanto somos úteis ao sistema”, ou melhor, enquanto “vendemos” nossa força de trabalho e correspondemos às expectativas do empregador. Depois, somos dispensadas/os e relegadas/os ao “arquivo morto”. Todavia, ironicamente, muitas famílias, principalmente de baixa renda, mantêm-se com os salários de aposentadorias das idosas/os, o que não significa dizer que essas/ esses são valorizados por tal protagonismo.

Retomando, na atividade sugerida por Soares(2006) percebeu-se que as/os estudantes com idade aproximada de 10-14 anos apresentavam forte incompatibilidade de trabalho junto aos idosos. Embora esse, não seja, o foco dessa pesquisa, vale salientar que se têm muito por fazer e descobrir com a interação escola-família-escola. E tais descobertas favorecerão a inclusão, em nossas matrizes curriculares, de questões cotidianas às/aos estudantes, ausentes nas discussões escolares.

Indiscutivelmente a discussão racial no Brasil assume a partir da Conferência realizada em Durban, África do Sul uma conotação diferente, sobretudo nos Meios de Comunicação, embora os índices estatísticos demonstrem a disparidade que envolve a população negra em diversas instâncias sociais.

O trabalho de Lima(2001)<sup>73</sup> na interação educadora/educador *versus* educanda/o recolhe a inabilidade de ambos frente às questões étnico-raciais. Quando as/os alunas/os revelam que “gostaria de saber muitas coisas sobre os negros”; “gostaria de saber como se sente quando é único num montão de gente branca”, entre outras curiosidades, elas/eles reiteram a ausência de tais temáticas no trabalho pedagógico desenvolvido por professoras/es. Mas, é interessante também perceber o interesse por algo externo a eles, quero dizer, diante da dificuldade em aceitar-se negro, algumas vezes, têm-se a impressão que a discussão racial permanece no âmbito do exótico, do folclórico. Por exemplo, a frase “o que eles sentem ao ser discriminado” Lima(2001,p.17) pode transparecer que o descaso e maus tratos aos negros e negras são atitudes que ferem a dignidade humana.

Igualmente a voz do corpo docente às várias questões expressa muito além que despreparo, pois quando é solicitado ao corpo docente sobre possibilidade de alteração em vista de uma educação anti-racista e a professora “colocar Deus no coração” Lima(2001, p. 43) essa resposta além de simplista denota a falta de perspectiva e avanço na prática pedagógica da entrevistada.

À pergunta sobre a condição do Negro em Educação, uma das professoras responde “...os poucos professores que eu conheço ele tenta ser branco...” (Lima2001, p. 44) em relação ao aluno a mesma professora entrevistada afirma “principalmente o jovem, não aceita a condição dele de negro”. (idem, p.44) Considerando que o foco dessa pesquisa é a formação de docentes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, percebemos a

---

73 Relações Raciais na Escola: um olhar sobre a visão de professores e alunos (2001).

partir de Lima(2001) que há um conhecimento parcial dos prejuízos no cotidiano escolar que sempre priorizou a cultura branca e o arsenal sócio-cultural ligado aos brancos e ricos, em detrimento aos valores culturais do circuito África-Brasil-África.

Com exceção da disciplina de História encarregada para contar o capítulo sobre o tráfico de escravos, as demais disciplinas seguem seu roteiro pedagógico(planejamento didático) preocupadas em “passar os conteúdos específicos”.

Segundo o depoimento de uma das professoras entrevistadas “a Instituição escolar não tem um trabalho específico voltado para melhorar estes preconceitos” Lima (2001, p.54), ou seja, o que buscamos não é melhorar o preconceito, mas sim extirpá-lo. Não cabe atribuir ao aluno/aluna negro/a a culpa pelo desentendimento e/ou brigas entre os estudantes. Essa postura denota que o racismo, a discriminação, o preconceito e outras formas correlatas de violência permanecem no cotidiano das escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Oxalá! Consigamos ser livres, a ponto de assumirmo-nos negras/negros com a liberdade dos ventos que vêm, assobiam, refrescam e trazem à memória os retalhos da História que construímos juntas/juntos.

Oxalá! As diferenças raciais sejam transformadas em elos e princípios que eternizam a espécie humana.

Oxalá! Um dia sejamos uma Nação Brasileira sem medo de ser Negra.

A perífrase em destaque é fruto da pesquisa concluída nessa etapa de formação acadêmica, que por resultar inacabada, nos oportuniza a outros olhares. Olhares tecidos com fios coloridos da teoria e da práxis comprometidas com as relações inter-raciais geradoras de princípios que orientem para “aprendizagens entre brancos e negros, troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projetos conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime”, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.\*\*

O desenvolvimento desta pesquisa favoreceu uma maior aproximação ao estudo que vem sendo realizado desde a década de 1920, por pioneiros do movimento negro, referindo-se a si mesmo e construindo identidade a partir da herança africana trazida para as Américas.

Por mais que pareça contraditório, no Brasil o vocábulo “negro”, “raça negra”, “cultura negra”, ainda nos dias atuais, carrega o estigma da rejeição. Dessa maneira, a discussão sobre “raça”, “etnia” e até mesmo as categorias de cor oficializadas pelo IBGE, ainda escondem as dificuldades no processo de auto-identificação que vai mais além que a cor da pele, embora, nessa trama, muitas vezes a cor da pele funciona como elemento justificador das violências correlatas ao racismo e xenofobia.

É compreensível, ao considerarmos nosso contexto histórico,

---

\*\* Brasília:2005, p.14.

que a identificação ao pertencimento racial seja uma opção política. Por isso, Identificar-se como negra/o não significa apenas trajar roupas coloridas e/ou penteados com tranças, dread, relaxamentos afros ou... A questão da identidade negra é muito complexa, talvez tema para um próximo trabalho de pós-graduação. Contudo, nas entrelinhas dessa pesquisa essa questão esteve presente, pois no rol das cores existentes tanto no vocabulário racial brasileiro quanto no utilizado pelos censos, falamos de pessoas que se identificam ou podem ser identificadas como negras ou não-negras.

#### Em acordo com Teixeira

A preferência pela categoria negro ao invés de preto revela uma certa conscientização que valoriza positivamente a diferença e a identidade, que nesse sentido explicitamente cultural, pode mesmo ser classificada como étnica (2003, p.79)

Portanto, ao posicionar-me ao uso do termo raça, assumo também as implicações dialética-crítica que o mesmo encerra. Acreditando que a opção política por *um* ou *outro* termo não nos fecha ao diálogo, ao contrário, nos motiva para a discussão teórico-prática, fundamentada no rastro histórico-político-social nos quais os termos foram cunhados.

Consequentemente, se a identificação racial, sobretudo no contexto brasileiro, é entendida como um processo construído historicamente, significa dizer que ela se constrói no contato, na troca, nas relações inter-raciais. Sem medo de ser negra, cigana, indígena, judia... portanto, a pesquisa mostrou que para entender o “assumir-se negra/o” no contexto escolar, social e político é preciso considerar como o processo de identificação é construído no plano simbólico, nas opções curriculares, nas metáforas interditas que permeiam as idéias pré-concebidas que todavia carregamos, pois nem sempre o diferente que vemos nos encanta, pelo contrário, muitas vezes, nos desafia e nos faz revisar nossas opções individuais e nossos valores.

A pesquisa intitulada “População Negra, Relações Inter-Raciais e Formação de Educadoras/es: PENESB(1995-2007)” foi laboriosa e

desafiante, inclusive para mim, pois desconstruiu algumas “certezas” que eu trazia em minha bagagem. Porém, a pesquisa revelou-me o consenso de que o processo de auto-identificação racial deve ser entendido como fenômeno relacional e processual, sendo necessário considerar o lado subjetivo dos processos socioculturais, uma vez que o racismo no Brasil possui suas especificidades.

Nesse sentido, por não acreditar em neutralidade da pesquisa, não hesitei em contextualizar o cotidiano escolar vivido na cidade de Salvador-Bahia, a cidade mais negra do Brasil, por isso mesmo, fortemente marcada por movimentos que reivindicam, das mais diversas maneiras, um processo democrático participativo e não- excludente. Parto da minha experiência de descontentamento aos estabelecimentos de ensino que se autoclassificam “sério” e por isso, não permitem a interação com o cotidiano presente nos “além-muros” da escola. Para mim a seriedade e o compromisso com as práticas pedagógicas estão na interdisciplinaridade e na interação com os diferentes saberes e realidades. Portanto, para reconhecer as diferenças se faz necessário desconstruir “o estabelecido” e as representações sociais que se nos apresentam como imutáveis.

Dessa maneira, enquanto mulher negra participante de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, pouco acessível ainda à população pobre, pelas exigências impostas, o interesse voltado à discussão das relações inter-raciais na formação de professoras/es resultou-me pertinente por corroborar o histórico quadro de reivindicações protagonizadas também por acadêmicas/os negras/os.

A análise dos dados levantados por essa pesquisa bibliográfica/documental me conduziu aos espaços nos quais as produções monográficas selecionadas foram desenvolvidas, bem como apontou-me para a importância em avaliarmos constantemente nossas práticas pedagógicas e visualizá-las no protagonismo que exercem, sobretudo, na educação básica. A pesquisa desenvolvida, não obstante os limites confirma a importância da educação no processo de construção da identidade de cidadãos e cidadãs, bem como, a imperativa atenção contínua e prioridade que deveriam ter as

instituições voltadas para a formação de docentes.

Os cursos de graduação responsáveis pela licenciatura e os cursos de pós-graduação precisam ser contemplados com políticas educacionais que permitam desenvolver uma prática-política-pedagógica mais democrática, inclusiva e comprometida efetivamente com o processo de ensino-aprendizagem que oriente a/o educanda/o para a autonomia intelectual, afetiva e acadêmica frente aos escandalosos índices de violação dos direitos humanos.

A democracia brasileira só será de fato concretizada quando o acesso e permanência aos espaços educacionais forem garantidas por políticas mais amplas norteadas por valorização da diversidade racial numa perspectiva pedagógica pluri-racial garantida aos discentes, docentes e comunidade local na interação de saberes.

As práticas pedagógicas e inter-raciais, de acordo com a pesquisa realizada, apontam para a problemática desde sempre denunciada pelo movimento negro, que atingiram maior visibilidade em 2003 com a aprovação da Lei 10.639 e em 2004 com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, o que não significa dizer que o processo reivindicatório tenha terminado.

A pesquisa mostrou, por exemplo, que a preocupação com a formação do corpo docente é anterior à regulamentação da Lei 10.639/03, pois a preocupação em discutir, significar, resignificar conteúdos consagrados na academia impulsionaram as pesquisas, congressos, conferências, marchas e seminários, que trataram da desigualdade racial e má distribuição do bem público.

A pesquisa revelou que o trabalho de formação de professoras/es ministrado no PENESB, desde o ano 1995, está inserido no rol das reivindicações por políticas públicas educacionais, voltadas à população negra. E, as inferências das pesquisas selecionadas apontam à

necessidade de formação do corpo docente e discente para as questões raciais, bem como a falta de preparo da instituição escolar que por muito tempo delegou à marginalidade tais conflitos.

Portanto, apesar de reconhecermos alguns avanços na inclusão da discussão sobre relações inter-raciais, no campo da formação de professoras/es, esta, ainda permanece restrita aos profissionais, cujo interesse se dá por conta do seu pertencimento racial, postura política, escolha pessoal ou, por força da Legislação Educacional.

Inúmeros estabelecimentos educacionais por força das Legislações (PCN's, Lei 10.639 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais...), se viram obrigadas a incluir, pelo menos no calendário festivo escolar, a Cultura Afro-brasileira. Muitas vezes, sobrecarregando a professora de Educação Artística que em período estipulado, normalmente maio e novembro, responsabilizanda-a em motivar e trabalhar com as/os alunas/os os murais da escola e outras apresentações ligadas ao amplo universo cultural afro-brasileiro. Assim, “cumpre-se” o planejamento anual que salientava compromisso da escola com todas as raças. Infelizmente, depois, tudo volta à “normalidade”.

Esses e outros fatos constatados nos trabalhos e pesquisas acadêmicas indicam que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docentes, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes.

Portanto, a diversidade racial, ou estudo das relações inter-raciais, ou ainda pedagogia inter-étnica, multirracial... não importa a terminologia empregada, necessita ser aprofundada, inserida e trabalhada nos conteúdos curriculares e extra-curriculares veiculados em nosso cotidiano escolar e social.

É importante reconhecer a atuação dos movimentos de mulheres, movimento negro, movimentos ambientais, movimentos dos sem-

terra... que sempre estiveram mais sensíveis à diversidade, às desigualdades e maus-tratos vivenciados em seus respectivos mundos e, desde sempre seguem pressionando o Estado e a escola para assumir essas lutas. Portanto, para avançarmos nessas lutas a discussão do trato pedagógico sobre essas questões faz-se valer.

Nesse sentido a aproximação ao corpo discente e ao docente, colhendo suas vozes e pareceres, se impõe como embrião desafiador que possibilitará chegarmos ao cerne das questões relacionando-as na construção de diferentes identidades. Compreendemos que essas mudanças de foco na formação de educadoras/es exigem que os centros de formação capacite-os para lidar com esses problemas.

Portanto, as professoras/es hoje Especialistas em Relações Raciais e Educação, formadas pelo PENESB, estão em comparação às demais, muito mais capacitadas para contribuir em seus respectivos estabelecimentos de atuação, por um mundo no qual o racismo, o preconceito e a exclusão dos negros/ negras e indígenas sejam páginas realmente viradas na história.

Nesse sentido, enquanto as coordenadas para o sistema educativo estiverem em mãos de empresários, muitas docentes são e serão obrigadas a seguir as apostilas e ignorar os conflitos vivenciados nas salas de aula, pois o conteúdo previsto nas apostilas e nos livros precisa ser repassado em detrimento de outros assuntos classificados de menor importância, mesmo em acordo com os temas transversais propostos nos PCN's.

E, embora reconheçam que os alunos “aprendem também fora da escola”, a política educacional vigente não possibilita a interação dos conteúdos previstos na matriz curricular com esses conhecimentos adquiridos “fora”. Daí que, urge a discussão sobre uma postura ética das educadoras/es no que diz respeito aos conflitos na escola e, não dá para ignorá-los ou silenciá-los acreditando que esses existem “fora daqui”, ou “talvez na escola

vizinha”.

Todavia, as discussões sobre as relações raciais implicam modificações, perdas e recriações em nossas práticas pedagógicas. Esse processo é vivenciado na escola, por ela sempre ter estado envolvida com a formação de cidadãs/ cidadãos e, contribuir diretamente na construção das identidades sociais. Conseqüentemente isso a torna palco pelas mais diferentes vertentes e por distintos movimentos sociais na contemporaneidade.

Sabemos que a/o professora/professor, em sua prática, na sala de aula ou fora dela, difunde idéias políticas sobre a sociedade quando expressa juízos de valor sobre justiça, liberdade, igualdade etc. Da mesma forma, ao demonstrar padrões de comportamento como aceitáveis ou não, colabora para o controle social pela assimilação desses valores. Esses padrões éticos podem ser de conformismo ou de mudança, de crítica ou de aceitação. Dessa maneira, educadoras/es exercem de fato uma influência sobre a concepção política de suas educandas/os frente à sociedade.

Porquanto em nossa organização social, a escola tem estado a serviço de uma determinada classe, diversos documentos do movimento negro denunciam que o conjunto ideológico por ela transmitido tem servido para justificar as desigualdades, ocultando e mascarando as contradições e os antagonismos da sociedade. Isso é perceptível na seleção de conteúdo educacional brasileiro que traz embutido em sua prática um arcabouço ideológico racista, inculcando na educanda/o negra/o o perfil da inferioridade, deixando como alternativa o “embranquecimento”. Nesse sentido, a dificuldade em autodeclarar-se negra/negro é conseqüência do desprezo pelos valores culturais dos afrobrasileiros.

A revelia das propostas de formação inicial e/ou continuada das instituições de ensino e/ou das mantenedoras das redes de ensino, diversos profissionais da educação têm empreendido esforços na busca pela produção de conhecimentos que rompam com a lógica reprodutivista da

escola, a qual leva a compactuar e reforçar o sistema racista de nossa sociedade. Várias/os pesquisadoras/es, portanto, têm discutido os possíveis caminhos que podem ser traçados pela escola no tratamento da diversidade étnico-racial, para que os currículos incorporem essa questão de maneira menos descontextualizada das condições sociais e mais ativa, apresentando um rol de propostas baseadas fundamentalmente numa reflexão sobre a práxis educativa de aluna/os e professoras/es.

No debate contemporâneo atual é fundamental a discussão dos Projetos Pedagógicos das unidades educacionais tanto de Educação Infantil, quanto de Ensino Fundamental que incluem algum tipo de trabalho com a questão racial, além de estabelecer processos de análise e reflexão com profissionais que participam de grupos de formação ligados ao tema.

Entendemos que se faz necessário participar na sistematização desses conhecimentos que vêm sendo produzido nas escolas, contribuindo com a reflexão da ação a partir também da nossa prática em cursos de formação de professoras/es e grupos de trabalho, onde devemos discutir propostas que vão desde a inclusão de temas no currículo, até a pesquisa da formação social do bairro/região onde está inserida da escola.

Pois, embora as políticas educacionais que imperam na América Latina, desde os anos 90, tenham favorecido às empresas multinacionais grandes investimentos e lucros em nome da Educação, nossos estudantes, outrora educandas/os, hoje considerados “clientes”, são merecedoras/es de uma formação educacional pertinentes com os desafios hodiernos.

### **Odun Odara!**

Expressão africana que denota FELICIDADES em contextos vários da vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABROMAWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Silvério (orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

ABROMOWICZ, Anete & SILVÉRIO, Valter Roberto Silvério (orgs.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça na diversidade na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2005

ABRAMOWICZ, Anete. [et al.]. (orgs.). Trabalhando a diferença na educação infantil. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. A Pluralidade de ser Judeu. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. (Orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AZEVEDO, Israel Belo de. O prazer da produção científica: diretrizes para a elaboração de trabalhos acadêmicos. 6ªed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1998.

BALZAN, Newton César. Ensino universitário em nível de excelência, limites e possibilidades em duas áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. In. Revista de Educação PUC-Campinas, n.15, 2003, p. 39-53.

BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In. OLIVEIRA e SISS CADERNOS PENESB n. 7, Rio de Janeiro: Niterói, Quartet/ EdUFF, 2006, p. 15-42.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al (orgs.). De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em 03 jun. 2007.

BRASÍLIA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana 2005.

CASTANHO, Maria Eugênia de L. e M. Professor do Ensino Superior da área de Ciências Sociais Aplicadas e sua Prática Pedagógica: História Oral Temática (2003) In. Revista de Educação PUC-Campinas, n. 15, 2003, p. 55-62.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução In. MEC/SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006, p.13-26.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. O professor universitário na transição de paradigmas. 2ª ed., Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2001, p. 136-161.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Culturas Escolares: algumas questões para a história da Educação. Congresso Luso Brasileiro de História da Educação – Mesa Redonda “Culturas Escolares”, Coimbra – Portugal, 23 a 26 de fevereiro de 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas Leis Educacionais - da LDB de 1961 à lei 10.639 de 2003. História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p.49-62.

ESTEVES, José Carlos Rodrigues. Pré-vestibular para Negros e Carentes: Projeto de Educação Alternativo ou Excludente? Monografia apresentado no curso de Pós-graduação *lato-sensu*, PENESB, Faculdade de Educação-UFF, Niterói, RJ, 1997

FAZENDA, Ivani C.A. Dificuldades comuns entre os que pesquisam educação. In Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez Editora, 1989, p.13-20.

FERNANDES, Florestan. O Negro no mundo dos Brancos. São Paulo: Difusão Européia de Livro, 1972.

FONSECA, Marcus Vinícius. A Educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EdUSF, 2002, p.9.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCÍA, Jesús “Chucho”. Desconstrução, transformação e construção de novos cenários das práticas da afro-americanidade. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). Relações Raciais e Educação: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In. Santos, Augusto Sales dos. Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. (Orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e BARBOSA, Maria de Assunção (orgs). O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_. A mulher negra que vi de perto; o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. G. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 3ªed., Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e Anti-racismo no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo, Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Nacionalidade e novas identidades raciais no Brasil: uma hipótese de trabalho. In Jessé Souza (org.). Democracia hoje; novos desafios para a teoria democrática contemporânea. Brasília, Universidade de Brasília. 2001, p.387-414.

\_\_\_\_\_. Notas sobre Raça, Cultura e identidade na Imprensa Negra de São Paulo e Rio de Janeiro, 1925-1950 In. Afro-Ásia 29/30 (2003), 247-269

\_\_\_\_\_. Como trabalhar com "Raça" em Sociologia. Educação e Pesquisa, USP, 2003, n. 001, p. 93-107.

\_\_\_\_\_. Depois da democracia racial. In. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. V. 18, nº2 (novembro 2006), p.269-287

HALL, Stuart. Da Diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

\_\_\_\_\_. A identidade cultural na pós-modernidade. 10ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil, Rio de Janeiro, Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. Relações Raciais no contexto nacional e internacional. In In. Estudos & Pesquisas nº4, Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. EDUFF, Niterói, RJ, 1998.

\_\_\_\_\_. SILVA, Nelson do Valle. Raça e Oportunidades Educacionais no Brasil. In cadernos de Pesquisas São Paulo (73), 1990.

IANNI, Octávio. Escravidão e Racismo. São Paulo: ed. Hucitec, 1978, p.171.

LIMA, Gleicimar Gonçalves. Relações Raciais na Escola: um olhar sobre a visão de Professores e Alunos. Monografia apresentado no curso de Pós-graduação lato-sensu, PENESB, Faculdade de Educação-UFF, Niterói, RJ, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im) possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES e SILVA, Petronilha B. (Orgs.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MEC/SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. In: Educação e população negra e indígena. Movimento- Revista da Faculdade de Educação da Faculdade Federal Fluminense, n.12, setembro, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem conceitual das noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (org.). Cadernos PENESB, n.5, Niterói, EdUFF, 2004, p. 17-34.

\_\_\_\_\_ & GOMES, Nilma Lino. O Negro no Brasil de hoje, São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. Mestiçagem e Identidade afro-brasileira. Conferência UFF 20/11 a 20/12/1998.

\_\_\_\_\_ Teorias sobre o Racismo. In ESTUDOS & PESQUISAS nº4, Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. EdUFF, Niterói, RJ, 1998.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, Iolanda (org.). Relações Raciais e Educação: novos desafios. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. A formação de Profissionais da Educação para a Diversidade Étnico-Racial. In. MULLER, Maria Lúcia Rodrigues & PAIXÃO, Lea Pinheiro. Educação, diferenças e desigualdades. Cuiabá: EdUFMT, 2006., p. 127-160.

\_\_\_\_\_ e MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. In: TEIXEIRA, Moema de Poli. Negro na Universidade: identidade e trajetórias de ascensão social no Rio de Janeiro. RJ: Pallas, 2003.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. In O negro no Brasil. Revista Estudos Avançados, v.18 (50), 2004.

OLIVEIRA, Rachel. Reflexões sobre a Experiência de Alteração Curricular em São Paulo. In. Caderno de Pesquisa Raça Negra e Educação, Fundação Carlos Chagas, n. 63, 1987.

PADUA, Elizabete Matallo Marchesini de. Metodologia de Pesquisa: Abordagem Teórico- Prática. 9ªed. Campinas: Papirus, 2003.

PEREIRA, Waldinéia Teles. A Cultura de Resistência Negra na Educação de Jovens e Adultos: um enfoque na aplicação da Lei 10.639 como realidade possível. Monografia apresentado no curso de Pós-graduação lato-sensu, PENESB, Faculdade de Educação-UFF, Niterói, RJ, 2006.

PINTO, Regina Pahim. Movimento Negro e Etnicidade. Estudos Afro-Asiáticos. No. 19. 1990.

RIOS, Terezinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ROSEMBERG, Flúvia & PINTO, Regina Pahim (org.). Raça Negra e Educação. Cadernos de Pesquisa, Revista de Estudos e Pesquisa em Educação, Fundação Carlos Chagas, novembro n.63, 1987.

\_\_\_\_\_. Raça e Educação Inicial. Cadernos de Pesquisa. São Paulo (77), 1991, p. 25-34.

SANCHIS, Pierre. A Crise dos Paradigmas em Antropologia. In DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Alienígenas na sala de aula – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 168.

SANTOS, Augusto Sales dos. Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. “Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática”, vol 1. Coleção; A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, 2ª edição, S. Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Eron da. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulinas, 1996.

SEYFERTH, Giralda. O conceito de Raça e as Ciências Sociais (texto mimeografado, Depto. de Antropologia- Museu Nacional, p.4, [s.d].

\_\_\_\_\_. A Antropologia e teoria do branqueamento da raça no Brasil; a tese de João Batista de Lacerda. In. Revista do Museu Paulista. N.S. volume XXX, 1995.

\_\_\_\_\_. A invenção da raça, o poder discriminatório dos estereótipos. Anuário Antropológico/93. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1995.

SEZINANDO, Elizabeth. Um olhar sensível e comprometido com a construção da Identidade Negra no Curso de Formação de Professores. Monografia apresentado no curso de Pós-graduação lato-sensu, PENESB, Faculdade de Educação-UFF, Niterói, RJ, 2006.

SHIVA, Vandana. Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. – São Paulo: Gaia, 2003.

SILVA, Ana Célia. A discriminação do negro no livro didático. Salvador: CEAO, CED, 1995.

\_\_\_\_\_. Ideologia do Embranquecimento. NEN, n.01. Série Pensamento Negro em educação, 1997.

\_\_\_\_\_. Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático. Salvador: EdUFBA, 2001.

SILVA FILHO, José Barbosa da. A Questão Racial na História do Brasil: velhos estereótipos, novas abordagens. Monografia apresentado no curso de Pós-graduação lato-sensu, PENESB, Faculdade de Educação-UFF, Niterói, RJ, 1997

SILVA, Petronilha B. G. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. IN: ABRAMOWICZ, Anete & SILVÉRIO, Valter. (orgs). Afirmando diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2005. p. 27-53.

\_\_\_\_\_. e; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (orgs.). O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_. e; SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.) Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVÉRIO, Valter Roberto. A (Re)configuração do Nacional e a Questão da Diversidade. In. (2005); ABRAMOWICZ, Anete & SILVÉRIO, Valter Roberto (orgs.). Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça na diversidade na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2005, p.87-108.

\_\_\_\_\_. A diferença como realização da liberdade. In. ABROMAWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Silvério (orgs.). Educação como prática da diferença. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 5-19.

\_\_\_\_\_. Ação Afirmativa: Percepções da “Casa Grande” e da “Senzala”. In. BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al (orgs.). De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003, p.321-341.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 65-70.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e Ação Afirmativa: Relações Instituintes de Práticas Político-Ético-Pedagógicas. Tese de Doutorado, apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói: RJ, 2001.

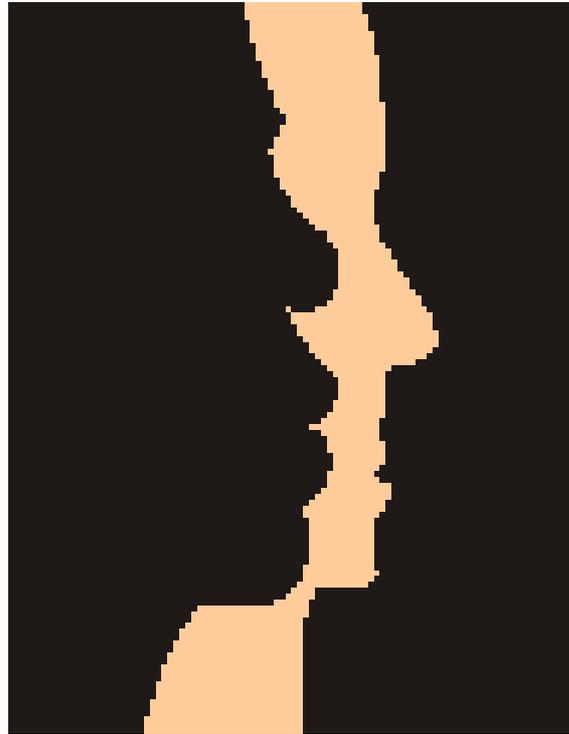
SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Intelectualidade Negra e pesquisa científica. Salvador: EDUFBA, 2006.

SOARES, Janaína. Construindo Caminhos para uma educação Anti-Racista. Monografia apresentado no curso de Pós-graduação lato-sensu, PENESB, Faculdade de Educação-UFF, Niterói, RJ, 2006.

TEIXEIRA, Moema De Poli. Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TODOROV, Tzvetan. Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana. Rio de Janeiro, Zahar, 1993.

# ANEXOS I



**PENESB (1995-2007)**

## RAÇA, ETNIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL- 1ª TURMA

<b>MONOGRAFIAS</b>
O discurso do Silêncio e a formação da identidade do aluno Negro
O Ensino de História e a Questão Racial
O Racismo visto pelos Intelectuais e pela Imprensa
Pedagogia da Imagem na Educação do Negro
Questão Racial na História do Brasil: Velhos Estereótipos, Novas Abordagens
Raça e Eugenia no Brasil
O Acesso do Aluno Negro ao Curso Superior
O discurso do Silêncio e a Formação da Identidade do Aluno Negro
Pardos Por que?
A trajetória de um Jovem Negro
Por Detrás da Moldura: a exclusão de Afrodescendentes no Hospital Psiquiátrico de Jurujuba no Município de Niterói
A visão de Educadoras de uma creche sobre Raça e Gênero
Pré-vestibular para negros e carentes: projeto de Educação Alternativo ou excludente?
Africanidade à Brasileira: considerações sobre o lugar de uma poética de ascendência africana na literatura brasileira
A inclusão da Questão Racial no Currículo de história
“Discriminação e Discriminação Racial na Escola: uma abordagem na formação do Professor”
O discurso do Silêncio e a formação da identidade do aluno Negro
O Ensino de História e a Questão Racial
O Racismo visto pelos Intelectuais e pela Imprensa

## RAÇA, ETNIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL- 2ª TURMA

<b>MONOGRAFIAS</b>
Educação e Racismo na Sociedade Brasileira
O Brasil que a gente quer são outros 500
Educação e Discriminação Racial na Imprensa
Mito da Democracia Racial entre Estudantes das Classes Populares
A Educação do Negro nas Escolas Confessionais
O Negro e a Igreja Católica
O morro... A fazenda...A vida... Lembranças do tempo de escola. Uma reflexão sobre a educação do negro no Brasil nas décadas de 30 e 40
Determinantes do sucesso escolar do Aluno negro
Promoção automática e a qualidade da formação escolar dos alunos afrodescendentes (política compensatória ou Mecanismo de seletividade social)?
A questão racial nos cursos de formação de Professores no Município de Campos de Goitacazes RJ
A questão racial no Ensino de História no município de Petrópolis
A possibilidade de Instauração de Ser Negro
Implicações da Educação Artística na Emancipação do Negro
A inclusão da questão racial no ensino da didática
Raça e Currículo do Ensino Fundamental
Raça e Currículo de Estudos Sociais
Implicações Raciais na Trajetória Profissional de um jornalista
Relações Raciais X Relação Professor Aluno
Relações Raciais no Ensino Fundamental
Os efeitos da Inclusão da Capoeira na Educação Física-Escolar
Relações Raciais e Literatura Infante-juvenil
A condição do Negro na Educação Formal
O Negro na Literatura Escolar
Gravidez Precoce e Educação de Jovens Negros
O ensino de dança afro no sistema formal da educação

Relações Raciais no Livro didático
Cultura Banto e Educação não formal
Relações Raciais no Processo de Alfabetização
A questão racial no ensino médio
Nina Rodrigues e Gilberto Freire: implicações Educacionais

## RAÇA, ETNIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL- 3ª TURMA

<b>MONOGRAFIAS</b>
Memórias de um Negro: uma análise do racismo no Brasil, através da história de vida de Olympio Marques dos Santos (1918-1981)
A Diversidade Cultural nas Escolas: críticas e perspectivas sobre a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais
O Negro na Literatura Infantil
Questão Racial & Alfabetização
A educação do Negro nas escolas confessionais
Democracia Racial: discutindo a realidade do mito entre jovens estudantes do Ensino Médio
A questão racial na revista nova escola
Escola Comunitária: sua história, sua existência
Discutir Preconceito não é Discriminação: o ensino de História do Brasil no curso normal
A imagem do Negro nos livros didáticos
Ausência do Negro Autor na Literatura Brasileira
Relações Raciais na Escola: um olhar sobre a visão de Professores e Alunos
Relações interétnicas na Literatura Brasileira e Infanto-juvenil
Aleijadinho e Mestre Ataíde e a (partic)ação na visualidade do Barroco Mineiro
Dança-Educação e o Preconceito Racial no âmbito Escolar: Possíveis Contribuições
Raça, Educação e Sexualidade: o problema da gravidez de adolescentes e as relação com a cor
A presença do preconceito na Folclorização do Folclore
Os Estereótipos das Personagens Negras nos Livros Paradidáticos
A contribuição da Literatura Infantil na Construção da Identidade da Criança Negra
Uma proposta Curricular: as relações Raciais no Planejamento de Geografia
A cor que dói
A Invisibilidade de Autores(as) Negros(as) no Cânone da Literatura Brasileira
“A cor da ternura” de Geni Guimarães possibilitando a inserção do quesito raça na prática pedagógica do ensino fundamental
A drogadependência e a questão da auto-estima
O Negro com formação de 3º grau no mercado de trabalho
Imprensa Alternativa Negra: a comunidade como instrumento de reconstrução da identidade negra

A Figura do Negro nas publicações da Revista Veja: o que mudou?
Frente Negra Brasileira: espaço de luta e de educação
A contribuição da escola na formação da identidade do aluno negro
A questão racial no currículo do curso de comunicação da UFF
Irmandade de N.Sa.
A questão racial e o currículo do ensino fundamental
Os índios Guarani M-Byá e os “remanescentes quilombolas”: um breve debate sobre suas culturas escolas em Parati/RJ
A presença do Negro na Literatura

## RAÇA, ETNIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL- 4ª TURMA

<b>MONOGRAFIAS</b>
A Questão do Gênero e Raça no ensino Fundamental
Concepções Curriculares: as possibilidades de Promoção da População Afro-brasileira
A Literatura Infantil como instrumento de Desnaturalização do Racismo
A influência Cultural da Mulher Escrava no Brasil escravocrata
Homem Negro e Professor: um estudo de suas trajetórias
Análise do Projeto de Brasilidade: Nossas Raízes Africanas
Do Rural ao Urbano: A Trajetória dos Trabalhadores(as) Jongueiros(as) de Angra dos Reis
Atividades Complementares para estudantes Negros e a Identidade Racial
A Questão Racial sob a ótica Docente
A Questão dos Valores e a identidade racial
Considerações filosóficas sobre o Negro em Educação
A Questão Racial nos Livros de Literatura Infanto-juvenil: O despertar das personagens negras.
O Negro e as Rodas dos Expostos em Cabo Frio
Malandros e Mulatos: Identidade e Aproximação
O Negro no Ensino Fundamental
A construção da Identidade Negra no cotidiano Escolar
A aspiração de Estudantes de Nível Médio de Escolas Públicas em face à Universidade
Políticas de Ação Afirmativa para Negros
Terreiro de Candomblé: espaço e identidade negra na Baixada Fluminense
Grupo de Trabalho Nadré Rebouças: Movimento Dentro da Universidade Pública
Menores abandonados e Infratores no contexto da República Velha
Soul- A cidade Negra do Rio
A Inserção do Aluno Negro na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos: Realidade e Expectativa
A Questão Racial no Imaginário de Alunos do Ensino Fundamental
Religião e as relações raciais na Escola
Memórias Silenciadas: Devoção e Cultura Negra na Irmandade do Glorioso São Benedito de Angra dos Reis

Infecção por Tuberculose: uma visão por distribuição racial no Hospital Estadual Azevedo Lima – Niterói-RJ

A atividade do Brincar atrelada a objetivos psicopedagógicos na Educação Infantil

## AFRO-BRASILEIROS E EDUCAÇÃO NO BRASIL- 5ª TURMA

<b>MONOGRAFIAS</b>
Tateando a nossa identidade
A luta dos Negros Brasileiros pela visibilidade de sua cultura e pela desconstrução do Racismo
A identidade afro-descendente: a história da sua construção ou des(construção) dentro da unidade escolar
Uma proposta de intervenção por meio do curso de formação continuada
A cultura de resistência Negra no cotidiano escolar da educação de jovens e adultos: um enfoque na aplicação da Lei 10.639/03 como realidade possível
Projeto de Pesquisa: identificando a formação Étnico-racial dos estudantes da Faculdade do Novo Milênio
Relações Raciais e PROJOVEM: construção/ desconstrução de mitos que forjaram a identidade negra
A teoria de Branqueamento no Ensino Fundamental: uma experiência possível
Crianças e Adolescentes Pretos, Brancos e Pardos da comunidade dois de maio: caminho possível ao fortalecimento da identidade étnico-racial
História da África na sala de aula: desconstruindo Preconceitos (Plano de Curso)
Projeto Brasilidade Nossas Raízes Africanas
Religiões Afro-brasileiras: desvendando mitos, derrubando preconceitos e entrando na sala de aula
Um olhar sensível e comprometido com a construção da identidade negra no curso de formação de professores
Construindo caminhos para uma educação anti-racista
A escola de samba e a percepção social da afro-descendência
A construção da identidade da criança negra na educação infantil
A invisibilidade do Preconceito Racial no cotidiano escolar
Uma outra possibilidade em Educação: Pré-vestibular comunitário (Estudo de Caso)
Projeto Político Pedagógico: um instrumento para a Educação das relações étnico-raciais
A abordagem do ensino de História da África para “Remanescentes de Quilombo” em área militar
Multiculturalismo e população Negra: uma proposta de intervenção na prática docente da 5ª à 8ª séries
Visibilizando o invisível: a construção da identidade negra como perspectiva de mudança
Pretos ou Branco: Trajetória Étnica Racial dos alunos/as da 3ª série do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental

## **ANEXOS II**

## CLASSIFICAÇÃO POR TEMAS AFINS

Identidade;  
Questão Racial e Currículo;  
Relações Raciais e Imagem;  
Questão Racial e Formação de Professoras/es;  
Educação e Racismo;  
Questão Racial e Literatura;  
Relações Raciais e Imagem;  
Religião e Relações Raciais;  
Relações Raciais e Corporeidade;  
Propostas Educacionais;  
Títulos Autônomos:

**T1** corresponde aos trabalhos elaborados pela 1ª Turma

**T2** corresponde aos trabalhos elaborados pela 2ª Turma

**T3** corresponde aos trabalhos elaborados pela 3ª Turma

**T4** corresponde aos trabalhos elaborados pela 4ª Turma

**T5** corresponde aos trabalhos elaborados pela 5ª Turma



## IDENTIDADE

- T1 O discurso do Silêncio e a formação da identidade do aluno Negro
- T2 A possibilidade de Instauração de Ser Negro
- T3 A contribuição da Literatura Infantil na Construção da Identidade da Criança Negra
- T3 A cor que dói
- T5 Visibilizando o invisível: a construção da identidade negra como perspectiva de mudança
- T5 A construção da identidade da criança negra na educação infantil
- T1 A trajetória de um Jovem Negro
- T5 A identidade afro-descendente: a história da sua construção ou des(construção) dentro da unidade escolar
- T5 Relações Raciais e PROJOVEM: construção/ desconstrução de mitos que forjaram a identidade negra
- T5 Tateando a nossa identidade
- T3 A contribuição da escola na formação da identidade do aluno negro
- T4 A construção da Identidade Negra no cotidiano Escolar
- T3 A drogadependência e a questão da auto-estima
- T3 O Negro com formação de 3º grau no mercado de trabalho
- T4 Do Rural ao Urbano: A Trajetória dos Trabalhadores(as) Jongueiros(as) de Angra dos Reis
- T4 Atividades Complementares para estudantes Negros e a Identidade Racial
- T4 Malandros e Mulatos: Identidade e Aproximação
- T2 Implicações Raciais na Trajetória Profissional de um jornalista
- T3 Imprensa Alternativa Negra: a comunidade como instrumento de reconstrução da identidade negra
- Crianças e Adolescentes Pretos, Brancos e Pardos da comunidade
- T1 dois de maio: caminho possível ao fortalecimento da identidade étnico-racial
- T4 A Questão dos Valores e a identidade racial

### QUESTÃO RACIAL e CURRÍCULO

- T1 O Ensino de História e a Questão Racial
- T1 A inclusão da Questão Racial no Currículo de história
- T1 O Racismo visto pelos Intelectuais e pela Imprensa
- T1 Pedagogia da Imagem na Educação do Negro
- T1 Questão Racial na História do Brasil: Velhos Estereótipos, Novas Abordagens
- T1 Raça e Eugenia no Brasil
- T1 O Acesso do Aluno Negro ao Curso Superior
- T1 Pardos Por que?
- T2 Raça e Currículo do Ensino Fundamental
- T2 Raça e Currículo de Estudos Sociais
- T4 Concepções Curriculares: as possibilidades de Promoção da População Afro-brasileira
- T1 Por Detrás da Moldura: a exclusão de Afrodescendentes no Hospital Psiquiátrico de Jurujuba no Município de Niterói
- T3 A questão racial no currículo do curso de comunicação da UFF
- T4 A Questão Racial no Imaginário de Alunos do Ensino Fundamental

### RELAÇÕES RACIAIS E IMAGEM

- T3 A questão racial na revista nova escola
- T3 A imagem do Negro nos livros didáticos
- T3 Os Estereótipos das Personagens Negras nos Livros Paradidáticos
- T3 A Figura do Negro nas publicações da Revista Veja: o que mudou?
- T3 Relações Raciais no Livro didático

### RELIGIÃO E RELAÇÕES RACIAIS

- T5 Religiões Afro-brasileiras: desvendando mitos, derrubando preconceitos e entrando na sala de aula
- T4 Terreiro de Candomblé: espaço e identidade negra na Baixada Fluminense
- T5 Memórias Silenciadas: Devoção e Cultura Negra na Irmandade do Glorioso São Benedito de Angra dos Reis
- T4 Religião e as relações raciais na Escola
- T4 O Negro e a Igreja Católica
- T4 Irmandade de N.Sa.
- T2 A educação do Negro nas escolas confessionais

## QUESTÃO RACIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

- T3 Relações Raciais na Escola: um olhar sobre a visão de Professores e Alunos
- T5 Uma proposta de intervenção por meio do curso de formação continuada
- T4 A Questão Racial sob a ótica Docente
- T1 “Discriminação e Discriminação Racial na Escola: uma abordagem na formação do Professor”
- T5 Um olhar sensível e comprometido com a construção da identidade negra no curso de formação de professores
- T1 A visão de Educadoras de uma creche sobre Raça e Gênero
- T2 A inclusão da questão racial no ensino da didática
- T2 Relações Raciais X Relação Professor Aluno
- T2 Relações Raciais no Ensino Fundamental
- T2 A questão racial nos cursos de formação de Professores no Município de Campos de Goitacazes RJ
- T2 A questão racial no Ensino de História no município de Petrópolis
- T5 Multiculturalismo e população Negra: uma proposta de intervenção na prática docente da 5ª à 8ª séries
- T5 Pretos ou Branco: Trajetória Étnica Racial dos alunos/as da 3ª série do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental
- T5 Projeto Político Pedagógico: um instrumento para a Educação das relações étnico-raciais
- T5 Construindo caminhos para uma educação anti-racista
- T2 A questão racial no ensino médio
- T5 Projeto de Pesquisa: identificando a formação Étnico-racial dos estudantes da Faculdade do Novo Milênio
- T3 Uma proposta Curricular: as relações Raciais no Planejamento de Geografia
- T5 A cultura de resistência Negra no cotidiano escolar da educação de jovens e adultos: um enfoque na aplicação da Lei 10.639/03 como realidade possível
- T3 “A cor da ternura” de Geni Guimarães possibilitando a inserção do quesito raça na prática pedagógica do ensino fundamental
- T4 O Negro no Ensino Fundamental
- T4 A Inserção do Aluno Negro na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos: Realidade e Expectativa
- T5 História da África na sala de aula: desconstruindo Preconceitos (Plano de Curso)
- T4 Homem Negro e Professor: um estudo de suas trajetórias
- T3 A Questão do Gênero e Raça no ensino Fundamental
- T2 Relações Raciais no Processo de Alfabetização
- T4 Políticas de Ação Afirmativa para Negros
- T3 A Diversidade Cultural nas Escolas: críticas e perspectivas sobre a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais

## EDUCAÇÃO e RACISMO

- T2 Educação e Racismo na Sociedade Brasileira
- T2 O Brasil que a gente quer são outros 500
- T2 Educação e Discriminação Racial na Imprensa
- T2 Mito da Democracia Racial entre Estudantes das Classes Populares
- T2 A Educação do Negro nas Escolas Concessionais
- T4 A luta dos Negros Brasileiros pela visibilidade de sua cultura e pela desconstrução do Racismo
- T5 A teoria de Branqueamento no Ensino Fundamental: uma experiência possível
- T2 A invisibilidade do Preconceito Racial no cotidiano escolar
- T3 A presença do preconceito na Folclorização do Folclore
- T3 Discutir Preconceito não é Discriminação: o ensino de História do Brasil no curso normal
- O morro... A fazenda...A vida... Lembranças do tempo de escola.
- T2 Uma reflexão sobre a educação do negro no Brasil nas décadas de 30 e 40
- T2 Determinantes do sucesso escolar do Aluno negro
- T3 Memórias de um Negro: uma análise do racismo no Brasil, através da história de vida de Olympio Marques dos Santos (1918-1981)

## QUESTÃO RACIAL e LITERATURA

- T2 A Literatura Infantil como instrumento de Desnaturalização do Racismo
- T2 Africanidade à Brasileira: considerações sobre o lugar de uma poética de ascendência africana na literatura brasileira
- T4 Relações Raciais e Literatura Infanto-juvenil
- T1 O Negro na Literatura Escolar
- T2 O Negro na Literatura Infantil
- T2 Ausência do Negro Autor na Literatura Brasileira
- T3 Relações interétnicas na Literatura Brasileira e Infanto-juvenil
- T3 A presença do Negro na Literatura
- T3 A Questão Racial nos Livros de Literatura Infanto-juvenil: O despertar das personagens negras.
- T3 A Invisibilidade de Autores(as) Negros(as) no Cânone da Literatura Brasileira
- T3 A questão racial e o currículo do ensino fundamental
- T4 Democracia Racial: discutindo a realidade do mito entre jovens estudantes do Ensino Médio
- T3 Questão Racial & Alfabetização

### RELAÇÕES RACIAIS e CORPOREIDADE

- T3 Dança-Educação e o Preconceito Racial no âmbito Escolar: Possíveis Contribuições
- T3 Raça, Educação e Sexualidade: o problema da gravidez de adolescentes e as relação com a cor
- T2 Os efeitos da Inclusão da Capoeira na Educação Física-Escolar
- T5 A escola de samba e a percepção social da afro-descendência
- T3 Gravidez Precoce e Educação de Jovens Negros
- T3 O ensino de dança afro no sistema formal da educação

### PROPOSTAS EDUCACIONAIS

- T5 Projeto Brasilidade Nossas Raízes Africanas
- T4 Análise do Projeto de Brasilidade: Nossas Raízes Africanas
- T2 Cultura Banto e Educação não formal
- T2 Nina Rodrigues e Gilberto Freire: implicações Educacionais
- T2 A condição do Negro na Educação Formal
- T2 Implicações da Educação Artística na Emancipação do Negro
- T3 Escola Comunitária: sua história, sua existência  
Promoção automática e a qualidade da formação escolar dos alunos afrodescendentes (política compensatória ou Mecanismo de seletividade social?)
- T5 A abordagem do ensino de História da África para “Remanescentes de Quilombo” em área militar
- T1 Pré-vestibular para negros e carentes: projeto de Educação Alternativo ou excludente?
- T4 A atividade do Brincar atrelada a objetivos psicopedagógicos na Educação Infantil
- T3 Frente Negra Brasileira: espaço de luta e de educação
- T4 Considerações filosóficas sobre o Negro em Educação
- T4 A aspiração de Estudantes de Nível Médio de Escolas Públicas em face à Universidade
- T3 Uma outra possibilidade em Educação: Pré-vestibular comunitário (Estudo de Caso)
- T4 A influência Cultural da Mulher Escrava no Brasil escravocrata

### TÍTULOS AUTÔNOMOS

- T3 Os índios Guarani M-Byá e os “remanescentes quilombolas”: um breve debate sobre suas culturas escolas em Parati/RJ
- T4 Grupo de Trabalho André Rebouças: Movimento Dentro da Universidade Pública
- T4 Menores abandonados e Infratores no contexto da República Velha
- T4 Soul- A cidade Negra do Rio
- T4 O Negro e as Rodas dos Expostos em Cabo Frio
- T4 Infecção por Tuberculose: uma visão por distribuição racial no Hospital Estadual Azevedo Lima – Niterói-RJ
- T2 Aleijadinho e Mestre Ataíde e a (partic)ação na visualidade do Barroco Mineiro

## **ANEXOS III**

**LEI No 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

## CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO/DF

### RESOLUÇÃO Nº 1, de 17 de junho 2004\*

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no art. 9º, § 2º, alínea "c", da Lei nº 9.131, publicada em 25 de novembro de 1995, e com fundamentação no Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004, homologado pelo Ministro da Educação em 19 de maio de 2004, e que a este se integra, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das 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, européias, asiáticas.

§ 3º Caberá aos conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas por esta Resolução, dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.

Art. 3º A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com o apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 003/2004.

§ 1º Os sistemas de ensino e as entidades mantenedoras incentivarão e criarão condições materiais e financeiras, assim como proverão as escolas, professores e alunos, de material bibliográfico e de outros materiais didáticos necessários para a educação tratada no "caput" deste artigo.

§ 2º As coordenações pedagógicas promoverão o aprofundamento de estudos, para que os professores concebam e desenvolvam unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares.

§ 3º O ensino sistemático de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, nos termos da Lei 10639/2003, refere-se, em especial, aos componentes curriculares de Educação Artística, Literatura e História do Brasil.

§ 4º Os sistemas de ensino incentivarão pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma

natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira.

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino.

Art. 5º Os sistemas de ensino tomarão providências no sentido de garantir o direito de alunos afrodescendentes de freqüentarem estabelecimentos de ensino de qualidade, que contenham instalações e equipamentos sólidos e atualizados, em cursos ministrados por professores competentes no domínio de conteúdos de ensino e comprometidos com a educação de negros e não negros, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes, palavras que impliquem desrespeito e discriminação.

Art. 6º Os órgãos colegiados dos estabelecimentos de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade.

§ Único: Os casos que caracterizem racismo serão tratados como crimes imprescritíveis e inafiançáveis, conforme prevê o Art. 5º, XLII da Constituição Federal de 1988.

Art. 7º Os sistemas de ensino orientarão e supervisionarão a elaboração e edição de livros e outros materiais didáticos, em atendimento ao disposto no Parecer CNE/CP 003/2004.

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/ CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais.

§ 1º Os resultados obtidos com as atividades mencionadas no caput deste artigo serão comunicados de forma detalhada ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, que forem requeridas.

Art. 9º Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Roberto Cláudio Frota Bezerra  
Presidente do Conselho Nacional de Educação

**ANEXOS IV**  
**DISCIPLINAS MINISTRADAS PELO PENESB**



### **Disciplinas do Curso de Pós-graduação ministrado pelo PENESB<sup>74</sup>**

#### **1) DISCIPLINA: HISTÓRIA DA ÁFRICA**

Profa. Ms. Mônica Lima (CAPES/UFRJ)

Carga horária: 60 horas/aula

Ementa: Metodologia e Historiografia. África: das primeiras sociedades à chegada do Islã. África, contatos e trocas. África e História Atlântica. África e o colonialismo, séculos XIX e XX. África e os desafios contemporâneos.

#### **2) DISCIPLINA: HISTÓRIA DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA**

Profa. Dra. Hebe de Castro (UFF)

Carga Horária: 45 horas/aula

Ementa: Perspectiva história da questão negra no Brasil. Relações raciais no Brasil no contexto do surgimento e destruição da escravidão moderna nas Américas.

Objetivos: O curso visa fornecer uma visão histórica do negro na sociedade brasileira, assim como das relações interétnicas no Brasil, no contexto do surgimento e destruição da escravidão moderna nas Américas.

#### **3) DISCIPLINA: RAÇA, CURRÍCULO E PRÁXIS PEDAGÓGICA**

Profa. Dra. Iolanda de Oliveira

Profa. Ms. Margareth Martins de Araújo (UFF)

Profa. Ms. Marta Diniz Paulo (UFRJ/ UNIRIO)

Carga horária: 60 horas/aula.

Ementa: Raça, currículo e Práxis Pedagógica. (conceituação). Relações raciais na educação brasileira: questões históricas e Contemporâneas. A elaboração de Projetos de intervenção, com vista e eliminação das desigualdades raciais no sistema educacional.

---

<sup>74</sup> Conforme o Plano de Atividades para o período de julho 2004 a junho de 2006, houve integração dos conteúdos das disciplinas Sociologia das Relações Interétnicas e Antropologia das Relações Interétnicas, que passaram a ter o título de Teoria Social e Relações Raciais. O título Psicologia e Identidade Cultural para educação e Identidade Racial. Elaboração de parte de cada cursista de um projeto de Intervenção na sua realidade profissional, com acompanhamento de parte de professores durante o semestre subsequente ao término do curso. Também houve redução da carga horária para 405 horas/aula e possibilidade de que o estudante receba certificado de extensão, caso termine o curso sem elaboração de monografia.

**4) DISCIPLINA: PESQUISA EDUCACIONAL**

Profa. Dra. Moema de Poli Teixeira (IBGE/PENESB-UFF)

Prof. Dr. Jorge Najjar

Carga horária: 60 horas/aula

Ementa: Tipos de conhecimento. A especificidade do conhecimento científico. Concepções sobre a relação entre sujeito e objetivo na pesquisa científica: os vetores epistemológicos. Ciência e ideologia. As principais correntes metodológicas em ciências humanas. Pesquisa qualitativa e quantitativa. A pesquisa em educação no Brasil: caminhos e descaminhos. A pesquisa sobre o negro na sociedade brasileira: marcos e perspectivas. Uma transição paradigmática?: Ciência, modernidade e pós-modernidade.

**5) DISCIPLINA: TEORIA SOCIAL E RELAÇÕES RACIAIS**

Prof. Ms. Almir dos Santos Abreu (UFF)

Prof. Dr. André Augusto Pereira Brandão (UFF)

Prof. Dr. Ahyas Siss (PENESB/UFF/UGF/UNIVERSO)

Profa. Lígia Segala (UFF)

Profa. Dra. Moema de Poli Teixeira (IBGE/PENESB-UFF)

Prof. Dr. Sérgio da Rocha Souza (UFF)

Carga horária: 60 horas/aula

Ementa: O Negro e a Miscigenação como problemas para a nação. O mito fundador das três raças. A gênese de idéia de democracia racial brasileira. O projeto UNESCO raça e classe. As desigualdades raciais e o papel das estatísticas. As desigualdades raciais nos estudos pós 1990. Ação Afirmativa.

**6) DISCIPLINA: EDUCAÇÃO E IDENTIDADE RACIAL**

Profa. Dra. Iolanda de Oliveira (PENESB -UFF)

Profa. Mariza de Paula Assis (UERJ)

Carga horária: 30horas/aula

Ementa: O lugar da psicologia na construção de identidade racial. Concepções psicológicas de Sujeito e Subjetividade e suas implicações para a noção de emancipação e autonomia na educação do negro. Movimento Negro e identidade.

**7) DISCIPLINA: RELAÇÕES RACIAIS NO ENSINO DA LÍNGUA E DE LITERATURA**

Profa. Dra. Márcia Maria de Jesus Pessanha (PENESB-UFF)

Profa. Ms. Maria Conceição Evaristo Brito (SME/RJ)

Prof. Ms. Murilo Ferreira (PENESB-UFF/ UFRJ)

Carga horária: 45horas/aulas

Ementa: A literatura como espaço de criação de identidade e de diferença com o propósito de observar os modos de representação do negro e das culturas afro-brasileiras nas obras selecionadas: textos literários e letras de músicas (sambas enredo, funk e hip hop) com destaque para a temática “da representação à auto representação do negro na literatura e música brasileira”, “desdobrando-se nos itens:” a palavra do poder e o poder da palavra”, “O negro como objeto do discurso” e O negro como sujeito do discurso.”Leitura comparativa de textos literários e musicais, observando modos distintos de decomposição da personagem negra e de marcas etnocêntrica, difusoras de vários estereótipos referentes ao negro. A relação: negro/ educação/ cidadania como elemento de participação e contribuição da identidade nacional brasileiro.

**8) DISCIPLINA: RELAÇÕES RACIAIS e RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS**

Prof. Dr. José Geraldo da Rocha (PENESB-UFF/FEUDUC)

Carga horária: 45horas/aulas

Ementa: Identidade negra brasileira e espiritualidade de matriz africana. A religião como forma de resistência negra no período colonial. A religião afro-brasileira como objeto de preconceito, discriminação, xenofobia e intolerância. A liberdade de expressão religiosa como direito constitucional.

## **ANEXOS V**

### **REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS DAS DISCIPLINAS NO CURSO *LATO SENSU***



### Disciplina: História da África

- ALENCASTRO, Luís Felipe. O Trato dos Videntes: A formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BARRY, Boubacar. Senegâmbia: o desafio da história regional. Rio de Janeiro: SEPHIS/UCAM, 2000.
- BERTAUX, Pierre. África – desde la Prehistoria hasta los Estados actuales. 12ª. ed. México: Siglo XXI.
- BIRMINGHAM, David. A África Central até 1870. Luanda: ENDIPU/UEE, 1992.
- BLACKBURN, Robin. A queda do escravismo colonial: 1776-1848. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BOAHEN, Adu (org). História Geral da África: A África sob dominação colonial, 1880-1935. Vol VII. São Paulo: Ática, 1991.
- BOXER, C.R. O Império Colonial Português, 1415-1825. Lisboa: Edições 70, 1981.
- \_\_\_\_\_. Salvador de Sá e a luta pelo Brasil e Angola, 1602-1686. São Paulo: Companhia editora Nacional/EDUSP, 1973.
- CABRAL, Amílcar. Cultura y liberación nacional. Tomo I. México: ENAH, 1981.
- CAMPBELL, Mavis. Back to África. George Ross and The Maroons. From Nova Scotia to Sierra Leone: Trenton (NJ), 1993.
- CANADIAN. Journal of African Studies: Número especial sobre a discussão do conceito de modo-de-produção. Ottawa: vol. 19, n.1, 1985.
- CANEDO, Letícia Bicalho. A descolonização da Ásia e da África. São Paulo: Atual, 1995. Coleção "Discutindo a História".
- CAPELA, José. As Burguesias portuguesas e a abolição do tráfico da escravatura, 1810-1842. Porto: Afrontamento, 1979.
- \_\_\_\_\_. Donas, Senhores e Escravos. Porto: Afrontamento, 1995.
- CARDOSO, C.F. e VAINFAS, R. (orgs). Os Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.
- CLARENCE-SMITH, Gervase. O Terceiro Império Português (1825-1975). Lisboa, Teorema, 1990.
- CONRAD, Robert. Tumbeiros: O tráfico de escravos no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- COQUERY-VIDROVITCH, Catherine. À descoberta da África. Lisboa, edições 70, 1981.
- \_\_\_\_\_. e MONIOT, H. L'Afrique Noire: de 1800 a nos jours. Paris, Press Universitaires de France, 1974.
- CUNHA, Manuela Carneiro da Cunha. Negros, estrangeiros: Os escravos brasileiros e sua volta à África. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DAVIDSON, Basil. À descoberta do passado de África. Lisboa: Sá da Costa, 1981.
- \_\_\_\_\_. Os Africanos: Uma introdução à sua história cultural. Lisboa, Edições 70, 1981. Coleção "Biblioteca de Estudos Africanos".
- DEVALLE, Susana B.C. (org). La diversidad prohibida: resistencia étnica y poder de Estado. Ciudad de México: El Colegio de México, 1989.
- DONÁ, Celma Agüero (org). Africa: inventando el futuro. México: El Colegio de México: México, 1992.
- ELTIS, David & WALVIN, James. The abolition of the Atlantic Slave Trade. Londres, Wisconsin UP, 1981.
- FAGE, J.D.: História da África. Lisboa, Edições 70, 1985. Coleção "Biblioteca de Estudos Africanos".
- FERREIRA, Marieta de Moraes (org). Entrevistas, abordagens e usos da História Oral. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.
- FERRO, Marc. História das colonizações. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- FLORENTINO, Manolo. Em Costas Negras: uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1993.

- FONTANA, Josep. História: análise do passado e projeto social. Bauru-SP, Universidade do Sagrado Coração, 1998.
- FRAGOSO, João, BICALHO, Maria Fernanda e GOUVÊA, Maria de Fátima (orgs). O Antigo Regime nos Trópicos: A dinâmica imperial portuguesa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- FURTADO, Júnia Ferreira (org). Diálogos Oceânicos: Minas Gerais e as novas abordagens para uma história do Império Português. Belo Horizonte, Humanitas, 2001.
- GLASGOW, Roy. A rainha Nzinga. São Paulo, Perspectiva, 1982.
- GUEYE, Mbaye: O tráfico negreiro no interior do continente africano. In: O tráfico de Escravos Negros (séculos XV-XIX). Documento de Trabalho e relatório de reunião organizado pela UNESCO em Port-au-Prince – Haiti, 31/01 a 04/02/1978, ed. 70, Lisboa: 1981.
- GURAN, Milton: Agudas. Os “brasileiros” do Benin. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1999.
- HOBBSBAWN, Eric. Sobre História. São Paulo, Companhia das Letras, 1998.
- ILLIFE, John: Africans. The history of a continent. Cambridge. Cambridge UP, 1995.
- INIKORI, Joseph. O tráfico negreiro e as economias atlânticas de 1451 e 1870. In: O Tráfico de Escravos Negros (séculos XV-XIX). Documento de Trabalho e relatório de reunião organizado pela UNESCO em Port-au-Prince – Haiti, 31/01 a 04/02/1978, ed. 70, Lisboa: 1981.
- KARASH, Mary: A vida dos escravos no Rio de Janeiro. 1808-1850. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- KOUDAWO, Fafali. O nome África: origem e o mito. In: Boletim de Informação Sócio Econômica. Bissau, Centro de Estudos Sócio-Econômicos, INEP, ano 8, n. 1-2, mar/jun 1992.
- KI-ZERBO, Joseph. História da África Negra. 2 Vols. Viseu, Europa-América, s/d.
- \_\_\_\_\_, (org). Metodologia e Pré-História da África: História geral da África, vol.1. São Paulo: Ática, 1982.
- LOVEJOY, Paul. A escravidão na África: Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2002.
- MAESTRI, Mário. A agricultura africana nos séculos XVI e XVII no litoral angolano. Porto Alegre, UFRS, 1978.
- \_\_\_\_\_. História da África Negra pré-colonial. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.
- M'BOKOLO, Elika. Afrique Noire. Histoire e civilisations. 2 Vol.s Paris, Haitier-Aupelf, 1992.
- MEDINA, José e CASTRO HENRIQUES, Isabel (org). A rota dos escravos: Angola e a rede do comércio negreiro. Ministério da Cultura/Angola, 1996.
- MEILASSOUX, Claude. Mulheres, celeiros e capitais. Porto, Afrontamento, 1977.
- \_\_\_\_\_. Antropologia da escravidão: o ventre de ferro e de dinheiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995.
- MESGRAVIS, Laima: A colonização da África e da Ásia. São Paulo: Atual, 1997. Coleção “História Geral em Documentos”.
- MILLER, Joseph. Poder político e parentesco: Os antigos estados mbundu em Angola. Luanda, Arquivo Histórico Nacional, 1995.
- \_\_\_\_\_. Way of death. Merchant Capitalism and the angolan slave trade, 1730-1830. Wisconsin, Wisconsin UP, 1988.
- MUNANGA, Kabengele e SERRANO, Carlos. A revolta dos colonizados: O processo de descolonização da Ásia e da África. São Paulo: Atual, 1995. Coleção “História Geral em Documentos”.
- NYONG'O, Peter Anyang (coord). Estado y sociedad en el Africa actual. México: El Colegio de México, 1989.
- OLINTO, Antonio. Os brasileiros na África. Rio de Janeiro, GRD, 1964.
- OLIVER, Roland. A experiência africana. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.
- \_\_\_\_\_ e FAGE, J.D. Breve história da África. Lisboa, Sá da Costa, 1974.

- PHILLIPS, Anne. África Occidental Precolonial. In: The enigma of colonialism: British policy in West Africa. Bloomington/Indianapolis, Indiana UP, 1989. Tradução ao espanhol: Profa. Marisa Pineau (Universidade de Buenos Aires).
- REDON, Odile e ROSENBERGER, Bernard (org). Les assises du pouvoir: Temps médiévaux, territoires africaines. Saint-Denis, Press Universitaires de Vicennes, 1994.
- ROBINSON, Maxime. Mahoma: el nacimiento del mundo islámico. México, Era, 1974.
- SILVA, Alberto da Costa e: a enxada e a lança. A África antes dos portugueses. 2ª. ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1996.
- THOMAS, Hugh. La trata de esclavos: Historia del tráfico de seres humanos de 1440 a 1870. Barcelona, Planeta, 1998.
- THORNTON, John. Africa and the africans in the making of the atlantic world. New York, Cambridge UP, 1992.
- REIS, João José. Notas sobre a escravidão africana pré-colonial. In: Estudos Afro-Asiáticos, Rio de Janeiro, Centro de Estudos Agro-Asiáticos/Universidade Cândido Mendes, n. 14, setembro de 1987.
- SALVADOR, José Gonçalves. Os magnatas do tráfico negreiro: séculos XVI a XVII. São Paulo, EDUSP, 1981.
- SERRANO, Carlos. Os senhores da terra e os homens do mar: antropologia política de um reino africano. São Paulo, FFLCH-USP, 1983.
- SOARES, Mariza de Carvalho. Devotos da Cor: Identidade étnica, religiosidade e escravidão no Rio de Janeiro, século XVIII. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.
- SOUSA, Alfredo de. Economia e sociedade em África. Lisboa, Livraria Moraes Editora, 1965.

### **Disciplina: História do Negro na Sociedade Brasileira**

- ABREU, Martha. O império do Divino. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2000.
- ALENCASTRO, L.F. (org). História da Vida Privada no Brasil. Império, a Corte e a Modernidade Nacional. Vol. II. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- \_\_\_\_\_. O Trato dos Viventes: A Formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
- CHALHOUB, Sidney, Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão no corte. São Paulo, Companhia das Letras, 1992.
- COSTA, E.V. da. Da Monarquia à República: momentos decisivos. São Paulo, Brasiliense, 1989.
- DEGLER, C.N. Nem preto nem branco: Escravidão e relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos. São Paulo. Editora Labor do Brasil, 1976.
- FARIA, Sheila de Castro, A Colônia em movimento, fortuna e família no cotidiano colonial. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1998.
- FERNANDES. F. A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- FLORENTINO, M. Em costas negras. Uma história do tráfico atlântico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.
- \_\_\_\_\_. e Góes, J.R. A paz nas senzalas: Famílias escravas e tráfico atlântico, Rio de Janeiro, c. 1790 – c. 1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- FONER, E. Nada além da liberdade: a emancipação e seu legado. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Brasília. CNPq, 1988.
- FREYRE, G. Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Círculo do Livro S. A. 1989-1990 (c 1933).
- GENOVESE, E. D. A Terra Prometida: o mundo que os escravos criaram. Tradução de Maria Inês Rolim e Donaldson Magalhães Garschagen. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Brasília: CNPq, 1988.
- GÓES, J. R. O Cativo Imperfeito: um estudo sobre a escravidão no Rio de Janeiro da primeira metade do século XIX. Vitória: Lineart, 1993.

- GOMES, F.S. Histórias de Quilombolas: mocambos e comunidades de senzalas no Rio de Janeiro – século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.
- HASENBALG, Carlos A. Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. RJ: GRAAL, 1979.
- KARASH, M. A vida dos Escravos no Rio de Janeiro. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.
- MACHADO, Maria Helena. O Plano e o Pânico. Os movimentos sociais na década da abolição. Rio de Janeiro. EDUFRJ, 1994.
- MATTOS, Hebe M. Das cores do silêncio: Os significados da liberdade no sudeste escravista Brasil, século XIX, Arquivo Nacional/Nova Fronteira, 1995/1997.
- \_\_\_\_\_. Escravidão e Cidadania no Brasil Monárquico. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, Ed. 2000.
- REIS, J. J. A morte é uma Festa: Ritos Fúnebres e Revolta Popular no Brasil do século XIX. São Paulo. Companhia das Letras, 1991.
- \_\_\_\_\_. e GOMES, F. S. (orgs). Liberdade por um fio: História dos quilombos no Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. e Silva, Eduardo, Negociação e Conflito: a resistência escrava no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, pp. 79-98.
- SLENES, R. Na senzala uma flor. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.
- TEMPO – Revista do Departamento de História. Universidade Federal Fluminense, n. 6 (Dossiê Escravidão e África Negra) e n. 11 (Religiosidade na História). Niterói, www. historia.uff.br/tempo.

### **Disciplina: Raça, Currículo e Práxis Pedagógica**

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A Emoção na Sala de Aula. Campinas: Papyrus.
- ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa. Uma História da Contribuição dos Estudos do Cotidiano Escolar ao Campo do Currículo. In: LOPES, Alice Ribeiro C. & MACEDO, Elizabeth (org). Currículo: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.
- ASSIS, M. D. P. Identidade Etno-racial e Multiculturalismo – tensões e possibilidades: história de vida, identidades e multiculturalismo – a identidade negra em questão. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro – UFRJ, 2002. Mimeo.
- CANEN, Ana. Formação de Professores: diálogo das diferenças. In: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, out/dez. 1997, v. 5, n.7. P. 447-494.
- \_\_\_\_\_. Relações Raciais e Currículo: Reflexões a partir do Multiculturalismo. In: OLIVEIRA, Iolanda (org). A Produção de Saberes e Práticas Pedagógicas. Niterói: EDUFF/Cadernos PENESB, 2001.
- \_\_\_\_\_. Avaliação da Aprendizagem em Sociedades Multiculturais. Rio de Janeiro: Editora Papel & Virtual, 2000.
- \_\_\_\_\_. & MOREIRA, Antônio Flavio B. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. Fortaleza: Revista Educação em Debate, ano 21, v. 2, n. 38, p. 12-23, 1999.
- CASTELLIS, Manuel. O Poder da Identidade. Trad. De Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COSTA, Jurandir Freire. Da Cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUSA, Neusa santos. Tornar-se Negro, Rio de Janeiro: GRAAL, 1982.
- CUNHA, Luiz A. Democracia Restrita, Escola Excludente, In: CUNHA, Luiz. Educação, Estado e Democracia no Brasil, 3ª. ed. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1999, p. 19-53.
- Cunha, Perses Maria Canellas da. Da Senzala à Sala de Aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda (org). RELAÇÕES Raciais e Educação: alguns determinantes. Niterói: Intertexto / Cadernos PENESB v. 1, 1999.
- D'ADESKY, Jacques. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

- DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. The Seventh Moment: out of the past. In: DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. Handbook of Qualitative Research. Second edition. London: Sage Publications, 2000. P. 1047-1065.
- ECO, Umberto & BONAZZI, Marisa. Mentiras que parecem verdades. São Paulo: SUMMUS, 1980.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. Ideologia no Livro Didático: São Paulo: Cortez.
- FAZENDA, Ivani (org). Práticas Interdisciplinares na Escola. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.
- FIGEURIA, Vera Maria. O preconceito Racial na Escola. In: Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, n. 18, 1990.
- FIORIN, José Luiz. Que é Ideologia? In: FIORIN, José Luiz. Linguagem e Ideologia. 7ª. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. p. 26-31.
- GANDIN, Danilo. A Prática do Planejamento Participativo. 10ª. edição. Petrópolis: Vozes, 2001.
- GEMERASCA, Maristela P & GANDIN, Danilo. Planejamento Participativo na Escola. O que é e como se faz. Brasília: AEC do Brasil, 2002.
- GIROUX, Henry A. Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre. ARTMED, 1997.
- \_\_\_\_\_. Por uma Pedagogia da Branquidade, Cadernos de Pesquisa n. 107, 1999.
- GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha B. Gonçalves. O Desafio da Diversidade. In: GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha B. Gonçalves (orgs). Experiências Étnico-Culturais para a Formação de Professores. Belo Horizonte. Autêntica, 2002, P. 13-33.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha B. O jogo das Diferenças: Multiculturalismo e seus Contextos. Belo Horizonte. Autêntica, 1998.
- GUIMARÃES, A S A. Racismo e Anti-Racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. Ações Afirmativas para a População Negra nas Universidades Brasileiras, fala preparada para a Mesa Redonda: Desigualdades Raciais no Brasil, XXIX Encontro Nacional de Economia, Salvador, dezembro de 2001.
- HALL, Stuart. Cultural identity and diáspora. In: RUTHERFORD, J. (org). Identity: community, culture, difference. Londres. Lawrence and Wishart, 1990.
- \_\_\_\_\_. A Centralidade da Cultura: nota sobre as revoluções do nosso tempo, Educação e Realidade, jul/dez. 1997, v. 22, n. 2, p. 15-46.
- \_\_\_\_\_. A Identidade Cultural na Pós-modernidade. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 3ª. Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- \_\_\_\_\_. Quem Precisa de Identidade? Trad. Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz T. da. Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.
- \_\_\_\_\_. Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Organizado por Liv Sovik e traduzido por vários autores. Belo Horizonte: Editora UFMG / Brasília: UNESCO, 2003.
- HASENBALG, Carlos Alfredo. Desigualdades Sociais e Oportunidade Educacional: a produção do fracasso, Cadernos de Pesquisa, n. 63, 1987, p.24-30.
- \_\_\_\_\_. Et alii. Diagnóstico: análise de dados e sistema escolar, Cadernos e Pesquisa, n.63, 1987.
- HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. A organização do Currículo por Projetos de Trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. 5ª. ed., Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- JANTCH, Ari Paulo e BIANCHETTI, Lucídio (orgs). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito, Petrópolis: Vozes, 1995.
- KINCHELOE, Joe L. A formação do professor como Compromisso Político: mapeando o pós-moderno. Trad. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre. ARTMED, 1997.
- KRAMER, Sonia. Linguagem, Cultura e Alteridade: para ser possível e educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie, 21ª. reunião Anual da ANPED, setembro 1998, MG: Caxambu.

- \_\_\_\_\_. Propostas Pedagógicas ou Curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B (org). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 165-183.
- \_\_\_\_\_. & alii. Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula. Campinas. Papirus.
- LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOVELL, Peggy A. (org.). Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte: UFMG, CEDEPLAR, 1991.
- Lopes, Alice Ribeiro C. Pluralismo Cultural em Política de Currículo Nacional. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 59-79.
- LUCK, Heloisa. Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 17ªed., Petrópolis: Vozes, 2000.
- MACEDO, Elizabeth F. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. In: MOREIRA, A.F.B. (org.). Currículo, Políticas e Práticas. Campinas: Papirus, 1999, p. 43-58.
- MACHADO, José Nilson. Epistemologia e Didática: as concepções do conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez.
- McLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico. Trad. de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. Multiculturalismo Revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- MOYSÉS, Lúcia. A auto-estima se constrói Passo a Passo. Campinas. Papirus.
- NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. Interdisciplinaridade Aplicada. São Paulo: Ed. Hérica.
- \_\_\_\_\_. Pedagogia de Projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Ed. Hérica.
- NOVA ESCOLA. Um "Trem Bão" Chamado Interdisciplinaridade. São Paulo: Abril/Fundação Victor Civita, ano, XIV, n. 122, maio de 1999, p. 22-25.
- OLIVEIRA, Iolanda de. Desigualdades Raciais; construções da infância e da juventude. Niterói: Intertexto, 1999.
- \_\_\_\_\_. Relações Raciais e Educação: recolocando o tema. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Relações Raciais: discussões contemporâneas. Niterói Cadernos PENESB/INTERTEXTO, 2000.
- OLIVEIRA, Ivone Martins. Preconceito e Autoconceito: identidade e interação na sala de aula. Campinas: Papirus Ed., 1994
- OLIVEIRA, marta Khol. Vygotsky e o Processo de Formação de Conceitos, In: LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta Khol & Dantas, Heloisa. Piaget, Vygotsky & Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: SUMMUS, 1992.
- PAULO, Diniz. Discriminando a Discriminação Racial na Escola: uma abordagem da formação de professor. Monografia de conclusão de curso. Niterói: UFF, 1998. (mimeo).
- PENIN, Terezinha. De Sousa. A Aula: Espaço de Conhecimento, Lugar de Cultura. Campinas: Papirus.
- PINTO, Regina Pahim. A Representação do negro em Livros Didáticos de Leitura, Caderno de Pesquisa, n.63, 1987, p.88-92.
- \_\_\_\_\_. Raça e Educação: uma articulação incipiente, Cadernos de Pesquisa, no. 80, 1992, p.41-50.
- \_\_\_\_\_. Educação e Diferenças Étnico-Raciais: a visão das revistas da área de Educação. In: OLIVEIRA, Iolanda (org.). Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos. Niterói: Cadernos PENESB/ EDUFF, 2002.
- ROSEMBERG, Fulvia. Relações Raciais e Rendimento escolar, Cadernos de Pesquisa, no. 63,1987, p. 19-23.
- \_\_\_\_\_. Raça e Educação Inicial, Cadernos de Pesquisa, n.77, 1991, p. 25-34.

- \_\_\_\_\_. Raça e Desigualdade Educacional no Brasil, In: AQUINO, Julio Groppa (org). Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: SUMMUS, 1998.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo do Brasil. São Paulo: PUBLIFOLHA, 2001.
- SILVA, Ana Célia. A Discriminação do negro no Livro Didático. Salvador: CEAO, CED 1995.
- SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos Alfredo. Raça e Oportunidades Educacionais do Brasil, In: LOVELL, P. (org). Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991, p. 241-262.
- SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. Valores em educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade. Petrópolis: Vozes  
\_\_\_\_\_. O currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- \_\_\_\_\_(org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
- SKIDMORE, Thomas E. Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução de Raul Sá Barboza. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- UTSUMI, Miriam Cardoso (org.). Entrelaçando Saberes: contribuição para a formação de professores e as práticas escolares. Florianópolis: Editora Insular, 2002.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 5ª edição. São Paulo, 1999.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Projeto Político Pedagógico: uma construção possível. 8ª edição. Campinas: Papius, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A Formação Social da Mente. São Paulo: MARTINS FONTES, 1986.
- \_\_\_\_\_. Pensamento e Linguagem. São Paulo: MARTINS FONTES, 1989.

### **Disciplina: Pesquisa Educacional**

- ALEXANDER, Jeffrey C. O novo movimento teórico. Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 4, v. 2, ANPOCS, julho de 1987.
- BESSON, Jean-Louis (org.). A ilusão das estatísticas. São Paulo: Editora de UNESP, 1995.
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRONOWSKI, J. Introdução à atitude científica. Lisboa: Livros Horizonte, s/d.
- NUNES, Edson de Oliveira (org.). A aventura sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- COULON, Alain. Etnometodologia. Petrópolis: Vozes, 1995.
- \_\_\_\_\_. Etnometodologia e educação. Petrópolis: Vozes, 1995a.
- DAMATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. 3 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- DEBERT, Guisa. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral. In: A aventura antropológica Teoria e prática. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- DEMO, Pedro. Metodologia científica em Ciências Sociais. 2. ed. São Paulo : Atlas, 1992.
- DURKHEIM, Émile. As regras do método sociológico. 7. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975.
- EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- FAZENDA, Ivani (org.). Metodologia da pesquisa educacional São Paulo: Cortez, 1989.
- GARCIA, Regina Leite (org.). Método: pesquisa com o cotidiano, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

- GIDDENS, Anthony. Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.
- HAGUETTE, Teresa Maria Frota. Metodologias qualitativas na sociologia. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- JAPIASSU, Hilton. O mito do neutralidade científica. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- LE GOFF, Jacques. História e memória. 2.ed. Campinas: Editora de UNICAMP, 1992.
- LEFEBVRE, Henri. Lógica formal / lógica dialética. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- LOWY, Michael. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2000.
- \_\_\_\_\_. Ideologias e ciências social: elementos para uma análise marxista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. São Paulo: Universidade de São Paulo, s/d. (mimeo).
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- OLIVEIRA, Inês & ALVES, Nilda (orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre Redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- POPPER, Karl. Lógica das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1978.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente v. 1. Para um novo senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1985.
- SANTOS FILHO, José Camilo dos & GANBOA, Silvio. Pesquisa educacional: quantidade – qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.
- SHAFF, Adam. História e verdade. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- THOMPSON, Paul. A voz do passado: história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel(org.). Max Weber. São Paulo: Ática, 1989.

### **Disciplina: Teoria Social e Relações Raciais**

- AZEVEDO, Thales de. As Elites de Cor: um estudo de Ascensão Social. SP: Cia. Editora Nacional, 1995.
- AZEVEDO, Thales de. Democracia Racial: Ideologia e Realidade. RJ: Petrópolis, 1975.
- BATISDE, Roger (e outros autores). Relações Raciais entre Negros e Brancos em SP: UNESCO/ANHEMBI, 1995.
- COSTA PINTO, L.A. – O Negro no Rio de Janeiro: Relações de Raças numa Sociedade em Mudança. RJ, Editora UFRJ, 1998. 1ª ed. Cia. Editora Nacional, SP, 1953.
- DA MATA, Roberto – “A Fábula das 3 Raças...” In: Relativizando. RJ: Rocco, 1987.
- \_\_\_\_\_. Relativizando: uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro: Rocco, 1990.
- \_\_\_\_\_. O que faz o Brasil? Rio de Janeiro: Rocco, 1989.
- GEETZ, C. A. interpretação das culturas. Rio de Janeiro; Zahar, cap. III, 1978.
- FERNANDES, Florestan. Circuito Fechado. SP: Editora Hucitec, 1977.
- \_\_\_\_\_. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. SP: Editora Ática, 1978.
- FREYRE, Gilberto – Casa-Grande e Senzala. RJ: Editora Record, 28ª ed. 1992.

- GUIMARÃES, Antonio Sérgio A. Racismo e Anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 1999.
- \_\_\_\_\_. Classes, Raças e Democracia. São Paulo: Editora 34, 2002.
- HASENBALG, Carlos – Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil. RJ: Graal, 1979.
- HENRIQUES, Ricardo. “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.” IPEA, Textos para discussão Nº. 807, 2001.
- IANNI, Otávio – Escravidão e Racismo. SP: Editora Hucitec, 1988.
- LEVI – STRAUSS, C. ‘Raça e história’. In: Antropologia Estrutural Dois. Rio de Janeiro: cap. XVIII, 1976.
- NOGUEIRA, Oracy – Tanto Preto Quanto Branco: Estudo de Relações Raciais. SP: T. A. Queiros, editor, 1985.
- OLIVEIRA, L. E.; PORCARO, R. e COSTA, T. C. – O Lugar do Negro na Força de Trabalho. RJ: IBGE, 1985.
- PIERSON, Donald – Brancos e Pretos na Bahia. SP: Editora Nacional, 1971.
- REGO, Maria Filomena. O aprendizado da ordem. Achiamé, 1981.

### **Disciplina: Educação e Identidade Racial**

- BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. e FUTADO, Odair (orgs.). Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.
- HALL, Stuart. Identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- OLIVEIRA, Iolanda – Desigualdades raciais: construções de infância e da juventude. Niterói – RJ: Intertexto, 1999.
- \_\_\_\_\_. (org.). Cadernos Penesb Nº. 01, 03, 04, 05.
- PATTO, Maria Helena de Souza. A produção do fracasso escolar. São Paulo: T. A. Queiros.
- SOUZA, Neuza Santos. Tornar-se Negro. Rio de Janeiro, Graal, 1990, 2ª edição.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz e QUEIROS. Renato da Silva (orgs.). Raça e Diversidade. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo: Estação Ciência: EDUSP, 1996.

### **Disciplina: Relações Raciais no Ensino da Língua e de Literatura**

- ADESKY, Jacques d’. Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismo e anti-racismos no Brasil. São Paulo: Tese de Doutorado, Departamento de Antropologia Social, USP, 1997.
- ALMEIDA, Hermógenes de. “Literatura não tem cor, sexo ou fronteira...” Texto mimeografado, apresentado no “II encontro de Poetas e Ficcionistas negros Brasileiros”, Rio de Janeiro: 1986.
- AUGRAS, Monique. O ser da compreensão. Petrópolis: RJ, Vozes, 1978.
- BASTIDE, Roger. Estudos Afro-Brasileiros. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- BERND, Zilá. Introdução á Literatura negra. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- \_\_\_\_\_. Negritude e Literatura na América Latina. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- BOAKARI, Francis Musa. O que a África tem a ver com a identidade afro brasileira? “Comunicação apresentada no II Congresso de Culturas Afro-americanas”. Salvador, 1993.
- BOSI, Alfredo. Dialética da Colonização. São Paulo: Cia da Letras, 1992.
- \_\_\_\_\_. História Concisa da Literatura Brasileira. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BROOKSHAW, David. Raça e Cor na Literatura Brasileira. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
- BRITO, Maria da Conceição Evaristo de. Literatura Negra: Uma poética de nossa afro-brasilidade. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, Departamento de Letras, PUC, 1996.
- CÂNDIDO, Antônio. Literatura e Sociedade. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.
- CHALHOUB, Sidney e PEREIRA, Leonardo Affonso. A História Contada: capítulos de História Social da Literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.
- CRIAÇÃO Crioula Nu Elefante Branco. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, IMESP, 1987.

- CUNHA, Celso. *Língua, Nação, Alienação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.
- CUTI (Luiz Silva). "Pelo texto aflora". Ensaio mimeografico, apresentado no "II Encontro de Poetas e Ficcionistas Negros Brasileiros", Rio de Janeiro: 1986.
- FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Salvador: ed. Fator, 1988.
- FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna e FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs.). *Poéticas afro-brasileiras*, Belo Horizonte: Mazza edições, 2002.
- FREIRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.
- GOMES, Heloisa Toller. *As marcas da Escravidão*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/EdUERJ, 1994.
- \_\_\_\_\_. *O Negro e o Romantismo Brasileiro*. São Paulo: Atual, 1988.
- GUIMARÃES, Marcos Antônio Chagas. *Umbigo, não é? A mãe criadeira: um estudo sobre o processo de construção de identidade em comunidade de terreiro*. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia, PUC, 1990.
- GUATARI, F. & DELEUSE. *Kafka: por uma Literatura Menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- LOBO, Luiza. "A Pioneira Maranhense Maria Firmina dos Reis". In: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 16, Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Faculdade Cândido Mendes, 1989.
- \_\_\_\_\_. "Literatura Negra Brasileira". In: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 14, Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Faculdade Cândido Mendes, 1987.
- MARTINS, Leda. *A Cena em Sombras*. São Paulo: Perspectiva, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Afrografias da Memória*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- MEMMI, Albert. *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- MUSSA, Alberto Baeta Neves. "Origens da Poesia Afro-Brasileira: condicionamentos lingüísticos". In: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 19. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Faculdade Cândido Mendes, 1990.
- \_\_\_\_\_. "Estereótipos de Negro na Literatura Brasileira: Sistema e Motivação Histórica". In: *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 16. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, Faculdade Cândido Mendes, 1989.
- ORLANDI, Eni Pulcenelli. *Terra à vista – Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- PADILHA, Laura Cavalcanti. *Entre Voz e Letra*. Niterói: EDUFF, 1995.
- ROCHA, Everardo P. G. *O que é Etnocentrismo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- SANT' ANNA, Afonso Romano de. *Por um Novo Conceito de Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.
- SANTIAGO, Silviano. *Uma Literatura nos Trópicos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- SCARPELLI, Marli Fantini e DUARTE, Eduardo de Assis. (org.). *Poéticas da Diversidade*, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Paródia, Paráfrase & Cia*. São Paulo: Ática, 1991.
- SAYERS, Raymond. *O Negro na Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: Cruzeiro, 1971.
- SEVCENKO, Nicolau. *A literatura Como Missão*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SODRÉ, Muniz. *A Verdade Seduzida Por Um Conceito de Cultura no Brasil*, Rio de Janeiro: CODECRI, 1983.
- \_\_\_\_\_. *O Terreiro e a Cidade – A Forma Social Negro-Brasileira*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- Bibliografia Literária**
- ALENCAR, José. *O Tronco do Ipê*. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- ALVES, Castro. *Poesias, Edição Comemorativa dos 150 Anos de nascimento de Antonio de Castro Alves*, RJ: Fundação Odebrecht e Fundação Banco do Brasil, Nova Terra Comunicações, 1997.
- ASSIS, Machado de. *Memórias Póstumas de Brás Cubas. Obras Completas. Vol. 1*, Rio de Janeiro: José Aguilar Editora. 1971.
- AZEVEDO, Aluísio. *O Cortiço*. São Paulo: Ática, 1975.
- BARRETO, Lima. *Recordações do Escrivão Isaias Caminha*. São Paulo: Ática, 1994.

- \_\_\_\_\_. Impressões de Leitura. São Paulo: Brasiliense, 1956.
- CADERNOS NEGROS. Os Melhores Poemas. São Paulo: ONG, Quilombhoje, Fundo Nacional da Cultura, Ministério de Cultura, 1998.
- CADERNOS NEGROS. Poemas, Volumes 9,11,13 e 15. São Paulo: ONG, Quilombhoje de Literatura, 1988,1990,1992,1995.
- CAMARGO, Oswaldo de. O Negro Escrito. São Paulo: Secretaria de Estado de Cultura, 1987.
- COLINA, Paulo. A Noite não Pede Licença. São Paulo: Rosewita Kempf, Editores, 1987.
- \_\_\_\_\_. "Poemas de Carapinha". São Paulo: Ed. do Autor, 1978.
- FINALLYS, Us. Contemporary Black Brazilian Women Writers, Colorado, The Continent Press, 1995.
- FONSECA, Rubem. A Grande Arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- MACEDO, Joaquim Manuel de. As Vítimas- Algozes. São Paulo: Scipione, Fundação Cada de Rui Barbosa, 1991.
- MATOS, Gregório de. Obras Completas de Gregório de Matos. Coleção "Os Baianos", Salvador: Ed. Universitária, s/d.
- NASCIMENTO, Abdias do. Axés do Sangue e da Esperança. Rio de Janeiro: Achiamé/Rio arte, 1983.
- ORLANDI, Eni Pulcenelli. Política Lingüística na América Latina. Campinas: São Paulo, 1988.
- PEREIRA, Edmilson de Almeida. Corpo Vivido. Belo Horizonte: Mazza edições D'Lira, 1988.
- RAMOS GRACILIANO. São Bernardo. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1974.
- REIS, Maria Firmina. Úrsula. Rio de Janeiro: Minc/Pró-Memória, Presença, 1988.
- SILVA, J. Romão da. Luís Gama e suas poesias satíricas. Rio de Janeiro: Cátedra Editora, 1981.
- SEMOG, Ele. Atabaques. Rio de Janeiro: Produções Independente, 1979.
- \_\_\_\_\_. A Cor da Demanda. Rio de Janeiro, Letra Capital, 1997.
- SOUZA, Cruz e. Poemas Escolhidos. São Paulo: Cultrix, 1961.
- TRINIDADE, Solano. Tem Gente Com Fome e Outros Poemas. Rio de Janeiro: DGIO, SMG, Prefeitura da Cidade, 1988.

### **Disciplina: Relações Raciais e Religiões Afro-Brasileiras**

- AZZI, Riolando. A Cristandade no Brasil Colonial. São Paulo: Loyola, 1989.
- HURBON, Lâenec. O Deus da Resistência Negra. São Paulo: Paulinas, 1988.
- L'ESPINAY, Pe. François. A Igreja e a Religião Africana do Candomblé no Brasil. Revista Eclesiástica Brasileira, n.47, Petrópolis: RJ, Vozes, 1987, p. 820-870.
- MIRA, João Manuel Lima. A Evangelização do Negro no Período Colonial Brasileiro. São Paulo: Loyola, 1983.
- MOURA, Clóvis. Sociologia do Negro Brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.
- MNU. Movimento Negro Unificado. 1978-1988- 10 anos de Luta contra o Racismo.
- ONU. Relatório da Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância. Durban: África do Sul, 2001.
- ROCHA, José Geraldo da. Teologia e Negritude: um estudo sobre os Agentes de Pastoral Negra. Santa Maria, Editoria Pallotti, 1998.