



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

KARINA ALMEIDA DE SOUSA

**RAÇA, IDENTIDADE E CIDADANIA:
UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS
NA ANPOCS E NA ANPED (1988-2003)**

SÃO CARLOS
2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

KARINA ALMEIDA DE SOUSA

**RAÇA, IDENTIDADE E CIDADANIA:
UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS APRESENTADOS
NA ANPOCS E NA ANPED (1988-2003)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Valter Roberto Silvério

Órgão Financiador: CAPES

SÃO CARLOS
2012

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S725ri Sousa, Karina Almeida de.
Raça, identidade e cidadania : uma análise dos trabalhos
apresentados na ANPOCS e na ANPED (1988-2003) /
Karina Almeida de Sousa. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
124 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2012.

1. Sociologia. 2. Educação. 3. Relações étnico-raciais. 4.
Políticas públicas educacionais. I. Título.

CDD: 301 (20^a)



Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Sociologia
Rodovia Washington Luís, Km 235 – Cx. Postal 676
13565-905 São Carlos-SP - Fone/Fax: (16) 3351.8673
www.ppgs.ufscar.br - Endereço eletrônico: ppgs@ufscar.br

Karina Almeida de Sousa

Dissertação de Mestrado em Sociologia apresentada à Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovada em 06 de novembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Valter Roberto Silvério
Orientador e Presidente
Programa de Pós-Graduação em Sociologia/UFSCar

Profª. Dra. Maria Inês Rauter Mancuso
Universidade Federal de São Carlos

Profª. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues
Universidade Federal de Pernambuco

Para uso da CPG

Homologado na 35^a Reunião da CPG-
Sociologia, realizada em 19/12/12

Profª. Dra. Jacqueline Sinhoretto
Vice-Coordenadora do PPGS

*Às mentes inquietas, aos espíritos
desassossegados e aos olhos que optam por
continuar enxergando e que, por continuarem
a enxergar, a se inquietar e desassossegar, não
desistem de transformar.*

*Repensar a educação passa, necessariamente,
por repensar o papel que a raça ocupa na
construção da sociedade brasileira.*

Nilma Lino Gomes

*O que há de crucial nessa visão do futuro é a
crença de que não devemos simplesmente
mudar as narrativas de nossas histórias, mas
transformar nossa noção do que significa
viver, do que significa ser, em outros tempos e
espaços diferentes, tanto humanos como
históricos.*

Homi Bhabha

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos(as) os(as) professores(as) do Departamento de Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, em especial àqueles que acompanharam minha trajetória acadêmica mais de perto durante o curso de mestrado: Maria da Glória Bonelli, Valter Roberto Silvério, Richard Miskolci, Tânia Pelegrini, Jacob Lima, Maria Inês Mancuso e Rose Scopinho.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo apoio financeiro durante a realização deste trabalho.

A Ana Bertolo, pelo importante apoio técnico, psicológico e burocrático, sempre sensível e cuidadosa comigo.

À Professora Dr^a Anete Abramowicz, pelo olhar atento e pelas críticas durante a banca de qualificação, que contribuíram não apenas com a elaboração teórica deste trabalho, mas também com a necessária capacidade de lidarmos com nossas falhas e nossas lacunas.

À Professora Dr^a Maria Inês Mancuso, pela também importante contribuição na banca de qualificação e pelo aceite em compor a banca de defesa desta dissertação. Agradeço também pelas conversas acalentadoras que me auxiliaram a compreender nossos limites em determinadas circunstâncias.

A Professora Dr^a Tatiane Cosentino Rodrigues, por ter aceito compartilhar suas impressões sobre meu trabalho na banca de defesa e ainda pelos momentos de convivência e diálogo. Tati, talvez nunca tenha verbalizado, mas seu trabalho foi o primeiro texto que li sobre raça e educação e muito me inspirou em todos os trabalhos que me propus construir até este momento. É uma honra ter como membro da banca uma companheira de NEAB.

Ao Professor Dr^o Valter Roberto Silvério agradeço pelo importante papel que desenvolveu em minha carreira acadêmica até este momento e pelo exemplo de profissional comprometido com as transformações e lutas que trava diariamente. Ainda hoje me lembro de nossa primeira reunião, momento a partir do qual passei a compor um grupo de pesquisadores, o NEAB. Como resultado dessa participação pude fazer parte e compartilhar, sob sua orientação, nem sempre física, mas sempre constante, de uma geração de pesquisadores(as) e companheiros(as), acadêmicos e de vida. Valter, obrigada por me mostrar

que comprometimento com nossas perspectivas é o melhor que podemos dar de nós aos outros.

A todos(as) os(as) integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, o NEAB. Hoje, já passados alguns anos de atuação junto ao NEAB, percebo com mais nitidez a importância de trabalharmos juntos, bem como dos espaços de debate e aprendizado que o NEAB nos proporciona. Daquela sala emanam devaneios, projeções, debates sociológicos, sonhos, trabalho árduo, momentos de descontração e, acima de tudo, de encontros. Percebo que o nosso Núcleo é quase uma entidade imaginária: ele nos une, nos uniu e, mesmo que cada um de nós esteja adotando caminhos por vezes bastante diversos, ainda nos une. Obrigada a tod@s, em especial aos amigos: Thaís Moya, Priscila Martins, Tatiane Cosentino, Paulo Alberto dos Santos Vieira, Dener, Érika, Thaís Madeira e Patrícia de Cássia César.

A Bruna, pela revisão atenta do texto e pela constante disponibilidade com meus horários e datas pouco convencionais.

A Benedita da Guia, por permanecer ao meu lado buscando sempre me lembrar de quem eu queria ser e em que sentido optei por caminhar. Dita, iniciamos essa jornada juntas e por diversos motivos meu percurso se alongou e, mesmo assim, você permaneceu ao meu lado. Só tenho a agradecer-lá por sempre ter estendido seus braços e cedido seu tempo para me acompanhar.

Ao Paulo Alberto dos Santos Vieira, pelo companheirismo, incentivo, pela oportunidade de reconhecer na sala de aula o lugar onde quero estar e ainda por compartilhar comigo muitas das suas experiências no mundo acadêmico.

A Priscila Medeiros, pela amizade e exemplo de que podemos alcançar todos os espaços com dedicação e comprometimento.

A Fernanda Florêncio Vieira. Espero um dia reconhecer ao certo pelo que agradeço, por hora, obrigada.

A Thaís Santos Moya. Moya, amiga é amiga. Querida, é mesmo necessário mensurar nossa relação em palavras? Suspeito que o sentido dela não caberá aqui. Obrigada por me apoiar, me incentivar, me dar abrigo, consolo e, principalmente, por nunca ter deixado de acreditar em mim, nem mesmo quando eu já não acreditava.

A Anna Paula Moreira Araújo. Nossa relação se resume no equilíbrio entre duas partes completamente desequilibradas. O início da nossa amizade já se definiu assim, você se lembra? “eu te ajudo a estudar mais e você me ajudar a relaxar e aproveitar mais a vida”.

Nossas ajudas já não são mais as mesmas, hoje você nem precisa mais de mim para estudar mais e eu, bem, ainda preciso de você para aprender a aproveitar mais a vida. Flor, obrigada por me fazer mais humana e aguentar meus surtos virginianos.

A Juliana Jodas, a Juzinha, que de pequena só tem mesmo o tamanho (eu não resisti). Jú, quantas vezes me vi nos seus olhos e em todas elas sua presença me mostrava, assim como o reflexo de um espelho, o quanto eu era capaz. Obrigada querida.

A todos(as) os(as) estudantes do ensino fundamental e médio que tenho acompanhado nos últimos anos. Além de incentivo para minha retomada, vocês me mostram que ensinar é efetivamente um processo dialógico. Eu ensino enquanto aprendo e aprendo enquanto ensino. Cada trabalho que eu faça, cada etapa que eu conclua, têm muito do que tenho aprendido com cada um de vocês. Como esquecer um soco na mesa, um olhar desconcertado e a frase “mais isso não é justo”. Não é mesmo, e é exatamente por isso que eu continuei, por que enquanto pudermos agir, pensar e refletir, devemos fazê-lo pois muita coisa permanece injusta! Thaís Joi, não posso deixar de agradecê-la por ter me auxiliado no início dessa experiência!

Às amigas Josiane, Daniela e Thamara, pela companhia e por se preocuparem comigo.

Às amigas pindamonhangabenses, Márcia, Déborah, Ananda e Marília, que entre as minhas muitas idas e vindas, chegadas e partidas, permanecem em minha vida e não deixam me esquecer de onde vim.

Ao querido Diego. “Marido”, isso sim é que é compartilhar a vida! Di, estamos concluindo esta etapa e depois de tudo que experienciamos nunca mais seremos os mesmos. Obrigada por mesmo distante me deixar saber que continua ao meu lado.

Ao Leandro Paganotti Brazil, o Leandrinho. Você fala, eu falo, e nós praticamente nem escutamos um ao outro, e é nessa dissincronia de vozes e pensamentos que fazemos bem um ao outro. Obrigada pelo carinho, atenção e por continuar insistindo que eu vá visitá-lo (agora eu não tenho mesmo mais desculpas).

Ao Rafael Rodrigo Garofalo, sou grata pelo cuidado, preocupação, dedicação e, acima de tudo, por esta amizade que se constituiu durante nossos anos são-carlenses. Agradeço também ao tio e à tia por me adotarem em inúmeras circunstâncias.

Aos amigos, Thiago Tofanelli, Pablo Munhoz, Ricardo Brocenschi e Thiago Pizzo Scatena, Guilherme Saad Floeter, Gustavo Carvalho. Cada um de vocês, ao seu modo, insistiu em mim, “puxou minhas orelhas”, me mostrando o quanto minhas “escolhas” estavam

redirecionando minhas conquistas e meus sonhos. Obrigada também por me lembrarem que eu ainda poderia/deveria voltar.

A minha família pelo carinho. A minha mãe Isaura pela preocupação um tanto quanto excêntrica, mas que eu aprendi a reconhecer como preocupação e amor. A minha avó, Janira pelo amor incomensurável e cuidado comigo. Ao esposo da minha mãe, Lacerda, por acompanhar as pessoas que amo incondicionalmente. Aos meus irmãos Kelly e Hendrick. Kelly, tudo mudou, mas algo ainda nos une; e Hendrick, você é o amor da minha vida e eu te amarei daqui até a eternidade! Acompanhar seu crescimento me faz aprender muito de Sociologia. Aos meus pais, Francisco Alves de Sousa (*in memoriam*) e Raymundo Francisco de Almeida (*in memoriam*): sei que seja onde e como for nós continuamos juntos e sei também que em muitos momentos foram vocês que me mantiveram aqui.

Por fim, posso dizer que elaborar uma dissertação é uma das nossas atividades durante o mestrado e que durante estes anos experienciei “n” situações, “n” sentimentos, “n” desencontros de mim mesma e outros “n” encontros comigo e com pessoas que construíram muitas vezes barricadas para que eu não avançasse rumo aos desfiladeiros. Por fim, considero que a Sociologia não me forma apenas como uma pesquisadora ou mestra. Como preferimos, ela nos forma, ela me forma, transforma e afronta constantemente.

RESUMO

SOUSA, Karina Almeida. **Raça, Identidade e Cidadania:** uma análise dos trabalhos apresentados na ANPOCS e na ANPEd (1988-2003). 124f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia / Universidade Federal de São Carlos – PPGS/UFSCar, São Carlos-SP, 2012.

Esta pesquisa buscou realizar uma análise de alguns trabalhos que articulavam a categoria raça ao campo da educação visando verificar a relevância do papel desempenhado pela instituição escolar no que esta se relaciona à questão étnico-racial no Brasil. Buscando atingir tal objetivo realizou-se um mapeamento dos trabalhos apresentados em duas das principais associações nacionais de pesquisa e pós-graduação das Ciências Sociais e da Educação, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 1988 a 2003. A observação do mapeamento citado permitiu identificar que os conceitos identidade e cidadania apresentavam-se diretamente relacionados às questões étnico-raciais e a educação nos textos analisados. Tanto este mapeamento quanto o acompanhamento da literatura contemporânea das Ciências Sociais e da Educação, relacionadas às questões étnico-raciais, informaram a necessidade do estudo das relações que se estabelecem entre a educação formal, o movimento negro e as políticas públicas educacionais. Nesse sentido, a pesquisa teve por objetivo analisar as interconexões entre as produções teóricas que articulam *raça* e *educação* na ANPOCS e ANPEd apontando para a compreensão do espaço e da educação escolar enquanto lugares centrais na constituição e rediscussão dos parâmetros da cidadania e/ou como o lugar da construção dos processos de identificação dos sujeitos aos quais se destinam os processos educacionais por meio da pertença étnico-racial. Por fim, buscou-se uma aproximação entre os instrumentos normativos/legais que institucionalizam as políticas públicas educacionais no país: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os debates apresentados pelos trabalhos analisados.

Palavras-chave: Educação; Relações Étnico-raciais; Políticas Educacionais; ANPEd; ANPOCS

ABSTRACT

SOUSA, Karina Almeida. Race, Identity and Citizenship: an analysis of the papers presented at ANPOCS and ANPEd (1988-2003). 2012. 124f. Thesis (MA in Sociology) - Center for Education and Human Sciences, Graduate Program in Sociology / Universidade Federal de São Carlos - PPGS/UFSCar, São Carlos-SP, 2012.

This research aimed to conduct a few works that articulated the category race to the field of education in order to verify the relevance of the role played by the school institution as it relates to ethnic-racial issue in Brazil. Seeking to achieve this objective it is a mapping of the papers presented at two major national associations of research and graduate of Social Sciences and Education, the National Association of Graduate Studies and Research in Social Sciences (ANPOCS) and the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPEd) during 1988-2003. The observation of the aforementioned mapping identified the concepts of identity and citizenship presented directly related to ethnic and racial issues and education in the analyzed texts. Both this mapping as the monitoring of the contemporary literature of Social Sciences and Education, issues related to ethnicity, race, reported the need to study the relationships established between the formal education, the black movement and educational policies. In this sense, the research aimed to examine the interconnections between theoretical treatises that articulate race and education in ANPOCS ANPEd and pointing to the understanding of space and school education as central places in the constitution and re-discussion of the parameters of citizenship and / or as construction place processes to identify the persons to whom they are intended educational processes through the racial-ethnic membership. Finally, we sought a rapprochement between the normative instruments / legal policies that institutionalize public education in the country: the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), the National Education Plan (NEP) and the Development Plan for Education (PDE) and discussions presented by the works analyzed.

Keywords: Education; Racial-Ethnic Relations; Education Public Policy; ANPEd; ANPOCS

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
Disoc	Diretoria de Estudos e Políticas Sociais
ERER	Especialização em Educação para as Relações Étnico-raciais
GDE	Gênero e Diversidade na Escola
GE	Grupo de Estudo
GT	Grupo de Trabalho
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MJ	Ministério da Justiça
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NMS	Novos Movimentos Sociais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
ST	Seminário Temático
STF	Superior Tribunal Federal
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UHC	União dos Homens de Cor
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1: Número de pessoas em cada faixa etária por região, região censitária, sexo e cor.. 36
- Tabela 2: Taxa de escolarização na idade correta, segundo nível de ensino e categorias selecionadas Brasil e grandes regiões – 1999 e 2006.....38
- Tabela 3: Frequência dos textos apresentados no Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação por ano..53
- Tabela 4: Frequência dos textos apresentados no Grupo de Estudos Relações Étnicas/Raciais e Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação por ano..53
- Tabela 5: Frequência dos textos apresentados no Grupo de Trabalho Sociologia da Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação por ano.....54
- Tabela 6: Frequência de textos apresentados sem indicação de Grupo de Trabalho, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais por ano, nos Cadernos Ciências Sociais Hoje.....55
- Tabela 7: Frequência dos textos apresentados no Grupo de Trabalho Relações Raciais e Etnicidade, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais por ano.....55
- Tabela 8: Frequência dos textos apresentados nos Seminários Temáticos referentes à temática étnico-racial, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – Ano: 1997.....56
- Tabela 9: Frequência dos textos apresentados no Seminário Temático referente à temática étnico-racial, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – Ano: 2001.....56
- Tabela 10: Frequência dos textos apresentados no Grupo de Trabalho Educação e Sociedade, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais por ano.....57
- Tabela 11: Frequência dos principais temas mapeados nas associações ANPOCS e ANPED, no período de 1988 a 2003.....58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Velocidade de redução de taxas de desigualdades entre negros e brancos – 1995-2005.....	34
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	18
1: SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO E RAÇA	29
1.1 Uma primeira abordagem sobre a educação	29
1.2 Raça e Educação: alguns dados sobre o Brasil	32
2: UM BREVE PERCURSO SOBRE RAÇA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS .	40
2.1 A eugenia e o surgimento do Ministério da Educação e Saúde	40
2.2 A mestiçagem e a democracia racial na educação brasileira	46
3: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 À LEI 10.639/03: LEITURAS SOBRE RAÇA E EDUCAÇÃO	50
3.1 Levantamento bibliográfico dos trabalhos apresentados nos encontros da ANPEd e da ANPOCS	50
3.2 Algumas considerações sobre educação a partir dos trabalhos	59
3.3 As várias perspectivas sobre a identidade	64
3.4 A cidadania em questão	73
4: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED E NA ANPOCS	82
4.1 Políticas públicas educacionais e raça na redemocratização	82
4.2 Breve balanço sobre os documentos institucionais a partir dos trabalhos	94
5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	117
APÊNDICES	120

APRESENTAÇÃO

A análise da relação estabelecida entre raça e educação nas produções acadêmicas das Ciências Sociais e da Educação demonstrou a importância de se compreender os elementos que compõem os processos de construção das identidades/identificação e de definição da cidadania nos últimos anos.

Os conceitos mencionados foram identificados por meio da análise de um breve balanço realizado a partir dos trabalhos apresentados em duas associações nacionais de pesquisa: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) no período entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Com isso, foi possível identificar, na produção acadêmica do referido período, as relações estabelecidas entre raça e educação, o papel de destaque dado pelos(as) autores(as) ao ambiente escolar na construção das identidades/identificações e na definição da cidadania, a partir da década de 80 do século passado.

Por meio da análise dos trabalhos acadêmicos que articulavam a categoria raça ao campo da Educação, indicaram-se possíveis diálogos entre essas produções e os documentos legais que regulamentam a educação no país: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação e Plano de Desenvolvimento da Educação.

O capítulo I apresenta, brevemente, a perspectiva adotada por este trabalho quanto à análise sociológica das dinâmicas educacionais, com enfoque nas relações estabelecidas entre a educação e raça. Nesse capítulo, se expõe, ainda, um breve panorama sobre o contexto educacional referente à questão racial nos séculos XX e XXI, demonstrando, por meio de dados quantitativos, a manutenção de uma estrutura hierárquica em relação ao acesso e permanência no sistema educacional de negros e negras.

No capítulo II são apresentadas algumas leituras sobre as políticas educacionais dos séculos XX e XXI, considerando-se as relações que essas estabeleceram com a questão étnico-racial. Para tanto, tornou-se necessário o debate sobre a concepção de eugenia e da democracia racial, haja vista a atuação dessas na formação e manutenção das desigualdades raciais no Brasil.

O capítulo III trata da síntese da produção bibliográfica referente à raça e educação apresentada pelos trabalhos das associações ANPOCS e ANPEd a partir dos Grupos de

Trabalho ou Estudo e os Seminários Temáticos relacionados à temática durante o período estudado.

Ao final elaborou-se um balanço do trabalho, que busca estabelecer um diálogo mais aproximado entre raça, educação e políticas públicas educacionais. Deste modo, o capítulo busca estabelecer as conexões e rupturas entre as perspectivas apresentadas pela produção das associações e os textos/documentos que orientam as políticas públicas educacionais contemporâneas no Brasil (LDB, PNE, PDE).

O trabalho, em síntese, buscou dialogar com os campos de conhecimento das Ciências Sociais e da Educação no que essas áreas têm produzido sobre educação, em sua maioria sobre a educação formal e as relações raciais. Como já exposto, apreendem-se do debate sobre raça e educação dois conceitos recorrentes: identidade e cidadania. Busca-se então, por meio, do aprofundamento das perspectivas teóricas desses conceitos, compreender como estes são apresentados e fundamentados nos principais instrumentos legais que institucionalizam a educação no país.

INTRODUÇÃO

A relevância política e social do tema das relações étnico-raciais no cenário educacional pode ser considerada resultante de inúmeros fatores, entre eles, os debates que compuseram a elaboração da Constituição Federal de 1988, a nomeada “Constituição Cidadã”¹ e também da Lei nº 10.639, promulgada em 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996. A Lei 10.639/03 instituiu a obrigatoriedade do ensino da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

Demandas direcionadas à população negra, como a valorização social e étnico-racial, a mobilidade socioeconômica, o reconhecimento e a afirmação positiva da raça marcaram o debate constitucional do período supracitado e explicitaram a relevância política e acadêmica dos sujeitos/grupos que atuaram naquela conjuntura, pressionando por alterações na política pública em geral, e especialmente na educacional. Diante disso, procurou-se compreender os possíveis vínculos entre as produções teóricas, os planos e os documentos que institucionalizam as políticas públicas educacionais voltadas à regulação da educação formal. O conceito “raça”, embora tenha sua gênese nas ciências biológicas, é interpretado e utilizado nas ciências sociais como um construto social que orienta e ordena a dinâmica e o discurso da vida social. Portanto, raça é compreendida por esta pesquisa como um conceito analítico, que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos que fazem sentido num determinado corpo teórico.

Inúmeras críticas recaíram sobre o processo histórico de racialização² da população negra no Brasil, processo adotado no âmbito social como signo de subalternidade, nesse contexto emergiram diversos movimentos voltados à ressignificação da questão racial no país.

¹ Tal nomeação deve-se a inúmeras conquistas e ampliações dos direitos humanos, oriundas, principalmente, das demandas dos movimentos sociais no período característico da abertura democrática, pós-ditadura militar.

² Silvério (1999, p. 12) apresenta um debate bastante profícuo sobre o conceito racialização, como exposto a seguir: “O termo apresenta diferentes usos, mas é possível identificar três sentidos distintos em que ele pode ser apreendido: o primeiro uso aparece com referência a um processo representacional através do qual o significado social é atribuído a certas características biológicas humanas (usualmente fenotípicas) que se constituem na base, a partir da qual aquelas pessoas que possuem tais características são designadas como uma coletividade distinta. O segundo uso do conceito se refere a aquelas práticas científicas e político institucionais que perpetuam a competição entre raças e ou etnias. Por último a racialização aparece como um processo lógico-ideal constitutivo da própria modernidade”. Segundo Silvério (1999, p. 12), as duas primeiras definições indicam que a “racialização seria uma característica erradicável das sociedades humanas, enquanto no último seu uso aparece como um processo que está nas origens da cultura ocidental moderna. Em referência ao sentido segundo o qual o

A emergência de demandas voltadas à questão étnico-racial³ tornou o contexto social e político pré e pós-Constituição relevante para a produção acadêmica e para as demandas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro. Esse novo contexto apontou para exigências em torno da introdução de conteúdos no currículo educacional sobre a diversidade étnico-racial, face às desigualdades socioeconômicas, especialmente entre negros e brancos, constatadas na forma de indicadores sociais em várias pesquisas⁴ e nos censos demográficos do IBGE.

Os movimentos sociais emergentes e os Novos Movimentos Sociais⁵ tiveram origem a partir de um contexto mundial de reivindicações por reconhecimento das identidades individuais e de grupos socialmente considerados subalternos (ADELMAN, 2009). No caso brasileiro, o movimento negro se rearticulou a partir do processo de abertura política, com o fim do governo militar, gerando transformações nas esferas política e social (SANTOS, 2001, p. 28/44). Deve-se considerar o fato de que, durante o golpe militar, a questão racial era um dos temas proibidos em função de um imaginário que vislumbrava a possibilidade de subversões na ideologia da homogeneidade do povo brasileiro. Com o ressurgimento do movimento negro, em 1978, e a abertura política em meados dos anos 1980, emergiram no país um conjunto de reivindicações e demandas sociais até então reprimidas.

termo é utilizado por este trabalho, vale ressaltar que se perpetua uma forma de conquista, colonização e independência que marcou o Estado por meio de formas de dominação racial que geraram uma dinâmica em que a estrutura social é racialmente organizada, fato que, aparentemente, tem impedido a possibilidade do pleno exercício dos direitos fundamentais de cidadania a todos”.

³ Etnia são discursos que remetem ao lugar de origem, enquanto raça remete à construção fenotípica e subjetiva dos sujeitos (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Para Munanga (2004, p. 28), o conceito remete a um conjunto populacional dito raça “branca”, “negra” e “amarela” que pode conter, em seu seio, diversas etnias. Pois uma etnia é compreendida como um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território.

⁴ Há um vasto campo de análise das Ciências Sociais que submete as desigualdades raciais às questões econômicas, ou seja, as desigualdades raciais teriam como origem as desigualdades econômicas e, neste sentido, sendo estas últimas solucionadas, concomitantemente, solucionar-se-iam as questões relativas às desigualdades raciais. Com base em Sérgio Costa (2002), compreende-se a raça enquanto um tropo para classe, ou seja, é reconhecida a importância da classe para compreensão da realidade nacional, no entanto, ela deixa de expressar-se como categoria central da análise referente às desigualdades raciais na sociedade brasileira (COSTA, 2002).

⁵ Os Novos Movimentos Sociais (NMS) foram responsáveis pela politização de espaços antes silenciados na esfera pública. Decorrem deles a formação de um novo sindicalismo, que se pretende independente do Estado e dos partidos, e novos movimentos de bairro baseados na auto-organização, reivindicando direitos e dando fim a troca de favores, junto ao surgimento de uma nova sociabilidade com foco na solidariedade e na autoajuda contrapondo-se aos valores da sociedade inclusiva (SADER, 1997 apud MIRANDA, 2010, p. 10). A despeito dos grupos que possuem como suas características primordiais a identidade étnica ou racial, sua organização se dá em torno de uma definição em termos de características que não são matéria de escolhas voluntárias, geralmente determinadas pelo nascimento e raramente alteradas ou alteráveis (SILVÉRIO, 2009, p. 36).

O movimento negro ressurgiu articulado em torno de dois propósitos nucleares em termos de ação social, a saber: a denúncia do preconceito, da discriminação e do racismo, entendidos em suas correlações, e a demanda por igualdade na educação, em termos de anos de escolarização⁶ de negros e brancos. Este movimento apresenta, já no momento de sua rearticulação, a relevância da temática racial nos debates educacionais visando o fim das desigualdades direcionadas à população negra por meio do processo escolar formal. Para muitos foi notável o avanço do debate brasileiro sobre educação. Diante do exposto, apresenta-se a seguinte passagem:

O debate brasileiro sobre educação tem avançado substantivamente desde a última década do século XX, em especial em relação ao impacto dessa sobre a economia e o desenvolvimento. No entanto, o início do século XXI tem sido marcado por uma ampla reivindicação dos setores organizados, por inclusão, com equidade e justiça social (SILVÉRIO & SOUSA, 2010, p. 111).

De acordo com Gomes (2011, p. 139), temas relacionados à valorização da cultura negra, muitas vezes interpretada como cultura originária de populações do continente africano, formaram um dos aspectos centrais do debate contemporâneo em torno da escola, do conteúdo curricular, ou mais precisamente das orientações curriculares. Deste modo, a educação enquanto processo formativo do cidadão tornou-se área prioritária para o movimento negro, com repercussões importantes na construção de críticas ao conteúdo e aos sentidos e objetivos das políticas públicas educacionais. De acordo com Rodrigues (2005), as críticas às políticas públicas educacionais recaíram, majoritariamente, sobre o aspecto da reprodução e do aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais geradas pelo processo histórico de práticas de racismo e discriminação direcionados aos não brancos.

Os debates apontados nos parágrafos anteriores, mesmo tendo ocorrido anteriormente em encontros acadêmicos e em entidades do movimento negro, ganharam maior visibilidade a partir dos entraves em torno das discussões e das propostas que compuseram a constituinte, principalmente, a partir da subcomissão “Da Ordem Social”. Essa subcomissão foi composta em parte por deputados com compromissos explícitos com os movimentos sociais.

⁶ A palavra educação tem sido usada como sinônimo de escolaridade, adotando o sentido de uma medida institucional específica para a transmissão de conhecimentos e habilidades, e o desenvolvimento de competências e crenças (BOTTMORE & OUTWAIT, 1996, p. 233).

Esse foi parte do contexto no qual a temática étnico-racial ganhou projeção na constituinte⁷ enquanto um objeto de trabalho da Comissão “Da Ordem Social” a partir das discussões ocorridas na “Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias”. Chama a atenção alguns apontamentos em relação à comissão e a subcomissão nas quais o tema foi abordado, e ainda, o significativo estreitamento da relevância política dada ao tema. Ao rever os temas e debates da subcomissão observou-se que apesar do pouco espaço, o movimento negro conseguiu debater e elaborar importantes propostas (RODRIGUES, 2005), dentre as quais se destacam as seguintes:

- 1) Reconhecimento e demarcação das terras das comunidades negras remanescentes de quilombos;
- 2) Criminalização da prática de racismo e preconceito racial;
- 3) Comprometimento com uma política pública fundamentada no combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, respeito à diversidade e obrigatoriedade do ensino de história das populações negras do Brasil.

Somada a essas propostas, foi discutida a importância de Ações Afirmativas⁸ voltadas à população negra, o que na época não apresentou resultados efetivos.

As duas primeiras propostas foram incorporadas ao texto final da Constituição, enquanto as propostas relativas à educação foram, posteriormente, incorporadas de forma a alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 2003. O texto final da constituinte trouxe ainda o reconhecimento igualitário das contribuições das diferentes etnias que participaram da formação multicultural e pluriétnica do povo brasileiro, como consta no artigo 215 da Constituição de 1988.

⁷ Sobre esse tema consultar a dissertação de Tatiane Cosentino Rodrigues “Movimento Negro brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990”. Nela a autora elabora um interessante mapeamento da participação de importantes agentes do movimento negro da época nos debates que compuseram a elaboração da Constituição de 1988, suas demandas, bem como a recepção delas durante os debates e no documento final.

⁸ No dia 26/04/2012 o Supremo Tribunal Federal (STF) votou contrariamente à inconstitucionalidade do Programa de Ações Afirmativas na modalidade de cotas raciais da Universidade de Brasília (UnB). Nessa data, o STF analisou três ações que contestavam a constitucionalidade da reserva de vagas em universidades públicas por meio das cotas. A ação contra a UnB foi ajuizada em 2009 pelo DEM (Partido Democratas), que questiona a reserva de 20% das vagas na instituição a estudantes negros. A votação do STF apresenta um novo panorama às Políticas de Ação Afirmativa no país, já que abre precedente a outras instituições e a reivindicações cívicas e políticas pela adoção de tais medidas em diversos espaços. A notícia na íntegra está disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5739685-EI8266,00>>. Acesso em: 26 abr. 2012.

O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais (BRASIL, 1996, Art. 215).

O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional (BRASIL, 1996, Art. 215, §1º).

Alguns eventos marcaram o período analisado por este trabalho, da promulgação da Constituição de 1988 à aprovação da Lei 10.639/03, entre eles citam-se: a Marcha Zumbi dos Palmares (1995); a III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, na África do Sul (2001); e, por fim, a aprovação da Resolução 3/2004 e do Parecer Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno 001/2004 que regulamentou e implementou a Lei 10.639/03.

Após a aprovação da Lei 10.639/03, bem como de suas diretrizes, o debate em torno da diversidade e da inclusão se ampliou, resultando em novos e importantes documentos como, por exemplo, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC/MJ/SEPP/IR/ONU, 2008)⁹; e o Plano “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação produzido na Conferência Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” (CONAE, 2010), este último direcionado à reformulação, prevista em lei, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001).

A Marcha Zumbi dos Palmares – contra o racismo, pela cidadania e a vida – organizada pelo movimento negro no ano de 1995, homenageou os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares¹⁰. Alguns desdobramentos da Marcha tornaram-se relevantes no cenário político, entre eles coube destacar o diálogo do movimento negro com as instâncias governamentais, por meio do Grupo de Trabalho Interministerial GTI – População Negra.

⁹ Este plano se articula ao Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE) e se constitui como referência para um Plano de Estado. Nesse sentido, as propostas para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana aqui presentes devem ser conteúdos do processo de revisão do Plano Nacional de Educação (2001-2010) e da elaboração do futuro PNE (2012-2022), possibilitando o estabelecimento de metas que garantam o cumprimento da Lei 10.639/03 e outras legislações comprometidas com a promoção da equidade na educação brasileira (MEC/MJ/SEPP/IR/ONU, 2008, p. 5).

¹⁰ Zumbi dos Palmares foi um importante líder da resistência negra, liderando um dos maiores quilombos durante a escravidão no Brasil.

Este grupo teve como finalidade o desenvolvimento de políticas para a valorização da população negra.

As ações desenvolvidas pela marcha e pelo grupo de trabalho repercutiram no reconhecimento por parte do Estado brasileiro da existência do racismo¹¹. Esse reconhecimento apontou para alterações políticas e sociais que avançaram o caráter majoritariamente pontual dado ao tema até aquele momento, o que pôde ser constatado na alteração do conteúdo das medidas políticas direcionadas à população e às culturas negras no Brasil.

O reconhecimento permitiu ainda, a partir da década de 1990, que os poderes públicos direcionassem seus esforços ao combate do racismo e do preconceito racial. No espaço escolar isto se deu por meio da adoção de medidas que visavam atender às reivindicações relativas à igualdade étnico-racial. Descreve-se algumas dessas políticas: a adoção das Políticas de Ações Afirmativas com recorte racial, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) por meio do tema transversal “Pluralidade Cultural”¹², o Programa Nacional do Livro Didático¹³ (PNLD) e o manual “Superando o Racismo na Escola”¹⁴. De acordo com Silvério & Sousa,

[...] a luta pelo acesso à educação escolar formal como bandeira histórica da população negra é retomada não mais no plano da denúncia ou de iniciativas isoladas, mas com o propósito de questionar a própria atuação do Estado, em seus diferentes níveis, a partir de uma revisão da forma como os negros apareciam e, ainda hoje, aparecem retratados na história do Brasil (SILVÉRIO & SOUSA, 2010, p. 112).

¹¹ Essa declaração tem relevância para a constituição da realidade nacional pois desconstrói a noção idealizada de que inexistia racismo na sociedade brasileira, quando na verdade as práticas relacionadas ao racismo estão profundamente arraigadas na maioria da população, nas entidades civis e estatais, moldando comportamentos e naturalizando desigualdades pautadas na raça (PAIXÃO, 2000, p. 34 apud VERRÍSSIMO, 2003, p. 11).

¹² Aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) inseriu-se o tema "Pluralidade Cultural", que desenvolve uma ampla discussão sobre diversidade, insistindo no mito da democracia racial, não especificando a necessidade de um novo tratamento da questão do negro na sociedade brasileira, reproduzindo um discurso de igualdade e homogeneidade da população.

¹³ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) promoveu uma avaliação dos livros didáticos, que incluía o quesito racismo e discriminação racial, delineando também novos parâmetros para a inclusão da temática racial nos livros didáticos.

¹⁴ A publicação “Superando o Racismo na Escola” é resultante do esforço teórico de dois importantes intelectuais da temática étnico-racial, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes. Nesta obra os autores organizam uma série de dados sobre os mais diversos aspectos da influência da população afro-brasileira, visando contribuir na formação de professores(as).

A III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela ONU em Durban, na África do Sul (2001), foi outro marco importante que influenciou no estabelecimento de uma série de ações políticas público-estatais relativas à questão racial, como, por exemplo, as recomendações sobre a adoção das Políticas de Ações Afirmativas com recorte racial nas universidades públicas e a criação do Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Segundo Moya

Em 2001 o governo estadual fluminense estabeleceu leis (3.524/2000, 3.708/2001) que determinaram um sistema de cotas, para estudantes negros e oriundos de escola pública, nos processos seletivos das universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF), tornando-se a primeira iniciativa do país. No ano seguinte, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a partir de um diálogo entre a sua comunidade acadêmica, o movimento social negro e a câmara de vereadores de Salvador, estipulou para si um programa de ação afirmativa que contempla um sistema de cotas para estudantes negros em seus cursos de graduação e pós-graduação. Estava, portanto, inaugurado o processo de implementação da ação afirmativa nas instituições de ensino superior públicas do país (MOYA, 2009, p. 17).

As discussões geradas pela conferência repercutiram também durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, na criação de duas secretarias: a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)¹⁵, com status de ministério, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹⁶, ambas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), que se voltaram à questão étnico-racial, à educação e a diversidade racial. De acordo com a análise de Silvério (2009), no primeiro mandato do governo Lula, as aspirações dos movimentos identitários, em especial do movimento negro, ganhavam a cena do debate público, o que trouxe expectativas em torno da formulação de políticas que criassem um novo desenho institucional, ao mesmo tempo em que enfrentassem as iniquidades sociais construídas com base nas diferenças inatas (SILVÉRIO, 2009, p. 09).

Diante desse cenário, deu-se a aprovação da Lei 10.639/03 e posteriormente a implementação da Resolução 3/2004 e do Parecer do Conselho Nacional de

¹⁵ A SEPPIR foi criada pelo Governo Federal no dia 21 de março de 2003, Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial. Com status de ministério, a secretaria objetivou o reconhecimento das lutas históricas do movimento negro brasileiro e o estabelecimento de iniciativas contra as desigualdades raciais no país.

¹⁶ A SECAD foi criada em julho de 2004, reunindo temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. A criação da SECAD marcou a valorização da diversidade da população brasileira, por meio da formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

Educação/Conselho Pleno 001/2004, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Africana” no currículo oficial da rede de ensino, proporcionando mecanismos que possibilitassem a visibilidade e o reconhecimento, por meio de políticas públicas no campo da educação, da população negra. De acordo com Rodrigues (2005), a aprovação da lei indicou o rompimento do paradigma eurocêntrico, e estimulou alterações nas formulações de políticas educacionais na medida em que pôde implicar na ampla modificação curricular, inclusive nos cursos de formação de professores¹⁷ e de todos os profissionais da educação.

Medidas como a aprovação da Lei 10.639/03, bem como a criação das secretarias SECAD e SEPPIR, demonstraram a educação como uma das áreas prioritárias de atuação governamental. No entanto, após sete anos da III Conferência de Durban, Silvério (2009, p. 25) apresenta uma importante crítica referente à manutenção da distância social entre brancos e negros e das iniquidades sociais por meio das políticas sociais, ao apontar a tímida inovação institucional e as proposições de programas sociais sensíveis às diferenças étnico-raciais. O exposto pode ser exemplificado de acordo com as conclusões presentes na declaração da Sociedade Civil das Américas com vistas a Conferência Mundial de Revisão de Durban, encontro realizado em Brasília, em 13 de junho de 2008:

A Sociedade Civil das Américas enfatiza a importância da Conferência Mundial contra o Racismo como evento significativo para todas as vítimas do racismo, da discriminação racial, a xenofobia e todas as formas correlatas de intolerância nas Américas.

Sete anos após a aprovação da Declaração e do Plano de Ação de Durban, apesar dos esforços da Sociedade Civil e de alguns Estados da região, não existe a institucionalização nem os recursos orçamentários necessários para implementar os compromissos estabelecidos, e os Estados não têm criado as condicionantes para uma participação efetiva e paritária da sociedade civil no desenho e implementação de políticas.

As mulheres continuam enfrentando o racismo, a discriminação e a xenofobia por sua condição de gênero, raça e etnia, sua orientação sexual, religião, idade, capacidades especiais, que se manifestam em diversas formas de abuso e exploração sexual, exclusão, tráfico e violência doméstica e institucional.

¹⁷ Algumas experiências têm sido bem sucedidas no campo da formação de professores. Destacamos três delas realizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de São Carlos (NEAB/UFSCar) ou realizadas com apoio desse Núcleo, em parceria com o Ministério da Educação e com algumas de suas secretarias. A primeira experiência destacada refere-se ao curso “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”, que formou aproximadamente 15 mil professores no Estado de São Paulo; a segunda, concluída em 2009, refere-se ao curso de aperfeiçoamento intitulado “Gênero e Diversidade na Escola” (GDE), que será reeditado no ano de 2012; a terceira e última experiência, em andamento, é pioneira na formação, na modalidade a distância, de especialistas em Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) e deverá formar aproximadamente 350 professores.

Vivemos num contexto onde o aumento dos fundamentalismos de índole religiosa¹⁸, econômica e ideológica, que nega a diversidade cultural e os direitos humanos para as vítimas do racismo se associam com o modelo de desenvolvimento neoliberal desumanizado que tem consequências de múltiplas formas de exclusão, pobreza, incremento da desigualdade, racismo e discriminação (DECLARAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL DAS AMÉRICAS COM VISTAS À CONFERÊNCIA MUNDIAL DE REVISÃO DE DURBAN apud SILVÉRIO, 2009, p. 29).

Ademais das leis apresentadas e discutidas até este momento, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), as Declarações e os Planos de Ação das Conferências Mundiais de Educação para Todos constituem os principais parâmetros legais e compromissos nacionais e internacionais assumidos pelo Estado brasileiro referentes ao enfrentamento das desigualdades raciais na educação. Segundo o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), esses documentos expressam o princípio de que a educação é um bem público e um direito social e universal e a convicção de que a educação tem papel estratégico no processo de desenvolvimento sustentável do país sem excluir, sem discriminar, sem hierarquizar qualquer indivíduo, ou grupo, com base em seu pertencimento étnico-racial.

Tendo demarcado o panorama político-social no qual se insere esta dissertação, adentra-se, a partir de agora, objetivamente na apresentação da metodologia adotada para construção deste texto. De modo geral, foram traçadas algumas possibilidades de interpretação entre os textos que compõem as políticas públicas educacionais contemporâneas e as produções recentes das áreas das Ciências Sociais e da Educação, no que essas se referiram à raça e à educação.

Inicialmente realizou-se um mapeamento dos trabalhos apresentados nas associações estudadas no período de 1888 a 2003. A partir deste mapeamento foi possível constatar algumas leituras sobre educação e raça nas Ciências Sociais e na Educação, dentre estas se destacaram preocupações relacionadas a temáticas como: a valorização social da questão racial, a criminalização de práticas discriminatórias e preconceituosas direcionadas aos não brancos, a mobilidade socioeconômica da população negra, as Políticas de Ação Afirmativa, a hierarquização e exclusão e, ainda, vínculos entre raça, gênero, sexualidade e classe.

¹⁸ Nas eleições presidenciais do ano de 2010, no primeiro turno, mas com maior impacto e destaque midiático no segundo, temas como a fé religiosa e o aborto tomaram a cena na plataforma política de alguns candidatos(as).

A metodologia adota para a elaboração destas interpretações contou com a organização de algumas publicações¹⁹ voltadas a análises similares àquelas propostas por esta dissertação, tais como a análise dos trabalhos apresentados na ANPED sobre raça e educação e ainda propostas de análise de diversos trabalhos que discutem a questão étnico-racial e a educação. A seguir serão apresentadas as contribuições de duas das publicações: Políticas da Diferença: para além dos estereótipos na prática educacional, de autoria de Reinaldo Matias Fleuri (2006) e Cultura, Identidade/Diferença e Epistemologia: uma análise do GT Afro-brasileiros e Educação, de autoria de José Licínio Backes (2009).

Fleuri (2006) demonstra a problemática do racismo e dos processos de discriminação sociocultural na educação por meio da análise dos trabalhos apresentados na 25ª reunião da ANPEd. Nesse estudo, o autor organizou os trabalhos da associação de acordo com os principais temas desenvolvidos, apresentando as perspectivas teóricas adotadas por eles. Esta abordagem contribuiu para a construção do modelo de apresentação dos conceitos e as perspectivas teóricas apresentados nos trabalhos analisados por esta dissertação. Tal modelo se ateve inicialmente a análise dos temas propostos pelos trabalhos a partir da análise dos títulos, resumos e/ou textos na íntegra, quando estes estavam disponíveis. Após esse primeiro momento buscou-se construir uma análise do conteúdo apresentados pelos textos selecionados, lembrando que foram selecionados os trabalhos que demonstraram algum tipo de similaridade com os temas propostos por esta dissertação, especificamente raça e educação.

O trabalho de José Licínio Backes (2009) auxiliou junto a elaboração metodológica desta dissertação na medida em que o autor analisou os textos apresentados no Grupo de Trabalho Afro-brasileiros e Educação, organizando-os de modo que fossem apresentados os principais conteúdos adotados por eles na forma de tabelas. As análises qualitativas das perspectivas teóricas adotadas pelos trabalhos que se dedicaram a cada um dos temas expostos contribuíram, especificamente, na medida em que propuseram um modelo de organização quantitativa dos dados analisados por esta dissertação. O autor elabora tabelas que contribuem para a melhor visualização e conseqüentemente na análise dos dados trabalhados. A partir do

¹⁹ Sobre trabalhos que se utilizaram de métodos similares e contribuíram para a organização e desenvolvimento metodológico no trato dos dados acima elencados, consultar Vera Maria Candau (2006), no capítulo “A perspectiva multi/intercultural na educação: as reuniões anuais da ANPEd (1994-2002)”, publicado no livro *Educação Intercultural e Cotidiano Escolar*.

estudo das tabelas construídas no trabalho de Backes pudemos formular as tabelas que serão apresentadas no decorrer deste texto.

Tendo em vista a metodologia utilizada por Backes (2009) e Fleuri (2006), foi possível verificar os principais temas e conceitos discutidos nos trabalhos apresentados nas associações analisadas (ANPEd e ANPOCS). Nesse sentido o mapeamento inicial permitiu apresentar as perspectivas teóricas adotadas pelos textos a partir dos conceitos emergentes dos trabalhos aceitos para apresentação nas associações ANPEd e ANPOCS. São eles: identidade e cidadania. No segundo momento, buscou-se atentar para as diversas abordagens teóricas dadas aos conceitos mapeados, ou seja, neste momento, a dissertação buscou apresentar quais as principais correntes teóricas bem como o modo com que as mesmas foram discutidas pelos trabalhos nas associações.

Finda as duas primeiras etapas, buscou-se diálogo mais estreito entre as publicações acadêmicas e os documentos legais que institucionalizam a educação no país. Esta etapa parte da análise dos textos dos grupos de trabalho selecionado e da apreensão de duas vertentes para a abordagem dos documentos institucionais: o debate sobre os processos de identificação e/ou a construção da identidade e das representações sociais, tendo a escola como elemento participativo; e os debates em torno da cidadania, tanto na esfera de uma educação que compreende os direitos de cidadania como o direito de acesso ao mercado de trabalho, quanto de propostas que discutam as dinâmicas culturais que demandam sob os direitos da cidadania – “cidadania cultural”. Posteriormente, serão apresentadas as relações entre esses conceitos, presença ou ausência, confluência ou divergência a partir dos textos dos documentos que institucionalizam as atuais políticas públicas educacionais no Brasil (LDB, PNE e PDE).

I: SOCIOLOGIA, EDUCAÇÃO E RAÇA

1.1 UMA PRIMEIRA ABORDAGEM SOBRE A EDUCAÇÃO

Estudar a educação pode redundar na compreensão da escola como uma importante instituição social que atua nos processos de socialização e/ou individuação dos sujeitos (BRASIL, 2007, p. 04). Diante disso, a análise das conexões entre as produções teóricas, os planos e os documentos das políticas públicas que orientam o sistema educacional do período contribuíram para a compreensão dos planos educacionais brasileiros como uma das vias possíveis para o estabelecimento de diálogos e negociações referentes aos modelos, objetivos, agentes e receptores do processo realizado por meio da educação. Sendo assim, a escola pode ser adotada como sinônimo de um espaço social plural, um espaço de encontro dos sujeitos e das influências que constituem seus processos de identificação. Compreendendo a identidade como um conceito que opera “sob rasura”, os processos de identificação dão ênfase ao processo de subjetivação das “n” identificações passíveis de serem atribuídas ou adotadas pelo sujeito em meio social (HALL, 2008).

Antonio Candido apresentou um importante texto, denominado “O papel do estudo sociológico da escola na Sociologia Educacional”, referente às relações entre Sociologia e Educação em virtude do I Congresso Brasileiro de Sociologia, ocorrido em São Paulo, no ano de 1955. Nele o autor compreende a Sociologia da Educação como um ramo da Sociologia, distinto da Ciência da Educação, destinado ao estudo das conexões entre a escola e o meio social. Segundo Candido (1955), a preocupação com os aspectos sociais do processo educacional incide sobre dois eixos principais: as conexões entre a escola e o meio social e sua contribuição diante dos problemas sociais. Diante disso, a reaproximação das Ciências Sociais e da Educação pressupõe que a educação possa ser reconhecida enquanto um elemento ativo na interação social e nos modelos de socialização de indivíduos e grupos e ainda em sua relação com os processos de desigualdade e exclusão social. Segundo Martins (2003, p. 02), a Sociologia da Educação possibilita, ainda, a avaliação e o refinamento das políticas públicas em todas as esferas, mantendo-se o rigor teórico-metodológico além da associação entre a pesquisa social e as políticas públicas.

A despeito do potencial que o ambiente escolar pode proporcionar como espaço de aprendizagem, a análise de seu funcionamento efetivo levou ao reconhecimento de sua tendência em reproduzir modelos de socialização²⁰ nos(as) educandos(as). Neste sentido, a escola como eixo para o estudo da Sociologia que se volta à análise da educação pode abranger duas importantes perspectivas: o estudo da educação como socialização, que a precede, e sua função social, que a sucede (SILVÉRIO, 2008).

Sintetizando o verbete *socialização* (BOTTOMORE & OUTWAIT, 1996, p. 100), os estudos relativos ao conceito, nas mais diversas sociedades, levam a algumas concepções:

- a) o grande poder da família na socialização primária como base de explicação das semelhanças no comportamento social entre pessoas expostas às mesmas práticas;
- b) a socialização primária está vinculada à formação da personalidade, mesmo em se tratando de processos conceitualmente distintos, isto é, os estudos sobre a socialização estão preocupados em conhecer a aquisição de padrões comuns, e os estudos sobre personalidade procurando as diferenças individuais;
- c) além da família entre as principais agências socializantes nas sociedades ocidentais encontram-se a escola, a exposição aos veículos de comunicação de massa e a participação na vida comunitária organizada.

O ambiente escolar, compreendido em sua dimensão de socialização, atuaria então como uma das instituições sociais nas quais os indivíduos vivenciam larga parcela de seu processo de adaptação à vida social

Há uma pressuposição básica que permeia o pensamento social do século XX, de que a socialização é o meio certo de caracterizar o que transpira entre novos indivíduos e suas sociedades, e de que os indivíduos são maleáveis a um número indefinido de tipos de formação (BOTTOMORE & OUTWAIT, 1996, p. 233).

Ao considerarmos a socialização como o conjunto de práticas no qual novos indivíduos são postos em contato com o objetivo de tornarem-se membros de sociedades já existentes, a educação representaria então o subconjunto de práticas que têm como resultados pretendidos tipos de socialização. De acordo com os autores Bottomore & Outhwait (1996, p.

²⁰ A socialização representa os processos pelos quais os seres humanos são induzidos a adotar os padrões de comportamento, normas, regras e valores do seu mundo social. Começam na infância e prosseguem ao longo da vida. A socialização é um processo de aprendizagem que se apoia, em parte no ensino explícito e, também em parte, na aprendizagem latente, ou seja, na absorção inadvertida de formas consideradas evidentes de relacionamento com os outros (BOTTOMORE & OUTHWAIT, 1996, p. 701).

233), no seu significado estrito, a palavra “educação” pode ser utilizada como sinônimo de escolaridade, medida institucional específica para a transmissão de conhecimentos, habilidades e o desenvolvimento de competências e crenças.

Diante disso, a relação específica entre a Sociologia e a Educação pôde ser interpretada por meio de diversas correntes analíticas, das clássicas às contemporâneas, constituindo-se diversas visões sobre perspectivas, funções, objetivos e sujeitos que permitem compreensões diversificadas sobre a educação. Teorias sociológicas preocupadas com a área educacional podem contribuir para os intercâmbios analíticos/conceituais, para à rediscussão dos modelos de políticas públicas educacionais e ainda para a compreensão de questões historicamente desconsideradas enquanto partes integrantes da sociedade brasileira, como a questão racial.

O advento da República foi um momento fundamental para se verificar a eficiência ou não de articulações entre os projetos educacionais constituintes de ideologias e práticas direcionadas à formação de uma nação que buscou apagar parte das características físicas e culturais de sua população por diversos meios, dentre eles as políticas educacionais pautadas na universalidade (SILVÉRIO, 2009).

Na atualidade, podem-se observar com maior nitidez as consequências de um processo de formação nacional que se pautou ora no embranqueamento, ora na inexistência de desigualdades fundadas nas diferenças raciais de sua população. Gomes (1997) auxilia na compreensão da educação como um dos principais pilares para o desenvolvimento e formação dos processos históricos e culturais que imprimiram e imprimem, até os dias atuais, as desigualdades sociais e raciais imbricadas nas práticas preconceituosas e discriminatórias.

No trajeto entre a aprovação do texto constitucional, passando pela elaboração da LDB e sua alteração expressa na Lei 10.639/03, os debates sobre os rumos da política educacional em relação a questões étnico-racial ganharam destaque em função dos compromissos assumidos pelo Estado brasileiro ao ser signatário da Declaração e Programa de Ação resultantes da Conferência de Durban.

A desigualdade e a exclusão vivenciadas nas mais diversas esferas da vida pela população negra no Brasil foram fundamentadas em inúmeras questões relativas ao processo de hierarquização e silenciamento em relação às contribuições e influências das culturas negras na história nacional (MIRANDA, 2010, p. 13). Dito de outra forma, o reconhecimento,

no plano do discurso, das contribuições dos elementos relacionados a cultura negra, não tem correspondido às práticas sociais que os reconheçam enquanto sujeitos²¹ históricos de direito.

O reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da existência do racismo e da discriminação foi significativo, porém não resultou na imediata incorporação ou mesmo no resgate das dinâmicas culturais da população negra, isto é, ao mesmo tempo em que a desigualdade e a exclusão eram problemas que precisariam ser equacionados pelas políticas públicas, as justificativas que as constituíam se alicerçaram no processo de racialização da experiência daquela população. Consequentemente, a experiência como um processo de significação que exprime a realidade (BRAH, 2006, p. 360) apontou para o processo de racialização – contextualmente específico – dos quais inúmeros grupos foram submetidos em circunstâncias e de maneiras variadas, tendo por base os diversos significantes dados à diferença (BRAH, 2006, p. 344).

De acordo com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – Lei 10.639/03, a efetiva implementação da lei exigiria o desenvolvimento da diversidade na chave das “políticas de diferença”, ou seja, de políticas que se distinguem das políticas de inclusão e das políticas de ação afirmativa, não pela ênfase no particularismo, mas pela demanda pelo igual reconhecimento do direito das diversas culturas a se expressarem e atuarem na esfera pública. O documento indica ainda um novo desenho de política educacional que se articule com o Ministério da Educação em seu conjunto na direção do combate ao racismo e à valorização da educação das relações étnico-raciais (MEC/MJ/SEPPPIR/ONU, 2008, p. 23).

1.2 RAÇA E EDUCAÇÃO: ALGUNS DADOS SOBRE O BRASIL

Influindo na formação do que se nomeou como ordem da normalidade, elaborou-se um tipo específico de discurso, crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas de hierarquização racial e cultural. Trata-se do discurso colonial, discurso esse que elaborou ainda aparatos de poder

²¹ O uso do conceito sujeito remete a um sujeito provisório, circunstancialmente cingido entre um sujeito falante e um sujeito falado, que reflete e elabora suas experiências (COSTA, 2006, p. 10). Significa, portanto, um sujeito sempre produzido por meio do discurso (BRAH, 2006, p. 366).

centrados no reconhecimento e repúdio de diferenças raciais, culturais e históricas (BHABHA, 2007).

Consequentemente, ações discriminatórias direcionadas às corporalidades, às sexualidades não hegemônicas (homofobia), assim como à população negra (racismo)²², foram historicamente legitimadas a partir das lógicas instituídas pela cultura ocidental que atuou, majoritariamente, na definição de sujeitos correspondentes à ordem do “normal”. Assim, os estereótipos poderiam ser compreendidos enquanto estratégias discursivas que atuam como uma forma de conhecimento e identificação que oscila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido, impedindo a circulação e a articulação de outros significantes relacionados à “raça”, ou seja, trata-se da manutenção/reprodução de imagens sobre a população negra que se associam à subalternização e à discriminação por meio do racismo (Id. Ibid.). Nesse sentido, retoma-se o processo histórico e social que proporciona inteligibilidade à naturalização das práticas, que, por sua vez, acaba por impedir possibilidades de identificação diferentes desses modelos de discurso.

No modelo educacional vigente, a educação atuaria no âmbito da invisibilidade da raça como estratégia direcionada à manutenção desses estereótipos. Segundo Gomes

Os negros trouxeram para a escola a reflexão de que, além de sermos seres cognitivos, somos também seres culturais. E essa cultura por muitas vezes se choca com a cultura escolar permeada por uma estrutura rígida, pelo currículo mínimo, pelos conteúdos desinteressantes, pelo tempo linear e seriado por uma visão restrita da corporalidade, pelo adensamento dos ritmos, pela ausência da musicalidade [...] (1997, p. 23).

Reproduzir-se-á, no quadro abaixo, uma síntese de dados (SILVÉRIO, 2009) que pretende subsidiar e contribuir para uma melhor compreensão sobre a relevância das políticas sociais de redistribuição indireta, nesse caso, das políticas educacionais voltadas à minimização das desigualdades vivenciadas por grupos portadores de elementos de identificação relacionada à raça negra. Segundo Silvério,

²² Para Gomes (2005) o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

[...] o quadro abaixo tem por objetivo mostrar a centralidade da política educacional tanto na explicação dos diferenciais de renda, entre negros e brancos, quanto da efetiva contribuição da discriminação racial na manutenção desses diferenciais enquanto o país permanecer exclusivamente com políticas universais (SILVÉRIO, 2009, p. 31).

Abaixo expomos o quadro ao qual a passagem do autor se refere.

Quadro 1: Velocidade de redução de taxas de desigualdades entre negros e brancos – 1995-2005

Educacional	Diferença em anos de escolarização desfavorável aos negros		Projeção de igualdade
Período	1995	2005	
Jovens e adultos > 14 anos	2,1 anos	1,8 anos	67 anos
Jovens e adultos de 15 a 24 anos	1,9 anos	1,5 anos	40 anos
Emprego e renda – Rendimento <i>per capita</i>			
	Rendimentos		Projeção de igualdade
Período	1995	2005	
Brancos	R\$ 582,00	R\$ 590,00	+ de 100 anos
Negros	R\$ 245,00	R\$ 270,00	anos
	58%	54,3%	
Pobreza			
	Negros e Brancos abaixo da linha da pobreza		Projeção de saída da linha da pobreza
Período	1995	2005	
Brancos	25,6%	22,9%	65 anos
Negros	53,4%	46,3%	

Fonte: Silvério (2009, p. 31) apud Ipea (2006).

A análise do quadro acima aponta para estreitas relações entre a discriminação racial, o racismo e a escola, ao observarmos a discrepância entre os anos de escolarização e os níveis salariais de brancos(as) e negros(as) (SILVÉRIO, 2009). O conjunto de dados apresentado consegue demonstrar uma significativa distância entre os anos de escolarização, a renda salarial e a porcentagem de brancos e negros abaixo da linha da pobreza. Tão importante quanto a análise já apresentada é a constatação de que a discrepância quanto aos rendimentos de brancos e negros pouco retrocedeu nos últimos anos.

De acordo com Silvério (2009, p. 32), alguns estudos tendem a subsumir a questão étnico-racial à condição socioeconômica. Desse modo seriam suficientes as atuações sobre os fatores econômicos das desigualdades (distribuição regional, qualificação educacional e estrutura de empregos) para que fossem alterados os indicadores dos diferenciais entre brancos e negros. Essas análises indicam que a universalização e a garantia de educação básica de qualidade sem uma clivagem étnico-racial não alcançariam os objetivos propostos para o estabelecimento da igualdade entre os cidadãos. Indo mais além, teriam um impacto pequeno na realidade social.

A análise dos dados expõe ainda significativas diferenças entre os anos de escolarização de brancos e negros, apontando para a discriminação racial e o racismo como fatores preponderantes na dinâmica social e econômica, voltadas não apenas à distribuição de riquezas, mas também ao reconhecimento social da população negra no país (SILVÉRIO, 2009, p. 30). Deste modo, essa população tornou-se fragilizada, em sua maioria, desde sua inserção periférica no mercado de trabalho passando à formação escolar. As afirmações realizadas podem ser comprovadas e aprofundadas pela passagem da publicação “Brasil: o estado da nação”

Um aspecto particularmente importante de nosso sistema educacional é que virtualmente todos entram na escola, mas somente 84% concluem a 4ª série e 57% terminam o ensino fundamental. O funil se estreita ainda mais no nível médio, no qual o índice de conclusão é de apenas 37%, sendo que, entre indivíduos da mesma coorte, apenas 28% saem com diploma. E o aspecto mais dramático é que esse desbaste das coortes é muito seletivo [...] (BRASIL, 2006, p. 112).

A dinâmica social no que tange à escolarização do país comprova que há um aumento de cerca de 10% na renda salarial a cada ano de escolarização. Neste sentido, ganha relevância a relação raça, educação e desenvolvimento econômico, relação por vezes silenciada. Segundo Silvério & Moya (2009, p. 23) “[...] a educação tem uma forte característica conservadora, embora, também possa promover transformações, o que faz dela um elemento fundamentalmente político para o desenvolvimento social e econômico de uma nação”.

A relação entre educação e desenvolvimento foi elaborada por uma série de pensadores(as) brasileiros(as),

Deixando de satisfazer necessidades psicoculturais e socioeconômicas que variam regionalmente, o sistema educacional brasileiro deixa de preencher funções socializadoras que condicionam, inevitavelmente, o equilíbrio e o ritmo do desenvolvimento da sociedade brasileira (FERNANDES, 1959, p. 43 apud SILVÉRIO & MOYA, 2009, p. 24).

A observação mais particularizada do que ocorrerá em determinados países dava também a presunção e um certo grau de evidência histórica do papel da educação como um dos principais pré-requisitos para a efetivação e manutenção do desenvolvimento econômico [...]. Foram assim, gradualmente, amadurecendo os conceitos de educação como instrumento de política econômica, manifestável por um duplo aspecto: como bem de consumo, com efeito direto no padrão de vida; como bem de produção, produzindo impacto direto na eficiência da produção. Ambos os aspectos perduráveis por toda a vida do educado, representando o que se poderia definir como um investimento em longo prazo (ABREU, 1969, p. 89-90 apud SILVÉRIO & MOYA, 2009, p. 24).

Em relação ao acesso à educação, dados publicados na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE), processados por Disoc/Ipea, demonstraram a discrepância entre a população negra e branca em todos os níveis de ensino. Esses dados respaldaram um longo debate sobre o fracasso e o atraso escolar e, posteriormente, sobre o fracasso da escola pública brasileira. As discrepâncias entre os níveis salariais e a inserção no mercado de trabalho tornam-se crescentes de acordo com o aumento dos anos de escolarização. Os dados referentes ao ano de 1999 quanto aos estudantes brancos(as), na idade de 15 a 17 anos, representavam uma quantidade superior ao dobro de estudantes negros(as) na idade correta. Esses dados irão explicitar o afunilamento das matrículas de estudantes negros(as) nos níveis médio e superior. Na faixa de 18 a 24 anos, os números permanecem trazendo a distância quatro vezes maior entre os estudantes brancos(as) e negros(as). Essa distância adquire uma relevância ainda maior ao afirmarmos que o ingresso e a conclusão no ensino superior são bastante influentes na disputa por espaço e reconhecimento social.

Tabela 1: Número de pessoas em cada faixa etária por região, região censitária, sexo e cor

Categorias e Faixas Etárias	TOTAL DE 7 A 24 ANOS	7 a 14 anos	%	15 a 17 anos	%	18 a 24 anos	%
		Total		Total		Total	
Brasil	61.520.148	27.525.662	44,74	10.220.790	16,61	23.773.696	38,64
Norte	5.741.120	2.724.185	4,42	934.690	1,51	2.082.245	3,38
Nordeste	18.723.420	8.523.624	13,85	3.119.501	5,07	7.080.295	11,50
Sudeste	24.042.905	10.473.023	17,02	3.976.857	6,46	9.593.025	15,59
Sul	8.480.779	3.795.778	6,16	1.442.204	2,34	3.242.797	5,27
Centro-oeste	4.531.924	2.009.052	3,26	747.538	1,21	1.775.334	2,88
Urbana	50.401.374	22.081.788	35,89	8.272.512	13,44	20.047.074	32,58
Rural	11.118.774	5.443.874	8,84	1.948.278	3,16	3.726.622	6,05
Masculino	30.981.987	14.053.662	22,84	5.139.604	8,35	11.788.721	19,16
Feminino	30.542.161	13.472.000	21,89	5.081.186	8,25	11.984.975	19,48
Branços	27.994.319	12.127.495	19,71	4.648.218	7,55	11.218.606	18,23
Negros	33.113.932	15.243.542	24,77	5.506.159	8,95	12.364.231	20,09

Fonte: IBGE/PNAD (2006). Elaborada por: IPEA/DISOC/NINSOC – Núcleo de Gestão de Informações Sociais.

Comparando-se os níveis de ensino da parcela da população 20% mais rica, em 1999, correspondiam a uma quantidade 05 (cinco) vezes maior que os 20% mais pobres, enquanto em 2006 essa relação foi 03 (três) vezes maior. A mesma relação é transportada para a análise da educação superior: em 1999, eram 0,4%, e em 2006, 0,8% na idade correta, demonstrando o aprofundamento da exclusão dos mais pobres, correspondentemente negros(as), a esse nível específico de ensino.

Tabela 2: Taxa de escolarização na idade correta, segundo nível de ensino e categorias selecionadas Brasil e grandes regiões – 1999 e 2006

<i>Brasil regiões, sexo, situação de domicílio e quintos de renda familiar</i>	<i>Níveis de ensino e faixas etárias</i>							
	1999				2006			
	EI 0 a 6	EF 7 a 14	EM 15 a 17	ES 18 a 24	EI 0 a 6	EF 7 a 14	EM 15 a 17	ES 18 a 24
Brasil	28,2	92,3	32,7	7,4	37,8	94,8	46,9	12,2
Norte	25,5	91,4	24,3	3,8	27,7	93,8	34,7	7,5
Nordeste	30,7	89,1	16,7	3,7	38,0	93,4	33,0	6,9
Sudeste	29,2	93,9	42,4	9,4	43,1	95,7	57,7	15,0
Sul	42,2	95,0	44,7	10,4	35,2	96,2	54,8	16,8
Centro-oeste	22,4	93,3	32,2	7,7	30,0	95,4	48,0	14,7
Localização								
Urbano Metropolitano	31,3	93,5	41,4	10,7	43,3	95,2	55,2	16,1
Urbano Não Metropolitano	30,7	93,3	35,6	7,6	39,5	95,3	49,9	12,9
Rural	19,3	88,9	15,2	1,5	25,8	93,1	26,9	2,4
Sexo								
Masculino	27,9	91,7	28,3	6,3	37,9	94,8	41,9	10,4
Feminino	28,5	92,9	37,2	8,5	37,7	94,9	52,0	13,9
Raça ou Cor¹								
Branca	29,3	94,2	44,2	11,9	39,1	95,7	58,3	18,8
Negra	27,0	95,5	21,2	2,5	36,6	94,2	37,4	6,1
Renda²								
20% mais pobres	22,2	89,3	12,1	0,4	30,5	93,0	24,5	0,8
20% mais ricos	41,9	95,2	60,5	24,1	53,8	96,3	77,2	40,4

Fonte: Microdados da Pnad (IBGE), processados por Disoc/Ipea.

Notas da tabela:

¹ Raça negra é composta de pretos e pardos.

² A partir de 2004 a Pnad passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Os números percentuais da tabela permitem ainda uma reflexão sobre a importância das temáticas analisadas pelos autores sobre os quais esta dissertação se debruça, em especial os dados referentes à educação e à questão racial. Isto é, por meio da observação dos dados foi possível destacar a necessidade de políticas públicas de caráter diferencial e as necessárias discussões em relação ao currículo, materiais didáticos e formação de professores, todas tendo como elemento ordenador a oposição ao modelo de políticas instituídas sob a matriz da universalidade. Os números expostos demonstram os resultados de vários séculos de políticas universalistas na educação brasileira. Nesse sentido, torna-se de primordial importância a preocupação permanente de reconhecer a pluralidade e a diversidade da população brasileira de forma a contemplar as especificidades e necessidades dos diferentes grupos étnico-raciais (MEC/MJ/SEPPPIR/ONU, 2008, p. 25).

Sendo assim, os dados apresentados auxiliam na verificação dos insucessos do universalismo das políticas educacionais, notados a partir da erosão do ideal da democracia racial, e ainda levaram os negros e outros grupos étnico-raciais à demanda por reconhecimento político e por implementação de políticas públicas direcionadas ao resgate dos elementos relacionados à cultura negra.

II: UM BREVE PERCURSO SOBRE RAÇA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

2.1 A EUGENIA E O SURGIMENTO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE

A configuração social e política vigente desde o regime escravagista gerou importantes desdobramentos para a compreensão das dinâmicas sociais elaboradas para a formação do país. A abolição não delimitou o fim dos conflitos raciais, já que a resistência negra assumiu outras características dentro da emergente industrialização e urbanização nacional. Com base em preceitos legais, a exclusão escravagista deixou de ser justificada. No entanto, a inclusão dos negros também não poderia acontecer, pois esses passaram a representar uma massa de ex-escravos que, mesmo após a proclamação da república, não foram considerados cidadãos de fato (GOMES, 1997, p. 18).

A abolição da escravatura no Brasil se deu em um contexto de transformações econômicas e sociais, como, por exemplo, a criação de novos mercados consumidores, marcos da então nascente Revolução Industrial. Como consequência desse processo, ainda nos séculos XIX e XX, presenciou-se o incentivo à imigração massiva de europeus ao país. O processo imigratório foi influenciado também pelo período crítico vivenciado pelo continente europeu no entre guerras e, ainda, pelas perseguições direcionadas a inúmeros grupos durante a Segunda Guerra Mundial, grupos estes que vislumbraram novas possibilidades de trabalho, moradia e segurança no Brasil.

A política migratória brasileira desse período apresentou alguns objetivos, dentre eles, a necessidade em se adquirir mão de obra dedicada ao trabalho nas lavouras de café. Esse objetivo esteve estreitamente relacionado a um outro, que seria transformar, fenotípica e culturalmente, uma população majoritariamente negra. Ambos os objetivos também eram movidos pelas propostas eugênicas²³ que visavam o aperfeiçoamento da população por meio da regeneração de seus traços hereditários e morais, o que, segundo essa lógica, apagaria as características das culturas negras e indígenas, compreendidas nesse contexto como culturas inferiores.

²³ Os preceitos da ideologia eugênica foram aplicados em diversos países, entre eles: Alemanha, Itália, Dinamarca, Suécia, Noruega, Finlândia, Japão, China, Estados Unidos, México, Argentina, Brasil (DIWAN, 2007).

Segundo Diwan (2007), a eugenia não lida com a incompreensão religiosa e tampouco com os embates de um sistema de dominação político-econômico. Com status de disciplina científica, a eugenia tinha por objetivo implantar um método de seleção humana baseado em premissas biológicas. No entanto, o caráter “originalmente” miscigenado das práticas eugênicas no país não obtiveram os mesmos resultados de outros espaços (Id. Ibid., p. 13).

Como afirma Munanga (2004a, p. 54), o pós-abolição, concomitantemente à Proclamação da República, gerou, entre outras questões, a rediscussão da identidade nacional, rediscussão essa que teve dentre suas principais preocupações a emergência de uma nova categoria de cidadãos: os ex-escravos negros. Vale destacar que até a abolição da escravatura no Brasil, os negros foram desumanizados, vistos como força animal dedicada ao trabalho, logo como objetos.

O início do século XX foi fortemente marcado pelos debates em torno da questão nacional. Essa foi a grande preocupação que orientou a atividade intelectual de médicos, advogados e dos próprios intelectuais. As respostas a essa preocupação foram dadas muitas vezes em acordo com os preceitos eugênicos. Segundo Diwan (2007), na obra *Raça Pura*, em toda a América Latina houve uma grande preocupação com a formação de uma identidade nacional. Essa preocupação decorreu, principalmente, da busca pelo status de Estado-Nacional. Para tanto, seria necessário suprimir uma questão extremamente mal vista pelos europeus: a miscigenação²⁴ (DIWAN, 2007, p. 85).

A ideologia da ciência eugênica foi capaz de se transformar, adequando-se às dinâmicas populacionais, ao local e ao contexto, de acordo com as distintas localidades²⁵ – Brasil, Estados Unidos, Alemanha, América Latina ou Ásia (DIWAN, 2007). No entanto, um ponto foi comum a todos esses locais: os temas ligados à raça, nação e degeneração (Id. Ibid., p. 76). No Brasil, os médicos foram agentes ativos na disseminação desse ideal, participando das primeiras investidas que disseminaram a ideia de pureza racial da população brasileira por meio de medidas que visaram controlar o corpo dos indivíduos. Neste contexto, a pluralidade

²⁴ Miscigenação, a mestiçagem no sentido biológico, volta-se à hibridez do patrimônio genético (MUNANGA, 2004, p. 20).

²⁵ Além do extermínio de mais de 6 (seis) milhões de judeus, a partir de 31 de julho de 1941, o nazismo, através da eugenia e do conhecimento científico, esterilizou e matou sob o argumento da raça centenas de milhares de judeus, ciganos, homossexuais, e oponentes do regime na Alemanha (DIWAN, 2007, p. 71-71). A segunda fase da eugenia nos Estados Unidos foi a mais grandiosa, estima-se que entre 1907 e 1949 cinquenta mil pessoas tenham sido esterilizadas no país, considerando que a última lei de esterilização foi revogada somente na década de 1970 (Id. Ibid., p. 56-57).

racial, resultante do processo colonial, representou uma grande ameaça e um grande obstáculo à construção de uma nação que se projetava branca.

O contexto apresentado buscou demonstrar sucintamente como a raça tornou-se um conceito de grande importância para o debate nacional, do final do século XIX, passando pelo debate da democracia racial no século XX até os dias atuais – como se constata, entre outras questões, pelo destaque dado aos debates, favoráveis ou contrários, às Políticas de Ação Afirmativa com recorte racial (MUNGANGA, 2004).

No Brasil, um grande número de intelectuais se debruçou sobre a reflexão em torno da busca de uma identidade étnica que fosse una. De acordo com Munanga (2004a, p. 55), Sílvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre, preocuparam-se com a compreensão do tipo étnico brasileiro.

Mesmo com algumas divergências, os intelectuais citados apresentaram um ponto de convergência: ambos partiram da influência do determinismo biológico do fim do século XIX e início do século XX, que se pautou na ideia da inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço (RODRIGUES, 2005, p. 19). Os trabalhos de Nina Rodrigues e Sílvio Romero são ilustrativos dessa divergência.

Nina Rodrigues, na obra *As raças humanas e a responsabilidade penal* (1894), afirmou que não seria possível desenvolver no Brasil um povo resultante do cruzamento das três raças, brancos, negros e índios, visto que as duas últimas eram consideradas por ele inferiores, “espécies incapazes”, logo, os resultados desses cruzamentos não seriam benéficos para o desenvolvimento da nação, provocando distúrbios psíquicos e desequilíbrios e perturbações psíquicas (MUNANGA, 2004a, p. 57). Rodrigues (1894) propõe como alternativa um regime de institucionalização da heterogeneidade nacional, isto é, ao invés das noções de igualdade, seriam implementadas as concepções de responsabilização diferenciada de acordo com cada tipo étnico que compõe a população. Segundo o autor, o grau de desenvolvimento da cultura mental entre brancos, negros e índios não seria homogêneo, sendo assim, as desigualdades entre eles deveriam ser institucionalizadas perante a lei; nesse caso o Estado não consideraria mais seus indivíduos como iguais (Id. Ibid., p. 58).

Sílvio Romero colocou em questão a validade da miscigenação no país. Segundo o autor, seria central saber se a população branca, oriunda do cruzamento entre brancos, negros e índios, sendo as duas últimas tidas como inferiores pelo autor, legaria ao país um povo com

identidade própria e feição específica resultantes da predominância de suas características. Para realizar esse objetivo Romero incentivou a imigração de europeus, considerando que os grupos vindos deste continente seriam capazes de embranquecer o povo brasileiro (MUNANGA, 2004a).

Como exposto, a ideologia e as práticas eugênicas tiveram como objetivo a elaboração de um determinado padrão populacional. Essa preocupação colocava em voga a formação de uma nação em um espaço geográfico e com uma dinâmica populacional e cultural correspondente aos modelos difundidos pelo ideal de desenvolvimento imposto pelas nações consideradas modernas. Referindo-se às características raciais, Diwan (2007, p. 96) afirmou que o regime republicano ampliou os debates sobre a formação de “sujeitos regenerados”²⁶, já que para uma boa parte dos eugenistas brasileiros o país era ainda uma nação sem “povo”. O ideal disseminado pela nova república tratava então da produção de um povo homogêneo, aperfeiçoado moral e fisicamente (DIWAN, 2007, p. 96).

No contexto descrito, a educação representou um dos meios para efetivação das políticas eugênicas. Somam-se à educação, a imigração, o controle de nascimentos, a legislação, a esterilização, a paternidade, o exame pré-nupcial e a propaganda. De acordo com Diwan (2007), todas essas vias tiveram como objetivo a profilaxia dos indivíduos.

O papel do eugenista brasileiro Renato Kehl merece destaque, pois ele foi um dos proponentes de indicações para a “cura” do problema racial do país. Para o autor, essa cura viria por meio da educação eugênica obrigatória nas escolas primárias, secundárias e superiores. De acordo com Kehl, implementar-se-iam testes mentais para as crianças das escolas, testes vocacionais nas escolas profissionais e nos cursos superiores (DIWAN, 2007, p. 151).

Segundo Diwan (2007), as transformações na organização social brasileira implicaram em reformas nos modelos das políticas educacionais adotados pelo Estado. Essas reformas visaram o aprimoramento do modelo eurocêntrico da educação, ou seja, da adoção de medidas educacionais que teriam como referência as culturas europeias, atribuindo-lhes o protagonismo na história geral da humanidade em detrimento das civilizações não europeias.

Na obra *Diploma de Brancura*, Jerry Dávila (2006) examinou as políticas públicas brasileiras que expandiram e reformaram o sistema educacional, particularmente no Rio de

²⁶ Por sujeitos regenerados se entende aqueles sujeitos portadores de feições, costumes e valores correspondentes às culturas europeias.

Janeiro da primeira metade do século XX, reconhecendo parte da elaboração e da execução de políticas que tiveram como pressuposto a existência de desvantagens raciais brutais entre os brasileiros não brancos e pobres. De acordo com o autor, as políticas educacionais da época foram elaboradas em concordância com as ideologias eugênicas, ideologias essas que visavam “corrigir” diferenças por meio da educação direcionada aos segmentos mais pobres e não brancos da população curando suas doenças para, por fim, outorgar-lhe um diploma de brancura (SELLES, 2007, p. 02). Segundo Dávila (2006, p. 22), as escolas foram definidas como clínicas em que os males nacionais associados à mistura de raças poderiam ser curados.

Assim, o autor aborda, por meio da análise da educação escolar, os diversos meandros em que a raça atuou como baliza para a efetivação de políticas e dinâmicas relacionadas à formação da sociedade brasileira. No momento analisado por Dávila (2006), o Rio de Janeiro era a capital e a maior cidade do país, portanto, o palco de inúmeros debates e das primeiras alterações elaboradas pelos reformadores educacionais.

O período analisado pelo autor tem início em 1917 e fim com o Estado Novo, em 1945. Neste período, os intelectuais que conduziram a expansão e a reforma educacional do país apresentavam como pressuposto o fato de que grande parte da população pobre e negra possuía características que as direcionariam à degeneração, isto é, esses sujeitos estariam condicionados, devido a heranças de seus antepassados, a transmitirem a seus filhos sua “condição inferior”, logo, acabariam enfraquecendo a nação. A leitura de Dávila (2006) do processo de expansão da educação pública no país sugere que àquele agrupamento da população escolarizada corresponderia a institucionalização das desigualdades raciais e sociais (DÁVILA, 2006, p. 13).

O autor também afirma que os dirigentes da educação pública do período não impediram que os alunos negros frequentassem a escola, pelo contrário, buscaram a presença deles por meio de uma série de projetos e expressões que visaram tornar a escola pública acessível aos brasileiros pobres e não brancos, parcela da população que até a virada do século fora excluída dos projetos educacionais. Essa alteração ocorreu com o objetivo de aperfeiçoar a raça, ou seja, de construir uma “raça brasileira” que seria saudável, culturalmente europeia, em boa forma física e nacionalista (DÁVILA, 2006, p. 21).

A reforma educacional citada por Dávila (2006) pôde ser dividida em dois momentos. O primeiro deles teve início em 1917, quando uma equipe de médicos que desenvolvia atividades junto ao Movimento de Saúde e Educação realizou uma “expedição” com o

objetivo de mapear as condições de saúde no interior do país. Ao retornarem, os médicos Arthur Neiva e Belisário Penna publicam um relatório indicando a criação do Ministério da Educação e Saúde. O segundo momento se refere ao período em que Afrânio Peixoto, médico e estudioso das relações entre raças e climas, foi diretor do Departamento de Educação da cidade do Rio de Janeiro. Afrânio apontou para a realização de uma reforma que refletisse o consenso da época, ou seja, que compreendesse que a chamada “degeneração racial” poderia ser revertida por meio do aperfeiçoamento científico, tendo como campo a saúde e a educação (DÁVILA, 2006, p. 23).

De acordo com Dávila (2006), partir da década de 1920 esse movimento ganhou relevância e coesão, e os reformadores passaram então a trabalhar com um propósito comum em todas as regiões do país. Após a Revolução de 1930, que conduziu Getúlio Vargas ao poder no ano de 1934, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, mais tarde nomeado Ministério da Educação e Saúde (MES). Nesse mesmo cenário, a política educacional nacional foi reorientada, passando então a priorizar a consolidação das reformas e a expansão dos sistemas escolares (DÁVILA, 2006, p. 33).

Como afirma o autor, na década de 1930 os brasileiros brancos podiam celebrar a salvo a mistura racial por que a viam como um passo inevitável à evolução da nação. A brancura encarnava as virtudes desejadas de saúde, cultura, ciência e modernidade. Educadores como o ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, e até mesmo o psicólogo infantil Manoel Lourenço Filho, passando pelo compositor Heitor Villa-Lobos, pelo autor de livros didáticos de História, Jonathas Serrano, e pelo antropólogo Arthur Ramos, adotaram, explicitamente, essa visão sobre a raça no país. Naturalmente, para eles, o futuro do Brasil seria composto por uma população branca (DÁVILA, 2006, p. 25-26).

Com a manutenção das ideologias eugênicas no período entre guerras, desejou-se que as escolas fornecessem aos alunos os recursos de saúde e cultura básicos que proporcionassem, independentemente da cor, a categoria social de brancos. Sendo assim, todos os envolvidos na formulação das políticas educacionais da época, educadores e políticos, não pouparam seus esforços na tentativa de livrar o país dos riscos da negritude e da degeneração (DÁVILA, 2006, p. 28). A manutenção das desigualdades raciais culminou então na fusão dos movimentos relacionados à reforma educacional e ao pensamento racial predominante naquele momento. Logo, a educação pública se expandiu, coincidindo com uma

onda de publicações nacionais que tratavam da negação da inferioridade dos brasileiros não brancos e celebrava a mistura de raças como característica nacional positiva.

2.2 A MISTIÇAGEM E A DEMOCRACIA RACIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Gilberto Freyre, na obra *Casa-Grande & Senzala*, retomou a questão racial, considerada como questão chave para a compreensão da realidade e da identidade nacional. No entanto, Freyre (1963) irá deslocar o eixo da discussão do conceito raça para o conceito cultura. Segundo Munanga (2004a), com essa abordagem Freyre (1963) subverte a compreensão da miscigenação, transformando-a em um conceito positivo.

Ao subverter a imagem da mestiçagem²⁷ como algo negativo, a mistura, a mescla de culturas, raças e valores civilizatórios poderiam transformar identidades múltiplas em uma única coletividade de cidadãos, isto é, em uma nação composta por um povo mestiço (MUNANGA, 2004a, p. 88-89).

Para o autor, essa concepção irá configurar um mito originário da sociedade brasileira, fundado no encontro das três raças: branca, negra e índia. O cruzamento racial e cultural seria resultante dessa mistura e originaria a mestiçagem no campo cultural, ou seja, o mito de democracia racial resultou de uma dupla mistura, isto é, o mito seria resultante tanto do encontro genético quanto cultural das diferentes raças e resultaria na convivência entre todos (MUNANGA, 2004a, p. 88-89).

Como afirma Munanga (2004a), o encontro produziria, então, um modelo assimilatório do qual resultaria uma unidade entre os sujeitos. Logo, a ideia da democracia racial permitiria o encobrimento dos conflitos raciais, possibilitando a todos se reconhecerem como brasileiros, afastando-se de sua comunidade de origem. Assim, afastar-se-iam também as características culturais e individuais de cada grupo, que poderiam contribuir para a construção e expressão de uma identidade própria (MUNANGA, 2004a, p. 89).

²⁷ A mestiçagem é compreendida como uma interpretação sociológica de um processo de fluxo genético que aproxima populações brancas, negras ou indígenas, dando enfoque não sobre o fenômeno biológico, mas sim sobre os fatos sociais, psicológicos, econômicos e político-ideológicos decorrentes desse fenômeno biológico inerente à humanidade (MUNANGA, 2004a, p. 20). Para Freyre (1963), a mestiçagem era considerada como um valor positivo, pois negros, brancos e índios influenciaram profundamente o estilo de vida da classe senhoril. Ou seja, Freyre (1963) transforma a mestiçagem num valor positivo e não negativo, sob o aspecto da degenerância, como afirmou Nina Rodrigues (MUNANGA, 2004a, p. 88).

A ideologia da democracia racial teve Freyre como um de seus grandes formuladores. Destaca-se que as concepções da democracia racial permaneceram no governo militar, e ainda hoje apresentam alguns resquícios. Naquele momento, as medidas repressivas adotadas pelo governo atuaram na desarticulação de qualquer organização da sociedade civil, incluindo o movimento negro. O objetivo de tais medidas foi extinguir posicionamentos questionadores ou contrários ao regime.

Como já exposto, Gilberto Freyre, tornou-se o ícone da ideia de que a diversidade racial no Brasil deveria ser encarada de modo positivo, ou seja, como uma força e não um entrave ao desenvolvimento do país (DÁVILA, 2006, p. 30). Com esse argumento, não seriam mais atribuídas fraqueza ou incapacidade intelectual à raça, mas à qualidade do sistema de saúde e à baixa cultura.

Com o início do Estado Novo, o sistema escolar passou a ser administrado por oficiais militares, embora persistisse o conflito entre reformadores progressistas e católicos devido à inserção da educação religiosa nas escolas. O autoritarismo reacionário do Estado Novo não trouxe alterações significativas às políticas educacionais adotadas até aquele momento. Segundo Dávila (2006), ocorreu o contrário, os educadores do Estado Novo, em sua maioria militares, mantiveram e expandiram programas e práticas que dialogavam diretamente com a questão racial. A análise desse período permite a apresentação de significativas alterações no cenário político nacional depois de 1930, que se desdobraram na manutenção de um consenso acrítico sobre os significados de raça e degeneração (DÁVILA, 2006, p. 36).

O cenário repressivo do Estado Novo dificultou movimentos contestatórios por parte das organizações negras. À margem reapareceu o movimento negro organizado, que, por meio de uma de suas principais entidades, a União dos Homens de Cor (UHC), fundada por João Cabral Alves, em 1943, declarava como preocupação central a elevação do nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território nacional. O objetivo era torná-las aptas ao ingresso na vida social e administrativa do país, em todos os setores de atividades (DOMINGUES, 2009, p. 27).

Desde esse momento até a década de 1950, o mito da democracia racial permaneceu sem grandes questionamentos, ou seja, imperou no imaginário social a concepção de que o país havia equacionado harmoniosamente a questão racial e que não haveria, portanto, desigualdades com base nas diferenças raciais. Interessada na compreensão desse cenário, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) convidou

alguns pesquisadores, entre os quais, Florestan Fernandes e Roger Bastide, para a realização de um importante estudo que teria como foco a compreensão das especificidades do sistema de relações raciais brasileiro.

A obra *A Integração do Negro na Sociedade de Classes* (1978) é parte resultante da pesquisa realizada por Florestan Fernandes a pedido da Unesco. Nessa obra, o autor defende a tese de que as relações raciais no país não se alteraram no mesmo ritmo que a estrutura da sociedade inclusiva, pois as tendências históricas do país favoreciam indiretamente determinados grupos étnicos ou raciais. Segundo o autor, os negros não eram considerados possuidores de recursos materiais ou morais necessários para o desenvolvimento sociocultural devido a sua posição de ex-escravos. A degradação pela escravidão, a anomia social e a pauperização combinaram-se para enredar um padrão de isolamento econômico e sociocultural do negro na sociedade competitiva, isto é, na sociedade agora industrializada, ainda persistiria a mentalidade e valores da escravidão. Segundo Fernandes (1978), a manutenção da estrutura hierárquica se daria de modo ambíguo quanto ao local ocupado pelos negros na sociedade competitiva e na configuração das classes sociais, pois estes estariam libertos dentro de uma velha estrutura social (FERNANDES, 1978, p. 248-249).

Florestan Fernandes afirmou ainda que a imigração fora entendida sociologicamente como fator estrutural e dinâmico para a perpetuação ou a alteração das acomodações raciais (FERNANDES, 1978 apud SANTOS, 2001). Logo, segundo o autor, a imigração foi compreendida como fenômeno incorporado às transformações do capitalismo, criando, portanto, o imaginário de que o negro seria incapaz de competir devido a sua incapacidade psicológica, fruto da desumanização resultante da situação de ex-escravos. Sendo assim, ao negro restaria apenas a integração por meio de um longo aprendizado que o levaria a fazer parte, lentamente, do mundo industrial.

Fernandes (1978) tece ainda uma importante crítica ao mito da democracia racial, pois o fato de não ter havido nenhum tipo de resistência aberta, consciente e organizada, que colocasse em lugares distintos (ou antagônicos) de luta, negros e brancos, estabeleceu o *status quo* dominante. Segundo o autor, foi justamente essa omissão, e não a ação dos líderes brancos, a responsável pela configuração racial do país neste período. Logo, a ordem social se transformava na medida em que eram alteradas as estruturas econômicas das cidades, enquanto a ordem racial não absorvia de modo sensível essas transformações.

Conclui-se, por ora, que a eugenia representou não apenas um ideal de formação da identidade nacional, mas também a materialidade de inúmeras políticas que tiveram como princípio norteador o embranquecimento fenotípico e a aproximação aos valores considerados da cultura europeia, enquanto a democracia racial pressupôs a negação de quaisquer diferenças ou conflitos entre os sujeitos pautados nas diferenças raciais, embasando-se no caráter positivo da mistura racial.

III: DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 À LEI 10.639/03: LEITURAS SOBRE RAÇA E EDUCAÇÃO

3.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NOS ENCONTROS DA ANPEd E DA ANPOCS

Iniciou-se a análise dos textos apresentados nas associações ANPOCS e ANPEd, em seus respectivos grupos (GTs, GEs ou STs),²⁸ em conformidade com a metodologia adotada na dissertação. Buscando a viabilidade metodológica deste trabalho, optou-se pela seleção dos grupos ou seminários que teriam maior probabilidade de apresentarem temas relacionados às relações étnico-raciais e da educação. Citam-se os grupos da ANPOCS: os GTs Relações Raciais e Etnicidade; Educação e Sociedade e os STs As várias faces da cultura negra no Brasil: textualidade, território, identidade; Cor, etnicidade e ascensão social; e Perspectivas disciplinares sobre os temas da diferença e da desigualdade racial. Já da ANPEd citam-se os GTs Movimentos Sociais e Educação (1988-2001)²⁹, Relações Raciais/Étnicas e Educação (2001-2002)³⁰, Afro-brasileiros e Educação (2003)³¹ e Sociologia da Educação.

Os textos que compõem esse balanço foram localizados nos CDs-ROMs publicados pelas próprias associações, nas publicações dos sítios e coletâneas³², como, por exemplo, o Caderno Ciências Sociais Hoje³³. Além disso, a dinâmica exigida por esta pesquisa gerou a necessidade do contato com as associações para o fornecimento de parte desses textos.

A primeira fase de organização dos textos se deu por meio da confecção de planilhas e tabelas no *software Microsoft Excel*. As planilhas relativas a cada um dos GTs, GEs e STs

²⁸ Por GT se compreende Grupos de Trabalho, GE Grupos de Estudo e ST Seminários Temáticos.

²⁹ A pesquisa utilizou como fonte os trabalhos apresentados no grupo de trabalho Movimentos Sociais e Educação, devido à inexistência, até o ano de 2001, de um grupo de trabalho voltado especificamente à temática étnico-racial. Considera-se também que um significativo número de trabalhos relacionados à temática foi apresentado no grupo de trabalho em questão.

³⁰ Em 2001, o Grupo de Estudos Relações Raciais/Étnicas e Educação foi substituído pelo Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação, deste modo a pesquisa se volta aos textos apresentados neste grupo.

³¹ Documento que regulamenta a mudança de nome do grupo de estudos Relações Raciais/Étnicas e Educação: A assembleia geral da ANPEd, reunida ordinariamente em Caxambu por ocasião da 25ª reunião anual, em 02/10/2002, encaminha a decisão da assembleia geral do GE mudando a denominação de tal grupo para Grupo de Estudos Afro-Brasileiros e Educação.

³² Devido à impossibilidade de acesso aos trabalhos na íntegra apresentados no GT Educação e Sociedade, da ANPOCS, buscou-se explorar uma das publicações da mesma associação, a coletânea “O Que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-2002)”, no tópico relativo à educação.

³³ Este caderno é publicado anualmente, contendo a seleção dos trabalhos de maior destaque apresentados na ANPOCS.

analisados permitiram a elaboração de modelos de organização dos trabalhos que contribuíram para o aperfeiçoamento da seleção destes de acordo com a proximidade aos temas selecionados para análise, no caso raça e educação. A classificação se deu, então, de acordo com os seguintes campos: autor, título do trabalho, instituição do autor, associação, título do encontro, Grupo de Trabalho/Estudo ou Seminário Temático, ano de apresentação.

Já na segunda fase de organização, os trabalhos foram agrupados de acordo com os principais conceitos discutidos por eles, para esta etapa se fez necessária uma leitura e análise atenta dos trabalhos selecionados. Nesse momento, tornou-se relevante a construção de categorias visando agrupar os trabalhos, e assim contribuir para suas análises posteriores. Logo, no segundo momento da análise, os trabalhos deixaram de ser agrupados em seus GTs em seus GTs, GEs e STs e respectivos anos, como foram organizados no momento do trato inicial dos dados. Contudo, todos os trabalhos foram classificados e analisados segundo o modelo que segue: número de registro do trabalho³⁴, associação, ano de apresentação, Grupo de Estudo/Trabalho e Seminário Temático, título do texto, autor(a), instituição, tema³⁵, conceitos e debates³⁶, referências bibliográficas³⁷, síntese dos textos³⁸, observações gerais³⁹.

Posteriormente, indicam-se as perspectivas qualitativas da análise, isto é, os possíveis estreitamentos teóricos ocorridos entre os textos, dando enfoque aos conceitos recorrentes após o segundo momento de catalogação e análise dos trabalhos. Nesta etapa fez necessário retomar os trabalhos buscando de realizar novas análises a fim de se identificar os trabalhos que apresentavam maior proximidade aos objetivos desta pesquisa. Somente após essa etapa tornou-se possível selecionar os trabalhos que iriam compor o corpus teórico desta dissertação, justificando então uma diferença numérica entre os trabalhos que compuseram inicialmente nossas análises dos que efetivamente dialogam com os interesses da pesquisa.

³⁴ O campo foi preenchido em ordem cronológica de apresentação dos trabalhos, visando sua posterior análise por meio de marcos temporais utilizados.

³⁵ O campo visou, a partir da leitura dos resumos ou dos trabalhos na íntegra, o mapeamento do foco de análise de cada um dos trabalhos.

³⁶ Neste campo foram selecionadas em média 10 (dez) sub-temas abordados nos trabalhos, dentre esses se apresentaram categorias, conceitos, citações de relevância para os objetivos da pesquisa.

³⁷ Neste campo estabeleceu-se em média 5 (cinco) referências teóricas utilizadas pelos autores na confecção dos trabalhos, importa ainda ressaltar a leitura direcionada deste tópico aos autores que se aproximam das leituras constituintes do projeto inicial da pesquisa.

³⁸ No campo foram elaboradas sínteses dos trabalhos lidos, visando à necessidade de se atender às especificidades de cada um deles;

³⁹ O campo visou à catalogação dos dados, como a metodologia utilizada nos trabalhos, ou seja, entrevistas, estudos de caso, bem como o estabelecimento de relações com os demais textos e documentos utilizados no projeto.

Tais afirmações puderam ser verificadas no decorrer do texto e das tabelas que compuseram as análises.

Foram localizados, no total, entre os GTs e GEs da ANPEd, 220 (duzentos e vinte) trabalhos. Deste número, 41 (quarenta e um) apresentam em algum aspecto certa aproximação aos temas relacionados à questão étnico-racial, isto é, do total dos trabalhos estudados, aproximadamente 18,5% discutiam a temática trabalhada por esta pesquisa. Quanto aos dados observados nos GTs e STs da ANPOCS, referentes à temática étnico-racial, no período de 1988 a 2003, foi possível contabilizar 176 (cento e setenta e seis) textos. Dentre estes, 108 (cento e oito) discutiram temas relacionados à questão étnico-racial, ou seja, aproximadamente, 61% dos trabalhos voltaram-se à temática analisada.

Antes de prosseguir, torna-se importante ressaltar que não foi possível localizar os trabalhos apresentados nos GTs, GEs da ANPEd entre os anos de 1988 a 1992. Sendo assim, o conjunto dos textos que compõe este trabalho corresponde à seguinte distribuição: durante o período de 1993 a 2001, ao Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação; no ano de 2002, ao Grupo de Estudo Relações Étnicas/Raciais e Educação e, no ano de 2003, ao Grupo de Estudo Afro-brasileiros e Educação e, ainda, ao Grupo de Trabalho Sociologia da Educação.

Destaca-se que a produção apresentada no período de 1988 a 1992 no GT Movimentos Sociais e Educação apresentou debates relacionados a diversos aspectos e segmentos dos movimentos sociais, como se poderá observar nos anexos desta dissertação, como, por exemplo, Movimentos Indígenas, Movimentos Ruralistas, Movimentos Urbanos, Movimentos Estudantis. Neste cenário foram pesquisados 91 (noventa e um) textos e, deste total, 20 (vinte) referiram-se à temática étnico-racial.

Tabela 3: Frequência dos textos apresentados no Grupo de Trabalho Movimentos Sociais e Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação por ano

<i>Ano</i>	<i>Frequência da temática Étnico-racial</i>	<i>Frequência das demais temáticas</i>	<i>Total</i>
1993	2	08	10
1994	0	10	10
1995	1	03	04
1996	3	09	12
1997	3	09	12
1998	2	10	12
1999	4	09	13
2000	3	04	07
2001	2	09	11
Total	20	71	91

Fonte: Elaborada pela autora.

O Grupo de Estudo Relações Étnicas/Raciais e Educação da ANPEd foi criado no ano 2002, com o objetivo de reunir trabalhos direcionados à temática étnico-racial. Vale destacar que no ano de 2003 esse Grupo de Estudo passou a ser nomeado Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Educação. Conclui-se que a partir do período em questão todos os textos apresentados relacionam-se à temática étnico-racial⁴⁰.

Tabela 4: Frequência dos textos apresentados no Grupo de Estudos Relações Étnicas/Raciais e Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação por ano

<i>Ano</i>	<i>Frequência dos textos</i>
2002	08
2003	09
Total	17

Fonte: Elaborada pela autora.

Após a organização dos trabalhos apresentados no GT e GEs acima identificados apresentar-se os dados relativos, na ANPEd, à área de Sociologia da Educação.

⁴⁰ Dois dos trabalhos apresentados no GE Relações Étnicas/Raciais e Educação não contemplaram os objetivos analisados por esta dissertação e, conseqüentemente, não compuseram as análises realizadas, são eles: “Formação de professores indígenas - um estudo de caso”, de Antônio Jaco Brand, devido a seu distanciamento com os objetivos e propostas teóricas do projeto e “Algumas comunidades negras rurais do Piauí e a escola: o que há para entender”, de Francis Musa Boakari e Ana Beatriz Sousa Gomes, em virtude da discussão por ele proposta já estar contemplada nos demais textos trabalhados.

Tabela 5: Frequência dos textos apresentados no Grupo de Trabalho Sociologia da Educação, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação por ano

<i>Ano</i>	<i>Frequência da temática Étnico-racial</i>	<i>Frequência das demais temáticas</i>	Total
1993	00	12	12
1994	00	13	13
1995	00	08	08
1996	00	06	06
1997	00	07	07
1998	00	11	11
1999	00	13	13
2000	02	10	12
2001	01	10	11
2002	01	09	10
2003	00	09	09
Total	04	108	112

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação ao número total de trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Sociologia da Educação, constatou-se um reduzido número de trabalhos relacionados à temática étnico-racial. Dos 112 trabalhos apresentados, apenas 4 (quatro), ou seja, 3,5% correspondem à temática étnico-racial. Dos quatro trabalhos apresentados, a temática étnico-racial foi discutida do seguinte modo: Educação e Estratificação Social, Almeida (2000); Prática Docente e Relações Raciais, Muller, Oliveira e Teixeira (2001); e Multiculturalismo e Pluralidade, Silva (2000) e Souza (2002).

Dentre os textos pesquisados nos GTs e STs da ANPOCS, referentes à temática étnico-racial, no período de 1988 a 2003, totalizaram 94 (noventa e quatro) trabalhos. Não foi possível localizar a totalidade de trabalhos apresentados nos encontros da associação durante o período de 1988 a 1995. Por este motivo, adotou-se como fonte de análise deste período a publicação *Cadernos Ciências Sociais Hoje*. A partir desta publicação foi possível, então, localizar 03 (três) trabalhos referentes à temática estudada.

Segundo informações disponibilizadas no sítio da ANPOCS, a publicação dos *Cadernos Ciências Sociais Hoje* foi criada em 1980, no intuito de reunir alguns dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais, sendo sua última edição lançada em 1996. Ainda segundo informações disponibilizadas pela associação a partir do ano de 1997, os textos foram divulgados por meio de disquetes e, em seguida, em CDs-ROMs.

Tabela 6: Frequência de textos apresentados sem indicação de Grupo de Trabalho, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais por ano, nos Cadernos Ciências Sociais Hoje

<i>Ano</i>	<i>Frequência da temática Étnico-racial</i>	<i>Frequência das demais temáticas</i>	Total
1988	0	2	2
1989	0	2	2
1990	1	1	2
1992	2	0	2
Total	3	5	8

Fonte: Elaborada pela autora.

No período de 1996 a 2003, com exceção dos anos 1997 e 2001, totalizaram-se 68 (sessenta e oito) trabalhos apresentados no GT Relações Raciais e Etnicidade. Neste caso, considerou-se que a totalidade dos trabalhos apresentados dialogou em alguma instância com a temática estudada.

Tabela 7: Frequência dos textos apresentados no Grupo de Trabalho Relações Raciais e Etnicidade, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais por ano

<i>Ano</i>	<i>Frequência dos textos</i>
1996	07
1998	12
1999	13
2000	12
2002	12
2003	12
Total	68

Fonte: Elaborada pela autora.

Os dados do ano de 1997 referem-se aos STs "As várias faces da cultura negra no Brasil: textualidade, território, identidade" – 09 (nove) trabalhos; "Cor, etnicidade e ascensão social" 09 (nove) trabalhos, totalizando um número de 18 (dezoito) textos.

Tabela 8: Frequência dos textos apresentados nos Seminários Temáticos referentes à temática étnico-racial, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – Ano: 1997

<i>Seminário Temático</i>	<i>Frequência da temática Étnico-racial</i>	<i>Frequência das demais temáticas</i>	<i>Total por seminário</i>
As várias faces da cultura negra no Brasil: textualidade, território, identidade	09	00	09
Cor, etnicidade e ascensão social	07	02	09
Total por temática	16	02	18

Fonte: Elaborada pela autora.

No ano de 2001 foram analisados os trabalhos apresentados no ST "Perspectivas disciplinares sobre os temas da diferença e da desigualdade racial". Nesse seminário localizaram-se 07 (sete) textos em acordo com as propostas desta dissertação.

Tabela 9: Frequência dos textos apresentados no Seminário Temático referente à temática étnico-racial, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – Ano: 2001

<i>Seminário Temático</i>	<i>Frequência dos textos</i>
Perspectivas disciplinares sobre os temas da diferença e da desigualdade racial	07
Total	07

Fonte: Elaborada pela autora.

Em relação ao debate educacional na ANPOCS, optou-se pela análise do balanço publicado pela associação “O Que Ler na Ciência Social Brasileira (1970-2002)”. Abaixo segue a tabela que relaciona os trabalhos apresentados no grupo Educação e Sociedade.

Tabela 10: Frequência dos textos apresentados no Grupo de Trabalho Educação e Sociedade, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais por ano

<i>Ano</i>	<i>Frequência da temática Étnico-racial</i>	<i>Frequência das demais temáticas</i>	Total
1996	03	05	08
1997	06	03	09
1998	02	08	10
1999	00	09	09
2000	00	10	10
2001	01	06	07
2002	01	09	10
2003	01	11	12
Total	14	61	75

Fonte: Elaborada pela autora.

O balanço citado discute a trajetória da produção de conhecimento relativo à Educação nas Ciências Sociais brasileiras. Considerando os dados relacionados no balanço, afirma-se que a escola, como tema de pesquisa, foi estudada a partir de alguns temas. Foram eles: escolaridade e desigualdades sociais, escola e violência escolar, prática docente, políticas públicas educacionais e ensino superior. As linhas de pesquisa que ganham destaque são: Educação e Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, Educação e Gênero.

A análise deste balanço demonstrou a ausência total, na publicação Estudos sociológicos sobre educação no Brasil⁴¹, do debate relacionado à temática Étnico-racial. Este fato torna-se de grande relevância quando se detém nos objetivos da publicação, ou seja, a elaboração de um balanço sobre os temas trabalhados nas Ciências Sociais sobre a Educação.

A partir da primeira sistematização dos trabalhos estudados, foi possível constatar uma importante distinção entre as associações em questão. Na ANPED foi recorrente a apresentação de diversos temas, inclusive muitos deles diferentes dos debates sobre raça; já na outra associação, a ANPOCS, essa recorrência foi menor. Essa afirmação deveu-se ao fato dos Grupos de Trabalho e Seminários Temáticos selecionados nesta última associação serem, desde o ano de 1988, diretamente relacionados à questão étnico-racial, o que não se verificou na ANPED.

Com objetivo de aperfeiçoar o trabalho de pesquisa, adotou-se como metodologia para a elaboração da tabela seguinte a leitura dos títulos e/ou dos resumos de todos os trabalhos apresentados nos grupos de trabalho, estudo ou seminários temáticos diretamente relacionados

⁴¹ Nome da publicação e capítulo do livro *O que ler na Ciência Social brasileira (1970-2002)*.

à temática das relações étnico-raciais e da educação. A tabela abaixo apresenta, então, a segunda fase de classificação dos trabalhos analisados expondo, a partir da análise dos títulos e/ou resumos, os principais temas relacionados à questão étnico-racial discutidos nas associações, ANPOCS e ANPEd.

Tabela 11: Frequência dos principais temas mapeados nas associações ANPOCS e ANPEd, no período de 1988 a 2003

PRINCIPAIS TEMAS	ANPOCS	ANPEd	TOTAL
Identidade e Raça	23	07	30
Educação e Raça	13	12	25
Desigualdade Racial	12	03	15
Gênero e Raça	13	01	14
Políticas de Ação Afirmativa	09	01	10
Cidadania e Raça	08	01	09
Questão Indígena	03	06	09
Manifestações Culturais e Raça	05	03	08
Classe e Raça	07	00	07
Outros	03	03	06
Movimentos Sociais e Raça	01	04	05
Estados Nacionais e Raça	04	00	04
Quilombos	04	00	04
Questões étnicas	02	00	02
Racialização	01	00	01
Total:	108	41	149

Fonte: Elaborada pela autora.

O tema da educação perpassou ainda discussões relacionadas à formação das identidades étnicas, à discriminação racial, ao currículo, à formação de professores(as), ao fracasso escolar, assim como os significados políticos e sociais da aprovação da Lei 10.636/03. Neste sentido, certa aproximação foi notada em relação aos debates educacionais sob a ótica étnico-racial nos textos da ANPEd e da ANPOCS.

Uma parte significativa dos autores que apresentaram trabalhos relacionados à questão étnico-racial e à educação compreendeu o encontro entre raça e educação como um elemento ativo na constituição das identidades e das identificações individuais ou coletivas. E ainda parte significativa dos textos explorou as transformações e lacunas do atual modelo de cidadania. Portanto, a partir da análise dos textos dos grupos de trabalho, já expostos, foram delineadas duas vertentes principais para a abordagem, são elas: na ANPEd destaca-se o papel

desempenhado pela escola junto aos processos de identificação, a construção das identidades e das representações sociais; já na ANPOCS destaca-se o papel da escola quanto aos debates em torno da cidadania, tanto na esfera de uma educação que compreende os direitos de cidadania como o direito de acesso ao mercado de trabalho por meio da educação, quanto de propostas que discutem as dinâmicas culturais que demandam sob os direitos da cidadania – cidadania cultural.

3.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO A PARTIR DOS TRABALHOS

Considerando o mapeamento realizado, foi possível destacar algumas das principais análises referentes à educação escolar nas produções das Ciências Sociais e da Educação. Tiveram destaque, especialmente, o modelo escolar brasileiro e a capacidade de reprodução e conseqüentemente de manutenção de sentidos e práticas atribuídas a tal modelo. Um número considerável de trabalhos realizou leituras sobre a constituição da educação no país, leituras essas que apontaram para a elaboração de modelos hierárquicos, que, em última instância, estabeleceram vantagens e desvantagens a partir da compreensão comumente atribuída à questão racial no país. Neste sentido, Silvério (2008) apresentou uma relevante leitura sobre a necessidade de se realizar um balanço referente à questão racial e à educação no âmbito das produções acadêmicas,

No caso brasileiro, a questão do uso do critério cor/raça na política pública exige tanto a apreciação empírica da sua permanência atual, como de que forma ele tem sido apreendido pela Sociologia no passado recente e no presente. No momento em que o país reconhece a eficácia dos mecanismos de hierarquização social e propõe a construção de um Plano Nacional de Educação (PNE), que considera a diversidade étnico-racial como um fator de discriminação de indivíduos e grupos no acesso aos bens sociais, é importante um breve balanço da forma como esse debate tem se dado no âmbito acadêmico contemporâneo (SILVÉRIO, 2008, p. 7).

Diante da análise dos trabalhos estabeleceram-se algumas diferenciações quanto às definições sobre educação. Essas diversas perspectivas foram sistematizadas e serão apresentadas a seguir.

Segundo Maria de Lourdes Bandeira (1993, p. 75), a escola, enquanto uma instituição social, configura-se no interior de uma rede simbólica. A sociedade dispõe de uma base de

imaginários dos quais os simbolismos fluem e, nesta direção, o simbolismo racial seria o responsável pela conferência de sentido às linhas de cor da pele, aqui compreendidas pelas posições polares do branco e do negro enquanto determinantes de maiores ou menores vantagens sociais.

Deste modo, para Bandeira (1993, p. 78), como instituição educacional da sociedade, a escola constitui sua maneira de ser no interior de uma rede de simbolismos racistas. Assim, ao mesmo tempo em que institui o racismo como prática real em seu interior, a escola constitui sua própria rede simbólica, isto é, o modo próprio de prática do racismo que expressa o simbolismo de seu projeto educacional.

Como informa Bandeira (1993), o modelo educacional adotado no país, da escola reprodutivista, vê os alunos como depósitos de conteúdos e, mais especificamente os alunos negros, pois estes seriam vistos como depósitos de conteúdos duplamente alienados, uma vez que são alienados do processo de elaboração do saber depositado e sequencialmente da possibilidade de reelaborar os conteúdos desse saber (BANDEIRA, 1993, p. 91).

Segundo Petronilha Gonçalves e Silva (1995), desde meados do século passado, pesquisadores têm se debruçado sobre questões relativas à educação e à população negra. De acordo com a análise realizada pela autora sobre os encontros/congressos relacionados ao tema⁴² foram consideradas duas principais dimensões da educação, a primeira em que a educação seria tida em um sentido mais amplo da construção da identidade e da socialização, e uma segunda na qual a educação seria tomada em um sentido restrito de educação escolar.

O papel da escola na trajetória de vida dos jovens também foi apresentado pelo trabalho de Gomes (1996). A autora abordou a influência da instituição escolar nos processos

⁴² De acordo com a proposta deste trabalho, tornou-se relevante apresentarmos a sistematização desenvolvida pela pesquisadora Petronilha Gonçalves e Silva, referente aos encontros realizados sobre o tema negro e educação entre os anos de 1937 a 1995. Segundo Silva (1995), dentre os debates realizados nos seminários, suas contribuições e influências, e ainda das diferentes perspectivas teórico-metodológicas, houve uma ampliação no entendimento a respeito das relações entre pessoas de diferentes etnias na escola. As reivindicações elencadas pela autora apontam para: “o silêncio dos professores diante da discriminação racial como fator de seletividade da escola pública (Gonçalves, 1985); a escola não desconhece o racismo praticado em seu interior, é omissa, isso sim, face, aos sérios problemas que as crianças negras enfrentam (Oliveira, 1992); as crianças, “vão construindo como podem um jeito próprio de viver num contexto adverso, resignadas, muitas vezes, intensamente resistentes em outros momentos” (Lopes, 1994); as crianças que frequentam creches fazem face a práticas discriminatórias e preconceituosas exercidas pelos adultos que delas tomam conta (Oliveira, 1994); a imagem que a criança negra constrói de si própria é eivada pela imagem ideal de ser branca (Oliveira, 1992; Gusmão, 1993). As atitudes racistas presenciadas nas escolas são fruto de orientações, desde cedo, recebidas junto às famílias (Fernandes, 1978, p. 217; Oliveira, 1992, Gonçalves e Silva, 1995); bem como redundam em mecanismos educativos que conduzem a vida em sociedade. A situação, assim descortinada, aponta para a importância de política pedagógica em favor de crianças negras e conseqüentemente das crianças brasileiras (Gonçalves e Silva, 1988; Gonçalves e Silva, 1994” (SILVA, 1995, p. 06).

de construção da identidade racial com tom crítico à reprodução de discursos e práticas homogeneizantes desenvolvidas nesse espaço. Para Gomes (1996), os movimentos sociais desenvolveram um papel de destaque ao atuarem como forças de pressão direcionadas ao alargamento das expectativas sobre a função social da escola, esta última compreendida como um direito social, devendo, portanto, não excluir aqueles que, por direito, deveriam continuar seus estudos e serem bem sucedidos.

Ainda segundo Gomes (2002, p. 1) “a instituição escolar é vista como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Desta maneira, a escola pode contribuir para a produção de um novo ordenamento social, questionando o padrão social instituído por meio da desconstrução dos significados impostos aos indivíduos, aos seus corpos e às suas práticas, somando-se a essas contribuições o fim do distanciamento entre a escola real e aquela que a comunidade negra quer e necessita (GOMES, 1996, p. 09).

A educação, considerando-se os sistemas de ensino, atuaria como reprodutora de desigualdades, já que algumas pesquisas sustentam a tese de que a identificação racial se transforma de acordo com os anos de escolarização. Considerando a raça como um fator determinante na alocação de pessoas tanto na estrutura de classes quanto no sistema de estratificação social, Queiroz (2003) demonstrou que a escolaridade apresenta um efeito significativo sobre o modo como os indivíduos se classificam, neste sentido, existiria no país um sistema de hierarquização em que a cor se associaria ao *status* para definir o lugar das pessoas na estrutura social.

Ao considerar a educação como uma área estratégica de intervenção, Silveira (1999) apoiou-se na concepção de que educação e cultura são sinônimos de socialização, ou seja, atuam na constituição do processo básico de inserção cultural. A cultura, como construção histórica, segundo Silveira (1999), representaria uma dimensão do processo social e de produção da sociedade. Consequentemente, abordá-la como produção social destacaria a relevância de seus processos de transmissão, em especial quanto aos processos educativos. Neste sentido, a inserção cultural representaria o meio pelo qual uma sociedade socializa seus membros. Dito de outra forma, o fenômeno sociocultural seria realizado historicamente por meio dos processos de construção da pessoa. De acordo com a autora,

A escola é a instituição social que visa preparar a pessoa para a vida pública, como adulto socialmente produtivo na sociedade. Em seu interior continuam operantes os processos de identificação pela reprodução das representações sociais através das quais atores escolares atualizam processos culturais de diferenciação nas relações cotidianas, e que são transformados socialmente em mecanismos de produção de desigualdades sociais.

O processo escolar pode potencializar e refinar mecanismos de diferenciação na medida em que processos discriminatórios permeando o processo pedagógico definem condições de vantagens e desvantagens pedagógicas que, distribuídas, incidem nas relações como fator de sucesso ou insucesso escolar. Muitas crianças experimentam dificuldades na transposição de significados familiares, quando não há convergência entre as suas referências e as de seus professores e pares (SILVEIRA, 1999, p. 7).

Compreendendo o processo educacional como a prática por excelência da socialização humana, a autora aponta o espaço escolar como meio privilegiado para o acesso a concepções e ideias circulantes em determinados períodos.

A educação também foi compreendida, por Maria Elena Viana Souza (2003), como um agente ativo durante os processos de construção da sociabilidade. O processo educacional, segundo a autora, corresponderia a um mecanismo de afirmação positiva da identidade. Assim, a utilização de elementos definidores do lugar dos sujeitos dentro do sistema de classificação racial, como, por exemplo, o cabelo e a cor da pele, estariam diretamente relacionados às práticas pedagógicas e às vivências escolares, já que a escola não atuaria tão somente como uma instituição formadora de saberes escolares, mas também como formadora de saberes sociais e culturais. Logo, a escola seria ainda produtora de representações culturais⁴³, relacionadas às produções de símbolos, representações e significados.

Para Souza (2002), a escola, ao adotar um modelo baseado na homogeneização de valores, na adoção de medidas articuladas em torno da fixidez das identidades, ao produzir conteúdos universais desconsiderando perspectivas ou saberes não hegemônicos e, ainda, ao desconsiderar os diversos ritmos de aprendizagem e experiências do corpo discente, acentuaria preconceitos e discriminações ao invés de positivar o reconhecimento das diferenças. Por fim, a escola tem um importante papel a cumprir na desconstrução dos estereótipos, contudo, falta a ela problematizar a questão racial, isto é, problematizar as formas por meio das quais homens e mulheres, crianças, jovens e adultos negros constroem a sua identidade inserida ou não no ambiente escolar (SOUZA, 2002 apud GOMES, 2002, p. 1).

⁴³ Para a compreensão do que se pretende discutir por meio do conceito “representações culturais”, adotado pela autora Maria Elena Viana de Souza (2003), se fez necessário a apresentação do conceito cultura. Segundo a autora em questão, cultura é uma construção histórica, heterogênea e, como tal, é expressão de vivências distintas e personalizadas.

Fátima Machado Chaves (2003) debruça-se sobre a análise das formas com que as relações de classe, gênero e raça poderiam interferir no trabalho e na saúde das funcionárias negras (especialmente serventes e merendeiras). Ao realizar esse trabalho, Chaves (2003) elabora importantes apontamentos sobre o papel desempenhado pela escola, compreendida pela autora como o lugar privilegiado para a disciplinarização da criança que, conseqüentemente, acabaria socializando-a para a vida e para o trabalho.

A escola pública fundamental tem sido apresentada socialmente como um lugar privilegiado também de disciplinarização da criança, socializando-a para a vida e trabalho, seus diferentes profissionais, inclusive as funcionárias, compartilham desse objetivo, configurando-se também educadoras, porquanto interferem no “currículo oculto” do processo pedagógico na medida em que participam na criação e socialização de hábitos, atitudes e valores dos alunos, numa afetiva atividade de ensinar, cuidar e disciplinar, atuando de forma concreta (CHAVES, 2003, p. 5).

O ambiente educacional deveria responder ao combate ao racismo e, ainda, representar-se como um elemento atuante na constituição de uma verdadeira democracia no sentido da questão racial. Essa afirmação vem estabelecer um profícuo diálogo com as definições de Silva (2002), já que, segundo a autora, a socialização pode propiciar a afirmação de identidade de modo positivo, ou ainda silenciar práticas discriminatórias e impedir o reconhecimento das diferenças nos espaços escolares (SILVA, 2002).

Kabenguele Munanga (2000 apud SILVA, 1996) também apresentou uma importante contribuição para a compreensão da questão racial e do ambiente escolar no contexto nacional, segundo o autor,

todos os preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade brasileira são encontrados na escola, cujo papel deve ser o de preparar futuros cidadãos para a diversidade, lutando contra todo o tipo de preconceito. Mas na prática ela acaba é reforçando o racismo (MUNANGA, 2000, p. 14 apud SILVA, 1996, p. 13).

Por meio da orientação teórica apresentada pelas análises de Munanga (2000) e Silva (2002), pode-se compreender o espaço escolar enquanto um espaço dinâmico e complexo, potencialmente capacitado para a produção e reprodução de práticas e ações discriminatórias.

Neste sentido, a educação, compreendida na vivência e na interação com o espaço e o cotidiano escolar, obteria destaque devido à sua atuação na constituição/construção dos sujeitos. As experiências vivenciadas durante este processo participariam dos questionamentos das identidades, principalmente por meio do contato com o outro, da

alteridade. Melhor seria então pensarmos a educação como o local do encontro das diferenças, de diferenças que estabelecem relações de poder, enquanto produtos da dimensão social.

Nota-se, a compreensão da educação escolar poderia abranger múltiplos significados, pois representaria tanto um espaço da vivência e reprodução da discriminação oculta, que irá compor os saberes escolares, sociais e culturais, como também o local das representações culturais, relativas às produções simbólicas e de significados como, por exemplo, os significados subjetivos dados ao cabelo crespo durante a formação dos elementos de identificação que irão compor os sujeitos (SOUZA, 2003).

Portanto, a análise da educação buscou compreender, a partir dos textos apresentados nas associações analisadas, a escola enquanto uma instituição social que se constituiu como um espaço privilegiado para o exercício da escolarização. Essa definição tende a informar os processos nos quais essa instituição atua, ou foi desenhada a atuar, tornado-se justificada a apreensão dos processos e dinâmicas sociais coexistentes na educação que corroborem a socialização e/ou a formação dos sujeitos.

3.3 AS VÁRIAS PERSPECTIVAS SOBRE A IDENTIDADE

O desenvolvimento da educação, em sua concepção contemporânea, ilustra o contexto institucional que proporciona as interações sob as quais as identidades são produzidas a partir das relações estabelecidas entre a consciência individual e a estrutura social. Neste sentido, o contato com os trabalhos apresentados nas associações permitiu a identificação e o questionamento da emergência dos significados que os sujeitos negros(as) são portadores por meio de práticas, discursos e formas de interação que emergem dos processos de construção das identidades/identificações.

Os trabalhos apresentados nas associações ANPEd e ANPOCS apontem para três perspectivas teóricas relacionadas à identidade. Essas perspectivas dizem respeito às seguintes análises: representação social, construtivismo e estudos pós-coloniais.

Dar-se-á início a este tópico apresentando as análises sobre a relação entre a identidade e as representações sociais. De acordo com Bandeira (1993, p. 75), a cor representa um símbolo que, de acordo com sua gradação, oportuniza maior ou menor direito e vantagens sociais, isto é, a cor torna-se o elemento a partir do qual sujeitos são significados nos mais

diversos espaços sociais. O modo como esses sujeitos se distribuem e até mesmo o universo de possibilidades a eles delegadas define-se a partir do seu lugar social e das suas características fenotípicas e culturais, que passam a ser significadas, então, a partir das representações sociais.

Segundo Castoriadis (apud BANDEIRA, 1993), o imaginário social estabelece diferenças na ocupação dos espaços e na distribuição das oportunidades sociais a partir de linhas simbólicas, ou seja, das linhas de cor. Portanto, se pode compreender que o simbólico informa as relações raciais que operam nas instituições.

Neste sentido, a perspectiva das representações sociais orientada pela produção de Maria de Lourdes Bandeira, em seu trabalho, *Movimento Negro e democratização da educação* (1993), apresenta a formação dos processos de representação social constituindo-se a partir do imaginário social e expressos nas dinâmicas do cotidiano. Bandeira (1993) apresenta tal afirmação ao construir uma análise sobre a democratização do espaço escolar e, conseqüentemente, dos atores que atuam nesse espaço: crianças e adolescentes negros e negras.

Segundo Bandeira (1993), o imaginário social atua na elaboração de uma rede simbólica que atribui significados e símbolos aos elementos da sociedade. Ao se inferir essa rede, o imaginário social se constitui ao mesmo tempo em que é constituído por este universo simbólico. Sobre a questão racial, a autora afirma que “O imaginário social da diversidade fenotípica da espécie humana constitui o universo imaginativo e um componente imaginário” (BANDEIRA, 1993, p. 75). Neste sentido, compreende-se que a dimensão da identidade, orientada pelo debate das representações sociais, aponte para o imaginário social como uma diretriz das relações e dinâmicas raciais no Brasil. Essa dinâmica, representada por sua vasta diversidade fenotípica, contribui para a elaboração de um campo imaginativo e simbólico sobre raça, sendo assim,

O imaginário social atribui sentido às linhas de cor na determinação dos lugares no sistema social, pois é sabido que as representações sociais, elaboradas e constituintes do imaginário social, informam diversas esferas da vida social, ou seja, econômica, cultura, educacional e política, ligando símbolos (como a cor da pele, a textura do cabelo) a significados discriminatórios (BANDEIRA, 1993, p. 75).

Todavia, nota-se que ao atuarem no espaço escolar, as representações sociais demonstram a imersão da escola nas redes de simbolismos elaboradas por esse imaginário. Portanto, a escola não se encontra desconexa ou mesmo isenta da rede de significados e símbolos que operam a partir do imaginário social. Pode-se inferir ainda uma crítica a teorias ou processos que atuam a partir da concepção de que a escola seria um espaço racialmente neutro.

A escola é uma instituição social e a maneira de ser sob a qual se constitui e é constituída configura-se no interior de uma rede simbólica. Nossa sociedade dispõe de uma base de imaginários da qual os simbolismos fluem. O imaginário utiliza-se do simbólico como expressão e, na medida em que nele se exprime, dele também se utiliza para existir (BANDEIRA, 1993, p. 75).

A partir análise dos trabalhos relacionados ao conceito em questão, a identidade, optou-se pela seleção de textos que expressam de modo mais significativo os fundamentos da análise realizada. Sendo assim, serão expostos trechos dos trabalhos analisados que caracterizam o debate em questão.

A autora Shussler (2002) apresenta um estudo com base na história de vida de mulheres que trabalham no campo e se tornaram professoras no interior do Estado de Mato Grosso. Neste trabalho a autora buscou articular a representação social à constituição e à manutenção de discriminações e preconceitos. O trabalho de Schussler contribuiu para a afirmação de Bandeira na medida em que a autora apresenta o imaginário social acerca da população negra como um meio para reafirmação de estereótipos e preconceitos. Esses por sua vez atuam na constituição e manutenção das hierarquias sociais. Ao discorrer sobre as dinâmicas espaciais nos espaços escolares, Shussler afirma “Percebemos que neste espaço (o espaço escolar), estão presentes as representações sociais e estereótipos de hierarquias entre as raças, e os negros são marcados pelas representações associadas a submissão (SHUSSLER, 2002, p. 08)”.

Resgatando os trabalhos que legitimam o debate aqui apresentado, Oliveira (2003) destaca as contribuições das representações simbólicas sob a construção das associações entre negro/ruim e branco/bom. Segundo o autor, as representações simbólicas estabelecem estilos de sensibilidade, ou seja, o conjunto de imagens e relações de imagens que constituem o capital pensado da humanidade. Neste sentido, o imaginário social do ocidente desenvolveu-se reproduzindo uma abordagem acerca da questão racial, mais especificamente da cor negra, que a relacionou as representações do mal, da obscuridade em oposição ao bem e a clareza,

fundamentando uma nítida oposição entre bem/mal. De acordo com Oliveira, tratou-se da produção de um complexo conjunto de elementos mitológicos e filosóficos que constituíram as concepções sobre a cor negra no mundo ocidental (OLIVEIRA, 2003, p. 12).

Ana Célia Silveira (1999) no trabalho *As transformações da representação social no negro no livro didático e seus determinantes* apresentou parte da crítica ao mito da democracia racial buscando desconstruir, bem como, questionar a importância dada na sociedade moderna ocidental a este mito. Segundo Silveira, a oposição à democracia racial encontrou seu fundamento nos debates da chamada pluralidade cultural. Neste sentido Ana Célia Silva (1999) questiona a reprodução de imagens, linguagens e organizações na educação, pois compreende a função de destaque da educação na modelagem do que se apreende do exterior e é reproduzido na constante mediação das identidades que se encontram no ambiente escolar. As representações sociais do negro, segundo a autora, podem ser alteradas por meio do processo educacional, no currículo e materiais pedagógicos na prática militante, nas pesquisas e nas publicações, sendo que essas alterações podem ocorrer a partir de discussões dos sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, das ações e das práticas arraigadas no processo educacional inserido no contexto normativo da sociedade.

Outra perspectiva apresentada pelos trabalhos indicou a aproximação das análises elaboradas por Berger & Luckmann, no clássico *A construção social da realidade* (1985). Os autores apontam para a compreensão dos processos de construção da identidade, afirmando que esta atua em constante diálogo com a dinâmica social, isto é, a identidade é resultante parte dos processos subjetivos, parte dos processos objetivos dos quais os sujeitos estariam imersos. Logo, os “tipos” de identidade estariam relacionados aos contextos sociais em questão; considerando-se, por exemplo, a raça, a condição social, a geração ou mesmo o local de origem.

Vale ressaltar que a análise elaborada pelos autores não exclui um conjunto de significações subjetivas. Berger & Luckmann (1985, p. 179) consideram as estruturas sociais nos processos de significação identitária, destacando que essas estruturas, somadas às estruturas históricas, irão contribuir para a elaboração de tipos de identidades específicas⁴⁴.

De acordo com os autores compreende-se a transformação das identidades por meio das características tidas com específicas, tais como raça e gênero. Nesse sentido, tais

⁴⁴ Os autores apontam para a possibilidade de transformação das identidades, ou mesmo da construção de identidades específicas, ou seja, identidades pautadas na raça ou/e no gênero, por meio da subjetivação de tais características.

características atuam como elementos de transformação das identidades. Sendo assim, a abordagem de Berger & Luckmann (1985, p. 180) indicou a compreensão da identidade como um processo dialógico constante e contínuo, obtido entre o indivíduo e a sociedade. Segundo os autores,

A identidade é um elemento-chave evidente da realidade subjetiva e, tal como toda realidade subjetiva, encontra-se em relação dialética com a sociedade. A identidade é formada por processos sociais. Uma vez cristalizada, é mantida e modificada ou mesmo remodelada por relações sociais. Os processos sociais implicados na formação e conservação da identidade são determinados pela estrutura social. Por outro lado, as identidades produzidas pela interação do organismo, da consciência individual e da estrutura social reagem sobre a estrutura social dada, mantendo-a, modificando-a ou mesmo remodelando-a (BERGER & LUCKMANN, 1985, p. 179).

Para os autores citados, o processo dialético constituído na relação entre indivíduo e sociedade mostra-se limitado por seu aspecto externo, isso se deve às suas dimensões sociais, o que significa que os aspectos biológicos e estruturais da sociedade podem influenciar na delimitação de possibilidades ante a construção da identidade. Dito de outro modo, os aspectos biológicos, bem como o mundo social que preexiste aos indivíduos, atuam como aspectos limitantes à identidade.

Buscando um aprofundamento teórico referente aos trabalhos de Berger & Luckmann, toma-se o texto de Claudia Barcellos Rezende, intitulado “Identidade e Contexto: algumas questões da Teoria Social” (2007). Nesse trabalho, a autora apresenta um balanço bibliográfico sobre os principais debates referentes à identidade. De acordo com Rezende (2007, p. 31), os autores inicialmente citados compreendem que a identidade se constitui pelo processo de interiorização da sociedade pelo indivíduo, ou seja, o indivíduo não nasce membro da sociedade, mas se torna por meio dos processos de socialização. É importante frisar que, para Berger & Luckmann, o indivíduo possui a consciência de uma existência anterior a qualquer apreensão social, uma quase essência, conclui-se então que a identidade, para os autores, não pode ser totalmente social, pois existiriam alguns elementos subjetivos que escapariam, como, por exemplo, a consciência da existência do corpo como anterior e distinta da apreensão social deste sujeito (Id. Ibid.).

Segundo esta perspectiva, em detrimento do universo subjetivo, a interiorização do universo objetivo se daria, principalmente, por influência da família, tão logo a socialização representaria um dos processos responsáveis pela identificação,

a identidade seria um conceito que permite articular as dimensões objetivas e subjetivas de uma vida social, havendo, no entanto, uma base individual anterior ao social e possível de ser pensada, até certo ponto, à parte da sociedade. Além disso, embora enfatizem o caráter processual da formação das identidades, Berger e Luckmann também afirmam uma cristalização dessas na idade adulta, que devem ser coerentes em sua articulação dos vários mundos e socializações. Nesse sentido, a identidade só se torna uma questão para o indivíduo – sujeita a inconsistências e escolhas – em determinadas conjecturas (REZENDE, 2007, p. 32).

Ao nos debruçarmos sobre os trabalhos apresentados nas associações foi possível localizar um número significativo de autores que adotam, total ou parcialmente, a perspectiva apresentada acima. Um dos trabalhos no qual se verifica essa afirmação foi o trabalho de autoria de Jacira Helena do Vale Pereira. A autora utilizou-se do debate exposto para apontar os processos de construção da identidade/etnicidade no trabalho *Fronteira étnico-cultural e geográfica: indagações para a educação sobre a (re)construção identitária de sujeitos migrantes* (2003). Pereira se ateve as relações construídas e constitutivas das identidades sociais de indivíduos migrantes em espaços fronteiriços, sejam fronteiras geográficas, geracionais ou étnico-raciais. A aproximação desse trabalho a abordagem se deu a medida que a autora apresentou a análise da atuação dos processos educacionais sobre os processos de construção e/ou reconstrução identitária de sujeitos migrantes.

Pereira utiliza-se da perspectiva formulada por Berger e Luckman (apud PEREIRA, 2003, p.230) para compreender os processos de construção da identidade. Logo, para os autores em questão a construção da identidade se daria em meio às redes de relação, sendo que estas se constituem socialmente. De acordo com Pereira (2003), Berger e Luckman irão discutir o tema da identidade enquanto projeções do imaginário de um grupo em relação a suas origens comuns e ao compartilhamento de laços culturais, históricos e geográficos. Seria, portanto, esse senso de compartilhamento, de entrelaçamento identitário o responsável pela configuração da população de determinado território a um projeto de continuidade histórica.

A partir dessa leitura, as identidades podem ser compreendidas sempre como processos em formação, sendo que estes se relacionariam a contextos de interação historicamente ligados, assim, tais identidades seriam negociadas e produzidas a partir de determinados locais históricos e instituições sociais no interior de formações e práticas discursivas.

Os trabalhos analisados apresentam também a perspectiva de análise da identidade de acordo com os estudos pós-coloniais. Essa perspectiva baseia-se, principalmente, no autor

Stuart Hall. Os Estudos Culturais deslocam o foco das identidades enquanto modelos únicos, fixos, a-históricos e essencializados, para a compreensão de processos fluídos, cambiantes e negociáveis de identificações entre os sujeitos e suas contingências históricas que participam da constituição de suas subjetividades, dos seus desejos e práticas no interior dos jogos de poder e de exclusão (HALL, 2008, p. 111). O autor afirma a identidade como um dos processos que operam “sob rasura”, que não pode mais ser pensada da forma antiga – única, fixa, a-histórica e essencializada, mas sem a qual algumas questões chave não poderiam sequer ser pensadas. Contextualmente, as identidades operariam tanto como políticas de localização nas dinâmicas estabelecidas pelas lógicas de poder/saber vigentes, quanto como instáveis, transmutáveis e performáticas. Vale demonstrar a concepção do autor

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca artificiais, que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2008, p. 108).

Segundo o autor, a identidade, ou melhor, a identificação, se insere na lógica do processo condicional e contingente da fusão entre o mesmo e “outro”. Logo, se pode dialogar com uma concepção que pensa as identidades construídas por meio da diferença e não fora desta, construídas em relação ao interior dos jogos de poder e de exclusão (HALL, 2008, p. 111).

Ainda de acordo com o autor, pode-se pensar as identidades enquanto “suturas”, ou seja, “pontos de apego temporários às posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós” (HALL, 2008, p. 112). A partir da compreensão de que a identidade é resultante da construção e da reconstrução dos processos que compõem a percepção identitária dos sujeitos, a análise de parte dos textos apresentados nas associações torna possível a compreensão do espaço e da educação escolar enquanto *locus* de pluralidades de sujeitos, de experiências, logo, dos processos de identificação. Segundo Hall (2005, p. 38), “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”.

A autora Avtar Brah (2006) busca compreender a subjetividade e a identidade inseridas na dinâmica da diferenciação social. Nesse sentido, o sujeito vivenciaria sua construção como “sujeito em processo”. A experiência seria, portanto, o espaço discursivo no

qual posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais que são inscritas ou repudiadas (BRAH, 2006, p. 361), desdobrando-se em experiências da diferença. Inscrevendo o conceito no espaço analisado, pode-se dizer que a instituição escolar se configura como importante espaço para a reflexão do encontro das experiências vivenciadas nas e por meio das diferenças.

A identidade passa a ser pensada como uma questão da experiência, da subjetividade e das relações sociais. Logo, é na complexa trama social e subjetiva na qual os sujeitos estão imersos que podem experimentar suas identidades, construí-las e reconstruí-las (BRAH, 2006). Hall (2008) dialoga com a autora Avtar Brah (2006), seguindo a afirmação de que as identidades são construídas e inseridas na diferença e em relação ao outro, aos discursos, às práticas e experiências por eles experimentadas,

Essa concepção aceita que as identidades não são nunca artificiais, que elas são, na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas, que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação (HALL, 2008, p. 108).

O sujeito pós-moderno, descendente da crise da identidade, tornou-se mais provisório, variável e problematizado devido ao processo que deslocou as estruturas e os processos centrais das sociedades modernas e abalou os quadros de referência que forneciam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Esse processo tornou o sujeito pós-moderno oponente de uma conceituação identitária fixa, essencial e permanente (HALL, 2005, p. 12).

Dando continuidade traçou-se o intercâmbio entre os trabalhos estudados e a perspectiva apresentada pelos estudos pós-coloniais expomos alguns trabalhos apresentados na ANPED e na ANPOCS entre os anos de 1988 a 2003 que ancoram nossa análise. Com esse objetivo apresentou-se o trabalho de Tereza Josefa dos Santos (2002), ao analisar as trajetórias de professores universitários negros. Ao construir sua pesquisa, Santos (2002) adota a perspectiva apresentada por Hall ao entender que a educação, representada como um projeto pessoal permite a possibilidade do sujeito negro “sair do seu lugar”. Para além, esse lugar do qual o negro deve seria representativo de conjunto de valores, comportamentos e estéticas discriminadas socialmente. Nesse sentido, “sair do seu lugar” pode informar ainda que este sujeito aprendeu à estética, o comportamento e as expectativas definidas por uma

cultura pautada na branquitude. Logo, de acordo com a autora, saber-se negro no contexto escolar é viver a experiência de ter sido massacrado em sua identidade e confundido em suas expectativas. Mas é também e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades.

De acordo com o trabalho “*O Movimento Negro no Rio de Janeiro e a Educação Escolar*” de autoria de Maria Elena Viana Souza (2003), a educação escolar pode desempenhar um papel significativo em relação à compreensão e as dinâmicas referentes à raça no país, principalmente, por meio da divulgação e de debates sobre os saberes discriminados. De acordo com o documento elaborado para a implementação da lei 10.639/03, os questionamentos sobre a imagem do negro nos livros didáticos, os termos pejorativos usados nos textos e nos conteúdos ministrados em cursos de formação de professores, devem ser ampliados, chegando a necessidade de uma mudança radical na estrutura curricular dos cursos em todos os níveis, modalidade e etapas do ensino que desconsideram ou simplesmente omitem a participação africana e afro-brasileira na construção do conhecimento em diferentes áreas das ciências (BRASIL/MEC/MJ/SEPPPIR, 2008, P. 10)

Ainda sobre a perspectiva do ambiente escolar como espaço privilegiado para a construção dos processos de identificação, as autoras Motta Diniz e Ana Canen no trabalho *Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo* (2003) discutiram o desafio posto o rompimento da noção da homogeneidade cultural. A partir do exposto, o processo de construção e reconstrução da identidade não pode ser entendido como algo essencializado, incabado e pré-definido pela natureza, mas sim, como resultante de encontros e desencontros, provisórios e contingentes, de choques culturais. As autoras demonstraram ainda a identificação racial como uma identificação social e cultural. Essa afirmação poder ser exemplificada pela citação abaixo,

A identidade negra se constrói por meio de um processo contínuo, que cruza momentos e discursos os mais variados (...), modificando e hibridizando as formas pelas quais essa identidade vai se constituindo e sendo representada no discurso (DINIZ & CANEN, 2003, p. 11).

Dando continuidade as exemplificações ressaltam-se tanto os estudos das relações étnico-raciais, quanto os processos de construção da identificação e da cidadania, visto que, ao adotarem também a perspectiva dos estudos pós-coloniais adotam os processos de

identificação como elementos a serem estudados. A análise das autoras aponta para a identidade como algo não essencial, representado pela “celebração do móvel”, um processo de formação intermitente. Como consequência esse projeto colocou em questão as grandes identidades sociais coletivas como, por exemplo, a classe, a raça, o gênero, a nação ou o ocidente ao demonstrar como as identificações são inconstantes, mutáveis e instáveis, além de negociáveis.

Os estudos relativos a relações étnico-raciais e aos processos de construção da identificação e da cidadania, ao adotarem também a perspectiva dos estudos pós-coloniais, adotam os processos de identificação como elementos a serem estudados. Neste sentido, os autores e autoras apontam para a identidade como algo não essencial, representado pela “celebração do móvel”, um processo de formação intermitente. Como consequência esse projeto colocou em questão as grandes identidades sociais coletivas como, por exemplo, a classe, a raça, o gênero, a nação ou o ocidente, ao demonstrar como as identificações são inconstantes, mutáveis e instáveis, além de negociáveis.

Consequentemente, incorpora-se à análise dos processos de identificação o papel desempenhado pelas normas reproduzidas a partir do espaço escolar. Normas essas que atuarão junto ao processo dialógico e contextual da construção e do questionamento das identificações, bem como dos parâmetros utilizados para a construção dos modelos de sociabilidade e de formação transmitidos pela e na escola. Modelos que, para os autores analisados, irão apresentar estreita relação com a identidade social.

3.4 A CIDADANIA EM QUESTÃO

Considerando o segundo conceito destacado pelo mapeamento dos trabalhos, dar-se-á ênfase ao debate sobre os modelos de cidadania. Propõe-se um modelo de organização desses debates que compreende duas perspectivas teóricas, considerando-se as particularidades que cada uma dessas contém em seu interior. De um lado, apresenta-se uma abordagem da cidadania que deve ser voltada ao reconhecimento das diferenças, sejam elas étnicas, raciais, sexuais, territoriais, ou geracionais. Nesta concepção, a igualdade não deveria ser confundida com apagamento das diferenças, assim como a diferença, deveria ser compreendida como um elemento constituinte do processo formador da cidadania – “cidadania cultural”. De outro lado, apresenta-se a concepção que entende a cidadania a partir da universalização dos

direitos e deveres a todos, aproximando-se de uma noção clássica de cidadania. Essa última aponta para a cidadania como direito de todos, considerando então a existência de um sujeito universal, isto é, indistinto em suas demais características. Nesta concepção, o parâmetro básico para se requerer o status da cidadania tem sido o trabalho, ou seja, a inserção na cadeia produtiva.

A análise dos textos apresentados nas associações estudadas aponta o predomínio da primeira concepção, ou seja, a inserção da dinâmica cultural e simbólica aos direitos e deveres contidos na cidadania. Adotando essa perspectiva, conclui-se que um número significativo de trabalhos desenvolverá profundas críticas ao modelo que estrutura a segunda concepção exposta. Iniciar-se-á agora a exposição a partir de uma análise mais abrangente sobre o contexto no qual a cidadania se desenvolveu e estruturou no país.

No contexto nacional, a construção do conceito de cidadania se pautou no viés do reconhecimento por meio trabalho. Essa pauta aponta para um modelo de cidadania universal, modelo este amplamente criticado por um grande número de trabalhos analisados. Tais críticas recaíram, principalmente, na característica restritiva e adscritiva deste modelo.

A compreensão da cidadania em sua leitura clássica foi elaborada por T. H Marshall, na obra *Cidadania e Classe Social* (1979). Marshall, teórico clássico da concepção de cidadania calcada nos pilares do Iluminismo, condena a diferenciação ou desigualdade qualitativa entre os homens, cunhada pelo status social. Como alternativa o autor elabora a cidadania como parâmetro de igualdade. Neste sentido, a igualdade básica se embasaria na associação com a participação integral na comunidade, ou seja, com o exercício pleno dos direitos contidos na noção de cidadania. A cidadania transfere, então, a esfera do direito local ao universal, ampliando direitos a todos os homens.

Segundo o autor, o desenvolvimento da cidadania até o fim do século XIX proporcionou a compreensão dos direitos civis, políticos e sociais. Uma apresentação cronológica do conceito indica a seguinte estrutura: no século XVIII se deu a emergência dos direitos civis, esses direitos trataram da liberdade individual (liberdade de ir e vir, imprensa, pensamento e fé, propriedade e justiça). Emergiram ainda os direitos políticos, ou seja, os direitos de participar do exercício do poder político, direitos esses que dialogam com o sufrágio universal, transferindo sua base do substrato econômico ao status pessoal.

Surgidos no século XIX os direitos sociais serão, já no século XX, associados aos direitos civis e políticos na composição da cidadania. No século XX a participação de

comunidades e associações irá pautar a incorporação desses direitos à noção de cidadania. A cidadania passa, então, a ser pensada como um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade.

Neste ínterim, a educação, como direito social, foi direcionada ao desenvolvimento formativo dos cidadãos, objetivando a preparação para a vida em meio social, na perspectiva da socialização que prepara para inserção na estrutura social, ou seja, o projeto de escolarização foi pensado enquanto capacitação para a cidadania, e esta projetada como medida de igualdade entre os sujeitos.

A concepção de cidadania regulada desenvolvida por Santos (1979) se funda como desdobramento da concepção de cidadania formulada por Marshall (1979). Este modelo teria como pressuposto a formação do cidadão por meio do reconhecimento e capacitação para a inserção no mundo do trabalho. Santos (1979, p. 74) insere a cidadania enquanto pertinente à passagem da esfera da acumulação para esfera da equidade, que é compreendida por meio da ocupação no mercado de trabalho, ou seja, esse é o parâmetro utilizado pelo autor para definir a igualdade entre os sujeitos. De acordo com ele,

são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas em lei. Neste sentido, a expansão da cidadania pode se dar pela regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, e mediante a ampliação do escopo de direitos associados a estas profissões, antes que por meio dos valores inerentes aos conceito de membro da comunidade (Id. Ibid., p. 75).

O conceito de cidadania regulada (SANTOS, 1979) define a incorporação dos direitos, já elaborados por Marshall (1979), aos indivíduos necessariamente imersos nos parâmetros do reconhecimento profissional ou ocupacional. Essa perspectiva irá se opor às demandas emergentes em meados do século XX, já que, a partir dessa data retornam ao cenário social um número significativo de movimentos sociais, nomeados posteriormente como “novos movimentos sociais”. Esses grupos reorganizados terão, em sua grande maioria, caráter identitários, como, por exemplo, o Movimento Negro e o Movimento de Gays, Lésbicas, Travestis e Transexuais.

De acordo com Gomes (1997), os novos movimentos sociais originários do processo de reformulação política e social, operado após a redemocratização, atuam na chave da mudança da estrutura educacional, principalmente por meio da percepção da diversidade cultural e da importância da visibilidade e reconhecimento das identidades culturais. Este

contexto insere então ao debate o questionamento acerca do modelo de cidadania até então vigente.

Como parâmetro para a igual cidadania, seria importante notar a construção de um modelo democrático que fosse capaz de representar grupos sociais nomeados como “minorias” que ocupam as margens da sociedade brasileira. O modelo de cidadania proposto por um número significativo de discussões teórico-acadêmicas aponta para dimensões que indicam os debates referentes à “cidadania cultural”. Nessa perspectiva, considera-se o reconhecimento da orientação sexual, da raça, da geração, da nacionalidade, ou seja, de características distintivas dos sujeitos.

Segundo Bandeira (1993, p. 77), as análises sobre raça no Brasil relacionam-se aos debates sobre desigualdades raciais. Esse processo decorre do acesso desigual aos direitos de cidadania por parte da população negra. A autora considera ainda que o acesso desigual dificulta o fim das desigualdades pautadas na raça .

O processo de desescravização dá início ao simbolismo republicano e, com este, segundo Bandeira (1993), se deu a superação da escravidão e o fim da crise política do governo monárquico. No entanto, o simbolismo da nova cidadania republicana esteve relacionado ao legado da escravidão. A contradição entre o simbolismo republicano e os conteúdos escravistas pode ser solucionada, no nível ideológico, pela igualdade de direitos postulada no preceito constitucional de que todos são iguais perante a lei. Em nível prático, essa formulação pode ser aprofundada pela ideologia da livre iniciativa, que se utiliza do racismo como clivagem no ordenamento de interesses e disputas entre atores diferenciados (BANDEIRA, 1993). A autora afirma,

o simbolismo republicano implica estruturas conceituais fundadas no imaginário social do liberalismo, a persistência de conteúdos escravagistas configura-se como uma contradição. A contradição se resolve no nível ideológico pela igualdade de direitos postulada no preceito constitucional de que todos são iguais perante a lei, mas se aprofunda em nível prático, pela ideologia da livre iniciativa, postulada na tradição civilista do direito brasileiro e no individualismo, base constituinte da nossa ordem social, que se utiliza do racismo como fator de clivagem para ordenar interesses e balizar soluções de disputas e concorrências envolvendo atores racionalmente diferenciados (BANDEIRA, 1993, p. 77).

Pode-se compreender que Bandeira (1993) leva em consideração a origem política dos valores contidos na noção da cidadania. Para a autora, a cidadania advém de uma concepção republicana que se constrói permeada por simbolismos. Estes simbolismos, por sua vez,

atuam efetivamente quando se analisam as dinâmicas da cidadania referentes à população negra. A cidadania é questionada e rediscutida por muitos autores que, junto às demandas do movimento negro, questionaram o caráter homogeneizante e desconexo das relações culturais e históricas que constituem essa dimensão no país. Parte dos autores irá compreender a concepção universalista da cidadania como resultante dos significados construídos por meio do imaginário social e, conseqüentemente, das representações em relação à população negra operante nas dinâmicas sociais de uma nação com forte histórico escravagista e discriminatório.

Segundo Souza (2003), o ambiente escolar representaria o local por excelência onde ocorre a reprodução da desigualdade e também o local onde pode ocorrer a manipulação dos estereótipos referentes à população negra, trazendo à tona a possibilidade de revertê-los nesse mesmo espaço. Souza (2003) aproxima-se do debate apresentado por Bandeira (1993), ao afirmar que

a Lei Auréa não representou a cidadania plena para a população negra e afrodescendente. A sociedade brasileira continua discriminando-a e, apenas dessa discriminação ser, algumas vezes, invisível como muitas vezes a mídia deixa transparecer, ela se expressa na falta de oportunidades que tal população enfrenta, sem contar que o próprio Estado, representado por sua força policial, também é autor de várias ações discriminatórias contra o negro e o afrodescendente, pois, a violência dessa instituição, faz parte do cotidiano dos mesmos, principalmente, dos jovens (SOUZA, 2003, p. 9).

Ambas as autoras apresentam a permanência de um modelo de cidadania excludente, calcado nos ideais e simbolismos de um regime de representações estruturadas na inferioridade da população negra em detrimento das demais.

Permanecendo nesse campo de análise, Veríssimo (2003 apud NOGUEIRA, 1996, p. 220) demonstrou que as demandas dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, foram direcionadas à ultrapassagem das noções de cidadania política (votar e ser votado) e apontaram para a adoção de políticas específicas, como as ações afirmativas.

As propostas de estabelecimento de políticas de ação afirmativa voltadas à população afrodescendente são um bom exemplo. De fato, estamos vivendo um momento particularmente estimulante do debate sobre as questões sociais em nível global, sendo quase impossível mencionar quais análises e perspectivas visando à superação de problemas semelhantes não possuem fundamento adequado para sua sustentação, aceitação e aplicação em nosso país. Até que se prove o contrário, as políticas de ação afirmativa têm, em outros contextos, contribuído para a promoção de grupos historicamente privados de oportunidades essenciais ao seu desenvolvimento e fortalecimento de suas habilidades como seres humanos.

Por outro lado, os acordos e consensos sobre as questões sociais, sobejamente discutidos nas Conferências organizadas pela Organização das Nações Unidas, por exemplo, ganharam prestígio internacional e reconhecimento suficientemente abrangente para não se deixarem abalar pela defesa dos particularismos nacionais. É inegável que as experiências que culminaram em Programas de Ação, de âmbito global, têm sido responsáveis por uma elaboração mais coletiva sobre o conceito de desenvolvimento e pela renovação do entendimento sobre igualdade, equidade e participação social.

De fato, o que se tem mais claramente posto em xeque são as noções sobre o conceito de igualdade e o princípio das oportunidades iguais. O fundamental é ultrapassar as noções de cidadania política – eleger e ser eleito – para centrar-nos na ideia de cidadania social, ou seja, a prerrogativa de cada pessoa gozar de um padrão mínimo de bem estar econômico e seguridade social. E por isso que causa espanto e indignação as acusações de que o estabelecimento de políticas de ação afirmativa seja um privilégio. Afinal, tem sido a população afrodescendente a parcela mais afetada no gozo de padrões mínimos de bem estar econômico e seguridade social. Os mais recentes estudos sobre a situação social e econômica da população afrodescendente tem demonstrado isso de forma incontestável (VERÍSSIMO, 2003 apud SANT'ANNA, 2001, p. 2).

Segundo Silvério (1999), os debates sobre a cidadania orientam para uma direção equitativa, e essa definição, segundo o autor, pode desvendar uma sociedade pluralista (racial e etnicamente), universalizante, ou uma sociedade com projetos raciais e étnicos particularizantes em disputa por posições nas diferentes esferas da vida social (SILVÉRIO, 1999, p. 19). Compreende-se, portanto, que o modelo de cidadania adotado nas mais diversas sociedades irá corresponder à dinâmica racial e étnica posta naquele espaço, e ainda aos modelos e padrões de democracia construídos historicamente.

Silvério (1999) volta a afirmar que a formação do Estado e da sociedade civil no Brasil incorporou as noções de neutralidade racial, noções essas que pressupõem em seu interior a adoção de um modelo que deu destaque e caráter de verdade e unicidade aos valores, condutas e históricos da população branca, ou seja, que afirma a instauração e perpetuação de um modelo que impõe uma supremacia branca.

Segundo Bernardino (1999), as concepções de cidadania, elaboradas por Marshall (1979), representam certa dimensão de status social. Partindo dessa afirmação, o status social

pressupõe existência às pessoas que não estão plenamente integradas no nível de desenvolvimento e aos projetos de formação da nação, ou seja, pretos e pardos estariam sem acesso pleno aos direitos sociais, seriam, portanto, cidadãos de segunda classe. A função integradora da cidadania, conforme Marshall (1979), fica então comprometida quando se coloca em questão a integração de pessoas ou grupos que se definem como diferentes (BERNARDINO, 1999, p. 6). O autor afirma então que as ações afirmativas possibilitariam a passagem de cidadãos tidos como cidadãos de segunda classe para cidadãos de primeira classe, a partir do reconhecimento das diferenças e da redistribuição econômica.

Dando continuidade a análise dos trabalhos apresentados nas associações, constatou-se que Carlos Hasenbalg no texto *O negro na indústria: proletarização tardia e desigual* (1992) discute os modelos de cidadania delegados a população negra no país. Segundo Hasenbalg, trata-se de um modelo cunhado a partir da conquista do direito ao voto pela população negra, no entanto, essa conquista não se realizou em consonância com as demais dimensões desta população e de seu contexto histórico, ambos marcados pela história da escravidão.

O trabalho de Paula Cristina Silva, *Educação Pluricultural e anti-racismo em Salvador* (1996) apresentou uma relação entre a desigualdade existente no sistema educacional brasileiro, reprodutor dos mecanismos produtores da desigualdade social e o apagamento das culturas, e a assimilação/negatividade de elementos reconhecidos pelas culturas negras (SILVA, 1996, p. 04). Uma análise dessa obra nos permite levantar alguns questionamentos sobre uma possível hegemonia das políticas educacionais e das políticas culturais do Estado Brasileiro quanto a perspectiva cultural.

A partir desta contextualização a autora propõe o estabelecimento de um novo universalismo que irá culminar, segundo sua análise, em um novo modelo de cidadania. Para ela a proposta de uma educação pluricultural “unitarista” manteria a mesma lógica excludente até então verificada, pois manteria um modelo cultural e comportamental como padrão, entretanto, o estabelecimento de um conteúdo relativista, presente em uma proposta multicultural conduziria a outro impasse, quais seriam as culturas, ou quais elementos de determinada cultura seriam selecionados para “compor” o currículo escolar. Pensando nisso, Silva (1996) apontou para a possibilidade de se estabelecerem pontos consensuais que transcendam diferenças culturais, religiosas, regionais, o que significaria, para a autora a instauração de um novo universalismo. De acordo com Silva,

Isso significa propor um novo universalismo e não retomar ao universalismo genérico do passado, já que não há a negação dos “outros” e sim o reconhecimento de que todos merecem respeito enquanto cidadãos e seres humanos (id. IBID, 1996, p. 05)

Neste sentido, podemos concluir que a autora sugere um novo modelo de cidadania, que passe então a reconhecer grupos e populações até então sujeitos aos marcos de um modelo universalista genérico. A formação da cidadania traria, portanto, da afirmação positiva da identidade racial.

No trabalho *Maças, Serpentes e as Relações Raciais no Brasil*, os autores Motta e Oliveira (2003) apontam para a ideologia da democracia racial como componente do contexto de formação nacional. Os autores discutem o ideário de construção do Estado-Nação brasileiro sob a ótica da democracia racial e dos processos eugênicos, visando o acesso do país aos parâmetros de desenvolvimento internacionais. De acordo com os autores, essa ideologia terá com resultado um tipo específico de racismo, o racismo velado, e as inúmeras práticas de preconceito e discriminação racial sofridas pela população negra no país. As noções de homogeneidade cultural, genética e política, segundo Motta e Oliveira, atuam ideologicamente, para naturalizar uma identidade nacional comum e minimizar quaisquer possibilidades de “diferenças naturais” (MOTTA & OLIVEIRA, 2003, p. 04). Nesse sentido, os autores apresentam um modelo de articulação entre raça, discriminação e cidadania.

A discriminação seria a diferenciação estabelecida na distribuição de direitos e oportunidade baseadas em uma hierarquia de méritos, estabelecida de acordo com as origens raciais e étnicas dos indivíduos. Neste caso, a ideologia do racismo serve como o fundamento para controlar o acesso aos benefícios básicos da cidadania e afastar u determinado grupo da estrutura de poder e benefícios sociais (MOTTA & OLIVEIRA, 2003, p.4).

No trabalho de Valter Roberto Silvério, *Multiculturalismo e a metamorfose na racialização* (1999) os debates sobre a cidadania nos orientam para uma direção equitativa, e essa definição, segundo o autor, pode desvendar uma sociedade pluralista (racial e etnicamente) universalisante ou uma sociedade com projetos raciais e étnicos particularizantes em disputa por posições nas diferentes esferas da vida social (SILVÉRIO, 1999, p. 19). Compreender-se, portanto, que o modelo de cidadania adotado nas mais diversas sociedades irá corresponder a dinâmica racial e étnica posta naquele espaço, e ainda aos modelos e padrões de democracia construídos historicamente, ainda aos quais e como os sujeitos e as dinâmicas serão incorporados por este espaço.

Os autores aqui apresentados elaboram análises críticas sobre a cidadania. Isso significa que um modelo universal que desconsidere as particularidades e os processos históricos e sociais de grupos ou pessoas, que apague existências marcadas pela subalternização e pela indiferença, apagamento ou exclusão, não representam um modelo ajustado à realidade brasileira. Neste sentido, o modelo atual representa e traz em sua formação um conjunto de normas e pressupostos segundo os quais a população negra é tida como inferior intelectualmente, valorativamente e esteticamente. Logo, de modos diversos, os autores propõem modelos de cidadania que respaldam e valorizam a dimensão cultural e histórica de populações e grupos que, conseqüentemente valorizem e reconheçam as diferenças entre eles e que, para tanto, possibilite direitos de acesso e execução da cidadania de modo equitativo.

IV: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E OS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPEd E NA ANPOCS

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E RAÇA NA REDEMOCRATIZAÇÃO

Com apoio das forças políticas reacionárias, a partir de 31 de março de 1964, os militares brasileiros assumiram o poder, por meio de um golpe de Estado, instaurando, então, a ditadura militar no Brasil. Com a suspensão da democracia e a instituição da censura, os direitos civis e políticos dos brasileiros foram também suprimidos, conseqüentemente, notou-se uma profunda retração das lutas antirracistas. Nesse cenário, qualquer movimento em defesa dos negros passou a ser visto com desconfiança pelos órgãos de repressão (DOMINGUES, 2009, p. 33). Segundo Santos (2001), a repressão desmobilizou as lideranças negras, como os demais movimentos reivindicatórios e contestadores da ordem social, política e jurídica vigente, lançando-os numa espécie de “semicladestinidadade” (SANTOS, 2001, p. 28).

Em meados da década de 1980 se iniciou no Brasil o processo político de redemocratização. Com base em Domingues (2009, p. 40) afirma-se que nesse momento retornaram à cena política e social diversos grupos, incluindo os grupos de mulheres negras. Esse exemplo é ilustrativo da reemergência, no cenário nacional, das discussões de caráter contestatório.

O movimento negro contemporâneo ressurgiu a partir de meados da década de 70, nos anos finais de um período acentuadamente autoritário da vida política brasileira. Como outros movimentos sociais que afloram na mesma época, seu discurso é radical e contestador. O renascimento do movimento tem sido associado à formação de um segmento ascendente e educado da população negra que, por motivos raciais, sentiu bloqueado seu projeto de mobilidade social. A isso deve ser acrescentado o impacto nesse grupo de novas configurações no cenário internacional, que funcionaram como fonte de inspiração ideológica: a campanha pelos direitos civis e o movimento popular negro nos Estados Unidos e as lutas de libertação nacional das colônias portuguesas na África (HASENBALG, 1994, p. 148-149 apud SANTOS, 2001, p. 35-36).

De acordo com Adelman (2009), o Movimento pelos Direitos Civis direcionou suas demandas para a expansão da liberdade civil da população negra contra o regime de *apartheid* vigente em todo o território dos Estados Unidos da América, notadamente mais arraigado em

seus estados do sul – Era Jim Crow⁴⁵. Sendo assim, a luta pelos direitos civis dos(as) norte-americanos(as) politizou passeatas e grupos organizados para a realização de atividades que trouxeram para o cenário mundial a inconstitucionalidade das Leis da Era Jim Crow, como ficou conhecido tal processo. Para tanto, o Movimento dos Direitos Civis norte-americano atuou junto ao boicote do sistema de transporte público e em manifestações de rua, dentre outras práticas, todas voltadas a visibilidade e politização de práticas direcionadas ao fim do regime de *apartheid*.

As análises de Santos (2001, p. 44) sobre a rearticulação do movimento negro no estado de São Paulo, durante os anos de 1983 a 1987, apontam para a educação como uma preocupação latente deste movimento no Brasil. Segundo o autor, no campo da educação havia o entendimento não apenas da reavaliação da história do negro, mas também da igual distribuição de oportunidades no acesso a essa formação. Era entendimento do movimento que a luta contra a marginalização passava pela igualdade de oportunidades e acesso ao trabalho e à educação.

Neste sentido, apresentar-se-á, nos parágrafos seguintes, uma primeira análise dos documentos que instituíram novos parâmetros políticos e sociais para o país no pós-ditadura militar. Destacam-se os seguintes documentos: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, naquilo que corresponde a suas prescrições em relação às políticas públicas educacionais e à temática étnico-racial, os documentos que orientam os sistemas de ensino em seus diferentes níveis (municipal, estadual e federal), isto é, a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), implementada a partir de 1996 alterada pela Lei 10.639/03, o Plano Nacional de Educação (PNE) implementado a partir de 2001 e, ainda, o plano executivo deste último, o Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PDE), implementado em 2007⁴⁶.

Tornou-se de primordial necessidade a observação das linhas de continuidade e/ou descontinuidade estabelecidas entre os documentos trabalhados. Segundo um organograma do conjunto das leis de âmbito federal direcionadas à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da

⁴⁵ O termo “Jim Crow” surgiu por volta de 1830 quando o *minstrel*, T. “Daddy” Rice, pintava seu rosto de preto e apresentava, em seus shows, um personagem negro bastante bizarro e degradado que cantava a canção “Jump Jim Crow”. Com o tempo a expressão “Jim Crow” tornou-se sinônimo das práticas racistas e segregacionistas do país. Denomina-se *Era Jim Crow* o período (1890’s–1960’s) em que os Estados sulistas codificaram em leis a segregação entre brancos e negros.

⁴⁶ Esta dissertação apresentará as análises dos documentos citados, no entanto, dará ênfase neste tópico, à Constituição da República e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Educação (LDB/1996) estabelece as diretrizes e bases⁴⁷ da educação nacional de acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, esta última promulgada em 1988. Na sequência, o Plano Nacional de Educação (PNE/2001)⁴⁸ tratou dos diagnósticos, diretrizes, objetivos e ainda das metas⁴⁹ para a educação na chamada Década da Educação (2000-2010)⁵⁰. Em seguida, encontra-se o Plano de Desenvolvimento da Educação⁵¹ (PDE), formulado institucionalmente como um plano de execução do PNE, após seis anos de vigência do primeiro.

A visão institucional do Estado brasileiro frente aos diferentes grupos e culturas que compõe a nação pode ser exemplificada pelo texto da Constituição de 1988. Segundo o documento, constituem patrimônio imaterial do país as culturas indígena, afro-brasileiras e de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional, sem especificar os demais grupos ali incluídos. Este documento aponta também para a função do Estado de garantir proteção às manifestações culturais populares e afro-brasileiras, e aos demais grupos participantes do processo civilizatório nacional, de acordo com a Constituição da República (BRASIL, 1988, Art. 216).

⁴⁷ Os termos “diretrizes” e “bases” como conceitos integrados não surgiram na educação brasileira, de forma refletida, ou seja, em decorrência de uma filosofia da educação que, nutrida por uma crítica pedagógica coerente que alcançasse uma postura de conformação a uma visão fragmentária de compreensão da educação, do sistema educacional e de seus desdobramentos. Na introdução dos conceitos “diretrizes” e “bases” pronunciava-se uma ainda incipiente necessidade de buscar um princípio orientador para a educação nacional. As bases remetem às funções substantivas da educação organizada, compõe-se, portanto, de princípios, estrutura axiológica, dimensões teleológicas e contorno de direitos, e um conteúdo de concepção política, enquanto as diretrizes invocam a dimensão adjetiva da educação, denotam o conceito de alinhamento, no caso de normas de procedimento, e um conteúdo de formação operativa (CARNEIRO, 1998, p. 23-24).

⁴⁸ Entre os anos de 1996 e 2000 a diretriz instituída pela LDB que se refere à elaboração de um Plano Nacional de Educação não foi efetivada. No ano 2000 o plano (PNE) foi apresentado, e, após 10 anos, iniciou-se o processo de avaliação e revisão deste plano.

⁴⁹ O PNE foi desenhado para atuar como um instrumento norteador para a sociedade brasileira na condução de ações educativas prioritárias, para tanto se faz necessário o compartilhamento e a integração entre todas as esferas e agentes do processo educativo, incluindo a união, os estados e municípios, as escolas, seus gestores, os professores, os alunos e suas famílias (CARNEIRO, 1998, p. 63).

⁵⁰ A Década da Educação responde a preceitos formulados pela LDB/1996.

⁵¹ Segundo Saviani (2009, p. 27), na comparação entre o PNE e o PDE, constata-se que o último não constitui um plano, em sentido próprio. Ele define-se, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE, pois ele, o PDE, não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas compõe-se de ações que não se articulam organicamente com este.

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Contudo, Pereira (1987 apud SOUZA, 2003) irá tecer uma importante crítica à Constituição Federal Brasileira no que se relaciona à proteção das diferentes manifestações culturais brasileiras. De acordo com o autor, ao visar proteger a integridade cultural do país, o Estado acaba, ao mesmo tempo, sendo representante, formulador e executor de uma histórica política de assimilação do diferente, do outro. Em concordância, Souza (2003) afirma que esta política, ao articular a integração cultural e a preservação da nacionalidade, inibe, quando não anula, as tentativas de emergência e cultivo das alteridades.

Quando comparada às constituições anteriores, a Constituição Federal de 1988 apresenta um capítulo longo sobre educação. Esse capítulo percorre do artigo 205 ao 214⁵². De acordo com Carneiro,

A constituição de 1988 significou a reconquista de cidadania sem medo. Nela, a Educação ganhou lugar de altíssima relevância. O País inteiro despertou para esta causa comum. As emendas populares calçaram a ideia da educação como direito de todos (direito universal) e, portanto, deveria ser universal, gratuita, democrática, comunitária e de elevado padrão de qualidade. Em síntese, transformadora da realidade (CARNEIRO, 1998, p. 21).

De acordo com Carneiro (Id. Ibid.), as conquistas educacionais expostas nesse documento, em termos normativos, são expressivas de alguns direitos, dentre eles citamos:

1 - o direito público subjetivo (Art. 208 1º);

2 - o princípio da “gestão democrática do ensino público” (Art. 206, VI);

3 - a oferta de ensino noturno regular (Art. 208, VI);

4 - o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (Art. 208, IV);

5 - o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria (Art. 208, I);

6 - o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (Art. 208, III).

⁵² Destacamos que a questão educacional está presente também em outros artigos dessa Constituição.

Aproximando as análises empreendidas por esta dissertação à Constituição Federal Brasileira, tornou-se possível notar avanços em relação à temática racial, no entanto, quando essa análise se voltou às demandas do movimento negro por educação constatou-se uma profunda transformação neste cenário. Segundo Rodrigues (2005, p. 59), a ausência da raça nas premissas que discutem os direitos e a organização do sistema educacional brasileiro soma-se a frágil recomendação de que “o ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”(BRASIL, 1996). Essa ausência, segundo a autora, se concretizou em meio às diversas manifestações e ações do movimento negro que apontavam para a necessidade de um tratamento diferenciado às políticas públicas quanto às implicações do racismo no sistema educacional brasileiro.

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 – enquanto documento básico e fundamental para a política educacional brasileira, ou seja, a principal referência quando se pretende compreender e aplicar o modelo educacional do país, foi possível diagnosticar, na primeira versão do texto, publicada em 1996, a reprodução da abordagem utilizada na Constituição Federal Brasileira sobre a questão racial, ou seja, trata-se da reprodução de um modelo educacional universalista. Essa afirmação pode ser verificada na citação: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições de acesso e permanência na escola, (...) IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância” (BRASIL, 1996, Art 3º, I e IV).

Questiona-se se a falta de detalhamento quanto às definições e derivações dos princípios supracitados, tanto em sua relação com a questão de gênero, quanto com a raça, não contribuiu para a perpetuação da discriminação. Sobre essa questão, vale destacar a concepção de tolerância, conceito utilizado pelo documento. Este concepção pode significar, por um lado, a administração de diversos modos de pensar, agir e sentir que diferem entre indivíduos e determinados grupos, e, por outro, a menção à tolerância pode também restringir-se à capacidade de tolerar, no sentido de suportar (RODRIGUES, 2005).

A ênfase aos princípios de liberdade e solidariedade, de acordo com Vianna e Hunbeaum (2004 apud RODRIGUES, 2005, p. 92) deveria se voltar à dimensão de gênero como uma das expressões dos direitos humanos. Essa afirmação é válida também para a raça, considerando que o reconhecimento oficial da existência de racismo na sociedade brasileira implicaria em medidas institucionais para sua extinção, com especial atenção às dinâmicas produzidas nas escolas, consideradas, pelo próprio documento, como espaços fundamentais

para a socialização e para a preparação para a vida social de crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Como demonstra Carneiro (1998), a igualdade de condições no acesso e na permanência na escola vai além da proclamação de que a educação deva ser um direito de todos. Torna-se um imperativo demonstrar como este direito pode ser exercido a partir da oferta escolar. Ou seja, segundo o autor, essa preocupação implica em se definirem, participativamente, parâmetros de qualidade para a educação à luz de três princípios: I - princípio da inclusão: organização escolar aberta para a integração na diversidade: neste sentido o espaço escolar e a sala de aula deveriam ser os representantes de um espaço adequado para a aprendizagem e a convivência entre diferentes, demonstrando, assim, o princípio da equidade contido na Constituição; II - princípio da pertinência dos conteúdos e metodologias: trata-se da contextualização dos programas escolares a fim de que sejam instrumentos para a formação geral de uma cidadania moderna e participativa; III - princípio da ação formativa: diversificar a avaliação para que ela seja um processo impulsionador da aprendizagem e potencializador das capacidades dos alunos (CARNEIRO, 1998, p. 35-36).

A LDB define que a educação deve se voltar à “Difusão dos valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem e à ordem democrática” (BRASIL, 1996, Art. 27). Sobre as contribuições dos diferentes grupos que poderiam ter contribuído na formação dos valores fundamentais do país, citam-se os trechos abaixo:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, Art. 26º).

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

Assim, em contraste com os princípios apresentados por Carneiro (1998), nota-se a permanência do ideal de homogeneização enfatizado por Freyre (1963), traduzido pela ideia de democracia racial. Dito de outra forma, a passagem que se fez referência ilustra a perspectiva dada às contribuições dos grupos relacionados às culturas de matrizes africana, indígena e europeia presentes na LDB.

A partir do trabalho de Rodrigues (2005) foi possível reconhecer o papel central desempenhado por Darcy Ribeiro⁵³ na elaboração do texto da LDB/96. A análise da autora permite problematizar uma possível atualização na formulação do mito das três raças no documento de orientação para a política educacional, bem como a ausência do debate sobre as questões relacionadas ao racismo e à discriminação racial na educação nacional.

Segundo Munanga (2004), Darcy Ribeiro, na obra *O povo brasileiro* (1995), dialoga com o surgimento de uma etnia brasileira capaz de receber os diversos grupos de pessoas que passaram a conviver no país, passando tanto pela anulação das identidades étnicas de índios, africanos e europeus, quanto pela indiferenciação das várias formas de mestiçagem. Logo, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios e africanos escravizados resultou, segundo ele, um povo novo (MUNANGA, 2004a, p. 108). Partindo dessa compreensão, foi possível discorrer sobre o modelo sincrético adotado por Ribeiro (1995), modelo este que buscava a assimilação das diferentes identidades existentes na composição da identidade nacional.

A oposição a esta unidade assimilatória, supõe, em perspectiva sociológica, que os movimentos negros buscavam nada mais nada menos que o resgate de sua cultura, do seu passado histórico negado e falsificado, da consciência de sua participação positiva na construção do Brasil, e ainda a positivação da cor da sua pele até então inferiorizada (MUNANGA, 2004a, p.109).

A concepção elaborada por Ribeiro (1995) reafirmou um país unicultural (RODRIGUES, 2005, p. 71). Neste sentido, o processo de discussão e elaboração da LDB indicou a predominância de sucessivas atualizações da democracia racial, de uma sociedade em que todas as diferenças foram suprimidas e as desigualdades tiveram na luta de classe sua principal causa (Id. Ibid.).

Segundo Rodrigues (2005, p. 69), a análise do período de discussão do texto da LDB, em sua segunda etapa, de 1994 a 1996⁵⁴, contou com a presença da Senadora Benedita da Silva – representante do movimento negro. A então Senadora apresentou e defendeu

⁵³ Darcy Ribeiro foi ministro da educação do Governo João Goulart - quando da aprovação da primeira LDB - e primeiro reitor da Universidade de Brasília; em meados de 1990 exerceu o mandato de senador pelo PDT-RJ, quando apresentou ao Senado o Projeto de LDB (RODRIGUES, 2005, p. 70).

⁵⁴ Rodrigues (2005, p. 62) subdivide o processo de debates e construção da LDB em duas etapas, a primeira compreendida entre os anos de 1988-1993, período considerado como mais democrático, principalmente pela participação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; e a segunda etapa, 1994-1996, marcada pela intervenção do governo federal em favor do projeto apresentado por Darcy Ribeiro.

propostas relativas à reformulação do ensino de História do Brasil e a obrigatoriedade, em todos os níveis de ensino, da “História das Populações Negras do Brasil”. Ambas as propostas foram negadas com base na suposta existência de uma base comum para a educação, assim sendo, tornar-se-ia desnecessária a existência de uma garantia e espaço, exclusivos a esta temática.

Nesse contexto, o modelo que mais se aproximou dessa perspectiva foi a democracia racial. De acordo com essa ideologia, a educação não poderia lançar mão de nenhum preceito que valorizasse ou reconhecesse diversos grupos e traços culturais notoriamente desvalorizados, ou sub-representados nos mais diversos espaços da nação.

Os debates sobre raça e educação foram, posteriormente, inseridos na LDB por meio dos Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – documento utilizado como referência à educação do país via o estabelecimento de parâmetros às práticas educativas, metodologias de aula, materiais didáticos e aos programas educativos – iniciando um processo de ampliação da discussão sobre diversidade. Criticamente se deve considerar as diferentes abordagens dadas a esses temas, assim como, a importância deles frente à realidade escolar. O tema transversal “Pluralidade Cultural”, sugerido pelo material, define que o ensino deve propiciar aos alunos:

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (MEC/SEF, 1998).

Citando a interpretação de Rodrigues (2005), apontam-se algumas das controvérsias suscitadas por esta abordagem. A primeira deve-se à inserção da temática como um tema transversal, pois esta deveria ocupar o mesmo lugar de importância das disciplinas clássicas. A segunda controvérsia deve-se à construção do argumento e à definição de pluralidade racial. Neste sentido, apresenta-se a seguinte afirmação,

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. Em geral, essas narrativas celebram os mitos da origem nacional, confirmam o privilégio das identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas. Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (SILVA, 2009, p. 101-102).

A discussão sobre o currículo no sistema educacional parte de análises das políticas educacionais vigentes por meio da união entre percepções de um modelo instituído sob características e padrões educacionais, sociais e culturais que alocam subalternamente a pluralidade de vivências e sujeitos constituintes da realidade social sob a qual esse currículo se aplica.

Há no documento em questão uma vasta discussão teórica, mas, por vezes, nota-se a impressão de *bricolage*, caleidoscópio. Segundo Rodrigues (2005, p. 79), que cita Souza (2001, p. 57), “Pode-se identificar no documento o mito da democracia racial, isto é, a ideia de que no Brasil não há preconceitos, todos são iguais, têm os mesmos direitos”. Para a autora, essa impressão pode ser evidenciada por meio do conceito “pluralidade cultural”. Esse conceito pode ser lido no documento como um grande “caldeirão”, fala-se sobre todos (católicos, protestantes, indígenas, pobres, ricos, população urbana e rural, migrante, raça, etnia etc.) e tudo se torna pluralidade (SOUZA, 2001, p. 57 apud RODRIGUES, 2005, p. 79).

Ao mesmo tempo em que o documento aponta para a necessidade de se realizar uma discussão conceitual menos contraditória no que diz respeito às diversidades, seu conteúdo mantém essa contradição quando utiliza pluralidade cultural para se referir às dificuldades de aprendizagem, níveis de aprendizagem diferenciados e finalmente à questão racial (RODRIGUES, 2005).

A alteração sofrida pela LDB no ano de 2003 tem em sua origem as demandas do movimento negro que, associado a pesquisadores e outras figuras de destaque nacional, pontuaram o debate sobre a questão racial no principal documento que institucionaliza a educação no país, a LDB. Com a aprovação da Lei 10.639/03, a LDB passa a incorporar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em todos os níveis de ensino. Segundo Silva,

Nas últimas décadas, grupos do Movimento Negro, notadamente o Movimento Negro Unificado e os Agentes de Pastoral Negros têm-se empenhado em fazer face ao problema de ingresso e permanência da população negra no sistema escolar, propondo conteúdos curriculares aos sistemas de ensino (Santos, 1987; Oliveira, 1987; Cruz, 1987; Triumpho, 1994) [...] (SILVA, 1995, p. 1).

A partir de pressões da produção acadêmica e das demandas do movimento negro, associado a um modelo governamental voltado à incorporação de demandas de determinados grupos na cena política como já exposto, por exemplo, na criação da SECAD e SEPPIR, a LDB passa a incorporar em seu texto base a lei transcrita abaixo,

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 (BRASIL, 2003).

Esta recente alteração foi considerada por muitos acadêmicos e militantes como a mais importante alteração do texto original da LDB, visto que trata da obrigatoriedade da inclusão da temática história e cultura afro-brasileira no currículo da educação escolar. Para Carneiro (1998, p. 98), mais que o acréscimo ao texto legal, o legislador resgata uma dimensão calculadamente esquecida do currículo escolar em todos os níveis: a influência da cultura africana na formação da sociedade brasileira. O esquecimento desta marcante contribuição visa sepultar um dos mais importantes capítulos de nossa história: a da luta dos negros no Brasil. Por outro lado, denuncia a existência de uma cultura travada e preconceituosa, impermeável a aceitar o diferente e a conviver com o desigual.

A segunda alteração da LDB no que se refere à inclusão de direitos de grupos/ sujeitos e histórias subalternizadas e discriminadas trata da inserção da questão indígena, por meio da alteração na Lei 10.639/03, que passa a ser conhecida então como 11.645/08. Como segue o texto alterado

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena' (BRASIL, 1996).

Convém destacar, como desdobramento da Lei 10.639/03, a aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, do Parecer CNE/CP3/2004 e da Resolução nº-1, de 17 de junho de

2004. O parecer teve como objetivo instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Segundo o Parecer (BRASIL,2004) elaborado pela Prof^a Dr^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, a inclusão da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares do país veio atender às demandas da população afrodescendente no sentido das Políticas de Ação Afirmativa, isto é, de políticas de reparação, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. De acordo com Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (MEC/MJ/SEPPPIR/ONU, 2008),

As Diretrizes Curriculares Nacionais ofereceram uma resposta à necessidade de aprimoramento das políticas universais comprometidas com a garantia do direito à educação de qualidade para todos e todas. Constitui, também, uma resposta à demanda da população afrodescendente para que o Estado assuma políticas de ações afirmativas, isto é, políticas de reparação, reconhecimento e valorização de sua história em acordo com as disposições da Declaração e Plano de Ação de Durban (2001), documento internacional de que o Brasil é signatário. Dessa forma, no que diz respeito à educação, o país dá um performativo avanço na direção de uma mudança qualitativa no seu sistema de ensino (MEC/MJ/SEPPPIR/ONU, 2008, p. 12).

Após um longo histórico de reivindicação do movimento negro pelo reconhecimento e valorização da sua população e culturas, a aprovação do parecer veio responder tanto a essas demandas, quanto ao conhecimento produzido pela academia brasileira nos anos anteriores, como se pode constatar na citação abaixo,

Trata, ele [o parecer], de política de curricular (sic.), fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. 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.

É importante salientar que tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. É necessário sublimar que tais políticas têm, também, como meta o direito de negros, assim como de todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos, com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas. Estas condições materiais da escola e de formação de professores são indispensáveis para uma educação de qualidade, para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos descendentes de africanos (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro brasileira e africana, 2004, p. 06).

Partindo da compreensão de Silva (1995), deu-se início a análise de um segundo documento que organiza as medidas educacionais no país, o PDE. De acordo com a autora, a educação, se tomada em seu sentido amplo, irá atuar como elemento de construção da identidade e de socialização. Esta passagem atribui à educação um importante desempenho no que tange à formação dos elementos que contribuem, positiva ou negativamente, na formação dos processos identitários, ou seja, a individuação, como também à socialização de indivíduos e grupos de indivíduos.

Segundo as perspectivas demonstradas no PDE, o grande avanço da educação nacional, na nomeada década da educação, se relacionaria à construção de um modelo de escola inclusiva que garanta a diversidade humana. Segundo fragmentos recolhidos do texto, o plano elabora a concepção de sociedade livre e justa, calcada na autonomia, inclusão e respeito à diversidade. O plano afirma, ainda, a elaboração de uma concepção substantiva sobre a educação no que designa como visão sistêmica desta e a sua relação com o ordenamento territorial e o desenvolvimento econômico e social.

De acordo com Saviani (2009, p. 16), o PDE apresenta uma visão sistêmica da educação que permitiria superar a visão fragmentária caracterizada por quatro oposições indevidas. São elas: a oposição entre educação básica e educação superior; remete ao interior

da educação básica ao colocar o foco no ensino fundamental em detrimento da educação infantil e do ensino médio, a oposição entre o ensino médio e a educação profissional; a oposição entre a alfabetização e a educação de jovens e adultos e a oposição entre a educação regular e a educação especial. Segundo a análise do autor,

No entendimento do MEC, o PDE, pela visão sistêmica que o caracteriza, vem colocar-se como antídoto a essas falsas oposições, procurando enfocar a educação em todo o território da nação, considerando, com o mesmo cuidado e atenção, cada uma de suas partes, do bairro ao país em seu conjunto, dando efetividade ao princípio constitucional do “regime de colaboração” (SAVIANI, 2009, p. 16).

A partir do exposto, buscou-se compreender possíveis vínculos entre parte da produção acadêmica brasileira, apresentada nos capítulo anterior, e os documentos/leis que institucionalizam a educação no país por meio de determinadas políticas públicas, como por exemplo, a LDB alterada pela Lei 10.639/03 e seu parecer CNE/ CP 003/2004 e ainda o PDE. Neste sentido, buscou-se realizar um breve percurso elucidativo dos documentos que institucionalizam a educação nacional na contemporaneidade, dando ênfase aos debates sobre as questões étnico-raciais.

4.2. BREVE BALANÇO DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS A PARTIR DOS TRABALHOS

De modo geral, as discussões elaboradas pelas produções acadêmicas do país encontram material fértil quando se voltam à análise das políticas pública educacionais. Essa afirmação se efetiva devido à elaboração e discussão dos modelos conceituais a serem adotados para a educação formal no país.

Na chave da disputa pelo estabelecimento de um regime democrático de fato, é preciso o olhar atento para a realidade escolar e a efetivação de políticas que transformem a realidade da população negra. Ou seja, não basta a introdução de debates e conteúdos como o realizado pelos PCNs, pois, ao passo que introduzem uma abordagem adequada às demandas da modernidade, irão reafirmar a igualdade que não admite as diferenças sociais.

Essa afirmação vem ao encontro da definição da LDB sobre educação e cidadania, que indica que a educação deve ser direcionada ao preparo para os princípios da cidadania. Mesmo a LDB estabelecendo a educação como um atributo da ação do indivíduo na

constituição do seu destino nos mais diferentes espaços: família, trabalho, escola, nas organizações sociais, deve-se considerar que em qualquer desses espaços há um processo formativo, ou seja, um chão de aprendizagem sobre o qual se forma a cidadania (CARNEIRO, 1998, p. 31-32).

Segundo a LDB, a educação é inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade, objetivando o pleno desenvolvimento do educando, bem como seu preparo para os princípios da cidadania e do trabalho. Nota-se, assim, a relação entre as concepções de desenvolvimento humano e formação de determinado modelo de cidadania, este relacionado ao mundo do trabalho. Como exposto, a educação básica “tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (CARNEIRO, 1998, p. 87).

A educação apresentará, de acordo com a lei, uma tríplice finalidade, a saber: a) o pleno desenvolvimento do educando; b) preparo para o exercício da cidadania; c) qualificação para o trabalho. De acordo com a análise de Carneiro (1998), o preparo para o exercício da cidadania se apresenta nos seguintes moldes:

O conceito de cidadania centra-se na condição básica de ser cidadão, isto é, titular de direitos e deveres a partir de uma condição universal – por que assegurada na Carta de Direitos da Organização das Nações Unidas – e de uma condição particular – por que vazada em cláusula pétrea da Constituição Federal: todos são iguais perante a lei. Mas tal entendimento vai além, sob o resguardo do próprio texto constitucional, ao discriminar os chamados direitos sociais, a saber: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados. Estes direitos são tidos, na atualidade e universalmente, como indicadores de competência social. A educação escolar é parte deles e, ao mesmo tempo, manancial para o exercício (CARNEIRO, 1998, p. 33).

Importante crítica recai sobre a elaboração de um projeto educacional voltado à formação do cidadão que enfatize sua dimensão e inserção na cadeia produtiva, sem, no entanto, considerar as diversas características culturais que deveriam perpassar a constituição de tais direitos. Assim, a aprovação das leis 10.639/03 e 11.645/06, e do referido Parecer que institui a Lei 10.639/03 indicam, segundo os documentos analisados, um grande passo rumo ao reconhecimento, valorização e afirmação, a partir da educação, tanto dos processos de identificação associados à história e à subjetividade da população negra, afro-brasileira e africana, como também da inserção da “dimensão cultural” à cidadania brasileira.

Nota-se que, assim como a LDB, o PDE irá relacionar os conceitos educação e cidadania, partindo do desenvolvimento da plena capacidade de aprender e se relacionar com o meio social e político. No que se refere à cidadania, o PNE elabora a formação do cidadão responsável e consciente de seus direitos e deveres por meio da formação educacional.

Em certa medida esses documentos se aproximam das concepções de cidadania exposta pelo autor T. H. Marshall (1979), visto que o PNE reconhece a educação como um valor em si, requisito para o exercício pleno da cidadania, para o desenvolvimento humano e para a melhoria da qualidade de vida da população.

Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever. Para inserir a população no exercício pleno da cidadania, melhorar sua qualidade de vida e de fruição do tempo livre e ampliar suas oportunidades no mercado de trabalho, a educação de jovens e adultos deve compreender no mínimo, a oferta de uma formação equivalente às oito séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2001).

O Plano de Desenvolvimento da Educação perpassa em alguns pontos os conceitos de diversidade e de diferença. Tanto o PDE, quanto o PNE, concebem a educação a partir do respeito às especificidades de indivíduos e comunidades e incluem a preservação das diferenças, realizando o que o texto coloca como a diversidade na igualdade (BRASIL, 2007). Considera-se ainda a diversidade como fundamento do ato educativo. Esta concepção traz ao Plano de Desenvolvimento da Educação o debate sobre os “territórios de cidadania”. Segundo o documento, os “territórios de cidadania” representam todos os espaços nos quais é possível encontrar um modelo de inclusão, ou seja, nas reservas indígenas, nas comunidades quilombolas ou nos assentamentos ou, ainda, em arranjos educativos que possibilitem e promovam o desenvolvimento humano.

Educação significa respeitar as especificidades de indivíduos e comunidades, incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo. Assim se permite considerar as turmas comuns de ensino regular nas quais haja inclusão, a reserva indígena, a comunidade quilombola ou o assentamento como ‘territórios de cidadania’ ou arranjos educativos específicos nos quais se promove o desenvolvimento humano de todos e de cada um (BRASIL, 2007).

Essa afirmação ficará ainda mais explícita ao se apresentar a concepção adotada para o termo “território”. Neste plano (PNE), o conceito território remete, então, ao estabelecimento de uma política de expansão que diminua as desigualdades de ofertas de vagas existentes

entre as diferentes regiões do país (BRASIL, 2001), ou seja, trata-se da distribuição igualitária da educação.

As concepções de cidadania expostas pela produção acadêmica aqui analisada irão apontar outras facetas desse debate. Facetas não explicitadas pelos documentos analisados. Os debates propostos pelos trabalhos questionam tanto os padrões instituídos de cidadania quanto propõem a rediscussão destes a partir da emergência das novas definições identitárias. Estas, inseridas na compreensão da cidadania, irão propor qualificação às diferenças.

No que toca ao debate sobre cidadania é importante destacar a disputa pela inserção desses novos parâmetros como uma dimensão de estratégia política, resultante de um conjunto de interesses, desejos e aspirações de uma parte significativa da sociedade. A “nova cidadania” emerge a partir de duas importantes dimensões: a primeira diz respeito à derivação e relação estreita com a experiência concreta dos movimentos sociais; a segunda diz respeito à ênfase na revisão e redefinição do espaço da democracia.

Nessa conjugação estabelecida pelos movimentos sociais, a passagem do reconhecimento da carência para a formulação da reivindicação é medida pela afirmação de um direito, traduzindo a agenda de debates em políticas públicas. Disso resulta que os interesses da sociedade civil não foram apenas representados, mas remodelados (MIRANDA, 2010, p. 11).

No PDE a qualidade é assumida como processo que articula o direito à aprendizagem ao direito ao exercício da cidadania ativa, a partir do reconhecimento da diversidade e do compromisso efetivo com a redução de profundas e históricas desigualdades que marcam a sociedade e, em especial, a educação brasileira (MEC/MJ/SEPP/IR/ONU, 2008, p. 24).

A expansão dos direitos, decorrente das transformações nas concepções de liberdade do século XXI, insere a questão da diferença enquanto enfrentamento da condição de subalternidade, ou seja, a diferença passa a ser politizada visando o reconhecimento social. Segundo Silvério (2006, p. 9), a reconfiguração do pacto social e a visibilidade e/ou insurgência de novos grupos de atores sociais inscrevem a instituição escolar, compreendida como espaço de sociabilidade, sob diferentes experiências socioculturais, refletindo diversas e divergentes formas de inserção dos grupos na história.

Esse contexto indica a obrigatoriedade de medidas voltadas à reeducação das relações étnico-raciais no país. Essa reeducação voltar-se-ia, primordialmente, no campo educacional, a professores, gestores e educandos, com o objetivo de fornecer elementos que lhes possibilitem conhecer e reconhecer sua própria história; sejam eles negros ou não negros.

Essas medidas somam-se à existência de movimentos sociais organizados e à produção intermitente projetada, em parte das vezes, em demandas, bem como na ocupação de postos decisórios pelos sujeitos negros, resultante dos programas de ação afirmativa na modalidade de inserção no ensino superior, seja público ou privado.

A construção das identidades sempre foi consciente ou inconscientemente, combinada na política educacional com a noção da construção da cidadania, como se identidades e cidadania fossem marcadores fixos e, além disso, ambas sempre coincidem, assumindo-se que a cidadania pode ser adjetivada como uma representação cultural com um grau de homogeneidade e precisão histórica. Pautando-se no racismo, os teóricos da crítica racial (TORRES, 2003, p. 77) argumentam que a cidadania não pode mais ser tratada como uma identidade homogênea na busca dos direitos e obrigações.

Devo ressaltar a importância teórica atribuída à educação como elemento de formação no modelo de desenvolvimento cunhado no Estado-Nacional. A educação realizada em ambiente escolar, no projeto em voga, analisada por meio dos documentos que instituem políticas educacionais, passa a ser problematizada quanto da inserção de uma diversidade que se constitui no encontro das diferenças.

Os processos discriminatórios direcionados às corporalidades, às sexualidades, e às sexualidades não hegemônicas (homofobia), assim como à população negra (racismo⁵⁵), foram historicamente legitimados quando se pensa a partir das lógicas instituídas pela cultura ocidental moderna ao definir sujeitos e marcas correspondentes ao “normal”. Vale ressaltar que o processo histórico e social, que legitima também, em nossa sociedade, a naturalização de práticas discriminatórias, acabam por subordinar possibilidades de identificação. No modelo educacional vigente, por exemplo, a educação pune ou, mais frequentemente, invisibiliza marcadores sociais compreendidos socialmente como “desviantes”.

Alguns corpos são compreendidos como “corpos estranhos” a partir de uma formatação específica de poder que ordena o mundo sob as diferenças, constrói as figurações corpóreas legítimas e ainda reafirma as sequências ou pares antitéticos “naturalizados”, como a raça branca e a matriz compulsória que impõe uma única possibilidade linear para a tríade sexo-gênero-sexualidade. Neste sentido, a instituição escolar se apresenta, então, como uma

⁵⁵ Para Gomes (2005), o racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é, por outro lado, um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (GOMES, 2005, p. 52).

instituição potencialmente capaz de questionar e, portanto, não perpetuar a reprodução de modelos compulsórios de identidade, comportamento e formas de compreender a si mesmo e sua relação com o(a) Outro(a).

V: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos trabalhos apresentados nas associações ANPEd e ANPOCS pode contribuir para a apreensão dos principais temas e perspectivas teóricas adotados pela academia brasileira. Na medida em que os trabalhos apresentados nas associações selecionadas esboçam partes significativas das preocupações acadêmicas nacionais, pode-se ainda constatar a abrangência dada às questões étnico-raciais e a educação, e ainda de ambas com as políticas públicas educacionais. Dois foram os conceitos norteadores das análises apresentadas por esta dissertação- trata-se da identidade e da cidadania. Os mesmos foram constatados a partir do contato inicial com os trabalhos apresentados nas associações. A partir dos momentos em que se constatou a identidade e a cidadania como os principais conceitos discutidos pelos trabalhos que se propunham dialogar com os temas da educação e das questões étnico-raciais

O trabalho, em síntese, buscou dialogar com o campo de conhecimento das Ciências Sociais no que a área têm produzido sobre educação, em sua maioria sobre a educação formal e as relações raciais. Como já exposto, apreendem-se do debate sobre raça e educação o conceito de identidade ou identificações. Buscou-se então, por meio, do aprofundamento das perspectivas teóricas desses conceitos.

Compreende-se que um número considerável de ações assegurou judicialmente, por meio de medias diferenciais, acesso, permanência e conseqüentemente a atuação efetiva na produção de conhecimento nos mais diversos campos de saber para e sobre a população negra no Brasil. Dois importantes exemplos da afirmação acima correspondem à adoção de políticas de ação afirmativa na modalidade de cotas raciais, – constando a aprovação, no ano de 2012, da lei que indica a obrigatoriedade, em todas as universidades públicas do país, da adoção de tais políticas e ainda a aprovação da Lei 10.396/03 e promulgação da Resolução 01/2004, Parecer CNE/CP 3/2004 que implementou o ensino da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, como referências da alteração na matriz de políticas públicas educacionais segundo os próprios africanos e afro-brasileiros. De acordo com Rodrigues (2005), o Parecer

[...] indica a possibilidade de romper com o paradigma eurocêntrico e estimula alterações nas formulações de políticas educacionais, na medida em que pode implicar na ampla modificação curricular inclusive nos cursos de formação de professores e de todos os profissionais da educação (RODRIGUES, 2005, p. 86).

Sob a perspectiva dos estudos pós-coloniais, podemos inferir que a construção do não dito, do oculto, reforça os padrões que instituem a discriminação a partir da reafirmação dos espaços constituintes do “normal” e do “anormal”. Práticas de indiferença se embasam na ignorância em relação à existência das multiplicidades como tentativa de se desviar do desafio que é, por exemplo, reconhecer a existência das múltiplas sexualidades ou ressignificar positivamente características fenotípicas negras, como, por exemplo, o cabelo crespo e o nariz largo. Como afirma Gomes (1996), os elementos descritivos do corpo, cabelo, cor da pele, nariz, boca, presença da vagina ou pênis, quando são significados pela cultura, se tornam marcas de raça, gênero, etnia, classe e nacionalidade.

Assim, a concepção da escola enquanto espaço da neutralidade inscreve o apagamento das diferenças pautadas nas características raciais, culturais, regionais, na orientação sexual e no gênero que transitam nesse espaço. Como demonstra Bhabha (2007, p. 344) “No nível do conteúdo, o arcaísmo e a fantasia do racismo estão representados como “a-históricos”, exteriores ao mito progressista da modernidade”. Nessa perspectiva, o espaço escolar acaba corroborando a manipulação de estereótipos, na formatação de atitudes e modelos de socialização, componentes das práticas e discursos que atuam na “legitimação” da discriminação racial.

As análises da educação sob os enfoques do currículo, da formação de professores e do material didático, permitiram a união de percepções referentes a um modelo pautado sob características e padrões sociais e culturais que alocam subalternamente a diferença de vivências, experiências e identificações. A hierarquia social constituída a partir da subalternização de quaisquer sujeitos portadores de práticas ou marcas tidas como fora do padrão, do normal, tem como desdobramentos a reprodução de padrões essencializados e concomitantemente a instrumentalização, por meio de práticas excludentes, discriminatórias e/ou preconceituosas direcionadas a sujeitos que, de alguma forma, vivenciam ou portam em seus corpos, práticas e subjetividades, elementos de diferenciação social.

Quando se pensa a educação como lócus da socialização, tanto no estabelecimento de parâmetros de identificação, quanto da formação e da aprendizagem dos direitos e deveres que hoje compõem a noção de cidadania, torna-se relevante a percepção da importância do papel que esta exerce nas trajetórias de vida dos(as) educandos(as). De tal modo, a educação passa a representar um dos principais elementos atuantes no processo intermitente de construção e reconstrução dos elementos que compõe as identificações sociais dos sujeitos.

Nota-se que a manutenção do ideal de neutralidade do espaço escolar acaba silenciando as diferenças, contribuindo para a perpetuação da discriminação direcionada à subalternização de características, sejam elas referentes à orientação sexual, raças, origens territoriais, sociais e culturais, configuradas como não hegemônicas, ou seja, não inseridas no escopo das normas sociais vigentes. Esse processo pode se constituir, em alguma instância, na tentativa de eliminar tais diferenças por meio da reafirmação da manutenção do que se construiu e instaurou socialmente como os “bons” valores da normalidade. Logo, “[...] só serve a manutenção das normas sociais, o que costuma se dar por meio da reprodução” (MISKOLCI, 2005, p. 18).

Desde os intelectuais que pensaram a configuração nacional no final do século XX e início do século XXI até a análise dos textos que estabelecem as políticas públicas educacionais, notou-se a recorrência dos debates sobre identidade e cidadania enquanto preocupação político-acadêmica. Esses conceitos constituem também, como demonstrado no decorrer desta pesquisa, grande preocupação durante todo o período da produção acadêmica estudada, haja vista a produção intelectual contemporânea explorada principalmente por meio dos trabalhos acadêmicos apresentados nas associações ANPOCS e ANPEd. Alteram-se as abordagens, as referências teóricas. No entanto, tais conceitos permanecem como elementos de destaque na compreensão da relação entre raça e educação na formação e configuração da educação nacional.

Ao auxiliarem na compreensão da relação posta entre raça e educação, os trabalhos analisados indicam a reflexão acerca do percurso da produção do conhecimento no país, permitindo então apontar algumas de suas continuidades e possíveis alternâncias. Ao passo que se avançou nas referidas análises é possível constatar duas vertentes desse debate, uma primeira em que a produção, ora com maior ora com menor ênfase, se constitui sobre o escopo da modernidade e uma segunda na qual esse escopo é questionado. Ou seja, a afirmação em questão assume que parte dos trabalhos dialoga e parte deles questiona os preceitos da modernidade segundo o marco ocidental. Segundo Bhabha,

A modernidade tem a ver com a construção histórica de uma posição específica de enunciação e interpretação histórica. Ela privilegia os que ‘dão testemunho’, os que são ‘sujeitados’, ou, no sentido fanoniano historicamente deslocados. Ela lhes dá uma posição representativa através da distância espacial, ou do entre-tempo entre o Grande Acontecimento e a sua circulação como signo histórico do ‘povo’ ou de uma ‘época’, que constitui a memória e a moral do acontecimento *enquanto narrativa*, uma pretensão a um sentido comunitário cultural, uma forma de identificação social e psíquica (BHABHA, 2007, p. 335-336, grifos do autor).

Compreende-se que é no espaço da circulação dos signos sob a ideia de um povo que se elaboram as hierarquizações e a manutenção dos processos de subalternização. Sendo assim, a manipulação desses signos totalizantes atuam estrategicamente, na modernidade, como impeditivos para a circulação dos sentidos e das identificações. Ainda segundo Bhabha (2007, p. 332), a questão política fundamental é a de reivindicar o mesmo direito que têm os outros de tornar-se aquilo que se quer ser, e não de assumir uma identidade pré-moldada que é simplesmente reprimida. Nesse caso, o autor refere-se às identificações relacionadas à raça, ao sexo e à sexualidade.

Trabalhar a cidadania por meio das diversas identificações passíveis de serem encontradas no ambiente escolar insere, em larga medida, questões relativas à cultura, no entanto, a abordagem dada a tais questões mostrou-se circunscrita ao projeto da modernidade, ou seja, possui a igualdade como sua dimensão central. De acordo com Appiah (1999), a teoria liberal aparece como uma apreciação crescente da inadequação de uma visão mais antiga, na qual a dignidade é característica de uma elite. Nesse sentido, o respeito às diferenças aponta sempre para a igual dignidade, renunciando então ao racismo, ao sexismo, ao machismo, ao heterossexismo e à autonomia dos indivíduos.

As críticas ao caráter universalista das políticas educacionais recaem sobre um modelo específico de cidadania. No contexto nacional, a construção da cidadania se pautou no viés do reconhecimento por meio da profissão ou ocupação, logo, discutiu-se a partir de um modelo restrito e adscritivo, modelo este que pressupõe o apagamento de quaisquer diferenças entre os sujeitos, tornando-os assexuados, miscigenados, iguais em origem, status e estratos sociais, isto é, homogêneos.

Os sujeitos marcados na experiência da diferença veem-se eclipsados em seus direitos e garantias, por um conceito que busca a representatividade das esferas da vida social, desde que a experiência destes sujeitos possa ser incorporada em uma lógica homogeneizadora e

normatizadora. É nesse sentido que os autores irão discutir um modelo de cidadania que problematize as diferenças culturais, ou seja, uma cidadania cultural.

Problematizar essa análise por meio da diferença tem potencialmente a capacidade de qualificar a cidadania por meio da inserção dos processos de construção identitários, no entanto, destaca-se que a articulação deste conceito está circunscrita à lógica da modernidade. Sendo assim, a elaboração de análises segundo tais parâmetros pode corroborar para a manutenção dos valores de uma sociedade que se constitui histórica, econômica e socialmente de modo hierárquico e excludente. Em última instância, repensar os processos de identificação como constitutivos de um novo modelo de cidadania ainda apresenta como limite a manutenção de um ideário que reafirma a possibilidade de alcançarmos a modernidade dentro de seus preceitos liberais. Neste sentido, apontaria para o questionamento da manipulação da cidadania como símbolo de igualdade. Para Appiah (1999), é possível pensar o deslocamento desse conceito a partir da dissolução de uma matriz cultural comum, trazendo à tona, portanto, a necessidade de cidadãos comprometidos com instituições comuns, e ainda com as condições necessárias para uma vida comum, “é importante que os cidadãos compartilhem uma cultura política, não é importante que a cultura política seja importante para todos os cidadãos, nem que todos se importem com ela da mesma forma” (APPIAH, 1999, p. 240).

Quando se trata dos debates referentes à identidade também é possível constatar os parâmetros da modernidade como limite. No entanto, ao constatarmos que uma grande maioria dos trabalhos aborda o conceito por meio da perspectiva pós-colonial, se pode afirmar que a preocupação latente volta-se à superação de tais parâmetros. Sendo assim, instaura-se tanto a crítica ao distanciamento do modelo educacional quanto à reafirmação do papel de destaque da educação durante o processo de construção dos elementos de identificação. Contudo, novas questões vêm à tona: qual(s) o(s) modelo(s) de conhecimento(s) estaria sendo elaborado no ambiente escolar? E, mais além, qual(is) o(s) papel(eis) desempenhado por este conhecimento(s)?

Assim, uma análise crítica ao modelo educacional, direcionada aos componentes da educação escolar e do espaço escolar como espaço de aprendizagem, leva a problematizar as contribuições desse espaço para a perpetuação dos modelos de socialização e formação que corroboram com normas e padrões hierárquicos. Nesta lógica, questiona-se a construção das identidades fixas, centradas, unificadas e a-históricas (HALL, 2005, p. 10).

Segundo Bhabha (2007), o discurso colonial, segundo o qual a produção do conhecimento se deu, se apoia no reconhecimento e no repúdio das diferenças raciais, culturais e históricas. De acordo com o descrito, o discurso racista estereotípico, em seu momento colonial, inscreve uma forma de governamentalidade que se baseia em uma cisão produtiva em sua constituição do saber e o exercício do poder (BHABHA, 2007, p. 127). Sendo assim, o questionamento desse discurso, compreendido como um discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas de hierarquização racial e cultural direciona-se à busca de um local de enunciação que possa escapar às adscrições essencialistas e transgredir as fronteiras culturais, ou seja, superando a fixidez estruturante dos estereótipos (BHABHA, 2007).

Compreende-se que as alterações e/ou negociações das perspectivas imersas nos marcos da modernidade, enquanto valor liberal, atuam de modo insipiente na transformação da dinâmica social. Sendo assim, apenas a desconstrução das categorias canônicas tornaria possível a formulação de políticas públicas no âmbito da diferença. Trata-se, portanto, do deslocamento da centralidade do sujeito fixo para a centralidade nas instituições e normas, enquanto espaços de constituição dos sujeitos e de suas experiências.

Como propõe Bhabha,

O ‘presente’ enunciativo da modernidade que proponho forneceria um espaço político para a articulação e negociação dessas identidades sociais culturalmente híbridas. As questões de diferença cultural não seriam deixadas de lado – como um racismo mal disfarçado (...). É precisamente nesses momentos transnacionais, irresolvidos, no interior do presente disjuntivo da modernidade que são então projetados em um tempo de retroversão histórica ou um lugar inassimilável exterior à história (BHABHA, 2007, p. 346).

A partir do debate proposto pode-se considerar outras perspectivas no trato com os modelos e com os objetivos do conhecimento transmitido e construído no ambiente escolar. Perspectivas essas que atuem no questionamento e na desconstrução de parâmetros excludentes, hierárquicos e subalternizantes que são elaboradas em um espaço tênue e latente entre as dinâmicas do cotidiano objetivo e subjetivo a partir da relação nós/eles, na construção do conhecimento entre o ocidente e o outro (oriente) por meio de uma posição binária. Trata-se, portanto, da possibilidade de valorizarmos a variedade cultural de modo divergente da simples manutenção da diversidade ao custo da autonomia do indivíduo (APPIAH, 1999, p.

242), ou seja, em última instância aponta-se para a reconfiguração dos discursos sobre a modernidade e conseqüentemente de compreensão sobre a igualdade (BHABHA, 2007).

Assim, importa-nos a construção de novos parâmetros educacionais para um novo tratamento das relações raciais no país. Só dessa forma os modelos discriminatórios, excludentes em relação à população negra, poderão dar espaço para a reelaboração de processo educacional, da educação e da escola por meio da valorização positiva da diferença étnico-racial. Trata-se da construção de uma política educacional que opere segundo o reconhecimento, a valorização e a afirmação da diversidade cultural e étnico-racial⁵⁶ em oposição a políticas educacionais de caráter universalistas (SILVÉRIO, 2009).

⁵⁶ Resolução 3/2004 e do Parecer Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno 001/2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELMAN, M. *A voz e a escuta*. Encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea. São Paulo: Edgard Blucher, 2009.
- ALMEIDA. Prática Docente e Relações Raciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu-MG, 2000. Mimeografado.
- ADINOLFI, M. P. Representações da África nos discursos educacionais: o projeto pedagógico do Ilê Aiyê em Salvador Bahia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.
- ANPEd. *ANPEd 25 anos*. Rio de Janeiro: Editora ANPEd, 2002.
- APPIAH, K. A. *Cultura, comunidade e cidadania*. São Paulo: Ática, 1999.
- ASSIS, A. Educação, cidadania e multiculturalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.
- ASSIS, M. D.; CANEN, A. Identidade Negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 709-724, set./dez. 2004.
- BACKES, J. L. Cultura, identidade/diferença e epistemologia: uma análise do GT afro-brasileiros e educação. In: SILVA, M. L.; HILLESHEIM, B.; OLIVEIRA, C. J. *Estudos culturais, educação e alteridade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, p. 09-28.
- BANDEIRA, M. L. Movimento Negro e democratização da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu-MG, 1993. Mimeografado.
- BAZILIO, L. Cidadania e consciência: matrizes discursivas e políticas de atendimento à infância. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu-MG, 1997. Mimeografado.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. A sociedade como realidade subjectiva e conclusão. In: _____. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BERNARDINO, J. Ação Afirmativa no Brasil: a construção de uma identidade negra? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 1999. Mimeografado.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BOTTOMORE, W.; OUTWAIT, T. *Dicionário do pensamento sociológico do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRAH, A. Diferença, Diversidade e Diferenciação. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 329-376, jan./jun. 2006.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na Sociologia da Educação. *Cadernos de Pesquisa* 13, São Paulo, v. 26. n. 129, set./dez. 2006.

BRASIL/IPEA. *Brasil: o estado da nação*. Brasília: 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. In: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Seção 1, p. 1.

BRASIL. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 003, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 maio 2004. Seção 1, p. 11.

BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. CONAE: Documento referência. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf>. Acesso em: 22 out. 2012.

BRASIL. Comissão da Ordem Social. In: CONSTITUIÇÃO CIDADÃ, *Anteprojeto da Comissão da Ordem Social*. Brasília, 1987. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/o-processo-constituente/comissoes-e-subcomissoes/comissao7/subcomissao7c>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos Temas Transversais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação/SEPPPIR, 2004.

CANDAU, V. M. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

CÂNDIDO, A. O papel do estudo sociológico da escola na Sociologia Educacional. I CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 1954, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955, p. 117-130.

CANEN, A.; DINIZ, M. Identidade negra e espaço educacional. Vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

CANEN, A.; ARBACHE, A.; FRANCO, P. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu-MG, 2001. Mimeografado.

CARNEIRO, M. A. *LDB fácil: leituras crítico-compreensiva artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: um longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CHAVES, F. M. Os "quadros negros" de escolas públicas: trabalho e saúde da funcionária negra. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO. *Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Durban, África do Sul, 2001. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2012.

CONTIJO, F. Carnaval carioca e desigualdade social: um exemplo de análise situacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2001. Mimeografado.

COSTA, M.; SILVIA, G. M. Amor e desprezo: o velho caso entre Sociologia e Educação no âmbito do GT 14. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 22, jan./abr., 2003.

COSTA, S. A construção sociológica de raça no Brasil. *Estudos Afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, p. 35-61, v. 24, n. 1, 2002.

_____. Pós-colonialismo e Difference. Transnacionalizando a Sociologia. In: _____. *Dois Atlânticos* Belo Horizonte: UFMG, 2006, p. 83-130.

DÁVILA, J. *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil - 1917-1945*. Tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DEBRET, G. G. Políticas públicas e o direito à diferença. As delegacias especiais de polícia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2001. Mimeografado.

DIWAN, P. *Raça pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo*. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

DOMINGUES, P. Entre Dandaras e Luizas Mahins: mulheres negras e anti-racismo no Brasil. In: PEREIRA, A.; SILVA, J. *O movimento negro brasileiro: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Belo Horizonte: Nandyala, 2009, p. 17-48.

FANON, F. *Peles negras, máscaras brancas*. Tradução Maria Adriana Silva Caldas. Rio de Janeiro: Fatos, 1983.

FAZZI, R. C. Socialização entre pares: relações raciais entre crianças e violência psicológica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

FERNANDES, F. Heteronomia racial na sociedade de classes. In: _____. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3. d. São Paulo: Editora Ática, 1978, p. 246-332.

FIGUEIREDO, Â. Cabelo, cabeleira, cabeluda e descabelada: identidade, consumo e manipulação da aparência entre os negros brasileiros. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2002. Mimeografado.

_____. Negritude e ascensão social no contexto da Salvador contemporânea. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 1996. Mimeografado.

DIAS FILHO, J. D. O turismo sexual e a produção da mulata genérica. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2002. Mimeografado.

FLEURI, R. M. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

GOMES, N. L. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, P. B.; BARBOSA, L. M. *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EdUFSCar, 1997. p. 17-30.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SECAD/MEC. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005. p. 39-61.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M.; SILVÉRIO, V. *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política & Sociedade*, Santa Catarina, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

_____. Os jovens rappers e a escola: a construção da resistência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu-MG, 1996. Mimeografado.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos e/ou ressignificação cultural? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu-MG, 2002. Mimeografado.

GONÇALVES, L. A.; SILVA, P. B. Multiculturalismo e educação: do protesto de rua a propostas e políticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 109-123, jan./jun. 2009.

GUIMARÃES, A. S. Como trabalhar com "raça" em Sociologia. *Educação e Pesquisa*, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tadeu Tomaz da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

_____. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T.; WOODWARD, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 103-133.

_____. Stuart Hall por Stuart Hall. Uma entrevista com Stuart Hall por Kuan-Hsing Chen. In: _____. *Da diáspora. Identidade e Mediações Culturais*. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

HASENBALG, C. A. *O negro na indústria: proletarização tardia e desigual*. Ciências Sociais Hoje. São Paulo: Rio Fundo Editora, 1992, p. 13-32.

HERINGER, R. Viabilidade de políticas de ação afirmativa como forma de enfrentar as desigualdades raciais no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 1999. Mimeografado.

IPEA. Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios. In: _____. *Brasil: o estado da nação*. Brasília: IPEA, 2006.

LAVALLE, A. A nova centralidade da cidadania: um cenário para discutir seus pressupostos cognitivos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2001. Mimeografado.

LEITE, M. S. A perspectiva multi/intercultural na educação: as reuniões anuais da ANPEd (1994-2002). In: CANDAU, V. M. *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

LIMA, M. Serviço de branco, serviço de preto: o lugar da cor no mercado de trabalho. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, 2002. Mimeografado.

LOURO, G. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista de Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2001.

_____. *Um corpo estranho*. Ensaios sobre sexualidade e Teoria Queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: _____. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

MARTINS, C. B. Encontros e desencontros da Sociologia e Educação no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 18, n. 53, 2003.

MCCLLUM, C. Corpos racializados e classes naturalizadas: existe um sistema de raça, classe e gênero em Salvador, na Bahia? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu, 1998. Mimeografado.

MEC/MJ/SEPP/IR/ONU. Contribuições para a implementação da Lei 10.639/2003. 2008. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:RB2I56Gbsy4J:portal.mec.gov.br/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D1851%26Itemid+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEESjJ4wgrCY_dI9u3_ZGZfuK6lQmqo_SiAISpD3J2eWqMVqmVoHBE5ZJyX6x1dBOKvHz3uf3yJd4E4NAGRUy_3ja3gH5oUxOOsQb1DdOPNGTnUjBpa8hWh0tXe44mD_m2G36g0u4V&sig=AHIEtbRZ7pHH2P6v4BkrZnt6_hpAmJtNZA>. Acesso em: 22 out. 2012.

MENDONÇA, W. Igualdade e diferença. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2001. Mimeografado.

MIRANDA, S. A. *Diversidade e ações afirmativas: combatendo as desigualdades sociais*. Ouro Preto: Autêntica Editora, 2010.

MISKOLCI, R. *Marcas da diferença no ensino escolar*. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. Um corpo estranho na sala de aula. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. *Afirmando diferenças*. Campinas: Papyrus, 2005.

MOTTA, A.; OLIVEIRA, E. H. Maçãs, serpentes e as relações raciais no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

MOUTINHO, L. Condenados pelo desejo? "Raça", sexualidade e gênero - razões de Estado na África do Sul. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

_____. Razão, afetividade e desejo nos relacionamentos afetivos-sexuais entre "brancos" e "negros" no Rio de Janeiro (Brasil) e na Cidade do Cabo (África do Sul). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 1999. Mimeografado.

MOYA, T. S. *Ação afirmativa e raça no Brasil: uma análise de enquadramento midiático do debate político contemporâneo sobre a redefinição simbólica da nação*. 2009. 197f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MULLER, I. T.; OLIVEIRA, M. D.; TEIXEIRA, M. L. O lugar das educadoras e educadores negros no sistema de ensino brasileiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2001. Mimeografado.

MUNANGA, K. A mestiçagem no pensamento brasileiro. In: _____. *Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a. p. 53-90.

_____. Conceito e história da mestiçagem. In: _____. *Identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b. p. 17-52.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, A. A. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004c. p. 17-34.

NEVES, C. B. Estudos sociológicos sobre educação no Brasil. In: MICELI, S. (Ed.). *O que ler na Ciência Social brasileira (1970-2002)*, São Paulo: ANPOCS, Editora Sumaré; Brasília: CAPES, 2002 .

NOGUEIRA, J. C. A discriminação racial no trabalho sob a perspectiva racial. In: MUNANGA, K. (Org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Estação Ciências, 1996.

OLIVEIRA, I. T.; TEIXEIRA, M. D.; MULLER, M. L. O lugar das educadoras e educadores negros do sistema de ensino brasileiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2000. Mimeografado.

OLIVEIRA, J. M. Matrizes imaginárias e arquetipais do negro como mal do pensamento educacional do ocidente. In: REUNIÃO DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

PEREIRA, J. H. Fronteiras étnico-culturais e geográficas: indagações para a educação sobre a (re)construção de sujeitos marginais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

PINHEIRO, C. C. No governo de mundos. Globalização de formas de trabalho e experiências. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2002. Mimeografado.

QUEIROZ, D. M. Desigualdades raciais na educação: a Bahia nos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

QUEIROZ, D. M.; SANTOS, J. T. Raça e educação superior: a cor da UFBA. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 1998. Mimeografado.

RATTS, A. Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras. In: REUNIÃO DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

REZENDE, C. B. Identidade e contexto: algumas questões de teoria social. *Revista brasileira de informação bibliográfica em Ciências Sociais (BIB)*, n. 64, p. 29-41, 2007.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RODRIGUES, T. C. *Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional das décadas de 1980-1990*. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

_____. Movimento Negro, raça e política educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu-MG, 2004. Mimeografado.

RODRIGUES, N. *As raças humanas e a responsabilidade penal*. Brasileira: Biblioteca Pedagógica brasileira, 1894.

SADER, E. *Vozes do século*. Entrevistas da New Left Review. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SANT'ANNA, W. Novos marcos para as relações étnico/raciais no Brasil: uma responsabilidade coletiva. In: SABOIA, G. V. (Org.). *Anais... Seminários Regionais Preparatórios para Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*. Brasília, Ministério da Justiça e Secretaria de Estado dos Direitos Humanos, 2001.

SANTOS, I. A. O movimento negro em São Paulo. In: _____. *O movimento negro e o Estado(1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no Governo de São Paulo*. Campinas, 2001. p. 09-50.

SANTOS, T. J. Negro, educação e ascensão social. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu-MG, 2002. Mimeografado.

SANTOS, W. G. *A política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Editora Campus Ltda., 1979.

SAVIANI, D. *Plano de Desenvolvimento da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHEINVAR, E. A escola e a produção da cidadania. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu-MG, 1998. Mimeografado.

SCHUSSLER, D. Professora negra numa comunidade branca. Superando barreiras na conquista de um espaço. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu-MG, 2002. Mimeografado.

SELLES, S. E. Resenha. DÁVILA, Jerry. Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400p. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, 2007.

SILVA, A. C. As transformações da representação social do negro no livro didático e seus determinantes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu-MG, 1999. Mimeografado.

SILVA, J. S. A pluralidade de identidades no Bairro Maré-Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2000. Mimeografado.

SILVA, P. B.; BARBOSA, L. M. *O pensamento negro em educação no Brasil*. Expressões do movimento negro. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

SILVA, P. C. Educação pluricultural e anti-racismo em Salvador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 1996. Mimeografado.

SILVA, P. G. Movimento negro, educação e produção do conhecimento de interesse dos afro-brasileiros. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu-MG, 1995. Mimeografado.

SILVA, R. S. As insularidades dos discursos e as trivialidades das práticas de professores(as) de uma escola pública perante o racismo, preconceito e discriminação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu-MG, 2002. Mimeografado.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVEIRA, M. Pluralidade cultural ou atualidade do mito da democracia? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 1999. Mimeografado.

SILVÉRIO, V. R. Evolução e contexto atual das políticas públicas no Brasil: educação, desigualdade e reconhecimento. In: HERINGER, R.; MARILENE, P. *Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Herinch Boll & Action Aid, 2009. p. 13-38.

_____. A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L. M.; SILVÉRIO, V. R. *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

_____. A sociologia, a escola e as diferenças etno-raciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2008. Mimeografado.

_____. Ação Afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n. 117, nov. 2002.

_____. Ação afirmativa no Brasil: trajetória de um dissenso. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

_____. Multiculturalismo e a metamorfose na racialização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 1999. Mimeografado.

SILVÉRIO, V. R.; MOYA, T. S. *Educação, diferença e desenvolvimento nacional*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SILVÉRIO, V. R.; SOUSA, K. A. A socialização e a identidade: a escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUSA, K. A. *Educação e questão étnico-racial no pós-redemocratização: uma análise das associações ANPed e ANPOCS*. Relatório (Iniciação Científica CNPQ/PIBIC) Departamento de Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

SOUZA, M. E. Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

SOUZA, M. G. Diferença e tolerância: por uma teoria multicultural da educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS, Caxambu-MG, 2002. Mimeografado.

SOUZA, M. H. O movimento negro no Rio de Janeiro e a educação escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, Caxambu-MG, 1997. Mimeografado.

_____. Preconceito racial e discriminação no cotidiano escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

SOUZA, E. F. Repercussão do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLERO, E. (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

TORRES, C. A. Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania no mundo globalizado. In: _____. *Teoria Crítica e Sociologia Política da Educação*. São Paulo: Editora Cortez. 2003. p. 63-101.

VERÍSSIMO, M. V. Educação e desigualdade racial. Políticas de Ações Afirmativas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPed, Caxambu-MG, 2003. Mimeografado.

ANEXOS

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA 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

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003

APÊNDICES

APÊNDICE A – Tabela de Trabalhos apresentados na ANPED no período de 1988 a 2003 que compuseram as análises do texto

AUTOR/A	ANO	TÍTULO DO TRABALHO
Bandeira, Maria de Lourdes	1993	Movimento negro e democratização da educação.
Silva, Petronilha Gonsalves	1995	Movimento Negro, Educação e Produção do Conhecimento de Interesse dos Afro-Brasileiros
Gomes, Nilma Lino	1996	Os Jovens Rappers e a Escola: A construção da Resistência
Souza, Maria Elena Viana	1997	O Movimento Negro no Rio de Janeiro e a Educação Escolar
Queiroz, Delcete Mascarenhas	1999	Desigualdades Raciais na Educação: A Bahia nos anos 90
Silva, Ana Célia	1999	As Transformações da Representação Social do Negro no Livro Didático e Seus Determinantes
Silveira, Marly	1999	Pluralidade Cultural ou Atualidade do Mito da Democracia?
Valente, Ana Lúcia	1999	Quando as Diferenças são um “ Problema”?
Parente, Regina Marques	2000	As Representações Culturais de Gênero e Raça na Constituição da Masculinidade e do Corpo dos Homens Negros do Grupo Afro-Católico Maçambique de Osório
Queiroz, Delcete Mascarenhas	2001	Quem são Negros? Classificação racial no Brasil: aproximações e divergências
Brandão, André Augusto Pereira	2002	Da escolaridade à ocupação: raça e desigualdades sociais em áreas
Schusler, Dolores	2002	Professora negra numa comunidade branca - superando barreiras na conquista de um espaço
Wissenbach, Maria Cristina Cortez	2002	Cultura escrita e escravidão - reflexões em torno das práticas e usos da escrita entre escravos no Brasil
Silva, Rosangela Souza	2002	As insularidades dos discursos e as trivialidades das práticas de professores(as) de uma escola pública perante ao racismo, preconceito e discriminação racial
Santos, Tereza Josefa Cruz	2002	Negro, educação e ascensão social
Queiroz, Delcete Mascarenhas	2003	Desigualdade no Ensino Superior: cor, Status e Desempenho
Chaves, Fátima Machado	2003	Os "Quadros Negros" de Escolas Públicas: Trabalho e Saúde da Funcionária Negra
Oliveira, Julvan Moreira	2003	Matrizes Imaginárias e Arquetipais do Negro como Mal no Pensamento Educacional do Ocidente
Souza, Maria Elena Viana	2003	Preconceito Racial e Discriminação no Cotidiano Escolar
Veríssimo, Maria Valéria Barbosa	2003	Educação e Desigualdade Racial. Políticas de Ações Afirmativas
Diniz, Marta; Canen, Ana	2003	Identidade Negra e Espaço Educacional: Vozes, Histórias e Contribuições do Multiculturalismo

Santos, Tereza Josefa Cruz	2003	Negro, educação e ascensão social
Pereira, Jacira Helena do Valle	2003	Fronteiras Étnico-Cultural e Geográfica: Indagações para educação sobre a (re) construção de sujeitos igrantes

APÊNDICE B – Tabela de Trabalhos apresentados na ANPOCS no período de 1988 a 2003 que compuseram as análises do texto

AUTOR/A	ANO	TÍTULO DO TRABALHO
Hasenbalg, Carlos	1992	O Negro na Indústria: Proletarização Tardia e Desigual
Silva, Paula Cristina	1996	Educação pluricultural e anti-racismo em Salvador: algumas experiências de reforma curricular nos anos 80 e 90
McCallen, Cecilia.	1998	Corpos racializados e classes naturalizadas: existe um sistema de raça, classe e gênero em Salvador da Bahia?
Queiroz, Delcete M. ; Santos, Jocélio	1998	Raça e educação superior: a cor da UFBA
Moraes, Pedro Rodolfo Bodê	1998	Preconceito, invisibilidade e violência racial em Curitiba
Heringer, Rosana.	1999	Viabilidade de políticas de ação afirmativa como forma de enfrentar as desigualdades raciais no Brasil
Motta, Athayde.	1999	Maçãs, serpentes e as relações raciais no Brasil
Silvério, Valter Roberto	1999	As metaformoses na racialização do mundo
Bernardino, Joaze.		Ação afirmativa no Brasil: a construção de uma identidade negra?
Oliveria, Iolanda; Teixeira, Moema de Poli; Muller, Maria Lucia Rodrigues.		O lugar das Educadoras e Educadores Negros no Sistema de Ensino Brasileiro
Figueiredo, Ângela.	2000	São Quase Todos Brancos de Tão Ricos? Trajetórias e Percepções das Diferenças entre Empresários Negros
Mendonça, Wilson.	2001	Igualdade e Diferença
Lavalle, Ádrian Gurza.	2003	A Nova Centralidade da Cidadania um cenário para discutir seus pressupostos cognitivos
Sorj, Bernardo	2001	Uma nota sobre os estudos de desigualdade social no Brasil*
Figueiredo, Ângela	2002	Cabelo, cabeleira, cabeluda e descabelada: identidade, consumo e manipulação da aparência entre os negros brasileiros
Lima, Marcia	2002	Serviço de branco, serviço de preto – o lugar da cor no mercado de trabalho
Adinolfi, Maria Paula Fernandes.	2003	Representações da África nos discursos educacionais: o projeto pedagógico do Ilê Aiyê, em Salvador, Bahia
Fazzi, Rita de Cássia	2003	Socialização entre pares: relações raciais entre crianças e violência psicológica.
Ratts, Alecsandro	2003	Gênero, raça e espaço: trajetórias de mulheres negras
Moutinho, Laura	2003	Condenados pelo desejo? “raça”, sexualidade e gênero - razões de

		Estado na África do Sul
Silvério, Valter Roberto	2003	Ação afirmativa no Brasil: trajetória de um dissenso