

## EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS<sup>63</sup>: ESTADO DA ARTE EM PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (2000-2010)

*Raquel Amorim dos Santos<sup>64</sup>*

*Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva<sup>65</sup>*

*Wilma de Nazaré Baía Coelho<sup>66</sup>*

### RESUMO

O presente texto analisa as teses e dissertações brasileiras relacionadas com a temática Educação e Relações *Raciais*, especificamente acerca da Política Curricular e Relações *Raciais*, defendidas no período de 2000 a 2010 em Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) das Instituições Federais. Pretende-se traçar um perfil da produção acadêmica tanto em PPGE quanto em Grupos de Pesquisas cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) sobre esta temática. O estudo apre-

---

<sup>63</sup> Sobre o termo “racial” aspeado ou em *itálico*, ver as discussões de SCHWARCZ, L. M. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. In: BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Agenda Brasil: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 430-443; recentemente publicado em BOTELHO, A.; SCHWARCZ, L. M. (Org.). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro enigma, 2012, p.96-107. O termo aspeado assume o argumento político de um conceito operante na sociedade brasileira.

<sup>64</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Mestrado em Educação. Técnica em Educação e Professora da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/ICED/UFPA). [rakelamorim@yahoo.com.br](mailto:rakelamorim@yahoo.com.br)

<sup>65</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Mestrado em Educação. Professora da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/ICED/UFPA). [robarbosa42@yahoo.com.br](mailto:robarbosa42@yahoo.com.br)

<sup>66</sup> Pedagoga. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Atualmente é Professora Adjunto III da Universidade Federal do Pará e Titular II da Universidade da Amazônia (UNAMA). Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA/UFPA e GEPRE/UNAMA). Coordenadora da Linha de Currículo e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará. Coordenadora do Curso de Especialização em Relações Raciais para o Ensino Fundamental (UNIAFRO/MEC/UFPA). [wilmacoelho@yahoo.com.br](mailto:wilmacoelho@yahoo.com.br)

senta uma abordagem qualitativa com aplicação da pesquisa bibliográfica. Os resultados revelam que as pesquisas sobre Educação e Relações *Raciais* foram ampliadas na última década no Brasil, favorecendo a abertura de espaços de discussões e busca de alternativas para minimizar a discriminação racial e o preconceito nas escolas. Concluímos que esses estudos impulsionam o debate sobre a superação do racismo, discriminação e preconceito racial nos diferentes campos sociais.

**Palavras-chave:** Educação. Relações *raciais*. Estado da arte. PPGE – Grupos de pesquisa.

### EDUCATION AND RACE RELATIONS: STATE OF THE ART IN GRADUATE PROGRAMS IN EDUCATION (2000-2010)

#### ABSTRACT

This paper analyzes the Brazilian theses and dissertations related to the topic Education and Race Relations, specifically on Curricular Policy and Race Relations, defended in the period 2000-2010 in the Graduate Programs in Education (PPGE) Federal Institutions. It is intended to draw a profile of academic production in both PPGE as in research groups registered with the National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) on this subject. The study presents a qualitative approach with a bibliographic application. The results reveal that the research on Education and Race Relations were expanded in the last decade in Brazil, favoring the creation of spaces for discussions and searching for alternatives to minimize racial discrimination and prejudice in schools. We conclude that these studies stimulate debate about overcoming racism, discrimination and racial prejudice in different social fields.

**Keywords:** Education. Race relations. State of the art. PPGE - Research groups.

#### INTRODUÇÃO

O presente texto analisa as teses e dissertações brasileiras relacionadas com a temática *Educação e Relações Raciais*, defendidas no período de 2000 a 2010 nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE), conceito 04, 05 e 06/CAPES, das Instituições Federais de Ensino Super-

rior, distribuídas nas regiões do país, bem como em Grupos de Pesquisas cadastrados no CNPQ. Pretende-se traçar um perfil da produção acadêmica brasileira sobre esta temática, sobretudo as perspectivas teórico-metodológicas da investigação desse campo, com vistas a apreender os significados atribuídos às relações *raciais*. A ên-

fase dada neste mapeamento será sobre a presença *racial* do negro nos diversos campos sociais.

**O Estado da Arte** (ANDRÉ, 2001) apresenta uma abordagem qualitativa, razão pela qual aplicamos uma pesquisa bibliográfica<sup>67</sup>, pois buscamos identificar primeiramente nas produções acadêmicas: a) Região Brasileira; b) PPGE; c) Conceito/CAPES. Em um segundo momento, observamos: a) A distribuição das Teses e Dissertações por Unidade da Federação e Titularidade. Na terceira parte, apresentamos: a) Distribuição temporal das Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação, em Educação, que circunscrevem as pesquisas realizadas nas universidades públicas brasileira em diferentes regiões do país. Esta incursão não se limitou apenas aos cursos de pós-graduação, mas também aos grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ.

O tema que abordamos formou-se nas últimas décadas como um campo de estudos emergente, de interesses e posicio-

amentos múltiplos<sup>68</sup>. Um conjunto significativo de pesquisas e trabalhos – que têm por objeto as *Relações Raciais* nos processos educativos, interpretados a partir de um espectro amplo de temáticas de interesse e perspectivas teórico-metodológicas – pode demonstrá-lo. A respeito disso, Gonçalves e Silva também categorizaram os estudos sobre relações *raciais* e educação entre os anos 1980 e 1990, tomando por base a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) havendo um predomínio sobre as seguintes questões: identidades de crianças negras; estereótipos e preconceitos nos livros didáticos; identidade étnica de trabalhadores rurais; rituais pedagógicos usados como mecanismo de discriminação racial; formação e trajetórias de professores negros

<sup>67</sup> Ver discussão em GATTI, Bernadete. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 44, p.3-17, 1983.

<sup>68</sup> A pesquisa baseou-se nos trabalhos de Silva (2008), a qual efetuou análise dos discursos sobre os seguimentos *raciais* negros e brancos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o 5º Ano do Ensino Fundamental produzidos entre 1975 e 2003. Pesquisou em 24 bases de dados nacionais e encontrou somente quarenta e quatro referências sobre discurso racista em livros didáticos publicados entre 1987 e 2001. Tomando por base a ANPED, sobre teses e dissertações defendidas entre 1981-1998, encontrou 114 títulos sobre o tema livro didático, dentre esses somente quatro relacionados a racismo (estereótipos, preconceito ou discriminação) (p.23). Ver discussão em: *Racismo em livros didáticos: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. E ainda, SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. *Racismo em livro didático: estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT-21: marcas de uma trajetória. Texto apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, 2004.

e avaliação de experiências no campo da multiculturalidade<sup>69</sup>

As relações *raciais* nas últimas décadas têm sido objeto de análise de pesquisadores que atuam em diferentes campos do conhecimento, especialmente nas Ciências Sociais, sobretudo na Antropologia, Sociologia, Psicologia Social, Geografia e História (GUIMARÃES, 2010; SERRANO; WALDMAN, 2007; MUNANGA, 2004; SISS, 2003; BENTO; CARONE, 2003; WALDMAN, 2004; SCHWARCZ, 1999). Esses estudos, em suas distintas abordagens, apontam para a “perpetuação” da desigualdade *racial* no país. Em face deste quadro, e tendo em conta os objetivos deste trabalho, pretendemos adensar a análise sobre a temática da Educação e Relações *Raciais* a partir das teses e dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação do país e Grupos de Pesquisas, com o escopo de realizar uma síntese integrativa do conhecimento sobre esta temática.

## O ESTADO DA ARTE: SÍNTESE INTEGRATIVA DAS RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO

<sup>69</sup> Ver sobre esse assunto em SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs.). *Educação e Ações Afirmativas: entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003; GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista da ANPED* – n.63 set/ out/ nov/ dez-2000, p.34-48; (Idem) *O Jogo das diferenças: O Multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

O Estado da Arte sobre a Educação e Relações *Raciais* constitui no mapeamento da produção científica em Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Públicas das Regiões Brasileiras. Para amostra recorremos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por disponibilizar os Cursos Recomendados e Reconhecidos por Área de Avaliação, Nota e Região/Instituição. Inicialmente, centramo-nos na Grande Área das Ciências Humanas, especialmente Área de Avaliação em Educação em que constam os Cursos de Mestrado/Doutorado reconhecidos no Brasil. O campo amostral aponta no total 22 Programas de Pós-Graduação em Educação, distribuídos nas Regiões do país, dos quais 14 apresentam conceito 4, cinco (05) Conceito 5 e dois (02) com conceito 6<sup>70</sup>. Conforme quadro abaixo:

<sup>70</sup> Disponibilizada a relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos, percorremos as Instituições de Ensino Superior (IES), a Unidade da Federação e o Conceito 4,5 e 6 na avaliação da CAPES. De acordo com a sistemática de avaliação da CAPES, os PPGes são avaliados com os conceitos de 1 a 7. Os conceitos superiores a 5 são distribuídos a Programas de elevado padrão de excelência e que tenham cursos de Doutorado. Os programas com conceito 7 são aqueles com desempenho claramente destacado dos demais, inclusive dos de conceito 6. E os programas que oferecem apenas cursos de Mestrado podem obter conceito 5, no máximo. É válido ressaltar que os Programas que receberem conceitos 1 e 2 deixam de ser recomendados pela CAPES. Apontamos que não foram incluídas neste Estado do Conhecimento os PPGes com conceito 3 e 7 por apresentarem o menor número de Teses e Dissertações nesse período sobre esta temática. O critério para a escolha dos Conceitos foi por possuir o maior número de Teses e Dissertações sobre Educação e Relações Raciais.

**Quadro 1 – Distribuição por Região de PPGE das IFES com Conceito 4, 5 e 6.**

REGIÃO	PPGED/IFES	CONCEITO/CAPES
NORTE	UFPA	4
	UFAM	4
NORDESTE	UFC	4
	UFAL	4
	UFBA	4
	UFRN	5
	UFPB	4
	UFPE	4
	FUFPI	4
	FUFSE	4
CENTRO OESTE	UFG	5
	UFMS	4
	UNB	4
SUL	UFRGS	6
	UFPR	4
	UFSC	5
	UFPEL	4
	UFSM	4
SUDESTE	UFMG	6
	UFU	5
	UFF	5
	UFSCAR	4

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da CAPES.

Os conceitos dados pela CAPES aos PPGEs das regiões brasileiras contribuem para a qualificação dos Cursos de Pós-Graduação no Brasil. Para Santos (2003), no Brasil o critério de avaliação dos alunos do Curso de Mestrado tem um rigor semelhante ao da avaliação dos Doutorados. Segundo ele, a própria CAPES reconhece que um dos aspectos problemáticos da Pós-Graduação brasileira seria o superdimensionamento do papel dos Mestrados, muitas vezes organizados como verdadeiros pequenos Doutorados, “[...] como uma consequência natural do fato de o mestrado ter sido inicialmente o principal

foco das políticas governamentais, de ter-se constituído no nível mais elevado de formação oferecido em algumas áreas” (BRASIL, CAPES, 1996).

Esses critérios, no entanto, têm favorecido o aumento das produções nos PPGE no Brasil, especialmente de temáticas outrora invisibilizada em Programas de Pós-Graduação, como nos afirma Oliveira (2008, p.88):

[...] até o final da década de 1990 os estudos sobre a população negra na época eram quase inexistentes. [...] A situação descrita provocava, nas poucas profissionais pesquisadoras, certo desconforto, e em um significativo número dos outros profissionais, suas questões de pesquisa, bem como sua militância acadêmica sobre o negro em educação, causava estranhamento.

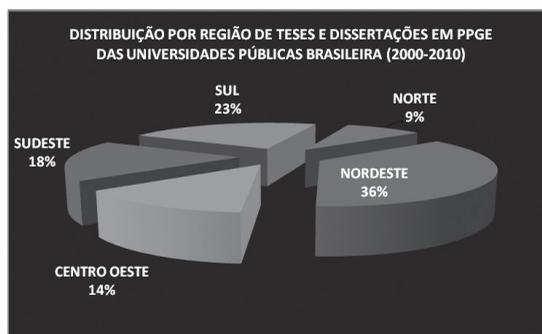
Oliveira (2008) em seus estudos confirma a escassa produção sobre o negro no campo educacional. A quase ausência da temática causava desconforto e estranhamento por parte dos pesquisadores. Mas, segundo ela, alguns equívocos contribuíram para a ampliação desta temática na área da educação. Registra que no pensamento de alguns profissionais os “[...] problemas raciais se reduziram a um subgrupo dos problemas socioeconômicos que perpassam as sociedades caracterizadas pelo sistema capitalista de produção”. Portanto, urge desconstruir essa concepção da prevalência da classe sobre *raça*, muito difundida na época e que persiste até os nossos dias.

Diante da escassa produção até o final da década de 1990, vemos que no período de 2000 a 2010, conforme os dados compilados, há um número crescente de dissertações e Teses sobre Educação e Relações *Raciais*, produções que contribuem para compreender o lugar que o negro ocupa na educação brasileira e, sobretudo, teorizações que desconstruem a falácia da *democracia racial*, bem como mecanismos racistas que, sutil, consciente ou inconscientemente, marcaram a nossa própria educação e formação.

Observamos nesses dados compilados que, nas produções das várias Regiões Brasileiras, há uma predominância

de Programas de Pós-Graduação em Educação na Região Nordeste, com uma porcentagem de 36% da produção acadêmica. Seguido da Região Sul com 23%, Sudeste 18% e, em menor número, as Regiões Centro-Oeste 14% e Norte 9%, por possuírem o menor número de PPGE. Ressaltamos que as Regiões Nordeste e Sul apresentam maiores percentuais, pelo número de PPGE pesquisado. O gráfico abaixo mostra a porcentagem dos PPGE no Brasil.

Gráfico -1



Fonte: Elaborado pelas autoras com base no levantamento realizado no site da CAPES.

Selecionados os Programas de Pós-Graduação em Educação contidos no Quadro-1, passamos à fase seguinte que foi buscar o acesso às Teses e Dissertações dos referidos PPGE, considerando *a priori* os seguintes descritores: *negro, diversidade cultural, formação de professores e currículo*. Na análise realizada a partir destes descritores, emergiram 18 teses e 80 dissertações. O quadro abaixo revela os dados coligidos.

**Quadro-2: Distribuição das Teses e Dissertações em PPGE por Unidade da Federação e Titularidade**

UF	TITULARIDADE		TOTAL
	MESTRADO	DOCTORADO	
<b>NORTE</b>			
Amazonas	01	---	01
Pará	05	---	05
<b>NORDESTE</b>			
Alagoas	03	---	03
Bahia	02	03	05
Ceará	07	06	13
Rio Grande do Norte	02	01	03
Sergipe	02	---	02
Paraíba	---	---	---
Pernambuco	05	---	05
Piauí	02	---	02
<b>CENTRO-OESTE</b>			
Goiás	---	01	01
Distrito Federal	04	---	04
Mato Grosso do Sul	02	---	02
<b>SUDESTE</b>			
Minas Gerais	12	02	14
Rio de Janeiro	08	02	10
São Paulo	11	01	12
<b>SUL</b>			
Rio Grande do Sul	05	---	05
Paraná	06	01	07
Santa Catarina	03	01	04
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>18</b>	<b>98</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base no Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Os dados coligidos no Quadro-2 mostram que, nas produções das Regiões Brasileiras em relação à temática *Educação e Relações Raciais*, há uma predominância de produções na Região Sudeste, totalizando 38% da produção acadêmica nacional, com destaque dos Estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Em seguida vem a Região Sul com 17 %, especificamente os Estados de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. A Região Nordeste apresenta um percentual de 35% desta produção, um número significativo nas

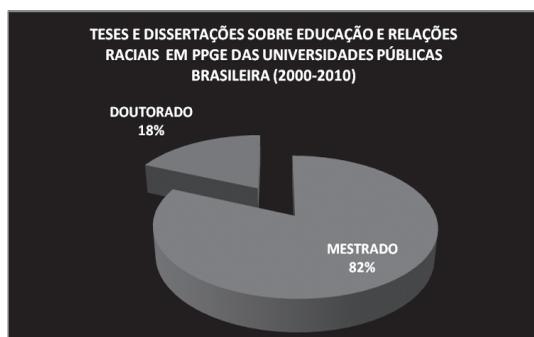
pesquisas relacionadas com a temática da Educação e Relações Raciais. Destacam-se os Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Pernambuco e Piauí. No caso do Estado da Paraíba, nenhum trabalho foi encontrado sobre esta temática. Ressaltamos que o Estado do Ceará apresenta um número considerável de publicações.

A Região Centro-Oeste totaliza 8% da produção acadêmica, na qual destacam-se Mato Grosso do Sul, Distrito Federal e Goiás. A Região Norte apresenta 2% de

pesquisa neste campo, destacando-se o Estado do Pará e do Amazonas. Mencionamos que o Estado do Pará, em particular o Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará - ICED/UFPa, apresenta uma crescente produção.

As produções acadêmicas no campo da Educação e Relações Raciais, embora ainda seja restrita, não há como negar o crescente aumento de pesquisas nesta área, assim como o interesse de pesquisadores e do mercado editorial (GOMES e SILVA, 2006), sobretudo em nível de Mestrado e Doutorado. Os dados compilados revelam um número crescente de Dissertações que totalizam 82% de pesquisas no campo da Educação e Relações Raciais. O Doutorado representa 18% dessa produção e, embora contabilize um percentual menor, também apresenta uma escala crescente neste período. Apresentamos no Gráfico-2 os percentuais de Teses e Dissertações no Brasil.

Gráfico -2



Fonte: Elaborado pelas autoras com base no levantamento realizado no site da CAPES.

Esses percentuais apontam para a necessidade de mais pesquisas, sobretudo em nível de doutorado no campo educacional, relacionadas à temática da Educação e Relações Raciais. Gomes e Silva (2006, p.13 - grifo nosso) confirmam essa assertiva e acrescentam que “[...] ainda faltam estudos que articulem a formação de professores/as e outras temáticas tão caras à escola e aos movimentos sociais. As relações raciais é uma delas”. Estudiosos do campo das relações raciais e educação (COELHO, 2006; 2009; GOMES e SILVA, 2006) vêm denunciando por meio de estudos a ausência desta temática nos cursos de formação de professores. Para Coelho (2009, p.97) “Uma das responsabilidades do curso de formação de professores [...] seria encontrar caminhos que tornem o professor habilitado a desmantelar as representações racistas presentes no conteúdo didático, em seu comportamento e [...] dos alunos”. Para esta autora, o aporte teórico específico sobre as relações raciais é imprescindível para que o professor enfrente a questão racial na escola.

Em relação à distribuição temporal apresentamos no Quadro-3 o panorama das Teses e Dissertações por ano de defesa, titularidade, temáticas relacionadas ao currículo e a formação de professores.

**Quadro 3: Distribuição Temporal das Teses e Dissertação dos Programas de Pós-Graduação em Educação das Regiões Brasileiras**

ANO DE DEFESA	TITULARIDADE		TEMÁTICA		TOTAL
	MESTRADO	DOUTORADO	CURRÍCULO	FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
2000	03	---	01	---	04
2001	02	---	---	---	02
2002	01	---	01	---	02
2003	05	01	01	02	09
2004	03	02	---	01	06
2005	03	01	01	01	06
2006	10	---	03	01	14
2007	09	01	03	01	14
2008	18	05	06	04	33
2009	18	03	07	04	32
2010	08	05	04	02	19
<b>TOTAL</b>	<b>80</b>	<b>18</b>	<b>27</b>	<b>16</b>	<b>141</b>

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas Teses e Dissertações das Regiões Brasileiras.

As Teses e Dissertações por ano de defesa apresentam uma variação entre os anos de 2000 a 2010. Observamos que no período compreendido de 2000 a 2005 as produções em nível de Mestrado totalizaram 21% da produção nacional. Esse resultado revela um número reduzido de pesquisas neste período, sobretudo se compararmos com as pesquisas produzidas nos anos de 2006 a 2010 que representam 79%. Os dados apresentam uma maior proporção em nível de Doutorado, pois na escala de 2000 a 2005 o percentual corresponde a 6%, e de 2006 a 2010 representa 94%. Neste aspecto, o exame das Teses e Dissertações defendidas no período de 2000 a 2005, embora não sejam expressivas em termos numéricos, o são do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados, pois cobrem diferentes níveis de ensino, contextos variados e, sobretudo

temáticas relacionadas com a Educação e Relações Raciais, tais como: *preconceito e discriminação; autoestima; negro, família e escola; gênero e formação de professores; livros didáticos; racismo; currículo; avaliação do rendimento escolar; cultura negra e famílias inter-raciais.*

As Teses e Dissertações no período compreendido de 2006 a 2010 representam uma relevante produção acadêmica. Mas observamos que as pesquisas nos anos de 2008 e 2009 apresentam equitativamente um aumento nas produções em nível de Mestrado comparado à somatória de produções referentes aos anos 2006, 2007 e 2010, o que corresponde respectivamente a 55% e 45% da produção acadêmica. Em relação ao Mestrado e Doutorado correspondente a este período, percebemos um desnivelamento entre as pesquisas de Mestrado e Doutorado com 82% e 17% respec-

tivamente, diminuição abrupta da produção em nível de Doutorado.

Outro aspecto que observamos foi que a categoria currículo totaliza um percentual majoritário (63%), em relação à formação de professores (37%), que apresenta um número ínfimo de produções. Mas, ainda que seja restrito, há uma tendência crescente de pesquisa nesta área em particular no campo das Ciências Sociais, sobretudo, na Antropologia, como nos afirmam Nilma Gomes e Petronilha Silva (2006).

Apresentada a quantidade e percentual de Teses e Dissertações sobre Educação e Relações Raciais nos Anos de 2000 a

2010, por Região, passamos à fase seguinte, que foi buscar o acesso às Teses e Dissertações dos referidos PPGes, compreendendo um universo de 96 trabalhos. Desse total, emergiram uma amostra de 19 produções com a temática *Política Curricular e Relações Raciais*, sendo 15 Dissertações e 04 Teses, as quais foram lidas integralmente. A seguir, descrevemos o foco de conteúdo dos trabalhos a partir das categorias evidenciadas: a) Lei nº 10.639/2003; b) Ações Afirmativas. Abaixo apresentamos o quadro com a categorização das pesquisas por gênero, temática, agentes enunciativos, categorias enunciativas e subcategorias.

**QUADRO 4: Categorização das Pesquisas em PPGES sobre Política Curricular e Relações Raciais**

GÊNERO – TESES E DISSERTAÇÕES	TEMÁTICA DISCURSIVA	AGENTES ENUNCIADORES	CATEGORIAS ENUNCIATIVAS	SUBCATEGORIAS
PPGE UFBA UFRGS UFPA UFSCar UFC UFPR	POLÍTICA CURRICULAR  L E I  Nº 10.639/2003	Anselmo (2003); Gatinho (2008); Souza (2009); Onasayo (2008); Santana (2010); Moreira (2008).	A questão racial é constituída no e pelo discurso da legislação educacional.	a) Atuação do movimento negro no processo de elaboração da legislação antirracista; b) Resgate da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; c) Efetivação das práticas educativas relacionadas às questões etnicorraciais; d) Política de Formação de Professores para as Relações Raciais.
		Monteiro (2010);	Concepção de <i>raça</i> como construto social.	a) Produz subjetividades; b) É utilizado como coeficiente político de luta; c) Categoria operante nas relações sociais no Brasil; d) Efeito do discurso sustentado no mito da democracia racial;
		Jesus (2007); Nunes (2007);	A questão racial no currículo e a política para equidade.	a) Currículo que respeite as diferenças raciais; b) Currículo como relações de poder e produção de subjetividades; c) Currículo na perspectiva multicultural.
UFF UFRGS UBN	A C O E S  A F I R M A T I V A S	Sacramento (2005); Oliveira (2006); Cunha (2006); Adão (2007); Holanda (2008); Valverde (2008); Cardoso (2008); Figueiredo (2008); Cruz (2009); Duarte (2010).	Políticas de Ações Afirmativas na perspectiva do reconhecimento dos direitos da população negra.	a) Políticas de cotas; b) Políticas demandadas pelo movimento negro (Respeito à pluralidade e diversidade sócio-racial); c) Ingresso e permanência na Universidade (Leis nº 3.708/01 e 4.151/03); d) Sistema de seleção por cotas e por sistema universal; e) Implementação na modalidade de cotas raciais; f) Garantir a permanência, apoio pedagógico e financeiro; g) Maior proporção para cursos de baixo prestígio (desempenho e rendimento); h) Baixa evasão dos alunos cotistas.

Fonte: Pesquisa bibliográfica/2012.

No levantamento do banco de Teses e Dissertações da CAPES por meio dos PPGes das regiões brasileiras, não identificamos nenhum trabalho que trate especificamente da Política Curricular e Relações *Raciais*. Os achados foram abrangentes e centraram-se na discussão da *Lei nº 10.639/2003* e *Políticas de Ações Afirmativas*, as quais serão posteriormente analisadas. Embora não tratem da temática deste estudo, optamos por analisá-las, por fazerem parte das políticas educacionais no campo das relações *raciais* no Brasil.

Nos textos investigados, verificamos as relações dialógicas presentes nos fios discursivos e os efeitos de sentidos resultantes das imagens construídas pelos agentes no processo interativo. Nossa análise está dividida em duas etapas: a) categorização informal do gênero; b) efeito de sentido entre os agentes enunciadore; ainda buscamos identificar como (*agente-enunciador*) contempla a si próprio e (*agente enunciador-direto*) para quem o discurso se endereça (BAKHTIN, 2003). De toda forma, prevaleceu para fins de classificação aquilo que apareceu de mais contundente ou explícito nos trabalhos, com atenção especial à recorrência de termos utilizados. As categorias enunciativas dos trabalhos selecionados foram organizadas a partir do agrupamento dos assuntos e abordagens inerentes à temática em questão. A seguir são descritas e analisadas as quatro categorias comuns conforme

o gênero, neste caso, Teses e Dissertações em PPGes.

#### CATEGORIA ENUNCIATIVA 1 – LEI Nº 10.639/2003: A QUESTÃO **RACIAL** CONSTITUÍDA NO E PELO DISCURSO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Os discursos sobre a Lei nº 10.639/2003 articula-se com as várias dimensões das disputas presentes no campo social (político, econômico, cultural, educacional, entre outros) e as instituições educacionais, as quais, de modo geral, acabam sendo entendidas, em muitas das formulações, como instrumento essencial no processo de implementação das Políticas para Igualdade Racial.

A produção de Eliane Regina Martins Anselmo (UFRGS/2003), estruturando-se em torno da exposição e defesa dos Parâmetros Curriculares Nacionais, problematiza como a questão *racial* é constituída no e pelo discurso, assim como os efeitos que esse discurso produz, entre os quais destaca a sustentação do “mito da democracia racial”. Em sua análise, afirma que “[...] o discurso dos PCNs dá visibilidade à questão racial, produzindo índios, negros e amarelos como os “outros” da raça branca e, portanto, como sujeitos racializados” (ANSELMO, 2003, p.18). Assume que os PCNs produzem a diferença como desigualdade (não igual, não idêntico, portanto, outro), que não deve ser elogiada, mas respeitada.

Insiste a autora na distinção que, de acordo com ela, deve ser traçada entre a substancialização e essencialização da diferença e da igualdade, atribuindo aos PCNs estratégia de uma “[...] política assistencialista que parece filiar-se à doutrina neo-liberal que atribui ao indivíduo a solução de problemas de ordem social, retirando e reduzindo, assim, as competências do Estado” (p.105). Finalmente, a autora aprofunda razões sobre a diferença racial no e pelo currículo, as quais transitam respectivamente no *mito da democracia racial* e pelo conteúdo transversal (universal) dos PCNs.

Na produção seguinte, *O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, Andrio Alves Gatinho procura apresentar o movimento negro como importante ator do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares. Esta discussão está relacionada ao histórico de luta do movimento negro no Brasil por igualdade de acesso à educação e pelo desmascaramento da ideologia de democracia racial e de não reconhecimento do racismo no Brasil.

O exame do autor se fez com base na pesquisa documental e aplicação de questionários aos ex-conselheiros, membros da comissão responsável pelo Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (que fundamenta as Diretrizes), e a militantes do movimento negro que participaram do pro-

cesso de elaboração das DCNERER, procurando verificar a opinião dos três grupos sobre a participação do movimento negro nesse processo. A esse respeito, Gatinho (2008) conclui que:

[...] o movimento negro foi um importante ator do processo de elaboração das Diretrizes Curriculares, tendo o mesmo participado ativamente, apresentando propostas gerais e reafirmando proposições históricas. A atuação do movimento negro foi importante na elaboração das Diretrizes, pois demarcou politicamente o espaço e as propostas do movimento. Defendo que ao fazer uma avaliação positiva das DCNERER, o movimento negro não consegue analisar a estratégia ideológica de formação de identidades subjacente na política curricular do qual estas Diretrizes fazem parte.

O autor parte da crítica de que o movimento negro não conseguiu considerar as estratégias ideológicas de formação de identidades latentes na política curricular. Apoiando-nos em Bourdieu (2004) sobre as formulações discursivas, compreendemos que as palavras exercem grande poder no mundo social, possuindo um papel instituinte. Assim, o autor nos diz:

O mundo social é um lugar de lutas a propósito de palavras que devem sua gravidade – e às vezes sua violência – ao fato de que as palavras fazem as coisas, em grande parte, e ao fato de que mudar as palavras e, em termos gerais, as representações [...] já é mudar as coisas (BOURDIEU, 2004, p.71).

Trava-se, no mundo social genericamente e, portanto, também no campo da política curricular, uma disputa pela ob-

tenção do poder simbólico definido como “[...] um poder de consagração ou de revelação, um poder de consagrar ou de revelar coisas que já existem [...]” (BOURDIEU, 2004, p.166-167). Desse modo, determinadas maneiras de produzir os discursos inferindo-lhes certa valoração acaba por instituir no campo social as “determinações” internas e externas, pesando, portanto, neste caso, as influências das questões *raciais*, derivadas do contexto da ação política do movimento negro brasileiro.

Anália de Jesus Moreira (UFBA/2008) analisa os impactos da Lei nº 10.639/03 no ensino de Educação Física em Salvador. Esse estudo apresenta reflexões sobre a historicidade da Educação Física no Brasil, considerando a validade política da Lei nº 10.639/03. A completude do trabalho reforçou a necessidade de aprofundamento dos estudos etnicorraciais no campo da Cultura Corporal como condição elementar para que professores e alunos de Educação Física pudessem compreender, à luz da história, os desafios propostos pela Lei 10.639/03.

A autora conclui que a Educação Física, embora esteja incluída como área de Saúde, associa-se também às ciências humanas e às ciências da educação na medida em que sua multiplicidade de ação, seja na saúde, seja na educação, assume a dimensão pedagógica. Nesse sentido, suscita corpo e movimento como criadores de sentidos e significados. Desse modo, afirma:

[...] sentidos e identificações de corpo e movimento sofreram forjamentos históricos que precisam ser problematizados num país onde é grave a desigualdade social e racial [...]. Tais forjamentos foram baseados nas ideologias de branqueamento, salientadas na cor da pele e no ideal de corpo e aparência, resultando na dificuldade que temos em corporificar valores identitários e estéticos de matriz étnico-racial negra e indígena e apropriá-los como civilizatórios (MOREIRA, 2008, p.89-90).

Segundo a autora, é preciso considerar corpo no contexto de sociedade como elemento que não se resume à biologia, fisiologia ou mecanicidade de movimentos, e, sim, como dotado de identificações culturais e etnicorraciais.

Colocada em outros termos, mas com o mesmo sentido básico, a questão da Lei nº 10.639/2003 aparece na produção de Claudemir Figueiredo Pessoa Onasayo (UFPR/2008), partindo do que considera como Fatores obstacularizadores na implementação da Lei 10.639/03 na perspectiva dos professores das Escolas Públicas Estaduais do Município de Almirante Tamandaré-PR. Nesse estudo, o autor constata o fenômeno do racismo a partir de quatro fatores: a) o pressuposto de que a Lei 10.639/03 é um importante instrumento para o resgate da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, essencial para a construção de uma sociedade sem racismo, sem discriminações e sem preconceitos que hoje afetam metade da população brasileira, os afrodescendentes; b) que a Escola e os educadores cumprem um papel protagonista na cons-

trução da pluralidade cultural no processo educacional; c) que para cumprir este papel os educadores precisam romper com uma prática preconceituosa que, consciente ou inconscientemente, (re) produz o racismo nos ambientes escolares; d) e que o Estado brasileiro deve ser responsável pelo fornecimento amplo de acesso dos educadores à formação continuada, teórico-prática, que dê subsídios a estes profissionais para o efetivo trabalho de reconhecimento e valorização da diversidade cultural peculiar ao ambiente escolar.

Da mesma forma como na pesquisa de autoria de Onasayo (2008), no estudo de Santana (UFPR/2010), também sobre a Lei nº 10.639/2003 e o Ensino de Arte nas séries iniciais, fica demonstrado que, mesmo os professores, na implementação da Lei:

[...] sentem-se órfãos de condições de conhecimento teórico-prático para desenvolver uma ação desta envergadura, e para a qual não sentem dispor de tempo e de material acessível para preparar-se para tal empreitada. Assim, tudo leva a crer que da Lei ao espaço da sala de aula há um trajeto indefinido e obscuro cuja responsabilidade do percurso foi imputada a quem, ainda que com boa vontade, não se sente apto e não reconhece em si e em seu entorno maneiras possíveis de habilitar-se (SANTANA, 2010, p.216).

Segundo o autor, parece ocorrer, por parte do sistema, uma delegação não formalizada da responsabilidade às Escolas e destas aos professores e destes, muitas vezes, aos professores afrodescendentes. Os professores, por sua vez, sem respaldo

e formação, julgando-se incapazes e (ou) sós, pouco ou nada fazem, ou, quando o fazem, contribuem, sem o saber, para a preservação do estigma e do preconceito.

Entretanto, Santana (2010), no que tange especificamente ao ensino de Arte, em Escolas Públicas de um Município do Estado do Paraná, buscou fundamentalmente saber, após sete anos de promulgação da Lei, como, na opinião dos professores da disciplina de Arte de escolas públicas de um município paranaense: (1) está sendo feita esta implementação e (2) de que maneira tem contribuído para a pedagogia antirracista a forma como tem se dado esta implementação em sua própria disciplina.

Os dados empíricos obtidos nesta pesquisa partem da tese de que a implementação que hoje se dá na disciplina de Artes para as séries iniciais do município analisado pode ser caracterizada como uma “folclorização racista” (fenômeno multiterminado), cujas consequências alimentam a afirmação do preconceito ao invés de seu combate, como é o objetivo das Políticas Afirmativas, bem como de causas captadas como: o Mito da Democracia Racial; a Naturalização do Privilégio; o não discernimento entre diversidade e desigualdade; o preconceito do próprio sujeito professor; o fato de a disciplina de Artes não constituir campo epistemológico definido; a não compreensão do que sejam Políticas Afirmativas; a não contextualização da Lei

como uma política afirmativa; o não-lugar de responsabilidade para a implementação da Lei nas próprias escolas.

A partir das análises realizadas, o autor conclui que há “[...] a total ignorância de consciência e de atitude em relação ao negro e sua cultura, e ainda, a naturalização pejorativa com ou sem intenção de fazê-lo das características culturais e de aparência nos espaços escolares” (p.7).

Assim, os estudos de Onasayo (2008) e Santana (2010) demonstraram por parte dos professores o reconhecimento do preconceito nas escolas no Paraná, inclusive no nível Superior de Ensino.

Seguindo a mesma temática, o trabalho de Eliane Almeida de Souza (UFRGS/2009) analisa a Lei nº 10.639/2003 na Formação de Professores e/ou pertencimento etnicorracial em escolas públicas de Porto Alegre. Observa a autora que, nas diversas áreas e espaços de ensino, os preconceitos apresentam-se de “[...] forma camaleônica” (p.43), e ainda considera que a Lei apresenta-se fragmentada, sendo que é uma Lei Nacional, portanto para todo o currículo, mas principalmente voltada para as áreas de História e Arte (SOUZA, 2009).

Neste contexto, a autora conclui que a Lei nº 10.639/2003 e outras políticas públicas específicas para comunidade negra precisam chegar rapidamente a todas as escolas brasileiras com o objetivo de diminuir os dados estatísticos negativos referentes à

evasão, repetência, discriminação racial e social e as práticas que os sustentam.

De modo geral, as pesquisas que abordam a questão *racial* no e pelo discurso da legislação educacional buscam identificar as traduções que as escolas vêm fazendo da Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais são fruto de um processo de lutas sociais e não uma benesse do Estado. No entanto, esse conjunto de estudo evidencia a necessidade de uma política pública voltada para a diversidade etnicorracial, cujo ponto fulcral é reconhecer e dialogar com as lutas históricas da população negra, por meio de práticas afirmativas, antecessoras e inspiradoras da atual demanda por políticas de ações afirmativas. As considerações de Munanga (2006, p.) a esse respeito nos dizem: “[...] a definição bipolar dos brasileiros em raças negra e branca nasce das políticas de ação afirmativa ainda em debate é ignorar a história do movimento negro brasileiro”, o qual luta ainda hoje para desconstruir a gênese biológica de *raça* e concebê-la como construto social que orienta e ordena a dinâmica e o discurso da vida social. Tal discussão será foco de análise na categoria enunciativa a seguir.

#### CATEGORIA ENUNCIATIVA 2: CONCEPÇÃO DE RAÇA COMO CONSTRUTO SOCIAL

O objetivo aqui empreendido não é aprofundar uma reflexão teórica sobre *raça*, mas realizamos uma discussão ainda que breve sobre este conceito, uma vez que é estrutu-

rante nas relações sociais e reprodutor das desigualdades no Brasil. Portanto, *raça* é uma construção política social, um conceito relacional (SCHWARCZ, 2001; GUIMARÃES, 2002; GOMES, 200; COELHO, 2009), uma categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja, o racismo, como nos aponta Hall (2003).

É no sentido da *raça* ser uma “construção política e social” que Schwarcz (2001) afirma que “[...] na maioria das vezes em que oficialmente se falou sobre esse país, o critério racial foi acionado: ora como elogio, ora como demérito e vergonha [...]”. E pondera, que “[...] o nacionalismo é, no limite, uma invenção, é preciso deixar claro, também, que não se trata de um discurso meramente aleatório [...]” (p.10), mas são construções que não surgem espontaneamente, ou seja, metáforas edificadas para atingir objetivos não raramente excludentes.

Retomando as análises anteriores sobre a legislação antirracista, evidenciamos discursos recorrentes sobre a questão da *raça* como construto social. Neste aspecto, as pesquisas retomam a discussão de *raça*, *etnia*, *racionalismo* e *racismo* para compreender e precisar a identificação dos fenômenos envolvidos no processo de perpetuação da desigualdade racial no país (ANSELMO, 2003; GATINHO, 2008; SOUZA, 2009; ONASAYO, 2008; SANTANA, 2010; MOREIRA, 2008; MONTEIRO, 2010). De antemão, parece-nos que o con-

ceito de *raça* não dá mais conta das complexidades contemporâneas a quem lida política e cientificamente com o racismo, e mesmo com quem é vítima dele.

Do mesmo modo, é oportuno nas pesquisas analisadas o questionamento de conceitos como *raça* e *etnia* que têm oferecido algumas das bases teóricas para a edificação de metáforas<sup>71</sup> que têm como objetivo a mobilização de grupos sociais, considerando-se, evidentemente, que metáforas têm sido usadas por discursos hegemônicos.

Nessa linha de pensamento, Guimarães (1999, 2002) defende a manutenção do conceito de *raça* como elemento analítico, o qual tem efeito político, que é lutar contra as desigualdades que são definidas e/ou redefinidas pelas ideias de *raça*. Para ele, *raça* é um construto social que deve continuar sendo utilizado tanto pela academia como pelo Movimento Negro. Nestes termos, dizer que *raça* é uma construção social é assumir que lhes são atribuídos sentidos que influenciam a percepção a respeito de indivíduos e grupos e muitas

<sup>71</sup> Segundo Coelho (2010, p.171) “Há no Brasil uma série de ditos pejorativos referentes aos negros, e nenhum deles tão pernicioso quanto aquele que se refere ao *preto de alma branca*. A expressão *preto de alma branca* consegue, como nenhum outro, apontar o não-lugar dispensado ao negro, dentro da sociedade. Ela desnuda o último grau do preconceito – se é que não é também falar de graus –, pois ultrapassa a reação à cor da pele. *Preto de alma branca* fala de uma recusa da cultura, do *ethos*, da índole. Fala do repúdio a comportamentos – o *preto de alma branca* age em desacordo com as propensões atávicas; ele se purifica à medida que nega a própria herança, ele se torna aceito.

das práticas sociais a que estes são submetidos (GUIMARÃES, 2002).

Nessa direção, o trabalho de Monteiro (2010) apoia-se nas formulações teóricas de Guimarães (2002) sobre concepção de *raça* como construto social e de racismo como categoria operante nas relações sociais no Brasil para identificar e analisar práticas educativas relacionadas à educação para as relações *etnicorraciais*. Considera neste estudo a interferência do institucional e da cultura da organização, bem como as características do Estado brasileiro pós-1995 nas formas de apropriação das DCN em questão, pelos atores envolvidos e seu reflexo na reorganização do curso de Pedagogia da Universidade de São Francisco – Bragança Paulista/SP.

Por fim, a autora conclui que a implantação das DCNERER mostrou-se importante estratégia de interferência na produção-reprodução do racismo, na formação dos profissionais da educação especialmente a partir de sua articulação com uma política curricular mais ampla, ou seja, as DCN de Pedagogia. No entanto, o efetivo alcance dos objetivos propostos pelas DCNERER decorre de mudanças mais abrangentes nas políticas educacionais e na sociedade compreendidas no contexto do Estado reformado.

Em síntese, a categoria *raça* como construto social indica uma enunciação que envolve uma alteridade entre o eu e o outro (BAKHTIN, 2010). Na realidade, é o outro que irá dar forma neste processo de

construção social da categoria *raça*. Nesse sentido, consideramos tal conceito como instrumento analítico necessário ao estudo das relações *raciais*, pois as práticas discursivas mantêm arraigado o conceito de *raça*, que exerce influência significativa sobre as práticas e organizações sociais (GUIMARÃES, 2002; SILVA, 2008).

### CATEGORIA ENUNCIATIVA 3: A QUESTÃO **RACIAL** NO CURRÍCULO E A POLÍTICA PARA EQUIDADE

A questão *racial* no currículo perpassa questões tão importantes quanto imprescindíveis para uma análise dos aspectos subjetivos referentes à concepção de currículo que temos construído ao longo da história da educação brasileira. É por meio do currículo concebido como elemento discursivo da política educacional – e quiçá da política para equidade – que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social (APPLE, 2006).

Numa visão crítica, podemos ponderar que as práticas curriculares reproduzem o saber de um grupo dominante que manipula o conhecimento e os saberes com base na afirmação de uma hegemonia racial que coloca em desvantagem os agentes sociais desprivilegiados dos bens culturais. Bens culturais legítimos, aos quais se referem aqueles que são consagrados e reconhecidos pelas instâncias de produção cultural (BOURDIEU, 2010). Por tudo isso, torna-

se relevante apresentar alguns estudos que tratam da categoria enunciativa em pauta.

O estudo de Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (UFBA/2007), sobre *De como torna-se o que se é: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade*. Esse estudo enfoca, por meio da abordagem metodológica da história de vida, a inserção da questão racial negra em duas Universidades Federais da Bahia. Tematiza, por meio das narrativas, com foco na multirreferencialidade, multiculturalismo e pensamento anticolonial, o processo de formação de professores, a inserção da questão etnicorracial nos currículos e as políticas para a equidade. Assim, a autora articula as discussões a partir de três eixos: a) narrar a trajetória de vida pessoal; b) formação acadêmica; c) atuação profissional.

Em síntese, a autora expressa que é difícil a qualquer ser humano dar as costas à própria biografia, às suas experiências de vida e às consequências delas para a formação do que o constitui como indivíduo, “àquilo que o torna o que é”. Ainda entende que será sempre necessário considerar que em quaisquer processos de formação, às dimensões que estão no campo da técnica, precisa ser associada a compreensão dos contextos que permitiram o fluxo daquela formação, ou seja, uma competência humana; formar-se é “conhecer-se, é profetizar-se, é autorizar-se” (JESUS, 2007, p.15).

Outro estudo relacionado a essa categoria enunciativa diz respeito à produção de

Anália de Jesus Moreira (2008) sobre a cultura corporal e os impactos da Lei 10.639/2003 no Ensino de Educação Física em escolas de Salvador. Apresenta reflexões sobre a historicidade da Educação Física no Brasil, considerando a validade política da legislação antirracista. A completude da pesquisa reforçou a necessidade de aprofundamento dos estudos etnicorraciais no campo da Cultura Corporal como condição elementar para que professores e alunos de Educação Física pudessem compreender, à luz da história, os desafios propostos pela Lei 10.639/03. Explicita o corpo numa perspectiva cultural e identitária no sentido de “[...] favorecer a totalidade humana, subjetiva e criativa, percebendo a cultura corporal como afirmativa e produtora de sentidos” (p.59). Esse perfil valida a busca da Educação física de uma posição legítima que não seja a de subalternidade epistêmica e curricular.

Por fim, a autora apresenta a invisibilidade da cultura afro-brasileira nas escolas centrada em dois aspectos: currículo e projeto político-pedagógico. Estes se constituem como entraves da Lei nº. 10.639/03, ligado não raras vezes a um processo de legitimação que obedeceu às hegemonias e fenômenos que edificaram as diferenças desiguais no campo social, econômico e cultural, atingindo especialmente as populações negras e indígenas.

Em linhas gerais, as produções apresentadas nessa categoria enunciativa apontam que o currículo não é neutro (APPLE,

2009) e que, por si só, não tem a capacidade de encarar os problemas sociais existentes, sem a tomada de uma posição positiva e afirmativa por parte dos agentes sociais envolvidos na construção do currículo, já que este, por sua vez, tem um caráter político, social e de relações de poder em que se envolve a questão *racial* e as políticas para equidade.

#### CATEGORIA ENUNCIATIVA 4: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS<sup>72</sup> NA PERSPECTIVA DO RECONHECIMENTO DOS DIREITOS DA POPULAÇÃO NEGRA

À luz do combate ao racismo, esse conjunto de pesquisas aborda a relação entre ingresso e permanência na Universidade; combate à dominação de classes e combate ao racismo; processo seletivo com sistema de cotas para negros na Universidade; inserção do movimento negro para subsidiar as Políticas Públicas voltadas à população negra, sob a perspectiva dos direitos humanos; Políticas de Cotas na perspectiva do reconhecimento dos direitos da população negra; o papel do Estado na reparação dos danos da escravidão e do racismo e mídia e ação afirmativa.

A implementação de ações afirmativas entendidas como medidas de promoção

<sup>72</sup> Cumpre ressaltar que, para este estudo, optamos por trabalhar com algumas teses e dissertações das Universidades Públicas brasileiras. Não é nossa pretensão abarcar o estudo das Ações Afirmativas como um todo, apenas apontar como as Políticas Educacionais, especialmente as Curriculares, adentram o campo das Relações *Raciais* e conformam os enunciados discursivos sobre essa temática.

de igualdade *racial*, do combate ao racismo e seus efeitos, e a articulação desta temática com o campo escolar é discussão recorrente no Movimento Social Negro brasileiro. Desse modo, o trabalho de Mônica Pereira do Sacramento (UFF/2005) analisa as experiências vividas pelos alunos ingressantes nos Vestibulares 2003 e 2004 na Escola Superior de Desenho Industrial – ESDI – por meio da implementação da modalidade de cotas raciais, determinada a partir da promulgação das Leis nº 3.708/01 (Determina cotas para as populações negra e parda em até 40% no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual Norte Fluminense) e 4.151/03 (Estabelece que os alunos solicitantes das cotas sejam carentes, segundo critério estabelecido pela universidade, devendo comprovar uma renda per capita máxima de R\$ 300,00). Assim, a autora nos diz:

[...] ao introduzir o sistema de cotas no ensino superior e aplicá-lo à UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – inicialmente, busca-se, sob certo aspecto, dar os primeiros passos na direção da correção das desigualdades, se é que isto é possível, através de uma ação política, com repercussões econômicas, jurídicas e sociais, promovendo a ascensão educacional e possivelmente sócio-econômica das negras e negros atingidos pela herança criminosa do racismo e da exclusão social. (SACRAMENTO, 2005, p.23).

O estudo de Sales Augusto Santos (2003) contribui para a compreensão de ações concretas frente à redução das desigualdades *raciais*, pois, segundo ele, apa-

rentemente, instalou-se na sociedade certa “indiferença moral” em relação ao destino social dos indivíduos negros, na medida em que, embora inúmeros estudos (JACCOUD, 2001; QUEIROZ, 2002; SISS, 2003; TEIXEIRA, 2003; PETRUCCELLI, 2004) atestem a desigualdade numérica entre negros e brancos no Ensino Superior, não se verifica mobilização por parte dos cidadãos brasileiros no sentido de exigir o cumprimento integral da Constituição Federal que assegure tratamento igualitário a todos os cidadãos e assim reverter o quadro adverso que se apresenta para a população negra.

Nessa direção, o estudo de Sacramento (2005) se aproxima das considerações de Santos (2003), na medida em que considera a presença de “democracias” diferenciadas – entendida como acesso igualitário a direitos – para os grupos brancos e negros e expõe a fragilidade da construção ideológica perpetuada por anos e anos na crença do *mito da democracia racial*, da cordialidade entre as *raças*, que sugere que negros e brancos neste país não são desiguais.

Destarte, a autora conclui que o sistema de “[...] cotas redimensiona a ‘luta de classificações’<sup>73</sup>, inaugurando uma situação onde ser negro (preto ou pardo), pelo menos no sentido mais particular e em especial no contexto de acesso ao vestibular da UERJ,

<sup>73</sup> A autora parte de Bourdieu (2011) para analisar as disputas em torno das classificações: que estas lutas traduzem, não raras vezes, o monopólio de fazer ver e fazer crer, de fazer conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social e por meio de tais classificações fazer e desfazer grupos.

significa ter direitos e fazer valer o que antes não o era” (SACRAMENTO, 2005, p.96).

Na mesma linha de Sacramento (2005), Vera Rosane Rodrigues de Oliveira analisa o processo de implementação da LP 73/1999, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004-2006), que institui Cotas nas Universidades. Esta pesquisa procura investigar como a reivindicação de Políticas Públicas e Ações Afirmativas demandadas pelo movimento negro são contempladas, e quais as contradições geradas para os sujeitos sociais que estão inseridos ou não no processo.

Neste estudo, a autora não aponta conclusões, apenas termina destacando a questão das contradições existentes nas relações entre as demandas do Movimento negro e o que está sendo colocado na prática. Tais considerações sustentam-se na afirmativa de que a pesquisadora se pautou no processo em curso, no caso UFRGS, mas ressalta que “[...] até no próximo vestibular da Universidade Federal estará sendo implementado algum tipo de Política Pública e Ações Afirmativas que venha a viabilizar o ingresso de negros na Universidade [...]” (OLIVIERA, 2006, p.98).

As Universidades Públicas Brasileiras, no momento de implantação de tais políticas, devem trabalhar com a possibilidade de alteração das formas de produção de conhecimento nas suas diversas áreas. Isso ocorrerá se considerarmos que, a partir da entrada de estudantes negros, teremos na

Universidade descendentes de uma imensa população relegada a uma exploração colonialista e escravista longa e perversa (SILVA, 2003). Com as Ações Afirmativas, segundo Silva (2003, p.49), “[...] busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar aqueles”.

Silva (2003), desse modo, aponta a estrutura da racionalidade cartesiana fundada na lógica europeia, eurocêntrica, que penetra o Sistema de Ensino brasileiro. Essa formulação engendra outro aspecto importante que diz respeito à necessidade premente de implementação de ações afirmativas no Sistema de Ensino Superior, necessidade que se confirma nos indicadores sociais, como demonstram os estudos de Jaccoud e Theodoro (2005, p.108-109):

Com efeito, o grosso da população negra com acesso ao sistema escolar se concentra no ensino fundamental. Dados mais recentes do IBGE (2003) mostram que, tomando-se o grupo de 15 a 17 anos, enquanto 60% dos estudantes brancos nesta faixa etária cursavam o ensino médio, no caso dos negros esse percentual contemplava apenas 32% do total dos estudantes desta raça/cor. No que se refere à educação superior, a situação é ainda mais restritiva. Na faixa dos 20 aos 24 anos, 53,6% dos estudantes brancos estavam na universidade, enquanto que para os negros, esse percentual era de até 15,8%.

Esses dados revelam que os negros com acesso ao Sistema Educacional se

concentram nos extratos inferiores, sobretudo Ensino Fundamental, com altos índices de defasagem idade-série. Dessa forma, é importante destacar que o investimento na educação Básica, alheio a um amplo processo de Ações Afirmativas para acesso e permanência no Ensino Superior, não é suficiente para a reversão do quadro de desigualdade no Sistema de Ensino. Mas devemos ter a compreensão de que as “[...] ações afirmativas não se reduzem a políticas de cotas e, que elas não esgotam o conjunto de políticas públicas necessárias à promoção da igualdade racial” (JACCOUD; THEODORO, 2005, p.113).

Nesta direção, o estudo de Egláisa Micheline Pontes Cunha (UNB/2006) analisa os dados referentes ao primeiro processo seletivo com sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília, de modo a caracterizar os candidatos (inscritos e aprovados) do ponto de vista da demanda por vagas e do seu desempenho no vestibular, comparando os que optaram pelo sistema de seleção por cotas com os que optaram pelo sistema universal. Também foi investigado o desempenho dos respectivos alunos ao final do 1º semestre letivo de curso, sendo estes dados comparados aos resultados obtidos no vestibular, de forma a analisar se um melhor rendimento no curso está associado a um melhor desempenho no vestibular e se essa possível relação é ou não semelhante para os estudantes dos dois segmentos (cotistas e não cotistas).

Em síntese, a autora apresenta conclusões, independentemente de apreciações quanto à capacidade preditiva do vestibular. Neste sentido, traz o concurso com cotas como uma democratização positiva, porém marginal, do acesso de estudante negros à Universidade. Outra consideração aponta que a “[...] UnB optou por um tratamento diferenciado aos alunos negros, por intermédio do sistema de cotas, mas não manteve este padrão diferenciado dentro da universidade, em termos de apoio pedagógico e financeiro no decorrer do curso, o que pode comprometer os resultados da política implementada” (CUNHA, 2006, p.89).

A tese de doutoramento de Jorge Manoel Adão (UFRGS, 2007) consiste na abordagem das Políticas Públicas de Ações Afirmativas, entendidas como decorrentes das organizações e das ações históricas do Movimento Negro; da paulatina aliança e inserção desse Movimento na Academia; cujo conhecimento produzido subsidiou e continua subsidiando as Políticas Públicas voltadas à população negra brasileira. Analisa os discursos, as narrativas, o ideário e os sustentáculos das Políticas Públicas de Ações Afirmativas em Educação de negros – sob a perspectiva dos direitos humanos – concretizadas nas leis, projetos e programas do atual governo federal brasileiro (de 2003 a 2006).

O autor enfatiza que há, indubitavelmente, a necessidade de essas políticas,

desde seu embasamento, ser ampliadas para uma perspectiva epistemológica e metodológica que contemple a complexidade do *modus vivendi* da população brasileira; isto é, que seja “[...] explicitado que a implementação dessas políticas é uma questão de direitos humanos e de direito à diversidade” (ADÃO, 2007, p.144).

No conjunto dessa produção encontramos dois trabalhos referentes à temática Juventude e Políticas de Cotas, ambos da UNB, ano de 2008. O primeiro, de Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda (UNB/2008), analisou trajetórias de vida de jovens mulheres que ingressaram pelo sistema de cotas nos cursos de Pedagogia e de Direito da Universidade de Brasília (UnB), de suas experiências na família, na escola e na UnB, com preconceito, discriminação, estereótipos, e de suas formas de enfrentamento. O segundo, de Danielle Oliveira Valverde (UNB/2008), investigou as orientações coletivas dos jovens no que diz respeito às expectativas em relação à Universidade, bem como suas elaborações sobre a relação com o seu meio social e com a escola. As pesquisas utilizaram o método documentário de interpretação de dados de Karl Mannheim (1926), adaptado por Ralf Bonsak (1999) para análise dos dados.

A investigação de Holanda (2008) nos revelou, dentre muitos aspectos relevantes, que as mães das jovens cotistas foram as grandes influenciadoras no crescimento pessoal e profissional das estudantes, sendo

o nível de escolaridade das mães o determinante da escolha do curso. O ingresso na UnB, possibilitado pelas cotas, elevou a autoestima das jovens, abrindo-lhes perspectivas profissionais. Os insultos racistas sofridos na infância ainda hoje repercutem no comportamento das jovens, com respostas de conformismo ou resistência. As jovens da Pedagogia se sentem mais pertencentes àquele ambiente do que as do curso de Direito. Ficou claro que a política de cotas é necessária para que jovens negras vislumbrem melhores perspectivas de ascensão social. O estudo de Valverde (2008), por sua vez, aponta que a UNB articule com as escolas de Ensino Médio ações sistemáticas e continuadas para levar aos jovens informações e esclarecimentos acerca do ingresso e permanência na Universidade, sobretudo, sobre o sistema de cotas.

No contexto das políticas de ações afirmativas que ganharam impulso no país após a conferência de Durban, em 2001 – a UnB adotou um sistema de cotas para negros em seus vestibulares. Nesse sistema, 20% das vagas são reservadas para candidatos que se autodeclarem negros; os demais competem pelo chamado sistema universal. Nessa direção, o trabalho de Claudete Batista Cardoso (UNB/2008) analisa os efeitos da Política de Cotas UNB. As questões da pesquisa perpassam desde a demanda por vagas até a análise da evasão. Para a autora, valorização da vaga conquistada certamente influi nas chances de eva-

ção que de fato se revelaram menores entre estudantes cotistas do que entre alunos que ingressaram pelo sistema de vestibular universal. Os resultados obtidos são coerentes com dados de estudos anteriores, uma vez que ressaltam programas para apoio a alunos com deficiências acadêmicas, mas seus destinatários preferenciais não seriam necessariamente os negros que ingressaram pelas cotas na universidade.

A investigação de Érika Suruagy Assis de Figueiredo (UNB/2008), intitulado *As ações afirmativas na Educação Superior: política de inclusão à lógica do capital*, insere-se no contexto em que os ajustes estruturais no modo de produção e as reformas na organização do Estado encontram-se articulados com uma série de reformas educacionais, com centralidade na reforma da Educação Superior. Para a autora, tal política é objeto de muitas controvérsias e polêmicas que reduzem a questão a uma visão simplista e maniqueísta, de contra ou a favor. Este trabalho buscou sair dessa polarização, visando apreender o processo de transformações na educação, a partir da relação trabalho-educação, compreendendo que o modo de produção engloba todos os aspectos de como a vida se produz e reproduz, e que, portanto, considera que exista uma relação dialética entre as transformações e ajustes na economia e a forma como o Estado organiza a educação.

Por fim, a autora entende que a relação trabalho-educação não pode ser disso-

ciada de sua concretização em termos de políticas públicas. Sob esta perspectiva, conclui Figueiredo (2008, p.110): “[...] apesar de as políticas públicas não podem dar conta de resolver todos os problemas inerentes ao sistema capitalista, elas precisam ser um ponto de apoio à luta dos trabalhadores, materializando direitos e conquistas”.

Andreia Gomes Cruz (UFF/2009) pesquisou sobre Mídia e Ações Afirmativas. O objetivo desse trabalho foi compartilhar os impactos da primeira Lei de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) nos meios de comunicação (Jornais: O Globo e Folha de São Paulo). O foco da pesquisa foi compreender os discursos da imprensa escrita a favor e contra as cotas, bem como os argumentos dos militantes favoráveis a essa questão e, principalmente, compreender o papel desempenhado por esses discursos da reformulação de Lei nº 3708/2001 para a Lei nº 4151/2003. Utilizou os estudos de Bourdieu para compreender o papel desempenhado pela escola e a reprodução desempenhada pela mesma.

Para ela, dentre os meios de comunicação, a imprensa escrita é “[...] formuladora e reformuladora da opinião pública nas sociedades modernas contemporâneas [...]” e, além disso, considera que “[...] as pressões dos jornais foram fundamentais para a mudança da Lei de cotas na UERJ” (p.6). No entanto, a autora adverte:

[...] a implementação de políticas públicas, sejam elas voltadas para negros, mulheres, indígenas ou outras minorias, não pode deixar de ser analisada pelo viés da mídia, pois esta trará as tensões e conflitos presentes em nossa sociedade, além de mostrar que a mídia não é isenta e nem imparcial como [...] os meios de comunicação propagam (CRUZ, 2009, p.126).

Essa pesquisa, embora apresente conclusões que nos parecem ambíguas, uma vez que aponta o papel basilar da imprensa escrita na alteração da Lei de cotas, por outro lado expõe que essa lei “[...] tem agido de forma extremamente conservadora em relação à oposição às cotas raciais nas universidades públicas [...]” (*idem*, 2009, p.126).

O estudo de Sonia Regina Silva Duarte (UNB/2010) investiga o perfil etnicorracial dos (as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará: uma contribuição para análise, proposição e implementação de Medidas de ações afirmativas. Esta análise contribui para discussões sobre ações afirmativas que garantam e ampliem o acesso e permanência de negros no IFPA. Os dados da pesquisa indicaram que a maioria dos alunos se autodeclarou negra (pretos + pardos). Segundo a autora, o que chamou a atenção foi a elevada concentração de alunos pardos e o distanciamento do percentual destes dos demais segmentos raciais, principalmente do segmento dos pretos.

Nessa direção, o trabalho de Duarte (2010, p.122) afina-se com os demais anteriormente expostos, como nos apresenta em suas conclusões:

[...] os negros são maioria no IFPA [...]. Constatou-se a desvantagem dos pretos em relação aos brancos e também a influência de variáveis como cor, sexo, renda familiar, escolaridade dos pais e tipo de escola onde se estudou a Educação Básica na determinação do acesso dos alunos aos cursos mais concorridos.

A autora ainda apresenta sugestão ao IFPA referente à formulação de atividades e programas que estimulem o acesso (investimento em cursos pré-vestibulares, por exemplo) e que deem conta da permanência dos estudantes nos cursos (adoção de reforço escolar e/ou bolsa-auxílio para que o aluno goze de condições satisfatórias para concluir adequadamente seu curso), tendo em vista que muitos deles trabalham e/ou têm famílias cuja renda salarial é inferior a três salários mínimos, condição essa mais recorrente entre os alunos negros.

Em suma, os trabalhos trazem como mote as políticas de Ações Afirmativas e o Sistema de Cotas no Brasil e apresentam um panorama do desenvolvimento dessas políticas. Nesse sentido, para entender tal processo, as pesquisas caminham na direção de alguns aspectos de explicações complementarmente relacionadas ao racismo: a) consideram o caráter histórico e a constituição do preconceito no Brasil e

as possibilidades de ação afirmativa nesse contexto; b) formulam análises legais sobre sua aplicabilidade, ou analisam os Programas das Universidades já existentes; c) analisam a segregação racial no Sistema de Ensino Superior; d) ressaltam a mobilização efetiva do movimento negro em tais políticas; e) ratificam a necessidade de ingresso e permanência de negros na Universidade.

Assim, no conjunto de pesquisas apresentadas, entende-se que o Ensino Superior, em suas Ações Afirmativas, não pode ser exposto ou analisado como um fenômeno social insular, deslocado dos demais fenômenos, tais como a relação com o Ensino Fundamental e Médio, entre dimensões pública e privada, entre escolaridade e mercado de trabalho, entre outros. Desse modo, os autores propõem e os estudos interagem, provocando reflexões sobre Ação Afirmativa no Ensino Superior, que formam um campo polifônico, mas dialógico (BAKHTIN, 2010). Diante disso, os discursos se endereçam a grupos discriminados, dando-lhes oportunidade de acesso e ampliando sua participação na vida acadêmico-profissional, com o escopo de alargar a presença de negros em determinados espaços sociais.

Em busca desse panorama crescente, buscamos ainda os grupos de pesquisas sobre as relações etnicorraciais cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), de

modo a compreender as interfaces entre educação e relações raciais.

Interessa ressaltar, neste momento da pesquisa, que entre os Grupos de Pesquisas cadastrados no CNPQ, com a temática *Relações Raciais e Educação*<sup>74</sup>, três (03) grupos datam suas atividades desde a década de 90. São eles: *Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença – UFSCAR*, ano de formação 1998, sob a liderança de Anete Abramowicz e Débora de

<sup>74</sup> Vale ressaltar que, com esta temática, encontramos 25(vinte e cinco) grupos de Pesquisas cadastrados. Ver Quadro nº 4.

Barros Silveira, com cinco (05) linhas de pesquisas, porém somente duas (03) focam a temática racial; *Movimentos Sociais e Educação – UFMT*, ano de formação 1993, sob a liderança de Artemis Augusta Mota Torres e Luiz Augusto Passos, com cinco linhas de pesquisas, mas somente uma (01) focaliza as relações raciais; *Práticas Sociais e Processos Educativos – UFSCAR*, ano de formação 1997, sob a liderança de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Maria Waldenez de Oliveira, com quatro (04) linhas de pesquisas, somente uma (01) foca diretamente a educação e as relações raciais. Ver quadro nº 5.

QUADRO Nº 5: Grupos de Pesquisas cadastrados no CNPQ com a temática *Relações Raciais e Educação*

Nº	GRUPO	ANO DE CRIAÇÃO	VÍNCULO	LINHAS DE PESQUISA (Quant.)
01	<b>Corpo Educação e Cultura COEDUC</b> Li: Beleni Salete Grandó	2005	UNEMAT	05 (04 voltadas para as relações raciais)
02	<b>CULTURA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL</b> Li: Márcio Xavier Bonorino Figueiredo	2005	UFPEL	13 (só 01 é voltada para as relações raciais)
03	<b>Educação e Relações Étnico-Raciais</b> Li: Nanci Helena Rebouças Franco	2010	UFAL	04
04	<b>Educação, Relações Étnico-Raciais e Interculturais</b> Li: Eugenia da Luz Silva Foster	2006	UNIFAP	02
05	<b>Escolarização, Práticas Docentes e Conhecimentos Pedagógicos</b> Li: Vânia Beatriz Monteiro da Silva	2000	UFSC	04 (só 01 é voltada para as relações raciais)
06	<b>Estudos sobre a criança, a infância e a educação infantil: políticas e práticas da diferença.</b> Li: Anete Abramowicz	1998	UFSCAR	05 (03 voltadas para as relações raciais)
07	<b>Estudos sobre educação e diferença: relações étnico-raciais, de gênero e etárias</b> Li: Ione da Silva Jovino	2008	UEPG	03 (02 voltadas para as relações raciais)
08	<b>Formação de professores e relações étnico-raciais</b> Li: Erisvaldo Pereira dos Santos	2009	UFOP	01
09	<b>GERAJU - Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude</b> Li: Wivian Weller	2005	UNB	03 ( 02 voltadas para as relações raciais)
10	<b>GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA em EDUCAÇÃO, GÊNERO, RAÇA e ETNIA</b> Li: Maria Jose de Jesus Alves Cordeiro	2008	UEMS	04

Nº	GRUPO	ANO DE CRIAÇÃO	VÍNCULO	LINHAS DE PESQUISA (Quant.)
11	<b><u>Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades e Alteridades: Desigualdades e Diferenças na Educação (GEPIADDE)</u></b> Li: <u>Maria Batista Lima</u>	2007	UFS	03
12	<b><u>Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Diversidade Sexual</u></b> Li: <u>Daniela Auad</u>	2007	UNIFESP	03 (só 01 voltada para as relações raciais)
13	<b><u>Grupo de Pesquisa em Culturas Africanas e Afro-Brasileiras e Educação - GPAfro</u></b> Li: <u>Nelma Cristina Silva Barbosa</u>	2009	IAT/SEC	03
14	<b><u>Identidades culturais: preservação e transitoriedade na cultura afro-brasileira</u></b> Li: <u>Silvania Nubia Chagas</u>	2007	UPE	07 (05 voltadas para as relações raciais)
15	<b><u>Laboratório de Estudos e Pesquisas para a Educação das Relações Étnico Raciais</u></b> Li: <u>Rachel de Oliveira</u>	2008	UESC	01
16	<b><u>Movimentos Sociais e Educação</u></b> Li: <u>Artemis Augusta Mota Torres</u>	1993	UFMT	05 (só 01 voltada para as relações raciais)
17	<b><u>MovSE: Movimentos Sociais e Educação Popular</u></b> Li: <u>Conceição Paludo</u>	2009	UFPEL	06 (02 voltadas para as relações raciais)
18	<b><u>Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais- GERA</u></b> Li: <u>Wilma de Nazaré Baia Coelho</u>	2006	UFPA	02
19	<b><u>Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil - NEPIE</u></b> Li: <u>Gizele de Souza</u>	2007	UFPR	10 (só 01 voltada para as relações raciais)
20	<b><u>NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE RELACÕES RACIAIS E EDUCACÃO</u></b> Li: <u>Maria Lúcia Rodrigues Muller</u>	2002	UFMT	06
21	<b><u>Núcleo Vida e Cuidado: Estudos e Pesquisas Sobre Violências</u></b> Li: <u>Ana Maria Borges de Sousa</u>	2002	UFSC	04 (só 01 voltada para as relações raciais)
22	<b><u>Práticas Sociais e Processos Educativos</u></b> Li: <u>Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Maria Waldenez de Oliveira</u>	1997	UFSCAR	04 (só 01 voltada para as relações raciais)
23	<b><u>PRETA - Políticas Públicas, Relações Raciais, Educação e Alteridade</u></b> Li: <u>Paulo Alberto dos Santos Vieira</u>	2004	UNEMAT	01
24	<b><u>RACISMO E EDUCACÃO: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE</u></b> Li: <u>Benjamin Xavier de Paula</u>	2005	UFU	02
25	<b><u>Relações Raciais e Educação</u></b> Li: <u>Wilma de Nazaré Baia Coelho</u>	2007	UNAMA	02

FONTE: Capturado, pelas autoras, do site do CNPQ em outubro de 2010.

A esse respeito, temos a contribuição de Marli André (2007), em texto publicado sobre os desafios da pós-graduação e da pesquisa em educação, a qual afirma que os grupos de pesquisa devem se transformar em

instâncias verdadeiramente formadoras, pois, além de espaços de formação de pesquisadores, os grupos de pesquisa podem ajudar a consolidar linhas de pesquisa, a aprofundar a fundamentação teórica dos trabalhos e a re-

duzir as fragilidades metodológicas tão frequentes nos estudos da área (p.50).

É importante ressaltar que, ao tratar da temática *racial*, observamos nos grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ a possibilidade de estudos interconectados, de alargamento de possibilidades de conhecimentos que são ao mesmo tempo básicos em uma especialidade, mas que necessitam de aportes de outros campos como a antropologia, a sociologia, a psicologia, a história, só para citar alguns.

#### ALGUMAS CONCLUSÕES

Nesta análise preliminar, observamos que há um movimento de expansão acentuada de Programas de Pós-Graduação em Educação em seus diferentes aportes teórico-metodológicos. O Estado da Arte, neste sentido, pode significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procura identificar os aportes significativos da construção da teoria, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, bem como identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Os resultados apresentados não esgotam todas as possibilidades de análises a partir dados coletados em PPGE, mas mostram algumas análises das categorias

relacionadas com esta temática no período analisado e no determinado tipo de veículo de divulgação, qual seja: *sites* da CAPES. Um dos aspectos que identificamos após a leitura do material é que uma boa parte das Teses e Dissertações não apresentam de forma clara os aspectos teóricos e metodológicos norteadores das pesquisas realizadas, pois consideramos que essas informações auxiliam os leitores a terem uma compreensão mais clara da problemática abordada, do contexto espacial e temporal em que foram realizadas e os sujeitos envolvidos.

**Recebido em: Fevereiro de 2013**

**Aceito em: Maio de 2013**

#### REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil – 1990-1998. In: CANDAU, Vera M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.83-100.
- BENTO, M. A. S.; CARONE, Iray. **Psicologia Social do Racismo: Estudos Sobre Branquitude e Branqueamento no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- COELHO, W. de N. B. **A cor ausente**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora UNAMA, 2006.
- COELHO, W. de N. B.; COELHO, Mauro Cezar (Orgs.). **Raça, cor e diferença**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

- GUIMARÃES, A. S. A. Sociologia e desigualdades: desafios e abordagens brasileiros. In: MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza; MARTINS, Carlos Benedito (Orgs.). **Horizontes das Ciências Sociais no Brasil - Sociologia**. 1.ed. São Paulo: Anpocs / ICH / Discurso Editorial / Barcarolla, 2010, v. 1, p. 107-128.
- GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- GOMES, N. L.; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 152 p.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SERRANO, C; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África**. A temática africana em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2007.
- SISS, A. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.
- SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- WALDMAN, M. Imaginário, Espaço e Discriminação racial. Pulg. **Revista GeoUSP, tempo de Espaço**, nº 14, p. 45-64, e el da Pós-Graduação de Revista hace el da Universidade de São Paulo, 2004, de Depto de Geografia.
- FONTES PESQUISADAS – PPGES
- ADÃO, J. M. **Políticas Públicas de ações afirmativas, educação e ÀBÁ (Pensamento) negro- brasileiro diaspórico**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2007.
- ANSELMO, E. R. M. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais na produção da diferença racial**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2003.
- CARDOSO, C. B. **Efeitos da Política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2008.
- CRUZ, A. G. da. **Mídia e Ação Afirmativa: o caso de implementação das cotas na UERJ**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2009.
- CUNHA, E. M. P. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Uni-**

**versidade de Brasília:** um estudo de desempenho. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2006.

DUARTE, S. R. S. **O perfil étnico-racial dos (as) ingressantes de 2009 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia:** uma contribuição para a análise, proposição e implementação de medidas de ações afirmativas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2010.

FIGUEIREDO, E. S. A. de. **As ações afirmativas na Educação Superior:** política de inclusão a lógica do capital. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2008.

GATINHO, A. A. **O movimento negro e processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2008.

HOLANDA, M. A. de P. G. **Trajetória de vida de jovens negras da UNB no contexto das ações afirmativas.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universi-

dade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2008.

JESUS, R. de C. D. P. de. **De como torna-se o que se é:** narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2007.

MONTEIRO, R. B. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia:** estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Carlos, 2010.

MOREIRA, A. de J. **A luta corporal e a Lei 10.639/03:** um estudo sobre os impactos da Lei no ensino da Educação Física em Salvador. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2008.

NUNES, C. **O reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da História e Cultura Africana e Afrodescendente:** uma proposta para implementação da Lei nº 10.639/2003. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2007.

OLIVIERA, V. R. R. de. **Políticas Públicas e ações afirmativas na formação de professores:** cotas, uma questão de clas-

se e raça – Processo de implementação da Lei 73/1999 na UFRGS. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2006.

ONASAYO, C. F. P. **Fatores obstaculizadores na implementação da Lei 10,639/03 de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na perspectiva dos/as professores/as das Escolas Públicas Estaduais do Município de Almirante Tamandaré - PR.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2008.

SACRAMENTO, M. P. do. **Ação afirmativa: o impacto da política de cotas na ESDI.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2005.

SANTANA, J. **A Lei 10.639/03 e o ensino de Artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010.

SOUZA, E. A. de. **A Lei 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre. 2009.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

VALVERDE, D. O. **Para além do Ensino Médio: a política de cotas da Universidade de Brasília e o lugar do/a jovem negro/a na educação.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2008.