

O MODELO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL NA IMAGEM DOS PROFESSORES E DO LIVRO DIDÁTICO: QUAL IDENTIDADE NOS PROGRAMAS CURRICULARES?

Sueli Borges Pereira¹

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
sueli@ifma.edu.br

Resumo: Este artigo analisa o tratamento dado à questão étnico-racial nos programas curriculares de Língua Portuguesa, História e Geografia de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental verificando quais são as implicações que as concepções dos professores acerca das relações raciais no Brasil trazem para o tratamento da identidade étnico-racial. A metodologia utilizada contou com um referencial da pesquisa qualitativa a partir de entrevistas semi-estruturadas. O currículo escolar é influenciado pelas visões dos professores os quais silenciam conteúdos que contribuam para a identidade positiva dos alunos negros.

Palavras-chaves: identidade; etnia; currículo.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto é baseado na dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, intitulada Identidade e Diferença Étnico-Racial em Currículos e Programas: Afirmção ou Silenciamento?

O interesse pelo tema emergiu em minha trajetória como professora da disciplina Currículos e Programas no curso de Pedagogia. Na ocasião observei que a concepção técnica de currículo era a mais comum entre os alunos. No processo inicial de busca dos significados atribuídos ao currículo, os mesmos não conseguiam estabelecer relações entre currículo e ideologia, currículo e poder etc. Os alunos o percebiam como se ele realmente fosse neutro. Retomava naquelas aulas, as perspectivas Críticas e Pós-Críticas de currículo (APPLE, 1989; MCLAREN, 1997; GIROUX, 1986; GIROUX, 1999; MOREIRA, 2001; SILVA, 2000) para problematizar as questões de gênero, de etnia e raça no currículo escolar.

Partindo desses interesses, identificou-se uma situação-problema: perceber de que forma a questão étnico-racial é tratado nas disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia, especificamente no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série na escola Mário Andrezza localizada no bairro da Liberdade, em São Luís dirigindo o olhar para as concepções dos professores e para os livros didáticos acerca das relações raciais.

O problema e o caminho teórico-metodológico da pesquisa foram delimitados a partir das revisões bibliográficas, selecionando autores que se debruçam sobre o estudo de currículo, bem como autores que tratam das questões relativas às relações raciais no campo da educação. Dessas leituras, foram sendo delineadas as questões e os objetivos de pesquisa,

¹ Doutoranda em Educação: Currículo, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

as técnicas de pesquisa, os sujeitos e a amostra, bem como as disciplinas que foram objeto de investigação.

Para definição da amostra no que diz respeito às disciplinas escolares de 5ª a 8ª série, a pesquisa foi norteadada pelo pressuposto de que

[...] a escola atua ideologicamente através de seu currículo por meio das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia [...] (SILVA, 2000, p. 31).

Em se tratando da Língua Portuguesa é ilustrativo o que diz Guibernau (1997) ao argumentar que a língua vernácula é uma base importante para a criação da consciência nacional. E assim, constitui-se numa estratégia de aniquilamento das diferenças culturais.

As análises foram feitas a partir das entrevistas realizadas com 07 professores, a partir de eixos norteadores, porque se entende o currículo para além de documentos prescritos. Deste modo, os professores são concebidos como os principais responsáveis pela realização dos currículos e, como tal, os seus saberes, informam suas práticas.

Utilizei esse instrumento de coleta de dados em primeiro lugar, por entender que o mesmo ajuda a aprofundar e esclarecer as questões-problemas previamente elaboradas. Em segundo lugar, porque essa técnica de investigação permite a interação constante entre o pesquisador e os agentes pesquisados, tentando apreender e retratar as suas visões pessoais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Além de entrevistas no decorrer da pesquisa foram feitas algumas observações assistemáticas em reuniões de pais e mestres; em formações continuadas como semana pedagógica; bem como diálogos com alguns alunos sobre sua condição racial, embora estes não tenham sido escolhidos como amostra da pesquisa.

As visitas à escola aconteceram com algumas interrupções entre fevereiro de 2005 e junho de 2006.

Os resultados embasaram-se na análise de conteúdo adotando os procedimentos sugeridos por Moraes (1999): preparação das informações, transformação do conteúdo em unidades de significado, categorização, descrição e interpretação.

O corpus da pesquisa foi constituído a partir dos objetivos entre os quais identificar as imagens construídas pelos professores acerca das relações raciais no Brasil e quais as implicações de tais imagens para um tratamento adequado da identidade étnico-racial nos programas curriculares cujas análises delineio em páginas posteriores.

O texto se divide em duas partes, além dessa Introdução e Conclusão. Na primeira apresento as análises da investigação no tocante aos pilares ideológicos das relações raciais no Brasil. Em seguida, discuto o modelo das relações raciais no contexto dos programas curriculares.

2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

Segundo Schwarcz (1993, p.48-49) o conceito de raça tem sua emergência no início do século XIX por Georges Cuvier e duas tendências originárias conhecidas como monogenismo e poligenismo são marcantes em sua fundamentação.

A concepção monogenista acreditava que os diferentes tipos humanos vieram de um tronco comum e a diferença pautava-se seja na ideia do ser humano como “perfeição do Éden” ou “produto da degeneração”.

A visão poligenista por sua vez, explicava as diferenças raciais pela crença na existência de vários centros de criação. Esta visão fortalecia a interpretação biológica dos comportamentos humanos.

Na visão monogenista está claro a crença na existência de um único criador e que como uma espécie de “demiurgo platônico” modelou seres perfeitos. Portanto, as diferenças são vistas como negativas, ou seja, seria um “desvio da natureza”.

A perspectiva poligenista ao que parece avança quando rompe com a visão de uma humanidade una, entretanto, naturaliza também as diferenças, pois, ao ter os seus fundamentos na Biologia explicaram o comportamento humano como resultado de leis biológicas e naturais.

Tais debates serão amenizados a partir dos estudos de Charles Darwin o qual se constituiria como o paradigma da época. A diluição da disputas reside no fato de que os monogenistas aceitavam a tese do evolucionismo da origem da humanidade continuando desta forma a hierarquizar raças e povos conforme seus diferentes níveis mentais e morais.

Por sua vez, os cientistas poligenistas afirmavam que as espécies humanas tinham se separado havia tempo suficiente para configurarem heranças e aptidões diversas. (SCHWARCZ, 1993).

Ademais, a partir dos estudos do evolucionismo, as correntes citadas deram uma conotação nova ao conceito de raça. O conceito adentra nas questões de caráter político social.

O enfoque biológico passa a ser redimensionado após a Segunda Guerra mundial. Dos encontros promovidos pela UNESCO em que os cientistas chegam a seguinte conclusão:

As diferenças entre indivíduos e grupos humanos, assim como as diferenças intelectuais, morais e culturais, não podem ser atribuídas, diretamente, a diferenças biológicas, mas devem ser creditadas a construções socioculturais e a condicionantes ambientais. (GUIMARÃES, 1999, p. 22)

Essa conclusão trouxe como conseqüência em termos de definição para certos cientistas sociais, a idéia de que “os fenótipos seria uma espécie de matéria – prima física e ganhariam sentido social apenas por meio de crenças, valores e atitudes”. (GUIMARÃES, 1999, p. 22)

Deste modo, as características como cor da pele “preta”, por exemplo, ganharia um significado pejorativo dependendo de contextos específicos onde se construíram idéias e práticas (representações) de que pessoas com essa cor de pele são inferiores quanto a sua capacidade mental e moral o que justificaria a escravização.

As idéias construídas no Brasil sobre relações raciais pautados na ideologia da supremacia branca, no embranquecimento e na democracia racial são reflexos da referidas tendências que emergiram no contexto europeu do Século XIX.

Tais ideologias estão nas origens da colonização portuguesa e da escravatura no Brasil, posto que ambas foram construídas em virtude da presença dos africanos em terras brasileiras como fonte alternativa de mão- de- obra em meados do século XVI.

Existem divergências entre os autores quanto à forma de relação que engendrou a hierarquização racial. Para alguns, no período correspondente à sociedade colonial, predominava a economia escravocrata à qual impôs a hierarquia racial estabelecendo relações desiguais entre os colonizadores e os escravizados.

Para outros, estas relações se estabeleciam no plano sexual haja vista que existia toda uma campanha do Rei de Portugal para que os súditos viessem a juntar-se com os “nativos” em face do desequilíbrio numérico entre os sexos (mulheres portuguesas) na população colonial branca. (TELLES, 2003).

Por esta via iniciou o processo de mestiçagem no Brasil que será justificado inicialmente pela ideologia da supremacia branca seguida pelo ideário do branqueamento. Ambas as ideologias teriam como propósito eliminar os negros da população brasileira.

Outro mecanismo de fundamental importância para compreender o modelo de relações raciais no Brasil surge nos anos 30 o qual contribuiu para tornar a mistura de raças um dos pontos centrais na “identidade nacional” do Brasil.

Para isso é preciso remeter a alguns fragmentos da obra de Gilberto Freyre (2004) publicação importante para o desenvolvimento da ideia de “democracia racial”.

O autor afirma:

[...] talvez em parte alguma se esteja verificando com igual liberalidade o encontro, a intercomunicação e até a fusão harmoniosa de tradições diversas, ou antes, antagônicas de cultura, como no Brasil.

Uma circunstância significativa resta-nos destacar na formação brasileira: a de não se ter processado no puro sentido da europeização. Em vez de dura e seca, rangendo do esforço de adaptar-se a condições inteiramente estranhas, a cultura européia se pôs em contato com a indígena, amaciada pelo óleo da mediação africana. O próprio sistema jesuítico – talvez a mais eficiente força de europeização técnica e de cultura moral e intelectual, a agir sobre as populações indígenas; o próprio sistema jesuítico, no que logrou êxito no Brasil dos primeiros séculos foi na parte mística, devocional e festiva do culto católico. Na cristianização dos caboclos pela música, pelo canto, pela liturgia, pelas profissões, festas, danças religiosas, mistérios, comédias; pela distribuição de verônicas com agnus-dei, que os caboclos penduravam no pescoço, de cordões, de fitas, e rosários; pela adoração de relíquias do Santo Lenho e de cabeças das Onze Mil Virgens. Elementos, muitos desses, embora a serviço da obra de europeização e de cristianização, impregnados de influência animística ou fetichista vinda talvez da África (FREYRE, 2004, p. 115).

E complementa:

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, (...) um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura européia e a indígena. A européia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o paria. O bacharel e o analfabeto. Mas, predominando sobre todos os antagonismos sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo.

É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os, condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação, a dispersão da herança, a freqüente mudança de profissão e de residência, o fácil e freqüente acesso a cargos e a elevada posições políticas de mestiços e de filhos naturais, o cristianismo lírico à portuguesa, a tolerância moral, a hospitalidade a estrangeiros, a intercomunicação entre as diferentes zonas do país. Esta, menos por facilidades técnicas do que pelas físicas: a ausência de um sistema de montanhas ou de rios verdadeiramente perturbador da unidade brasileira ou da reciprocidade cultural e econômica entre os extremos geográficos. (FREYRE, 2004, p.116-117)

Nas transcrições acima fica evidente que para Gilberto Freyre os antagonismos existentes entre ambas as culturas (portuguesa e brasileira) não se constituíam como obstáculo para que as relações se efetivassem de forma harmoniosa. Pelo contrário, as culturas se mesclaram sem maiores conflitos o que proporcionou “uma assimilação extraordinária e criando, assim, um novo ‘povo brasileiro’”. (TELLES, 2003, p.50).

Ademais, elas são ilustrativas para compreender como foram sendo forjadas as ideologias da formação da sociedade brasileira com base na miscigenação considerada como processo pelo qual se realizaria a “democracia racial”. Portanto, ao defender a fusão de raças Freyre contribuiu para negar a existência das mesmas, o que acabou também levando à dissolução das diferenças.

3 AS VISÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS PROGRAMAS CURRICULARES

Coube investigar como está sendo tratada no currículo a questão da identidade e diferença étnico-racial pelos professores e de que modo esse tratamento está implicado com o modelo de relações raciais desenvolvido no Brasil, considerando que algumas pesquisas (CAVALLEIRO, 2005; FERREIRA, 2005; LOUREIRO, 2004, entre outros) têm constatado que o preconceito racial, geralmente envolvendo a cor da pele, inclusive, partindo de crianças e adolescentes negros, é um dos fatores que mais prejudicam o desempenho dos alunos.

Não há consenso em torno do conceito de raça o que vem acarretar bastante polêmica no emprego desse conceito. Uns preferem problematizar o conceito de raça, outros advogam o conceito de etnia pela sua amplitude ressaltando que na ausência das marcas físicas os grupos seriam denominados de étnicos. A etnicidade seria,

(...) Um aspecto das relações sociais entre agentes que se consideram culturalmente distintos dos membros de outros grupos com os quais eles mantêm um mínimo de interação cultural regular. Etnicidade pode, pois, ser também definida como uma identidade social, caracterizada por parentesco metafórico ou fictício. (ERIKSEN Apud GUIMARÃES, 1999, p. 23)

Contudo, ainda que se reconheça que do ponto de vista a categoria raça não tenha consistência parto dos argumentos de Taquieff Apud d'Adeski (2001) no sentido da reafirmação do conceito de raça. Taquieff lembra que o homem comum não percebe os seus vizinhos com os olhos do espírito científico, este continuará a tipificar e classificar os indivíduos segundo suas características perceptíveis e, mais particularmente visíveis.

O referido autor incorpora o conceito de raça enquanto uma categoria que tem vigência na teoria taxonômica chamada “racialismo”.

O racialismo é uma doutrina segundo a qual:

Há características hereditárias, partilhadas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-la num pequeno número de raças, de tal modo, que todos os membros de uma raça partilhem entre si certos traços e tendências que não são partilhados com membros de nenhuma outra raça (APPIAH Apud GUIMARÃES, 1999, p.28).

Porém, Guimarães faz uma ressalva nesta definição. As marcas físicas ao qual denota aquilo que é essencial estão imbricadas com valores morais, intelectuais e culturais. Ademais, o ‘sangue’ não é a única veia transmissora dessa ‘essência’.

Neste sentido, o conceito sociológico de raça é uma ferramenta que pode nos ajudar “compreender o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais” (GUIMARÃES, 1999, p. 29).

Diante do que coloca Guimarães busquei investigar como os professores concebem as relações raciais no que diz respeito sobre a existência ou não do racismo no Brasil. Captou-se que dos pilares ideológicos sobre as relações étnico-raciais o que mais predomina na visão dos professores é o mito da democracia racial, embora alguns reconheçam casos de racismo no interior da escola, o que demonstra um paradoxo. Constata-se também em algumas falas, a ênfase na tese da mistura das três raças, é possível que tal visão prejudique o processo de identificação dos alunos negros e não negros, visto que a ideia de miscigenação está vinculada ao ideal de branqueamento da população brasileira.

Do ponto de vista social a maioria dos professores reconhece que os negros vivem em condições econômicas e sociais inferiores em relação aos não negros. No entanto, a maioria se mostrou contra o sistema de políticas de ações afirmativas, especificamente, às cotas como possibilidade de reduzir tais desigualdades que para eles são mais sociais que raciais. Entendo essa questão de outro modo. Na esteira do pensamento de Henrique (apud GOMES, 2003), no Brasil os negros são discriminados não somente porque sejam pobres, mas porque são também negros.

Os professores reconhecem que o alunado da escola Mário Andreazza majoritariamente é constituído de crianças e de jovens negros que em sua maioria vive em situações precárias.

Pelos relatos de alguns, os alunos são considerados agressivos por pertencerem ao bairro da Liberdade. Considerando que os professores entendem que a identidade é o resultado do processo de interação, logo os alunos se identificam com o lugar, com o grupo. Neste sentido, é possível que os mesmos tenham a definição de si tal como os professores os definem, tendo como referência o contexto em que moram.

Em nenhum relato os professores fazem alusão ao bairro da Liberdade como um bairro que possui inúmeras e diversificadas manifestações culturais, cujas matrizes, em sua maioria, são africanas. Essa é uma forma de silenciar as identidades étnico-raciais, sobretudo do negro. Nesse sentido, o discurso de que a escola forma para a cidadania tal como salientado pelos professores fica esvaziado, porque a cidadania pressupõe também a garantia do direito à identidade cultural. Quanto a esse direito, li nas recomendações da Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 210 que: “Deve-se promover o respeito devido pela Educação aos valores culturais”.

Em relação, mais especificamente aos programas curriculares, no que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa, nos estudos sobre a Literatura, ao que parece, não existe entre os professores entrevistados da área uma preocupação em trazer a temática racial para o currículo da disciplina, seja por meio da introdução de textos literários que abordem a questão, seja pelo estudo de obras de autoria de escritores negros. Percebe-se, ainda, que não existe uma preocupação com a atividade oral como força potencializadora para a valorização da cultura africana e afro-brasileira.

No que concerne à disciplina História, a Lei nº. 10.639/03 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96 estabelece a obrigatoriedade do estudo do continente africano e dos africanos. Nesse sentido, subentende-se que a disciplina História tem uma tarefa primordial no reconhecimento da contribuição dos povos africanos para a construção do Brasil.

De acordo com Lima (2005), predomina algumas imagens no currículo escolar sobre os africanos e afro-descendentes, tais como: os escravizados sendo explorados ou fugindo para os quilombos; ausência da história da África pré-colonial; os africanos e afro-descendentes como impotentes; visões da África como país atrasado, primitivo, prevalecendo desta forma, uma visão economicista do continente (OLIVA, 2003).

Cabe salientar que os professores de História se reportaram de forma pejorativa ao Continente Africano mesmo reconhecendo a necessidade do estudo de História da África e dos africanos. Ademais, no livro didático utilizado, selecionados pelos próprios professores, é reservado um grande espaço ao Continente Europeu em detrimento ao Africano, tal como destaca Oliva (2003) o que equivale dizer que o tempo dedicado à África é reduzido.

No que diz respeito à disciplina Geografia observei a mesma organização. Segundo Anjos (2005) nos livros didáticos de Geografia, o Continente Africano está colocado nos capítulos finais do livro, comprometendo desse modo o estudo, visto que coincide com o final do ano letivo. Essa tese é confirmada, pois os professores atestaram que, em função da organização

do livro didático, o referido Continente só é estudado, e muito superficialmente nas quintas e sextas séries na última unidade do programa. Os professores afirmaram ainda, que não se estuda o Continente Africano e nenhum assunto a ele relacionado, tais como a questão do tráfico, da escravidão e da diáspora.

Ao se reportarem a esse estudo na 7ª série, fazem-no também de forma superficial. Segundo os professores, o livro didático faz alusão ao Continente Africano como um mundo subdesenvolvido tal como em História, o referido continente tem espaço menor nos livros.

Ao abordar a questão do tráfico, da escravidão e da diáspora, uma das professoras acentua uma visão estereotipada por não focar as razões que fizeram os povos europeus se voltarem para o Continente Africano o que segundo Anjos (2005), residiu no fato dos povos africanos serem bons agricultores, ferreiros etc.

Por todos esses indícios, na disciplina de Geografia constatei que a temática racial não tem sido tratada para afirmar a identidade étnico-racial no tocante ao negro. Como no programa das outras disciplinas, a organização dos conteúdos obedece-se a uma lógica linear de acordo com o livro didático que, para mim, se constitui em um dos principais entraves para estudar esses assuntos em outra perspectiva.

Com efeito, estas investigações levam a inferir que nas três áreas do conhecimento, o silenciamento e deturpação de alguns aspectos importantes no currículo escolar pode se dar, também, em virtude da falta de conhecimentos histórico-geográficos baseados em nova abordagem sobre o Continente Africano, bem como pelo desconhecimento do conteúdo da Lei nº. 10.639/03 bem como pela forma que tradicionalmente a escola seleciona e organiza os conhecimentos escolares. Deste modo, é possível afirmar que no contexto investigado não há comprometimento com a “justiça curricular”, o que esvazia o discurso da cidadania.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomei como referência uma das questões-problemas que direcionou o trabalho investigativo, qual seja como são concebidas as relações raciais no Brasil pelos professores e quais as implicações dessas concepções com os programas curriculares.

Os dados apresentados mostram que ainda perpassa no “imaginário” de alguns professores o mito da democracia racial. Para outros, o racismo existe e ele se revela na discriminação da cor da pele. No entanto, o ideário mais forte é o da miscigenação.

Pensar as relações raciais, a partir da idéia da miscigenação e, portanto da democracia racial traz implicações desfavoráveis à temática na perspectiva da afirmação da identidade e diferença étnico-racial. Os alunos precisam ter consciência sobre as tensões que envolvem tais relações e serem capazes de perceber de que modo se manifesta na sociedade e no interior da escola contextos de discriminação racial e social.

Ademais, é preciso problematizar a idéia de que existe uma humanidade universal, pois tal afirmação anula o princípio da diversidade cultural. Concordo com a concepção de escola como o veículo de transmissão da chamada cultura universal produzida pela humanidade

e que a construção da cidadania perpassa pela apropriação de tal cultura. No entanto, o que se questiona é o que conta como cultura.

Na visão dos professores a cultura do bairro não acrescenta em nada para o crescimento dos alunos. Os entrevistados rechaçam o contexto local o que faz inferir que predomina entre eles uma visão negativa em relação à cultura de origem dos mesmos, anulando desta forma o princípio da diversidade cultural. Deste modo, é preciso ampliar a visão de cidadania integrando ao princípio da igualdade o princípio da diversidade.

Considero que tanto o currículo oficial como o currículo tal como acontece na escola precisam ter como eixo essa concepção de cidadania. Embora a política curricular oficial adotada pelo governo federal, através do Ministério da Educação, tenha avançado ao introduzir o tema transversal concernente à pluralidade cultural em 1998 e, mais recentemente, a Lei nº. 10.639/03 e que as secretarias estaduais e municipais de educação tenham criado oportunidades para que as questões étnico-raciais se constituam como currículo obrigatório, pouco se tem avançado.

Além disso, todas as disciplinas deveriam estar voltadas para a temática citada anteriormente. Pude perceber no lócus da pesquisa que, mesmo aquelas que são apontadas pela Lei nº. 10.639/03 como disciplinas cujo programa deve constar conhecimentos relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como Literatura e História, o tratamento a esse conteúdo é silenciado ou não é tratado de forma devida.

A metodologia de projetos é uma forma de viabilizar esses conhecimentos, contudo, eles têm sido trabalhados na escola de forma pontual. Outros procedimentos metodológicos também seriam interessantes tais como: visitas a museus, seminários, exibição de filmes etc.

Convém ressaltar, no entanto, que o aspecto primordial da mudança em relação ao tratamento étnico-racial na perspectiva da afirmação no currículo escolar perpassa pelos professores de modo que possam reconstruírem suas “imagens” sobre como foram sendo construídas historicamente as relações raciais no Brasil. Portanto, o nível de conscientização dos alunos depende também do nível de conscientização dos professores.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989. 201p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- _____. **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 da educação nacional, para incluir no currículo oficial da

rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira Africana”, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 10 jan. 2003.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD/CEAD, 2005.

FERREIRA, Antonio Gomes Alves. A difusão da escola na afirmação da sociedade burguesa. In: ALMEIDA, Malu. **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além de mercadorização do conhecimento**. Campinas: Ed. Alínea, 2005. (Coleção Educação em Debate).

FREYRE, Gilberto. Casa grande e senzala. São Paulo: Global, 2004.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. O currículo como política cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Cotas étnicas. Disponível em: <<http://WWW.ufmg.br/inclusaosocial/cotasetnicas.pdf>>. Acesso em 20 dez. 2003.

GUIBERNAU, Maria Montserrat. **O estado nacional e o nacionalismo no século XX**. Tradução de Mauto Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. ed. 34. São Paulo: 1999.

LIMA, Mônica. Como os tantãs na floresta: reflexões sobre o ensino de história da África e dos africanos no Brasil. **Cadernos PENESB/UFF**, n.5, 2005.

LOUREIRO, Stefânie Arca Garrido. **Identidade étnica em re-construção: a ressignificação da identidade étnica de adolescentes negros em dinâmica de grupo, na perspectiva existencial humanista**. Belo Horizonte: o Lutador, 2004.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Educação, ano 22, n. 37, p. 7-32, mar. 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa et al. **Currículo: políticas e práticas**. 2001.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 5, n. 3, 2003.

SCHWARCZ, Lilian M. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SISS, Ahyas. Dimensões e concepções de multiculturalismo. In: GONÇALVES, Petronilha. **Relações Raciais e educação: temas contemporâneos: Cadernos PENESB**. Niterói: EdUFF, 2002.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Delume Dumará, 2003.