

# NEGRO E EDUCAÇÃO: APONTAMENTOS NOS ESTUDOS DOS ANOS 1980 E 1990

**Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva**

Programa de Pós-Graduação em Educação do  
Instituto de Ciências da Educação da  
Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA)  
robarbosa42@yahoo.com.br

**Raquel Amorim dos Santos**

Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA)

**Wilma de Nazaré Baía Coelho**

Universidade Federal do Pará (UFPA/UNILAB)  
wilmacoelho@yahoo.com.br

## Resumo

Este texto analisa estudos e pesquisas cuja produção científica está localizada na área das Relações Raciais e Educação, relativas ao período de 1980 a 1990. Pretende-se traçar um perfil da produção acadêmica brasileira sobre esta temática. O estudo apresenta 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:** Estado do Conhecimento – Relações Raciais – Produção Acadêmica

# BLACK AND EDUCATION: NOTES ON STUDIES FROM THE 1980'S AND 1990'S

**Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva**

Programa de Pós-Graduação em Educação do  
Instituto de Ciências da Educação da  
Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA)  
robarbosa42@yahoo.com.br

**Raquel Amorim dos Santos**

Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA)

**Wilma de Nazaré Baía Coelho**

Universidade Federal do Pará (UFPA/UNILAB)  
wilmacoelho@yahoo.com.br

## **Abstract**

This article analyzes studies and research whose scientific production is located in the area of Race Relations and Education, for the period from 1980 to 1990. The aim is to draw a profile of the Brazilian academic production on this theme. The study presents a qualitative approach with application of literature. The results show that research on Education and Ethnic Relations were expanded in the last decade in Brazil, favoring the opening of spaces for discussion and search for alternatives to minimize racial discrimination and prejudice in schools. We conclude that these studies drive the debate about overcoming racism, discrimination and racial prejudice in different social fields.

**Key - words:** State of Knowledge - Race Relations - Academic Production

O presente artigo pretende situar o contexto educacional especificamente dos anos de 1980 e 1990, apontando resultados centrais destes processos – negro e educação - a partir de sua materialização em estudos e pesquisas instituídos neste período no Brasil. Primeiramente, com o objetivo de estabelecer o marco referencial a partir do qual este trabalho estabelece a descrição e em seguida, a análise das mudanças efetivadas na área educacional neste período no Brasil no tocante às relações *raciais*<sup>44</sup>.

A importância de balanços de estudos<sup>45</sup> já efetivados numa área de pesquisa é múltipla. Eles podem ressaltar que esta discussão, tratando desta temática, qual seja: *Relações Raciais e Educação*, não é recente, pois, desde o início do século XX vem refletindo sobre a educação nessa perspectiva de subversão de valores discriminatórios; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas. Nesse sentido, sempre em formação, reside a possibilidade de se dizer que a educação e as relações *raciais* tem sido uma questão frequente na mobilização do negro em nosso país.

Dessa forma, procuramos explicitar a articulação de estudos desenvolvidos sobre *Relações Raciais e Educação*, a partir dos marcos interpretativos privilegiados pelas pesquisas educacionais, nas décadas de 1980 a 1990, sem a pretensão de desenvolver uma análise histórica, mas com o objetivo de compreender como esse processo constituiu-se e foi constituído no *campo* educacional e na sociedade brasileira

A respeito da noção conceitual de *campo*, Pierre Bourdieu (1983; 1998; 2003; 2010) a apresenta em suas obras como espaço de lutas, de poder, em que os agentes aceitam as regras do jogo estabelecido e

---

<sup>44</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>45</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.

disputam posições hierárquicas que lhes permitam o monopólio da autoridade em campos distintos, que se inter-relacionam. Para ele:

Os campos sociais são, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BOURDIEU, 2010, p. 50).

Tratando-se de um campo de forças e de disputas de posições, detecta Bourdieu a existência de determinadas leis de funcionamento de todos os campos. Um dos alvos das lutas que opõem o conjunto dos agentes (BOURDIEU, 2010, p. 52), se dá entre os dominantes e aqueles pretendentes à entrada no campo (p.64). Desse modo, “a classe dominante” e pretendentes estabelecem suas estratégias respectivas a cada grupo de conservação ou de transformação de sua estrutura, mas isso implica, por parte de todos, o reconhecimento da percepção do jogo. Segundo Bourdieu:

O campo, e também o campo científico, é tanto um universo social como os outros, onde se trata, como alhures, de poder, de capital, de relações de força, de lutas para conservar ou transformar essas relações de força, de estratégias de manutenção ou de subversão, de interesses etc., quanto é um mundo à parte, dotado de suas leis próprias de funcionamento[...] ao entrar no jogo, ele aceita tacitamente as limitações e as possibilidades inerentes ao jogo, que se apresentam a ele como a todos aqueles que tenham a percepção desse jogo, como “coisas a fazer”, formas a criar, maneiras a inventar, em resumo, como possíveis dotados de uma maior ou menor “pretensão de existir”(BOURDIEU, 2010, p. 65 e 88 – grifos no original).

Sendo um lugar de disputa, a compreensão da estrutura do campo da história da educação (ou de qualquer campo) só pode ser alçada no entrecruzamento das determinações internas e externas ao campo,

definidas umas em relação às outras (*idem*, p. 18), as influências das questões políticas e de posição social derivadas das estruturas sociais. Essas determinações externas são “particularmente válidas para os universos sociais relativamente autônomos” (p. 83) para os quais têm-se a delimitação de interesses associados em termos de recepção do arbitrário cultural<sup>46</sup>.

Considerando essas determinações, Colares (2011) destaca que empreender um estudo que envolva a história no campo educacional requer articular o singular e o universal para o melhor entendimento do objeto de estudo. Entretanto, há de se considerar que a carência de abordagens sobre a história educacional dos negros no Brasil, revela uma tendência negativista sobre a população negra que perdurou durante muito tempo na produção historiográfica brasileira, o que nas palavras de Nagle (1984), vão até meados do Séc. XX, no Brasil.

A problemática permanece atual, principalmente no que concerne à história da educação brasileira que “não tem contemplado a multiplicidade dos aspectos da vida social e da riqueza cultural do povo brasileiro” (NAGLE, 1984, p. 29). Pondera-se que esse campo de pesquisa tem sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegados aos agentes sociais *não brancos* nessa sociedade.

No artigo *Raça e Educação: uma articulação incipiente*, publicado em 1992 por Regina Pahim Pinto, encontramos um balanço geral das pesquisas educacionais que levavam em conta a questão “racial” e uma ressalva quanto ao fato da categoria raça não ser empregada pela maioria dos pesquisadores os quais atuavam na área da educação, pois “o tema não conseguiu ainda sensibilizar pesquisadores da área da Educação” (p. 46). Em meio a esta questão direcionada aos pesquisadores em geral, a autora estabeleceu algumas considerações específicas sobre a história da educação e livros didáticos:

---

46 Para Bourdieu (1982), os mecanismos e práticas na escola referentes à efetivação da dominação cultural impõem-se a partir das práticas pedagógicas que são revestidas por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural.

A história da educação, por sua vez, também vem ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização visando a população negra, ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado (PINTO, 1992, p. 47).

E ainda:

Estudos sobre critérios utilizados para seleção de livros didáticos não procuram dimensionar se os professores ou equipes técnicas encarregadas da avaliação e seleção desse material estão atentas aos preconceitos e às discriminações que eventualmente ele possa veicular (PINTO, 1992, p. 47).

Treze anos depois deste posicionamento acerca da invisibilidade quanto à questão do negro na história da educação brasileira, o estudo de Cruz realizado em 2005 demonstra que permanece o mesmo sentido crítico apresentado por Pinto em 1992. Para Cruz (2005), os anos de 1990 caracterizaram-se por ser um período em que teria se iniciado uma abordagem sobre os negros na história da educação, todavia, esta produção estaria muito aquém das necessidades para a educação brasileira. Para autora, naquele momento, o número de pesquisas é muito reduzido e há uma intencionalidade específica nesta produção, que, segundo ela, vem sendo convergida, sobretudo, por pesquisadores afrobrasileiros. A autora segue apresentando a contínua invisibilidade desta temática, ao afirmar que:

Esses trabalhos têm sido em sua grande maioria voltados para abordagens de períodos mais atuais da história. Diante do quadro de carência de informações sobre a história da educação do afro-brasileiro em épocas mais remotas, e principalmente devido à sua omissão nos conteúdos oficiais da disciplina História da Educação, torna-se necessário e urgente o incentivo a pesquisas nessa área (CRUZ, 2005, p. 30).

Estes dois estudos apresentados, apesar de separados por mais de uma década, na verdade, descrevem um processo complexo em relação à forma pela qual percebemos a questão “racial” em consonância com a *identidade nacional*<sup>47</sup> brasileira e as interpretações históricas construídas com o objetivo de analisar os processos identitários e educacionais perpassados pela concepção do *nacionalismo*<sup>48</sup>.

Em outros momentos da pesquisa educacional sobre o negro e a educação, surgem pesquisas que passam a focar na formação de professores, por exemplo, este tipo de abordagem pode ser encontrado em *Professoras Negras na Primeira República*, de Muller (1999). A autora toma como ponto de partida o lugar da *raça* nas discussões sobre a constituição da *identidade nacional* brasileira e a importância que nesse período se atribuía à educação. Dentre as suas conclusões, a autora ressalta o papel desempenhado pelas professoras primárias, as quais contribuíram na construção da identidade e do sentimento nacional (p. 22). No entanto, as professoras primárias detectadas no estudo de Muller haviam adquirido um perfil “moderno” e etnicamente “europeu”, o qual se modificaria a partir da década de 1960 quando houve a expansão das escolas públicas que ampliou as possibilidades de escolarização da população negra (p.60).

Esse período de expansão da escola pública, também se encontra subsidiado no trabalho de Santos (2001), intitulado *Mulher não-branca e Magistério Primário: uma versão em preto e branco da professorinha de azul e branco*, que aborda a questão das professoras primárias entre os anos de 1963 a 1979, a partir da escola normal do

---

<sup>47</sup> A *identidade nacional* brasileira necessita ser compreendida como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. É preciso pensar a *identidade nacional* em sentido relacional, caracterizando-se pelo conjunto de elementos selecionados em *estratégias discursiva* dentro de uma “tradição” cultural que sirva para simbolizar a distintividade do grupo. Para maior pertinência, trazemos as teorizações de Anderson (1989), o qual examina o *nacionalismo* como fenômeno composto por ordenamentos culturais.

<sup>48</sup> Partimos das concepções de Hobsbawm(2002); Anderson (2001). Pode-se afirmar que o *nacionalismo*, ainda que muitas vezes disposto nessa linha tênue, disfarçado, negado, tem sempre um papel central. Conforme observou Anderson (1991, p. 3), “o fim da “era do nacionalismo”, tão insistentemente profetizada, não está sequer remotamente à vista. De fato, o sentimento de pertencimento a uma nação é o valor mais universalmente legitimado da vida política do nosso tempo”.

Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG). Esse trabalho tem como ponto de partida os estudos de Gomes (1995) e de Muller (1999), procura avaliar a presença de alunas negras na escola normal, após a década de 1960, pelas mudanças acarretadas no sistema de ensino a partir desse período. Conforme nos aponta:

Foi possível perceber um aumento gradativo de alunas não-brancas no curso de magistério do IEMG. Esse aumento, ainda que tímido, se dá principalmente a partir da década de 70 e com uma presença de mulheres consideradas pardas e pretas, no curso noturno [...] O maior acesso das mulheres negras ao magistério significou uma mudança na representação da professora que historicamente se constituiu. Sua presença incomodou, levando à construção de uma nova representação de professora e de magistério. Entretanto, que espaços escolares estariam hoje ocupando as professoras negras? Apesar de não possuímos dados numéricos precisos a esse respeito, uma breve observação permite afirmar que, para os filhos da elite, a professora branca ainda é a representação mais presente (SANTOS, 2001, p. 181).

Para a autora, apesar dessas mulheres negras professoras terem, de certa forma, rompido com o “destino que a sociedade brasileira racista lhes impôs” (p. 176), não só a elas, mas a toda a população negra, elas também reproduziram o discurso construído de *identidade nacional* ao longo da nossa história e que tem servido para justificar ou ignorar a situação de extrema desigualdade de condições e oportunidades da população negra.

Desse modo, a construção do *nacionalismo* se dará por uma “mudança na forma das políticas sociais, inclusive as políticas educacionais, conduzindo a estratégias mais sutis de dominação ou mesmo à absorção de interpelações populares na formulação de tais políticas” (GERMANO, 1996, p. 49).



As considerações tecidas refletem o pensamento desses estudiosos ao afirmarem que os trabalhos relativos à população negra ocupam um lugar periférico na historiografia, em função de certa insistência em negar a condição de agente social para este grupo “racial”. De todo modo, há que se considerar que esta ausência tem relação com dois fatores relacionados: por um lado, o racismo; por outro, o fato de isto não ser um problema considerado pelo *campo*. De acordo com essa posição, Jeruse Romão (2005, p. 12) nos assegura que:

A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciência dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos deem muitas pistas acerca da moldura do quadro.

Tal fato se processa, ainda, nas informações de Pinto (1987) ao afirmar que a partir dos anos 1970 as pesquisas sobre o tema passaram a ser mais intensas e frequentes, possibilitando aos pesquisadores e militantes do movimento social negro condições para exigirem urgência de modificações no setor educacional. A autora informa ainda que a preocupação com a educação da população negra aparecia de forma recorrente, tanto na obra de estudiosos brancos quanto na de estudiosos negros que investigaram as relações entre *raças* no Brasil. No entanto, notou-se que isto aparecia de forma secundária, geralmente no contexto de análises mais amplas, sem privilegiar o recorte e o enfoque educacional.

De modo semelhante, os estudos de Hasenbalg e Silva (1990, p. 06) apontam na demonstração de como as desvantagens associadas à questão *racial* também ocorrem na esfera educacional e de como “a pesquisa sociológica em educação têm negligenciado amplamente a

dimensão racial e seus efeitos na distribuição de oportunidades educacionais entre diferentes grupos da população”.

Para Negrão (1988), no final dos anos 70 e princípios dos anos 80 assiste-se à produção de um substancial número de trabalhos acerca da ideologia veiculada por produtos culturais, em particular livros didáticos e paradidáticos. Um desses trabalhos para o qual a autora tece análise é o de Rosemberg acerca da *Literatura Infantil e Ideologia*, realizado em 1985. A conclusão apresentada pela autora acerca desse estudo é a de que o preconceito veiculado pela literatura justifica-se “na medida em que tais obras (livros didáticos e paradidáticos) são produzidas para educar a criança branca” (p. 57). Mas, revelar o preconceito não é tudo. Tal mudança será possível a partir “do trabalho com o professor – principal agente na luta contra o racismo na escola – tanto no momento de sua formação quanto no dia-a-dia de sua prática” (NEGRÃO, 1988, p. 64).

No tocante a estudo mais específico e inédito na Região Norte, resultantes de análises sobre formação de professores, sem detrimento de outros, o trabalho de Coelho (2009) é singular para esta compreensão, devido não somente enfocar o período deste estudo, pois a pesquisa empreendida pela autora considerou o espaço temporal de 1970 a 1989, mas também, por constatar a ausência do conteúdo e da discussão étnico-racial na formação de professores, no Estado do Pará. Um de seus principais objetivos é “refletir sobre como a escola, por meio dos cursos de formação de professores, contribui para a reprodução da discriminação e do preconceito<sup>49</sup>, nas formas em que eles se manifestam na sociedade” (*idem*, p. 230). Essa lacuna deve-se ao fato de que a instituição formativa analisada pela autora “não

---

<sup>49</sup> O preconceito é um julgamento prévio e negativo, uma opinião pré-estabelecida, formada antecipadamente, sem maiores ponderações ou conhecimento sobre os fatos que o contradizem (JONES, 1973, p. 54). Segundo Guimarães (1999, p. 65), na linguagem cotidiana, a negação do racismo transparece na maneira como referir-se à discriminação como “preconceito” – a atitude equivocada de preconceber antes de conhecer os fatos ou as pessoas. Para Gomes (2005), o preconceito incide sobre os integrantes de um grupo racial, de uma etnia, religião ou sobre pessoas que ocupam outro papel social significativo, incluindo a relação entre grupos humanos e a percepção que as pessoas têm de si mesmas e dos outros.

preparou seus alunos para lidar com uma questão crucial, como é a questão racial” (*idem*, p. 231). E mais, “só a intervenção conscienciosa, resultado da constituição de uma massa crítica relacionada à questão e incorporada à formação, poderá apontar uma luz no fim do túnel” (*idem*, p. 232).

Segundo Coelho (2009, p. 91), ao longo da década de 1970, portanto, acentuaram-se as disparidades sociais. No campo educacional, elas podiam ser percebidas pelo reduzido número de crianças que, tendo iniciado o 1º Grau<sup>50</sup>, chegaram a concluí-lo. A autora argumentou que em Belém do Pará esse quadro excludente tornava-se ainda mais melindroso, em função da falta de escolas e de professores qualificados para o exercício do magistério na Educação Básica, sobretudo como afirma Coelho (*idem*), no que hoje chamamos de Ensino Médio.

Referindo-se aos anos de 1970, o estudo de Coelho contribui no sentido de se perceber o universo educacional e de se ler os seus problemas, pois:

O contexto político – o regime de exceção em que o país vivia – acabou por fazer do aporte tecnicista um elemento adicional no aparato repressivo, na medida em que ele relegava para segundo plano a reflexão sobre os contextos social e político da sociedade brasileira[...] A educação, assim pensada, deu vazão a uma geração formada sob a batuta da técnica e da memorização, de forma que o aporte teórico tecnicista não colocou em risco a hierarquia em sala de aula: o professor permaneceu como senhor de seu domínio (COELHO, 2009, p. 94).

No trabalho de Cordeiro (2002) encontram-se argumentos que referenciam o estudo de Coelho (2009), quando afirma:

---

<sup>50</sup> Segundo nos informa Coelho (2009), essa era a nomenclatura utilizada pela Lei nº 5.692/71 para designar o que, na legislação atual, denomina-se Ensino Fundamental.

[...] o 2º grau profissionalizante nunca chegou a se efetivar como generalidade, já que, mesmo da ótica do mercado de trabalho capitalista, a proclamada necessidade de técnicos de nível médio não existia, e, além do mais, a implantação das habilitações profissionais de fato requeridas pelas empresas capitalistas demandaria investimentos jamais realizados; não houve diminuição da demanda pelo ensino superior, mas sim a criação de um sistema ainda mais discriminador e seletivo do que o anterior (CORDEIRO, 2002, p. 74).

Cunha (1977) contribui com as reflexões de Cordeiro, quando nos diz que “a generalização e a consolidação desses processos de “ajustamentos” serão certamente mecanismos de discriminação social” (p. 246). Assim, o discurso pedagógico que permeava o contexto político-social produzido no Brasil desde o fim da década de 1970 e durante toda a década de 1980 vai estar marcado pela crise do modelo social, político e educacional implementado pelos sucessivos governos militares dos anos 60 e 70 do século XX.

Neste sentido, entendemos que a década de 1970 foi um momento muito particular para os negros em todo mundo, pois foi um período de intensas mudanças internacionais no âmbito das relações *raciais*, impulsionados pelo ápice da mobilização antirracista em países como os Estados Unidos e a África do Sul<sup>51</sup>. O Brasil não ficou imune a essas mudanças, surgem organizações negras ocupando um espaço

---

<sup>51</sup> Ver estudos de Michael Hanchard, em sua obra *Orfeu e Poder: Movimento Negro no Rio e São Paulo* (2001), na qual destaca a transição de movimentos integrativos ou assimilacionistas, característicos da primeira metade do século XX, para o afro-marxismo contemporâneo, emergente a partir dos anos 70, definido como tendo desenvolvido uma crítica global à sociedade e não mais mobilizado por uma demanda meramente reivindicativa. A questão cultural foi decisiva neste período formativo do moderno movimento negro e parece central na crítica que Hanchard dirige a estes grupos. Expressões como *black*, *blackness* e *negritude* passaram a dominar o vocabulário da época. Grande parte dos grupos concentrou sua ação simbólica sobre raízes africanas, baseando sua prática a partir daí, de modo que a negritude passou a ser a pedra fundamental para a definição de determinado sujeito político negro. Este processo associou-se à onda *black soul* na ênfase para a aparência, os cabelos, etc.

vago deixado pela Frente Negra, importante movimento social<sup>52</sup> da década de 1930, fechado pela Ditadura Vargas.

Para Consorte (1991, p.89), entretanto, nos anos finais de 1970 e os anos de 1980, a pesquisa referente aos negros se modifica, houve um crescimento da presença do negro como investigador de sua problemática e a assunção de uma postura crítica, sobretudo, o que se produzia a seu respeito, chamando para si não apenas a reflexão, mas as formas de atuação capazes de reverter a sua situação no interior da sociedade brasileira. Ademais, evidenciam-se as denúncias sobre as discriminações a que os negros eram submetidos enfatizando os prejuízos de que eram vítimas, especialmente dentro do sistema educacional brasileiro. Hasenbalg (2005, p.29) também, afirma que:

[...] não parece ser simples coincidência que, de toda a produção sobre relações raciais e desigualdades do período 1970-1990, 65% corresponda ao quinquênio 1985-1990. Algo semelhante ocorreu com as áreas correlatas, o que nos leva a considerar um outro aspecto: o processo de consolidação e crescimento da pós-graduação em ciências sociais e humanas. A isto se soma *o ingresso de um número pequeno, mas crescente, de alunos negros nesses programas de pós-graduação* (HASENBALG, 2005, p. 29 – Grifo nosso).

A década de 1970, segundo os estudos de Hasenbalg (*idem*, p.29) testemunhou o ressurgimento do Movimento Negro no Brasil, no qual dois foram os temas centrais na mobilização dos militantes: primeiro, a denúncia do racismo e da discriminação *racial* no país e, segundo, a

---

<sup>52</sup> Munanga (1996) observou distintas estratégias adotadas pelos Movimentos Negros ao longo dos anos. Destacam-se nesse processo de luta algumas organizações negras de relevo que no período entre as décadas de 1930 a 1970 fortaleceram a luta antirracista na sociedade brasileira: a) imprensa Negra (1930); b) Frente Negra (1931), Primeira Convenção Nacional do Negro Brasileiro e o Teatro Experimental do Negro (1945). Diz o autor que, entre 1945 e 1970, se viu nascer e morrer muitas organizações negras que tinham o intuito de criar uma nova imagem do negro e, desse modo, elegeu a educação para esse fim.

valorização da cultura negra como eixo de constituição de uma identidade *racial* positiva.

Esses temas se consubstanciaram nos anos de 1980 e serão marcados pelas discussões a respeito do Centenário da Abolição da Escravidão no Brasil (1988) e pelo reconhecimento por parte do Estado brasileiro da existência do racismo e ainda, de mudanças no campo educacional. Nesse contexto, diversas atividades ocorreram para desvelar o *mito da democracia racial* e protestar contra as comemorações oficiais que, de certo modo, exaltavam a pretensa harmonia racial brasileira (ver, entre outros, SCHWARCZ, 1993; MUNANGA, 1999; SKIDMORE, 1976; COELHO, 2009). Resumindo este período, Guimarães (2001, p.133) afirma que: “a novidade, nos anos 80, foi a adoção de uma postura, a um só tempo, nacionalista e culturalista”.

Analisando o período relativo aos anos de 1980, Costa (2002, p. 39 - 40) afirma que o ponto de partida para a compreensão destes estudos é de que o viés “racial” das desigualdades sociais no Brasil não constitui uma mera reprodução de desvantagens históricas, pois o desfavorecimento dos grupos *não brancos* continua embutido nas relações sociais, entre as quais se encontra o processo de formação nacional e de diferentes formas culturais de vida existentes projetadas em modelos identitários que passam ao largo das aspirações do reconhecimento das desigualdades *raciais*. Segundo o autor:

Isso refutaria as constatações dos estudos qualitativos que indicam uma gradação cromática nas adscrições sociais, de forma crescente do escuro para o claro – ou seja, quanto mais claro mais valorizado socialmente – e que dão sustentação à tese de que o que existe no Brasil é preconceito ou discriminação de cor e não discriminação racial. Ao mesmo tempo, ficaria demonstrado que a discriminação dos não-brancos não se subsume na classe: mesmo isolando-se os fatores de classe, persistem desigualdades que só poderiam então ser explicadas quando se introduz o par branco/não-branco como ordem classificatória (COSTA, 2002, 47 e 48).

As questões relativas à população negra neste período eram, frequentemente, marcadas por análises sociológicas que demonstravam os diversos padrões de desigualdades que acompanhavam os brancos e os negros em suas diversas experiências e, sobretudo as educacionais. A compreensão quanto a esta diferença, permeou os estudos e foi um elemento fundante para a compreensão acerca da reprodução das desigualdades e também para a construção de um movimento, não apenas político e social, mas principalmente educacional que intencionava que os pesquisadores reconhecessem a importância da categoria *raça* para a compreensão da sociedade brasileira.

Parece importante, assim, destacar outros estudos que enfocam essa temática em outros campos educacionais. Em estudo realizado acerca da literatura infantil, Rosemberg (1985, p. 17) afirma que: “os estudos das discriminações contra grupos oprimidos, nos últimos anos talvez, tenha sido um dos temas mais intensamente discutidos no campo da literatura infanto-juvenil”.

De um modo geral, para a autora, as pesquisas interessadas na apreensão de discriminações étnico-*raciais* na literatura infanto-juvenil tem apontado a “relação opressor-oprimido aceita tácita e camufladamente na sociedade” (ROSEMBERG, 1985, p.79). Entretanto, estas atitudes discriminatórias não aparecem simplesmente como transposições das diferentes posições sociais ocupadas por *brancos* e *não brancos*, mas “são recriadas de acordo com a linguagem através de modos de expressão que lhe são próprios” (*idem*, p. 79-80).

Sobre essa questão, Ianni em artigo sobre a *Literatura Negra* (1988), contribui no sentido de realçar que são várias e difíceis as operações “ideológicas” que os escritores negros realizam para desanuviar e mapear as situações presentes, resgatar a história de negros e acima de tudo, alcançar a transparência “na relação de seu eu individual com o seu eu coletivo” (p.31). O autor alerta para o fato: “a cultura e a ideologia dominantes escondem muito, praticamente tudo: história

incentiva, escravidão açucarada, democracia racial, etc” (IANNI, 1988, p.31).

Em outro estudo realizado a partir dos dados coletados pelas PNADs 82,85 e 87 sobre creche, pré-escola e séries iniciais do 1º grau, com apoio financeiro da Fundação Ford, Rosemberg (1991) afirma que “as pesquisas educacionais produzidas especialmente nos EUA e na Inglaterra, tem aberto pistas interessantes para se compreender o jogo imbricado de contradições que constrói as desigualdades educacionais” (ROSEMBERG, 1991, p.26). E conclui suas assertivas salientando: “Cria-se, desde a creche, uma trajetória educacional dualista onde crianças negras iniciam uma história de experiências educacionais frustrantes e de segunda mão” (p. 32).

Como mostra a literatura sobre o tema, este quadro da pesquisa educacional começou a mudar em alguma medida, devido à atuação de educadores e ativistas do movimento negro no sentido de detectar e denunciar os conteúdos racistas transmitidos pelo sistema formal de ensino.

As críticas têm se centrado na estrutura do currículo escolar (que exclui temas como história da África e do negro no Brasil, vistas como fontes de uma identidade *racial* positiva) e na maneira estereotipada e preconceituosa com que o negro é apresentado nos livros didáticos<sup>53</sup>.

Sob o signo dessa mudança, a partir dos anos de 1990, algumas iniciativas vêm ocorrendo, por meio de leis municipais<sup>54</sup> e estaduais, para inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, da alteração da LDB nº 9.394/96 pela Lei Federal nº 10.639/03 esta alterada recentemente pela Lei nº 11.645/08, da

---

<sup>53</sup> A esse respeito, ver estudos de Ana Célia da Silva (1988, 2004); Fúlvia Rosemberg (1979); Regina Pahim Pinto (1987); Esmeralda Negrão (1988), Valter Silvério (2003) entre outros.

<sup>54</sup> Sobre a inclusão da História dos negros e dos africanos nos currículos escolares a partir de final dos anos 1980, por meio de leis nos ensinos fundamental e médio nas redes estaduais e municipais, ver SANTOS, Sales Augusto. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação. SECAD, 2005, p. 21-37.



implementação de ações afirmativas, na modalidade de cotas raciais em universidades brasileiras e da discussão e aprovação em torno do Estatuto da Igualdade Racial<sup>55</sup>.

Apesar desse esforço, Ribeiro (2005) afirma que nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação ainda é reduzida a quantidade de pesquisas sobre as relações étnico-raciais. A partir de meados dos anos 90, entretanto, é crescente o número de dissertações e teses que vêm problematizando sobre tais questões, desvelando as mais diversas facetas da discriminação a que está submetida à população negra nos sistemas educacionais, assim:

As contribuições destas pesquisas estão no fato de denunciarem vigorosamente os prejuízos a que a população negra está sujeita dentro das instituições educacionais em todos os níveis, nas relações interpessoais, recursos e práticas pedagógicas (RIBEIRO, 2005, p. 209).

Exemplificativamente e a esse respeito, serão apresentados alguns trabalhos realizados na década de 1990, disponíveis para consulta nos Programas de Pós-Graduação em Educação<sup>56</sup>, os quais são relevantes e devem ser mencionados.

---

<sup>55</sup> O Estatuto da Igualdade Racial de autoria do Senador Paulo Paim (PT/RS), sob o número: PL 3.198/00, trata do Estatuto da Igualdade Racial, que estabelece: a) 20% no mínimo de cotas para negros nas universidades públicas; b) nas empresas com mais de 20 funcionários; c) em concursos públicos federais, estaduais ou municipais. Estabelece ainda: d) pelo menos 30% das vagas dos partidos e coligações para negros; e) 25% no elenco de filmes e programas de TV; f) 40% para as campanhas publicitárias; g) indenização de R\$ 102 mil, a título de reparação a cada um dos afrodescendentes; h) inclusão da disciplina História Geral da África e do negro no Brasil, no currículo obrigatório de todas as escolas de ensino público ou privado; i) criação da Ouvidoria permanente no âmbito da Câmara dos Deputados em defesa da igualdade racial; j) assegura aos quilombolas a propriedade definitiva de suas terras (MUNANGA, 2003, p. 112).

<sup>56</sup> Apesar da produção acadêmica na área das Relações Raciais, dialogar com outras áreas do conhecimento como, por exemplo: a Sociologia, História, Antropologia, restringimos aos trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Universidades Públicas brasileiras. Interessa-nos informar que apesar de estarmos trabalhando com os anos de 1970 e 1980, algumas produções dos anos 1990 são

O trabalho de Dias (UFMS, 1997), intitulado de *Diversidade Étnico-Racial e Educação Infantil. Três Escolas, Uma Questão, Muitas Respostas*, no qual a autora se propôs estudar o cotidiano da pré-escola e a maneira como nele se expressam as relações raciais existentes entre negros e brancos na sociedade brasileira. Empregando a concepção de cotidiano como espaço não dissociado da história, cuja análise se legitima quando são superadas as balizas do pensamento ali construídos. O tema fora tratado com as lentes de quem vê essa sociedade sedimentada em visões racistas e de classe. São essas duas dimensões - *raça* e classe - que articuladas com a noção de cultura, observação e análise da educação infantil permitiu avaliar as possibilidades existentes nesse espaço contraditório para a construção de relações menos conflituosas. A autora priorizou a utilização de procedimentos antropológicos e, três escolas de Campo Grande/MS foram tomadas como *locus* de investigação. Em suas conclusões afirma ser um processo, inconcluso por sua riqueza e ineditismo de onde emergem várias perguntas sobre o tratamento que pode vir a merecer a discussão da questão racial entre crianças de cinco e seis anos.

Ainda, referente a este período, o trabalho de Guerra (UERJ, 1997), sob o título de *Negro e educação: um estudo na escola pública de 1º grau* objetivou analisar criticamente as falas e imagens sobre o negro, presentes no contexto escolar, tomando como base, para levantamento de dados empíricos, depoimentos de alunos e professores do 2º segmento do 1º grau regular, de uma escola pública do Município do Rio de Janeiro. O estudo da autora também pretendeu contribuir para uma maior compreensão das práticas sociais de pertencimento e exclusão do povo negro, revelando o processo de formação de cidadania, no qual se situam as relações raciais no Brasil contemporâneo.

---

exemplificativos dessa temática nos cursos de PPGEs das Universidades Públicas Brasileira.

O trabalho de Pinto (UNICAMP, 1993), também circunstancia a década de 90, intitulado *Etnicidade, Gênero e Educação: A trajetória de vida de D. Laudelina de Campos Mello (1904-1991)*, se propõe a desvendar o processo de identidade étnica, de gênero e o processo educacional de Laudelina de Campos Melo. É um estudo etnográfico, procura explicitar a história de vida de uma militante negra, no período em que viveu. A autora se vale da história oral, ressaltando que “a linguagem (...) proporcionou as diversas culturas africanas que aqui vieram, organizar as formas de resistências dentro de uma realidade comum na senzala (...) principalmente no pós-abolição” (p.54). O estudo concluiu que por meio de pesquisas histórico-sociológicas é possível analisar a vida de determinadas pessoas, permitindo apreender com mais clareza a complexidade dos contextos sociais em que viveram (p. 490). Assim, foi possível perceber como se construiu a identidade étnica e de gênero dessa militante, a influência do Movimento Negro para o seu processo de desenvolvimento educacional.

Também, procurando ressaltar o papel fundamental do movimento negro para a educação escolar, o trabalho de Souza (UERJ, 1996), denominado de *Ideologia Racial, Movimento Negro no Rio de Janeiro e Educação Escolar*, analisa dez instituições do movimento negro e suas interrelações com a educação escolar. O estudo, neste período já apontava como possível causa para a não abordagem das questões raciais, dentro do espaço escolar, a não inclusão da História da África e outras questões afins no currículo oficial e a deficiência na formação dos professores. A autora ressalta a insuficiência de estudos sobre o negro no campo educacional, pois “é um tema disperso na extensa bibliografia encontrada sobre o negro brasileiro” (p.13). Conclui seu estudo, afirmando que para os Movimentos Negros do Rio de Janeiro a educação escolar tem significativo papel em prol de uma educação formal menos discriminatória. Estes assim o fizeram, porque acreditam que a escola é um dos espaços onde a questão racial pode e deve ser trabalhada (p. 179).

Outro exemplo é o trabalho de Oliveira (UERJ, 1996), sob o título: *A Trajetória Inconclusa do Negro na Busca da Conquista da Cidadania*, o qual partiu da compreensão de que a história e a trajetória do negro na sociedade brasileira fora cíclica (p.09). Denominou estes estágios cíclicos em quatro *Eras*: a) *Era da Captura*; b) *Era da Tutela*; c) *Era da Ilusão*; d) *Era da Consciência*. Para o autor a variável tempo foi tratada de modo especial, não separou o tempo físico do tempo histórico a fim de abordar as *Eras* e justifica tal opção afirmando que “foi fundamental para o enquadramento de um considerável longo período de tempo de quatro séculos e meio da trajetória do Negro” (p.127). Apresenta alguns pontos em suas conclusões: o surgimento de grupos ativistas negros interessados na unificação de seus movimentos com vistas à conquista de mais espaço na sociedade brasileira; o despertar da consciência negra; o intenso trabalho de pesquisa acadêmica acerca da história, da cultura e do passado do Negro com participação cada vez maior do próprio grupo étnico e, por fim, que a trajetória está inconclusa no que diz respeito à cidadania, uma categoria que se constrói a cada dia (p.130).

Entretanto, apesar de um crescimento nas pesquisas, as questões *raciais* não foram somente identificadas e analisadas no espaço escolar, outros espaços de educação não formal, também foram alvo de pesquisas acadêmicas. O trabalho de Antonio (UNICAMP, 1997), intitulado *Carnaval, Identidade étnico-cultural e Educação não formal*, analisa a festa do carnaval em dois períodos históricos (1842-1900 e 1982 -1992), bem como as possibilidades de educação não formal e a construção da identidade étnico-cultural numa manifestação criada pela camada popular e negra – o carnaval. Traz em suas conclusões não apenas os aspectos lúdicos e de lazer, mas uma forma de intervenção organizada no espaço festivo e com ênfase pedagógica não formal para conscientizar os negros e também para construir novas concepções de carnaval, de tradição e de identidade negra.

Outro estudo que discute a problemática racial em distinto campo de conhecimento é o de Jesus (USP, 1980), *Preconceito Racial e Igualdade Jurídica no Brasil*, analisa no campo do Direito a

problemática do negro brasileiro. Centra sua análise na explicação do Direito “excessivamente brando quando pune a discriminação racial, cuja principal vítima é o elemento negro” (JESUS, 1980, p. 06). Reforça a compreensão de que a Lei nº 1.390, conhecida como Lei Afonso Arinos, que tipifica a discriminação racial como contravenção penal, é simplesmente inaplicável, tão defeituosa ela se apresenta. Analisou ainda a situação jurídica do escravo, perante a lei civil e criminal, bem como a lei penal. E ainda, as restrições constitucionais à cidadania do liberto e as leis sobre imigração (p.08). Apresenta em suas conclusões que o Estado como garantidor do bem comum, da prevalência do interesse social, sem perder de vista a individualidade dos homens deverá realizar ampla reforma nos setores educacionais, mostrando a real imagem e contribuição do negro. Entretanto, ressalta que esta medida deverá ser complementada pela caracterização da discriminação racial como *Crime contra a pessoa* e, como tal, ser seriamente punida (p. 252).

Ribeiro (2005, p. 180) em seu estudo, afirma que as pesquisas sobre educação e relações raciais, constituem uma diversidade de interesses explorando as instituições educacionais em quase todos os seus aspectos e níveis, como também são explorados espaços e situações que extrapolam o âmbito do sistema educacional, porém a ele diretamente relacionado. É o caso dos estudos acima citados.

A autora aponta ainda, que as pesquisas realizadas para a compreensão de dimensões que extrapolam os muros das instituições educacionais são diversificadas. São pesquisas que analisam grupos culturais de matriz africana; vida e trajetória de mulheres negras; territórios/comunidades de predominância afrodescendentes (rurais e urbanas); biografias de personalidades negras; movimentos sociais negros; rede mundial de computadores; dados oficiais de organizações governamentais brasileiras e discussões a partir de bibliografia sobre o negro brasileiro (*idem*, p. 180).

Sendo assim, as contribuições destas pesquisas sobre o negro e a educação, estão no fato de denunciarem os danos a que os negros

estão sujeitos dentro das instituições educacionais e mesmo, fora delas; nas relações pessoais. Entretanto, os estudos que trataram destas questões fora do âmbito escolar, apontam que entre os movimentos sociais negros e grupos culturais, o negro sente-se valorizado e que por meio de ações educativas essa realidade pode ser modificada, fato ressaltado por Pinto (1993) e Souza (1996, p. 179), “porque acreditam que a escola é um dos espaços onde a questão *racial* pode e deve ser trabalhada”.

## Referências

ARANHA, Maria L.; MARTINS, Maria A. *História da Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 21 ed., 2009.

ANDERSON, Benedict. *Nação e Consciência Nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

BARCELOS, Luiz Carlos. “Educação: um quadro de desigualdades raciais”. Rio de Janeiro. *Estudos Afro-Asiáticos*, (23), dez. 1992.

BRASIL, Ministério da Educação – MEC – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96*. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Coisas ditas*. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1ª reimpressão, 2004.

\_\_\_\_\_. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. O mercado dos bens simbólicos. In: MICELI, S.(orgs.). *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 7ª Ed, 2011.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. *Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores*. Cronos, Natal-RN, v.7, n.2, p. 303-309, jul/dez. 2006.

\_\_\_\_\_, COELHO, Mauro Cezar. *Raça, cor e diferença*. (Org.). Belo Horizonte: Mazza, 2008.

\_\_\_\_\_. *A cor ausente*. 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições; Belém: Editora UNAMA, 2009.

CONSORTE, Josildeth Gomes. *Culturalismo e educação nos anos 50: O desafio da diversidade*. Caderno Cedes, ano XVIII, nº 43, dezembro de 1997.

DUARTE, Evandro C. Piza *et al.* *Cotas raciais no Ensino Superior*. Curitiba: Juruá, 2008.

FILHO, Geraldo Francisco. *A educação brasileira no contexto histórico*. Campinas, SP: Alínea, 2001.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 1979.

GATTI, Bernadete. Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil: 1978-1981. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 44, p.3-17, 1983.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1984-1985)*. São Paulo: Cortez. 4ª ed. 2005

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 1991.

GOMES, Joaquim Barbosa. O uso da lei no combate ao racismo: direitos difusos e ações civis públicas. In: GUIMARÃES. Antonio Sérgio Alfredo e HUNTLEY, Lynn (orgs.). *Tirando a máscara: Ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p.389-409.

\_\_\_\_\_. *Ação afirmativa & princípio Constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência do EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Cotas étnicas e democratização da universidade pública. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.9, n.53, p.55-61, 2003.

\_\_\_\_\_. *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. Nilma Lino. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate sobre Relações Raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: *Educação Antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03*. Brasília, 2005, p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p.75-85, maio/jun./jul ./ago. 2003.

\_\_\_\_\_. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. In: *Educação como exercício de diversidade*. Brasília : Unesco; MEC, Anped, 2005. 476 p. [Coleção educação para todos.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social; Rev. Sociol, USP*, 13(2): 121-142, nov. 2001.

HASENBALG, Carlos Alfredo. *A discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Trad.: Patrick Beurglion. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005 [1979].

HOBSBAWM, E. J. *Nações e Nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade*. Trad. de Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 3. ed. 2002.



JACCOUD, Luciana de B.; BEGHIN, Natália. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

\_\_\_\_\_. THEODORO, Mário. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

LIMA, Ivan Costa: *As Pedagogias Do Movimento Negro No Rio De Janeiro E Santa Catarina (1970-2000): Implicações Teóricas E Políticas Para A Educação Brasileira – Tese de Doutorado: UFC, 2009.*

MELLUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. Juventude e contemporaneidade. São Paulo: Cortez/Anped, *Revista Brasileira de Educação*, números 5 e 6 – especial, 1997.

MOEHLECKE, Sabrina. Propostas de ações afirmativas para o acesso da população negra ao Ensino Superior no Brasil. In: QUEIROZ, Delcele. (et alli). *Educação, racismo e anti-racismo*. Salvador: Programa A Cor a Bahia/UFBA, 2000, p. 69-96.

\_\_\_\_\_. *Ação afirmativa no ensino superior: Entre a excelência e a justiça racial. Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004.

MORAES, M. C.M. Avaliação na Pós-Graduação Brasileira: novos paradigmas antigas controvérsias. In: BIANCHETTI, L. ; MACHADO, A.M. (org.). *A bússola do escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista USP*, São Paulo, n.68, p.46-57, dezembro/fevereiro, 2005-2006.

PETRUCCELLI, J. L. *O mapa da cor no ensino superior brasileiro*. Série Ensaios e Pesquisas. Rio de Janeiro: LPP/PPCOR, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à Educação Superior no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Desigualdade no ensino superior: cor, *status* e desempenho. In: *26ª Reunião Anual da ANPED*. Novo Governo. Novas Políticas?, 2003. Poços de Caldas, 2003.

\_\_\_\_\_. O negro na universidade. *Programa A Cor da Bahia*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Ciências Humanas da UFBA. Salvador: Novos Toques, n 5, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa. *História da educação brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 1988.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ROSEMBERG, F. *Literatura Infantil e Ideologia*. São Paulo: Global Editora, 1984.

SALLES, Vicente. *O negro no Pará sob o regime da escravidão*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SANTOS, Joel Rufino dos. *O movimento Negro e a crise brasileira*. Política e Administração, Rio de Janeiro, v. 2, 1985.

\_\_\_\_\_. O que é racismo. São Paulo: 1º passos, 1998.

SANTOS, S. A. dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, R. E. dos; LOBATO, F. (orgs.). *Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870 -1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Geranilde Costa e. *O Uso de Literatura de Base Africana e Afrodescendente junto a Crianças de Escolas Públicas de Fortaleza: Construindo Novos Caminhos para Repensar o Ser Negro*. Dissertação (Mestrado em educação) – UFC, 2009.

SILVA, Nelson do Valle; HASENBALG, Carlos. *Relações raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e. *Negro e Ensino Médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo*. Dissertação de Mestrado: UFPA, 2009.

SILVA JÚNIOR, Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: Unesco, 2002.

\_\_\_\_\_. *Anti-racismo – Coletânea de leis brasileiras*. São Paulo: Oliveira Mendes, 1998.

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.

SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Educação e Ações Afirmativas: entre a Justiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003

SISS, Ahyas. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: Penesb, 2003.

\_\_\_\_\_; 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 24<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPED, 2004.

SKIDMORE, Thomas. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*. Rio de Janeiro: Graal, 19

SHIROMA, Eneida O., MORAES, Maria C. M. EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TELLES, Edward. As Fundações Norte-Americanas e o debate Racial no Brasil. *Revista Estudos Afro-Asiáticos*. Tradução Patrícia Farias. Ano 24, nº1, 2002, pp.141-165.

TEIXEIRA, M. de P. *Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Pallas, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche. A pesquisa em Educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. Fundação Carlos Chagas, nº 55, p.81-84, 1985.

**Anexo:**

**QUADRO TEMÁTICO E ANALÍTICO DE DESCRIÇÃO DAS  
TESES/DISSERTAÇÕES**

<b>PROGRAMA</b>	<b>TÍTULO/ ANO/ AUTOR</b>	<b>M/D</b>	<b>OBJETO</b>	<b>APORTE TEÓRICO- METODOLÓGICO</b>
<b>UFPE</b>	EDUCAÇÃO, MODERNIZAÇÃO E AFRODESCENDENTES: 1920-1936. O Estado de Pernambuco Lídia Nunes Cunha 1999	<b>M</b>	Escolarização de negros	
<b>UERJ</b>	IDEOLOGIA RACIAL, MOVIMENTO NEGRO NO RIO DE JANEIRO E EDUCAÇÃO ESCOLAR. Maria Elena Viana Souza 1996	<b>M</b>	Movimento Negro e Educação	Hasenbalg (1992); Frigotto (1994); Minayo (1993); Bardin (1977); Silva (1988); Pinto (1993); Moura (1980;1988); Apple (1979); Carvalho (1988); Cury (1988); Ghiraldelli (1991) Pesquisa qualitativa; Análise de conteúdo; Análise documental, entrevista
	NEGRO E EDUCAÇÃO: um estudo na escola pública de 1º grau. Maria Betânia Pereira Gomes Guerra Duarte 1997	<b>M</b>	Falas e imagens sobre o Negro no contexto escolar	Paul Thompson (1992); Bardin (1995); Benevides (1994); Fleury (1994); Fernandes (1955); Da Matta (1984); Velho (1978). Abordagem quantitativa e qualitativa; Análise de conteúdo; Entrevistas abertas.
<b>USP</b>	PRECONCEITO RACIAL E IGUALDADE JURÍDICA NO BRASIL Eunice Aparecida de Jesus 1980	<b>M</b>	Negro brasileiro	Costa (1977); Dallari (1979); Skidmore (1976); Faoro (1975); Fernandes (1971); Rosemberg (1977). Pesquisa documental
	A EDUCAÇÃO MINEIRA DOS ANOS 60/70	<b>M</b>	A Educação Mineira nos	Cardoso (1977); Saviani (1980); Vieira (1983); Campolina (1978); Dulci

Marilza Abrahão Pires Rezende 1993		anos 60 e 70	(1982);Ribeiro (1979); Horta (1982); Chauí (1981); Dreyfuss (1981); Gramsci (1981) Pesquisa documental;
RESGATANDO O PASSADO: o ciclo básico e a reprodução da reforma do ensino primário de 1967 Rosana Batista Monteiro 1997	<b>M</b>	Reforma do Ensino de 1967 e o Ciclo Básico em SP	Arelaro (1988); Goés (1991); Germano (1994); Saviani (1989); Elias (1990); Azanha (1987); Rosemberg (1983) Pesquisa Documental e entrevista
O NEGRO LIVRE NO IMAGINÁRIO DAS ELITES: racismo, imigrantismo e abolicionismo em São Paulo. Célia Maria Marinho Azevedo 1985	<b>M</b>	O negro em SP	Fernandes (1978); Furtado (1974); Thompson (1979); Hasenbalg (1979) Pesquisa documental;
ETNICIDADE, GÊNERO E EDUCAÇÃO: a trajetória de vida de D. Laudelina de Campos Mello (1904 – 1991) Elisabete Aparecida Pinto 1993	<b>M</b>	Identidade étnica, de gênero e educacional de Laudelina de Campos Mello	Geertz (1988); Hobsbawn (1991); Arendt (1989); Goldmann (1979); Del Priore (1988); Scott (1990) História Oral; etnografia
CARNAVAL, IDENTIDADE ÉTNICO-CULTURAL E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL. Carlindo Fausto Antonio 1997	<b>M</b>	Educação não-formal e a identidade étnico-cultural no período carnavalesco	Freire (1997); Bourdieu (1983); Gebara (1975); Maciel (1987); Alves (1991); Bosi (1992); Fernandes (1967); Brandão (1989); Da Matta (1980); Ortiz (1985); Pesquisa Qualitativa; Estudo do cotidiano e Entrevista

Fonte: Elaborado pela autora em novembro de 2010