

Educação e relações étnico-raciais: desafios epistêmicos e práticos para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana na escola

**Eugenia Portela de Siqueira Marques;
Wilker Solidade da Silva**

Introdução

O estudo aqui exposto compõe o grupo das recentes pesquisas envolvendo reflexões e discussões a cerca da execução da lei que obriga o ensino de história da Afro-brasileira e Africana nos currículos escolares, bem com a interlocução da temática com as demais disciplinas que o compõem. Entendendo esta lei como uma legislação educacional, para sua interpretação, partimos da reflexão sobre políticas, por entendê-la como a resultante de uma ação ampla da sociedade, também complexa, derivada de esforços coletivos, organizados e pactuados com o intuito de atender as necessidades sociais, e sendo esta regida por justiça social, é transmitida como um conjunto de ações propícias e necessárias para o bem social coletivo, se traduzindo como referência a análise das potencialidades legislativas.

Neste sentido, sobre a demanda social e as políticas educacionais, a pesquisadora Eloisa Hofling (2001) defende que não há como entendermos educação nacional sem antes compreendermos as definições cabíveis às Políticas Públicas, pois para ela a educação deve ser entendida sempre como uma Política Pública de corte Social, sendo por isso definida como pública por ser de responsabilidade do Estado, e social pela necessidade de proteção da sociedade pelo Estado, com vistas à diminuição de suas desigualdades estruturais.

Entretanto, a própria autora ressalta que mesmo sendo ela pública, sua implementação e manutenção ocorrem a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem diferentes organismos e agentes da sociedade a ela relacionada, extrapolando os limites de atuação do Estado, necessitando assim de outros atores sociais para se efetivar (ARANDA, 2008, p. 43), e não precisando ser necessariamente planejada somente pelos órgãos governamentais, uma vez que sua implantação e manutenção dependem da participação dos sujeitos históricos que utilizam esses serviços.

Como caso específico para a pesquisa que aqui se reflete, citamos a lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que colocou sob rasura e questionou o modelo tradicional de ensino, cunhado e marcado pelos pilares eurocêntricos de interpretação. Política Pública de caráter universal, a lei é resultante de movimentos sociais, especialmente o Movimento Negro, partícipes da luta antirracista na construção da democracia nacional. Democracia esta que deve, paulatinamente, traduzir o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e equacionar de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade no país.

Por este motivo, os movimentos em defesa das Cotas raciais e da Lei 10.639/03 buscam efetivar as ações estratégicas já pensadas para o cenário brasileiro através da mudança curricular da educação básica. Em especial a Lei 10.639/03 e suas respectivas formas de regulamentação, a resolução CNE/CP 01/2004 e o parecer CNE/CP 03/2004, vinculam-se à garantia do direito à educação, requalificando-a e incluindo nesta o direito à diferença. Com ela, vem à tona uma proposta de educação aberta à diversidade humana, atenta as desigualdades e disposta a construir novos parâmetros de cidadania e de relacionamento pessoal, profissional e científico, onde a diferença não seja percebida como alicerce da desigualdade.

Esse novo olhar trata de contribuir para com a história nacional e para com a construção do conhecimento, em seu sentido amplo, obrigando a escola a trabalhar outras imagens, outros significados e símbolos referentes ao povo africano e seus descendentes, valorizando a oralidade, memória, crenças religiosas e manifestações culturais, visando sempre o rompimento com a imagem reducionista e forjada do modelo tradicional eurocêntrico.

A escola, a partir dessa atualização, propicia ao aluno a compreensão da sociedade e sua formação multifocal, constituída de pessoas que pertencem a grupos diferentes, os quais possuem características identitárias culturais e históricas próprias, mas que em conjunto compõem a sociedade brasileira, não havendo a necessidade de separar elementos que constituam hábitos de determinada denominação étnico ou racial.

No formal é isso, mas e na realidade da escola, será que tais perspectivas estão se efetivando? Como está se executando o processo de inserção da lei 10.639/03 no espaço escolar? Existe uma reflexão sobre as relações étnico-raciais a partir do currículo? O professor está envolvido nesse processo? Buscando responder estes questionamentos e com base na teoria levantada, propomos a realização de uma reflexão sobre duas realidades escolares a partir da aplicação de questionários estruturados a

professores das séries iniciais de duas escolas estaduais, conforme apresentamos a seguir.

As relações étnico-raciais na escola: aplicação dos questionários estruturados

Pautados na aplicação de um questionário estruturado, num total de 26 devolvidos, destes 04 respondidos por coordenadores pedagógicos e 22 por professores, nós construímos um panorama quantitativo no que se refere ao pertencimento racial, o conhecimento da legislação e a existência de preconceito racial nos espaços pesquisados, e a partir de sua análise qualitativa, montamos a discussão que segue.

Conforme os questionários, no que tange ao pertencimento étnico-racial, 85% dos entrevistados pertenciam ao grupo identificado como “preto/pardo”, 14% “brancos” e 1% “outros”. No manuseio dos dados, um fato específico nos tomou maior atenção: alguns entrevistados grifaram a palavra “pardo” na resposta do questionário, isso porque as palavras “preto/pardo” estavam apresentadas num grupo único como opção. Esta ação nos soou como uma forma de auto-identificação que os retiravam da classificação “preto”, ali apresentada como grupo. Essa atitude nos rendeu muito, pois começamos a construir um perfil característico dos profissionais entrevistados, tentando compreender como pequenas atitudes, como a necessidade de limitação de pertencimento, podem contribuir para que se possa refletir o espaço escolar, bem como o reflexo desses atores na sua prática cotidiana.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a classificação de pretos e pardos é evidente em suas pesquisas, e entendemos que isso possa contribuir para essa ideia de “pardo” ser considerado ou não uma categoria diversa, distinto de “preto”. Entretanto, mesmo com uma distinção nos seus formulários, o IBGE denomina de Negros o grupo de pessoas classificadas como “preta” e “parda” nos seus Censos demográficos, isso, que para Santos (2002, p. 13) se justifica ao passo da necessidade de formação de um Grupo Racial Negro, pois as semelhanças estatísticas entre “preto” e “pardo” em termos de obtenção de direitos legais e legítimos são quase insignificantes, e ainda para ele, o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre essas duas categorias, como se imagina no senso comum.

É passível dizer que a opção “pardo” se traduz como uma herança nos formulários de pesquisa, ou como um reflexo da demanda social de auto-identificação,

pois conforme os dados do próprio IBGE, ainda é grande a quantidade de pessoas que se auto declaram “pardo” quando do questionado sobre seu pertencimento étnico-racial. Nessa perspectiva, autores como Novaes (1993), Munanga (1994) debatem questão da formação de identidade no indivíduo negro, defendendo o entendimento dessa identidade como fator fundamental e conceitual para os grupos sociais contemporâneos. Para eles (as), a identidade não se prende apenas ao nível cultural, mas se envolve em níveis sócio-políticos e históricos em cada sociedade, pois:

a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc (MUNANGA, 1994, p. 177).

A constituição da identidade do indivíduo é una e múltipla (SOUZA, 2012 p. 137), simultaneamente, porque se trata de um processo dinâmico que reflete uma constante transformação em que o *eu* e o *outro* mantêm uma interação dialética, responsável por organizar cada experiência pessoal que tem como representação de um mundo simbólico, ou seja, essa experiência se dá através de construções sobre o real. Mas isso já justifica o fato do reforço, por parte de alguns entrevistados, em ser identificados como “pardo” e não “negro”?

Essa característica é, por nós aferida ao passo que, segundo Cuche (2012) a identidade é sempre uma negociação entre uma “auto-identidade” – definida por si mesma e uma “hetero-identidade” – definida pelos outros. Essa auto-identidade será legitimada de forma positiva ou negativa, dependendo da situação relacional a que ela se submete. Dessa forma, entendendo que a sociedade, e não excluindo dela a escola, reforça uma *estigmatização* dos grupos que detêm características diferentes daquelas entendidas pelo grupo dominante como a melhor, ela proporciona um reconhecimento por parte do indivíduo de uma identidade diferente como negativa, desenvolvendo para si um auto-desprezo oculto, ou não, ligado a interiorização de uma imagem construída pelos outros.

Essa postura, se no contexto do espaço escolar, corrobora com o defendido por Eliane Cavalleiro (2006 p.21), ao definir a escola como local de reproduções de

preconceitos e opiniões pré-estabelecidas, onde o professor pode se traduzir como um agente de “perpétua repetição” de discursos preconceituosos e calcadas numa ideia pejorativa de que “ser” negro é símbolo de inferioridade, fortalecendo isso através do silêncio escolar, e o concretizando pelos rituais pedagógicos.

Ao coletarmos as respostas obtidas do questionar sobre o conhecimento da lei, identificamos um quantitativo de 50,5% dos entrevistados que conhece a Lei 10.639/03, as diretrizes curriculares, o parecer 03/2004, bem como a temática da educação das relações étnico-raciais. No entanto 6,1% destes entrevistados responderam não conhecer, e um total de 43,4% afirmaram conhecer parcialmente tais preceitos.

Observar-se que um valor significativo dos profissionais já teve contato com a lei, conhecem-na e estão de certa forma, contribuindo substancialmente para sua efetivação plena no espaço escolar institucional. Entretanto, ainda sim, esse quantitativo é no mínimo preocupante, pois quase o mesmo valor (49,5%) destes profissionais está indiferente a tal preceito. Falamos aqui de uma legislação Federal, e não de uma legislação qualquer, de um espaço qualquer da sociedade: estamos falando da educação e das Leis, Diretrizes e Bases que a regem. Isso evidencia que mesmo passados 11 anos da implementação da Lei, não “houve tempo” necessário para que alguns profissionais em educação compreendessem a importância da educação à ótica das relações étnico-raciais para o crescimento, como nação crítica, da sociedade brasileira.

Cabe salientar que os profissionais que serviram de amostragem para a pesquisa são profissionais da educação básica do ensino público estadual, e que todos possuem nível superior, licenciados e habilitados para o trabalho docente. Com ciência disso, nos questionamos então: será que existe aí uma falta de interesse pessoal para com a temática, ou são apenas reflexos do sistema de educação? Voltaremos nisso mais a frente.

Questionamos “Você considera que o Brasil é um país livre de discriminação sociocultural e étnico-racial?”, e obtivemos um total de 7,7% afirmativas de que o Brasil é um país livre de discriminação sociocultural e étnico-racial; 84,6% responderam o país não ser livre deste mal e 7,7% disseram “não ter uma opinião” formada sobre essa informação.

Quando questionamos “Você já presenciou alguma atuação de preconceito ou discriminação racial no ambiente escolar?”, 77% das respostas indicaram que “sim”, enquanto que quando a pergunta foi “Existem na escola situações que envolvam relatos de preconceito e discriminação contra alunos, professores ou demais funcionários

devido à cor de sua pele (negra)?”, 61,5% responderam que “não”, não existe esta realidade na escola; 15,3% informaram que “sim” e 23,2% “parcialmente”.

Identificamos a partir destes dados duas possibilidades de compreensão: A primeira diz respeito à definição de “preconceito e discriminação racial”: é possível que os sujeitos não tenham refletido sobre o real significado de discriminação racial, ou se o tenha, não consiga estabelecer um limiar entre a discriminação e suas diversas formas de representação, como moral, social, religiosa, de gênero e racial. Podemos refletir aqui sobre o que se considera no espaço de convívio social, profissional ou familiar, atitudes preconceituosas. Isso dito porque, quando da análise da questão, notamos que 61,5% dizem que não há relatos de discriminação racial na escola, seja para com alunos, professores ou demais funcionários. Como isso seria possível, se 77% destes mesmos sujeitos responderam já ter presenciado atitudes preconceituosas?

O segundo entendimento é a cerca da quantidade de pessoas que marcaram a opção “parcialmente”, quando das situações de preconceito para com a cor da pele: ao todo foram 23,2%, e se entendermos o “parcialmente” à ótica do que definido como aquele que conhece, mas não reflete sobre, tais pessoas prezam atitudes de preconceito ou discriminação racial, e as interpretam como “pequenas ações” ou “poucas coisas”. Será que existem na sociedade atual situações de preconceito parcial?

Ao colocarmos essa opção de resposta no questionário, pensávamos justamente nesse tipo de posicionamento: a camuflagem do preconceito. Essa camuflagem se dá a partir do momento em que o sujeito, como indivíduo social, começa a entender como normal algumas atitudes que denigrem a imagem de outro indivíduo ou grupo social, o que muitas vezes escamoteia atitudes de maior intensidade, que também são compreendidas à intento do camuflado e passa-se despercebido, mas que para outro, o ser passivo nesse processo, resulta na interferência de forma negativa em seu desempenho social, profissional e por vezes pessoal.

Temos ainda um percentual de 38,5% dos entrevistados que dizem existir ou existir parcialmente a discriminação ou preconceito racial, e em paralelo com os 77% dos que disseram ter presenciado situação de preconceito, pomonos em situação de alerta: é evidente que o preconceito pela Educação das relações étnico-raciais ainda estão longe de atingir seu ápice.

Compreendermos, nessa ótica, a escola como o “espaço sociocultural”, defendido por Dayrel (1996). Este é profundamente marcada pelo tempo, espaço e cultura em que se insere, refletindo muitos padrões de comportamento, conflitos e

contradições que permeiam a sociedade em que vivemos, mas sendo, também, potencialmente, espaço para sua reinvenção. Dessa forma, tendo como meta a mudança de atitudes e, como resultante, da realidade social no viés das relações de diversidade, não é novidade dizer que os processos pedagógicos jamais são neutros e, por isso, devem ser sempre bem pensadas as relações que se estabelece no espaço escolar.

Quando questionamos “Você considera que o preconceito e a discriminação étnico-racial existem e que há necessidade de desfazer essas situações no cotidiano escolar?”, inferimos que, ou os professores não se sentem confortáveis em falar dos percalços existentes no desenrolar da educação, ou por vezes, não identificam realmente o que está se passando para além de sua disciplina. A primeira afirmativa nos parece ser mais plausível, pois, ao voltarmos no início do questionário quando da identificação do pertencimento étnico-racial, nos deparamos com alguma relutância em se identificar como “pardo” e/ou “negro”. Essa primeira experiência nos pôs a pensar em como o profissional da educação, seja ele professor ou coordenador pedagógico, se relaciona com as expressões de identidade cultural, étnico e/ou racial externo aos muros da escola, pois ele, bem como qualquer outro indivíduo é resultado de sua interação com o meio à qual está sujeito, e dessa forma, não pode ser analisado de maneira independente.

Dizemos isso porque, é fácil atribuir posicionamentos com base no que aferimos, mas isso se o fizermos de maneira leviana. Para que possamos compreender as discrepâncias existentes nas respostas dos educadores seria necessário um mapeamento com maiores minúcias, que desse aporte para uma análise social, cultural e individual do entrevistado. E por isso, entendemos que é importante compreendermos que as práticas educativas que se pretendem iguais para todos, muitas vezes, acabam sendo discriminatórias, pois, dependendo da teoria, da prática apresentada, em rol do discurso da equidade, pode-se incorrer no erro da homogeneização, em respeito às diferenças. Não basta, portanto, reconhecer a diferença, mas também identificar se o próprio reconhecimento não se tornará instrumento a favor da hierarquização cultural, na qual a cultura do grupo social dominante passa a ser considerada superior, devendo consequentemente ser incorporada pelo grupo social dominado.

Interrogamos também “Você considera a temática da diversidade étnico-racial necessária para o currículo escolar?”; “Você trabalha os temas da História e Cultura Afro-brasileira e Africana em sua escola” e “Você considera importante a data de 20 de novembro?” Das respostas, tivemos 72% de respostas que afirmaram “sim”, trabalham e

consideram a temática necessária para o currículo escolar, bem como o marco de 20 de novembro como dia da Consciência Negra. 13% afirmaram não trabalhar e tampouco ser importante a inserção dessa temática em seus planos de aula, bem como 15% preferiram responder “parcialmente” para o questionado.

Apenas 50,7% do total de entrevistados afirmaram conhecer a legislação que efetiva a inserção da temática étnico-racial no currículo, mas 72% informam trabalhar tal temática em suas disciplinas, ou consideram-na necessária para o currículo. Será esse um “ato falho” ou existe um “fator externo” atuando sobre essa ação docente?

Chamamos de “ato falho” o fato de o professor não ter lido corretamente as perguntas, ou não lido de maneira alguma: essas são algumas nuances do trato com questionários. Quanto ao “fator externo”, o nomeamos assim para designar os livros didáticos aplicados como ferramenta, suporte, base ou até mesmo “manual” para o trabalho docente. O livro didático tem desempenhado um papel importante para a efetivação do preconizado pela lei, pois ao apresentar a temática em seu conteúdo base, se faz necessário para o professor uma atualização para trabalhar com essa nova perspectiva. Esse mecanismo é suficiente para se ter uma educação voltada para as relações étnico-raciais de qualidade? Não podemos aferir isto, mas ousamos dizer que este já atua de forma positiva sobre o cenário educacional.

Se somarmos os que responderam “não” com as respostas “parcialmente”, temos um total de 28% de profissionais da educação que consideram não serem importantes as relações étnico-raciais no cenário educacional. Além dessa posição, ainda não trabalham em sala, infringindo assim a Lei e como consequência, prejudicando a aprendizagem necessária para o educando. Ou seja, não está atuando de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem, e ao mesmo tempo, contribuindo para o engessamento de pré-conceitos e da cultura de preconceito que já perpetua sobre a sociedade brasileira em geral.

“Você tem interesse em participar de formação continuada na perspectiva da educação das relações étnico-raciais?” e “Você considera estudar temas relacionados às relações étnico-raciais, discriminação racial e racismo na formação de professores?” Nos rendeu 81% de respostas que consideraram importante ou têm interesse em participar de formação para professores que tenham como referencial teórico as relações étnico-raciais, em contrapartida, 19% afirmaram não terem interesse, nem considerar tal temática importante.

Afirmamos ser 81% um valor significativo para a inserção desse viés na escola, tendo em vista que em menos de dez anos tal temática nem era abordada, e se entendermos esses 19% como profissionais que se graduaram a mais de 11 anos e que não se atualizaram, estamos no caminho certo. Quando do questionado sobre a importância da temática no currículo escolar, no qual 72% disseram considerar importante, os 81% dos que se interessam pela formação já representam um avanço em potencial para o trato com as relações étnico-raciais no cenário institucional.

Mas e os educadores que, além de não trabalharem em sala a temática, ainda não se interessam pela formação ou à consideram importante? Não ousamos tentar entender como se configura tal posicionamento, mas arriscamos dizer que a ignorância ainda é um mal que permeia todos os campos, e o do conhecimento não é diferente.

A prática desses docentes apresenta-se ainda marcada por posições e aspectos legitimadores de uma monocultura que valoriza as mesmas caricaturas condicionantes da educação europeizada, convergindo assim na percepção negativa das possibilidades intelectuais do grupo negro, tendo ainda em decorrência dessa educação, uma conservação da ideia de inexistência do racismo no seu ambiente de trabalho, resultando no que pode ser entendido como violência simbólica transcritas em suas práticas, e que tem como resultado a conservação de posições e posicionamentos que propiciam a discriminação.

Esta que, utiliza-se de veículos de manutenção que vão desde o currículo formal, como é o caso do verificado no fato de profissionais da educação não se posicionarem na mutação de suas práticas, e que resultam na exclusão de múltiplas e variadas maneiras de expressões culturais, passando pela linguagem não verbal, até chegarem, frequentemente, ao nível dos comportamentos e práticas explícitas (CANDAUI, 2003, p.24).

Apontamentos finais

As reflexões que envolvem desde o pertencimento racial até a efetivação do que a lei preconiza nos espaços da sala de aula, se traduzem como um campo propício para debates a cerca dos alcances que os movimentos sociais atingiram: reconhecimento perante a educação pública, alteração curricular, inserção no rol dos debates políticos. Tudo isso corrobora com as demandas sociais que convergem no crescimento cultural de uma nação.

As conclusões que elencamos até aqui foram divididas em avanços e desafios. Para cada avanço, elencamos um desafio específico.

Entendemos como avanço o fato de os professores conhecem a Lei (51%), seja pelo contato direto (cursos, formação continuada, etc.) ou indireto (mídia, livro didático, etc.), e como desafio o fato de que “conhecer não significa compreender”, e por isso, defendemos a necessidade de uma ação efetiva por parte dos gestores escolares para com o manuseio reflexivo sobre as legislações cabíveis a execução escolar.

A existência de discussões sobre o currículo e as questões raciais nos espaços escolares significam um avanço para as questões étnico-raciais, mas o conformismo evidenciado no quantitativo das respostas “parcialmente” ou “sem opinião formada”, evidenciam uma posição não reflexiva para com as problemáticas sociais locais, regionais e nacionais. É importante que além de sua prática profissional, o docente compreenda o espaço social a que ele pertence, sendo capaz de discutir sobre sua realidade enquanto peça deste espaço.

Como já exposto por Nilma Lino Gomes (2012), as formações continuadas atenuam a discussão em torno da temática, e levam para dentro das escolas as perspectivas atuais de interpretação deste ambiente formador, entretanto há barreiras estruturais que minimizam suas potencialidades, seja pela falta de interesse por parte do profissional docente, do gestor escolar ou da própria secretaria de educação. O fato é que é perceptível o trato para com as relações étnico-raciais como algo de segundo plano, aquém ao estipulado legalmente.

Partindo destas interpretações continuaremos a pesquisar o envolvimento e relação entre as identidades sociais e o cenário escolar. É válido citar que entendemos que a aplicação de questionários estruturados limitam as possibilidades de se explorar mais sobre o envolvimento do indivíduo professor e a legislação, mas pelo espaço de tempo disponível, optamos pelo seu uso a fim de nos orientar para uma prévia panoramização destes cenários, o que não impede a continuidade da pesquisa com outras perspectivas.

Referências

BRASIL. *Lei 10639/2003*. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: MEC, 2005. 35p.

BORBA, Francisco S. *Dicionário de usos do Português no Brasil*. São Paulo: Editora Ática, 2002.

CANDAU, Vera Maria (coord.). *Somos todos iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. In: *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.10.639/2003*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2.ed. Bauru: Edusc, 2002.

DAYREL, Juarez (org). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.) *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

GOMES, Nilma Lino et al. *Identidades e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

HOFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. Cadernos CEDES, Campinas, SP, v. 21, n. 55, nov. 2001.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial*. Dissertação de Mestrado. Minas Gerais: Faculdade de Educação – UFMG, 1985.

LEITE, J. L. *Política de cotas no Brasil: política social?*. Rev. Katálysis, Florianópolis, v.14, n.1, 2011. Acesso em 06 Fevereiro 2014.

MAGGIE, Yvonne; FRY, Peter . *O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras*. Enfoque: Revista Eletrônica, 1, 1, 2002.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. *A pluralidade cultural e a proposta Pedagógica na escola - um estudo Comparativo entre as propostas pedagógicas De uma escola de periferia e uma escola de Remanescentes de quilombos*. UCBd: Campo Grande, 2004.

MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas Afirmativas e Educação: a lei 10.639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. UFPR: Curitiba, 2008. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Wanderley Guilherme. “A trágica Condição da Política Social”. In: ABRANCHES, S., SANTOS, W.G., COMIMBRA, M. *Política Social e a Questão da Pobreza*, Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações Afirmativas ou a utopia possível: o perfil dos professores e dos pós-graduandos e a opinião destes sobre ações afirmativas para os negros ingressarem nos cursos de graduação da UNB*. Relatório Final de pesquisa. Brasília: Anped/2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves & BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (organizadoras), *O Pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

SOUZA, Maria Elena Viana. Educação étnicorracial brasileira: uma forma de educar para a cidadania. In: MIRANDA, Claudia; LINS, Monica Regina Ferreira; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. *Relações étnicorraciais na escola: desafios teóricos e práticas pedagógicas após a Lei 10.629*. Quartet; Faperj; Rio de Janeiro, 2012.

SPOSATI, Aldaíza, Mapa da exclusão/ inclusão social. In: *Políticas públicas: proteção e emancipação*. www.comciencia.br, 2002. Acessado em 28/04/2013.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser negro no Brasil hoje*. São Paulo: Moderna, 1996.