



CULTURA NA ESCOLA: UMA ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS NEGRAS NA BAHIA

Autor: Beatriz Giugliani

Orientador: Osmundo Pinho

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

bgiugliani@yahoo.com.br

Resumo: Esta comunicação é um recorte da minha Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que discute a questão racial no contexto da Escola Municipal Montezuma, na cidade de Cachoeira (Bahia). Assim, proponho relatar alguns aspectos do trabalho de campo neste contexto escolar, a partir da escolha metodológica de seguir os fluxos da prática da observação participante, das entrevistas semiestruturadas. Trago, pois, parte da experiência vivida com os estudantes da 5º ano A/2012, crianças entre 9 e 12 anos de idade, na tentativa de analisar como estes significam a Cultura Negra neste contexto singular, bem como suas relações com o mundo negro – com a identidade negra. Estes extratos cotidianos serão também espaços privilegiados para a reflexão. De acordo com minha proposta etnográfica, de uma antropologia que seja também escrita (e lida) desde o corpo, o texto em si é estruturado a partir do plano da experiência. Isto é, a narrativa da experiência deverá ser restaurada a fim de propiciar o acesso a uma discussão que se constrói na imbricação entre as dimensões do sensorial e do racional. Portanto, para esta etnografia, ou melhor, para estas etnografias, uma vez pensadas nas suas várias dimensões (etnografia da criança, etnografia da criança negra, etnografia da escola no contexto da modernidade), a descrição é uma interpretação, é encontrar sentido dos significados e ampliar o universo do discurso social. Parece-nos oportuno trazer ideias que sejam alternativas e representem um conhecimento integrativo para as lacunas, lapsos e ignorâncias conscientes que são apresentadas pelos líderes da cultura dominante, dando voz àqueles que convivem com a realidade opressora e desigual. Quando se analisa o povo negro, no campo educacional, e no caso desta pesquisa, numa instituição pública de ensino básico, a desvantagem é destacada e condiciona seu estatuto de cidadania como de “segunda classe”. “Segunda classe” pode conferir um status um tanto forte, mas não menos evidente, ao se tratar da nossa escola, nosso objeto de pesquisa. Atentamos para o fato que estamos pesquisando uma escola no Recôncavo Baiano, onde 88% da população são negros – dados Censo IBGE@cidades/2010. *Estamos tratando como minoria uma maioria.* Mesmo em se tratando de uma escola de maioria negra, o currículo reverencia uma única cultura, a cultura branca, europeia, a cultura do colonizador. A omissão de conhecimentos sobre os negros e a intenção de desenraizá-los e cultivar mentalidades escravizadas tem sido o objetivo do sistema de ensino brasileiro de modo geral, por meio de conteúdos assim, homogêneos. O modelo sincrético e híbrido da identidade nacional brasileira, não democrático, construído pela pressão política e psicológica exercida pela elite brasileira dirigente foi assimilacionista. O processo de construção da identidade nacional seguiu uma ideologia hegemônica baseado no ideal do branqueamento. A falta diálogo entre escola, currículo e realidade social e sobre as culturas negadas, estabelecidas historicamente, permanecem revigorando as desigualdades raciais, posicionando os afro-brasileiros em desvantagem em relação ao acesso a bens simbólicos e culturais.

Palavras-chave: Raça; Cultura Negra; Escola Básica; Relações Raciais; Crianças negras.



Introdução

Essa comunicação apresenta um recorte da Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que discute a questão racial na Escola Municipal Montezuma, na cidade de Cachoeira (Bahia) ¹. Assim, proponho relatar alguns aspectos do trabalho de campo em tal contexto, a partir da escolha metodológica de seguir os fluxos da prática da observação participante, bem como das entrevistas semiestruturadas. Trago, pois, parte da experiência vivida com os estudantes do 5º ano A/2012 (crianças entre 9 e 12 anos de idade), na tentativa de analisar o que significa a *cultura negra* nesse contexto singular e sua relação com o mundo negro – com a identidade negra.

Chamo atenção para o território da pesquisa, Cachoeira (BA), uma cidade maior que sua geografia, pela sensibilidade de reinvenção de seu povo. Estamos no coração do Recôncavo Baiano, esse lugar histórico e cultural, uma cidade construída à foz do Rio Paraguaçu e que, em meados do século XVI (início da colonização portuguesa), viveu lutas pela consolidação da independência do Brasil e participou de batalhas pela emancipação da Bahia. Hoje constitui patrimônio histórico cultural brasileiro.

Portanto, para essa etnografia, ou melhor, para essas etnografias, uma vez pensadas nas suas várias dimensões (etnografia da criança, etnografia da criança negra, etnografia da escola no contexto da modernidade), a descrição é uma interpretação, ou seja, é encontrar sentido nos significados e ampliar o universo do discurso social (GEERTZ, 1989, p. 4). Nesse momento, é oportuno trazer ideias que sejam alternativas e representem um conhecimento integrativo para “todas as lacunas, lapsos e ignorâncias conscientes que são apresentadas pelos líderes da cultura dominante, dando voz àqueles que convivem com a realidade opressora e desigual” (GUHA, 1988, p. 35; FIGUEIREDO, 2010, p. 91).

Metodologia

A investigação etnográfica é entendida com “a antropologia em ato” para utilizar os termos de Marisa Peirano (1995). Foi dessa maneira procurei me declarar como pesquisadora em examinar o reconhecimento das dinâmicas culturais que estavam ali localizadas, nesse território específico que é a Escola Municipal Montezuma, na cidade de Cachoeira na Bahia,

¹ Dissertação orientada pelo Professor Dr. Osmundo Pinho.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

abarcam crianças, meninos e meninas de pele negra em suas interações e sociabilidades. Sabendo que os contextos educacionais estão para além de uma suposta uniformidade, a instituição escolar, assim como outros espaços educacionais – tanto quanto os atores que as fazem realidade, portam saberes, vivências e experiências que os particularizam.

O estudo teve como objetivo central compreender como as crianças de 9 a 12 anos, pertencentes ao 5º ano do Ensino Básico, Fundamental I significam a cultura negra no contexto escolar e sua relação com a cultura negra, acima referido. Para tanto, recorremos a observação participante – do cotidiano escolar e em duas turmas (5º ano A/2011 E 5º ano A/2012), questionários, entrevistas semi estruturadas, atividades e/ou jogos dramático-corporais e a técnica do autorretrato e heterorretratos que iremos descrever mais adiante. A presença demorada no campo e a diversidade de estratégias pedagógicas (atividades com os estudantes, rodas de conversa, brincadeiras com música e corpo) foi fundamental para a investigação e análise sobre a cultura negra e os estudantes da Escola em questão. Múltiplas ações nos proporcionaram olhar de diversos ângulos para o objeto; múltiplas ações nos proporcionaram observar as crianças nas suas diferentes posições de sujeito.

Durante quatorze meses de presença no campo, observamos e dialogamos, *brincamos* e interagimos intensamente com aquelas crianças em suas relações, inter-relações, sociabilidades e os ouvimos e os *sentimos* nas mais diversificadas situações. Interessante revelar que optamos por levar atividades mais lúdicas, que os envolvessem, de maneira a deixá-los confiantes e mais conectados com a questão em foco.

Raça e Escola

A compreensão das determinações materiais e históricas da desigualdade racial, em nosso país, e as possibilidades de superação dessas mesmas determinações tomará corpo nesse artigo ao se entrelaçarem com as temáticas *raça e educação*. Os brasileiros afrodescendentes constituem a segunda maior nação negra do mundo, tendo um contingente de 97 milhões de negros (pretos e pardos) nas estatísticas oficiais² – autodeclarados –, e 91 milhões de brancos. Isso demonstra o descaso histórico com a problemática racial brasileira, fruto da ideologia que impediu, por muito tempo, o reconhecimento do problema racial no país.

Essa discussão deve enfrentar um primeiro desafio: demonstrar a existência de uma questão racial. Em comparação com os sistemas escravistas dos Estados Unidos e do Caribe, a ideologia da democracia racial no Brasil tem raízes na antiga tese da *brandura* da escravidão

² Censo IBGE/2010.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

brasileira, diz Martins (2004; apud D'ADESKY, 2006, p. 66-67). De acordo com o autor, é a partir da visão idílica de uma sociedade rigidamente hierarquizada, mas patriarcal, que surge a ideologia da democracia racial, que dá crédito à ideia de que, após a escravidão, os ex-escravos adquiriram cidadania imediata, oportunidades e possibilidades iguais de mobilidade social.

Para Antônio Sérgio Guimarães:

A solução brasileira ao problema da integração dos ex-escravos negros e de descendentes dos povos indígenas à sociedade nacional passou, primeiro, por negar a existência de diferenças biológicas (capacidades inatas), políticas (direitos), culturais (etnicidade) e sociais (segregação ou preconceito) entre esses e os descendentes de europeus, com ou sem misturas (2001, p. 122).

Em seguida, o autor aponta para a segunda solução, ou seja, a incorporação de todas as diferenças originais em uma só matriz sincrética e híbrida.

Ora, a invisibilidade da temática racial, no Brasil, persiste até os dias de hoje e nos faz *encarar* para o interesse dessa pesquisa, *raça* não apenas como uma categoria política para organizar a resistência ao racismo, mas também como uma “categoria analítica indispensável” (GUIMARÃES, 1999; GUIMARÃES, 2002, p. 50), de importância crucial, diríamos, à medida que o país busca consolidar a democracia, a luta pela cidadania do negro através dos movimentos negros organizados.

Quando se analisa o povo negro, no campo educacional, e no caso dessa pesquisa, numa instituição pública de ensino básico, a desvantagem é destacada e condiciona seu estatuto de cidadania como de “segunda classe”. “Segunda classe” pode conferir um *status* um tanto forte (mas não menos evidente) ao se tratar de nossa escola, nosso objeto de pesquisa. Atentamos para o fato de que estamos pesquisando uma escola no Recôncavo Baiano, onde 88% da população é negra (dados do Censo IBGE@idades/2010). Estamos tratando como minoria uma maioria.

Mesmo em se tratando de uma escola de maioria negra, o currículo reverencia uma única cultura, a cultura branca, europeia: a cultura do colonizador. A omissão de conhecimentos sobre os negros – e a intenção de desenraizá-los e de cultivar mentalidades escravizadas – tem sido o objetivo do sistema de ensino brasileiro de modo geral, por meio de conteúdos homogeneizados.

Imersos na pesquisa, no trabalho de campo, na observação participante, frequentemente nos vimos falando sobre um tema *desconhecido, inexistente*. Desigualdade? Discriminação? Racismo? Cultura Negra? Raça? Assim foi que, quando indagada sobre



situações de racismo na instituição, a diretora disse ter vivenciado apenas dois casos, em oito anos, na direção da escola. Estávamos a insistir em diferenças culturais, no estigma da desigualdade? Os nossos agentes arregalaram os olhos: a palavra *negra/negro* não soa como qualquer outra - é forte, causa desconforto, gera mal-estar.

Do campo

A falta de diálogo entre escola, currículo e realidade social – e sobre as culturas negadas, estabelecidas historicamente – permanecem revigorando as desigualdades raciais, posicionando os afro-brasileiros em desvantagem com relação ao acesso a bens simbólicos e culturais. A política assimilacionista, presente nas relações do Estado com a comunidade negra, e a perspectiva eurocêntrica consolidam esse espaço escolar majoritariamente branco.

Em campo (mais precisamente na sala de aula do 5º ano A/2012, e por ocasião do Dia das Mães), observamos cartazes em homenagem a elas. Esses cartazes incluíam imagens de mulheres brancas, o que levou a pesquisadora a questionar sobre tal representação. Assim, quisemos saber qual dentre aquelas figuras recortadas se parecia com a mãe deles. A primeira reação que tiveram foi de espanto. Logo em seguida, a menina D. respondeu:

– Ora, as revistas que nos deram para recortar só tinham mulheres brancas, pró! Não pudemos fazer nada!

Em seguida, B. ressaltou:

– Mas tem uma aí que deve se parecer com a mãe da A. J.! – E, apontando para a figura de uma mulher branca, com cabelos loiros, complementou: – Sim, aquela ali.

Continuamos nossas indagações:

– Mas que revistas são essas que só tem fotografia de pessoas brancas?

– A gente até encontra pessoas negras, mas tem que procurar muito! – respondeu o menino V.

Esse silêncio e essa ausência de referências podem se transformar em sintoma para aqueles que se veem submetidos ao sofrimento do racismo.

Os cartazes foram expostos sem nenhuma abordagem analítica (nem crítica nem reflexiva). Entretanto, em campo, a pesquisadora pôde refletir com o grupo, a inexistência de figuras de mulheres negras nas revistas de grande veiculação nacional e, talvez, “formar neles atitudes favoráveis às diferenças étnico-raciais das pessoas com as quais convivem na



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

sociedade” (SILVA, 2001, p. 19). “*O real sempre vai sobrepor-se à representação não concreta*”, corrobora a autora (*ibidem*). Esse pode se constituir em um paradigma nesse processo contínuo para a desconstrução de estereótipos que podem estar interiorizados na representação do negro como subalterno pouco inteligente, etc. Assim, vale salientar o que nos ensina Dzobo (1992): “Aprende-se, pois, observando a realidade exterior” (GONÇALVES E SILVA, 2010, p. 47).

A partir daí os estudantes construíram seus cartazes. É importante verificar o que está no campo, ou seja, a invisibilidade e a reduzida representação do negro tanto em livros didáticos quanto em revistas de maior circulação. Constrói-se a ilusão da não existência e a condição de minoria ao segmento negro, mesmo nas regiões onde ele constitui-se maioria.

Assim, os cartazes que os grupos elaboraram em homenagem às suas mães, segundo os próprios estudantes, não as representavam. Estamos diante da discussão da ideologia hegemônica e o ideal do branqueamento, construídos pelas elites brasileiras na passagem do século XIX para o século XX. Dessa forma, a branquidade³ estabeleceu-se como norma e padrão de comportamento, com efeitos perversos sobre a cultura e as identidades negras, que continuaram sendo desvalorizadas e estigmatizadas.

Conforme Ana Célia Silva, a desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico-racial e da autoestima dos afrodescendentes, passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania (2001, p. 26).

Ainda segundo a autora: “aparecer desempenhando papéis subalternos pode contribuir para a criança que pertence ao grupo étnico/racial invisibilizado e estigmatizado desenvolver um processo de autorrejeição e de rejeição ao seu grupo étnico/racial” (op. cit., p. 18).

Por suposto, uma das primeiras experiências de campo que tivemos na Escola Montezuma foi no dia 28 de novembro de 2011, quando, envolvidos numa atividade que propunha uma conversa sobre o dia da “Consciência Negra”, um estudante disse: “*é o dia que*

³ Alves (2010) nos dá três traduções para o termo *whiteness*: branquitude, branquidade e branca, e explica que “as mais usadas são branquitude e branquidade, porém o trabalho de Dávila (2006), publicado em inglês como *Diploma of Whiteness*” foi traduzido como “*Diploma de Branca*”, expressão que tem implicações teóricas, já que branca é, por vezes, sinônimo de cor de pele, e a branquitude é mais discursiva que empiricamente observável” (p. 26). No artigo de Michael Apple (2002), o tradutor Tomaz Tadeu da Silva explica a escolha do termo branquitude como forma de marcar linguisticamente as diferenças ideológicas entre os conceitos de branquitude e negritude. Por apresentarem o mesmo sufixo, os dois termos poderiam ser semanticamente aproximados, mas negritude apresenta significações mais positivas relacionadas ao orgulho racial ou consciência racial, ao passo que branquitude não apresenta a mesma conotação.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

a gente lembra os negros”; “*tem um bocado de negro na Bahia*”, falou outro colega – “*mais negros do que brancos*”, completou um terceiro que ainda tratou de complementar: “*não é só negro que é discriminado, de branco pra baixo tudo é discriminado*”, afirma. E continuaram a se expressar: “*se a gente diz que é negro, nos discriminam*”; “*se branco tá correndo, é esportista; se é negro, é ladrão*”. Estava sendo revelado ali o sentimento negativo da diferença, o sentimento da diferença racial e das categorias raciais, percebidas e relatadas por esses sujeitos aos seus 9 anos.

A nossa intenção, ao destacar essa experiência, é pautar *o que acontece no nosso campo*, ou seja, os padrões assimétricos de reprodução social no Brasil e a sua relevância no aspecto da desigualdade em termos de educação, renda e oportunidades. Contudo, é preciso levar a efeito essa discussão considerando o contexto e a estrutura social da forma como é vivida pelos sujeitos na Escola Montezuma.

“A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora” (GOMES, 1996, p. 69). Pelo contrário, é lá que as relações se intensificam por serem relações imersas na alteridade. Ora, as teorias raciais estão presentes na sociedade e no cotidiano escolar. Não surgem espontaneamente; elas sofrem, sim, um processo de retroalimentação, e acabam por legitimar o racismo presente na prática social e escolar.

O lápis de cor de pele ou a representação de raça

Parece fazer sentido quando dizemos que essas teorias e concepções mantêm sua força ideológica também entre parcelas significativas da comunidade negra. Na Escola Montezuma, mesmo sendo frequentada por maioria negra, a cultura negra é eventualmente representada, é representada apenas em dias de homenagens (como o Dia da Consciência Negra e o Dia do Folclore).

Entre o *destaque eventual* dado à cultura negra e à afro-brasileira e a ausência de um planejamento que inclua atividades relativas à diversidade (que relevem os elementos da cultura negra), fica claro que a cultura negra permanece silenciada na escola; um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar: “um pacto que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo da escola”, sentenciam Abramowitz & *alli* (2010).

O campo, a nossa escola pesquisada, indica estar excluindo a especificidade identitária, tornando, pois, invisíveis as diferenças. A escola, aqui, mostra-se como um espaço



sem conflitos – em perfeita harmonia –, o que revela a presença das teorias e das concepções racistas que mantêm sua força ideológica.

Durante a realização da pesquisa (buscando captar as impressões, representações dos nossos sujeitos para investigar como estes representam a cultura negra no contexto escolar), lançamos mão da técnica do desenho (auto e heterorretratos), considerando-o como “representação simbólica”, como um instrumento pertinente de coleta de dados, ou seja, entendemos o desenho como uma interpretação intelectual do estudante – e não como uma cópia do real⁴.

O pressuposto é que a materialidade, a interação entre os pares, as relações raciais e sociais vivenciadas e o imaginário dos nossos sujeitos interferem na representação gráfica. Vale dizer que é importante, também, a observação do *processo de produção* que envolve a criação dos *autorretratos* e dos *retratos dos colegas*.

Poder acompanhar esse ato de elaboração do desenho e escutar as opiniões das crianças sobre as suas próprias criações contribuiu para um maior entendimento dos significados atribuídos a elas. Mais: através do desenho infantil, fomos capazes também de *olhar, sentir e ler* (GOBBI, 2005) suas ideias, seus sentimentos. Permitiu, assim, que se conhecesse mais sobre quem o produziu, suas percepções acerca de suas realidades vividas e do que estava sendo produzido. Nesse aspecto, o desenho é uma das linguagens da nossa cultura que mais auxilia na compreensão da realidade; ao utilizá-lo, evocamos a expressividade para representar o percebido e o imaginado.

Tínhamos convicção, enfim, que a linguagem do desenho permitiria que elas, as crianças, inventassem e experimentassem ideias, ações, desejos e sentimentos das mais variadas formas, deixando transparecer as suas emoções e o seu imaginário (PILOTTO, SILVA & MOGNOL, 2004, p. 4).

Ao distribuir as folhas de papel, os lápis de cera, de cor e canetinhas, pedimos que se agrupassem em pequenos grupos, para todos terem acesso aos materiais. A pesquisadora ainda solicitou que o desenho (*o autorretrato ou o retrato do colega*) fosse colorido. Brinquei com eles ao dizer que, se o desenho ficasse sem cor, iria parecer que somos transparentes, ou melhor, que as pessoas retratadas eram transparentes. Uma brincadeira – ou uma provocação para que, de certa forma, eles refletissem sobre as cores, as manuseassem, as elegessem conforme as suas impressões a partir da realidade visual e perceptiva. Iniciada a atividade, e

⁴ A criança desenha o que sabe, o que sente, o que percebe. Ver mais em: Pillar, 1996, p.41.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

percorrendo as carteiras, percebi que muitos estudantes estavam preferindo colorir as suas “representações simbólicas” com o tal do “lápis cor de pele”.

Ah, o lápis cor de pele... Pois há muito se ouve falar no lápis cor de pele. O lápis cor-de-rosa, rosa claro⁵ é convencionalmente tratado como cor da pele. Mas aí, fazemos a pergunta: da pele de quem? Do porquinho recém-nascido? De que pele se está falando? As peles têm várias cores. Não?

As meninas da sala, na sua maioria, ao se retratarem ou retratarem o/a colega, resolveram o problema da cor da pele, utilizando o tal (e famigerado) rosa – o lápis cor de pele. Porém, insistimos, sugerindo que, se as tantas cores disponíveis não contemplassem as suas percepções visuais (e/ou imaginativas), poderiam misturá-las até chegarem à cor mais parecida, a que lhes parecesse representar o mais aproximado da sua compreensão.

Contudo, existem padrões/convenções de cores já pré-concebidas nas suas mentes imaginativas através das suas prévias experiências vivenciadas, e o lápis cor de pele talvez possa sugerir a solução do problema da cor de pele: generaliza, homogeneiza e suaviza o pertencimento racial.

FIGURA 4 – AUTORRETRATO DE A.J.



FIGURA 5 – Dª RETRATA D.



Pesquisando corpo negro e cabelo crespo como ícones da identidade negra, Nilma Gomes (2002) diz que “na escola, não só aprendemos a reproduzir as representações negativas sobre cabelo crespo e corpo negro, como aprendemos a superá-las, se incluídas em nosso currículo e em nossos debates pedagógicos” (p. 50). Parafraseando Lélia Gonzalez (1988), quando essa autora comenta sobre as manifestações culturais de origem africana no

⁵ Ao me deparar com essa situação, postei-a em uma rede social, e um dos comentários foi de que, talvez, as crianças estivessem associando essa cor ao tom de pele dos personagens dos gibis e dos livros infantis. Teríamos que investigar mais.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

continente americano, podemos dizer que as representações aqui observadas estão encobertas pelo “véu ideológico do branqueamento” e são “recalcadas por classificações eurocêntricas que minimizam a importância do negro”.

Conclusão

A sociedade em geral – e a educação em particular – assimilam e reproduzem o imaginário brasileiro a respeito da população negra como sendo uma população inferior. Durante anos, a elite brasileira uniu esforços em busca de mecanismos que negassem nossa condição de país negro. Uma negação que tenta se perpetuar, mesmo na atualidade, quando o Brasil possui o maior contingente de população negra fora do continente africano. Ao longo da historiografia brasileira, o racismo tem se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e subordinação.

A escola (como uma instituição que reproduz as estruturas da sociedade) também reproduz o racismo como ideologia e prática de relações sociais que invisibilizam e imobilizam as pessoas, inferiorizando-as e desqualificando-as em função da sua raça ou da sua cor.

No caso dessa pesquisa, o que ressaltamos a partir da representação de raça por parte dos estudantes, se amplia quando nos deparamos com a descontinuidade das práticas pedagógicas aplicadas, assim como a desconexão com a vida social da comunidade. O diálogo intercultural, ou melhor, a proposição de uma fala emancipatória no interior da escola, que considere a existência de um “outro” ativo e concreto, parece-nos que abre caminhos para formular questões desafiadoras como *a forma de lidar com a diversidade*, ou mesmo *a construção de uma educação antirracista*.

Não há nenhuma *harmonia* e nem *quietude* e tampouco *passividade* quando encaramos, de fato, que as diferentes culturas – e os sujeitos que as produzem – devem ter o direito de dialogar e interferir na produção de novos projetos curriculares, educativos e de sociedade (GOMES, 2012, p.103).

Portanto, convém destacar que qualquer análise das políticas educacionais, no Brasil, não pode negligenciar os marcos históricos, políticos e econômicos, bem como a relação com o Estado e a sociedade civil – nos quais estas se inserem (GOMES, 2011, p. 120).

Referências



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

ABRAMOWICTZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana; RODRIGUES, Tatiane Consentino. (2010). A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICTZ, Anete; GOMES, Nilma (Org.). Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

ALVES, Luciana. (2010). Significados de ser branco: a brancura no corpo e para além dele. Dissertação (Mestrado – Programa da Pós-Graduação em Educação – Área de concentração: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

D'ADESKY, Jacques. (2006). Anti-Racismo, Liberdade e Reconhecimento. Rio de Janeiro. Daut,,

GEERTZ, Clifford. (1989). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOBBI, Márcia. (2005). Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. 2ª edição. Campinas, São Paulo, Autores Associados.

GOMES, Nilma Lino. (1996). Educação, Raça e Gênero: relações imersas na alteridade. Cadernos Pagu_(6 7), p. 67-82.

_____. (2002). Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

_____. (2011). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação Brasileira: desafios, políticas e práticas. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v.27, n. 1, jan./abr., p. 109-121.

_____. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, jan./abr., p. 98-109.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. (2010). Estudos Afro-Brasileiros: africanidade e cidadania. In: ABRAMOWICTZ, Anete; GOMES, Nilma (Org.). Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte, Autêntica Editora.

GONZALEZ, Lélia. (1988). A categoria cultural da amefricanidade. In: Revista Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, 92/93; 69/82, jan.-jun.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

FIGUEIREDO, Carlos Vinícius da Silva. (2010). Estudos Subalternos: uma introdução. Raído, Dourados, MS, v.4, n.7, jan./jun, p. 83-92.

GUIMARÃES, A. S. A. (2001). A questão racial brasileira (os últimos quinze anos). Tempo Social Revista Sociológica. USP, São Paulo 13 (2), nov., p. 121-142.

_____. (2002). Classes, Raças e Democracia. Editora 34, São Paulo.

SILVA, Ana Célia. (2001). A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.