

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRAS E  
INDÍGENAS E A NOÇÃO DE IGUALDADE ENTRE OS  
GRUPOS ÉTNICO-RACIAIS BRASILEIROS**

Luiz Augusto Silva Ventura do Nascimento  
Universidade Estadual de Londrina - Brasil  
E-mail: lsventura1@hotmail.com

Relato de experiência

**Resumo:** A Lei Federal n.º 10.639/2003 alterada pela Lei n.º 11.645/2008 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas com a inclusão dessas temáticas no conteúdo programático com o objetivo de resgatar a contribuição cultural-socioeconômica das etnias socialmente excluídas e formadoras da sociedade brasileira: indígenas, africanas e afro-brasileiras. Diante disso, o presente estudo consiste em uma pesquisa social de *survey* com delineamentos quantitativos e qualitativos cujo objetivo é investigar se, após uma década de lançamento do comando legal, existe alguma ruptura com a cultura escolar hierarquizante e discriminatória, que despreza sujeitos históricos, condicionando-os ao fracasso escolar, bem como cooperando para a reprodução de um pensamento juvenil de discriminação étnico-racial camuflado pela crença de que, na sociedade brasileira, não existem diferenças socioeconômicas entre os grupos étnicos. O fundamento teórico da pesquisa é o pensamento do francês Pierre Bourdieu (1930-2002) e o do espanhol Miguel Gonzáles Arroyo (1935), sendo a pesquisa realizada, em setembro de 2014, por amostragem estratificada em 91 alunos, de ensino fundamental e médio de um colégio estadual localizado na região leste do município de Londrina, Paraná, Brasil, os participantes da pesquisa representaram total 17,3% dos alunos da escola onde foi realizada a pesquisa. Desse total 42,8% se declararam brancos; 39,6% negros, pardos ou afrodescendentes; 14,3% nipônicos ou amarelos; e 3,3% indígenas.

**Palavras-chave:** Política educacional. Exclusão social. Igualdade Social. Discriminação étnico-racial.

## **Introdução**

Com o advento da Lei n.º 10.639/2003, depois alterada pela Lei n.º 11.645/2008, tornou-se obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas no âmbito de todo o currículo escolar da educação básica com inclusão de temáticas que contemplem as histórias existentes no continente africano e dos povos africanos, bem como dos indígenas no Brasil e suas contribuições cultural-sócio-político-econômicas na formação da sociedade brasileira com o propósito de repensar as relações étnico-raciais, as relações sociais e as relações e encaminhamentos pedagógicos, em síntese, o processo de ensino e aprendizagem, como um todo, como meio de romper com a discriminação étnico-racial tão arraigada na sociedade brasileira.



O objetivo da pesquisa foi investigar a ocorrência de ruptura na cultura escolar hierarquizante, discriminatória e desprezadora dos sujeitos históricos inferiorizados, a qual os condiciona ao fracasso escolar cooperando para a formação de um pensamento juvenil de discriminação étnico-racial camuflado pela crença de que na sociedade brasileira não existem diferenças socioeconômicas entre os grupos étnicos.

Do universo de 527 jovens, dos quais 319 estavam no ensino fundamental e 208 no ensino médio, estratificou-se uma amostra proposital<sup>1</sup> – a) no ensino fundamental: 53 questionários para alunos entre 11 e 15 anos de idade, dos quais mais de 63% tinham entre 12 e 14 anos de idade. No ensino fundamental, 24 responderam aos questionários em relação à cor ou etnia se identificaram como brancos, 20, como negros, pardos ou afrodescendentes, 8, como nipônicos ou amarelos e 1, como indígena. b) no ensino médio: 38 questionários para alunos entre 14 e 19 anos de idade, dos quais 76% tinham entre 15 e 17 anos de idade. No ensino médio, 16 se declararam negros, pardos ou afrodescendentes, 15, brancos, 5, nipônicos ou amarelos e 2, indígenas.

Nesse contexto, uma amostragem de 91 jovens respondeu ao questionário de pesquisa proposto a 17,3% dos alunos da escola onde foi realizada a pesquisa dos quais 42,8% se declaram brancos, 39,6% negros, pardos ou afrodescendentes, 14,3% nipônicos ou amarelos e 3,3% indígenas.

Os alunos levaram uma média de 40 a 50 minutos para responder às questões.

---

<sup>1</sup> Foi feita uma seleção entre os pesquisados fundamentada em alguns critérios (MAY, 2004, p. 117). Com o objetivo de que haja representatividade e que a análise seja significativa, o critério utilizado para selecionar os respondentes foi fixar um número base de no máximo 6 alunos por turma. Uma semana antes da entrevista, o pesquisador com outros professores, que fazem parte da equipe multidisciplinar da escola, pôde observar um catálogo com fotografias recentes dos alunos para verificar os fenótipos e fazer a escolha de modo a privilegiar todos os grupos étnicos dando prioridade ao grupo de nipônicos ou amarelos, já que sua população no universo pesquisado é menor comparada a dos demais. Convém informar que, no momento da seleção não se identificou qualquer indivíduo que tivesse características ou traços indígenas, não obstante 3 respondentes terem-se declarado como tais.

**Cultura escolar direcionada ao fracasso de uns e ao sucesso de outros**

A teoria sociológica contemporânea de Pierre Bourdieu (1930-2002), a qual pesquisou o sistema de ensino, revela como a escola contribui para a reprodução da cultura dominante, já que ela dissimula a realidade social, ao legitimar um sistema arbitrário, favorável à dominação dos sujeitos desprovidas de capital cultural, estabelecido socialmente como essencial; portanto, torna-se inviável qualquer movimento direcionado à mudança ou mobilidade social, visto que o sistema ratifica, reproduz e mantém a desigualdade social e as relações de dominação (BOURDIEU; PASSERON, 1975), camuflando a realidade que mantém os grupos étnicos em uma escala de hierarquização:

Através da socialização e da educação são internalizadas disposições culturais relativamente permanentes; estas, por sua vez, estruturam o comportamento individual e grupal de tal maneira que reproduzem as relações de classe existentes. Numa ordem social estratificada, os grupos e as classes dominantes controlam os significados culturais mais valorizados socialmente e os legitimam. Quando inculcados através da educação, estes significados geralmente são aceitos e respeitados pelos grupos subordinados, na ordem social (SWARTZ, 1991, p. 35).

De acordo com esse teórico, o espaço social se constitui com base nos princípios de diferenciação ou de distribuição de capital, bens ou propriedades: salário, renda, *status*, escolarização entre outros, representativos no universo social. Conforme esse capital, é determinada, no espaço social, a posição privilegiada ou não privilegiada do sujeito, a qual é definida pelo volume e composição do capital adquirido e ou incorporado ao longo de sua trajetória social, capital compreendido segundo um sistema de obtenção de cultura nas suas dimensões: material e simbólica, entre outras (BOURDIEU, 1989, 1996):

O espaço social é construído de tal modo que os agentes ou os grupos são aí distribuídos em função de sua posição nas distribuições estatísticas de acordo com os *dois princípios de diferenciação* que, em sociedades mais desenvolvidas, como os Estados Unidos, o Japão ou a França, são, sem dúvida os mais eficientes - o capital econômico e o capital cultural.

Segue-se que os agentes têm tanto mais em comum quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais (BOURDIEU, 1996, p. 19, grifo do autor).

O poder e o privilégio são determinados por relações econômicas, simbólicas e culturais entre os sujeitos, responsáveis pela constituição dos bens, capitais. Logo, os indivíduos são considerados pela sua posição no espaço social, elemento definidor de diferenciação e distribuição dos bens e verdadeira reprodução das relações sociais historicamente determinadas (BOURDIEU, 1989).

Portanto, o conhecimento e o estilo cultural agem como distintivos de desigualdade social, razão da relevância do conceito de capital cultural que possibilita a análise das habilidades, dos bens, do conhecimento e dos antecedentes culturais que são elaborados, partilhados e usufruídos pelos indivíduos pertencentes aos estratos sociais. Nesse caso, como disposição individual, o capital cultural consiste na “competência linguística e cultural” herdada socialmente que facilita o desempenho escolar” de determinados segmentos sociais (SWARTZ, 1991, p. 36).

No processo de socialização, as instituições escolares são legalmente responsáveis não somente para atender as necessidades mercadológicas,<sup>2</sup> mas, sobretudo, para selecionar os detentores das competências, saberes e habilidades, funcionando, assim, como determinadoras da posição no espaço social:

O título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção, social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (não apenas legítimo). Cada vez mais indissociável do título escolar, visto que o sistema escolar tende cada vez mais a representar a última e única garantia de todos os títulos profissionais, ele tem em si mesmo um valor e, se bem que se trate de um nome comum, funciona à maneira de um grande nome (nome de

---

<sup>2</sup> Concepção de institucionalizar o alunado para sua inserção no mercado de trabalho desenvolvendo lhes as habilidades, competências e saberes demandados pela modernização produtiva e social.

grande família ou nome próprio), conferindo todas as espécies de ganhos simbólicos (e dos bens que não é possível adquirir directamente com a moeda) (BOURDIEU, 1989, p. 148).

Como a escola opera na condição de habilitadora, não se pode haver dúvida de que ela convalida a competência e o merecimento do indivíduo, capacitando-o a definir sua situação concreta ao interagir com outros sujeitos. O sistema educacional distribui os produtos pedagógicos e artísticos de acordo com as diferentes camadas e classes sociais, porque a oportunidade de escolha dos produtos ofertados é directamente determinada pela posição dentro do sistema de estratificação (BOURDIEU, 1983, p. 20-21). Dessa forma, “A escola possibilita uma mobilidade social limitada e controlada e por isso representa uma das fontes mais ricas de apoio da ideologia meritocrática” (SWARTZ, 1991, p. 36).

No Brasil, muito se questionou e se responsabilizou o regime de exceção vigente entre 1964 e 1985 pela exclusão de certos segmentos da sociedade a direitos básicos como o próprio direito à vida e pelo modo de estruturação do sistema educacional. Mas, mesmo superado esse período e instaurada a normalidade, ou seja, instaurada a democracia, não se constata mudanças estruturais e organizacionais no âmbito escolar.

Então, não obstante a instituição do modelo de estado democrático de direito, ainda existem obstáculos a serem superados para que se consiga garantir direitos mínimos à população, entre os quais o direito à vida com dignidade, o que inclui, além do direito a uma vida digna, acesso à moradia, à saúde e à educação universal e de qualidade e respeito à diversidade étnico-racial. Tais direitos pressupõem enfoque pedagógico diferente do aplicado e melhor distribuição de riqueza e renda.

Com referência à questão da educação, a escola não tem “acompanhado os avanços do direito à educação, à cultura, à formação humana de nossa infância e juventude. Este deveria ser nosso pesadelo maior” (ARROYO, 2000, p. 34).

A escola tem de superar a estrutura e a organização, levando em conta o discurso progressista e democrático, porquanto elas contribuem para a



cultura do fracasso escolar e para uma estrutura piramidal graças ao domínio seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes que estimula a competição, naturaliza o individualismo e o egoísmo, acirra a exclusão social, reforçando as atitudes e as ações discriminatórias e racistas, posto que seleciona, credencia, determina quem são os “competentes” no domínio das habilidades e dos saberes demandados pela sociedade e aprova os “inteligentes” – concepção utilitarista e credencialista ao mesmo tempo que facilmente expulsa os “problemáticos”, considerados como fracassados, quando, de fato, se esquece do aspecto democratizante da formação cidadã e da socialização do conhecimento socialmente construído – percepção igualitária:

[...] existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar [...] Cultura que não é deste ou daquele colégio, deste ou daquele professor, nem apenas do sistema escolar, mas das instituições sociais brasileiras geradas e mantidas, ao longo deste século republicano, para reforçar uma sociedade desigual e excludente. Ela faz parte da lógica e da política da exclusão que permeia todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, os partidos, as igrejas, as escolas [...] (ARROYO, 1992, p. 46); [...] seu caráter excludente se mantém quase inalterado resistindo às reformas, inclusive as mais progressistas, porque está legitimado na cultura política e pedagógica da exclusão, da seletividade, da reprovação e retenção. Mexer nessa cultura não tem sido fácil, uma vez que ela se materializou ao longo de décadas na própria organização da sociedade, nos processos seletivos, na definição social de funções, de espaços, de direitos, nos concursos, nos critérios, preconceitos de raça, gênero, idade, classe. Materializou-se na escola, nos processos seriados, nos currículos graduados, nas disciplinas duras ou leves, nas provas constantes, na reprovação, retenção (ARROYO, 2000, p. 35).

Esquece-se de que existe uma conexão entre a exclusão e as determinantes estruturais, condições sociais e econômicas relacionadas também a questões étnico-raciais de todos os atores sociais envolvidos nas



relações de ensino e aprendizagem e condições de trabalho no ambiente escolar.

Na prática, quanto maior a precariedade das condições socioeconômicas dos segmentos populares, mais penosos tornam-se o acompanhamento e a permanência escolar, porque tais segmentos são desprovidos do capital cultural: herança linguística e cultural que os condicionam ao fracasso escolar.

As condições estruturais do processo educacional abarcam interesses e ideologias da classe idealizadora, dominante e, assim elas reproduzem a distribuição desigual do capital cultural, já que promove níveis desiguais de desempenho e de realização acadêmica, “Bourdieu verifica que o desempenho escolar das crianças tem uma relação mais evidente com a história educacional dos pais do que com seu nível ocupacional” (SWARTZ, 1991, p. 36). Com isso, “[...] o sistema educacional está ligado à estrutura social; [e] as desigualdades sociais são transformadas em desigualdades acadêmicas pela transmissão educacional do capital cultural” (SWARTZ, 1991, p. 41).

David Swartz, ao escrever acerca da abordagem bourdiana, conclui que a escola, sem embargo de seus ideais de democracia e acessibilidade, opera de modo a favorecer aqueles que são culturalmente privilegiados:

[...] o conteúdo e o estilo curricular oferecem vantagens aos que possuem “o capital linguístico educacionalmente aproveitável” da linguagem burguesa”; sua tendência “à abstração, ao formalismo, ao intelectualismo e à moderação eufemística” reflete uma disposição literária e refinada específica da socialização da linguagem nas classes privilegiadas (SWARTZ, 1991, p. 38).

É na escola que os diferentes tipos de juventude estarão expostos aos mecanismos excludentes e aos valores e discriminações que legitimam seu fracasso (ARROYO, 1992, p. 49).

A cultura escolar direcionada à exclusão, se abastece, a rigor e em geral, das condições socioeconômicas dos estratos populares, da discriminação racial e dos preconceitos, em razão dos educandos serem credenciados a profissões sociais determinadas – sem qualquer destaque.



Estigmas, preconceitos e discriminações componentes desta cultura escolar são interiorizados, naturalizados, por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, inclusive pelos próprios excluídos.

Ao se pensar a realidade escolar e sua função democrática pela inclusão social e afirmação de direitos sociopolíticos, constata-se que, no Brasil, não houve qualquer ruptura com as demandas mercadológicas ou com o caráter credencialista, excludente e com o fortalecimento da competitividade, ruptura que desconsidera o efetivo desenvolvimento humano, a socialização do conhecimento socialmente construído e a formação de cidadão independente de gênero, etnia, cor da pele ou condição socioeconômica:

No final dos anos 90 [...]. Democratizar a escola elementar passou a ser ampliar para os setores populares o domínio de habilidades de leitura, escrita, contas, das competências primárias que os tornem mais iguais, porque mais competitivos no mercado de emprego, nos concursos, nos diversos e sutis mecanismos de seleção, até no vestibular. O sonho de democratizar a escolarização básica passou a ser dar a todos, sobretudo aos pobres e excluídos sociais, a oportunidade de dominar as mesmas armas, os mesmos credenciais para se valer em uma sociedade cada vez mais seletiva, sem questionar o caráter seletivo e excludente, antidemocrático e antipedagógico do credencialismo a que nosso sistema escolar sempre foi atrelado [...] O valor dos conhecimentos socialmente construídos e acumulados, sua função no desenvolvimento humano dos educandos, fica à margem e ao critério de seleção ditado pelo peso que o mercado dá a determinados saberes e competências. A democracia do mercado é limitada e limitadora. Empobrece qualquer horizonte democrático e igualitário (ARROYO, 2000, p. 38-39).

Sem qualquer intenção de distinguir o racismo do preconceito racial, é oportuno dizer que Herbert Blumer estabeleceu quatro elementos ao conceituar a discriminação racial: a noção de superioridade; diferença entre dominado e forasteiro; monopólio de privilégios e vantagens do dominante; e medo ou suspeita de que o subordinado alcance os mesmos direitos dos superiores.

E mais:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como



estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as conseqüências do preconceito, diz-se que é de origem (NOGUEIRA, 1985 *apud* GUIMARAES, 2004, p. 23).

No que tange ao termo racismo, Michael Banton e Robert Miles ensinam:

Até o final dos anos 1960, a maioria dos dicionários e livros escolares definiam [o racismo] como uma doutrina, dogma, ideologia, ou conjunto de crenças. O núcleo dessa doutrina era de que a raça determinava a cultura, e daí derivam as crenças na superioridade racial. Nos anos 1970, a palavra foi usada em sentido ampliado para incorporar práticas e atitudes, assim como crenças; nesse sentido, racismo [passa a] denota[r] todo o complexo de fatores que produzem discriminação racial e, algumas vezes, frouxamente, designa também aqueles [fatores] que produzem desvantagens raciais (BANTON; MILES, 1994 *apud* GUIMARAES, 2004, p. 25).

Ao analisarem-se dados históricos da mentalidade social brasileira, fica evidente a existência do privilégio, histórico e construído socialmente, com base no qual determinados grupos étnico-raciais são superiores a outros que lhes são subordinados. Colonizador contraposto a colonizado e escravizado. Por consequência, está impregnada ou enraizada, no pensamento social, a hierarquização dos seres humanos em razão de seus fenótipos e da sua cultura. Fator que dificulta a mobilidade social dos dominados.

Por esse critério de nivelação dos grupos étnicos, por razões históricas, isto é, por inacessibilidade aos estudos e à terra e à qualificação profissional, no pós-abolição, os negros, pardos ou afrodescendentes compõem, de acordo com dados preliminares do Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 70,8% do total de 16,2 milhões, 8,5% da população nacional (PIMENTEL, 2011).

Diante disso e em decorrência da sua sujeição à condição de pobreza e de miserabilidade, os afrodescendentes e negros não dispõem do capital



econômico e simbólico e, conseqüentemente, chegam, reprovado, à escola que os excluem, ao invés de socializá-los mediante o conhecimento socialmente construído, atuando como agente de mudança graças a exercícios da formação cidadã e de ações capazes de promovê-los social, genérica<sup>3</sup> e racialmente. Não é diferente a situação vivenciada pelos indígenas, marcados como empobrecidos e tidos como “selvagens” sem qualquer capacidade intelectual.

### **Igualdade entre índios, negros e brancos**

Ao responderem à questão sobre se existe igualdade entre os grupos étnico-raciais apresentados e se há democracia racial, somente 14,3% acreditam na igualdade racial enquanto 85,7% não acreditam em qualquer igualdade étnica.

Cabe frisar que duas respostas foram consideradas como negativas, apesar dos termos escrito, “depende”, “sim e não”, pela insuficiência da justificativa da afirmativa. A primeira, após grafar “depende” praticamente concordou que haja “preconceito” racial. A segunda associou igualdade ao respeito mútuo dos grupos, porém enfatizou que “muitos” não respeitam os diferentes:

“Depende, a diferença entre brancos, negros e índios está no preconceito. [...]” (ensino fundamental, 14 anos, cor branca).

“Sim e não, há pessoas que sim, tem igualdade, respeito entre eles, já outros (muitos) não há essa qualidade.” (ensino fundamental, 15 anos, afrodescendente).

Dezessete por cento dos alunos do ensino fundamental responderam sim e 83%, não; já no ensino médio, 10,5% responderam sim e 89,5%, não.

Vê-se por essas repostas que, de modo geral, os respondentes estão conscientes da realidade social brasileira marcada pela desigualdade social, pela diferenciação, pela discriminação e pelo racismo.

Contudo, caso se comparem as respostas dos alunos do ensino fundamental com as dos alunos do ensino médio, é possível notar que estes, de maior idade, mais amadurecidos e mais influenciados pelo conhecimento

---

<sup>3</sup> Refere-se ao gênero.



escolar, perceberam melhor as imposições histórico-socioeconômico-culturais da sociedade brasileira, aos grupos étnicos excluídos, o que desmistifica a ideia de democracia racial:

“Eu vejo muitas pessoas sofrendo *bullying*.” (ensino fundamental, 12 anos, afrodescendente).

“Porque ainda existe o racismo e as pessoas assim não conseguem se amigarem nem se enturmarem.” (ensino fundamental, 12 anos, afrodescendente).

“Às vezes as pessoas se incomodam ao encontrar negros, branco ou indígena. Sofrem racismo.” (ensino fundamental, 12 anos, cor branca).

“Acredito que ainda tem muito racismo com os negros e os índios” (ensino fundamental, 12 anos, cor branca).

“Porque índios e negros são excluídos da sociedade e sofrem racismo (...) parecer ter menos direitos diante dos brancos.” (ensino fundamental, 12 anos, cor branca).

“Há muita desigualdade. Principalmente entre os negros que sofrem racismo.” (ensino fundamental, 13 anos, cor branca).

“Existe muito preconceito com negros e índios no Brasil.” (ensino fundamental, 13 anos, afrodescendente).

“Porque o negro muitas vezes é julgado como ladrão e incapaz de entender o que os brancos entendem.” (ensino fundamental, 14 anos, cor branca).

“O negro é discriminado por ser negro, o índio é discriminado por ser índio, ou por outra característica (peso, altura, cultura). Todas as pessoas sofrem preconceito, e no Brasil não tem igualdade.” (ensino fundamental, 14 anos, nipônico).

“Eles julgam muito pela cor, se a pessoa é branca eles consideram como ricas. Já o negro, [eles] consideram como pobres que fazem os trabalhos que os brancos não querem fazer” (ensino fundamental, 14 anos, nipônico).

“Pois ainda hoje há o racismo entre os brancos e os negros, coisa que já vem de muito tempo atrás, mas que ainda acompanha o Brasil até hoje por causa da escravidão e também pelos índios, pois muitos ainda vivem na mata com seus próprios costumes com pouco contato com as cidades.” (ensino médio, 14 anos, afrodescendente).

“Porque o próprio preconceito e racismo mostra que ainda existe uma separação entre as pessoas. Não existe igualdade onde as pessoas são separadas e até excluídas por causa da cor ou etnia.” (ensino médio, 15 anos, cor branca).

“Porque ainda existe muito preconceito, as pessoas acham que os brancos são melhores, alguns índios não podem estudar por causa de sua cultura, muitos negros são xingados, pode perder uma vaga por determinado serviço por ser negro apenas, até os jogadores negros sofrem preconceito, alguns dias um jogador foi xingado de macaco.” (ensino médio, 15 anos, cor branca).

“Queira ou não, a historiografia cultural brasileira carregou por um bom tempo preconceitos por etnias. O racismo continua hoje, aparentemente atenuados, mas de uma forma mascarada, o maior agravante desta situação é a questão sócio econômica desses grupos, que acabam por interferir mais do que aspectos “sociais”, étnicos, propriamente dito.” (ensino médio, 16 anos, nipônico).

“Igualdade jurídica talvez sim, porém igualdade econômica ou de oportunidades, não. Ainda existe discriminação e racismo.” (ensino médio, 16 anos, cor branca).

“Desde os primórdios os negros tiveram menos condições de estudo que os brancos, fazendo com que tivesse cargos piores nos dias atuais, a sua história remete a pensar em inferioridade (escravidão) a pensar que só servem para serviços braçais [...]” (ensino médio, 16 anos, afrodescendente).

“Embora teoricamente estarmos em um sistema democrático é visível as diferenças sociais existentes entre eles, o índio e o negro ainda carregam consigo resquícios históricos de um povo que grande parte da sua história foi marcada por desigualdade, como prova temos um índice maior de negros que vivem em subúrbios e com uma condição econômica inferior à dos brancos, além dos índios que também estão expostos a esta condição.” (ensino médio, 17 anos, afrodescendente).

“Podemos observar isto em entrevistas de trabalho o fato de determinada pessoa ser branca (posto socialmente como uma pessoa com maior qualificação) é sempre um ponto a mais para o seu currículo. Assim como em classes, o negro é mal visto se for de superior ao branco.” (ensino médio, 18 anos, cor branca).

“A desigualdade é muito grande no Brasil devido ao seu histórico e ainda completamente perceptível na quantidade de pessoas brancas numa faculdade em relação aos negros (pardos e pretos). Sem contar dos empregos (muitas vezes os empregos mais degradantes estão ocupados pela população negra).” (ensino médio, 18 anos, cor branca).

Os alunos do ensino médio tiveram melhor discernimento das relações raciais brasileiras, em que o Estado, no período imperial, em especial, operou para o sistema de hierarquização racial, dado que o sistema jurídico nacional estabelecido negava à população negra, escravizada ou livre, qualquer proteção constitucional, garantias individuais e direitos fundamentais, tais como liberdade formal e princípio humanitário de igualdade:

Vários são os textos legislativos que demonstram que o Estado brasileiro, ao estruturar as relações jurídicas referentes a sujeito de direito e direitos e garantias fundamentais, caracterizava o indivíduo negro pela inferioridade e

desumanidade em comparação com o branco. As Posturas Municipais, regras de comportamento do município que organizam as cidades, são outro significativo momento de elaboração institucional da desigualdade racial em nosso Estado. Aquelas normas exemplificam como o sistema legal brasileiro, ao tratar sobre o trabalho e os espaços de locomoção e permanência permitidos aos escravos, não os distinguia dos negros que se tornavam livres através dos diversos processos de libertação, à época, admitidos por lei. Tal relação sugeria absoluta conexão entre ambos: escravos e negros. Esse modelo autorizava toda a sociedade, sutil e sub-repticiamente, a ver e sentir de igual forma os negros e os escravos como representantes de uma só imagem. Esta referência dada pela lei, ao designar ou caracterizar o segmento negro da população, através dos nomes: preto liberto cativo escravo, utilizados indistintamente, não só alimentava a segregação do indivíduo com base na raça e não na sua condição de ser escravo, como também retirava, do imaginário social de negros e brancos, a idéia jurídica de liberdade para os negros. Vejam-se as Ordenações Municipais (Posturas), relativas ao grupo negro no período de 1870 a 1888: É proibido ao negociante de molhados consentir em seus negócios pretos e cativos sem que estejam comprando. O negociante sofrerá multa [...]. São proibidas as cantorias de pretos, se não pagarem aos chefes de tais divertimentos o imposto de \$10, se em tais reuniões consentir a polícia. Ninguém poderá conservar em sua casa por mais de três dias, liberto algum sem que dê parte à polícia para obrigá-lo a tomar uma ocupação (BERTULIO, 2007, p. 63-64); Dada a proximidade da abolição e sabendo-se que, quando ocorreu a extinção do trabalho escravo os indivíduos que passaram para a condição livre, os negros foram preteridos no trabalho livre e substituídos por imigrantes, é de se inferir que a maioria da população ex-escrava encontrava-se na situação de mendicância de que a Constituição fala [primeira Constituição Republicana, de 1891] (BERTULIO, 2007, p. 67).<sup>4</sup>

Todavia, a pesquisa, analisando as justificativas dos respondentes, constatou que, tanto no grupo do ensino fundamental quanto do ensino médio, existe a percepção de que atitudes discriminatórias e racistas ocorrem devido à crença na superioridade e nos privilégios de um grupo em detrimento dos outros, ideia de hierarquização racial. Cabe o registro de que essa percepção apareceu com mais notoriedade nas respostas do ensino médio:

---

<sup>4</sup> Constituição de 1891: Art. 70. São eleitores os cidadãos, maiores de 21 anos, que se alistarem na forma da lei. § 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as do Estados: 1º. Os mendigos; 2º. Os analfabetos; § 2º. São inelegíveis os cidadãos não alistáveis (BRASIL *apud* BERTULIO, 2007, p. 67).

“As pessoas rotulam pessoas por serem negros, indígenas, enfim, por sua raça e cor.” (ensino fundamental, 14 anos, cor branca).

“Há muita falta de educação em algumas pessoas, veem as pessoas de outra cor racial como inferiores a ela (racista)” (ensino fundamental, 14 anos, cor branca).

“Um acha que é melhor que o outro [...]” (ensino fundamental, 12 anos, afrodescendente).

“Os negros às vezes são tratados com maldade ou seja não é atribuído ao nível do branco. Já os indígenas são atribuídos com os brancos, ou seja, quase o mesmo nível. E os brancos são de uma raça mais atribuída a bondade a todos.” (ensino fundamental, 13 anos, afrodescendente).

“Mesmo com as leis, existe o preconceito, racismo [...] você sempre acha que é melhor que o outro.” (ensino fundamental, 14 anos, nipônico).

“Porque querendo ou não o branco sempre é o que mais tem privilégios, financeiro por exemplo. O índio mora no mato, por exemplo enquanto o rico tem um plano de saúde e dinheiro para comprar remédios, o índio sobrevive com plantas. O negro vive em uma condição melhor que o índio, mas se formos ver as favelas tem muito mais negro do que branco” (ensino médio, 14 anos, afrodescendente).

“Porque ainda existe muito preconceito, as pessoas acham que os brancos são melhores [...]” (ensino médio, 15 anos, cor branca).

“Porque pessoas querem se sentir superior às outras e assim ofendem com palavras racistas” (ensino médio, 15 anos, cor branca).

“[...] a sua [os negros] história remete a pensar em inferioridade [...] o sistema de cotas até hoje “mostra” de certa forma que os indígenas e negros são inferiores intelectualmente) e o estereótipo de que os indígenas não sabem falar corretamente (mim).” (ensino médio, 16 anos, afrodescendente).

“Pois em muitos lugares brancos, negros e índios não conseguem ficar no mesmo espaço por não saberem se respeitar, pelo preconceito, por um achar que é melhor do que o outro.” (ensino médio, 16 anos, cor branca).

“Porque hoje ainda tem muitos negros sofrendo racismo, e como o indígena, raça diferente, muito discriminado. Agora, o branco é o que sai melhor, que tem mais vantagem.” (ensino médio, 17 anos, cor branca).

“Podemos observar isto em entrevistas de trabalho o fato de determinada pessoa ser branca (posto socialmente como uma pessoa com maior qualificação) é sempre um ponto a mais para o seu currículo. Assim como em classes, o negro é mal visto se for de superior ao branco.” (ensino médio, 18 anos, cor branca).

Ainda, atentando-se para as respostas do grupo do ensino médio o qual respondeu com mais propriedade, à questão sobre igualdade étnico-racial ou democracia racial, o que permite dizer que 53,3% dos alunos que se declaram de cor branca – 8 em um total de 15 – valeram-se da hierarquização para justificar que não existe igualdade racial entre os grupos étnicos apresentados. Eles utilizaram vocábulos como: “superioridade”, “inferioridade”, “privilégio” e “melhor” ou explicações que conduzem a esses termos. Fica bem evidente um maior enraizamento de critérios hierárquicos dos grupos étnicos entre esses alunos. Cada um desses fatores, histórico,<sup>5</sup> cultural<sup>6</sup> e econômico,<sup>7</sup> apareceu, explicitamente, somente uma vez. De modo implícito, o econômico foi associado à questão do trabalho, ao seu processo de seleção e ao tipo de serviço socialmente prestado. Essas associações foram feitas, individualmente, por 3 vezes<sup>8</sup>.

Nesse grupo, somente um jovem disse que existe igualdade racial e, mesmo assim, a justificativa foi pura e simplesmente com base no tratamento. Declarou: “Sim, porque todos se tratam iguais” (ensino médio, 15 anos, cor branca).

Já, o grupo de alunos do ensino médio (31,2%), que se declararam negros, pardos ou afrodescendentes, utilizou vocábulos de conotação hierárquica. Os vocábulos apareceram somente 5 vezes em um total de 16

---

<sup>5</sup> “A desigualdade é muito grande no Brasil devido ao seu histórico e ainda completamente perceptível na quantidade de pessoas brancas numa faculdade em relação aos negros (pardos e pretos). Sem contar dos empregos (muitas vezes os empregos mais degradantes estão ocupados pela população negra).” (ensino médio, 18 anos, cor branca).

<sup>6</sup> É importante destacar que o fator cultural foi usado de modo extremamente preconceituoso e estereotipado. O educando entende que a cultura indígena é empecilho ao processo de ensino-aprendizagem, confirmando a condenação ao fracasso escolar: “[...] alguns índios não podem estudar por causa de sua cultura, [...]” (ensino médio, 15 anos, cor branca).

<sup>7</sup> “[...], porém igualdade econômica ou de oportunidades, não. Ainda existe discriminação e racismo.” [...]” (ensino médio, 16 anos, cor branca).

<sup>8</sup> “[...] muitos negros [...], pode perder uma vaga por determinado serviço por ser negro apenas [...]” (ensino médio, 15 anos, cor branca); “[...] Sem contar dos empregos (muitas vezes os empregos mais degradantes estão ocupados pela população negra).” (ensino médio, 18 anos, cor branca); “[...] em entrevistas de trabalho o fato de determinada pessoa ser branca (posto socialmente como uma pessoa com maior qualificação) é sempre um ponto a mais para o seu currículo [...]” (ensino médio, 18 anos, cor branca).

respostas, e em 2 dessas 5 associaram a desigualdade racial a outros elementos: uma à condição econômica e a outra à condição histórica.

Se for considerado o número de vezes em que apareceram a condição econômica, histórica e cultural e condições de trabalho ou oportunidades sociais como justificativa para a desigualdade racial dos alunos negros, pardos ou afrodescendentes, constata-se que, nesse grupo de 16 alunos, esses vocábulos foram mencionados por 9 deles, o que corresponde a 56,2% do total.

Esses dados sinalizam que a população afrodescendentes tem melhor percepção das condições econômicas e sociais e maior apreensão dos conteúdos escolares referentes às condições históricas e culturais do passado em relação ao seu grupo étnico-racial.

Somente 3 dos respondentes, que se declararam afrodescendentes, disseram haver igualdade racial. Entretanto, é mister, registrar que, ao lerem-se as justificativas dessas respostas, vê-se que 2 certamente acabaram por se opor ao sim, eles declararam a inexistência de igualdade racial, equivocadamente. Um deles, embora acreditasse haver igualdade racial, afirmou que os indígenas são tratados diferentemente. O outro mesmo dizendo “sim” opinou haver desigualdade no Brasil, ressaltando que isso se vê na escola. O terceiro, ao fundamentar seu “sim”, de modo bem vago, mencionou o caráter das pessoas:

“Sim, porque somos iguais, somos a espécie humana, com uma grande diversidade cultural, uma verdadeira aquarela. Mas entre os índios é diferente, foi e ainda é de altos e baixos, de amizade e de inimizade de concordância e de não concordância e uma cultura ser mais valorizada que a outra e se sobrepor a ela.” (ensino médio, 14 anos, afrodescendente).

“Sim, no Brasil mesmo sendo um país miscigenado, a desigualdade por conta da cor da pele está em muitos lugares, principalmente na escola. Onde acontece o preconceito. Até mesmo os outros alunos, que no caso seriam os de pele mais clara, mesmo não sendo branco ariano, algumas pessoas se veem no direito de ser preconceituoso.” (ensino médio, 17 anos, afrodescendente).

“Sim, ainda existe pessoas de bom caráter” (ensino médio, 14 anos, afrodescendente).



O fato de os respondentes do grupo nipônicos ou amarelos, do ensino médio, trazer à discussão as ações afirmativas de inclusão dos afrodescendentes no ensino superior, chamou a atenção. Essa questão apareceu em 40% das respostas deles:

“Não existe uma igualdade verdadeira entre brancos, negros e indígenas, pois o preconceito está introduzido muitas vezes nas raízes da sociedade e quando tentamos ter essa igualdade, acabamos não sendo mesmo assim, como o sistema de cotas, que pra mim é como se dissesse que os negros não possuem a mesma capacidade que os brancos, então dão a eles esta ‘ajudinha’.” (ensino médio, 16 anos, nipônico).

“Não há igualdade, tanto no ambiente escolar, quanto profissional ou pessoal. Temos como grande exemplo, as cotas nas faculdades, já nos dá o ‘ar’ de ‘incapazes’, ou seja, não conseguiria entrar em faculdade pública com o próprio esforço. Já os brancos ‘estudam’ e dependem deles mesmos entrar ou não.” (ensino médio, 17 anos, nipônico).

Todavia, ambos citando as cotas, reconheceram que há hierarquização racial e inferiorização dos afrodescendentes, mas não concordaram que as políticas de ações afirmativas constituem, realmente, um importante mecanismo social ético-pedagógico que faça respeitar a diversidade étnico-racial. Esses respondentes não conseguiram perceber a necessidade de regras reguladoras de igualdade aos grupos em desvantagem socioeconômicas: indivíduos vulneráveis (SILVÉRIO, 2007, p. 21-22). Além disso, eles não fizeram qualquer relação entre situação de pobreza, escolaridade e mobilidade social ou correlação entre desigualdade social e discriminação racial:

O debate sobre as políticas de ação afirmativa e de cotas em benefício dos alunos negros e pobres no ensino público universitário parte do quadro das desigualdades sociais e raciais gritantes, acumuladas ao longo dos anos, entre brancos e negros. Essas desigualdades observam-se em todos os setores da vida nacional: mercado de trabalho, sistema de saúde, setor político, área de lazer, esporte, educação, etc. Ora, no meio de todas essas desigualdades, a educação ocupa uma posição de destaque como centro nevrálgico ao qual são umbilicalmente vinculadas todas as outras (MUNANGA, 2007, p. 7).

Por isso, é preciso fazer as pessoas compreenderem que as ações afirmativas são medidas compensatórias, focais e devem ser entendidas como correção das desigualdades sociais, bem como que os afrodescendentes são sujeitos de direitos de modo concreto<sup>9</sup> e devem ser historicamente situados<sup>10</sup> (SILVÉRIO, 2007, p. 22):

Poderíamos [...] ver na cota medidas de correção das desigualdades geradas pela discriminação que, apesar da lei, existe efetivamente e não como introdução de uma nova injustiça. E como diz o filósofo Habermas: não está na hora de rever os paradigmas deste direito que nos acostumou a tratar igualmente seres desiguais? (MUNANGA, 2007, p. 14).

Cabe ao governo instituir uma política pública de combate à segregação étnico-racial no ensino superior e o predomínio de uma única etnia privilegiada economicamente. O modo de entrada no ensino superior confere uma aparência de oportunidade disponível a todos, condições universais, quando, de fato, não é, assim, obstaculiza uma composição universitária mais diversificada com a presença de todas as etnias.

É imprescindível que os educadores discutam mais aprofundadamente sobre a igualdade de condições e oportunidades e medidas que favoreçam a inclusão dos afrodescendentes e dos indígenas na educação superior.

Os respondentes, reproduzindo o pensamento ideológico liberal de igualdade formal: a crença de que os resultados dependem apenas do esforço, da vontade e do empenho pessoal dos sujeitos, como se houvesse “democracia racial”, omitiram dizer que se devem conceder aos afrodescendentes condições para que o seu empenho e a sua dedicação sejam efetivos:

---

<sup>9</sup> Ruptura com qualquer ideologia que declare que todos são iguais. Há que se perceber que os seres humanos possuem especificidades caracterizadas pelas diversidades: raciais, étnicas, econômicas, culturais, de gênero ou orientação sexual.

<sup>10</sup> Reconhecer que, historicamente, o Estado não implementou políticas públicas de capacitação ou qualificação de certos grupos étnicos para inseri-los no mercado de trabalho, considerando-os invisíveis, deixando-os em situação de miserabilidade e na economia informal, negando-lhes inclusive o acesso à educação formal e com isso excluindo-os socialmente.



“[...] tanto a mídia e as próprias pessoas têm dito que a desigualdade aumenta como por exemplo: ter uma cota na faculdade paga, os negros, as pessoas têm que ser julgadas de acordo com seu esforço [...]” (ensino médio, 14 anos, cor branca).

“O preconceito racial e étnico ainda é predominante. Os negros são mal vistos, no meu modo de ver a cota mesmo dando preferência ao negro é uma forma de racismo. O negro tem a mesma capacidade que qualquer outra “raça”, tem de aprender. Eles justificam a cota pelo passado no Brasil. E no caso de indígenas, eles não têm seus direitos respeitados.” (ensino médio, 15 anos, afrodescendente).

“[...] os negros possuem cotas para faculdades e outros e os brancos não [...]” (ensino médio, 16 anos, afrodescendente).

“Existe bolsa de estudos para o negro e isso é injusto pois todos somos iguais, se negro tem bolsa de estudo gratuito, branco também tem que ter [...]” (ensino médio, 17 anos, afrodescendente).

Nessa última resposta, há incoerência entre a negativa de que existe igualdade e a justificativa de que “somos iguais”; há, também, crença de que o sistema de cotas, nas universidades, é injusto para com os brancos. A esse propósito, Kabengele Munanga afirma:

A cota para negros foi vista como uma flagrante injustiça contra brancos pobres e contra índios. Esta é uma outra mentira, visto que os movimentos negros nunca se pronunciaram contra cotas em favor de brancos pobres e índios. O que falta é a mobilização de estudantes brancos pobres em favor das cotas que os beneficiem, melhorando quantitativamente seu ingresso nas universidades (MUNANGA, 2007, p. 13).

Convém acrescentar que, nas respostas dos alunos do ensino fundamental, ficou muito mais perceptível a mentalidade estereotipada e pejorativa acerca dos indígenas e de seu estilo de vida. Esse pensamento social já deveria estar superado com uma educação formal que inclua os saberes antropológicos reconhecedores e respeitadores da diversidade cultural indígena e das interações sociais que ocorreram com a modernidade:

“Um acha que é melhor que o outro. Enquanto uns desperdiçam dinheiro, outros vivem na rua sem ter o que comer. Brancos acham os negros como estranhos e os indígenas como homem do mato.” (ensino fundamental, 12 anos, afrodescendente).

“Vários índios moram na rua” (ensino fundamental, 12 anos, afrodescendente).

“[...] índios ficam nas ruas [...]” (ensino fundamental, 13 anos, cor branca).

“Indígenas, eles são diferentes, o jeito, a fala, eles têm dificuldade, eles são fracassados por eles serem indígenas, eles caçavam e viviam em florestas e até hoje isso é mantido.” (ensino fundamental, 12 anos, cor branca).

“Indígenas, porque eles são acostumados com a vida na floresta, por isso, tem tanta dificuldade no seu aprendizado da educação.” (ensino fundamental, 14 anos, afrodescendente).

“[...] O índio mora no mato, por exemplo enquanto o rico tem um plano de saúde e dinheiro para comprar remédios, o índio sobrevive com plantas [...]” (ensino médio, 14 anos, afrodescendente).

Ainda que menos perceptivelmente, verificam-se discursos, tanto no ensino fundamental como no médio, que consideram como possuidores do padrão estético e detentores de “beleza” somente os brancos, e que “os negros atrapalham o ensino”:

“No Brasil as pessoas são bem preconceituosas. Não sabem que todos são iguais. [...] a beleza não leva a pessoa a nada.” (ensino fundamental, 11 anos, cor branca).

“[...] muitas pessoas fazem por merecer essa desigualdade, pois como foi dito no quadro acima os negros atrapalham o ensino [...]” (ensino médio, 15 anos, cor branca).

É basilar o conhecimento da mentalidade histórico-escolar constituída durante o processo de ensino e aprendizagem para saber quem são os fixadores do padrão estético, seus propósitos, motivos e a quem interessa a ideia de que certa etnia tem limitações cognitivas e atrapalha o processo de educação e, que aliás, tudo isso exerce influência sobre a construção de políticas públicas inclusivas. É sabido que os diferentes devem ser tratados de modo desigual para que se obtenha certa igualdade em circunstâncias desiguais. Impõem-se, portanto, ações pedagógicas esclarecedoras, ao longo do ano letivo, e debates sobre a temática para correção de equívocos e distorções.



### **Considerações finais**

O governo federal teve a iniciativa de regular o conteúdo programático da educação básica com a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas, objetivando o desenvolvimento democrático, integral, inclusivo, multicultural e a viabilização do estudo do desenvolvimento dos grupos étnicos excluídos, sujeitos históricos, produtores de saberes e conhecimentos, mas, no âmbito escolar, fadados ao fracasso por reprovações e retenções por suas condições histórico-socioeconômico-culturais.

No Brasil, onde por anos, houve falta de vontade política para formular políticas públicas inclusivas, é visível a exclusão social de certos grupos étnicos permeada de determinantes estruturais como, por exemplo, as condições socioeconômicas. Estabelecem os dominantes uma conjuntura em que os desprovidos dos capitais, econômico e cultural, são automaticamente condicionados à exclusão, à imobilidade e, muitas vezes, à invisibilidade sócio-histórica.

Em vista disso, a mentalidade juvenil hierarquiza os grupos étnicos, pondo no vértice os brancos. Sob esta ótica, os jovens, independente da etnia, naturalizam como inferiores os indígenas e os afrodescendentes, concebendo-os como mentalmente incapazes e como sujeitos condicionados socialmente ao fracasso escolar por obstáculos culturais ou por limitações impeditivas de aprendizagem.

Os participantes da pesquisa manifestaram claramente sua crença na inexistência da democracia racial. Entretanto, eles não evidenciaram que a existência de desigualdade social é caracterizada pelo agravante da questão racial geradora de imobilidade e invisibilidade sociais, ao não perceberem a necessidade do sistema de cotas nas universidades como meio reparador das desigualdades.

Impõe-se, na educação básica, o rompimento das perspectivas eurocêntricas que levam à discriminação étnico-racial e acabam por tornar determinadas etnias inferiorizadas e desprezadas refletindo nas relações escolares que obstam à formação de uma sociedade mais isonômica.

E mais, a cultura escolar necessita rever estratégias porque, não obstante dizer que observa as diretrizes de combate à discriminação étnico-racial, ainda precisará desenvolver apropriadamente uma educação mais humanista, orientada para o pleno desenvolvimento multicultural, incluindo as culturas indígenas, as africanas e a afro-brasileira no currículo, conseqüentemente, para não criar nos educandos inferiorizados um sentimento de não-pertença que os condicione ao “fracasso” escolar.

Dessa maneira, os jovens acabam por interiorizar mentalmente e com profundidade a existência de discriminação racial, concebendo os inferiorizados sob os fundamentos ideológicos institucionalizados nos moldes europeus inseridos na cultura escolar a qual os reproduz nas suas estruturas e, conseqüentemente, em suas práticas cotidianas.

Não há como negar, desde já, que, para mudar o *status quo* são necessárias ações pedagógicas esclarecedoras e de combate e prevenção a atitudes discriminatórias e racistas e, acima de tudo, à superação do modo de organização escolar e a sua estrutura caracterizada pela formação seriada disciplinar, conquanto seja fortalecedora da ideologia liberal e meritocrática, com encorajamento da competitividade e a consolidação do individualismo e, conseqüentemente, reprodutora das desigualdades sociais.

A diretriz educacional deve estar centrada no aspecto democratizante, direcionada à formação cidadã e, sobretudo, orientada à socialização dos conhecimentos socialmente construídos, incluindo-se a diversidade cultural para que sejam superadas as perspectivas eurocêntricas e etnocêntricas. É mister implementar efetivamente a educação humanista com viés multiculturalista, ao longo do currículo, contemplando-se os saberes antropológicos.

### Referências

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar. 1992.



ARROYO, M. G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

BERTULIO, D. L. L. Ação Afirmativa no Ensino Superior considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à Universidade – o Sistema Jurídico Nacional. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 51-97.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org). **Pierre Bourdieu: Col. Grandes Cientistas Sociais**. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand do Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**, Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

SWARTZ, D. Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

GUIMARAES, A. S. A. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v.47, n.1, p. 09-43, 2004.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUNANGA, K. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 7-19.

PIMENTEL, C. Maioria dos miseráveis brasileiros é jovem, negra e nordestina. **Agência Brasil**. 03 maio 2011. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-05-03/maioria-dos-miseraveis-brasileiros-e-jovem-negra-e-nordestina>>. Acesso em: 29 dez. 2015.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa: uma política pública que faz diferença. In: PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 21-49.