



Relações étnico-raciais e formação de professores: uma reflexão sobre a docência no Estado do Pará, 1970-1989¹

Ethnic-racial relations and the formation of teachers: a reflexion on education in the State of Pará, 1970-1989

Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará

Resumo

Este artigo trata da formação de professores oferecida pelo Instituto de Educação do Estado do Pará, nas décadas de 1970 e 1980. Como também se volta para a capacitação oferecida pelo Instituto para o trato da questão racial. Utiliza-se como base teórica as formulações de Pierre Bourdieu, relativas à noção de *habitus* e poder simbólico. Este texto evidencia a condição inferior a que o aluno negro é relegado e a discriminação de que ele é objeto. Nosso argumento se encaminha no sentido de afirmar a omissão presente nos processos de formação – planos e na bibliografia de formação, em relação à questão racial. Nele argumenta-se ser crucial a *preparação* dos professores para o trato da questão, uma vez que a ausência desta leva à reprodução do preconceito em sala de aula.

Palavras-chave: Educação. Formação de professores. Questão racial. Preconceito. Reprodução.

Abstract

This text is about the teacher's formation offered by the Institute of Education of the State of Pará in the decades of 1970 and 1980. It studies the education offered by the Institute on the handling of the racial issue. It is based on the theoretical formulations by Pierre Bourdieu on the notion of *habitus* and symbolic power. This text highlights the inferior condition to which the black students are relegated and the prejudice they suffer. Our argument is centered on stressing the omission present in the formation process – plans and references related to the racial issue. We affirm that the preparation of the teachers is crucial to handle this matter, and its absence leads to the reproduction of racial hatred within the classroom.

Keywords: Education. Teachers' formation. Racial issue. Prejudice. Reproduction.

1 Introdução

“Aquarela do Brasil” é, mais do que um samba famoso, uma espécie de hino nacional. Ele desperta em nós um sentimento de fazer parte. Ele nos remete à idéia de que somos diferentes dos outros – dos que não são brasileiros. Ele nos permite, acima de tudo, falar de nós mesmos sem a *pompa* e a *circunstância* que o Hino Nacional impõe. “Aquarela do Brasil” é a matriz de um tipo de samba – o de exaltação – que tem pelo menos dois *filhos* diletos: “Aquele Abraço” e “País Tropical” – o primeiro, de Gilberto Gil e o segundo, de Jorge Ben Jor. *Aquele Abraço*, composto às vésperas do exílio londrino, exaltava as maravilhas do Rio de Janeiro, que continuava lindo, a despeito das agruras da ditadura militar. “País Tropical”, composto na mesma época, afirmava a beleza que era viver num país tropical, “abençoado por Deus e bonito por natureza”.

Em comum, todas essas pérolas do cancionero popular brasileiro trazem a idéia do idílio brasileiro – um país sem guerra, sem revolução, sem terremoto e com um povo faceiro. A cada execução, essas músicas nos remetem para aquele momento em que o tempo é suspenso e nós só pensamos no conagraçamento, na maravilha que é viver neste país, porque, afinal de contas, “Deus é brasileiro”!

A despeito da contribuição que “Aquarela do Brasil” trouxe para o cancionero, esta letra revela uma representação do Brasil que, se levada ao pé da letra, desfaz a imagem de união que ela evoca. O título da música nos sugere a idéia do gradiente, a idéia de que o Brasil se constitui em aquarela porque integra, como nação, um conjunto diverso de tipos, cores e culturas. Por isso, o Brasil é lindo – “Oi, esse Brasil lindo e trigueiro!” Em princípio, portanto, a música indica a idéia de que a mistura é parte do caráter brasileiro. Ela é sua distinção e sua virtude. Esse Brasil, lindo e trigueiro, é, todavia, inzoneiro. Inzoneiro, como ensina o Aurélio, significa: *mexeriqueiro, intrigante, mentiroso, sonso* ou *manhoso*.

“Aquarela do Brasil” faz eco a uma tradição iniciada no século XIX, segundo a qual a miscigenação tem lá seus percalços. Produz frutos lindos, às vezes, mas de caráter duvidoso. Essa mensagem, esse substrato da canção, todavia, tem passado despercebido. A pesquisa realizada não tratou de música; mas da invisibilidade de que a questão da cor é objeto no processo de formação de professores. Da mesma forma que ocorre com “Aquarela



do Brasil”, a evocação dos cursos de formação de professores é distinta da formação que eles oferecem aos seus alunos.

2 A gênese da tese

A reflexão em torno da questão racial foi iniciada no curso de Mestrado. Nossa dissertação tratava da trajetória profissional de professores negros da Universidade Federal do Pará. Naquela oportunidade, pudemos perceber que as trajetórias dos professores não se viam refletidas nas suas práticas profissionais. Ali surgiu a questão da ausência, da invisibilidade do negro.

Após o Mestrado, nas reflexões que fazemos sobre o trabalho realizado, aventamos a hipótese de trabalhar a questão no âmbito da Educação Básica e nossas primeiras incursões se mostraram promissoras. Livros didáticos, manuais de Psicologia infantil, jogos educacionais e roteiros de comemoração de efemérides visitados nos revelaram uma imensa lacuna: neles, o Brasil surge como um país racialmente homogêneo, no qual as populações negras representam uma parcela ínfima e subalterna. Em quase todos eles, a impressão geral é de um país de “propaganda de margarina” dos anos de 1970, em que a família é branca e a empregada – feliz no *seu* lugar – é negra.

A partir dessa constatação, formulamos o presente objeto de estudo. Ele tem dois objetivos: em primeiro lugar, ele se pretende uma contribuição modesta à reflexão sobre a forma como o negro surge no processo educacional. No Brasil, o cenário da pesquisa educacional é carente em pesquisas sobre a questão. Mesmo o impulso promovido pelos estudos provenientes de cursos de Pós-Graduação² é insuficiente para preencher a lacuna construída em anos de ausência. É isto que aponta o estudo de Claudia Miranda (2004), no qual afirma que os trabalhos relativos à questão racial se apresentam, ainda em maior número, em forma de artigos e não em forma de estudos circunstanciados. O mesmo afirma Elizabeth Fernandes Souza (2001), para quem o pequeno número de trabalhos é um fator alarmante, uma vez que a falta de reflexão contribui para o recrudescimento das formas de discriminação.

Assim, a modéstia é justificada e verdadeira. O estudo da questão racial relacionada à educação requer um número significativo de trabalhos para que se possa iniciar um processo de mudança. Só a constituição de massa crítica poderá permitir a ultrapassagem da denúncia à constituição de

um *habitus* profissional, para fazer uso de um conceito muito empregado a seguir, dentro do qual o preconceito não se constituía em aporte teórico.

O outro objetivo diz respeito à natureza deste trabalho. Em que pese o caráter objetivo das análises realizadas a seguir, este texto tem um componente político que deve ser reafirmado. A Educação é um campo do conhecimento de estudos aplicáveis, que se pretendem interventores na constituição de uma sociedade melhor. A utopia, portanto, é parte integrante do pensamento educacional e, portanto, deste trabalho, o qual almeja uma educação livre de preconceitos.

3 O *locus* de investigação e as fontes

100 Importa situar, em pouquíssimas linhas, o Estado do Pará, para que se tenha idéia da importância do espaço que analisamos – o Instituto de Educação do Estado do Pará. O Pará surge, em nossa história, um século depois do descobrimento. Os portugueses tomaram a foz do rio das Amazonas, com o objetivo de proteger o território das invasões de outras nações européias. A ocupação, no entanto, não se reverteu em exploração econômica significativa, de forma que mais de um século depois, por volta de 1750, ainda não havia moeda corrente e as condições materiais de vida eram muito precárias.

Parte desse estado se deveu ao fato do norte colonial português ter permanecido isolado do resto da colônia, por todo o período colonial. Enquanto as colônias do litoral e do sul constituíam o Estado do Brasil, o Maranhão e o Grão-Pará (que compunha o que hoje conhecemos como os Estados do Amapá, Amazonas, Rondônia, Roraima, Pará e parte do Mato Grosso) compunham o Estado do Grão-Pará e Maranhão. Esse isolamento foi constante ao longo de todo o período colonial e ao longo de todo o império.

O Pará não conheceu, no período colonial, uma atividade econômica constante e que produzisse muitos dividendos, como ocorreu com a cana-de-açúcar em Pernambuco, o tabaco na Bahia ou o ouro nas Minas Gerais. Só no século dezanove, com a extração da goma elástica, ocorreu um surto econômico vigoroso. Todavia, muito da riqueza produzida não se reverteu no estabelecimento de estruturas que permitissem o florescimento de outras atividades. Assim, quando a goma elástica brasileira – e paraense



– foi substituída pela produção asiática, na virada do século dezenove para o vinte, o surto econômico foi suspenso e nada havia para substituí-lo.

Foi a partir do governo de Getúlio Vargas que uma série de políticas foram ensaiadas com o objetivo de levar desenvolvimento à região. Iniciou-se, então, uma série de projetos de intervenção, conhecidos, muito apropriadamente, de Grandes Projetos. Esses tinham por objetivo alavancar a economia regional, por meio de atividades de grande interesse comercial, como a exploração de recursos minerais. Em função desses projetos, uma série de enclaves industriais surgiram no Estado do Pará, e também na região Norte, quase todos voltados para a exploração de recursos minerais. (BRITO, 1994; CARDOSO, 1984; COELHO, 2001; GONDIN, 1994; MARTINS, 1998; QUEIROZ, 2005; SANTOS, 1980; WEINSTEIN, 1993).

O Pará do início dos anos de 1970, portanto, era uma unidade da Federação com uma longa tradição de isolamento e estruturas sociais e econômicas em constituição. Era o caso do sistema educacional. Havia um número enorme de analfabetos, crianças e adolescentes fora da escola e uma deficiência avassaladora de docentes. O Instituto de Educação do Estado do Pará foi, nesse contexto, uma instância fundamental para a busca de soluções que viabilizassem a reversão do quadro existente. Analisar a forma como a questão racial era percebida e vivida naquela instituição e fazer a reflexão a partir de um ponto de vista privilegiado, diante do lugar que a instituição ocupava no contexto do Estado do Pará, constituiu-se numa questão importante a ser investigada.

O nosso *locus* de investigação, portanto, é o Instituto de Educação do Estado do Pará. Trata-se de uma casa de *preparação* de professores, em funcionamento há mais de um século, criada que foi em 1871, e que permanece, desde sua criação, como referência para a formação de professores em Nível Médio, no Estado do Pará. Nossa análise incidiu sobre duas décadas de sua trajetória: as décadas de 1970 e 1980.

A definição desse recorte temporal deveu-se à possibilidade de melhor delimitar o objeto de estudo, uma vez que nesse período se ofereciam cursos de formação para o exercício do magistério, em nível secundário, conforme previa a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971³. Além disso, diante da escassez de quadros funcionais, o Estado do Pará facultou o exercício do magistério, no segundo ciclo do antigo Primeiro Grau (quinta à oitava série)

aos professores de Nível Médio. Assim, uma parcela significativa dos docentes do antigo Primeiro Grau, nesse Estado, recebeu sua formação no Instituto de Educação do Estado do Pará e exerceu a profissão em todas as séries que compunham aquele grau.

Como nós nos aproximamos do Instituto? Foi, desde o início, um empreendimento difícil. Em que pese a compreensão, ajuda e simpatia dos gestores, o Instituto, como tantas instituições brasileiras, não possui arquivos organizados, não preserva boa parte de seus documentos ou, o que é possível, preserva o que considera importante do ponto de vista administrativo e não do ponto de vista educacional. De toda forma, foi por lá que iniciamos nossa jornada e não poderia ser de outro modo. Nos arquivos do Instituto encontramos o que foi a maior fonte de informações para a pesquisa. O primeiro foi a ficha individual do aluno. Trata-se de um documento estruturado anualmente, o qual contém as informações seguintes: nome, turma, turno, série, notas e média final de aprovação. Reunimos uma série completa, representando uma amostragem de dez por cento do total de alunos formados ao longo dos vinte anos analisados, perfazendo mais de mil e duzentas fichas. Para analisá-las apropriadamente, consultamos as certidões de nascimento existentes no Instituto, relativas a cada um dos alunos com fichas selecionadas. Esses dados, ficha e certidão, nos permitiram considerar: percentual de alunos por cor/raça, índices de frequência de cor/raça por turno, índices de aprovação por cor/raça e índices de alunos por sexo.

A prodigalidade de fichas de alunos e certidões de nascimento não se repetiu em outros suportes de dados. As mudanças, os sinistros e a falta de condições de guarda e manutenção de documentos fizeram com que pouquíssimos planos de disciplinas subsistissem, mesmo de períodos recentes. Reunimos cerca de sessenta e nove planos. Com relação a eles, vale dizer que muitos se encontravam incompletos: uns sem o registro da bibliografia, outros sem a indicação de estratégias e ainda alguns sem os indicadores de avaliação. Todos, no entanto, traziam o registro do conteúdo, o que se constituiu no dado privilegiado pela pesquisa. A partir dele, pudemos considerar a incidência de temas relacionados à questão racial, no processo de formação de docentes. Em vista da situação apresentada, no que tange à bibliografia dos planos, para a nossa pesquisa nós nos ativemos aos que traziam referências e as consideramos para a investigação da base teórica subjacente às disciplinas e, por extensão, à formação oferecida pelo Instituto.



Fora do Instituto, trabalhamos com o intuito de reunir dados que viabilizassem uma análise circunstanciada do objeto que recortamos. Assim, consultamos dados estatísticos formulados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), especialmente os relativos à distribuição da população por cor/raça. Por meio deles, verificamos as condições da população negra no Brasil naquele período, tanto no que concerne aos indicadores econômicos, quanto educacionais. Entendemos ser necessário, também, considerar o que pensava parte da sociedade paraense sobre a questão educacional. Por ser a noção de reprodução uma de nossas balizas teóricas, elegemos a imprensa escrita paraense como o meio a partir do qual perscrutaríamos uma parte da sociedade. Assim, reunimos duzentos e quarenta e cinco artigos, do período de 1970 a 1989, publicados na imprensa. Neles, pudemos verificar a representação que aquela parte da sociedade construiu acerca da educação. Além disso, essas matérias nos pareceram importantes, uma vez que os professores do Instituto recorreram freqüentemente aos jornais como recurso didático.

Consideramos, por fim, ouvir professores e alunos daquele Instituto. Assim, recolhemos o depoimento de dez representantes do corpo docente e dez representantes do corpo discente. Tais depoimentos prestaram-se como dados subjetivos, os quais serviram de contraponto às indicações dos dados estatísticos. Com relação aos professores, selecionamos docentes que tivessem atuado no Instituto, no período estabelecido como recorte para a pesquisa. O mesmo foi feito com relação aos alunos, sendo que, neste caso, privilegiá-mos aqueles que atuassem como professores e se autodeclarassem negros ou pardos. A impossibilidade de encontrar o décimo aluno que atuasse no magistério obrigou-nos a coletar o depoimento de uma aluna desempregada.

A seguir, oferecemos um quadro de nossos entrevistados. Ressaltamos que o procedimento de identificação dos entrevistados, no tocante à cor, transcorreu por meio da auto-identificação. A produção das diferentes fontes deu-se em duas etapas: primeiramente, a de material escrito, e em seguida, a realização das entrevistas; a primeira, compreendida de 2001 a 2003; e a segunda, de 2002 a 2005. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas, cujo conteúdo versou sobre as indagações pertinentes à pesquisa, especialmente à origem familiar, às bases teóricas de formação e à questão racial. Adotamos o recurso de codinomes, diante da concordância de todos os entrevistados em utilizá-los, com a intenção de preservação do anonimato.

Quadro 1: Professores do Instituto de Educação do Estado do Pará (1970-1989)

Codinome Nascimento e Cor	Disciplinas ministradas	Atuação	Formação	Função atual
Ana Carolina (1962) – Parda	Psicologia aplicada à Educação; Didática; Prática de Ensino.	1983-1994	Pedagogia; Mestre em Educação.	Gestão em Instituição de Ensino Superior
Célia (1940) – Parda	Português	1961-1984	licenciada em Letras	Gestão administrativa, níveis: Educação Básica e Superior.
Débora (1962) – Branca	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus; Didática dos Estudos Sociais.	1984-1985	Pedagogia; Doutorado em Educação.	Docência em Ensino Superior
Giselle Cristiane (1949) – Negra	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus	1981-2004	Pedagogia; Especialista em Educação.	Gestão de Escola Pública
Liz (1948) – Parda	Psicologia da Educação	1974-1981	Pedagogia; Doutorado em Educação.	Docência em Ensino Superior
Magrita (1959) – Branca	Educação Física	1982-em curso	licenciada em Educação Física; Especialista em Handboll	Docência no I.E.E.P
Malena (1943) – Branca	Didática Geral; Didática Especial; Recursos Audiovisuais.	1963-1983	Pedagogia; Especialista em Informática; Especialista em Educação.	Docência no ensino superior
Morena (1938) – Parda	Estatística	1970	licenciada em Ciências Sociais	Aposentada
Raiza (1943) – Negra	Psicologia aplicada à educação	1968-1986	Pedagogia; Psicologia.	Aposentada
Regina Alice (1940) – Negra	Didática Geral; Didática; Didática das Ciências; Metodologias.	1960-1989	Pedagogia; Especialista em Educação.	Aposentada

Fonte: Entrevista com professores do Instituto de Educação do Estado do Pará no período de 2001-2003



Quadro 2: Alunos do Instituto de Educação do Estado do Pará formados (1970-1989)

Codínome	Nasc.	Cor	Período de formação	Formação	Função atual
Alexandrina	1948	Negra	1966-1972	Pedagogia	Docência no I.E.E.P.
Beatriz	1949	Parda	1974-1976	Licenciatura em Letras	Docência no Ensino Fundamental
Betânia	1960	Negra	1975-1979	Pedagogia	Docência no Ensino Fundamental
Eduarda	1966	Negra	1983-1986	Nível Médio	Desempregada
João	1967	Negro	1986-1989	Licenciatura em C.Sociais; Mestre em Planejamento	Atuação no Conselho Municipal do Negro
Júlia	1947	Negra	1963-1970	Licenciatura em Letras	Docência no I.E.E.P.
Lúcia	1953	Parda	1974-1979	Licenciatura em História	Atuação no Comércio
Maria	1964	Parda	1980-1983	Pedagogia; Especialista em Educação.	Docência no I.E.E.P.
Quitéria	1957	Negra	1976-1979	Pedagogia; Especialista em Gestão.	Gestão escolar e Docência no Ensino Fundamental
Soeiro	1961	Parda	1976-1979	Pedagogia	Docência no I.E.E.P.

Fonte: Entrevista com alunos do Instituto de Educação do Estado do Pará no período de 2002-2005

4 Tecendo a reflexão teórico-metodológica

Como técnica de análise dos documentos escritos e orais, a fim de satisfazer nossos objetivos propostos, inspiramo-nos nas formulações de Laurence Bardin (1993; 2000), relativas à análise de conteúdo, a qual se desdobra, neste trabalho, em dois tipos de análise: uma, própria para documentos escritos, outra própria para documentos orais. A primeira consiste nos

seguintes procedimentos: resumo dos documentos; classificação dos resumos, segundo categorias temáticas; eleição dos pontos a serem investigados e classificação da documentação, segundo os pontos elaborados; e, por fim, a análise. A segunda consiste em: transcrição da entrevista; desmembramento do depoimento, segundo dois aspectos – cronológico e temático; identificação das recorrências; e, por fim, mais uma vez, a análise.

A análise de conteúdo promove a organização sistematizada dos dados empíricos por meio de “uma pré-análise, uma exploração do material e de um tratamento dos resultados, com a inferência ou dedução lógica e a interpretação.” (BARDIN, 2000, p. 153). Empregamos uma análise categorial.

Que funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, ou análise temática é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 2000, p. 153).

106

Assim, pudemos propor categorizações, já que promovemos uma codificação ou uma “transformação dos dados brutos do texto.” (BARDIN, 2000, p. 103). Segundo a autora, há possibilidade de composição por recorte, agregação e enumeração, o que permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão discursiva, suscetível de esclarecer o pesquisador acerca das características do texto, que podem servir de índices para as análises. (BARDIN, 2000, p. 103). Em suma, dito de outro modo, a análise tenciona a busca de representações por meio das mensagens orais ou escritas.

O trabalho de análise caminhou no sentido de perceber os desdobramentos do dito nas entrevistas ou expresso nos documentos, mas também de reparar nos silêncios, nas ausências, no não-dito. Logo, acreditamos ter capturado as representações sobre o lugar do negro no universo escolar, mesmo quando tais representações encontravam-se encobertas por discursos que enalteciam a igualdade entre as raças e entre os alunos e professores. Neste sentido, entendemos que os discursos se compõem por meio de diferentes “disposições incorporadas.” (BOURDIEU, 2002b).



Na análise dos planos e dos demais documentos escritos e orais recorreremos às noções conceituais de *habitus*, violência simbólica e dominação de Pierre Bourdieu. Especificamente no tocante aos planos, nosso procedimento consistiu na detecção dos seguintes aspectos: objetivos, procedimentos metodológicos e bibliografia. Esses três aspectos foram considerados como suficientes para nos indicar a matriz teórica que lhe era subjacente. Enfatizamos, duas questões fundamentais para o entendimento de nosso argumento: em primeiro lugar, se a matriz teórica apontava para uma abordagem do programa que primava pela restrição ao conteúdo formal ou se ela sugeria uma abordagem contextualista, a qual relacionava o conteúdo à realidade do aluno; em segundo lugar, se havia qualquer referência no programa, ou no conteúdo abordado, que permitisse o enfrentamento da questão racial.

Atentamos, ainda, para a verificação da relação necessária que deveria haver entre os objetivos da disciplina e os objetivos formulados pelo professor, de forma a perceber se havia coerência entre ambos, e se acontecia o mesmo em relação ao conteúdo e à bibliografia, observando se esta era adequada ao conteúdo proposto. Notamos, também, se a abordagem expressa nos planos condizia com as tendências manifestas nos objetivos. Com relação à questão racial, o procedimento adotado seguiu os seguintes passos: seleção dos conteúdos relativos à questão e verificação da forma pela qual ela era abordada. Nosso objetivo, no que tange a este último ponto, era perceber o enfoque dado pelo professor à questão, se ele problematizava a questão, abordando os aspectos históricos e culturais do problema, ou se a tratava como mera questão biológica, sem qualquer desdobramento na vida social.

Os sessenta e nove planos foram selecionados segundo a sua existência nos arquivos da instituição: três do ano de 1979, onze do ano de 1984, dezesseis do ano de 1985, cinco do ano de 1986, vinte e dois de 1987 e doze de 1989. À exceção dos relativos ao ano de 1979, os quais eram todos da primeira série, os demais se distribuem entre os três anos de formação. Mas nem todas as informações constam dos planos: quarenta e sete não traziam a indicação de carga horária e somente doze identificavam o turno. Vinte e sete não apresentavam o nome do professor, oito só traziam o registro do conteúdo e vinte e cinco não apresentavam os objetivos. Todos, porém, continham o conteúdo proposto.

5 Os desdobramentos teóricos

Os intelectuais que refletem sobre a Educação concordam que o sistema regular de ensino deve ser mais do que um *transmissor* de conteúdos. É consenso que ela deve participar do esforço do Estado e da Sociedade, para preparar crianças e adolescentes ao exercício pleno da cidadania⁴. Não há notícia de intelectual da área que discorde desta premissa. Poucos percebem, todavia, que a idéia de cidadania cultivada nos cursos de formação de professores oblitera a cor, a questão racial e seus desdobramentos das discussões relacionadas à formação para a cidadania. Poucos notam, ainda, que, dessa forma, os cursos de formação de professores – e os intelectuais que os balizam por meio da produção bibliográfica – contribuem para a reprodução de preconceitos.

A pesquisa teve como temática os cursos de formação de professores e como objeto o lugar que nela ocupou a questão racial. Os estudos sobre a formação de professores preocupam-se com a análise de alternativas para a superação de eventuais lacunas da formação.

108 Assim, nosso trabalho se relacionou à produção bibliográfica especializada de duas maneiras. Inicialmente, ele pretendeu problematizar os processos de formação, no sentido dado por José Gimeno Sacristan (1998), para quem a formação do professor não se encerra na leitura e discussão da bibliografia especializada, mas se propaga para a experiência acadêmica, dentro e fora das salas de aula e no trato com professores e companheiros de estudo. Em seguida, e da mesma forma, ele objetivou debater o impacto que as práticas discriminatórias alcançam no cotidiano escolar. Neste sentido, a pesquisa deu continuidade à reflexão existente e iniciou, porém, uma outra.

Ela trata a questão racial e os seus desdobramentos, não como um problema em si. Nela recusamos o tratamento da questão como um problema do preconceito e, portanto, como um problema somente moral. O aporte teórico que adotamos e a pesquisa empírica que realizamos nos levaram a considerar a questão racial como uma questão da formação de docentes. Esta, talvez, seja a sua maior singularidade. Senão vejamos.

As formulações de Pierre Bourdieu constituíram a nossa referência teórica. Com efeito, apropriamo-nos de alguns de seus conceitos: violência simbólica, cultura dominante, dominação e *habitus*. Fundamentalmente, este



autor afirma que a sociedade se constitui em disputas, a partir das quais emerge um grupo dominante, que estende para os demais grupos a sua visão de mundo, por meio de estratégias não destituídas de violência. Em maior ou menor grau, todos os agentes passam a partilhar daquela cultura, a qual se conforma como hegemônica.

Dominante, mas não absoluta. A sociedade, para Bourdieu, se constitui não apenas no conflito, mas na diversidade. Esta última condição facultava a emergência de formas específicas de ver o mundo, as quais respeitam aquela dominante em vários aspectos, mas dela se distinguem em uma série de outros. Para utilizar uma categoria do próprio Pierre Bourdieu (1979; 1990; 1999; 2002a; Bourdieu, Passeron, 1982), podemos afirmar que a sociedade se constitui em *campos*⁵, dentro dos quais se cultivam *habitus* distintos.

A gênese do conceito de *habitus* encontra-se nas reflexões realizadas com vistas à compreensão das estruturas que determinam as práticas sociais. Pierre Bourdieu se viu, em dado momento de sua reflexão, insatisfeito com as proposições que analisavam as práticas sociais. Percebia duas correntes opostas: a que buscava compreendê-las como determinadas pela subjetividade do agente, pela sua forma particular de ver o mundo; e aquela que as assumia como resultado de determinações objetivas, como regras de ação, educação formal e relações de produção. Diante desse quadro, Bourdieu formula um cogito, em que as práticas sociais são informadas pelo lugar no qual o agente se encontra no corpo social. Mais do que determinadas pela subjetividade ou pelas estruturas objetivas, as práticas sociais estão condicionadas por um processo de educação, formal ou não, ocorrido desde o âmbito familiar até as instâncias impessoais da vida civil.

Pierre Bourdieu (1987) introduz, aqui, uma proposição importante para a análise das práticas sociais, uma vez que reformula o conceito de condições objetivas. Para ele, tanto quanto as relações de produção, as noções de belo, bom gosto, prazer, diversão, lazer, contemplação são objetivas – são construções sociais no seio das quais os agentes sociais *moldam* suas formas de agir. Neste sentido, Bourdieu supera o impasse percebido por ele na literatura: a oposição subjetividade X objetividade. Suas considerações levaram a que ele fosse tachado de estruturalista, atributo que ele recusa, na forma como lhe é referido. Considera-se um *construtivista-estruturalista*:

Por estruturalista, eu diria que existe, dentro do mundo social, e não somente nos sistemas simbólicos como linguagem, mito etc., estruturas objetivas, independentemente da consciência e da vontade dos agentes, que são capazes de orientar ou coibir suas práticas e representações. Por construtivista, entendo que há uma gênese social de uma parte dos esquemas de percepção, de pensamento e de ação constitutivos daquilo que chamo de *habitus*, de outra parte, das estruturas sociais e, em particular, as que identifico como campos e grupos.

Assim sendo, as representações dos agentes variam segundo sua posição e segundo seu *habitus*, como sistemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e valorativas adquiridas na experiência duradoura de ocupar um espaço no mundo social. (BOURDIEU, 1987, p. 147-157).

110 O conceito de *habitus* é o resultado, portanto, de seus esforços de compreender as práticas sociais. Bourdieu investiu nele uma longa reflexão, de forma que ele sofreu algumas modificações. Este fato contradiz, segundo Tomaz Tadeu da Silva (1996), os críticos de sua obra, especialmente os brasileiros, surgidos após a publicação, no Brasil, de seu livro “A Reprodução” (1982), escrito em parceria com Jean Claude Passeron. Segundo Tomaz da Silva, esse livro serviu para que “uma multidão de leitores dos fabricantes de rótulos o classificasse definitivamente como um irremediável reprodutivista.” (SILVA, 1996, p. 244). Conforme afirmamos, no entanto, o conceito de *habitus* sofre modificações, de forma a contornar a acusação dos críticos que, por trás do atributo de reprodutivista, percebiam que as formulações de Bourdieu pouco explicavam a possibilidade de mudança.

É explicar a unidade de estilo que une as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes [...]. O *habitus* é o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição como estilo de vida unitário, isto é, como conjunto unitário de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. Como as posições das quais são produtos, os *habitus* são diferenciados; mas também são diferenciantes. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: mobilizam princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferentemente os princípios de diferenciação comuns. Os *habitus* são princípios geradores de práticas distintas e distin-



tivas, [...] mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e divisão, gostos diferentes. (BOURDIEU, 1994, p. 23).

O autor antecipou que *habitus* se constitui num sistema de disposições aberto, que está, constantemente, sendo transformado por experiências novas vividas pelo agente social, e situa essa noção em um sistema duradouro, porém passível de mudança. Esta noção de *habitus*, adiantou, “exprime, sobretudo a recusa a toda uma série de alternativas nas quais a ciência social se encerrou, a de consciência (ou do sujeito) e do inconsciente, a do finalismo e do mecanismo etc.” (BOURDIEU, 2000, p. 60). Para ele, *habitus* supera a inércia e evidencia a dinâmica na capacidade criativa e inovadora do agente social, o que discrepa do sentido de hábito.

Esta formulação nos permitiu analisar os dados que recolhemos. Em mais de mil e trezentas fichas de alunos, mais de sessenta planos de curso, cerca de dez obras didáticas e vinte entrevistas, percebemos que, no curso de formação de docentes que analisamos, as práticas de discriminação eram freqüentes. A pergunta a ser feita era uma só: Como uma instituição de ensino, ocupada com a formação de professores, reproduz o preconceito, quando afirma, continuamente, ser a escola o espaço do saber, da igualdade e da transformação?

As formulações de Pierre Bourdieu nos ajudaram a responder. Compreendemos, tal como Bourdieu, que a sociedade é constituída por conflitos diversos; e desses conflitos emerge um grupo dominante, com sua cultura, a qual é imposta aos demais grupos, os quais a reproduzem em graus distintos. Entendemos, também, que a sociedade, assim constituída, se conforma em campos diversos, e cada qual cultiva uma forma particular de ver o mundo, que se desdobra em *habitus* – os quais podem representar risco para a cultura dominante.

Após a análise dos dados empíricos e do estudo da bibliografia apropriada, concluímos o que segue. A instituição de ensino analisada se conforma como uma instância de contribuição para a reprodução da cultura dominante, e isso, em termos de questão racial, quer dizer que ela pratica o que se convencionou chamar de “racismo à brasileira”⁶: uma segregação simbólica, constante, mas nunca absoluta, exercida por meio de práticas cotidianas – veladas ou não – que reduzem o negro à condição de agente

inexistente do processo educacional. Essa reprodução se dá por duas razões: em primeiro lugar, porque a instituição é formada por agentes sociais que, a despeito dos *habitus* diversos, contribuem para a reprodução das estruturas da cultura dominante, no que tange à questão racial; em segundo lugar, porque a instituição se omite de cumprir a sua função de fazer emergir um novo *habitus*, profissional, no qual o preconceito, o racismo e a segregação não se manifestem – ainda que persistam na convicção de cada um dos agentes.

Por se tratar de um estudo no qual a questão racial é objeto de análise, importa esclarecer, desde já, o aporte escolhido para abordá-la. Em acordo com o que vem sendo discutido por diversos autores que tratam da questão racial no Brasil (ARAÚJO, 2000; BENTO, 2002; CAVALLEIRO, 2000; DOMINGUES, 2002; GOMES, 1995; GUIMARÃES, 2002, 2003; HASENBALG, 1979; MUNANGA, 1996; PINTO, 1999; PIZA, 2000; ROSEMBERG, 1987; SCHWARCZ, 2001), optamos pela utilização do conceito de Raça. A escolha requer um esclarecimento que vai além do que a *praxis* recomenda, uma vez que alguns autores (COSTA, 2000; WERLE, 1997; GILROY, 1998; GRIN 2001) recusam a sua utilização. A transformação do termo Raça em conceito tem uma longa e nefanda trajetória. Segundo Lilia Moritz Schwarcz, foi no século XIX que ele surgiu como um instrumento de classificação de grupos humanos. O conceito de Raça, ao longo de todo aquele século, pretendeu estabelecer e compreender as diferenças entre os grupos humanos, entendendo-se como manifestações de heranças físicas. (SCHWARCZ, 1993, p. 47-66). Assim, sua emergência está associada a toda a série de calamidades impostas a certos grupos humanos por outros, e tem por base a crença infame de que os homens se distinguem em raças, as quais podem ser dispostas em uma cadeia hierárquica, o que justifica o poder e a crueldade de uma sobre a outra.

O desenvolvimento da ciência no século XX e, especialmente, o avanço dos valores democráticos colocaram por terra o conteúdo do conceito de Raça. A ciência evidenciou, e continua a destacar, a inexistência de raças biológicas, quando se trata de humanos. Conforme deixou claro Claude Lévi-Strauss (1980), em texto sobre a noção de Raça e Cultura:

Falar da contribuição das raças humanas para a civilização mundial poderia assumir um aspecto surpreendente numa coleção de brochuras destinadas a lutar contra o preconceito racista. Resultaria num esforço vão ter consagrado tanto talento e tantos



esforços para demonstrar que nada, no estado atual da ciência, permite afirmar a superioridade ou a inferioridade intelectual de uma raça em relação à outra. (LÉVI-STRAUSS, 1980, p. 47).

Lévi-Strauss, um dos mais renomados antropólogos do século XX, reconhecia, então, a impropriedade de se falar em raças biológicas, e em estudo sobre as diversidades culturais nos grupos humanos.

Por sua vez, o pensamento democrático inculcou e fez florescer a crença de que todos são iguais, independentemente de suas diferenças de sexo, cor e religião. Uma e outra, no entanto, não foram suficientes para eliminar as diferenças e as diferentes formas de segregação. Foi diante da realidade da diferença e da discriminação que emergiu um novo conceito de Raça.

A emergência do Movimento Negro no Brasil, inspirada, em larga medida, nos movimentos pelos direitos civis dos negros norte-americanos, foi determinante nesse processo. Intelectuais do movimento formularam um cogito que invertia o caráter biológico do conceito, de forma a atribuir-lhe maior força política. Mesmo negando a existência de uma raça negra – biologicamente distinta das demais –, o movimento estabeleceu a idéia de uma Raça Negra como uma força política. Ela seria composta por todos aqueles que, herdeiros dos antigos escravos, sofriam, ainda que em graus distintos, os efeitos da discriminação. O conceito, então, deixa de indicar uma classe biológica, para definir uma atitude política, porque a constatação da discriminação seria o primeiro passo para superá-la.

Assim, o conceito de Raça, agora construído pelos próprios negros, passou a considerar um contingente político, de pessoas afrodescendentes – *mestiças* ou não –, que sofre discriminação pela cor. Passou, também, a conter um componente ideológico de luta contra o racismo, ou seja, de luta contra todas as formas de segregação baseadas na cor. Ele se constituiu, portanto, como um conceito identificador, tanto de um grupo quanto de uma postura política.

Por isso, nós nos decidimos pela sua utilização. Não tratamos, a seguir, de diferenças étnicas, porque a etnia, no Brasil pelo menos, pode transcender a cor. Tratamos da questão racial, ou seja, das formas de discriminação e consciência da discriminação em função da cor. Quando nos

referimos a Raça, reportamo-nos ao grupo de brasileiros, afrodescendentes, que sofrem segregação e, eventualmente, lutam contra ela.

6 A pesquisa

A pesquisa procurou dar conta dos diversos aspectos da questão tratada. Em primeiro lugar, ocupamo-nos com a exposição do percurso do Instituto de Educação do Estado do Pará (IEEP), ora em diante. Assim, abordamos as discussões que envolveram a sua fundação e as que fundamentaram as modificações ocorridas em seu interior. Situamos as identidades atribuídas ao docente, pelo próprio IEEP, ao longo de sua trajetória. Nossa intenção, aqui, foi situar o leitor em relação ao Instituto e em relação às representações correntes no Estado do Pará sobre o magistério. Ambos os objetivos nos pareceram importantes para que se compreendesse qual a concepção de educação vigente naquela instituição.

Em seguida, fundamentamos três aspectos cruciais para a compreensão do objeto da estudo. Em primeiro lugar, o lugar da escola como instituição ocupada com a construção e formulação de valores. O recurso às noções conceituais de Pierre Bourdieu nos levou à questão: Como se constitui a escola – e mesmo aquela na qual se formam professores –, uma instância de transformação ou de reprodução? Evidentemente, como o nosso argumento já antecipa, consideramos que o universo escolar contribui para a reprodução da cultura dominante. Em segundo lugar, tratamos da representação sobre educação, formulada por parte da sociedade paraense. Aqui, nossa preocupação foi oferecer ao leitor uma análise do lugar que a educação ocupava naquele Estado e o que se entendia por Educação formal⁷. Em terceiro lugar, abordamos o modo pelo qual a questão racial tem sido vista no Brasil. O mito da *democracia racial*, as formas de discriminação e a abordagem dada pela literatura foram contemplados nesse segmento. Pretendemos, com ele, oferecer um quadro do estado atual da discussão bibliográfica, especialmente daquela voltada para a questão educacional.

Depois, nos concentramos na análise das certidões de nascimento, dos planos de disciplina e das entrevistas dos professores, analisamos o lugar que a questão racial ocupava na formação oferecida pelo IEEP. Relatamos, também, as formas de discriminação reproduzidas no Instituto, tanto as que



se apresentam como resultado de condições socioeconômicas, quanto as que se constituíram a partir da visão de mundo dos professores.

Por fim, tratamos dos alunos formados por aquela instituição. Aprofundamos a questão anterior e analisamos a prática pedagógica exercida por estes alunos, quando professores. Nosso objetivo é demonstrar que, mais que desconsiderar a questão racial, a escola, em certa medida, reproduz a ideologia do branqueamento, formulada no século XIX.

À guisa de conclusão

A cor, no Brasil, é questão polêmica. Se não fosse assim, não teríamos tantas denominações. Cor e raça são duas questões candentes na agenda brasileira porque falam da nossa identidade, da identidade de um país de passado colonial, formado com a contribuição desigual de povos, culturas e tipos diversos. Cor e raça têm ocupado a pauta de reflexões sobre o país, seu futuro e suas possibilidades, por mais de um século, iniciada que foi no Império, ao tempo da substituição do trabalho escravo pelo livre.

Desde então, muito se discutiu sobre a natureza das raças, suas características e a contribuição que cada uma delas poderia trazer à nação. (STROZENBERG, 1997). Esse aporte foi pensado na perspectiva cultural, técnica e eugênica. Com relação ao negro, a discussão realizada foi, na avassaladora maioria das vezes, negativa. Salvo a reflexão de Karl Friedrich Philipp Von Martius, o pai do mito da *democracia racial*, realizada na década de quarenta do século dezenove, pouco foi dito em favor do negro. Von Martius, na verdade, não teceu nenhum argumento favorável ao negro. No entanto, em trabalho apresentado a um concurso instituído pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, com vistas a premiar o trabalho que elaborasse o melhor plano para a escrita de uma história do Brasil, Von Martius considerou que a História do Brasil deveria ser a história da interação de três agrupamentos raciais: o branco, o índio e o negro:

Portanto, devia ser um ponto capital para o historiador reflexivo mostrar como no desenvolvimento sucessivo do Brasil se acham estabelecidas as condições para o aperfeiçoamento de três raças humanas, que nesse país são colocadas uma ao lado da outra,



de uma maneira desconhecida na história antiga [...]. (MARTIUS, 1845, p. 384).

Martius foi, portanto, o responsável pela memória de que o povo brasileiro formou-se da contribuição de brancos, índios e negros. O primeiro teria introduzido a civilização, enquanto os demais participaram com o caráter festivo. A reflexão de Martius, se não detrata negros e índios, relega-os à condição de coadjuvantes quase decorativos do processo de construção da nacionalidade.

Depois de Martius, foi a obra de Gilberto Freyre que, paradoxalmente, tentou recuperar índios e negros da condição a que estavam relegados, desde o século XIX. Em obra que tratava da construção do patriarcado brasileiro, instituição vista por Freyre como a base estrutural da vida social brasileira, o autor pernambucano percebeu e valorizou contribuições importantes de índios e negros na forma como a família – a base do patriarcado – se constituiu. (FREYRE, 1963).

A produção bibliográfica subsequente, relacionada à questão racial, tratou mais do escravo que do negro. Ela se ocupou, prioritariamente, com a análise das estruturas econômicas da sociedade escravista. É verdade que um dos desdobramentos importantes dessa produção foi a recuperação da condição de agente histórico do negro escravo, algo que lhe havia sido recusado pela historiografia anterior – exceção feita a Gilberto Freyre. De acordo com essa produção, o negro deixava a condição de agente passivo nas relações escravistas e surgia como agente ativo, resistente em muitos casos.

Paradoxalmente, no entanto, a despeito do caráter da questão racial, ela tem sido pouco visitada por intelectuais da educação. Já nos referimos ao montante de trabalhos e ao estado atual da discussão sobre a questão racial em educação e, em que pese sua importância, ainda estamos no início de uma reflexão urgente. Urgente, porque, como acreditamos ter deixado claro nas páginas anteriores, a escola tem se constituído em uma instância de propagação e reprodução de discriminação e preconceito.

Os intelectuais da Educação, especialmente aqueles ocupados com a formação de professores, têm se dedicado com a análise de indicadores socioeconômicos, de formas de avaliação, de aportes teóricos e de procedimentos didáticos. Muito da reflexão que desenvolvem tem por objetivo a



capacitação da escola para a formação da cidadania – esse avatar que se pretende superior às diferenças de cor, raça, credo, gênero e orientação sexual.

No entanto, o que muitos desses intelectuais não consideram e o pensamento sobre a educação relega a um plano secundário é o fato de que, no Brasil, a cidadania passa pela cor e pela raça. Conforme afirma Hélio Santos, o negro ocupa sempre as posições menos favoráveis no universo social brasileiro, inclusive no que tange ao exercício da cidadania. (SANTOS, 2000). E, portanto, vive uma cidadania de segunda categoria, regulada, para usar um conceito de Wanderley Santos (1987), pela sua condição inferior.

Assim, a pesquisa teve o objetivo de contribuir para a reflexão de como a escola, por meio dos cursos de formação de professores, contribui para a reprodução da discriminação e do preconceito, nas formas em que eles se manifestam na sociedade. Vimos, aqui, o que acarreta a falta de reflexão sobre a questão racial: a segregação sofrida pelos alunos negros do IEEP vem sendo reproduzida por eles, como professores. E isso se deve ao fato de que o IEEP, como instituição de formação de docentes, não preparou seus alunos para lidar com uma questão crucial, como é a questão racial.

○ IEEP, como a quase totalidade das instituições de formação de professores tem feito, furtou-se a desenvolver nos seus alunos um novo *habitus*. Ele não desenvolveu neles uma prática profissional que viabilizasse o enfrentamento da questão racial e a sua abordagem como um problema do sistema de ensino. Ao agir dessa forma, permitiu que as concepções incorporadas dos diversos agentes sociais se manifestassem recorrentemente, por meio de ações de discriminação e práticas de preconceito. ○ IEEP, portanto, acabou por permitir que o preconceito fosse incorporado ao conteúdo.

Evidentemente, que não ocorreu como política. Isso decorreu, justamente, da falta dela. É a falta de enfrentamento da questão, a consideração de que ela se ajustará, de que meia dúzia de frases *politicamente corretas* resolverá o problema, é o que faculta a reprodução. Só a intervenção conscienciosa, resultado da constituição de uma massa crítica relacionada à questão e incorporada à formação, poderá apontar uma luz no fim do túnel.

Notas

- 1 Este texto parte de uma síntese de minha tese de doutoramento intitulada: *A Cor Ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores no Pará, 1970-1989*, defendida em 30 de junho de 2005 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN.
- 2 Houve um aumento na produção teórica sobre a questão do negro e educação nessa última década. É justamente no período deste estudo – décadas de 1970 e 1980 – que se iniciou, especialmente no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, a consolidação dos cursos de pós-graduação em educação, porém incipientes em relação a essas questões. No recente mapeamento realizado por Nilma Lino Gomes (2004) há um exemplo desse impulso: a existência de curso de Pós-graduação *lato sensu* coordenado pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense; o Programa *A Cor da Bahia*, vinculado ao Mestrado em Sociologia da Universidade Federal da Bahia, e o CEAO – em Salvador; a realização do I Congresso de Pesquisadores Negros em nov. de 2000 em Recife; o II, em São Carlos em ago. de 2002 e o III, em São Luis, set. de 2004; a consolidação do Grupo de estudos Educação e Afro-brasileiros, aprovado na ANPEd, em 2001 e transformado em Grupo de Trabalho em 2003; o Programa Políticas da Cor, do laboratório de Políticas Públicas (Laboratório de Políticas Públicas – UERJ), com apoio da Fundação Ford; Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford, sob a coordenação da Carlos Chagas; Concurso Negro e Educação, promoção da ANPEd e Ação Educativa, Assessoria, Pesquisa e Informação, com apoio da FORD.
- 3 Conferir análise circunstanciada sobre esse marco legal em José Willington Germano (2005), na qual explicita a promulgação da Lei e suas interfaces com os governos militares.
- 4 Priorizamos aqui o conceito de cidadania definido por Pinsky, J. e Pinsky, C. (2003), para quem ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo para ele, ter direitos civis. Assim, é ter direito de voto e ser alvo de votação; ter direitos políticos assegurados. No entanto, o autor adverte que os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que alicerçam a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranqüila. O autor ressalta, porém, que o conceito de cidadania varia histórica, social e culturalmente, e não há, portanto, uma universalização no seu sentido. Consideramos, desse modo, que esta formulação se afina aos objetivos propostos neste trabalho.
- 5 O sentido aqui utilizado pode ser compreendido como espaço estruturado de posições, ocupadas por agentes em competição, cuja lógica de funcionamento não depende desses. Assim, a forma, o campo se caracterizam prioritariamente como espaços simbólicos, nos quais transita o pessoal especializado no jogo pela conquista da hegemonia numa prerrogativa de determinar as práticas legítimas em cada campo. Conferir esse argumento em Pierre Bourdieu. (1980; 2002a).
- 6 Sobre esta questão ver: Munanga (1996); Silveira (1999); Pereira (2002); Silva (2003) e Telles (2003).
- 7 Para tanto, decidimo-nos por aqueles jornais que foram utilizados em sala de aula pelos professores do IEPP: “A Província do Pará e O Liberal.” Ambos os jornais representavam interesses de grupos econômicos e políticos da sociedade paraense.



Referências

- ARAÚJO, Joel Zito Almeida de. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: SENAC (SP), 2000.
- BARDIN, Laurence. **L'analyse du contenu**. 7^{ème} ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa Edições 70, 2000.
- BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Negritando**. Belém: Graphitte, 1993.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 13-57.
- BOURDIEU, Pierre. **La distinction**. Paris: Minuit, 1979.
- _____. **Le sens pratique**. Paris: Minuit, 1980.
- _____. **Choses dites**. Paris: Minuit, 1987.
- _____. Espaço social e poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- _____. **Raisons pratiques**: sur la théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994.
- _____. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kühner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- _____. **O Poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **As regras da arte**: gênese e estrutura de campo literário. Tradução Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.
- _____. **Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2002b.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução Reynaldo Bairão; Revisão Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRITO, Daniel Chaves de. **Extração mineral na Amazônia**: a experiência da exploração de manganês da Serra do Navio no Amapá. 1994. 120 f. Dissertação (Mestrado em

Desenvolvimento Sustentável) – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 1994.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Economia e sociedade em áreas coloniais periféricas**: Guiana Francesa e Pará. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores, Pará, 1970-1989. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

COSTA, Sérgio; WERLE, Denílson. Reconhecer as diferenças: liberais, comunitaristas e as relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 49, p. 159-178, nov. 1997.

DOMINGUES, Petrônio José. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo. **Estudos Afro Asiáticos**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 3, p. 563-599, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. 12. ed. Brasília: Editora daUNB, 1963.

120 GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil** (1964-1985). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GILROY, Paul. "Race ends here." Abingdon, Oxford. **Ethnic and racial studies** [s.l.], v. 21, n. 5, p. 838-847, 1998.

_____. **Against race**. Cambridge: Belknap Press/Harvard, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Levantamento bibliográfico sobre relações raciais e educação: uma contribuição aos pesquisadores e pesquisadoras da área. In: MIRANDA, Cláudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara. (Org.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

GONDIM, Leite. **A invenção da Amazônia**. São Paulo: Marco Zero, 1994.

GRIN, Mônica. Políticas de ação afirmativa e ajustes normativos: o seminário de Brasília. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 59, p. 172-192, mar. 2001.

GUIMARÃES, Antonio S. Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.



_____. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **A discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução Patrick Beurglion. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A noção de estrutura em etnologia, raça e história; totemismo hoje**. Tradução Eduardo P. Graeff; Inácia Canelas; Malcom Bruce Corrie. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

MARTINS, José de Souza. Vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. (Org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARTIUS, Karl Friedrich Philipp Von. Como se deve escrever a história do Brasil. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 24, p. 381-403, jan. 1845.

MIRANDA, Claudia. Bibliografia básica sobre relações raciais e educação. In: MIRANDA, Cláudia; AGUIAR, Francisco Lopes de; DI PIERRO, Maria Clara. (Org.). **Bibliografia básica sobre relações raciais e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. p. 79-94.

PEREIRA, João Baptista Borges. O negro e a identidade racial brasileira. In: SEYFERTH, Giralda; BENTO, Maria Aparecida Silva; SILVA, Maria Palmira da; PEREIRA, João Baptista Borges; SIQUEIRA, Maria de Lourdes; SILVÉRIO, Valter Roberto; SILVA, Maria Aparecida da; GOMES, Joaquim Barbosa. (Org.). **Racismo no Brasil**. Peirópolis (SP): ABONG, 2002.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **História de cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

PINTO, Regina Pahim. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 199-229, nov. 1999.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: HUNTLEY, Lynn Walker; GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. (Org.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

QUEIROZ, Jonas Marçal; COELHO, Mauro Cezar. **Amazônia**: modernização e conflito. Belém: UFPA; Macapá: UNIFAP, 2001. (séculos XVIII e XIX).

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 19-23, 1987.

SACRISTÀN, José Gimeno. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata, 1998.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Linn Walker. (Org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTOS, Roberto. **História econômica da Amazônia (1800-1920)**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1980.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987.

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

_____. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Publifolha, 2001.

SILVA, Luiz Fernando Martins. Ação Afirmativa e cotas para afro-descendentes: algumas considerações sócio-jurídicas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (Org.). **Ações afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As contribuições de Bourdieu para a análise do campo educacional. **Veritas**, Porto Alegre, v. 41, n. 162, p. 243-247, jun. 1996.

122 SILVEIRA, Cláudio de Carvalho. Cidadania: uma trajetória de longo curso. In: GONÇALVES, Maria Alice Rezende. (Org.). **Educação e cultura: pensando em cidadania**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

STROZENBERG, Ilana. **Aquarela do Brasil**. 1997. 237 f. Tese (Doutorado em Comunicação Social) – Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Tradução Ana Callado; Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

WEINSTEIN, Bárbara. **A borracha na Amazônia: expansão e decadência (1850-1920)**. São Paulo: HUCITEC/EDUSP, 1993.



Profa. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará
Colaboradora da Graduação da Universidade da Amazônia
Grupos de Pesquisa sobre Constituição do Sujeito, Cultura e Educação e
Estudos sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais
E-mail | wilmacoelho@yahoo.com.br

Recebido 3 abr. 2006

Aceito 15 jun. 2006