



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Educação

ALMEIDA, NEIL FRANCO PEREIRA DE; AMÂNCIO, MÁRCIA HELENA;
SANTOS, SÉRGIO PEREIRA DOS; SALES, LEYDIANE VITÓRIA
Formação docente e a temática étnico-racial na Revista Brasileira de Educação da ANPEd (1995-2015)
Revista Brasileira de Educação, vol. 23, 2018
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: 10.1590/S1413-24782018230033

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27554785020>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos academia projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa acesso aberto

Formação docente e a temática étnico-racial na *Revista Brasileira de Educação* da ANPEd (1995-2015)

NEIL FRANCO PEREIRA DE ALMEIDA

Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, Brasil

MÁRCIA HELENA AMÂNCIO

Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil

SÉRGIO PEREIRA DOS SANTOS

Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil

LEYDIANE VITÓRIA SALES

Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, Brasil

RESUMO

Nosso objetivo é analisar o enfoque dos estudos sobre raça, etnia e formação docente na *Revista Brasileira de Educação* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, no período de 1995 a 2015. Sob a correlação de fontes bibliográficas e documentais, a abordagem qualitativa consiste no trajeto preponderante da pesquisa. A predominância da questão de raça foi evidente nas análises, seguida da temática etnia. A correlação entre raça, etnia e outras configurações sociais que caracterizam processos de exclusão também compuseram a mostra. Outro aspecto destacado foi de que a criação do Grupo de Estudo 21 e do Grupo de Trabalho 21 da referida associação e a homologação das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 parecem influenciar diretamente na ampliação de publicações sobre a questão étnico-racial na *Revista Brasileira de Educação*.

PALAVRAS-CHAVE

estado da arte; raça; etnia; educação; *Revista Brasileira de Educação*.

TEACHER EDUCATION AND ETHNIC/RACIAL CONTENT IN ANPED'S JOURNAL REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO FROM 1995 THROUGH 2015

ABSTRACT

Our goal is to analyze the focus of the studies on race, ethnicity and teacher formation in the *Revista Brasileira de Educação* of the Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, from 1995 to 2015. Under the correlation of bibliographic and documentary sources, the qualitative approach is the predominant path of research. The predominance of the race issue was evident in the analysis, followed by the ethnic theme. The correlation between race, ethnicity and other social settings that characterize exclusion processes also composed the exhibition. Another important aspect was that the creation of the Study Group 21 and the Working Group 21 of that association and approval of laws n. 10.639/2003 and n. 11.645/2008, seem to directly influence the expansion of publications on ethnic-racial issue on the *Revista Brasileira de Educação*.

KEYWORDS

state of the art; race; ethnicity; education; *Revista Brasileira de Educação*.

FORMACIÓN DOCENTE Y LA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EN LA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO DE LA ANPED (1995-2015)

RESUMEN

El objetivo fue analizar el enfoque de los estudios sobre raza, etnia y formación docente en la *Revista Brasileira de Educação* de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, de 1995 a 2015. Bajo la correlación de fuentes bibliográficas y documentales, el abordaje cualitativo consiste en el trayecto predominante. La predominancia de la cuestión de raza fue evidente en los análisis, seguida de la temática etnia. La correlación entre raza, etnia y otras configuraciones sociales que caracterizan procesos de exclusión también compusieron la muestra. Otro aspecto destacado fue de que la creación del Grupo de Estudio 21 y del Grupo de Trabajo 21 de dicha asociación y la homologación de las leyes n. 10.639/2003 y n. 11.645/2008, parecen influenciar directamente en la ampliación de publicaciones sobre la cuestión étnico-racial en la *Revista Brasileira de Educação*.

PALABRAS CLAVE

estado del arte; raza; etnia; educación; *Revista Brasileira de Educação*.

INTRODUÇÃO

Com base na abordagem metodológica do “estado de arte/conhecimento”, nosso objetivo é analisar o enfoque dos estudos voltados para a temática étnico-racial¹ na *Revista Brasileira de Educação (RBE)*, publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre 1995 e 2015. Pretendemos ainda verificar se a criação de iniciativas oficiais que inserem a discussão étnico-racial no contexto educacional brasileiro e a consolidação de espaços de investigação específicos dessa temática dentro da ANPEd indicam possibilidades de alterações nos aspectos quantitativos e qualitativos da inserção dessa discussão na *RBE*, sobretudo no que se refere ao campo da formação docente.

Entre essas iniciativas oficiais ressaltamos a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, em especial seu volume 10, que propõe a inserção da “pluralidade cultural” como tema a ser transversalizado nos conteúdos escolares (Brasil, 2000). Da mesma forma, interessou-nos a homologação da lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, com olhar mais enfático na questão racial, e a lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que retrata o ensino de culturas indígenas. Entre os espaços de investigação implementados na ANPEd, destaca-se o Grupo de Trabalho (GT) “Educação e Relações Étnico-Raciais”.

Estruturada sobre a correlação de fontes bibliográficas e documentais, a abordagem qualitativa consiste no trajeto predominante da pesquisa, contudo sem descartar a importância da contribuição quantitativa nas análises do material investigado. Compreendemos a pesquisa qualitativa como uma atividade situada, composta por práticas teóricas, materiais e interpretativas de significados, que localiza o/a observador/a no mundo, assim como oferece visibilidade a esse mundo (Denzin e Lincoln, 2007). Em nosso caso, esses significados são construídos com base no estado da arte/conhecimento das publicações enfocando raça e etnia da referida revista da ANPEd.

A ANPEd tem como objetivo o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da educação no Brasil, sendo uma de suas vertentes epistemológicas as questões referentes às culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica e, associado a ela, o ensino de culturas indígenas. Primeiramente, tal iniciativa deu-se com a criação, no ano de 2001, do Grupo de Estudos (GE) 21, denominado “Relações Raciais/Étnicas e Educação”, que em 2003 assumiu a categoria GT21, intitulado “Afro-Brasileiros e Educação”. Atualmente o GT21 é designado “Educação e Relações Étnico-Raciais”.

1 O termo “relações étnico-raciais” e a ideia de raça aqui abraçada distanciam-se da visão biológica, engendrada principalmente no século XIX nos Estados Unidos, na Europa e adaptada no Brasil com variados marcadores de classificação e inferiorização para o grupo negro. Não obstante, a carga valorativa que atribuímos a tal termo aproxima-se de uma premissa analítica de cunho político, social e sociológico, que explicaria as atuais assimetrias entre sujeitos de marcas raciais distintas, assim como viabilizaria o entendimento diverso das identidades negras, contrapondo-se a um determinismo ou a um essencialismo identitário, compreendendo a dinâmica das culturas negras.

Ahyas Siss e Iolanda de Oliveira (2007) apontam três fatores determinantes para a criação do GT21. Primeiro, a ausência de grupos de trabalho que abrigassem sob aspecto prioritário as pesquisas na área das relações raciais e educação de afro-brasileiros/as. Segundo, a realização (a partir de 1999) do Concurso Negro e Educação, financiado pela Fundação Ford com o intuito de ampliar o quadro de pesquisadores/as nessa área de conhecimento. Também se destaca a implementação, em 2002, do Programa Políticas da Cor, pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que selecionou projetos que visavam à permanência de alunos/as negros/as nas universidades, oportunizando a estes a participação na ANPEd como parte de sua formação política.

Por intermédio da *RBE*, a ANPEd tem se tornado uma referência para o acompanhamento da produção no campo educacional, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. No site da ANPEd encontram-se disponíveis todos os exemplares da *RBE*, desde a sua primeira edição, em 1995. Nela encontramos uma diversidade de publicações de representativo nível teórico, sobre as mais variadas vertentes que englobam a educação, o que a justifica como nossa fonte de investigação. Assim, apoiados no entendimento de Norma Ferreira (2002) e Marilia Morosini (2015), realizamos um estado da arte/conhecimento enfocando a temática étnico-racial na *RBE* entre 1995 e 2015.

Segundo Ferreira (2002), as pesquisas que se propõem à realização de um estado da arte são definidas como de caráter bibliográfico. Assumem o desafio de mapear e discutir acerca de produções acadêmicas, com o intuito de responder sobre que aspectos e dimensões, épocas e lugares, formas e condições se constituem esses campos e, assim, dedicar-se à análise de variadas fontes, tais como: dissertações, teses, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (Ferreira, 2002, p. 257)

Nessa vertente, Morosini (2015) destaca que, no Brasil, a consolidação da produção científica sobre educação é ainda incipiente, identificando um crescente esforço dessa área na construção de “estados de conhecimento”, abordagem que permite a identificação, o registro e a categorização, que levam à reflexão sobre a produção científica de determinada área, bem como à sua síntese.

Portanto, primeiramente apresentamos um breve histórico de como a questão étnico-racial passou a integrar o contexto legal educacional brasileiro. Em seguida, realizamos um estado da arte/conhecimento acerca da temática étnico-racial e educação na *RBE*, com o intuito de responder à questão norteadora dessa investigação: A criação do PCN-10 “pluralidade cultural”, em 1997, a estruturação do GE21 (2001) e do GT21 (2003), da ANPEd, e a homologação das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 provocaram alterações nos aspectos quantitativos e qualitativos na

inserção da temática étnico-racial na *RBE*? Por último, detemo-nos na descrição e análise das produções da *RBE*, que destacam a relação da formação docente com a questão étnico-racial.

A LUTA ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO

Dante da exacerbação de relações raciais assimétricas para a população afro-brasileira, aumentaram as pressões desencadeadas pelos movimentos sociais negros no campo das políticas públicas. Esses movimentos defendiam os direitos da cidadania étnico-racial e trabalhavam em prol de uma educação antirracista, principalmente após os anos de 1960. Segundo Carlos Hasenbalg (1987), a agenda de demandas antirracistas intensificou-se na área educacional após o ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978, cujas exigências abarcavam principalmente as áreas do racismo, cultura negra, educação, trabalho, mulher negra e política internacional. Especificamente no campo educacional, as reivindicações pautavam-se: contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas; por melhores condições de acesso ao ensino pela comunidade negra; pela reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do/a negro/a na história do Brasil e a introdução de matérias como história da África e línguas africanas; e pela participação dos/as negros/as na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares.

Inspirados nessas demandas, em agosto de 1986 ocorreu em Brasília a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte. Desse fórum participaram sessenta e três entidades do Movimento Negro de dezesseis estados, que reivindicaram aos membros da Assembleia Nacional Constituinte (1987) que o processo educacional respeitasse as culturas brasileiras, dinamizando a temática étnico-racial como pauta primordial nos currículos escolares.

Reflexos desse processo desencadearam a estruturação de dispositivos antirracistas que se encontram na Constituição Federal de 1988, mais especificamente em seus artigos 5º, 210, 206, 215, 216 e 242. Destacamos também a lei n. 8.069/1990, propulsora da efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a lei n. 10.172/2001, referente ao Plano Nacional de Educação; a lei n. 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mais especificamente, o artigo 26-A; e a criação dos PCN-10/1997, destacando a “pluralidade cultural” como tema transversal (Brasil, 1988, 1990, 2000, 2001, 2010a).

A III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância e Correlatas, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, foi outro importante marco político na estruturação de medidas oficiais antirracistas. Entre as muitas nações participantes, o Brasil foi o país que mais apresentou representantes. Dessa conferência produziu-se a Carta de Durban, que, entre suas metas, recomenda que os países consignatários implementem políticas de combate ao racismo na educação por meio de ações afirmativas.

Assim, preparado o terreno intelectual e, por força das várias articulações desencadeadas pelos movimentos negros no interior do Ministério da Educação e Cultura (MEC), foi possível o amadurecimento dessas reflexões e discussões, que resultaram na homologação da lei n. 10.639/2003. Com ela o tema das rela-

ções étnico-raciais na educação assumiu novas configurações, o que determinou a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” como conteúdo nos currículos educacionais (Brasil, 2003).

No que se refere à formação docente, com a finalidade de regulamentar a lei e propor ações pedagógicas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer n. 003, de 10 de março de 2004 (Brasil, 2004a), fazendo-se também presente na resolução CNE/CP n. 01, de 17 de junho de 2004 (Brasil, 2004b). Ambos prescrevem enfaticamente que a valorização da identidade de raça e etnia seja um dos relevantes argumentos que justifiquem a necessidade de sua contextualização nos currículos escolares e que abranja toda a população brasileira. “Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” (Brasil, 2004a, p.17).

O cumprimento desse disposto legal é instituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a serem observadas, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação docente inicial e continuada. Detendo-nos no conteúdo desses documentos, parece-nos claro que seus/as redatores/ascreditam que o sucesso das políticas públicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais depende da efetivação de alguns aspectos, quais sejam: das condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e a aprendizagem; da reeducação das relações estabelecidas entre negros/as e brancos/as (designadas como relações étnico-raciais); do trabalho conjunto e da articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais (Brasil, 2004a, 2004b).

Como descrito pelo CNE, as instituições de ensino desempenham o papel de reeducar, constituindo espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos. Ademais, assumem posturas que visam a uma sociedade mais justa, contribuindo para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados. Isso implica proporcionar formas de acesso aos registros culturais diferenciados, indispensáveis para a consolidação e concretude das nações como espaços democráticos e igualitários, defendendo a luta pela superação da discriminação racial. Tal consiste a tarefa de todo/a e qualquer educador/a, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política (Brasil, 2004a, 2004b).

Esse processo de reeducação instigou novos olhares e conduziu à necessidade de reavaliação da questão indígena nos processos de institucionalização da temática étnico-racial no contexto educacional. Para tanto, a lei n. 11.645/2008 foi homologada com o intuito de enfatizar a valorização da cultura indígena nos currículos (Brasil, 2008a).

Com isso, a luta mais ampla dos povos indígenas contemplou uma luta por uma educação escolar de qualidade, que passaria pela necessidade de garantia dos territórios, da saúde e da sustentabilidade. Os desafios da escola indígena integraram os desafios coletivos mais universais. Não obstante, a formação escolar e universitária era também almejada para o enfrentamento dos novos tempos difíceis da política indígena e indigenista difusa, confusa e ameaçadora dos direitos dessa categoria (Luciano, 2013). Nessa perspectiva, entrou em vigor a resolução n. 14, de 28 de abril

de 2008 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), dispositivo que determina critérios e parâmetros para a formação de professores/as, a partir de sugestões de material didático sobre a diversidade étnico-racial (Brasil, 2008b).

Demarcando um campo de discussões que se iniciaram no século XX e se ampliam no XXI, essas normativas, aqui contextualizadas, destacam que, na produção da nação brasileira, tanto as identidades negras quanto as indígenas foram deterioradas e inferiorizadas, sendo suas memórias e histórias silenciadas, invisibilizadas e deturpadas no imaginário coletivo. Assim, dentro das assimetrias étnico-raciais mais amplas, as lutas negras e indígenas, na perspectiva de alteração do imaginário negativo de suas existências, também chegam ao Estado, principalmente no campo da formação docente. Essas legislações inscrevem-se no contexto das reivindicações desses sujeitos, em prol de suas conquistas no campo da igualdade material e simbólica.

A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Em consonância com nosso objetivo de analisar o enfoque dos estudos voltados para a temática étnico-racial, publicados na *RBE* da ANPEd, entre 1995 e 2015, ressaltando as propostas voltadas para a formação docente, destacamos primeiramente o registro quantitativo dessas produções (Tabela 1). Foi realizado um levantamento no período de agosto de 2015 a março de 2016 na página virtual da revista. De 1995 a 2015 foram publicados 63 edições da *RBE*. O intuito foi o de identificar se a homologação de aparatos oficiais (PCN, lei n. 10.639/2003 e lei n. 11.645/2008) e a criação de espaços de contextualização científica dentro da ANPEd (GE21/2001 e GT21/2003) permitir-nos iam visualizar uma alteração quantitativa na inserção da temática étnico-racial na *RBE*.

A partir dos primeiros anos do século XXI, observamos que o número de publicações na *RBE* que enfocou a temática étnico-racial assumiu valores significativos (apesar de ainda restritos) em relação aos anos antecedentes. Tal fato parece indicar que a efetivação dessa discussão dentro da ANPEd por meio do GE e do GT alterou de forma positiva a inserção da temática na revista.

Dos 33 artigos enfocando a temática em questão, 26 (78,8%) foram publicados a partir de 2001, ano de criação do GE21, “Relações Raciais/Étnicas e Educação”. Dos 7 artigos (21,2%) que antecedem esse período, 4 deles foram publicados no ano de 2000, o que levanta indícios de que o final da década de 1990 tenha sido um momento precursor de mobilizações que conduziram a efetivação do GT21 em 2003, assim como sugeriu Siss e Oliveira (2007). Essa afirmativa também se sustenta no fato de que no período de 1999 a 2003 encontramos pelo menos uma publicação sobre raça e/ou etnia nas edições da *RBE*.

Em 2014, 5 publicações sobre a temática étnico-racial foi o maior índice encontrado por ano na *RBE*, seguido de 4, em 2000 e 3, em 2005 e 2008. Como a criação do GE21 na ANPEd deu-se em 2001, 4 publicações sobre o tema em 2000 sinalizam para um possível movimento de articulação desse GE. Da mesma forma, o período entre 2003 e 2008 representa a transição entre a homologação das leis

n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, e, com isso, a estruturação de vários processos analíticos nessa área de conhecimento. Tal fato provavelmente justificaria as três publicações nos anos de 2005 e 2008.

Nossas argumentações apenas levantam indícios, uma vez que, por exemplo, no ano de 2003, quando foi criada a lei n. 10.639, há 2 publicações na *RBE*, assim como esse índice varia entre 1 e 2 publicações nos três anos anteriores e posteriores a 2003. Também não encontramos associações objetivas com o ano de 2014, em que 5 publicações são evidenciadas. Contudo, em agosto de 2011 foi aprovada a lei n. 12.711, referente às ações afirmativas nas universidades e institutos federais com recorte racial (Brasil, 2011). Nossa aposta é que essas normativas viabilizaram uma maior discussão da temática racial no âmbito educacional na sociedade e nas pesquisas acadêmicas.

Tabela 1 – Publicações temática étnico-racial (*RBE* 1995-2015)

Ano	Raça e educação	Etnia e educação	Raça, etnia, educação e outras configurações sociais	Total	Formação docente
1996	–	–	1	1	–
1998	1	–	–	1	–
1999	–	1	–	1	–
2000	2	2	–	4	1
2001	–	–	1	1	–
2002	1	1	1	3	–
2003	1	1	–	2	–
2004	1	–	–	1	–
2005	3	–	–	3	1
2007	2	–	–	2	1
2008	3	–	–	3	–
2009	1	–	–	1	–
2011	1	–	–	1	–
2012	1	–	1	2	2
2013	1	–	–	1	1
2014	3	2	–	5	1
2015	1	–	–	1	–
Total	22	7	4	33	–
%	66,7%	21,2%	12,1%	100%	–
Formação docente	5	1	1	7	–

Fonte: *Revista Brasileira de Educação* (1995-2015).

Elaboração dos autores.

Faz-se referência aos PCN em 6 publicações entre os anos de 2000 e 2011. Considerando a criação dos PCN, em 1997, e o fato de que nesse ano não houve nenhuma publicação sobre raça e etnia na *RBE*, não podemos afirmar sua influência direta sobre a presença dessa discussão na revista. O que nos cabe é descrever que esse documento é citado em 1 publicação de 2000, 1 de 2001, 2 de 2003, 1 em 2005 e também 1 em 2011, ancorando as argumentações de legitimação da temática étnico-racial na escola.

A lei n. 10.639/2003 é citada em 6 publicações, e a lei n. 11.645/2008, em 3, sendo essas normatizações mencionadas juntas em duas dessas publicações. A menção a essas leis aconteceu a partir do ano de 2005, o que também não nos permitiu tecer argumentações e análises precisas sobre sua presença no periódico, entretanto nos cabe ressaltar que sustentam discussões referentes a processos de formação docente. Nesse sentido, parece-nos clara a importância da criação desses documentos orientadores oficiais, como forma de estímulo, justificativa e pressão para que a inserção de temáticas dissidentes se tornassem foco dos processos de formação de professores/as.

Com relação aos enfoques das 33 publicações (32 artigos e 1 resenha) encontradas na *RBE*, vários contextos dentro do universo étnico-racial foram abordados, levando-nos a optar pela divisão do material em categorias: “Raça e educação”, 22 artigos (66,7%); “Etnia e educação”, 6 artigos e 1 resenha (21,2%); e, por último, a categoria “Raça, etnia, educação e outras configurações sociais” com 4 artigos (12,1%).

Essa última categoria foi criada em razão de parte dos artigos apresentarem a discussão sobre a relação raça e etnia entrelaçadas, ou, ainda, associadas a outras configurações sociais geradoras de exclusões (gênero, classe social, geração etc.). No contato com esse material, outra indagação veio à tona, remetendo-nos a outros possíveis aspectos conclusivos deste estudo: Na contemporaneidade, seríamos capazes de idealizar estratégias de ensino e aprendizagem voltadas para a compreensão e o respeito à diversidade humana, focalizando categorias socioculturais como raça e etnia isoladamente de outras configurações geradoras de processos de exclusão?

Antecipamos nossa compreensão a esse respeito: pensar em raça e etnia como processos isolados não nos permite compreender e ressignificar de forma satisfatória os processos determinantes das desigualdades pautadas em diferenças. Por certo, entendemos que em determinados momentos essas discussões carecem de olhares específicos na delinearção de suas demandas particulares. Não obstante, acreditamos que posturas de implementação e de luta por direitos humanos que se sustentem exclusivamente em demandas particulares correm o risco de reafirmarem os processos hegemônicos e dicotomizadores em nossa sociedade. Entendemos que os sujeitos não são apenas negros ou brancos, mas também marcados e afetados por dimensões do gênero, da sexualidade, idade, classe social etc. (Louro, 1999).

Nos trabalhos publicados na *RBE* (1995-2015), o enfoque específico na relação “Raça e educação” foi predominante em 22 artigos. O Quadro 1 descreve os periódicos, seus/as autores/as e datas de publicação. Na sequencia, apresentamos uma breve explanação sobre seus enfoques investigativos.

Quadro 1 – Raça e educação

Artigo e autor/a(s)	Ano
1. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos Luiz A. O. Gonçalves	1998
2. Movimento negro e educação Luiz A. O. Gonçalves e Petronilha B. G. Silva	2000
3. Políticas da direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais Michael W. Apple	2000
4. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa Ana L. Valente	2002
5. Cultura negra e educação Nilma L. Gomes	2003
6. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sará Ozerina V. Oliveira e Cláudia Miranda	2004
7. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos Marília Carvalho	2005
8. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica Petrônio Domingues	2005
9. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica Ana L. Valente*	2005
10. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas Paulo S. C. Neves e Marcus E. O. Lima	2007
11. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará Wilma N. B. Coelho*	2007
12. O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto William F. Pinar	2008
13. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial Cynthia G. Veiga	2008
14. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação Petrônio Domingues	2008
15. O engajamento político dos jovens no movimento <i>hip-hop</i> Rosângela C. Moreno e Ana Maria F. Almeida	2009
16. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver Andréa B. Medeiros	2011
17. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências Shirley A. Miranda*	2012
18. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro Kelly Russo e Cinthia Araújo*	2013
19. Afro-colombianidade e outras narrativas a educação própria como agenda emergente Claudia Miranda	2014
20. Avanços e retrocessos da educação em Angola Ermelinda Liberato	2014
21. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes Marcus E. O. Lima, Paulo S. C. Neves e Paula B. E. Silva	2014
22. Aprendendo <i>yorubá</i> nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas Stela G. Caputo	2015

*Artigos que destacam a relação formação docente e raça.

Fonte: *Revista Brasileira de Educação* (1995-2015).

Elaboração dos autores.

De modo geral, todos esses artigos norteiam-se pelas discussões envolvendo racismo, educação, preconceito, fracasso escolar (mais especificamente no artigo 7), direitos humanos, desigualdades sociais e raciais, entre outras. Discussões voltadas para políticas educacionais destinadas à população negra focando “ações afirmativas” que promovam o acesso e a permanência desse seguimento social na escola, assim como sobre “cotas” para a educação superior, destacam-se nos artigos 2, 3, 4, 8, 9, 10, 16, 19, 20 e 21. Contextualizações com ênfase nos aspectos históricos da constituição da raça negra e suas relações com o campo educacional estão presentes de forma mais significativa nos artigos 2, 12, 13 e 14.

Essas pesquisas apontam que, entre as crianças pobres na educação básica, as negras são as que mais apresentam chance de retenção e de obtenção de menor rendimento acadêmico. Consequentemente, são alunos/as alvo de chacotas, estereótipos, preconceito e discriminação, em razão das dimensões simbólicas do racismo (Paixão, 2008).

Os artigos 12, 15 e 22 sugerem contextualizações diferenciadas das demais. Elucida-se no artigo 12 o entrecruzamento de gênero e sexualidade na constituição da raça negra, e, no artigo 15, formas de engajamento político mediante a prática do *hip-hop*. No artigo 22, discutem-se as redes de saberes e significações possíveis de serem estabelecidas no candomblé em forma de processos de ensino e aprendizagem. Se raça e etnia são entendidas como temáticas dissidentes na educação, da mesma forma gênero, sexualidade, dança e religiões de vertente afro suscitam igual representação. Com isso, a correlação dessas manifestações transforma-se em discussões inusitadas e de significativo valor reflexivo para se pensar na diferença.

Esses trabalhos remetem-nos a Vera Candau (2008), que, ao discorrer sobre as possibilidades de fomentar um processo educativo em uma perspectiva intercultural, discute incisivamente a importância de tomarmos consciência dos diversos cruzamentos culturais existentes nesse processo. Em decorrência de uma perspectiva homogênea e carregada de estereótipos que comumente sustentamos em relação a nossa própria existência, esses cruzamentos são invisibilizados, impedindo-nos de visualizar a realidade de forma dinâmica, contextualizada e plural. A autora afirma a necessidade de atermos as práticas pedagógicas a outras possibilidades de comunicação humana, tais como a corporal e a artística, evidenciada por esses três artigos.

Além das discussões mencionadas, os artigos 9, 11, 17 e 18 ressaltam especificidades no enfoque sobre formação docente — que discutiremos mais adiante. Na sequência, nosso destaque será para a relação entre etnia e educação expressa em 6 artigos e 1 resenha na *RBE*, conforme apresenta o Quadro 2.

Dois exemplos de contextos escolares direcionados a imigrantes são destacados nas publicações que enfocam a relação entre etnia e educação. Um sobre o contexto espanhol e escolas destinadas a ciganos e outro sobre práticas escolares realizadas no Brasil, artigos 23 e 24, respectivamente. A educação indígena brasileira é discutida nas publicações 25, 26, 28 e 29, sendo ressaltados nas publicações 25 e 29 processos de formação docente.

Contextualizando etnia e educação nos aspectos gerais, enfatizando as dimensões históricas, sociais e culturais entrelaçadas no processo de colonização, sobretudo dos países norte-americanos em relação aos países da América Latina,

Reinaldo Fleuri (artigo 27) denuncia o papel ocupado pela escola nesse processo ao longo dos tempos.

A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores *x* colonizados; mundo ocidental *x* mundo oriental; saber formal escolar *x* saber informal cotidiano; cultura nacional oficial *x* culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas. Nos processos de colonização nos Estados Unidos, no Canadá, em países da América Latina, assim como em países de outros continentes, tal concepção etnocêntrica justificava a escravização e o genocídio dos povos nativos. (Fleuri, 2003, p. 15)

Apesar de dar enfoque à questão de etnia, o autor chama nossa atenção para as diversas questões que envolvem, na atualidade, a polissemia epistemológica abrangendo as teorias classificadas como multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo etc. Ressalta ainda a impossibilidade de nos determinarmos somente em uma ou em algumas formas de configurações sociais numa sociedade em que elas se entrelaçam de forma complexa e constante. Com isso: “[...] o eixo conceitual em torno do qual se situam as questões e as reflexões emergentes nesse campo, e que caracteriza os mais espinhosos problemas do nosso tempo, é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule” (Terranova,

Quadro 2 – Etnia e educação

Artigo e autor/a(s)	Ano
23. Identidade étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis Márcia O. V. Ferreira	1999
24. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio Lúcio Kreutz	2000
25. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois Nietta L. Monte	2000
26. A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT Maria H. R. Paes	2002
27. Intercultura e educação Reinaldo M. Fleuri	2003
28. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena Rogério C. Silva	2014
29. Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas Mariana Paladino e Gabriela Czarny (resenhado por Elizabet Coelho)*	2014

*Artigo e resenha que destacam a relação formação docente e etnia.

Fonte: *Revista Brasileira de Educação* (1995-2015).

Elaboração dos autores.

1997 apud Fleuri, 2003, p. 18). Assim sendo, as desigualdades de várias ordens e marcadores originadas pela deterioração ou negação das diferenças vêm (re)produzindo e (re)significando as injustiças materiais (econômicas) e imateriais (simbólicas) para os sujeitos excluídos, principalmente na educação.

Em consonância com Fleuri (2003), apresentaremos a última categoria em que os textos sobre a temática étnico-racial da *RBE* foram organizados: “Raça, etnia, educação e outras configurações sociais”, composta de 4 artigos, expostos no Quadro 3.

Dos 4 artigos que integram esse bloco, os de número 32 e 33 destacam mais especificamente a relação entre raça e etnia no contexto escolar. O artigo 33 destaca processos de formação de professoras para a discussão étnico-racial, sendo, assim, detalhado no último bloco deste estudo. Nos artigos 30 e 31, essas relações apresentam-se de forma mais ampliada, correlacionando raça e etnia com uma diversidade de configurações sociais, tais como currículo, gênero, religião, classe social etc. Nesse trajeto, Candau (2008, p. 50) explicita:

Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização.

Sob uma perspectiva similar a de Fleuri (2003), em relação às dificuldades de assumirmos o respeito e a vivência das diferenças em nossas práticas pedagógicas (assim como no contexto social mais amplo), Candau (2008, p. 47) discorre sobre o direito de afirmação das diferenças:

[...] a questão da diferença assume importância especial e transforma-se num direito, não só o direito dos diferentes a serem iguais, mas o direito de afirmar a diferença. Pessoalmente, inclino-me a defender que certamente há uma mu-

Quadro 3 – Raça, etnia, educação e outras configurações sociais

Artigo e autor/a(s)	Ano
30. Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação Mariano F. Enguita	1996
31. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões Antônio F. B. Moreira	2001
32. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso Ana Canen e Ângela M. A. Oliveira	2002
33. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeress nesse processo Lucimar R. Dias*	2012

*Artigo que destaca a relação formação docente, raça, etnia e demais configurações sociais.

Fonte: *Revista Brasileira de Educação* (1995-2015).

Elaboração dos autores.

dança de ênfase e uma questão de articulação. Não se trata de afirmar um polo [sic] e negar o outro, mas de articulá-los de tal modo que um nos remeta ao outro. Partindo dessa questão básica, que vai orientar estas reflexões, considero fundamental que nos perguntemos pela relevância dos direitos humanos no contexto que estamos vivendo.

Sobre essa percepção acerca da relevância dos direitos humanos e sua inserção em nossas vivências cotidianas, investimos no valor do processo de formação docente. Acreditamos que esse processo possibilite sensibilizar, estruturar e criar medidas que possam incentivar a criação de estratégias que visem ao combate à exclusão no contexto escolar. Assim, encaminhamos as últimas discussões deste artigo no sentido de compreender o que tem sido produzido sobre tal questão sob o olhar das publicações da *RBE*.

FORMAÇÃO DOCENTE E A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL NA REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO

Formação docente e a temática étnico-racial foi foco central de nossa investigação. Com isso, primeiramente, faremos uma breve discussão sobre o que compreendemos por esse fenômeno. Logo depois, deter-nos-emos nas 7 publicações da *RBE* que se dedicam a essa vertente, descrevendo seus objetivos, metodologias e conclusões. Segundo as categorias sobre as quais estruturamos nossas discussões, a relação formação docente e raça inicia as contextualizações com 4 artigos (9, 11, 17 e 18). Na sequência, discutiremos 2 publicações (25 e 29) que enfocam formação docente e etnia e, por último, o artigo 33, que destaca a formação docente correlacionada à raça, etnia e outras configurações sociais.

Pensar na docência remete-nos à condição humana na/para qual ela se estrutura. Com isso, as ênfases dadas pelas pesquisas atuais destacam a importância de direcionarmos nosso olhar sobre a realidade cotidiana na qual essa ação é construída; espaço em que se intercruzam as dimensões históricas, sociais, culturais e políticas, com o conjunto de interações humanas estabelecidas por docentes, discentes, pais e mães, gestores/as e demais atores/as desse processo.

Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) apresentaram a docência como uma profissão fundamentada na interação humana, na qual ensinar é trabalhar com/ sobre/para seres humanos. Essa ação é definida como a problemática central do trabalho docente e constitui uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade. Ensinar também é agir na ausência de indicações claras sobre os fins do processo, o que requer autonomia e responsabilidade desses sujeitos que procuram construir seus objetivos antes de realizá-los.

Os/as professores/as utilizam no cotidiano saberes práticos provindos de suas vivências que ultrapassam os muros da escola e suas técnicas não se fundamentam absolutamente da ciência, mas nos saberes cotidianos, sociais e na linguagem natural (Tardif e Lessard, 2005). Essa argumentação aproxima-nos das reflexões de Gimeno Sacristan (2002), para quem a ciência — de forma isolada — produzida pelo conhecimento científico aos/as professores/as não os/as ajudam a pensar em

sua prática. Esse aspecto é também explicitado por Bernard Charlot (2002) ao aludir que, se a teoria está falando da prática e faz sentido, os/as professores/as se interessam por ela. Uma prática docente que “faça sentido” nos parece constituir os anseios dos estudos evidenciados nas publicações da *RBE* ao contemplarem as discussões sobre raça e/ou etnia e suas nuances na formação docente.

Abrangendo o contexto das discussões sobre raça e as propostas legais que delineiam novos olhares sobre a questão étnico-racial para o campo educacional, Ana Valente (2005) destacou o trajeto percorrido desde a homologação da LDB n. 9.394/1996, passando pela criação dos PCN (1997), até a implementação da lei n. 10.639/2003. Em seguida, esse trajeto foi reafirmado pelo parecer CNE/CP n. 003/2004, que instituiu as DCN para a educação das relações étnico-raciais e para o “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2004a). Apesar da importância dessas iniciativas legais, a autora apontou as dificuldades ainda persistentes para a sua efetivação, destacando a importância do investimento na formação docente para maior sensibilização sobre a questão (artigo 9).

Valente (2005) apresentou uma experiência de formação docente envolvendo docentes, discentes e familiares, sugerindo possibilidades de intervenção e solução de eventuais problemas que surjam nesse processo. A partir dessa experiência, ressaltou que, na maioria das vezes, a escola nega mecanismos de auxílio à formação da identidade racial, reforçando negativamente estereótipos que depreciam o processo socializador. Nesse sentido, advertiu que discutir a questão étnico-racial na escola exige estratégias que vão além da “especificidade negra”, envolvendo também questões referentes a brancos/as.

Wilma Coelho (2007) investigou o modo como a questão étnico-racial se apresentava no processo de formação docente oferecido pelo Instituto Estadual de Educação do Pará (IEEP), no período de 1970 a 1989. Utilizou-se de fontes documentais e entrevistas com professoras que fizeram parte do corpo discente do IEEP. Para a análise documental, fundamentou-se no estudo de artigos de jornais referentes ao processo educacional do Pará e na observação de 1.239 fichas de alunas que estudaram no IEEP, ambas as ações referentes ao período investigado (artigo 11).

A autora constatou que a questão racial esteve ausente da formação de professores/as do IEEP, mesmo com a predominância maciça de discentes registradas naquele período como pardas ou negras. Evidenciou ainda processos de discriminação e preconceito racial ao se deter em fatores como: o turno frequentado pelos/as discentes, a classe social a que pertenciam, nas idades em que concluíam seus cursos, a forma de acesso ao material didático por turnos e, também, as escolhas de representantes do instituto para as datas públicas festivas (porta-bandeira, rainha dos jogos etc.).

Os dados analisados por Coelho (2007) vêm confirmar que ao longo da história persiste a ausência de um censo educacional no qual a questão da raça/cor, assim como os aspectos mais amplos que envolvem o tema racial, sejam enfatizados de forma representativa. Segundo a autora, apesar de a miscigenação constituir um dos elementos da identidade brasileira, nunca esteve presente nos discursos que elaboram os rumos da educação.

Partindo de análise de fontes bibliográficas e documentais, Shyrley Miranda (2012) investigou a cobertura escolar da educação quilombola no estado de Minas

Gerais. A ação teve como ponto de partida os indicadores contidos no censo escolar e no relatório do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos municípios no ano de 2010 (artigo 17).

A autora descreveu o trajeto iniciado na LDB (lei n. 9.394/1996), que definiu a educação básica como um nível da educação escolar no qual se inserem variadas modalidades de ensino e aprendizagens destinadas a diversos públicos. Entre estes, destacam-se jovens e adultos/as, pessoas com deficiência, populações indígenas e do campo e, recentemente, populações remanescentes de quilombos.

Destacou ainda que, além desse dispositivo jurídico, o panorama do qual faz parte a educação escolar quilombola vem contando, desde 2009, com elementos do Plano Nacional de Implementação (PNI) da lei n. 10.639/2003. Tal cenário em movimento inclui a modalidade de educação quilombola instituída pela resolução n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as DCN gerais para a educação básica.

Esse processo incorporou a dinâmica instaurada pelos movimentos sociais de caráter identitário que denunciaram o papel da educação escolar na expressão, repercussão e reprodução do racismo e do sexism, o que contribuiu para descortinar mecanismos cotidianos de discriminação contidos na organização curricular, nos livros didáticos e em outros dispositivos. (Miranda, 2012, p. 371)

Como resultado de sua investigação, a autora inferiu que Minas Gerais é o terceiro estado em relação ao número de comunidades quilombolas registradas até 2011. Contudo, estudos delineiam a presença de 403 comunidades, das quais 145 encontram-se certificadas e apenas uma alcançou a titularidade. Paralelamente, o atendimento escolar em áreas remanescentes de quilombos sinaliza um total de 140 escolas, entre estaduais, municipais e privadas. Nesse contexto, a precariedade dessas escolas é recorrente em todos os níveis de ensino, além de apresentarem os piores indicadores educacionais. A fragilidade do processo de formação docente para aqueles/as que atuam nesses espaços é outro fator evidenciado na investigação.

Entre as conclusões mais significativas, Miranda (2012) ressalta a necessidade de se reconfigurar a função social da escola. Sugere que os divergentes diálogos identitários e suas relações com os conceitos de território, resistência e tradição possam adentrar esse espaço, tornando-se um ponto de partida para o desenvolvimento e implantação da educação escolar quilombola.

Kelly Russo e Cinthia Araujo (2013) aprofundaram a discussão acerca das diferenças culturais no cotidiano escolar. O estudo evidenciou um grupo de professores/as de escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro que lidavam com essa questão em sala de aula. Metodologicamente, a técnica do grupo focal delineou a construção do material empírico da pesquisa. Constituíram a população investigada 22 docentes de uma escola pública e 12 de uma escola privada. O multiculturalismo foi o referencial teórico que sustentou as discussões (artigo 18).

No decorrer da pesquisa, foram realizadas discussões com os/as professores/as acerca da ausência de debates referente à temática racial na formação docente. Não diferente de outros espaços escolares, ficou evidente no trabalho que as escolas não conseguem trabalhar com a diferença, uma vez que seguem um padrão ou

método de ensino engessado. Também não abrem brechas para inserções e reestruturações dos processos de prática pedagógica. Para muitos/as docentes, pode ser complicado o trabalho com alunos/as entendidos/as como diferentes, pois a realidade cotidiana é diversa dos parâmetros pelos quais esses/as profissionais estruturaram suas concepções de mundo e de sujeito (Russo e Araujo, 2013).

Apesar dessas limitações, as autoras observaram que os/as professores/as pesquisados/as atuavam com a identidade étnica-racial, a história da cultura africana e afro-brasileira, conforme sugere a lei n. 11.645/2008. No que se refere a mudanças e práticas pedagógicas, esses/as docentes relataram que usavam estratégias que contribuíssem com os trabalhos em sala de aula e na escola em relação às diferenças (culturais, sociais, étnicas e deficiências físicas/psicológicas), desenvolvidas via projetos e a inserção de conteúdos no currículo, pautados na crença da escola como um espaço em que a inclusão deva ser implementada (Russo e Araujo, 2013).

Como aspectos conclusivos, Russo e Araujo (2013) identificaram pluralidade e diferenças no cotidiano escolar, mostrando ser possível utilizarem-se estratégias para modificar o panorama educacional de exclusões. Nesse sentido, discussões realizadas com os grupos focais foram compreendidas como uma porta que se abrisse para novas reflexões sobre o preconceito no sentido ampliado.

No tocante à relação formação docente e etnia, Nietta Monte (2000) descreve como os movimentos étnicos e sociais na América Latina reivindicaram, por meio de demandas e proposições políticas, novas diretrizes para o campo educacional. O estudo sustenta-se nos contextos históricos e sociais do final da década de 1970 até o ano de 2000 (artigo 25).

A autora destaca a formação de professores/as indígenas no contexto brasileiro e como essas iniciativas atuaram no intuito de tentar suprir a carência de práticas curriculares direcionadas a essa população. Ademais, aponta para o enfrentamento dos problemas teóricos, pedagógicos e político-institucionais na configuração do campo da educação bilíngue e intercultural no Brasil. Destaque especial é atribuído à Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre) que, segundo a autora, “[...] foi responsável por formular, sistematizar e regularizar uma das primeiras propostas curriculares alternativas às vigentes nas escolas indígenas até aquele momento, respeitadas as demandas políticas e as orientações culturais e linguísticas das sociedades indígenas participantes” (Monte, 2000, p. 127).

Monte (2000) ressalta que após quinhentos anos observa-se certo reconhecimento da língua indígena e sua inserção no contexto educacional. Prossegue esclarecendo que essa conquista foi desencadeada por debates, encontros, projetos, programas, que resultaram no processo de construção de documentos como as *Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores Indígenas* (Brasil, 1998).

Deparam-se, enfim, com a tarefa do exercício dos direitos democráticos contemporâneos nas tensionadas realidades, práticas e pautas sociais latino-americanas. Esta complexidade coloca para nós — índios e não índios — algumas questões de difícil resolução, que até hoje caracterizam o campo da educação escolar indígena como parte de lutas sociais e políticas mais amplas no Brasil e em outros países. (Monte, 2000, p. 132)

A execução de políticas educacionais para a escolarização de povos indígenas no Brasil, México e Argentina é o foco do livro *Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas*, de Mariana Paladino e Gabriela Czarny (2014), resenhado por Elizabet Coelho (2014), que o interpreta como uma obra que se vem somar às restritas publicações nacionais sob o enfoque da escolarização de povos indígenas (resenha 29).

A possibilidade de “encontro/desencontro de saberes” acerca da produção sobre a educação dita intercultural é evidenciada na obra embasada em pesquisas empíricas realizadas em diferentes instituições, destacando-se “[...] o México com uma educação escolar indígena institucionalizada há décadas; o Brasil vivenciando o processo de institucionalização; e a Argentina com uma educação escolar indígena em fase inicial de implantação” (Coelho, 2014, p. 802).

Segundo Coelho (2014), o livro aborda diferentes narrativas nacionais que caracterizam esses países. Descreve o México predominado por um povo mestiço, a influência da cultura branca e católica no Brasil e a Argentina ligada aos princípios europeus. Sobre o campo da formação docente, evidencia-se um forte condicionamento dos/as professores/as a se posicionarem em suas realidades com os olhos fechados às peculiaridades de suas próprias culturas, em razão do predomínio de um olhar ocidental vigente e hegemônico nas relações de ensino e aprendizagem.

O estudo de Lucimar Dias (2012) foi o que mais se aproximou da categoria raça, etnia e outras configurações sociais. Essa afirmação é sustentada na forma como tenta, em suas discussões, ampliar o campo de abrangência das questões sobre formação docente para a inclusão daqueles/as que poderíamos identificar como dissidentes da educação (artigo 33). Ancorada na afirmativa de que educação infantil não tem sido um campo entendido como foco de pesquisas sobre a diversidade étnico-racial e educação brasileira, Dias (2012, p. 748) investigou “[...] os modos pelos quais professoras da primeira infância se apropriaram de conhecimentos adquiridos em cursos de formação continuada que tinham por objetivo estimular a inclusão de práticas pedagógicas que tratassem da diversidade étnico-racial”.

A pesquisa de campo correlacionada a fontes bibliográficas e documentais definiu o trajeto metodológico. Duas experiências de curso de formação docente foram analisadas: uma desenvolvida pela Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul, em Campo Grande, e a outra pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, estado de São Paulo. Entrevistas semiestruturadas com gestores/as responsáveis por esses cursos e com 10 professoras e monitoras da educação infantil vinculadas a esses projetos definiram a construção do material empírico.

Processos de apropriação de discurso sugeridos por Roger Chartier e a teoria do capital cultural descrita por Pierre Bourdieu foram alguns dos campos teóricos norteadores das análises. Como principais resultados, as participantes relataram a ampliação de conhecimentos na área, o que as permitia usar de estratégias para a construção de medidas pedagógicas contra as manifestações de discriminação e preconceito étnico-racial, muitas vezes incorporadas como situações cotidianas e “normais”. “Outro aspecto importante resultante desses processos de formação foi que as professoras passaram a solicitar aos seus gestores a compra de materiais, como bonecas negras e livros com personagens negros, positivamente representados” (Dias, 2012, p. 673).

Como descrito na introdução desta seção, as interações humanas estabelecidas por docentes, discentes, pais e mães, gestores/as e outros/as atores/as são os definidores das estruturas históricas, sociais e culturais ensinadas e aprendidas na escola. Com isso, parte desses estudos denunciam os obstáculos enfrentados na tentativa de construção de cotidianos menos excludentes, sobretudo no que se refere às polêmicas que envolvem a questão étnico-racial. As experiências de investigação apresentadas por Monte (2000), Valente (2005), Coelho (2007) e Miranda (2012) ressaltam esses obstáculos destacando, em especial, como um dos grandes vetores o predomínio de um olhar ocidental vigente e hegemônico nas relações de ensino e aprendizagem. Esse olhar dificulta o exercício de uma sensibilidade acerca das questões da diferença, assim como evidenciado por Coelho (2014).

De acordo com a afirmativa de Sacristan (2002) e Charlot (2002), o conhecimento científico produzido para os/as professores/as na maioria das vezes não lhes apresentam “sentido” e possibilidades de ressignificação de sua prática pedagógica. Os cursos de formação continuada parecem sinalizar indícios de um “fazer sentido” e, com isso, despertar o interesse de docentes para as questões que se referem à temática étnico-racial na reestruturação de suas práticas docentes. Sustentamos essa afirmativa nas conclusões apresentadas por Monte (2000) e Russo e Araujo (2013) e também, principalmente, em Dias (2012), ao descrever professoras da educação infantil posicionando-se como sujeitos de exclusão ao refletirem sobre suas próprias histórias escolares. A nós, parecem momentos em que a teoria fala de uma prática em que ambas, juntas, estabelecem parâmetros de sentido ao fazer humano. Outrossim, possibilita-lhes “colocar-se” no lugar do/a outro/a ou, em outra instância, identificarem-se como pertencentes à construção das dimensões históricas, sociais e culturais em que estão inseridos/as.

No sentido mais amplo, esses estudos ressalvam a interação humana como lócus das discussões no campo da formação de professores/as. Nesse trajeto, a docência, sob a perspectiva do respeito às diferenças, não tem outro caminho a seguir senão compreendê-la como um fenômeno que abrange as relações estabelecidas com/sobre/para seres humanos (Tardif e Lessard, 2005). As publicações discutidas neste bloco são unânimes ao argumentar que esse processo pressupõe um trajeto longo, no qual ainda estamos realizando os primeiros passos.

CONSIDERAÇÕES

Ancorados em nosso objetivo de identificar o enfoque dos estudos voltados para a temática étnico-racial na *RBE*, no período de 1995 a 2015, temos subsídios para afirmar que a criação do GE21 (2001) e do GT21 (2003) da ANPEd, assim como a homologação das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, influenciaram nos aspectos quantitativos e qualitativos da presença dessa temática na referida revista. É notório um substancial aumento no número de publicações anuais a partir dos anos 2000, comparado às suas primeiras edições desde 1995. A criação dos PCN em 1997 parece não ter causado impacto imediato nas publicações da *RBE*, uma vez que o documento somente é mencionado a partir do ano de 2000.

Nesse mesmo contexto, destacando a relação da formação de professores/as e a temática étnico-racial, evidenciou-se que, anteriormente ao ano de 2000, as publicações da *RBE* não mencionam processos de formação inicial e/ou continuada de professores/as nessa área de conhecimento, destacando também que do total de 7 publicações sobre formação docente, 1 data do ano de 2000 e as outras 6, a partir de 2005, o que levanta indícios da influência manifestada pela criação das leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008.

A predominância na questão de raça foi evidenciada na descrição das publicações, 22 artigos. Possivelmente, a persistente e contínua atuação política e pedagógica dos movimentos negros na realidade brasileira justifique essa questão. Isso nos leva a acreditar que é somente por intermédio das pressões desencadeadas pelos movimentos sociais nas instâncias governamentais que suas demandas passam a ser evidenciadas nas políticas públicas e, em especial, educacionais.

A pesquisa também expressou a forma como as categorias raça e etnia se entrecruzam muitas vezes com outras configurações sociais (classe, gênero, sexualidade etc.). Tal fato sinaliza que, na contemporaneidade, torna-se impossível idealizar estratégias de ensino e aprendizagem voltadas para a compreensão e o respeito à diversidade humana, focalizando configurações socioculturais (como raça e/ou etnia) isoladas de outras conformações presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Políticas de direita e branquitude: a presença ausente da raça nas reformas educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 16, p. 62-67, jan./abr. 2001.
- BRASIL. Constituição de (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial do Brasil*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Seção 1.
- _____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial do Brasil*, Brasília, DF, 13 jul. 1990.
- _____. Ministério da Educação. SEPPIR. SECAD. INEP. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília, DF, 1998.
- _____. Pluralidade cultural. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. v. 10, p. 13-104.
- _____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Brasil*, Brasília, DF, 9 jan. 2001.
- _____. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial do Brasil*, Brasília, DF, 9 jan. 2003.
- _____. Ministério da Educação. SEPPIR. SECAD. INEP. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF, 2004a.

BRASIL. Resolução n. 01, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial do Brasil*, Brasília, DF, 1 jun. 2004b.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. *Diário Oficial do Brasil*, Brasília, DF, 10 mar. 2008a.

_____. Resolução CD/FNDE n. 14, de 28 de abril de 2008. Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO). *Diário Oficial do Brasil*, Brasília, DF, 28 abr. 2008b.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010a.

_____. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial do Brasil*, Brasília, DF, 14 jul. 2010b. Seção 1, p. 824.

_____. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2011. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial do Brasil*, Brasília, DF, 29 ago. 2011.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, A.; OLIVEIRA, Â. M. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.

CAPUTO, S. G. Aprendendo *yorubá* nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 20, n. 62, p. 773-796, jul./set. 2015.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 8, p. 77-95, jan./abr. 2005.

COELHO, E. M. B. Povos indígenas e escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 19, n. 58, p. 801-804, jul./set. 2014.

COELHO, W. N. B. Só de corpo presente: o silêncio tácito sobre cor e relações raciais na formação de professoras no estado do Pará. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 39-56, jan./abr. 2007.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-110.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 15-40.

- DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 51, p. 661-749, set./dez. 2012.
- DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 29, p. 164-176, maio/ago. 2005.
- _____. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 39, p. 517- 534, set./dez. 2008.
- ENGUITA, M. F. Os desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 3, p. 5-17, set./dez. 1996.
- FERREIRA, M. O. V. Identidade étnica, condição marginal e papel da educação escolar na perspectiva dos ciganos espanhóis. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 11, p. 46- 60, maio/ago. 1999.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.
- FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 3, p. 75-85, maio/ago. 2003.
- GONÇALVES, L. A. O. Os movimentos negros no Brasil: construindo atores sociopolíticos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 9, p. 30-50, set./dez. 1998.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 5, p. 134-158, set./dez. 2000.
- HASENBALG, C. A. *O negro nas vésperas do centenário*. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, 1987.
- KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n.15, p. 159- 176, set./dez. 2000.
- LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. C.; SILVA, P. B. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, v. 19, n. 56, p. 141-165, jan./mar. 2014.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 7-34.
- LUCIANO, G. J. S. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. *Revista Retratos da Escola*, Brasília: ESFORCE, v. 7, n. 13, p. 345-357, jul./dez. 2013.
- MEDEIROS, A. B. Pobreza, relações étnico-raciais e cotidiano escolar: narrativas do viver. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Autores Associados, v. 16, n. 46, p. 167-189, jan./abr. 2011.

- MIRANDA, C. Afro-colombianidade e outras narrativas a educação própria como agenda emergente. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 19, n. 59, p. 1.053-1.076, out./dez. 2014.
- MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 17, n. 50, p. 369-498, maio/ago. 2012.
- MONTE, N. L. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 15, p. 118-133, set./dez. 2000.
- MORENO, R. C.; ALMEIDA, A. M. F. O engajamento político dos jovens no movimento *hip-hop*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 14, n. 40, p. 130-142, jan./abr. 2009.
- MOREIRA, A. F. B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 65-81, set./dez. 2001.
- MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. *Revista Educação*, Santa Maria: UFSM, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.
- NEVES, P. S. C.; LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 17-38, jan./abr. 2007.
- OLIVEIRA, O. V.; MIRANDA, C. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sarã. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 5, p. 67-81, jan./abr. 2004.
- PAES, M. H. R. A questão da língua na escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n.1, p. 52-60, set./dez. 2002.
- PAIXÃO, M. *A dialética do bom aluno*: relações raciais e o sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2008.
- PALADINO, M. ; CZARNY, G. (Orgs.). *Povos indígenas e escolarização*: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: FAPERJ; Editora Garamond, 2014.
- PINAR, W. F. O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto. Tradução de Danielle Matheus, Josefina Carmen Diaz de Mello, Sonia Griffó Mattioda. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 37, p. 35-44, jan./abr. 2008.
- RUSSO, K. ; ARAUJO, C. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 18, n. 54, p. 71-592, jul./set. 2013.
- SACRISTAN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 81-88.

SILVA, R. C. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 19, n. 58, p. 655-670, jul./set. 2014.

SISS, A.; OLIVEIRA, I. Trinta anos de ANPEd, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT21: marcas de uma trajetória. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007. p. 1-14.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TERRANOVA, C. S. *Pedagogía intercultural*: concetti, problemi, proposte. Milano: Angelo Guerini e Associati, 1997.

VALENTE, A. L. Ação afirmativa, relações raciais e educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 28, p. 62-76, jan./abr. 2005.

_____. Os negros, a educação e as políticas de ação afirmativa. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 19, p. 76-86, jan./abr. 2002.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, v. 13, n. 39, p. 502-516, set./dez. 2008.

SOBRE OS AUTORES

NEIL FRANCO PEREIRA DE ALMEIDA é doutor em educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

E-mail: neilfranco010@hotmail.com

MÁRCIA HELENA AMÂNCIO é doutoranda em educação pela Universidade de Brasília (UnB).

E-mail: lelenaamancio@hotmail.com

SÉRGIO PEREIRA DOS SANTOS é doutor em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professor da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

E-mail: dialogosantos@gmail.com

LEYDIANE VITÓRIA SALES é mestrandona em educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

E-mail: leydi_sales@hotmail.com

*Recebido em 2 de junho de 2016
Aprovado em 26 de abril de 2017*