

UM ESTUDO DAS RELAÇÕES RACIAIS EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS NO PERÍODO DE 2004 A 2013

*A STUDY OF RACIAL RELATIONS IN BRAZILIAN
DISSERTATIONS AND THESES FROM 2004 TO 2013*

Franklin Eduard Auad Thijm

Wilma de Nazaré Baia Coelho

Universidade Federal do Pará - UFPA

Resumo

Este artigo aborda a produção do conhecimento sobre Relações Raciais em circulação nas teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação brasileiros, entre os anos de 2004-2013, e procura compreender, a partir da vigência da Lei nº 10.639/03, de que forma o conhecimento sobre Relações Raciais se constitui nesse campo. Com esse intuito, foi realizada uma pesquisa do tipo qualitativa por meio da modalidade estudo bibliográfico, utilizando-se o procedimento de coleta *online* de dados. A busca das informações se efetivou a partir do acesso ao sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) no período mencionado, tendo como suporte o acesso à *home page* de cada programa. Os dados levantados foram interpretados a partir das teorizações que abordam tanto as questões sobre relações raciais, como os processos educacionais, tendo na teoria bourdieusiana sobre *habitus*, o principal eixo de discussões, e na análise de conteúdo, o suporte para o tratamento das informações. Compreende-se que as produções acadêmicas não podem ser descontextualizadas do momento histórico por que tem passado o país a partir da década de 1990, principalmente no âmbito da elaboração da legislação e políticas públicas

voltadas às questões raciais. Essas produções tomam como eixo, no campo da educação, diferentes propostas, passando pela legislação e sua efetivação, pela cultura extra e intraescolar, culminando na organização do trabalho pedagógico em suas dimensões políticas, práticas e técnicas. Em todos os casos, os trabalhos acadêmicos compreendem ser o momento de questionamentos sobre o papel dos agentes pedagógicos, tanto no âmbito escolar, como fora dele, na promoção de uma educação para as relações raciais que, de fato, proporcione a conscientização e problematização sobre o negro na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Relações Raciais. Educação. Conhecimento.

Abstract

This article discusses the production of knowledge on Race Relations outstanding in theses and dissertations of graduate Brazilian programs in education, between the years of 2004-2013; and seeks to understand, from enactment of Law No. 10.639/03, how knowledge of Race Relations is constituted in this field. To that end, a qualitative type research through bibliographic study has been carried out, using the procedure of collecting data online. The search for information

was accomplished by accessing the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations website (BDBTD) in the fore mentioned period, supported by the access to the home page of each program. The collected data were interpreted by theorizations that address both the issues about race relations and the educational processes, taking Bourdieusian Theory of *habitus* as the main focus of discussion, and the content analysis as the support for the treatment of information. It is understood that the academic productions cannot be decontextualized from the historical moment through which the country has passed since the 1990s, mainly in the context of the preparation of legislation and public policies towards racial issues. These productions take as axis in the field of education various proposals, including legislation and its implementation, extra and interschool culture, culminating in the organization of the educational work and its policies, practices and techniques. In all cases, the academic works are considered to be the moment of questions raised about the role of educational agents, both within school, and outside it, in promoting education for racial relations that, in fact, provide awareness and questioning about the black in contemporary society.

Keywords: Race relations. Education. Knowledge.

Introdução

Neste artigo, procuramos construir um estudo teórico baseado nas reflexões em torno de um trabalho bibliográfico, que se propôs a analisar a produção acadêmica sobre relações raciais nos programas de pós-graduação em educação brasileiros entre os anos de 2004 e 2013. As interpretações analíticas textuais do *corpus* de teses e de dissertações não serão apresentadas neste artigo, porém estarão contempladas na configuração dos

dados, por meio de figuras e categorias. A coleta de informações foi efetivada a partir da captura digital na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) e sua apreciação a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011).

A escolha do sítio da BDBTD considerou como requisito, primeiro, a disponibilidade significativa de dados relacionados à temática e o conjunto de programas de pós-graduação em educação de instituições brasileiras vinculados à página eletrônica.

Aproximamos o presente estudo das pesquisas que primam pela perspectiva qualitativa, pois visamos estabelecer com o nosso objeto de análise uma interpretação da realidade social e suas múltiplas diferenciações como fenômeno que se realiza em diferentes ambientes (GODOY, 1995). O emprego, no entanto, de algumas orientações da análise de conteúdo (BARDIN, 1977) nos permitiu a organização das informações em três momentos: a) o da *pré-análise*, em que foram selecionados os textos ou trechos significativos dentro do trabalho científico, tais como resumo inicial, capítulo metodológico, e leitura na íntegra do trabalho, constituindo, assim, o *corpus* da pesquisa; b) o da *exploração do material*, em que as informações foram codificadas passando de dados brutos a dados organizados e agregados em unidades de análise, que denominaremos de elementos-chave e, finalmente, c) o do *tratamento das informações*, efetivado a partir do lugar teórico em que se desenvolveu a pesquisa.

Vale ressaltar, também, que delimitamos a pesquisa focando-a em uma área de convergência que se estruturou pela natureza do nosso envolvimento com o campo da educação. Para Nilma Gomes *et. al.* (2012, p. 10), há uma crescente procura de pesquisadores em aproximar suas pesquisas relacionando os estudos em educação e relações étnico-raciais. Essa proposição acadêmica “é capaz de

produzir um movimento de mudanças, de indagação do uso de categorias, de construção de novos conceitos, de articulação acadêmico-política”. É neste campo de articulação em torno das ideias “acadêmico-políticas” que nos posicionamos como pesquisadores da temática ao inquirirmos e tecermos considerações sobre diferentes abordagens e discussões que envolvem os estudos das relações étnico-raciais.

A escolha de trabalharmos com a análise por elementos-chave se firmou em nossa pesquisa por percebermos os agrupamentos que se formavam em torno de certos temas. As teses e dissertações foram separadas, investigadas e classificadas conforme o grau de confluência de cada pesquisa. Compreendemos que o conjunto desses elementos representa um aporte importante para o desenvolvimento do presente estudo, pois, conforme Bardin (2011, p. 145), eles operacionalizam considerando “a classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por agrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos”.

A dimensão que pretendemos atribuir neste estudo, portanto, articula os discursos que estão contidos em teses e dissertações a respeito da temática relações raciais na vigência da Lei nº 10.639/03 no período de 2004 a 2013, priorizando eixos de discussão, aos quais denominaremos de elementos-chave que passam pela constituição da educação escolar, como identidades, currículo, formação de professores, instrumentos pedagógicos, políticas públicas e ações afirmativas.

Diferentes estudos têm sido realizados tomando como objeto de análise as relações raciais para a construção de estado da arte (SILVA, 1995; COELHO, SANTOS e SILVA, 2014), tendo em comum à constatação de que um acentuado aumento nos programas de pós-graduação acarreta, dentre ou-

tras consequências, que temáticas diversas, a exemplo das relações raciais, tomem destaque nas análises.

Nessa perspectiva, consideramos necessário um trabalho investigativo desta natureza, pela possibilidade de esse permitir a circularidade dos discursos sobre educação e relações raciais, podendo somar-se aos trabalhos acadêmico-científicos que problematizam a temática, ao adentrar na pós-graduação brasileira, lugar que, além de ter fazer parte significativamente da formação de pesquisadores em educação, tem dado visibilidade ao debate em pauta. Compreendemos que a visibilidade dada às discussões, nesse campo, pode interferir na organização do arranjo social, na garantia das regularidades do jogo social e de sua superação, uma vez que as relações de diferentes agentes, em diversificados campos epistemológicos, podem constituir um *capital cultural* necessário nas lutas de forças em favor da garantia de direitos e configurar a superação de práticas de exclusão voltadas para um cotidiano de discriminação racial por que são colocados os negros brasileiros.

Elementos-chave gerados pelo agrupamento de temáticas

De uma forma panorâmica os elementos-chave surgidos com a leitura de teses e dissertações em Relações Raciais, sob a orientação da análise de conteúdo, foram: movimentos sociais; identidades; racismo; formação currículos e programas; propostas e práticas pedagógicas; memórias; ações afirmativas e políticas educacionais; instrumentos pedagógicos; e, por último, estado da arte e concepções teóricas.

Partindo das informações acima e da impossibilidade de, neste estudo descritivo, abordar todas as categorias, procuramos temáticas secundárias dentro das teses e dissertações que, tivessem igual peso das pri-

márias e que permitissem o reagrupamento das categorias. Por exemplo: se o trabalho sobre estado da arte se voltasse aos estudos sobre currículo, esse trabalho passaria a compor a categoria *currículo*. Essa escolha conduziu à formulação de um novo grupo de categorias, a saber:

1. *Identidades, que considera representações sobre o que é o negro ou as relações raciais na escola e fora dela e os aspectos culturais envolvidos em concepções, inclusive teóricas sobre essas representações;*

2. *Formação, que atravessa a escola e os movimentos sociais voltados às questões sobre relações raciais e ocorre em propostas, escolares e extraescolares;*

3. *Currículos e programas, que levam em conta a prescrição legal dos conhecimentos veiculados em planos curriculares de formação tanto da escola básica como na acadêmica.*

No entanto, para além do perfil numérico das unidades de análise, torna-se pertinente ponderarmos sobre alguns conceitos, como o de *habitus* em Bourdieu (1974).

Nessa perspectiva, consideramos, neste estudo, a comunidade científica como *campo* em que as práticas socializadoras se fazem presentes na circulação e reiteração de normas, valores, concepções teóricas, perspectivas metodológicas, agentes sociais, dentre outros aspectos, que criam condicionantes sociais exteriores permitindo a formação das subjetividades do pesquisador engendradas em um *habitus* que funciona como um sistema, nem sempre consciente que orienta o pesquisador a fazer as suas escolhas, sejam elas conceituais, teórico-metodológicas, ou mesmo em relação ao objeto de pesquisa.

Os elementos-chave considerados neste estudo partem, portanto, de um princípio de

que, mesmo em *locus* diferenciado ou com orientações teórico-metodológicas específicas, há práticas reiteradas que colocam as teses e dissertações, tomadas para investigação, como criadoras de um *campo* em que é pertinente pensar e produzir conhecimento seguido determinadas orientações.

Identidades em teses e dissertações sobre relações raciais

Ao seguirmos pela abordagem dos elementos-chave, nos deparamos, primeiramente, com o elemento *identidade* que compreendemos, a partir de Hall (2005), como deslocada ou descentrada, uma vez que a identidade, no contexto contemporâneo, sofre um processo de politização, interpelamentos e problematização que a constituem mais um processo de diferenciação do que de identificação. Esse é um ponto de referência da concepção stuartiana sobre o que chama de identidades culturais – a compreensão do que se deve entender por identificação:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença. (HALL, 2005, p. 21)

Para Woodward (2006), na perspectiva dos estudos culturais, a identidade é relacional, assinalada por diferenças simbólicas, sociais e materiais. Nesse sentido, cabe a análise dos sistemas classificatórios, as diferenças e as exclusões sociais:

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades.

A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vivas’ nas relações sociais [...] [...]. Algumas diferenças são marcadas, mas nesse processo algumas diferenças podem ser obscurecidas; por exemplo, a afirmação da identidade nacional pode omitir diferenças de classe e diferenças de gênero. (Woodward, 2006, p. 14)

Gomes (2005) considera que a dinâmica que envolve a construção identitária não é algo inato, pois circula como *status* de valor cultural que se espalha por práticas advindas do conhecimento linguístico, por ritualizações e pelos estabelecimentos que consolidam a tradição de uma população.

Para refletirmos sobre a construção identitária do negro na sociedade brasileira há necessidade de compreendermos os aspectos políticos, econômicos e culturais presentes nessa constituição, haja vista que processos de exclusão e vitimização têm sido mote de discussão de diferentes esferas de debates, colocando o negro ora como vítima do preconceito gerado historicamente e culturalmente, ora como excluído dos bens produzidos pela sociedade, seja no campo da cultura, no aspecto econômico e do poder político (HASENBALG, 2005 e GUIMARES, 2002). Esses, sem dúvida, são pontos de discussão que merecem destaque e que estão presentes, principalmente, no âmbito da legislação e políticas afirmativas e nos debates acadêmicos.

De Norte a Sul do País, a presença negra é divulgada discursivamente como um forte componente da diversidade cultural brasileira. Todavia, do ponto de vista das políticas, das práticas, das condições de vida, do empre-

go, da saúde, do acesso e da permanência na educação escolar, a situação ainda é de desigualdade, preconceito e discriminação. (GOMES, 2012, p. 19)

Um debate por vezes secundário, mas de igual importância, deve envolver aspectos produtivos na constituição identitária em questão. Significa afirmar que não somente os sujeitos vivenciaram historicamente situações de exclusão e preconceito, mas, que participaram da construção cultural de um povo, que construíram politicamente a sociedade e que contribuíram economicamente para o seu desenvolvimento. No entanto, poucas vezes esses aspectos merecem destaque em se tratando de estudos que abordem as relações raciais.

As amostras relacionadas, aleatoriamente, em forma de descritor, que constituíram o primeiro elemento-chave denominado de *identidades* foram, respectivamente, cinco e três dissertações e teses. O elemento *identidades*, no entanto, não constitui eixo isolado, uma vez que dialoga com subtemas, a saber: identidades e formação: 1 dissertação e 1 tese; identidade em educação física: 1 dissertação; identidade e EJA: 1 dissertação; identidades negras femininas: 1 dissertação; identidade na escola: 1 dissertação; identidade na educação infantil: 1 tese e identidade e relações raciais no Brasil.

As dissertações e seus autores são: *Nos meandros do processo de formação da identidade de professoras e professores negros* (UFSCAR, 2006) de Regina Helena Moraes; *O estudante negro na cultura estudantil e na Educação Física escolar* (UFRGS, 2007), de Marzo Vargas dos Santos; *Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA* (UFMG, 2009) de Natalino Neves da Silva; *Imaginário, racionalização e identidades percebidas de mulheres negras*

escolarizadas (Uberlândia, 1950-1969) de Carmem Lúcia de Oliveira (UFU, 2006) e *Giz de Cor: um olhar de professores negros sobre as relações raciais na escola pública* (UNISANTOS, 2008) de Marcus Vinicius O. A. Batista.

Nessa mesma linha de abordagem, as Teses são: *Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil* (PUC-SP, 2011), de Cristina Teodoro Trindade; *A construção social de identidades étnico-raciais: uma análise discursiva do racismo no Brasil* (UnB 2009), de Francisca Cordélia Oliveira da Silva e *Identidade e cultura afro-brasileira: a formação de professores na escola e na universidade* (UFBA, 2007), de Maria de Nazaré Mota de Lima.

Um olhar atento em torno das abordagens em teses e dissertações permite a compreensão de que o elemento *identidades* aparece nos trabalhos ora como bandeira de luta de um movimento, expressando a necessidade de um agrupamento de pessoas com objetivos em comum, ora como designação da diferença, entre outras qualificações. Em alguns desses trabalhos, considera-se as identidades deslocadas e múltiplas, na perspectiva de Hall (2005, p.13) e partem do princípio de que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos temporariamente .

Nesses trabalhos, não há a pretensão de desvincular as questões raciais de outras questões identitárias, a exemplo, a tese de Lima (2007), vista acima, que tomamos como último exame. Nela, ainda que o foco

central sejam as relações raciais, estão presentes questões de identidades de gênero.

A partir dos trabalhos, constatamos, ainda, que os estudos voltados aos processos identitários e suas relações com as questões raciais, procuram abordar, dentre outros aspectos relacionados: a) a representação que crianças, jovens e adultos têm sobre o negro na sociedade e na escola, ressaltando que essas representações estão atravessadas por vivências em situações de preconceito e discriminação, o que acaba por formar identidades negadas; b) a vinculação das identidades raciais a outros processos identitários, como a identidade na docência, a identidade de crianças, jovens e adultos e a identidade de gênero, situação que promove, por vezes, a intensificação da existência rótulos envolvendo a identidade; c) a perspectiva do espaço de formação como possibilitador de construção identitária, a exemplo, a educação infantil, a formação inicial e continuada de professores, em que se discutem currículos, programas e conteúdos de formação como potenciais agentes no processo dessa construção, dentre outros aspectos.

Esses elementos acabam por eliciar a necessidade de, imediatamente, abordarmos questões voltadas à formação inicial e continuada de professores, currículos e programas, dentre outros tópicos surgidos na organização do material de estudo.

Teses e Dissertações sobre relações raciais e suas implicações na formação docente

O debate sobre a formação docente tem se colocado como central nas políticas voltadas à educação, principalmente, a partir da conferência de Jomtien, na Tailândia, em 1990, cujos princípios basilares foram traçados para a educação do século XXI como exigências para os países considerados “em desenvolvimento”. Esses princípios buscam adequar os países às políticas mercadológicas.

cas e centradas nos países avaliados como desenvolvidos e garante o controle desses sobre vários setores de países como o Brasil, principalmente o educacional.

Em face desse contexto, é primordial destacarmos que diferentes planos, propostas e legislação foram promulgados e estão sendo implementados, no país, com vistas a atingir os princípios que são sintetizados em: formar sujeitos com competências e habilidades; desenvolver trabalhadores polivalentes; educar pessoas capazes de viver e trabalhar em equipe; capacitar aprendizes aptos a selecionar e valorizar diferentes informações; habilitar indivíduos a mobilizarem saberes para executar qualquer tarefa e para lidarem com os dilemas das profissões sem maiores questionamentos. Principalmente a partir da aprovação da Lei nº 9.394/96, esses planos e projetos disseminam tais princípios.

De imediato, e em consequência das exigências colocadas aos países em desenvolvimento, a educação passa a ser considerada uma das chaves fundamentais para resolver os problemas e adequar a sociedade às propostas dos chamados organismos multilaterais. Nela, a docência tem se colocado como causa e consequência dos principais problemas elencados no relatório Jacques Delors (1996)⁴⁴, daí a exigência de diretrizes para a formação de professores como do documento Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002⁴⁵.

Nesse contexto, é possível afirmarmos o grau de complexidade que o tema *formação docente* carrega em si mesmo. Isso porque, ao debater o assunto, diferentes pesquisadores têm se posicionado com propostas alter-

nativas às mercadocêntricas, fazendo emergir debates diversos em torno, por exemplo, da necessidade de formação continuada (IMBERNÓN, 2006), de planos de cargo, salário e carreira (FREITAS, 2007), de profissionalização e profissionalismo (LIBÂNEO, 2002), do trabalho pedagógico por saberes, em vez de competências (PIMENTA, 2002), dentre outras propostas.

Em se tratando da correlação desse tema com as relações raciais, maior se torna a complexidade da discussão, uma vez que requer conhecer como está posto o debate nas duas frentes e qual legislação os sustenta. Prioritariamente, há necessidade de conhecer alguns dos principais órgãos criados para institucionalizar as ações prognosticadas na legislação com vistas à promoção de uma educação para as relações raciais, como os vinculados ao MEC, que, por meio da Secretária de Políticas da Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR e do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior – UNIAFRO, têm sido responsáveis por investir em projetos que requeiram recursos financeiros para o desenvolvimento de pesquisa e intervenção e estejam vinculados a Núcleos de Estudos de Culturas Afro-brasileiras – NEABs, dentre outros dessa natureza.

A discussão se torna ainda mais intrincada porque pensar a formação de professores para a educação das relações raciais requer pensar sobre a atuação docente, pois é na prática docente que as proposições legais, e os anseios da sociedade civil, de construção de novas formas de convivência no âmbito das relações raciais, têm a essência para serem efetivados. Nesse sentido, Nilma Gomes (2005, p. 147) destaca que:

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/ realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as) educadores(as) com-

44 DELORS, Jacques (Org.). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO/MEC, São Paulo: Cortez: 1996.

45 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

preendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores.

É em torno dessa visão que as teses e dissertações que discutem a formação de professores e as relações raciais se colocam. Prioritariamente, a amostra aleatória desta pesquisa elencou cinco dissertações e nenhuma tese cujas temáticas se subdividem em: formação de assessores educacionais: 1 trabalho; formação inicial: 1 trabalho e formação continuada: 3 trabalhos.

As dissertações e seus autores são: *Formação de intelectuais negros e negras: a experiência de assessores/as educacionais para assunto da comunidade negra no estado de São Paulo*, de Erivelto Santiago Souza (UFSCAR, 2009); *População Negra, Relações Inter-Raciais e Formação de Educadoras/es: PENESB (1995-2007)*, de Sônia Queirino dos Santos e Santos (PUC-CAMPINAS, 2007); *Educação Continuada e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: um estudo sobre o programa “São Paulo: educando pela diferença para a igualdade”*, de Ana Regina Santos Borges (PUC-SP, 2009); *O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos*, de Vanes-

sa Mantovani Bedani (UFSCAR, 2006); e, *Educando pela diferença para a igualdade: professores identidade profissional e formação continua*, de Rafael Ferreira Silva (USP, 2010).

Sobre a temática formação docente, destacamos a compreensão do que seja formação e dos lugares onde ela se efetiva. Ou seja, os trabalhos elencados, de uma forma panorâmica, compreendem que a formação ocorre em espaços apropriados para que ele se efetive. Esses espaços, inicialmente, são concebidos como os cursos de graduação em licenciaturas e pós-graduação *lato sensu* em educação. No entanto, há, ainda, a compreensão de formação como um processo mais amplo, que inicia anteriormente à vivência institucional e pode ocorrer paralelamente a esta em programas de formação em serviço ou mesmo em movimentos, associações etc. e está associada não somente à aquisição de conteúdo, mas à aquisição de valores e atitudes, dentre outros.

Nessa perspectiva, enquanto há trabalhos mais especificamente voltados aos programas que se preocupam em formar sujeitos para a educação das relações raciais, que oferecem em sua proposta a possibilidade de capacitar professores para desenvolvimento de atitudes e valores, e com competência técnica para criar situações de aprendizagens capazes de contribuir para esse intento, há também aqueles que avaliam os cursos de formação em nível de graduação, principalmente em Pedagogia, e os cursos de pós-graduação, prioritariamente *lato sensu*, que tenham a temática educação para as relações raciais, no sentido de compreender como está a abordagem sobre as questões raciais nos currículos e nas práticas pedagógicas.

Currículos e programas em relações raciais: o conhecimento nas teses e dissertações

Para o debate sobre currículos e programas, nos filiamos às teorizações que consideram o currículo como um campo contraditório e concorrido, um lugar em que se constrói, produz e faz circular conhecimentos, atitudes e valores capazes de forjar identidades. A condição de artefato cultural desenhado em meio a disputas de forças e poder fazem do currículo um campo contestado, por representar pleitos por atribuição de sentidos e significados móveis e instáveis, e, por vezes, envolvidos em contradições, pois: “Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos, estáveis, definitivamente estabelecidos, mas flutuantes, indetermináveis, o currículo pode se transformar numa luta de representação, na qual eles podem ser refeitos, redefinidos, questionados, contestados” (SILVA, 1996, p. 172).

A preocupação com o currículo e as relações raciais tem ganhado visibilidade, no contexto atual, principalmente, a partir do ano de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639, que, através de suas diretrizes curriculares, procurou atender às reivindicações do movimento negro e da comunidade epistêmica⁴⁶ quanto à presença de conteúdos voltados, principalmente, à superação do racismo e reconhecimento da importância da população negra em nossa sociedade.

A implementação da lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes cur-

riculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de um modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação para a diversidade. (GOMES, 2008, p. 96)

Dentre as implicações de uma política voltada ao estabelecimento de uma educação para as relações raciais e sua influência no currículo da educação básica, está a preocupação em se saber de que forma os docentes ministrarão os conteúdos voltados ao ensino da cultura africana e afro-brasileira, se a formação, tanto a inicial como a continuada, tem negligenciado a abordagem de tais assuntos. Esse impasse tem como consequência a necessidade de se pensar uma política curricular nos cursos de graduação que atenda às demandas por uma educação das relações raciais, que promova a revisão das disciplinas existentes e da implementação de normas voltadas, especificamente, ao assunto.

Um olhar panorâmico, no entanto, demonstra que pouco se tem pensado na reestruturação curricular dos cursos de graduação quando as temáticas são as relações raciais:

De um modo geral, essa discussão não tem conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do País nas mais diversas áreas. Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de reestruturação dos cursos de licenciatura e de

46 Compreendemos por comunidades epistêmicas grupos de pessoas autorizadas a produzir, autorizar e fazer circular conhecimentos (LOPES, 2006). Nesse sentido, são compostas por profissionais, cientistas ou não, também por políticos, empresários, banqueiros e administradores, movimentam o campo do conhecimento como dispositivos de produção e implementação de políticas. Os grupos de uma comunidade epistêmica partilham valores, modos de conhecimento, modelos de raciocínio e têm projetos políticos pautados neles.

pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário. (GOMES, 2008, p. 196)

O debate que se tem edificado nesse campo, considerando as teses e dissertações, tem proposto um currículo emancipatório no sentido freireano, que promova a conscientização capaz de mudança⁴⁷, em diálogo com uma proposta voltada à diversidade e à diferença na perspectiva de Silva (1996), ou na perspectiva do multiculturalismo, em detrimento de um currículo tradicional, uma vez que esse valoriza o conhecimento fechado, negando as contribuições históricas de culturas como a africana, a judaica ou islâmica e possui tom fixado na supremacia da cultura europeia, direcionando por muito tempo a formatação de uma educação “organizada” por programas conteudistas, que se consolidam aos moldes culturais de uma supremacia europeia e, conseqüentemente, contribuem na desestruturação das outras formas de conhecimento, fragmentando-os, rechaçando-os e impedido de serem vividos. Uma concepção de conhecimento fechado, de certo, silencia os anseios vindos dos grupos marginalizados ou apartados por esse conhecimento, colocando-os em condições desiguais.

De outro lado, uma proposta curricular emancipatória em diálogo com o multiculturalismo e com outras teorizações críticas pauta-se na contradição, no conflito, nas disputas de força e, não meramente, no consenso ou mesmo na homogeneidade. Nessa proposta, há espaço para a diferença, para outros olhares, para a construção de novas formas e inusitadas propostas:

... O conflito serve, antes de mais nada, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores(as) a capacidade de espanto, de indignação e uma postura de inconformismo, necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir, daí, um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. (GOMES, 2008, p. 101)

No rol das teses e dissertações que abordam os *currículos e programas* com a temática *relações raciais*, encontramos diferentes abordagens que, em comum, concebem o currículo como um espaço de poder e terreno contestado capaz de promover a emancipação dos sujeitos em sociedade.

Essas abordagens foram organizadas em subcategorias de currículos e programas, a saber: Identidade e diferença: 1 dissertação; gênero: 1 tese; currículos e programas, propriamente: 2 dissertações; estado da arte: 1 tese; movimentos sociais: 1 dissertação; e representações de sujeitos: 3 dissertações.

Os trabalhos estão divididos, de um lado, nas dissertações: *Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento?* De Sueli Borges Pereira UFMA, 2006; *Algumas contribuições para um Programa de Estudos Afro-Brasileiros* de Andreia Barreto Rodrigues, UFSCAR, 2007; *O movimento negro e o processo de elaboração das diretrizes cur-*

47 Freire (1984; 1985).

riculares para a educação das relações étnico-raciais de Andrio Alves Gatinho, UFPA, 2008; *Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola: desafios, incertezas e possibilidades* de Eliana Marques Ribeiro Cruz, UFSCAR, 2008; *A introdução da definição de raça nas propostas curriculares brasileiras: a lente da nova lei e os olhos dos alunos* de José Noberto Soares, USP, 2009; *Negro e ensino médio: representações de professores acerca de relações raciais no currículo* de Rosângela Maria de Nazaré Barbosa e Silva – UFPA, 2009 e *História e cultura afro-brasileira no currículo de História do 6º ao 9º anos da Rede Oficial do Estado de São Paulo* de Deize Ponciano, UNIOESTE, 2011.

Os trabalhos que tomam como foco o currículo questionam como esse artefato está organizado, em termos de distribuição de disciplinas, relação de conteúdos e tempos de aprendizagem, enfatizando que, como se trata de um lugar de disputas de força e poder, o currículo acaba privilegiando determinados saberes em detrimento de outros, por exemplo, a divulgação de uma cultura branca, masculina e cristã em lugar de culturas diversificadas ou a priorização de conteúdos universalizantes em lugar da cultura local.

O debate sobre currículo, no contexto atual, considerando-se as relações raciais, tem levantado vários questionamentos, porém praticamente todos eles passam por indagações centrais: que conhecimento e qual a forma de trabalhá-lo a educação requer, se pensarmos em uma educação para as relações raciais? E qual sujeito este conhecimento trabalhado de determinado modo pode ajudar a formar? Ou mesmo, quais os conteúdos prescritos legalmente para a educação das relações raciais se considerarmos a legislação vigente como a Lei nº 10.639/03 e correlatos?

Atitudes devem ser tomadas, tanto por meio das políticas e legislação, como por

parte dos profissionais que compõem a escola. Por exemplo, pensar a inserção da História Africana e de seus afrodescendentes, ou mesmo a linguagem que o processo de hibridismo cultural proporciona, permite tensionar, ou problematizar, o currículo rígido, inflexível e homogeneizador, promovendo a descolonização necessária (GOMES, 2011). Essas são sugestões incorporadas pela legislação que podem ser vivenciadas na prática da produção curricular para as relações raciais.

Uma ponderação, contudo, pode ser feita quanto às prescrições curriculares no campo da educação. Ela diz respeito ao fato de que o prescrito nem sempre é o vivido ou o aceito, e, que das suas formulações até o chão da escola, toda prescrição, em se tratando de educação, é renegociada e passada pelo crivo das contestações, ainda que os processos de controle e avaliação exijam determinadas posturas, sem sempre almejadas pela sociedade.

De nada adianta uma legislação curricular sem o compromisso dos que fazem a educação com o processo de mudança para melhor, uma vez que a escola e os sujeitos sociais precisam de normatizações consolidadas no calor do cotidiano, sejam elas chamadas de norte, sul, ideologia, discurso pedagógico democrático ou contradiscurso, que inclua as bases plurais, e por vezes antagonicas, da soberania popular.

Considerações Finais

A discussão efetivada neste artigo procurou compreender o debate sobre relações raciais, tomando como fonte investigativa teses e dissertações dos programas de pós-graduação brasileiros, entre os anos de 2004-2013, sob a vigência da Lei nº 10.639/03, por compreender que este contexto constitui momento importante para a problematização do racismo e discriminações e ao debate

aberto sobre as tensas relações raciais vividas no Brasil.

Compreendemos que as produções acadêmicas não podem ser descontextualizadas do momento histórico por que tem passado o país a partir das décadas de 1990 e 2000, principalmente no âmbito da elaboração da legislação e políticas públicas voltadas às questões raciais, que tiveram como eixo relevante a promulgação da Lei nº 10.639/03.

Acreditamos, portanto, que as especificidades da Lei atribuídas ao ensino como contexto de reflexão/ação sejam premissas para o debate e para a consolidação de posturas afirmativas no combate a discriminação racial e a outras posições preconceituosas, uma vez que práticas discriminatórias ainda são observadas na estrutura social do país.

A desigualdade social é visivelmente percebida pela pouca presença, ainda, de um maior efetivo representativo da população negra em pontos socialmente estratégicos, fulcrais em espaços de poder. Dessa forma, sentimos a ausência na participação mais consciente e da apropriação de ações que coadunem para as mudanças e para a inserção de grupos historicamente excluídos dos processos socioculturais.

Portanto, acreditamos que o espaço escolar deva ser o lugar apropriado para a construção e para a articulação de diferentes *habitus* coletivos ou individuais (SETTON, 2002) como possibilidade de uma consolidação formativa mais articulada com as realidades multirraciais da população nacional, produzindo conhecimentos compatíveis aos diversos saberes e resguardando os traços que neles articulam tais saberes a suas matrizes culturais.

A Lei nº 10.639/03, enquanto instrumento de reparação do Governo do Brasil junto à população negra historicamente marginalizada, resulta, também, do conjunto de lutas e conquistas dos enfrentamentos organiza-

dos pelos diversos movimentos negros com a finalidade de reivindicar seus direitos de igualdade social, sendo, dessa forma, uma conquista da sociedade civil organizada e preocupada com a construção de uma sociedade mais justa (COELHO, 2006, p. 307).

Passada mais de uma década, a implementação da Lei ainda tem ressaltos negativos no plano da divulgação da proposta como projeto de afirmação de uma sociedade que pensa sua diversidade racial, assim como na execução de ações específicas ao uso da Lei nº 10.639/03 que referenda as posturas. Tomamos como objeto o contexto educacional, principalmente quando avaliamos o desempenho do conjunto de agentes específicos, professores e demais profissionais que lidam como o campo educacional, pois não há como concretizar mudanças sem a conscientização que envolva desempenho e ética profissional. Por isso, nos questionamos sobre como tratar de assuntos como etnicidade e racialidade no contexto multidisciplinar, que envolve estruturas que reforçam posicionamentos ideológicos e que imputam a discriminação e o preconceito no convívio dos *diferenciados(-avéis)*, se há por parte de alguns agentes responsáveis pela formação, posturas incompatíveis? Será que não há experiências positivas no âmbito da educação para a conscientização e superação da atual situação em que se encontra o negro no país?

Diante disso, há de haver um maior comprometimento de profissionais e instituições, principalmente as de ensino, com questões que envolvam os valores étnico-raciais na sociedade brasileira em que ainda são acentuadas práticas discriminatórias e preconceituosas contra negros, homoafetivos, mulheres, crianças, dentre outros, taxados de minorias, a fim de constituir um *habitus* educativo em que novos valores e posturas problematizados na sociedade em que estão inseridos possam mudar o quadro de exclusão.

A constituição de um *habitus* coerente com as demandas de uma educação para as relações raciais pode partir de atitudes, como a divulgação dos feitos da sociedade e do sistema escolar que produziram resultados positivos quando da implementação das propostas garantidas e orientadas em Lei para o processo de afirmação da comunidade negra no país e para a educação das relações raciais.

As teses e dissertações cumprem parcialmente esse papel, haja vista que o conhecimento produzido não é acessível a todos, mas encoraja saber que muitos trabalhos, no âmbito, escolar, ensaiam práticas, problematizam e dão visibilidade ao debate sobre relações raciais.

Essas produções tomam como eixo, no campo da educação, diferentes propostas, passando pela legislação e sua efetivação, pela cultura extra e escolar, culminando na organização do trabalho pedagógico em suas dimensões políticas, práticas e técnicas.

Os trabalhos acadêmicos, destarte, certificam que a educação para as relações étnico-raciais é motriz para a formação de uma sociedade que consolida na sua diversidade étnica, racial, sexual e religiosa. Desse modo, as produções demonstram um amadurecimento crítico no que diz respeito à problematização sobre identidade e diferença, envolvendo as definições de si e de alteridade, que, quando pensadas em relação aos negros, deve levar em conta as condições de escolarização, do atributo da renda e do acesso aos bens sociais como saúde, segurança social, habitação e a criação de cotas no ensino público e privado, dentre outros, que, para essa fração social, tem sido histórica-

mente negada, edificando as relações raciais em um processo de exclusão que usurpa os domínios das relações pessoais e afere corpo às instituições sociais, como a escola, materializando-se nas distintas formas de relações, tendo como base uma profunda referência de inferioridade sobre a população negra, fruto de um aprendizado sistemático e criação de um *habitus* que estabelece as cicatrizes de exclusão tanto em âmbito individual, quanto coletivo.

Os trabalhos referem-se ao contexto atual como momento imprescindível para a problematização do racismo e as discriminações, fazendo-se genuíno no que diz respeito ao debate aberto sobre as tensas relações raciais vividas no Brasil.

Em todos os casos, os trabalhos acadêmicos compreendem ser o momento de questionamentos sobre o papel dos agentes pedagógicos, tanto no âmbito escolar, como fora dele, na promoção de uma educação para as relações raciais que, de fato, proporcione a conscientização e problematização sobre o negro na sociedade contemporânea.

Concordamos com essa postura e acreditamos que, somente dessa forma, podemos primar por uma educação que construa, na formação de cidadãos, valores éticos compatíveis e contemplem a multiculturalidade das diferenças: sociais, econômicas, políticas, de credo ou raça, oportunizando a cada agente social participar mais ativamente da construção de um *habitus* social em que os direitos sejam garantidos. E isso requer pensar o currículo, a formação de professores, a legislação e as práticas pedagógicas voltadas à construção de uma identidade positivada da população negra.

Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 1970, 1977.
- BDBTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. Disponível em: <<http://www.bdttd.ibict.br/>>. Acesso em: 20 abr. 2013.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SANTOS, Raquel Amorim dos; SILVA, Rosângela Maria de Nazaré Barbosa. Educação e relações raciais: estado da arte em programas de pós-graduação em educação (2000-2010). **Revista Nexus**. v.4, n.1. jan-jun, 2014. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br>>. Acesso em: 23 abr. 2013.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Igualdade e Diferença na Escola: um desafio à formação de professores, **Cronos**, Natal-RN, v. 7, n. 2, jul-dez, 2006, p. 303-309. Disponível em: <<http://www.ufrn.emnuvens.com.br>>. Acesso em: 19 mai. 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 14 ed. 1985.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100, out, 2007, p. 1203-1230. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 abr. 2013.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. v. 35. n. 2, mar-abr, 1995, p. 57-3. Disponível em <<http://www.rae.fgv.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2013.
- GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Edições MEC/UNESCO, 2012.
- GOMES, Nilma Lino; PINHO, V. Aparecida; VALETIM, S. dos Santos, **Relações Étnico-Raciais, Educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT 21 da Anped**. Belo Horizonte. Mandylala, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. Disponível em: <<http://www.mandacarurn.blogspot.com.br>>. Acesso em: 27 set. 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA C. M. N. da; FERNANDES A. B. (Org.) **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.
- GOMES, Nilma Lino. Breve descrição do I curso de aperfeiçoamento em História Africana e das Afro-Brasileiras. In. AMÂNCIO, Iris M. da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (Org.). **Literatura africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. revis. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GUIMARAES, Antonio S. A. **Classes, raças, e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. 10. ed. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdade sociais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educativas e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea, **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, mai-jun/jul-ago, 2002, p.60-70.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

Sobre os autores

Franklin Eduard Auad Thijm. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Exerce atividade como docente pelo PAFOR/UFPA e no Ensino Básico como professor da Disciplina Língua Portuguesa. Membro do NEAB/UFPA Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de professores e Relações Étnico-raciais (GERA/UFPA). E-mail: franklinauad@yahoo.com.br.

Wilma de Nazaré Baia Coelho. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Exerce, como docente Adjunto IV, atividades junto a Universidade Federal do Pará (UFPA) e atua na condição de docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA (PPGED) e do Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia da UFPA (PPHIST). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordena o NEAB/UFPA Núcleo de Estudos e pesquisas sobre Formação de professores e Relações Étnico-raciais (GERA/UFPA). E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

Recebido em: 12/07/2014

Aceito para publicação em: 27/08/2014