



REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA INTERSECÇÃO COM A ANTROPOLOGIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Marcia Leitaó Pinheiro¹
Carine Lavrador de Farias²

Resumo

Este artigo veicula uma reflexão sobre a contribuição da antropologia e de seus conceitos para a formação de professores e de suas práticas pedagógicas. Considerando este objetivo, abordamos como os instrumentos conceituais favorecem ainda a intersecção entre a Antropologia e as Políticas Públicas de Educação diante da focalização da Lei 10.639/03, que coloca a exigência de incorporar no currículo escolar da Educação Básica o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Isso possibilita a discussão sobre o que tem sido chamado de "intolerância religiosa" e sua ligação com a vigência de uma concepção discriminadora, que define o que é plausível de respeito ou de desrespeito e ataque.

Palavras-chaves: Antropologia. Educação. História e Cultura Afro-Brasileira. Políticas Públicas.

REFLECTIONS ON TEACHER TRAINING AND INTERSECTION WITH ANTHROPOLOGY AND PUBLIC POLICY

Abstract

This article presents a reflection about the contribution of anthropology and its concepts to the training of teachers and the development of their pedagogical practices. Considering this objective, we discuss how the conceptual tools support the intersection between Anthropology and Public

¹ Doutora em Antropologia, professora e pesquisadora do Laboratório de Estudos da Sociedade Civil e do Estado (LESCE) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). *E-mail:* marcialpx@hotmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). *E-mail:* carine.farias@hotmail.com

Policy of Education in view of the focus of Brazilian Law 10.639/03, which places the requirement to incorporate in the basic education curriculum the teaching of African and Afro-Brazilian History and Culture. This enables discussion of what has been termed "religious intolerance" and its connection with the validity of a discriminatory conception, which defines what is plausible of respect or disrespect and attack.

Keywords: Anthropology. Education. Afro-Brazilian History and Culture. Public Policy.

INTRODUÇÃO

A educação tem ocupado lugar nas reflexões das ciências sociais e humanas e, no caso, a antropologia mostra-se interessada nas práticas de ensino, que são várias. Também se volta àquilo que caracteriza a escola - seus fazeres e saberes - porque ela não pode ser tomada como espaço pautado pela homogeneidade (DAUSTER, 2015; OLIVEIRA, 2014). Para a antropologia, focalizar a educação viabiliza o entendimento dos sistemas culturais, porque ela se coloca atenta à diversidade e às transformações deles. Isso pode cumprir uma agenda de conhecimento, de pesquisa e compreensão das construções que perpassam a vida social, assim como as relações que constituem as práticas educativas. Por isso, a antropologia não fica restrita à formação em ciências sociais, integrando variados "programas de ensino e formação" de diferentes áreas (GUSMÃO, 2009, p. 32).

Sobre a contribuição da antropologia para a educação, retomamos nossas atividades docentes na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), localizada no interior do estado do Rio de Janeiro - região com forte presença da escravização negra e da monocultura açucareira. Focalizamos um tema relacionado com o curso ministrado aos professores da educação básica que retornaram à universidade para o incremento de sua formação - no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Neste artigo, procuramos relatar as questões que emergiram em sala de aula e motivadas com a apresentação de conceitos como cultura, alteridade, etnocentrismo e etnografia. Temos que a abordagem antropológica e esses conceitos corroboram explicitar a contribuição da antropologia para a formação docente e como isso está ligado com as reflexões sobre o contexto das relações raciais no Brasil, que é pautado por discriminação e desigualdades. Por isso, contemplamos a Lei 10.639/03,

que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação nacional, e que favorece a intersecção entre a antropologia e o tema das políticas públicas. Será visto também como essa imbricação colabora para a reflexão sobre a educação numa sociedade que caminha no tenso solo do multiculturalismo com os grupos sociais que falam sobre o direito à diversidade e sobre a valoração cultural.

Entendemos que os docentes que retornam à sala de aula, como estudantes, trazem concepções, práticas e valores que nos impulsionam à discussão sobre a formação de professores e seus desafios. Lembramo-nos da consistente reflexão sobre a escola como instituição conservadora que está voltada à exclusão e à demarcação de limites culturais entre aqueles que participam ou não de seu *ethos* (BOURDIEU, 2011). Assim, vemos a contribuição da antropologia por se voltar às relações sociais e à concepção de educação que vige entre os diferentes grupos e escolas.

Diante disso, não podemos prescindir de refletir sobre as práticas de ensino por causa daquilo que elas suscitam, ainda mais quando as políticas públicas de educação tem relação com um histórico de luta de movimentos sociais e ainda possibilitam repensar a convivência com a diferença nas escolas. Decerto que isso explicita a importância do estudo da educação escolar porque é tomada como espaço que ultrapassa a aprendizagem de conteúdos e pode ser constituído por novas culturas e "comunicação entre diferentes" (GUSMÃO, 2011, p. 38). Contudo, cabe problematizar que a convivência entre as diferenças na escola pode ser refletida pelos docentes, porém estes precisam ser capacitados para que suas iniciativas não fiquem restritas a datas comemorativas. Nesta perspectiva, focalizamos as atividades que desenvolvemos com os professores que retornaram à universidade e com os quais trabalhamos nos anos de 2011 e 2014.

O presente trabalho está organizado em cinco partes, a saber: a primeira está construída com base na proposta de apresentar o conceito de cultura e outros instrumentos conceituais que favorecem o diálogo com a educação sem perder de vista a construção da diferença. Na segunda, destacamos o contexto regional no qual a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) está localizada a fim de proporcionar o entendimento da relevância de focalizarmos a temática étnico-racial. A terceira está relacionada ao tema da violência que envolve as práticas culturais afro-brasileiras. A quarta busca dialogar com os temas de políticas públicas, educação e

reconhecimento. Na conclusão, buscamos discutir sobre como a antropologia contribui para as reflexões sobre educação e política, bem como sobre as diferenças culturais e raciais.

Observamos que o exercício estabelecido com os matriculados do PARFOR e a elaboração deste artigo foram ainda corroborados por nossa inserção em atividades de pesquisa e de extensão sobre relações étnico-raciais e religiosidades, sendo desenvolvidas desde 2008. Nesse caso, também relacionamos os casos de conflitos religiosos divulgados pela imprensa em geral e que envolveram as religiões de matrizes africanas, bem como a mobilização dessas na cidade de Campos dos Goytacazes.

1. ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: INSTRUMENTOS PARA O DIÁLOGO

O estímulo para este artigo resulta de nossa prática docente com os matriculados no curso que integra o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), surgido em 2009 por meio do decreto federal 6.755/2009. O PARFOR foi implantado a partir da colaboração entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os estados, os municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Esse plano de formação é dirigido aos profissionais em atuação como professoras/professores na rede pública de educação nos municípios do país. Caberia às universidades receber e assegurar a formação dos profissionais em atuação e que desejassem finalizar ou obter a formação superior, a fim de adequar sua prática docente ao exigido pela Lei 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Em janeiro de 2018, o PARFOR foi substituído pelo Programa de Formação Inicial Continuada de Professores da Educação Básica (PROFIC), persistindo nas universidades, porém com algumas modificações no tocante aos recursos e aos cursos oferecidos.

Participamos da equipe de professores da UENF, localizada no Norte Fluminense, que passou a receber professores interessados na oferta de licenciaturas, conforme proposta do PARFOR, nas áreas de biologia, física, matemática, química e pedagogia - cursos ministrados no período noturno. Esses profissionais já atuavam há anos em escolas municipais do interior do estado do Rio de Janeiro e também do estado Espírito Santo, que faz divisa com o Rio de Janeiro. Para a maioria dos inscritos, a formação recebida foi anterior ao ano de promulgação da Lei 10.639/03,

que colocou a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e a contribuição do negro para a formação da sociedade brasileira. Tínhamos, portanto, o desafio de contribuir com sua formação e isso não tinha a ver somente com o objetivo de aquisição de um certificado universitário.

A nossa atividade foi direcionada ao curso de pedagogia e nele tivemos a oportunidade de desenvolver discussões em sala de aula acerca das relações sociais e de poder entre os grupos e suas expressões culturais. O objetivo inicial foi o de colaborar com o exercício de compreensão do cotidiano escolar e de sua dinâmica, sendo isso conduzido a partir de uma reflexão acerca da diferença e da diversidade. Inevitavelmente os conceitos cultura, etnocentrismo, relativismo, alteridade e etnografia tiveram lugar para o debate acerca do trabalho docente.

Durante as discussões realizadas nos períodos letivos percebemos ser corriqueiro o uso do pronome "eles", equivalente ao pronome indefinido "outro", em oposição a "nós". O uso deste pronome pessoal terminava por evidenciar determinados valores e práticas como referências para pensar, falar sobre o mundo e aquilo atribuído a "eles". Assim, trouxemos à cena o conceito de etnocentrismo e suas consequências para a composição relacional, haja vista sua implicação numa hierarquização ou composição de um mundo baseado em ideias, práticas e valores excludentes. Contrapomos isso com a apresentação da "abertura relativizante", que não compreende o relativismo total e sim, visa enxergar e reconhecer a multiplicidade cultural e valorativa que integra o mundo (RISÉRIO, 2002). Isto é, entendemos que isso possibilita tratar as diferentes maneiras de ser humano, contribuindo para o pesquisador, ou o professor, desprender-se dos essencialismos - que atribuem peculiaridade de comportamento ou modo de ser à dimensão da natureza ou à cultura - e reconhecer as diferenças que compõem cada sociedade, ou seja, sua pluralidade de grupos e seus modos de existência. Por fim, destacamos como essas concepções estariam presentes no campo da antropologia, que tem se voltado a ampliar o "universo do discurso humano" (GEERTZ, 2008, p. 10).

Vimos que a antropologia se constituiu como ciência por meio de uma perspectiva transdisciplinar, cujo objetivo era o de promover uma reflexão do ser humano enquanto totalidade aberta e complexa - dimensões biopsíquica – sociocultural-, considerando a diversidade e a variedade de suas características e manifestações. Devido à abertura dos estudos da antropologia, uma das áreas do conhecimento que foi influenciada por eles foi a da educação. Esta mantém

diálogo com a antropologia de maneira que seu corpo teórico concilie com o lado empírico (VIEIRA, 2013). Assim, podemos observar em seu interior a presença do conceito de cultura, que tem uma história no campo científico, pois há mais de cem anos está em trânsito, sendo alvo de reflexões e termina por apresentar várias definições. Uma delas tem sido difundida na área da educação e enfatiza que práticas e significados socialmente estabelecidos informam os fazeres das pessoas. Trata-se de formas simbólicas que integram os acontecimentos políticos, cotidianos, religiosos, educativos e outros âmbitos da existência (GEERTZ, 2008).

Ainda o conceito de alteridade foi apresentado como central para a prática antropológica e o seu uso contribui para problematizar aquilo que constitui a educação escolar: as relações sociais, as hierarquias estabelecidas, os lugares demarcados social e historicamente. Lembramos que Mariza Peirano (2000) descreve quatro tipos de alteridade: a "alteridade radical", que tem nas noções de distância geográfica ou ideológica um recurso para classificar a singularidade, em contraste com a sociedade nacional. O segundo tipo denominado "contato com a alteridade" tem por referência o encontro da "sociedade nacional com sociedades indígenas". O terceiro tipo é classificado como "alteridade próxima" e remete às pesquisas desenvolvidas "na" e "da" metrópole como aquelas pertencentes ao escopo da antropologia urbana. Tem-se como quarto tipo a "alteridade mínima", que abrange a biografia de cientistas sociais, os museus e a historiografia da antropologia no Brasil. Falar em alteridade é pertinente diante das lutas políticas de movimentos sociais que desnudam a realidade como construída por sujeitos que confrontam as hierarquias, as desigualdades, a construção de diferença (GUSMÃO, 2011, p. 38) e, assim, lutam por visibilidade de suas culturas nas escolas (GOMES, 2011).

Apresentar aos discentes as reflexões sobre etnografia era parte do programa de curso e tinha por finalidade colocá-los em contato com ferramentas favoráveis ao questionamento do cotidiano escolar. Vimos que a etnografia tem estado presente na discussão sobre o debate político-epistemológico mais geral sobre a escrita e a representação da alteridade (PEIRANO, 2000), inclusive quando se fala em educação. Neste caso, a etnografia pode ser entendida como algo que vai além do exercício de descrever modos de vida; é voltar-se ao como as pessoas percebem, significam e atuam no mundo (DAUSTER, 2015). Assim, debatemos como a etnografia poderia ser adequada para a construção de conhecimento no âmbito da educação, sobretudo porque

possibilita ultrapassar um esquema baseado numa diferença mínima: a organização, a separação e o agrupamento dos estudantes em turma, por exemplo. Ou seja, para distanciar-se de uma concepção acerca da educação, contemplamos a etnografia com a finalidade de compreender a vigência de outros elementos no espaço escolar de modo a viabilizar "conhecer mais dos alunos, percebê-los enquanto agentes ativos que atuam na construção do que ocorre em sala de aula" (OLIVEIRA, 2014, p. 28).

Conhecer mais dos estudantes foi o que nos motivou, sobretudo porque a universidade está localizada numa região com marcada discriminação das práticas culturais de matrizes africanas, voltaremos a este ponto mais adiante. Isso ficou mais evidente quando visamos a prática escolar e citamos a lei que aborda a formação da sociedade brasileira, referimo-nos à lei 10.639/2003.

Informados da ementa e do texto integral do Plano de Curso, os estudantes, alguns com quase vinte anos de magistério nas escolas de educação básica da região, explicitaram no decorrer da atividade como percebiam o ambiente escolar. Em suas falas, teciam uma escola pouco interessada e distante do que era visto como diferente: um comportamento, outro gosto musical, um modo de dançar, certa prática religiosa. Às vezes, a escola era apresentada como voltada a contemplar aquilo disposto pela legislação, mas isso era algo diminuto com fazeres restritos ao dia do folclore. As atividades com teor de celebração e de cumprimento superficial de uma lei não era visto como exceção porque constatamos isso nas conversas estabelecidas nas turmas do curso regular de pedagogia, bem como no projeto de Extensão³ do qual participamos e que foi conduzido nas escolas públicas do município de Campos dos Goytacazes.

Durante o debate nas turmas do PARFOR, nem sempre os presentes entendiam o cenário escolar como caracterizado pela exclusão cultural e pelo racismo - elemento de gestão política baseado na hierarquização de indivíduos e grupos sociais com base na origem ou na cor da pele (MBEMBE, 2016). Tudo isso, explicita parte daquilo que comprometia a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e que está estreitamente vinculado com a formação de docentes, com a responsabilidade no tocante à capacitação e qualificação dos profissionais, como, por exemplo, as instâncias de

³ Trata-se do projeto "Direito à diversidade: raça e etnicidade em contextos de projetos e práticas educacionais em Campos dos Goytacazes", que tinha por objetivo considerar as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e demais termos legais que zelam pelos princípios da igualdade, da não discriminação e da cidadania, este projeto de extensão justifica-se à medida que propusesse verificar como os projetos e práticas educacionais em Campos dos Goytacazes dialogavam com a presente lei.

elaboração de recursos e de materiais didáticos. Como sabemos, a existência de uma lei não assegura a sua aplicação e, sobre isso, aqueles envolvidos com a formação e a capacitação docente precisam refletir sobre como o conhecimento proposto viabiliza enfrentar o tema das relações raciais no país (PRADO; FATIMA, 2016).

2. CENÁRIO ECONÔMICO E SOCIAL DA REGIÃO E DA CIDADE DE CAMPOS DOS GOYTACAZES

Para confrontar o âmbito escolar vivenciado pelos discentes do PARFOR, vimos ser adequado, como coloca Gusmão (2009), ao pensar sobre a antropologia crítica, focalizar suas práticas e as escolas nas quais atuavam em estreita ligação com o âmbito político e social nas quais estavam referidas. Desse modo, não deixamos de estimular a discussão sobre a configuração econômica e social onde a UENF está localizada, em Campos dos Goytacazes, norte do estado do Rio de Janeiro. Esta localidade recebeu grande contingente de negras e negros para o trabalho escravo e ele consistiu no maior grupo populacional no século XIX, tendo uma escravização marcada por crueldade dos senhores, por rebeliões negras e formação de quilombos (LIMA, 1980).

Inicialmente a economia da região norte do estado do Rio de Janeiro estava relacionada à pecuária, no século XVII, cuja produção abastecia a cidade do Rio de Janeiro. Depois na segunda metade do século, o investimento foi direcionado para o cultivo da cana-de-açúcar. Já no século XIX, a economia era complexa (com engenhos movidos a tração e a vapor), constituída por diversos atores sociais que marcaram alguns momentos. No caso, existia o "senhor de engenho", que utilizava o trabalho de escravos, contava-se ainda o "proprietário de engenho a vapor", figura portadora de deferência; havia as "companhias proprietárias de engenhos"; por fim, surgiu o "usineiro", cuja característica era não ser proprietário de escravos e sim possuir usina e grande extensão de terras. A ação do usineiro teria impulsionado a exploração do cultivo da cana e a produção de açúcar, integrando um ciclo de progresso que vigorou até 1929 (LEWIN, RIBEIRO, SILVA, 2005).

As alterações no cenário econômico e social do norte fluminense, em geral, e de Campos dos Goytacazes, em particular, não ficaram restritas à exploração da cana-de-açúcar. Há de ser ressaltada a presença e atuação da Petrobras a fim de explorar petróleo e gás. Esta extração tem alterado o rendimento dos municípios, bem como sua composição com a presença de trabalhadores oriundos de outras regiões e países. Ainda são constatadas condições de trabalho consideradas análogas ao trabalho escravo, recebendo ações do Ministério Público do Trabalho e Emprego (PINHEIRO, 2014a).

Sobre a composição étnico-racial, consideramos as informações pertinentes a Campos dos Goytacazes, haja vista a localização da UENF. De acordo com o censo de 2010, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a cidade conta com 463.731 habitantes. Destes, 14,5% se declaram de cor preta, 37,8% pardos, 47,73% como brancos. Em relação ao nível de instrução, 50,21 % da população figuram como sem instrução e nível fundamental incompleto; 16,91% com fundamental completo e médio incompleto; 24,38% com médio completo e superior incompleto; 7,97%; com superior completo e 0,53% não determinado.

O campo religioso é pouco diversificado, haja vista a forte presença de grupos cristãos – católicos, protestantes e pentecostais -, que disputam os fiéis, havendo destaque para o catolicismo, com 50,15% de declarantes, e seguidas por igrejas protestantes históricas, com 31,06% de membros, e protestantes de origem pentecostal, com 14,72% de adeptos. Já as religiões de matrizes africanas - umbanda e candomblé, contam com 0,14% de membros, ficando, então, sub-representadas na região, não destoando da composição do cenário nacional.

Pesquisadores têm apontado para o ocultamento da cultura afro-brasileira na localidade (LIFSCHITZ, 2011) e isso teria relação com as desigualdades, haja vista a região ter influência da monocultura açucareira fortemente relacionada com a escravidão negra (LAMEGO, 1996). Sobre essa invisibilidade das tradições religiosas afro-brasileiras, pode ser apontado o seguinte: os templos religiosos não são facilmente encontrados, ocorre a baixa declaração de seus adeptos e estes, por sua vez, denunciam violência e discriminação. Pode-se dizer que vigora em Campos dos Goytacazes e na região Norte Fluminense uma “disposição desfavorável” em relação aos afro-brasileiros - seus "traços físicos, fisionomia, gestos, o sotaque", por exemplo. Isso não é estranho à sociedade brasileira, pois sua ideologia compreende atitudes "assimilacionista" e "miscigenacionista"

direcionadas aos "traços culturais" negros e indígenas, que são contrapostas aquilo de origem "luso-brasileira". Então, podemos supor que o "preconceito de marca", como destacou Oracy Nogueira (2006, p. 292, 296), não estaria ausente na base da discriminação direcionada a elas⁴.

Sobre o ocultamento das tradições culturais afro-brasileiras, podemos entender como algo também relacionado com as manifestações de violência por parte de grupos da tradição cristã, sobretudo os grupos religiosos conhecidos por neopentecostais (SILVA, 2007). As manifestações de violência estão relacionadas aos preconceitos e têm sido apontadas como expressão da "intolerância religiosa". Voltaremos ao tema mais adiante. No Norte Fluminense, bem como em Campos dos Goytacazes, a tensão religiosa ainda pode ser visualizada na organização de comunidades negras que pleiteiam o direito à terra, pois algumas são formadas por adeptos de igrejas de origem pentecostal. Este pertencimento religioso contribuiu para a desconexão entre religião afro-brasileira e cultura afro-brasileira para assumir a identidade quilombola (LIFSCHITZ, 2011).

Relacionado ao quadro do ocultamento, foi realizada, em 2013, a I Conferência de Igualdade Racial de Campos dos Goytacazes, onde foi discutido o respeito às religiões de matrizes africanas, educação e o contexto das relações étnico-raciais, entre outros temas. Em 2014, foi elaborado o Plano de Igualdade Racial de Campos dos Goytacazes (PLAMUPIR) e houve a formação do Fórum Municipal das Religiões Afro-brasileiras (FRAB), voltado a representar os adeptos das religiões afro-brasileiras da cidade. Em 2015, ocorreu o I Fórum Municipal de Religiosidade de Matrizes Africanas e Afro-brasileira. Nesse mesmo ano, deu-se a organização do II Fórum Municipal de Religiosidade de Matrizes Africanas e Afro-brasileira (LIMA *et. al.*, 2015). Desde então, o FRAB tem realizado ações direcionadas à área previdenciária, obtenção de CNPJ para os templos religiosos de matrizes africanas, saúde nas comunidades de terreiro, luta contra a intolerância religiosa, apoio e participação de seus membros em curso de liberdade religiosa e formação docente.

A abordagem do contexto político e cultural do Norte Fluminense viabilizou identificar e debater resistências e concepções acerca da cultura afro-brasileira. Sugerimos que isso pode ter relação com a economia latifundiária e canavieira que contribuiu para consolidar formas de

⁴ Questão levantada por Lana Lage da Gama Lima na apresentação do trabalho "O cotidiano da discriminação: a relação entre intolerância religiosa e o racismo na percepção dos adeptos das religiões afro-brasileiras", no XII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (CONLAB), Lisboa, realizado em 2015.

desigualdades na região. Em suma, essa abordagem colaborou para compreendermos a heterogeneidade e a diversidade sociocultural e isso incluiu a reflexão e o questionamento de postura etnocêntrica, pois ela auxilia para fazer do “diferente” um inferior e da diferença uma expressão da “privação cultural” (DAUSTER, 2007; GUSMÃO, 2011; OLIVEIRA, 2014). Tal ocorre quando se alia ideias e práticas pautadas numa pretensa diferença baseada na cor da pele ou na religião entre pessoas, grupos e coisas. Por isso, fomos impelidas a considerar também o âmbito das políticas públicas, pois a lei 10.639/03 viabilizou a condução de parte do curso proposto. Assim, passamos a abarcar questões mais amplas, referimo-nos a problemas e fazeres que extrapolassem o local, sem deixar de dialogar com ele.

3. INTOLERÂNCIA E AMBIENTE ESCOLAR

No decorrer das atividades do curso de antropologia cultural para os componentes do PARFOR não tivemos como não abordar específicos temas, considerando os relatos apresentados em sala de aula, que explicitavam na região uma valorização das práticas religiosas de matriz cristã - algo já observado em nossas atividades de pesquisa e extensão. Entendemos que os questionamentos apresentados concorriam para a formação e/ou o aperfeiçoamento de docentes da educação básica, principalmente com a promoção da reflexão sobre as construções históricas que embasam lugares diferenciados e desiguais pertinentes à cultura afro-brasileira.

Falamos sobre os casos de violência relacionados à religião em Campos dos Goytacazes e em outras cidades do Brasil. Durante os cursos ministrados citamos a relatoria da Plataforma Brasileira de Direitos Humanos Econômicos, Sociais, Culturais e Ambientais, rede Dhesca, que reúne 36 organizações de Direitos Humanos. Essa rede tem informado sobre ações de agressões verbais, físicas e simbólicas contra os membros de religiões de matrizes africanas. Isso também abrange aqueles que tentam implementar alguma atividade pertinente à história e cultura afro-brasileira e africana. Por

exemplo, no estado do Rio de Janeiro, entre 2012 e 2014, foram registradas pelo Centro de Promoção da Liberdade Religiosa e Direitos Humanos (Ceplir) 948 queixas⁵.

A questão passa pela “intolerância religiosa”, sendo esta entendida como formada por atitudes agressivas, desrespeitosas, direcionadas à prática religiosa divergente e a seus praticantes e arraigadas na sociedade e no próprio Estado (PINHEIRO, 2014b). Tais práticas podem ser entendidas como expressão de desrespeito às "diferenças e às liberdades individuais" (MIRANDA, 2010, p. 131) e tem impacto na escola e na atuação docente, sobretudo com as dificuldades enfrentadas (CAPUTO, 2012). Não podemos desconsiderar que a religião e a raça têm sido duas questões para aqueles que estão envolvidos diretamente com a escola - funcionários, estudantes, professores e pais - e também os envolvidos indiretamente - pesquisadores, líderes religiosos, integrantes de secretarias, membros dos legislativos municipal, estadual e federal, integrantes de movimentos sociais ligados à questão racial e religiosa, assim como as instituições religiosas e jurídicas, por exemplo. Tem-se identificado a escola como espaço pouco receptivo às diferenças religiosas e, portanto, mais voltada à discriminação, sobretudo quando se trata das religiões de matrizes africanas.

O tema em destaque possibilitou o debate sobre a construção da sociedade brasileira, de como ela se constituiu a partir da desvalorização daqueles que estavam alocados em posição inferior na estrutura econômica. Pode-se dizer que a sociedade brasileira foi constituída tendo como referência a Europa, ponto a ser alcançado e isso seria possível devido à vigência de concepção de história linear combinada com a de estado de natureza. Para sair deste e integrar a história formada por fases de progresso, fundamental era pensar como uma terra formada por europeus e sem a participação daqueles considerados inferiores e próximos da natureza – algo difundido na América do Sul e do Norte, como destaca Quijano (2005). O efeito disso pode ser percebido no descaso com que foram tratadas as expressões culturais e religiosas dos povos indígenas, ignoradas como elemento da construção da nação, e dos africanos e afro-brasileiros, proibidas, perseguidas pela polícia, desqualificadas como religião.

⁵ Fonte: "Pelo combate à intolerância religiosa e em defesa do Estado Laico". Dhesca Brasil. Disponível em <http://www.plataformadh.org.br/2016/01/19/brasil-de-fato-artigo-pelo-combate-a-intolerancia-religiosa-e-defesa-do-estado-laico/>. Acesso em: 23, mar. 2018

Não à toa, o pensamento acerca da sociedade brasileira, durante o século XIX, foi caracterizado pela desconsideração do que fosse oriundo das “diferenças culturais” como, por exemplo, dos traços culturais relativos às populações africanas deslocadas pelo tráfico de africanos para o trabalho escravo (QUEIROZ, 1989). Posteriormente, ao invés de investir na negatividade da miscigenação, o Brasil passou a tomá-la como elemento político relevante para a promoção do branqueamento. Tratava-se de objetivo maior e isso estava ligado ao entendimento de a sociedade ser formada pelo encontro de três grupos culturais – a branca, a negra e a indígena. Contudo, este ideário alocava negros e indígenas na base de um triângulo e em seu topo estaria o branco - transformado em elemento de referência da nação (DA MATTA, 1986). A imagem do triângulo contribuiu para ocultar práticas racistas e para desvalorizar os traços culturais relacionados às populações afrodescendentes e indígenas, tratadas desigualmente. Desse modo, negávamos veementemente o racismo e assim defendíamos uma identidade sempre referida aos traços brancos e europeus.

Durante o curso, foi visto também como a diferença foi concebida e relacionada para balizar a construção da homogeneidade cultural, que penetrou e orientou diversas instituições sociais como, por exemplo, a educação escolar. Esta tem sido caracterizada por uma cultura que ignora àquelas relacionadas ao polo mais negro da sociedade. Apesar da elaboração e vigência de políticas públicas pautadas numa concepção plural. Essas diferenças nem sempre são ouvidas porque muitos se calam acerca de seus pertencimentos religiosos num contexto histórico e político pouco atento à diversidade, principalmente quando se trata das expressões culturais relacionadas a segmentos tradicionais como negros e indígenas.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO

O relato de questões abordadas durante nossa atividade docente corrobora apontar que, sem dúvida, elas possibilitaram fazer a relação com a temática de políticas públicas educacionais. Cabe mencionar que o âmbito das políticas públicas não é estranho à antropologia, pois caracterizado por ações e dispositivos que expressam concepções sobre o mundo e também modos de como atuar nele (HINCAPIÉ, 2015). Mais do que falar em ação e propósitos de governos, o âmbito das

políticas públicas passa a ter outro entendimento para a antropologia. Para esta, governar tem a ver com a produção e a gestão de significados compartilhados e processuais, sendo que as políticas públicas fazem parte do modo sempre variável de "fazer-se Estado". Este modo compreende "os pequenos e grandes rituais, os jogos linguísticos cotidianos e as crenças pelos quais a *cives* se faz *polis*" (LIMA; CASTRO, 2015, p. 39). Nessa perspectiva, podem ser compreendidos os documentos que expressam as ideias e as ações de governo direcionadas ao âmbito escolar, em seus diferentes níveis. No fazer educativo, estas proporcionam afetar não somente os currículos, mas ainda a visão de mundo e as experiências daqueles envolvidos no processo - professores, alunos e pais, por exemplo.

Sobre a mudança de mentalidade e a afetação das experiências, podemos apontar a promulgação da lei 10.639, em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 (LDB), ao incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Sua finalidade foi resgatar a presença e a contribuição dos negros na formação do país, focalizando as dimensões social, econômica e política. Ela contribuiu para repensar a sociedade e o cidadão brasileiro e suas particularidades, pois como política pública corrobora refletir sobre os modos como a cultura e a ideologia são tramadas no país a fim de abordar a "diversidade sociocultural" (GUSMÃO, 2011, p. 44) e como instâncias e grupos sociais são afetados pelas políticas públicas, assim como os modelos de sociedade e os projetos em disputa (OLIVEIRA *et al*, 2013). Essa lei segue como uma importante referência para as organizações do movimento negro, que se mobilizaram por sua obtenção. Ela também aparece como relevante para movimentos sociais, pais e professores atentos ao tema da diversidade nas escolas, contribuindo para uma apreciação do tema da diversidade cultural diante da citada lei. Tal tema tem sido problematizado no campo da educação e estudos realizados sobre educação e políticas públicas têm entendido a escola como um campo de embates entre projetos e "práticas políticas e ideológicas", sobretudo quando docentes buscam se posicionar contra as "desigualdades sociorraciais" e suas implicações no tocante às diferenciações entre os sujeitos (MACHADO; FERNANDES, 2014, p. 170). Assim, a escola é questionada, como parte de um espaço público, no tocante a aplicação de "políticas públicas" e na promoção de "direitos humanos" e "cidadania". Isso, então, passa por instituições de ensino que devem estar comprometidas em formar um docente que problematize a

complexidade da exclusão nas sociedades estratificadas. O professor precisa ser capacitado para questionar os currículos de vertente monocultural e hegemônico, confrontar as "ideologias racistas" nos livros escolares (SISS; BARRETO, 2014, p. 53, 54).

Esse instrumento tem efeito sobre alguns segmentos sociais, sobretudo entre a população negra quando observadas algumas ações do governo no tocante à cidadania. A Lei 10.639/03 é entendida como ação afirmativa por ser uma política de Estado voltada a repensar a educação, visando as "relações étnico-raciais positivas" (MACHADO, FERNANDES, 2014, p. 170). Desde 2001, a sociedade brasileira tem lidado com a solicitação, produção e a efetivação de políticas de cotas, reserva de vagas, assim como dispositivos de promoção de cidadania e revisão histórica da formação da sociedade brasileira. O estado do Rio de Janeiro, em 2001, promulgou a Lei 3.708/01 que estabeleceu cota para as populações negras e pardas no acesso às universidades públicas estaduais. Em 2008, a Lei 5.346/08 confirmou no estado do Rio de Janeiro o quesito cor/raça e incluiu outros critérios⁶ para o atendimento de diferentes grupos sociais no acesso às universidades públicas estaduais. Por fim, em 2012, a Lei 12.711/12 estabeleceu em âmbito federal as condições para o acesso às instituições federais de ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas, estudantes de famílias com rendimento inferior a 1,5 salário mínimo, a autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência. Essas medidas são ações afirmativas à medida que estão voltadas à "promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania como também formas de valorização étnica e cultural" (FERES Jr. *et al*, 2017, p.6).

A Lei 10.639/03 pode ser entendida como a busca por reconhecimento da contribuição afro-brasileira para a sociedade e de sua participação na dimensão dos direitos. Isso tem a ver também com a luta histórica na sociedade brasileira conduzida por organizações negras em vigência já nas primeiras décadas do século XX (PEREIRA, 2011). A sociedade brasileira e seus dispositivos de direito não deixam de ser repensados no interior das organizações do movimento negro no tocante aos direitos. Elas têm historicamente se mobilizado no tocante à cultura, à educação escolar, a reivindicação de ações afirmativas e de medidas antirracistas no âmbito escolar⁷.

⁶ Passaram a ser contemplados: negros; indígenas, alunos da rede pública de ensino; portadores de deficiência, nos termos da legislação em vigor; filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

⁷ As organizações do movimento negro têm cooperado para expressar como há muito a educação constitui uma questão sensível e incontornável para o país. Por exemplo, o estabelecimento da República não apresentou uma realidade

O posicionamento por parte de muitas organizações do movimento negro, cientes da desigual oportunidade de acesso à educação e da visibilidade da cultura afro-brasileira nas escolas e na sociedade, tem sido acompanhado por marcada crítica à elaboração conhecida por "democracia racial", questão também apresentada aos professores do PARFOR para a discussão acerca da abordagem das diferenças culturais nas escolas. A democracia racial tem sido discutida como sistema de ideias que se interpenetra com as explicações culturais (DA MATTA, 1986). Trata-se de uma construção sobre a sociedade brasileira, que é apresentada como sem conflitos baseados na raça/cor da pele. Contudo, quando se fala no grupo negro ou afro-brasileiro vigora uma hierarquização que rege a participação na sociedade, as representações, as relações sociais, os significados, bem como de suas expressões culturais e religiosas (SCHWARCZ, 2012).

Podemos, então, apontar como a sociedade brasileira tem se deparado e encarado o tema da pluralidade cultural e identitária, em relação com as políticas entendidas como diferenciadas, ao colocarem uma versão dos princípios de liberdade, igualdade e cidadania. Isso, então, configuraria uma sociedade multicultural e caracterizada por mobilização e oposição a um modo de vida considerado indigno, sobretudo ao desenvolver mecanismos jurídicos viáveis à justiça cultural (KYMLICKA, 2007; 2011, p. 46 e 49). Porém, diante da ênfase dada à diferença, as iniciativas acontecem e apontam para outra imaginação da nação. Se o Estado lança mão da diferença cultural para tecer a narrativa de uma nação aparentemente não mais ancorada na constituição monocultural, as organizações do movimento negro também não deixam de recorrer a um vocabulário e performances para os "discursos sobre a alteridade" (MACAGNO, 2003, p. 17).

caracterizada por mudanças das limitações e discriminações raciais. Sobre isso, as variadas associações negras surgidas no pós-abolição não deixaram de externar contrariedade no tocante à qualidade da educação direcionada à "população de cor" e também do analfabetismo, que não era diminuto. Assim, cientes do pouco empenho das autoridades políticas, algumas associações negras empreenderam ações educativo-culturais – palestras, cursos, recitais de poesia, teatro etc. Outras associações negras se voltaram à educação escolar com a abertura de estabelecimentos de ensino voltados às crianças e aos trabalhadores (LIMA, 2007; DOMINGUES, 2009, p.971). Além da problematização da inserção no sistema escolar, as organizações negras entenderam que este estava imbricado com a reprodução da discriminação racial. Então, desde a década de 1970, teve lugar a reivindicação acerca do ensino escolar que contemplasse a história do continente africano, assim como a contribuição da população negra e sua cultura para a formação da sociedade brasileira - alguns pontos já apareciam no debate realizado pelo TEN no I Congresso do Negro Brasileiro, nos anos de 1950. As mobilizações persistiram e, em meados dos anos 90, foi entregue ao presidente da República à época Fernando Henrique Cardoso um programa de enfrentamento do racismo e da desigualdade racial. Cabe apontar que alguns municípios, desde a segunda metade dos anos 80, vinham adotando leis com caráter antidiscriminatório acerca da raça e da história africana e da cultura afro-brasileira, porém alguma medida federal foi registrada somente em 2003 com a promulgação da lei 10.639 (SANTOS, 2005).

Sabemos que os dispositivos legais criados no Brasil e voltados à reelaboração do discurso acerca da composição da sociedade não estão desconectados da constante mobilização de negros brasileiros. Estes se voltaram à luta social contra o racismo, as desigualdades e a violência contra suas referências religiosas, como faz o FRAB, por exemplo, e aqueles que no Rio de Janeiro têm reivindicado *reconhecimento e reparação*. Pode-se dizer que agem contra as injustiças, que estão entrelaçadas com as desigualdades econômicas e também com as depreciações culturais. Esse fazer pode ser visto a partir da reflexão sobre a compatibilidade entre o reconhecimento e a redistribuição. Fraser (2007) considera o reconhecimento como uma questão de *status* social porque não se trata de identidade e sim de padrões de valoração que incidem sobre a interação à medida que afetam a paridade entre os grupos – definem-se alguns como iguais e outros como subordinados - e não deixa de implicar na desigualdade. Numa sociedade caracterizada por diferenças e desigualdades, a distribuição não pode ser resumida aos recursos e direitos, deve ocorrer à ultrapassagem de arranjos que legitimem fatores impeditivos da paridade material, bem como das normas institucionalizadas pautadas em hierarquia cultural. Sobre a diversidade, aqueles que reivindicam redistribuição e reconhecimento precisam defender que suas apelações provocarão uma participação paritária.

No Brasil, além da luta contra a marginalização econômica com a reivindicação de redistribuição de renda e reorganização da divisão do trabalho, tem-se dado destaque à valorização positiva da diversidade cultural. Aos padrões de interpretação tem sido colocada a necessidade de sua transformação e, como exemplo, podemos citar a questão racial. Sabemos que raça vai mais além do campo econômico e político porque apresenta a dimensão cultural valorativa, haja vista as depreciações e as violências nas esferas da vida cotidiana. Para a alteração de tal quadro, torna-se necessária efetivar ações que modifiquem a estrutura social, produtora das desigualdades, minorando o efeito de desvantagem de classe social e acabar com as segregações e preconceitos (FERREIRA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou apresentar a contribuição da antropologia para a formação de professores já em atuação em escolas da educação básica a partir de uma concepção cidadã, isto é,

não baseada em valores não restritivos e voltada à desconstrução das representações de superioridade e de inferioridade que têm informado os grupos sociais. Portanto, a concepção de educação que compartilhamos não se restringe somente à aquisição de competências, pois enfatiza a cidadania e a inclusão. Assim, a formação docente deve municiar o professor com conhecimento para questionar a organização da sociedade brasileira e elaborar projetos educacionais comprometidos com a inclusão (PRADO; FATIMA, 2016). Os conceitos contemplados - cultura, etnocentrismo, alteridade e etnografia - possibilitaram discutir como e por que o espaço escolar teria a ver com a exclusão e com as limitações culturais. A partir disso, buscamos estimular uma reflexão de que a educação e a escola não devem se pautar pela "negação, discriminação e violência" ao demarcar o "outro" como a categoria para se referir aqueles considerados como não iguais, como possuidores de menos direitos. Problematizar isso envolveu pensar sobre aqueles que integram tal espaço e suas atividades e igualmente indagar e questionar as construções socio-históricas que são internalizadas e como corroboram rótulos que resultam em "discriminação, preconceitos e negação" (GUSMÃO, 2011).

Assim, situações de tensão cultural terminaram por ser relacionadas e permitiram evidenciar como as visões e as práticas docentes estavam imbricadas com a configuração política e social local e também nacional. Esse conjunto também foi relevante para a discussão aqui apresentada já que não deixamos de equacioná-las com nossas pesquisas e com o que acontecia na localidade, conforme exposto aqui. Foi possível, então, com a aplicação dos instrumentais antropológicos, explicitar como os espaços e as relações intergrupais e intersubjetivas são perpassadas por construções históricas com efeito político e de poder. Isso, então, colaborou para a compreensão e o questionamento das relações raciais na sociedade brasileira e na escola na qual atuavam.

O que foi aqui apresentado não constituiu mera descrição e sim veicula como os professores em formação percebiam e significavam o espaço escolar. Ainda foi possível evidenciar como sua visão não era algo específico, mas refletia uma posição e concepção pertinente com uma sociedade hierárquica e com uma escola fundada na diferenciação dos saberes e dos grupos sociais. Assim, nosso objetivo foi cooperar com as práticas docentes à medida que apresentamos referenciais teóricos e investigações acadêmicas que auxiliariam na composição de suas atividades. Entendemos que é na sala de aula que se processa a relação ética pedagógica entre professor e aluno no qual as

experiências de vida se tornam elementos de uma reflexão crítica e, portanto, instrumento de uma educação ética. Por isso, a disciplina antropologia cultural foi destacada, pois durante as aulas obtivemos discussões fundamentais para demonstrar a necessidade da ampliação do debate acerca das dinâmicas educativas dos diferentes grupos sociais.

Também consideramos o tema da transformação cultural que pode ocorrer no educando, pois envolvido com reflexões de amplitudes políticas e educacionais. Ele precisa encontrar na antropologia elementos favoráveis à reflexão acerca do impacto da cultura na escola e na aprendizagem. Mais não somente isso. Sempre esperamos que isso estivesse ligado à produção de transformações reflexivas e subjetivas, como aponta Vieira (2013). Buscamos cooperar para o entendimento de que estavam e estarão em contato intercultural, pois envolvidos com indivíduos também possuidores de diferentes modos de vida e visão de mundo. Com isso, buscamos demarcar para os professores que nossas verdades, nossos valores, nossos modos de vida não devem ser alçados à medida da vida do outro. Diante da inscrição etnocêntrica, afirmamos a importância de outro modo de lidar e compreender o mundo, o outro e a si a partir da postura reflexiva.

A discussão acerca do contexto onde vive-se e constitui-se a experiência docente fomentou questões não desconectadas daquilo que se diz acerca do país, sobretudo quando se fala em multiculturalismo, em valorização cultural e em mecanismos que asseguram justiça cultural e o que isso implica. Podemos entender, e discutimos sobre isso, que a produção de leis e publicações estatais para a educação etnicorracial nos remete à reflexão sobre a imaginação de uma sociedade e como os indivíduos a pensam e se pensam (ANDERSON, 2008). No caso do Brasil, apesar de o aparato voltado a promover uma atmosfera de paridade cultural - vide as leis e as diretrizes educacionais - o mito das três raças e o mito da democracia racial são potentes narrativas nacionais (MACAGNO, 2014) e eles têm sido motivações para as mobilizações das organizações do movimento negro. Nessa linha, as iniciativas pela alteração da valoração, isto é, as reivindicações de redistribuição e reconhecimento (FRASER, 2002) estão longe de ser algo ameno, pois estão assentadas no conflito que constitui as lutas políticas por direitos na atualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexão sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, n.31, p.122-151, 2016.

BRASIL. IBGE. *Censo 2010*. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso 10 mar.2018.

_____. *Lei nº. 12.711/2012*, publicada no Diário Oficial da União, 30 ago. 2012, seção 1, p.1.

_____. *Decreto Nº 6.755*, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

_____. *Lei nº.11.645/2008*, publicada no Diário Oficial da União, 11 mar. 2008, seção1, p. 1.

_____. *Lei nº10.639/2003*, publicada no Diário Oficial da União, 10 jan.2003, seção 1, p.1.

_____. *Lei nº. 9.394/1996*, publicada no Diário Oficial da União, 3 de dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, p. 39-64, 2011.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

DA MATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à Antropologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986, 3ª edição.

DAUSTER, Tânia. Um diálogo sobre as relações entre etnografia, cultura e educação - representações e práticas. *Linhas Críticas*, v.21, n.44, p. 39-56, 2015.

_____. *Antropologia e educação: um saber de fronteira*. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.39 n.138, p. 963-994, 2009.

_____. Um 'templo de luz': Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n.39, p. 571-596, set-dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/08.pdf>. Acesso em: 12, maio 2016.

FERES JR. João; MACHADO, Marcel; EURÍSTENES, Poema; CAMPOS, L. Augusto. Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2016). *Levantamento das políticas de ação afirmativa*

(*gemaa*). RJ, UERJ/IESP. 2017.

FERREIRA, Wallace. *Justiça e reconhecimento em Nancy Fraser: interpretação teórica das ações afirmativas no caso brasileiro*. Disponível em: <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/download/606/519>>. Acesso em: 12, dez.2017.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova*, n.70, 2007, p.101-138.

_____. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. *Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares*. UERJ, ano 4, n.1, 2002.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008, 13 reimpressão.

GOMES, Nilma. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Revista Política e Sociedade*, Florianópolis, v.10, n.18, p.133-154, abr. 2011.

GOVERNO DO RIO DE JANEIRO. *Lei 5.346/08*, publicado no Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro, 12 nov.2008.

_____. *Lei nº3.708/01*, publicado no Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro, 13 nov.2001.

GUSMÃO, Neusa M Mendes de. Antropologia, diversidade e educação: um campo de possibilidades. *Ponto e Vírgula*, 10, 2011, p.32-45. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13898/10222>>. Acesso 18 mai. 2017.

_____. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. *Educação*, v.34, n.1, p.30-46, 2009.

HINCAPIÉ, Liliana G. Para uma antropologia da política pública: dinâmicas da construção de políticas públicas para comunidades afro-colombianas. *Revista Políticas Públicas*. v. 19, n. 1, p. 157-171, 2015.

KYMLICKA, Will. Direitos humanos e justiça etnocultural. *Meritum*, v.6, n.2, p.13-55, 2011.

_____. Multiculturalismo. *Diálogo Político*, ano XXIV, n.02, 2007.

LAMEGO F., Alberto. *As planícies do solar e da senzala*. Rio de Janeiro: Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1996, 2. edição.

LEWIN, Helena; RIBEIRO, Ana P.; SILVA, Liliane S. *Uma nova abordagem da questão da terra no Brasil: o caso do MST em Campos dos Goytacazes*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

LIFSCHITZ, Javier. *Comunidades tradicionais e neocomunidades*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LIMA, Ivan da Costa. Universidade, movimentos sociais e relações raciais: educar para novas relações sociais. *Padê*, Brasília, vol. 01, n.02, p.52-72, jul-dez. 2007. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/pade/article/view/577>>. Acesso em: 09 nov. 2015.

LIMA, Lana Lage da Gama *et al.* *As religiões afro-brasileiras em Campos dos Goytacazes*: preservar, dar visibilidade e combater a discriminação. Campos dos Goytacazes, 2015. Disponível em: <<http://www.uenf.br/portal/images/EXTENSAO/CATALOGO%20AS%20RELIGIOES%20AFRO-BRASILEIRAS%20EM%20CAMPOS%20DOS%20GOYTACAZES.pdf>>. Acesso em 27 jun. 2018.

LIMA, Lana Lage da Gama. *Rebelião negra e abolicionismo*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

LIMA, Antônio Carlos de Souza; CASTRO, João P. Macedo. Notas para uma Abordagem Antropológica da(s) Política(s) Pública(s). *Anthropologicas* 26(2): 17-54, 2015.

MACAGNO, Lorenzo. *O dilema multicultural*. Curitiba/Rio de Janeiro, Editora da UFPR/Graphia, 2014.

_____. Cidadania e cidade (aventuras e desventuras do multiculturalismo). *Espaços & Debates*, vol. 23, nº 43-44, pp. 51-59, 2003.

MACHADO, Elielma Ayres, FERNANDES, Otair. Políticas de ação afirmativa e educação: para além da cor e da raça. In: FARIAS, P. S.; PINHEIRO, M. L. (Org.). *Novos estudos em relações étnico-raciais: sociabilidades e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, p.157-172, 2014.

MIRANDA, Ana Paula M.de. Entre o privado e o público: considerações sobre a (in) criminalização da intolerância religiosa no Rio de Janeiro. *Anuário Antropológico II*, p.125-152, 2010.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem- Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, v.19, n.1, p. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, Amurabi. A antropologia e a formação de professores. *Revista Cocar*, vol.8, n.15, p.23-30, 2014.

_____, ALMIRANTE, Kleverton A.; NASCIMENTO, Fernanda. O Xangô na Sala de Aula: dilemas da identidade religiosa afro-brasileira em Alagoas. *Interações: Cultura e Comunidade*, v. 8, n. 14, p. 261-279, 2013.

PEIRANO, Marisa. A antropologia como ciência social no Brasil. *Etnográfica*, vol. IV (2), p. 219-232, 2000.

PEREIRA, Amílcar A. A lei 10639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela "reavaliação do papel do negro na história do Brasil". *Cadernos de História*, v.12, n.17, p.25-45, 2011.

PINHEIRO, M.L. Viagens, ensino e religião: o fazer de um pré-vestibular popular. In: FARIAS, Patrícia S.; PINHEIRO, Marcia L. *Novos Estudos em Relações Étnico-Raciais: sociabilidades e políticas públicas*. Rio de Janeiro: Contra Capa; Faperj, 2014a. p.65-88.

PINHEIRO, M. L. Educação, religião e pertencimento étnico-racial: experiências de católicos e protestantes. In: Gonçalves, M. A R.; RIBEIRO, A. P. A. (orgs.). *Diversidade e sistema de ensino brasileiro*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014b. 2. Edição. p.63-85.

PRADO, Eliane Mimesse; FATIMA, Lilian E. da Silva de. Os desafios da prática docente na aplicação da Lei 10.639/03. *Revista Intersaberes* v.11, n.22, p. 124 - 139, 2016.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Identidade cultural, identidade nacional no Brasil. *Tempo Social* 1. São Paulo, Edusp, 1989.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso (Colección Sur-Sur), 2005.

RISÉRIO, Antônio. Em defesa da semiodiversidade. *Galáxia, Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica*, N.03, p.17-26, 2002. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1263/766>. Acesso em: 02 mar. 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Orgs) *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-38, 2005.

SCHWARCZ, Lilia. Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado. *Ciência e Cultura*. vol.64, n.1, pp. 48-55, 2012.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Neopentecostalismo e religiões afro-brasileiras: significados do ataque aos símbolos da herança religiosa africana no Brasil contemporâneo. *Mana*, v.13, n.01, p.207-236, 2007.

SISS, Ahyas; BARRETO, Maria A. S. Corrêa. Formação de professores com foco na educação das relações étnico-raciais. In: GONÇALVES, M. Alice R.; RIBEIRO, Ana Paula A. (orgs.). *Diversidade e sistema de ensino brasileiro*. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2. edição, p.51-62, 2014.

VIEIRA, Ricardo. Etnobiografias e descobertas de si: uma proposta da Antropologia da Educação para a formação de professores para a diversidade cultural. *Pro-posições*, V.24, N.2(71), p. 109-123, 2013., disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n2/v24n2a09.pdf>>. Acesso em: 15 fev.

2014.

SITES CONSULTADOS

<http://www.acaoeducativa.org.br>

<http://campos24horas.com.br>

<http://www.plataformadh.org.br>

<http://www.uenf.br/portal>

Recebido em: 20/04/2018

Aceito em: 12/08/2019

COMO REFERENCIAR ESTE ARTIGO

PINHEIRO, Marcia Leitão; FARIAS, Carine Lavrador de. Reflexões sobre Formação de Professores e sua intersecção com a Antropologia e Políticas Públicas. *Revista Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais. CABECS*, v.3, n. 1, p.71-94, 2019.