



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MAYARA CELY PAULO DA SILVA MEDEIROS

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFCE - *CAMPUS* CANINDÉ:
CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL**

FORTALEZA – CEARÁ

2018

MAYARA CELY PAULO DA SILVA MEDEIROS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFCE - *CAMPUS* CANINDÉ: CONTRIBUIÇÕES
PARA O DEBATE SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Rejane Bezerra de Andrade

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Medeiros, Mayara Cely Paulo da Silva.

A formação de professores no IPCE - Campus Canindé: contribuições para o debate sobre a questão étnico-racial [recurso eletrônico] / Mayara Cely Paulo da Silva Medeiros. - 2018.

1 CD-ROM: il.; 4 ⅝ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 169 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof.^a Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade.

1. Formação de Professores . 2. Questão Étnico-Racial. 3. Promoção da Igualdade Racial. I. Título.

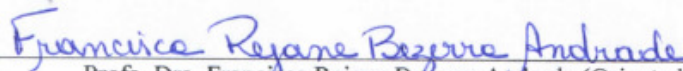
MAYARA CELY PAULO DA SILVA MEDEIROS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFCE – CAMPUS CANINDÉ: CONTRIBUIÇÕES
PARA O DEBATE SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL

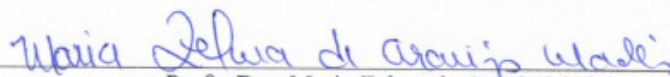
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 28 de junho de 2018.

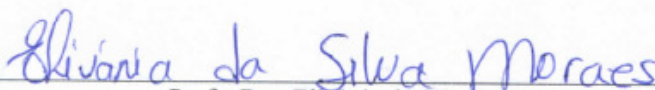
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Francisca Rejane Bezerra Andrade (Orientadora)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profª. Dra. Maria Zelma de Araújo Madeira
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profª. Dra. Elivânia da Silva Moraes
Universidade Estadual do Ceará – UECE

À minha família, pelo amor, bondade e generosidade dedicados a mim diariamente.

Amor, cuidado, carinho e incentivo existência constante, desde que esta caminhada não passava de um sonho.

“Eu sou porque nós somos. UBUNTU”

AGRADECIMENTOS

A Deus por ouvir minhas preces e abençoar meus sonhos.

À Espiritualidade, na pessoa do Preto Velho Pai José pelas palavras de apoio e incentivo no caminho que me levou a realização deste sonho.

À minha orientadora Rejane Bezerra pela confiança, carinho, cuidado e amizade. Por acreditar nos sentimentos de identidade e gratidão que sustentaram minha pesquisa.

Aos meus pais, Rejane Medeiros e Anselmo Medeiros pelas orações, afeto, torcida e presença na minha vida e minhas escolhas.

À minha tia Regina Célia Paulo por sempre acreditar, incentivar e participar dos meus estudos.

Aos meus irmãos Elizângela Medeiros, Erika Medeiros e José Paulo Neto, meu coração fora do corpo, pela amizade e companheirismo de uma vida inteira.

Ao meu esposo Cledilson Silva, pelo amor e companheirismo diário, pela escuta nos dias difíceis, apoio nos momentos de cansaço e comemoração a cada etapa vencida.

À minha amiga Sereia Ludimila Façanha, pela partilha de estudos, de trabalho, de vida e de sonhos.

À minha amiga Duan Araújo pela amizade, preocupação, torcida e reflexões sobre a pesquisa.

Aos/as amigas/os do IFCE Ana Raquel Moura, Ana Virginia Rocha, Rayça Cavalcante, Odilon Monteiro, Patrícia Freitas, Ana Lúcia Oliveira, Renata Costa, Tereza Helena Gomes, Geirla Freitas, Nayara Mesquita, Elisângela Alves e José Costa, pelo incentivo diário para a realização do mestrado e realização desse sonho.

Aos amigos da turma de Mestrado do PPGE UECE e, em especial: Vitória Freire, Edilene Teles, Alessandra Oliveira, Nivea Pereira, Mikaele Cavalcante, Mateus Braga, as/os barbudinhas/os Valônia Xavier, Vera Cristina Muniz, Rogério Paz, Bruno Fernandes, pelo socorro nas leituras, pelo carinho, pelas risadas, pelo cuidado, incentivo e torcida. Por mostrar que existem amor e generosidade na pós-graduação.

Aos Professores do IFCE – campus Canindé Antônio Barbosa Vidal (diretor geral) e Basílio Fachine (ex-diretor de ensino) pela sensibilidade, compreensão e incentivo para que eu pudesse cursar o mestrado.

Às professoras Zelma Madeira, Elivânia Moraes e Géorgia Santos que tão prontamente integraram a banca de avaliação dessa pesquisa de mestrado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Exclusão Social (GEPPES - UECE) pela leveza, carinho e cuidado na caminhada de estudos.

À Liniane Santos e Tamires Ferreira, pesquisadores do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Afrobrasilidade, Gênero e Família (NUAFRO) pela sensibilidade, escuta e por me mostrar de uma forma tão bela o que é a resistência.

As/aos professores e alunas/os que participaram dessa pesquisa, possibilitando que o estudo fosse realizado e esse sonho fosse alcançado.

“Quando eu era criança,
Minha mãe cantava pra mim
Uma canção em Yorubá,
Cantava pra eu dormir,
Uma canção muito linda,
Que o seu pai lhe ensinou
Trazida da escravidão
E cantada por seu avó
Era assim...
Oro mim má,
Oro mim maió
Oro mi maio,
Yabado Ayeyeo...”

(Canto para Oxum – Bantos Iguape)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como os cursos de licenciatura em Educação Física e licenciatura em Matemática do IFCE – *campus* Canindé - contribuem para o fortalecimento do debate sobre a questão étnico-racial, com base na experiência da formação de professores. Assim, procurou-se caracterizar as estratégias pedagógicas e institucionais que favorecem o debate sobre mencionado tema nos cursos de licenciatura, bem como conhecer as percepções dos professores acerca da contribuição das suas concepções e práticas sobre a temática, que concorram para a promoção da igualdade racial. Também foram analisadas as representações que os discentes dos cursos de licenciatura têm sobre a questão racial e a sua relação com seus processos de formação inicial para a docência. O estudo se baseou em uma visão histórico-crítica do racismo e suas repercussões na sociedade brasileira e como a Educação pode ser espaço propício para a promoção de ações afirmativas e para disseminar ideias e atitudes antirracistas na sociedade. Para isso, o ensaio está embasado em Guimarães (2012), Nascimento (2003), Gomes (2001, 2011, 2017), Almeida (2017), Fonseca (2009), Monteiro e Pimenta (2013), Inbernón (2011), Alves (2011), Garcia (2014), Tardiff (2014), Scheibe (2012), entre outros. No decorrer da pesquisa, foram examinados os documentos institucionais, como o plano de desenvolvimento de 2014-2018, projetos pedagógicos das licenciaturas analisadas e regimentos do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas. Para se compreender como a questão étnico-racial é expressa no percurso formativo desses alunos e alunas, realizaram-se entrevistas com os professores e discentes. Passados 15 anos da promulgação da Lei 10.639/03, que representa um marco na história das lutas pela promoção da igualdade racial no Brasil, ainda se pode deparar a minimização da temática no processo de formação de novos professores e, também, na formação continuada. Percebe-se que a questão étnico-racial ainda é divisada como um tema transversal e a reflexão sobre o racismo e suas consequências no ambiente escolar está longe do cotidiano de professores e alunos.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Questão Étnico-Racial. Promoção da Igualdade Racial.

ABSTRACT

This research's objective is to understand how the undergraduate courses on PE and Mathematics in IFCE – Canindé Campus – contribute on reinforcing the debate around the ethnic-racial issue, taking into account the teacher's academic education. As such, it aims to characterize both institutional and pedagogical strategies which favor the aforementioned debate on the subject in the undergraduate courses, as well as getting to know the teachers' perceptions on the contribution of their conceptions and practices on the theme, which concur towards the promotion of racial equality. Also analyzed are the representations that the undergrad students have on the racial issue and its relationship with the processes of initial formation to teaching. The study is based in a critical-historical vision on racism and its repercussions on the Brazilian society and how Education may be a proper space for the promotion of affirmative actions and the promulgation of both anti-racist ideas and attitudes on society. In order to achieve this, this essay is based on Guimarães (2012), Nascimento (2003), Gomes (2001, 2011, 2017), Almeida (2017), Fonseca (2009), Monteiro e Pimenta (2013), Inbernón (2011), Alves (2011), Garcia (2014), Tardiff (2014), Scheibe (2012), among others. Along this research, institutional documents, such as the 2014-2018's development plan, pedagogical projects on the undergraduate courses and statutes on the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies were analyzed. With the intent of understanding how the ethnic-racial issue is expressed in the formative route of these undergrads, interviews were made with both teachers and students. After 15 years of the publication of Law 10.639/03, which represents a mark in the history of fights for the promotion of racial equality on Brazil, the understating of the theme can still be perceived in the formation of new teachers and, also, on the continuous formation. It can be understood that the ethnic-racial issue is still overlooked as a transversal theme and the reflection on racism and its consequences in the school environment is still far from the daily life of both teachers and students.

Keywords: Teacher Formation. Ethnic-racial Issue. Promotion of Racial Equality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação das buscas dos trabalhos.....	19
Figura 2 - Representação do 1º momento das buscas no Portal de Periódicos da CAPES.....	21
Figura 3 - Representação do 2º momento das buscas no Portal de Periódicos da CAPES.....	21
Figura 4 - Ilustração da busca no Portal da ANPED.....	23
Figura 5 - Ilustração das Buscas no portal da ANPED.....	24

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Primeiro levantamento dos achados relacionados à temática.....	27
Quadro 2 -	Organização dos achados para a leitura dos títulos e resumos.....	27
Quadro 3 -	Artigos localizados no Portal de Periódicos da CAPES e que têm relação com a nossa temática.....	28
Quadro 4 -	Trabalhos localizados no Portal da ANPED que tem relação com a nossa temática.....	29
Quadro 5 -	Teses localizadas na BDTD que tem relação com a nossa temática.....	30
Quadro 6 -	Levantamento dos marcos legais.....	99
Quadro 7 -	Sistema Q-Acadêmico – Filtro.....	109
Quadro 8 -	Sistema Q-Acadêmico – Filtro – quantitativos.....	109
Quadro 9 -	Projeto Capoeira e Educação.....	117

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	ANCESTRALIDADE COMUM - NOSSO OBJETO EM OUTRAS PESQUISAS.....	18
2.1	NOSSOS CAMINHOS.....	19
2.2	O QUE A CAMINHADA NOS TROUXE?.....	30
2.3	PLANEJAMENTO DO DESCONHECIDO.....	36
2.4	RUMO À PRÓXIMA PARADA.....	37
3	FORMAR PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	39
3.1	MUITAS HISTÓRIAS POR CONTAR – A POPULAÇÃO NEGRA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	40
3.1.1	“Trabalho de Preto” – Do trabalho forçado a busca da inclusão pelo trabalho.....	43
3.1.2	A educação como ato de resistência.....	50
3.1.3	Políticas Valorativas e Afirmativas – Reescrita de histórias.....	59
4	MUITOS TRAÇADOS: QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS.....	73
4.1	QUEM ERAM OS PROFESSORES?.....	74
4.2	A LDB E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	79
4.3	OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	81
5	DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	95
5.1	PROTOCOLO PARA A PESQUISA.....	101
5.1.1	IFCE – <i>Campus</i> Canindé: O contexto do nosso caso.....	103
5.1.2	Alunos e professores: nossa unidade de análise.....	105
5.1.3	Tratamento das evidências.....	112
6	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFCE E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL.....	114
6.1	O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS	115
6.2	O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES.....	126
6.3	O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS.....	140
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	153

REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES.....	163
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO....	164
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS	
PROFESSORES.....	165
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM OS ALUNOS.....	166
ANEXO.....	168
ANEXO A – DECLARAÇÃO DA ACADEMIA CEARENSE DA LÍNGUA	
PORTUGUESA.....	169

1 INTRODUÇÃO

A elaboração desta pesquisa adveio do entendimento da importância da educação formal no processo que vislumbra a emancipação humana, percebendo a educação como um espaço de oportunidade para a formação crítica e libertadora, em que, por meio dos conhecimentos produzidos e das relações constituídas, os padrões normalizados na nossa sociedade podem ser questionados e ressignificados. Falar dessa perspectiva da educação, também, nos faz mencionar que a educação, historicamente, é expressa como uma estratégia para a manutenção do sistema capitalista, formação da mão de obra, manutenção de privilégios e do *status quo*.

Nesta dicotomia, buscaremos nos aproximar da realidade educacional na formação de professores em uma instituição centenária, marcada pelo reconhecimento da sociedade por seu contributo na Educação Profissional, uma educação pensada para atender aos interesses do mercado a fim de suprir à carência de mão de obra especializada e também ensinar aos jovens das classes mais populares o acesso a formação profissional.

O interesse por este objeto de pesquisa se dá na convergência de vários fatores, o primeiro dos quais é resultado do engajamento e da defesa da Educação como política pública, gratuita, de qualidade, laica e inclusiva, e como também trabalhadora da área. Bem assim, a admiração e o reconhecimento dos Movimentos Sociais Negros pela garantia e ampliação de direitos voltadas a sua população afrodescendente tão negligenciada e discriminada pelo poder público e pela sociedade, de maneira geral.

Buscando responder às pautas trazidas pelo Movimento Negro, o Estado brasileiro, desde o começo dos anos 2000, procura desenvolver ações com vistas à inclusão de pessoas negras nos mais diversos setores da sociedade via políticas sociais. Cabe destacar aqui o momento político adverso vivenciado pelo Brasil iniciado em 2016, com o impedimento da presidenta Dilma Vana Rousseff, quando um grupo político assumiu os poderes Executivos, Legislativo e Judiciário representando os interesses do grande capital, conduzindo uma agenda políticas de reformas que retrocedem nas discussões e implementações de ações que visam à garantia de direitos sociais básicos e à promoção da igualdade racial.

Considerando a conjuntura mencionada, esta pesquisa buscará compreender a contribuição dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Canindé, para o fortalecimento do debate sobre a questão étnico-racial.

O estudo procurou entender como o IFCE – *campus* Canindé, mediante os cursos de licenciatura, enfrenta o desafio de colaborar com o fortalecimento e a defesa do debate étnico-racial por meio do resgate crítico da história da população afrodescendente para a formação da sociedade brasileira. Assim, inicialmente, nos propomos caracterizar as estratégias pedagógicas e institucionais que possam levar ao desenvolvimento do debate e que visem ao fortalecimento de ações para a promoção da igualdade racial.

Para o alcance dos objetivos de nossa investigação, procuramos identificar a percepção dos professores sobre as contribuições de suas concepções e práticas para o fortalecimento do debate étnico-racial, buscando caracterizar seus conhecimentos e engajamento no assunto, suas experiências e reflexões.

Sustentamos nosso objetivo de pesquisa na caminhada de mais de uma década de instituição e discussão da importância das políticas afirmativas no Brasil, ressaltando que os Movimentos Negros e intelectuais ligados à causa já denunciavam, há pelo menos 50 anos, a “[...] confluência de barreiras de classe e de cor à mobilidade social e à integração dos negros”. (GUIMARÃES, 2012, p. 94).

Logo na primeira década do século XXI, foram instituídas ações estatais que formalizaram para a sociedade civil a demanda expressa pelo Movimento Negro por seu espaço na Educação formal, seja como matéria de estudo, como a necessidade de representação e, principalmente, o seu espaço como usuário dessa política pública da importância que é a política educacional. Podemos citar como exemplo as primeiras experiências da instituição da reserva de vagas para o ingresso nas universidades públicas, as chamadas cotas raciais plenas, com o exemplo das universidades pioneiras no Brasil, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB).

Neste mesmo período, tivemos a promulgação da Lei nº 10.639¹, de 09 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, ressaltando a importância da participação do povo negro como sujeitos históricos ativos na formação do povo do país e a constituição desta Pátria, ultrapassando as imagens naturalizadas no decurso dos séculos que se detinham apenas na figura do negro escravizado, passivo, infantilizado, destituído de sua humanidade e história de vida.

Em 29 de agosto de 2012, o Brasil viveu a promulgação da Lei 12.711, que trata sobre o ingresso nas universidades e instituições federais, orientando assim sobre a reserva de

¹ Alterada pela Lei nº 11.645 de 2008, que inclui os estudos da cultura indígena na Educação Básica. Neste trabalho, entretanto, abordamos a Lei 10.639/03 por sua projeção e importância política.

vagas, majoritariamente sociais, correlacionando-as com as subcotas raciais. Nesta legislação, a metade das vagas é destinada a alunos oriundos da escola pública, onde este percentual será dividido em metade para alunos com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo e a outra metade para alunos com renda familiar *per capita* superior a 1,5 salário-mínimo. Dentro dos 50% das vagas reservadas a alunos de escola pública, existirão as vagas direcionadas para alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

O debate da sociedade em torno da instituição da lei de cotas nos remete a problemas anteriores, essenciais para tratar da relação entre a Educação e questão étnico-racial. Podemos afirmar que houve um ingresso notório da população negra na universidade na última década, daí o direcionamento da pesquisa para conhecer como essa nova realidade pode ter influência na representatividade do negro na sociedade, o que e como isso pode influenciar no debate étnico-racial.

É importante ressaltar que iniciativas oficiais, como as políticas afirmativas, são expressas como respostas ao movimento negro que há mais de cinco décadas reivindicava o seu espaço na Educação e, significativamente, o seu acesso ao Ensino Superior, espaço marcado pela ocupação da elite branca brasileira.

Segundo dados de uma demanda do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), “Situação social da população negra do estado” (2014), a desigualdade entre brancos e negros no Ensino Médio e Superior nos anos 2001 a 2012 diminuiu, entretanto a taxa de escolarização dos negros ainda continua inferior à dos brancos. A pesquisa nos informa que a população branca de mais de 12 anos de estudo passou de 13,3% (2001) para 22,2% (2011). Neste mesmo período, o percentual de pessoas negras com iguais anos de estudo passou de 3,5% para 9,4%.

Assim, esta pesquisa é iniciada com a seguinte indagação: como se configura o debate sobre a questão étnico-racial nos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação - *campus* Canindé? Assim, surge a pretensão de realizarmos um estudo de caso a fim de nos aproximar das ações que podem promover e fortalecer o debate sobre a questão étnico-racial no percurso formativos dos licenciados.

É motivador o fato de procurar entender como as universidades e os institutos federais de educação (IFs) estão se preparando para a afirmação do contingente negro em seus mais diversos espaços e se existe articulação com o Movimento Negro para a implantação e consolidação dos núcleos de estudos afro-brasileiro e indígenas (NEABIs), assim como perceber como a assistência estudantil dirige suas ações para a permanência dos estudantes negros e com perfil de vulnerabilidade social e pedagógica.

Importa notar neste estudo, a maneira como as instituições de Ensino Superior público federal contribuem para a ressignificação histórica e crítica da participação do povo afrodescendente para a formação da sociedade brasileira e como esses estudos chegam até os jovens negros e pobres, visto que, muitas vezes, este é o seu primeiro contato com a temática, observando ainda se essa oportunidade enseja possíveis identificações e empoderamento.

Foi gratificante refletir como a apropriação do debate étnico-racial e a identidade com a formação da parcela de trabalhadores negros da sociedade brasileira poderá repercutir na formação profissional desses jovens e, posteriormente, sobre o compromisso que esses discentes das licenciaturas terão quando abordarem esta temática em suas salas de aula, orientados pela Lei 10.639/03, mesmo com a ofensiva conservadora por que os temas transversais estão sofrendo.

Ressaltamos que o acompanhamento dessas ações é de suma importância para o planejamento e avaliação das políticas públicas, com vistas ao atendimento das demandas da população negra, marcada por ser ignorada pelas mais diversas políticas públicas. Portanto, esta pesquisa procurou contribuir para a reflexão sobre o acesso da população negra à Educação Superior, particularmente, a graduação na forma de licenciatura e as repercussões dessa formação de professores negros nas instituições superiores públicas.

2 ANCESTRALIDADE COMUM - NOSSO OBJETO EM OUTRAS PESQUISAS

“É devagar, é devagarinho. Quem anda com Preto Velho nunca fica no caminho. Eles vêm de longe, eles vêm devagarinho. Os Pretos Velhos *tão* na gira e vão abrir nossos caminhos.”

(Ponto de Preto Velho na Umbanda)

Sabemos que a ideia de deter a totalidade do conhecimento é algo inalcançável, pois, quanto mais nos dedicamos a buscá-lo, mais percebemos que só temos acesso à parte dele, uma vez que sempre encontramos algo novo, relevante, em especial, se consideramos o contexto social, político e econômico em que este conhecimento vem sendo produzido e socializado.

A elaboração desta sessão se dá no propósito de fazer um mapeamento sobre como está a pesquisa acerca da formação de professores que se reconhecem como negros e a sua relação com o fortalecimento de debate étnico-racial, assim também com a identificação da população negra e a sua história de luta e resistência com a sua valorosa contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Esta pesquisa se configura como o estado da questão das produções acadêmicas acerca da Formação de Professores Negros, com aporte em dissertações, teses, artigos em periódicos com Qualis A e B e os trabalhos defendidos nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação². Nóbrega-Therrien e Therrien (2010) bem definem o que é um estado da questão:

A finalidade do EQ é a de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Sua finalidade também é a de contribuir para o rigor científico realizado pelo estudante/pesquisador, de modo a evitar vieses na construção das categorias teóricas e empíricas que vão ser trabalhadas por ele na revisão de literatura. (NÓBREGA-THERRIEN E THERRIEN, 2010, p.34)

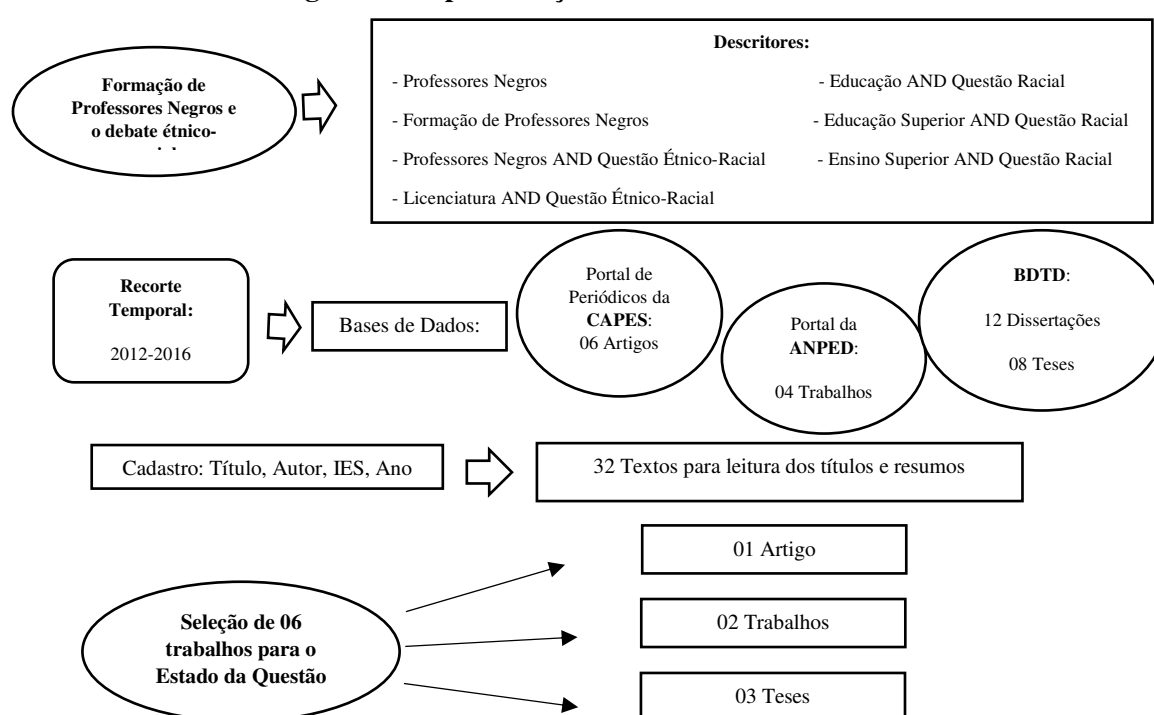
Partimos da pergunta norteadora sobre qual a contribuição dos cursos de Licenciatura do IFCE - *campus* Canindé para o fortalecimento do debate sobre raça e etnia,

² Mesmo sabendo de sua enorme relevância na apresentação da temática para a sociedade acadêmica e civil, não realizamos o levantamento da produção científica nos arquivos da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, pois a intenção do trabalho era fazer o mapeamento em periódicos e trabalhos sobre Educação de maneira geral e que não tenha como foco a questão étnico-racial.

para iniciarmos as buscas da produção científica sobre a temática com esteio no rigoroso levantamento bibliográfico que a produção de um estado da questão exige.

O início deste mapeamento nos levou a acreditar que ele muito contribuirá para a definição das categorias que pré-elegemos para a elaboração da nossa dissertação. Salientamos que a discussão perpassará o texto inteiro, uma vez que nos levará a refletir sobre os objetivos, metodologia e quadro teórico escolhido para o estudo da temática sobre a formação de docentes negros e negras e a sua relação com o debate étnico-racial.

Figura 1 - Representação das buscas dos trabalhos



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A leitura dos trabalhos relacionados com o nosso objeto de pesquisa e a produção deste estado da questão tem o objetivo de mostrar o que a nossa pesquisa terá de inédito para o estado atual da Ciência sobre o assunto, exigindo de nós, como pesquisadoras, domínio teórico e conceitual.

2.1 NOSSOS CAMINHOS

Ciente de que o estado da questão é expresso como uma rigorosa busca pelas produções acadêmicas e científicas que abordam a temática desta investigação, a fim de saber em que ponto está o embasamento teórico das discussões do nosso objeto e as configurações elaborações dos trabalhos e as sistêmicas utilizada para encontrá-los, iniciamos os trabalhos

com a escolha dos descritores que nos ajudariam a realizar o garimpo dos trabalhos relacionados com a temática. Os descritores são uma espécie de palavras-chave, estrategicamente ligados à temática para serem utilizados nas buscas nas bases de dados disponíveis na internet.

A priori, foram escolhidos quatro descritores: Professores Negros, Formação de Professores Negros, Professores Negros AND Questão Étnico Racial e Licenciatura AND Questão Étnico-Racial. A escolha por esta combinação de palavras nos trouxe a ideia de que iríamos ter contato com trabalhos bem próximos da temática que se relaciona com a indagação norteadora da nossa pesquisa *qual a contribuição dos cursos de licenciatura do IFCE - campus Canindé para o fortalecimento do debate sobre étnico-racial?*

Escolhidos os descritores, tivemos o primeiro momento de busca na base de dados do Portal de Periódicos da CAPES, no final do mês de novembro de 2016. No primeiro contato com o portal, ensaiamos o passo a passo de como seriam as buscas nessa ferramenta e percebemos a necessidade de outros descritores, pois, utilizando os descritores inicialmente escolhidos, já visualizamos que teríamos poucos trabalhos para fazer busca minuciosa a fim encontrar a relação com a temática.

Assim, escolhemos mais três descritores: Educação AND questão racial, Educação Superior AND Questão Racial e Formação de Professores AND Ações Afirmativas. Finalizando com a decisão de usar os 07 sete descritores em busca do maior número de trabalhos que nos aproximassem do assunto. Optamos, também por fazer uso do operador booleano “AND” no intuito de combinar as buscas de mais uma palavra ou oração, tendo, assim, a possibilidade do cruzamento dessas palavras possibilitando-nos procurar trabalhos que julgamos estarem muito próximos da nossa intenção de demanda.

As buscas aconteceram no mês de dezembro de 2016 no Portal de Periódicos da CAPES, como já mencionamos, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), onde utilizamos os descritores: Professores Negros, Formação de Professores Negros, Professores Negros AND Questão Étnico Racial e Licenciatura AND Questão Étnico-Racial, Educação AND questão racial, Educação Superior AND Questão Racial e Formação de Professores AND Ações Afirmativas.

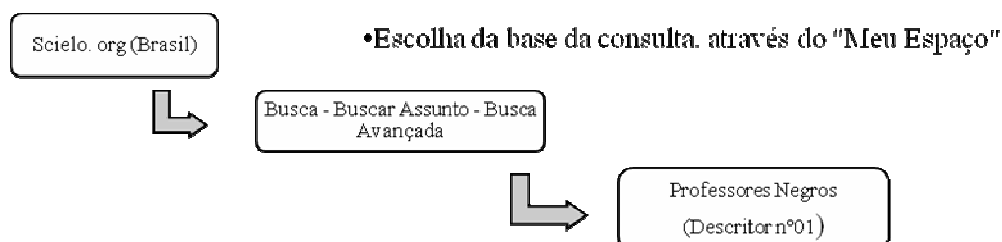
O primeiro momento da pesquisa nas bases de dados se deu no portal de periódicos da CAPES, onde foi realizado o cadastro de pesquisador na qualidade de estudante do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e, posteriormente, já iniciamos as buscas. Acessamos o portal por meio do

login feito na ferramenta “Meu Espaço”. Seleccionamos a base inicial de procura que foi a Scielo.org do Brasil. Depois de assim proceder, nos direccionamos à ferramenta de “Busca” e utilizamos o “Buscar Assunto” e depois o “Busca Avançada” para avançar os descritores ao sistema.

Iniciamos pelo descritor nº 01 – Professores Negros, cujo portal de periódicos nos apontou 28 artigos. Então, feito isto, resolvemos utilizar os filtros que existem no Portal, o primeiro dos quais foi o “Revisado por Pares”, tendo nosso quantitativo de trabalhos caído para 19. A escolha deste filtro foi a indicação do reconhecimento do texto por mais de um autor.

Depois decidimos utilizar o recorte temporal dos últimos cinco anos, entendendo ser este um interstício interessante para analisar as produções acadêmicas, uma vez que nos acendeu a noção do que está sendo discutido mais recentemente, que autores tratam e que os resultados das pesquisas poderão ter aproximação com os possíveis conclusões na nossa pesquisa por configurar um contexto sócio-histórico bem próximo. No recorte temporal de 2012-2016, nosso trabalho ficou com cinco artigos e quando seleccionamos o idioma português, finalizamos o descritor nº01 com apenas dois artigos.

Figura 2 – Representação do 1º momento das buscas no Portal de Periódicos da CAPES

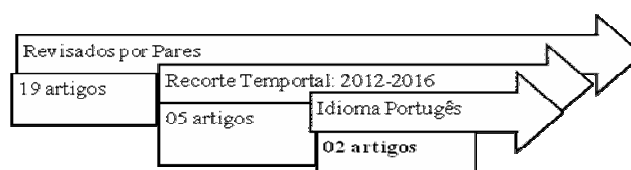


Fonte: Elaborado pela autora ,2017.

Com base na utilização do descritor:

Professores Negros – 28 artigos encontrados.

Figura 3 – Representação do 2º momento das buscas no Portal de Periódicos da CAPES



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O percurso ora descrito foi seguido para a busca com os demais descritores no portal de periódicos da CAPES. Mais à frente, informamos os artigos encontrados na busca neste portal.

Utilizando o descritor nº02 – Formação de Professores Negros - encontramos oito artigos, sendo sete revisados por pares. No recorte temporal, o portal não permitiu que utilizássemos o recorte de 2012-2016 e sim 2012-2015, uma vez que não existia artigo do ano de 2016 relacionado com essas qualificações investigadas até aí. Com o recorte temporal informado, ficaram dois artigos. Finalizamos com um artigo, quando acrescentamos o filtro do idioma português. Vale ressaltar que este artigo que sobrou já havia sido encontrado no descritor nº01.

O descritor nº03 - Professores Negros AND Questão étnico-racial - teve cada combinação de palavras procuradas pelo sistema dentro de parênteses, automaticamente. Só com a recorrência ao descritor, foram encontrados oito artigos. Quando utilizamos o filtro “revisado por pares”, este número caiu para quatro. Ficamos com dois artigos após o filtro do recorte temporal 2012-2016. Nesta etapa da busca o Portal não permitiu o filtro do idioma português. Finalizamos então, as buscas do descritor nº03, com dois artigos.

Para o descritor nº04 – Licenciatura AND Questão Étnico-Racial - encontramos sete artigos. Destacamos o fato de que a Questão Étnico-Racial ficou entre parênteses. Aplicando os filtros, temos três revisados por pares e, no recorte tempo de 2012-2016 o Portal selecionou dois e, como no descritor anterior, não permitiu a procura no filtro idioma português, concluindo-se esta etapa da pesquisa com dois artigos, sendo que estes dois artigos são os mesmos já encontrados no descritor nº03.

O descritor de nº 05 é Educação AND Questão Racial, tendo o segundo termo ficado entre parênteses. Neste optamos pelo uso do termo “racial” em vez de étnico-racial, considerando que ainda se usa tal expressão para se dirigir a questões que levam em conta a problemática étnico-racial e suas contingências sociais. Na primeira busca, encontramos 28 artigos, sendo 11 desses revisados por pares. Para o recorte temporal, o portal só permitiu o recorte de 2012-2014, onde foram encontrados cinco artigos. Ao aplicarmos o filtro do idioma português, foram selecionados três artigos, sendo que um deles já havia sido encontrado nos descritores nº01 e nº02.

Prosseguindo, temos o descritor nº06 – Educação Superior AND Questão Racial - onde localizamos quatro artigos. Ao utilizarmos os filtros, ficamos com três artigos que são revisados por pares e, depois que aplicamos o recorte temporal de 2012-2016, o portal não

indicou qualquer artigo que atendesse estes critérios. O Portal nos aponta artigos de 2004 a 2008, momento de grande efervescência do debate étnico-racial na Educação Superior em virtude da ocorrência das primeiras experiências de ingresso de jovens negros por meio das políticas afirmativas das cotas.

Finalizando as buscas no portal da CAPES com o descritor nº07 – Ensino Superior e Questão Racial, encontramos 15 artigos, sendo 13 revisado por pares. Aplicando o recorte temporal 2012-2015, o portal nos aponta seis artigos, ressaltando que o sistema não aceitou o ano de 2016 neste filtro. Aplicando o filtro do idioma português, concluímos com um artigo, apenas.

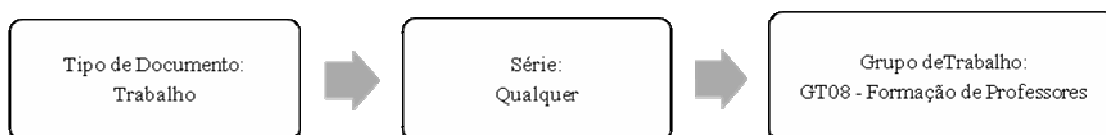
Assim, finalizamos as buscas no portal de periódicos da CAPES com o total de seis artigos para a leitura dos títulos e resumos em busca dos que mais se aproximam da nossa proposta de pesquisa.

O próximo passo das buscas foi junto ao Portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Escolhemos procurar junto aos Grupo de Trabalho nº 08, que investiga a Formação de Professores, e o nº 21, que trata de Educação e Relações Étnico-Raciais. Escolhemos pesquisar os trabalhos desses GTs por acreditarmos que eles seriam mais ricos na descrição do percurso metodológico e na formulação do quadro teórico.

Para as buscas no Portal da ANPED, selecionamos o GT08, depois em publicações, trabalhos e, após isso, colocamos o descritor na ferramenta buscar, utilizando os seguintes filtros: Tipo de documento – trabalho, série – qualquer e grupo de trabalho: GT08 – formação de professores e depois GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais.

Selecionamos o Grupo de Trabalho Pesquisado - ex: GT08 – Formação de Professores, posteriormente “Buscar: Professores Negros” (descritor nº01).

Figura 4 - ilustração da busca no Portal da ANPED



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A primeira busca ocorreu nos arquivos dos trabalhos do GT08, no qual não obtivemos muito sucesso, pois não encontramos nenhum arquivo relacionado a nenhum dos descritores. Procurando nos arquivos do GT21, encontramos 12 trabalhos, quando inserimos

na busca o descritor nº01 – Professores Negros. Nos demais descritores, não foi achado nenhum arquivo. Destes 12 trabalhos, selecionamos para leitura dos títulos e resumos nove, que tratavam da temática étnico-racial no tocante à população negra.

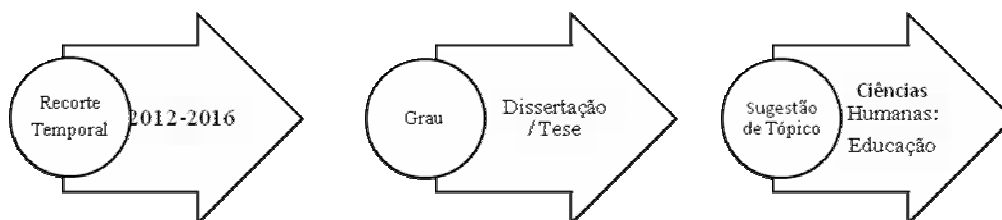
No primeiro momento, o portal não oferece a possibilidade de filtro por via de recorte temporal. Decidimos, com efeito, listar os trabalhos com a possibilidade de filtros dados pelo portal para depois fazer manualmente a seleção pelo recorte temporal decidido: 2012-2016. Assim, foram selecionados quatro trabalhos para a leitura de título e resumo na busca dos textos que se aproximam da nossa temática referente as implicações no debate étnico-racial desde a formação de professores negros.

A etapa seguinte foi a procura no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, para a localização do maior número de trabalhos que tivessem relação com nossa pesquisa. A escolha desta base de dados se dá pelo reconhecimento que ela tem no meio acadêmico por docentes, pesquisadores e alunos da pós-graduação.

Mostramos ao Portal os nossos descritores para o início das buscas. Na primeira tela, ele já nos deu a ferramenta de busca. Então, iniciamos pelo descritor nº01 – Professores Negros no pequeno retângulo com a indicação “Busque Aqui” e com a seleção “todos os campos”. Assim, o resultado inicial foi de 232 trabalhos envolvidos com esta temática, o que nos fez decidir pela aplicação de filtros.

O primeiro filtro utilizado foi o do recorte temporal já escolhido no início das pesquisas (2012-2016), que selecionou 115 trabalhos, um número alto ainda. Depois disso, optamos por dividir este momento das buscas em organizar dissertações e depois as teses. Escolhemos, então, as dissertações primeiramente, que se tornou o segundo filtro e que reduziu o número de trabalhos para 81. Finalizamos os filtros, selecionando os trabalhos que tratavam de Ciências Humanas: Educação - que reduziu o nosso número de trabalhos para oito com a relação ao primeiro descritor.

Figura 5 - Ilustração das Buscas no portal da ANPED



Fonte: Elabordo pela autora, 2017.

Partimos para as buscas com o descritor nº02 – Formação de professores negros - seguindo o esquema reproduzido acima, onde encontramos 88 trabalhos. Com a aplicação do filtro de recorte temporal 2012-2016, este ficou em 45 trabalhos. Em cima deste total aplicamos o filtro para selecionar as dissertações, o que nos rendeu 29 trabalhos. Quando especificamos o interesse nas dissertações de Ciências Humanas – Educação - só restaram quatro dissertações referentes ao descritor nº02. É importante destacar o fato de que estas dissertações já foram encontradas no descritor de nº01.

Com o descritor nº03 - Professores Negros AND Questão Étnico-Racial - foram encontrados 12 trabalhos. Aplicando o filtro do recorte temporal de interesse desta pesquisa, totalizaram cinco, sendo quatro dissertações. Finalizamos com o filtro de ciências humanas: educação que resultou em apenas 01 trabalho, dissertação esta já localizada pelo descritor de nº01.

Com amparo no descritor nº04 - Licenciatura AND Questão Étnico-Racial - selecionamos dois trabalhos, que coincidem com o recorte temporal de 2012-2016 e que também são dissertações, entretanto só um foi achado ao aplicarmos o filtro Educação. O último filtro ficou apenas em “educação”, não aparecendo mais a opção “ciências humanas: educação.”

Utilizando o descritor de nº05 - Educação AND Questão Étnico-Racial - tivemos como resultado 51 trabalhos. Aplicando o filtro de recorte temporal 2012-2016, descobrimos 25 trabalhos, dos quais, 17 são dissertações. Finalizando com o filtro ciências humanas: educação, restaram duas dissertações que o Portal mostra como tendo relação com a nossa intenção de pesquisa, entretanto existe uma localizada anteriormente pelos descritores de números 01, 02 e 03.

O descritor de nº06 - Educação Superior AND Relações Étnico-Raciais - encontrou dez trabalhos. Aplicando-se o filtro de recorte temporal 2012-2016, têm-se seis escritos, sendo quatro são dissertações. Neste ponto, o Portal não indica o filtro ciências humanas: educação. De tal modo, decidimos pelo filtro Ensino Superior, que é o nível da política de Educação que pretendemos pesquisar, ficando, assim, uma dissertação.

O descritor nº07 - Ensino Superior AND Questão Racial - selecionou 32 trabalhos nesta base de dados, dos quais 14 estão com a data da defesa dos anos de 2012 a 2016. No formato dissertação, totalizamos 11 produções, duas das quais restam quando aplicamos o último filtro, que é Ensino Superior, pois não nos foi dada a opção de ciências humanas: educação. Dessas duas dissertações, uma já chegou até nós por via do descritor nº06. Assim, só ficou uma dissertação no descritor nº07.

Finalizado este momento, havíamos selecionado 12 dissertações na BDTD para fazermos a leitura dos resumos, em busca de trabalhos que também abordassem a nossa temática de pesquisa, que é o contributo da formação inicial de professores para o fortalecimento do debate sobre raça e etnia.

O segundo momento de buscas no portal da BDTD direcionou-se para o levantamento das possíveis teses que tenham vínculo com a formação de professores negros e se isso exprime ou não influência no debate étnico-racial. O caminho percorrido foi o mesmo trilhado para o levantamento das dissertações. Desse modo não nos deteremos em tantos detalhes.

O descritor nº01 – Professores Negros - nos oferece o quantitativo de 34 teses, restando apenas cinco, quando aplicamos o filtro Educação, já que não apareceu mais a opção de ciências humanas: educação, como fizemos nas primeiras buscas neste sitio. Com o descritor nº2 – Formação de Professores Negros - temos o número de 16 teses e, restaram duas, quando aplicamos o filtro Educação. As duas teses informadas pelo portal já foram localizadas pelo descritor de nº01.

A biblioteca nos informa por meio do descritor de nº 03 – Professores Negros AND Questão Étnico-Racial - a existência de apenas uma tese, indicando também que esta permanece após a aplicação do filtro educação. Por intermédio do descritor de nº04 – Licenciatura AND Questão Étnico-Racial - e dos filtros mencionados na busca das dissertações, não encontramos nenhuma tese que atenda os critérios de busca com a ajuda desse descritor.

Educação AND Questão Étnico-Racial é o descritor de nº05, que nos mostra oito teses, entretanto restaram quatro quando aplicamos o filtro educação. O descritor de nº06 – Educação Superior AND Questão Étnico-Racial - nos oferece duas teses, nesse momento, como não tínhamos a opção pelo filtro educação, fizemos uso do filtro ensino, uma vez que este era o que mais se aproximava dos nossos objetivos. Por via do filtro ensino, ficamos com uma tese referente ao descritor de nº 06.

Finalizando os descritores, temos o descritor nº07 – Ensino Superior AND Questão Racial - o que nos indica a existência de três teses, mas após a aplicação do filtro educação, só restaram duas produções. Ao concluirmos esta etapa, tivemos o resultado final de oito teses para a leitura do resumo dos referidos trabalhos a fim de identificar sua aproximação com o nosso objeto de pesquisa.

Concomitante a este momento de buscas, salvamos os arquivos indicados, dividindo por pastas e por descritores. Para cada base de consulta, foi criada uma pasta e

dentro desta pasta instituímos sete subpastas, referentes a uma pasta por descritor, para que pudéssemos organizar da melhor maneira este arquivamento. Também constituímos quadros para melhor visualizar as informações sobre cada arquivo - como ano, autor e instituição.

Quadro 1 - Primeiro levantamento dos achados relacionados à temática

Descritor	Portal de Periódicos da Capes	ANPED	BDTD		TOTAL
Professores Negros	02	04	Dissertações	08	19
			Teses	05	
Formação de Professores Negros	01	0	Dissertações	04	06
			Teses	01	
Professores Negros AND Questão Étnico-Racial	02	0	Dissertações	01	04
			Teses	01	
Licenciatura AND Questão Étnico-Racial	02	0	Dissertações	00	02
			Teses	00	
Educação AND Questão Étnico-Racial	03	0	Dissertações	02	07
			Teses	04	
Educação Superior AND Questão Étnico-Racial	03	0	Dissertações	01	05
			Teses	01	
Ensino Superior AND Questão Racial	01	0	Dissertações	02	05
			Teses	02	

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Após esse levantamento, identificamos e escolhemos dos trabalhos que apareceram em mais de um descritor, para assim delimitarmos o que realmente irá para a etapa de leitura.

Quadro 2 - Organização dos achados para a leitura dos títulos e resumos

Base de dados	Tipo de trabalho	Quantidade
Portal de Periódicos da Capes	Artigos	06
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	Dissertações	12
	Teses	08
Portal da ANPED	Trabalhos	04
Total		32

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Para a organização do filtro da leitura, fizemos a divisão dos trabalhos em três grupos: A com os trabalhos diretamente ligados à temática, aqueles cuja leitura executamos na íntegra; o grupo B de trabalhos que guardam relação com o assunto sob relatório, mas não cuida do mesmo objetivo; e o C - sem relação com o objetivo de nossa pesquisa.

De efeito, com os artigos encontrados no portal de periódicos da CAPES, ao executar a leitura dos títulos e resumos, verificamos que quatro não têm relação direta com o

objetivo desta pesquisa, uma vez que já tratam da experiência dos professores de implementação da Lei 10.639/03³ nas escolas da Educação Básica e o nosso foco é a formação inicial de professores.

Os outros dois artigos têm relação com o assunto sob exame, mas não diretamente, pois um articula as temáticas de raça, gênero e sexualidade e reflete a maneira como a Teoria Queer⁴ tem importância na formação docente para a discussão dessas temáticas. O outro artigo reporta-se à sensibilização da temática étnico-racial nas formações inicial e continuada dos docentes. O último é que mais se aproxima da nossa proposta.

Ao buscar os Qualis das Revistas, identificamos o fato de que apenas esse último artigo mencionado está em periódico com Qualis de A1 a B2, sendo este, direcionado para a leitura na íntegra.

Quadro 3 - Artigos localizados no Portal de Periódicos da CAPES e que têm relação com a nossa temática

Título	Autor	Ano	Periodico	Universidade	Qualis
A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas.	ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus	2014	Acta Scientiarum	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	A2

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Na leitura dos trabalhos encontrados na biblioteca do GT21 da ANPED, descartamos dois, pelo fato de um referir-se à experiência de professores na Educação Pública e outro por se reportar ao sistema de cotas e da realidade dos alunos na Universidade. Assim ficamos com dois trabalhos para a leitura na íntegra, um que trata da formação de professores para a educação das relações étnico-raciais e outro que é um estado da arte dos trabalhos da ANPED que tratam da formação de professores e as relações étnico-raciais. Abaixo o quadro com os trabalhos selecionados para a leitura na íntegra a fim de colaborar com a nossa pesquisa.

³ Lei 10.639/03 – Altera a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

⁴ A teoria queer versa que gênero e sexualidade são padrões construídos e naturalizados socialmente, que o binarismo homo/heterossexual só contribui para a dominação de um grupo para o outro. Para saber mais acessar: http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11727/11727_3.PDF . Acesso em: 26 set.2017.

Quadro 4 - Trabalhos localizados no Portal da ANPED que tem relação com a nossa temática

Título	Autor	Ano	Reunião	Universidade
O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no GT21 da ANPED (2004-2013)	GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; FERREIRA, Verônica Moraes.	2015	37ª	Faculdade de Educação da Universidade São Paulo - FEUSP
Cotidiano Escolar (re)trato social: curriculando as relações raciais	MACHADO, Sandra Maria	2015	37ª	Universidade Federal do Espírito Santo

Fonte: Elaboração própria, 2017.

As leituras dos resumos das dissertações mostraram que a grande dedicação de pesquisa a este vínculo entre educação e relações étnico-raciais se encontram em torno da Lei 10.639/03. Dos 12 trabalhos, sete dissertações dedicam-se a pesquisas com professores que atuam na Educação Básica com a implementação da citada lei. Uma dissertação também pesquisa em escolas da Educação Básica, entretanto seu foco está relacionando à Lei 10.639/03 com a Política Nacional do Livro Didático.

Uma produção dedica-se a estudantes da pós-graduação em História e tem como *lôcus* as escolas da Educação Básica. Outra dissertação dedica-se a fazer a relação entre as relações étnico-raciais e a Educação de Jovens e Adultos. Encontramos uma dissertação voltada à análise das políticas afirmativas de cotas e o desempenho dos alunos no Ensino Superior e uma dissertação que trata da identificação e o pertencimento étnico-racial de alunos do Ensino Superior, não sendo necessariamente curso de formação de professores.

Apenas uma dissertação procede ao estudo sobre a formação inicial de alunos dos cursos de Letras para a Educação das Relações Raciais e a implementação da Lei 10.639/03, sendo somente esse trabalho que tem relação com a nossa proposta de pesquisa. Não conseguimos realizar entretanto, a leitura na íntegra deste texto selecionado, haja vista que o mesmo não estava disponível no repositório da Universidade. Assim, nenhuma dissertação foi selecionada para a leitura completa.

Após a leitura dos títulos e resumos das teses observamos que nenhuma tem o mesmo objeto de pesquisa que visa a compreender a contribuição dos cursos de licenciatura para o fortalecimento do debate sobre raça e etnia. Portanto, encontramos a seguinte organização: uma tese traz o resgate histórico do debate étnico-racial na Universidade de São Paulo – USP com as suas repercussões para a comunidade acadêmica e sua influência para a sociedade em geral. Outras duas cuidavam do processo de escolarização de crianças negras, dos desdobramentos da lei 10.639/03 e das representações dos professores sobre o assunto.

Tivemos duas teses que se distanciam um pouco da nossa proposta da formação de professores, pois uma trata de Comunicação e a outra de Psicologia. As últimas três teses são as que de algum modo se relacionam com a nossa proposta de pesquisa, pois tratam de professores/as negros/as, mesmo abordando professores/as universitários/as. Consideramos importante a seleção desses textos para a leitura haja vista refletirem sobre a identidade negra, pois neste processo em que estão se formando para a docência, também adquirem conhecimentos com amparo na da vivência em outros espaços de socialização, que terão reflexos em sua prática como docente.

Partiremos para a próxima etapa do trabalho com a leitura de quatro artigos e três teses como descrito na sequência:

Quadro 5 - Teses localizadas na BDTD que tem relação com a nossa temática

Titulo	Autor	Ano	Programa	Universidade
Docentes Negros: Imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário	RÖESCH, Isabel Cistina Corrêa	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Santa Maria
Educação, Identidade e Histórias de Vidas de Pessoas Negras do Brasil	REIS, Maria da Conceição	2012	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Pernambuco
Enfrentamentos ao racismo e discriminações na educação superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente	SILVA, Maria de Lourdes	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de São Carlos

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Mostrados os trabalhos selecionados para a leitura, seguiremos para a análise da problemática suscitada por parte de cada um dos textos procurando semelhanças e diferenças da nossa proposta de pesquisa, que é procurar entender se a formação de professores negros teria ou não repercussão no fortalecimento do debate étnico racial no seio da política de Educação, mais especificamente no Ensino Superior.

2.2 O QUE A CAMINHADA NOS TROUXE?

Passado o estágio inicial de se conseguir ter um ritmo para a procura dos trabalhos nas bases e a sua catalogação, passamos a etapa das leituras. Ocasão infinitamente mais prazerosa do que o primeiro. Momento rico de novas reflexões e de ao mesmo tempo acalanto

em, aos poucos, percebermos que os nossos olhos de pesquisadora estão voltados para um caminho repleto de beleza, afeto e gratidão.

Como já tratado, não localizamos nenhum trabalho que cuide diretamente da nossa proposta de pesquisa, que é compreender a contribuição dos cursos de licenciatura do IFCE – *campus* Canindé, para o fortalecimento do debate étnico-racial. Então, selecionamos textos que têm relação com a formação de professores voltada à Educação para as Relações Étnico-Raciais com o foco para a população negra.

Identificamos mediante as leituras, o fato de que o debate da Educação para as Relações Étnico-Raciais se desenvolve em dois ambientes: na escola, com a Educação Básica, e na universidade, com na formação de professores e produção de “novos” conhecimentos e saberes. Para o nosso trabalho, priorizamos as leituras que têm relação com o Ensino Superior e a Formação Inicial de professores.

Iniciaremos a discussão sobre o que achamos ao caminhar pelas leituras, indicando as metodologias. Dos seis textos selecionados, cinco são frutos de pesquisas qualitativas e um se mostra com uma abordagem mista – qualitativa e quantitativa. Das pesquisas realizadas, localizamos: um estado da arte, dois estudos de caso do tipo pesquisa etnográfica em Educação e três histórias de vida. Todos os trabalhos se reportam a relevância da narrativa dos sujeitos, principalmente as pesquisas que utilizam a metodologia da história de vida, relatando o uso da entrevista do tipo narrativa e das conversas prolongadas, dialógicas e dialogadas, para a verbalização dos sujeitos e a riqueza de suas contribuições.

Sobre os sujeitos das pesquisas, que algumas autoras chamaram “coautores” tivemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, que não entrará neste ponto de análise e o restante das pesquisas organizamos assim: uma pesquisa entrevistou professores de línguas e acadêmicos dos referidos cursos, uma pesquisa escutou professores da Educação Básica e as três teses pesquisaram professores e professoras do Ensino Superior, destacando que uma das teses teve o recorte de gênero, pesquisando professoras das universidades públicas.

Os objetivos das pesquisas dividem-se em investigar a implementação da Lei 10.639/03 por via das tensões na execução das ações, do entendimento que os professores da Educação Básica têm sobre a temática da diversidade étnico-racial e sua conceituação, e de pesquisas que se dedicam a este debate. O segundo grupo abriga o entendimento dos docentes que se reconhecem negros e que têm militância e produções na área, seus processos de pertença étnica e denunciam e enfrentamento de situações de racismo e discriminações na sociedade.

O levantamento do quadro teórico dos trabalhos foi a parte do ensaio mais recompensante e prazerosa na elaboração deste estado da questão. O antropólogo e professor Kabengele Munanga e a ex-ministra de políticas para a promoção da igualdade racial, e também professora, Nilma Lino Gomes são os autores que foram citados em todos os trabalhos selecionados. Acreditamos que seja pela relevância de suas produções e seu papel importante na luta antirracista. Encontramos também Hall (2002), Romão (1997, 2001), Fetizón (1984), Gimeno Sacristan (1995) e Machado (2014) que também são chamados a dar suporte às discussões sobre raça e etnia, identidade, Educação para as Relações Raciais e Formação de Professores.

Para discutir teoricamente dos trabalhos, dividiremos por questões que foram recorrentes nos textos lidos: raça e etnia, identidade, movimento negro, legislações, escola e currículo e formação de professores. Iniciaremos abordando o debate sobre raça e etnia, por compreendermos que ele já confere uma tônica para a reflexão pós-colonial que pretendemos fazer. O autor brasileiro-congolês Munanga é o que mais dá sustentação teórica às produções lidas.

Reis (2012), fundamentando-se em Munanga (2009) explica que o conceito de raça já foi abandonado pela Biologia para se referir aos seres humanos, entretendo ainda se mostra como meio relevante importante nos processos de dominação ainda hoje em curso, observem:

Mesmo sendo o conceito de raça inoperante para a Biologia, como dito anteriormente, política e sociologicamente, tal conceito é muito significativo, pois foi a “superioridade” das raças que fez acontecer fatores históricos tão marcantes na vida da pessoa negra de todas as partes do mundo, como genocídio, *apartheid* e escravidão, e que, ainda hoje, repercutem, socialmente, através do racismo, da discriminação e do preconceito na vida política e social. Sobre isto, Munanga diz que, “se cientificamente a realidade da raça é contestada, política e ideologicamente esse conceito é muito significativo, pois, funciona como uma categoria de dominação e exclusão nas sociedades multirraciais contemporâneas” (*Ibidem*, p.15). Talvez, quando as desigualdades entre brancos e negros, de fato, acabarem no Brasil, será possível eliminar, política e socialmente, o conceito de raça, como já fez a Biologia. (REIS,2012 apud MUNANGA, 2009,p.52)

Os trabalhos retomam a problemática em que a maior parte das pessoas excluídas dos processos educacionais ou que têm dificuldade em acessá-los ainda são as pessoas negras. Comparados às pessoas brancas, os negros ingressam tardiamente na escola: que o mito da democracia racial, ainda persistente na sociedade, mascaram e diminui em situações de racismo e discriminações.

Segundo a História, e para compreender o processo da vinda dos escravos do continente Africano para o Brasil, a colonização portuguesa que se estabeleceu no

século XV na África, como método de dominação, adorou não apenas a força bruta, mas incluía outros recursos de controle, como, também, a dominação cultural. Observa-se, então, que o escravo, ou o nativo, é trazido como uma matéria inerte, que é moldada. Além de ter sido retirado de seu País de origem, o que o arrancava de seus costumes e de sua língua materna, pela condição de escravizado, chegava ao Brasil separado de suas famílias, perdido entre diferentes etnias, tendo dificultada a comunicação entre eles. As questões relativas ao processo de escolarização são totalmente ignoradas, pois, segundo Munanga (1988), as escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros, e também para os cativos. (RÖESCH, 2014, p. 108)

Os estudos exprimem que é de suma importância um ensino que ressignifique a história, que tematize a noção de que a história dos africanos e seus descendentes no Brasil está intimamente ligada a história do Brasil, e a formação do povo, expressando, também, que não é mais aceitável que aos negros e negras seja ainda reservado um lugar social na periferia, o subemprego, a subserviência e a coisificação de seus corpos.

Nós brasileiros precisamos saber que as histórias dos povos negros antecedem e muito a diáspora africana, que antes de serem sequestrados para o Continente Africano, essa população vivenciava sua cultura, suas relações sociais e tradições e memória na África e já tinham influência para a Europa. Tal situação afeta diretamente a identidade das pessoas negras com a sua ancestralidade, por lhe restar a marginalidade, fruto da não aceitação do outro em virtude de suas diferenças.

Machado (2015, p. 04) exprime “[...] a diferença é percebida como preocupação. Ser diferente, nesse caso, é receber um rótulo atribuído a uma pessoa em função do não pertencimento a um modelo que se pretende hegemônico, previamente estabelecido, geralmente pelo capitalismo, nesse caso, pelo capitalismo estético”.

Nessa normatização dos discursos hegemônicos e eurocêntricos, a Educação e a Escola são chamadas a se posicionarem ante a diversidade e as diferenças que chegam até elas, numa sociedade fruto de uma formação colonial e que teve a economia dependente da mão de obra dos africanos e afro-brasileiros escravizados por quase três séculos.

Sobre isso, Reis (2012, p.08) expressa que a “[...] configuração educacional dificilmente se relaciona de forma satisfatória com a questão étnico-racial, tendo dificuldade de contribuir com o processo de construção da identidade negra.” A escola também é importante, no entanto, o processo de autorreconhecimento, por ser veículo de transmissão de novas histórias e de também ter artifícios para incentivar o despertar da conquista da identidade negra mediante a compreensão de sua história.

Um espaço importante e reconhecido em todos os trabalhos é a luta dos movimentos sociais negros. Eles aparecem como espaço de valorização, expressão, descobertas e conquista da identidade negra (REIS, 2012). O engajamento nestes espaços

possibilita o contato com a história de luta e resistência do povo negro e a cobrança para o Estado e a sociedade.

Röesh (2014), citando Domingues (2007), reporta-se ao Movimento Negro e sua importância:

O Movimento Negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, no político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça” e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro, “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (DOMINGUES, 2007 apud RÖESH, 2014, p. 163)

O Movimento Negro é um importante veículo de desconstituição do mito da igualdade racial, de denúncia das mais diversas situações de preconceitos, racismo e discriminação, apesar de a história oficial suprimir a sua atuação histórica em prol da visibilidade e valorização da população negra e de cobrança do Estado por políticas públicas pela igualdade racial.

As reivindicações expressas pelo Movimento Negro geraram por parte do Estado a promulgação de uma série de dispositivos legais vislumbrando a garantia dos direitos da população negra à Educação, Saúde, emprego e renda. Enumeraremos aqui os dispositivos legais que aparecem nos trabalhos como de grande importância para o fortalecimento do debate sobre raça e etnia: Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002), Lei 10.639/03, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), Lei 12.711/12 que institui as cotas para ingresso no Ensino Público federal, Lei 12.990/14 que institui as cotas em concursos públicos federais, entre outras.

Sobre o que é representado pelas mudanças na legislação, Reis (2012) assim se refere:

(...)considerando que os preconceitos, os comportamentos, as reações e as aversões racistas e os conflitos resultantes dessas atitudes e sentimentos são apreendidos socialmente, é possível que sofram interferências e sejam transformados. É preciso, então, considerar o processo civilizador vivido pela sociedade ao propor ou impor ações educativas, ações afirmativas e políticas públicas direcionadas a atender a população negra. (REIS, 2012, p. 142)

Toda essa legislação representou um grande avanço. A instituição de políticas afirmativas reconhece as grandes desigualdades e injustiças entranhadas em mais de 500 anos

de história, em que um grupo que detinha o poder econômico, político e social subjugou, oprimiu e explorou o outro, deixando, em relação disso, marcas profundas na constituição de nossa sociedade. Reconhecemos que esperamos mais do que as políticas afirmativas e valorativas, mas também aceitamos a sua importância na problematização do tema na sociedade para dar início a mudanças.

Outro ponto de análise é o conjunto formado pela escola e o seu currículo. A escola é mostrada como um equipamento importante para a compreensão da sociedade e que combater o racismo não é uma função exclusiva da escola, entretanto é uma atitude esperada pela sociedade.

Historicamente, a escola não representa a população negra, primeiro, por toda a dificuldade de acesso e, depois disso, pelo reforço de estereótipos, como a disseminação da ideia que as crianças pobres e negras não seriam educáveis, estereótipos que ainda hoje colaboram para a evasão escolar.

Röesh (2014) exemplifica bem esta situação:

Na escola, também fui discriminada pelos colegas pela cor da minha pele, o meu peso, as roupas e calçados que vestia, pelo jeito do meu cabelo e, principalmente, pelas professoras que não viam em mim um futuro próspero. Rememorei algumas falas de professores e colegas que foram significativas, pois são situações marcadas de preconceitos e/ou invisibilização. Essas questões, somadas as outras, chamaram-me a atenção e me fizeram perceber que as ideias racistas estão no imaginário social. (RÖESH, 2014, p.142)

A pouca expressividade da população negra é também fruto da discriminação racial e do racismo estruturante da sociedade e que chega até a Educação, incluindo nessa reflexão o quantitativo de docentes negros que compõem os quadros dessas instituições.

Consideram que educar-se, educando na militância, apresentando-se como estratégia para se alcançar a garantia de direitos também no meio acadêmico. Nesse exercício de garantia de direitos, apura-se o olhar elaborando maneiras para entender a lógica que opera nesse território. Elas expressam o aprendizado de lutar por aquilo que se acredita é muito mais complexo do que aparentar ser, e o resultado é para o coletivo e não simplesmente crédito acadêmico ou de currículo pessoal. (RÖESH, 2014, p. 145).

Os trabalhos apontam o currículo como um importante instrumento para a condução do papel da escola na luta antirracista e reavaliação do papel social da escola, entretanto percebe-se que ainda não acontece de maneira satisfatória, pois, muitas vezes, o currículo e o material didático ainda reforçam estereótipos da sociedade e o legado da cultura e do povo da África não recebe o tratamento que deveriam.

Finalizando a análise das categorias, temos a Formação de Professores. Os estudos apontam que o professor é um formador de opiniões, por isso é tão importantes são o seu entendimento da temática étnico-racial e uma formação que considere o contexto em que a escola e alunos e alunas estão inseridos. Assim, pode-se efetivar uma educação que contribua para o respeito à diversidade e que colabore com a efetivação dos direitos humanos.

Sobre a formação dos docentes, o mesmo não oferece, na maioria dos casos, ao professor respaldo teórico para que ele se ache seguro para identificar situações de racismo e discriminação no cotidiano escolar, tensionando o discurso hegemônico que chega até eles e ressignificando as relações.

À universidade é dada a responsabilidade da disseminação do conhecimento para a educação das relações étnico-raciais, ofertando cursos e disciplinas que preparem os professores para esta reflexão em um movimento que enquanto educam os outros também o fazem a si mesmos, considerando que as mudanças sugeridas para a formação de professores devem considerar o movimento da sociedade, entendendo que os seres humanos têm preconceitos.

Os estudos chamam atenção para o pequeno número de pesquisas na área, poucas que relacionam a formação de professores com a temática étnico-racial. É importante destacar o fato que os sentidos constituídos na formação e na docência tem influências nas reflexões sobre a pertença/reconhecimento étnico-racial; que os docentes negros, que têm participação na militância antirracista, possuem também, no movimento social como espaço de formação e empoderamento.

Concluimos este breve momento de análise com a tranquilidade de quem sabe que o conhecimento é sempre algo inacabado; que as buscas aconteceram em um espaço de tempo delimitado e que pode ter acontecido de algum trabalho ter passado despercebido em alguma etapa na elaboração deste estado da questão.

2.3 PLANEJAMENTO DO DESCONHECIDO

A etapa das leituras e dos fichamentos dos textos foi, sem dúvidas, a mais rica, com base nela, tivemos a confirmação da importância de deter nossos esforços no nosso objeto de pesquisa.

Não encontramos nenhum trabalho que tenha seu foco na problemática que decidimos pesquisar. Os trabalhos encontrados podem ser divididos em três categorias: os que tratam da formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais,

independentemente de sua pertença étnico-racial; os que cuidam da formação ainda deficitária para abordar tais questões em sala de aula; e os que se reportam a realidade de pessoas negras, que já são docentes e que têm uma vivência de luta e militância pela visibilidade e garantia dos direitos das minorias.

Outro diferencial que já percebemos no nosso objeto é que os trabalhos referentes à formação e a vivência de professores que implementam a Lei 10.639/03 se mostram restritos às disciplinas Educação Artística, História e Literatura Brasileiras, que são matérias especificadas na citada lei. Na formulação desta pesquisa, voltamos a perspectiva para a contribuição das licenciaturas a fim de fortalecer debate étnico-racial, abordando a formação de professores nas licenciaturas em Matemática e em Educação Física.

Outra situação que nos foi revelada pelo Estado da Questão é que, mesmo não sendo a intenção inicial, não podemos nos dedicar menos a existência da Lei 10.639/03, sua importância na garantia dos direitos da população negra, na atenção que ela volta ao valor da cultura e da contribuição da população negra na formação da sociedade brasileira.

Uma peculiaridade da pesquisa é o contexto escolhido, a realidade da formação de professores ofertada pela Rede Federal Tecnológica, na figura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, instituição essa que tem sua vinculação histórica na sociedade voltada à formação a nível de Educação Profissional.

2.4 RUMO À PRÓXIMA PARADA

A experiência do “mergulho” nos rumos da pesquisa sobre a formação de professores e as relações étnico-raciais nos mostra que, mesmo depois de quase 20 anos de dispositivos legais para a implementação de políticas afirmativas e valorativas, o debate acerca do tema na sociedade, na Academia e na Educação Básica ainda deixa muito a desejar.

Percebemos que a sociedade espera da Universidade o fomento do debate e de novas práticas que reverberam na sociedade em prol da igualdade racial. Vimos também que, apesar de já superado pela Biologia, o conceito de raça ainda é constantemente invocado para justificar hierarquias na sociedade ou a não existência de nenhuma diferença com a utilização do mito da democracia racial e de como este discurso é prejudicial à implementação de ações e políticas voltadas para as minorias, pois o Estado apoia a sua omissão neste discurso.

Vimos que o Movimento Negro e a sua mobilização é de fundamental importância para as denúncias das mais diversas situações de racismo, discriminação e preconceitos que

acontecem na sociedade e em instituições, assim como sua cobrança junto ao Estado é de fundamental importância para a implementação de ações afirmativas e valorativas e a garantia dessas ações mediante leis e decretos.

Outro ponto importante do Movimento Negro é o resgate/valorização da história, da cultura e da contribuição do negro na formação da sociedade brasileira e da desconstituição e questionamento das imagens estabelecidas pelo discurso hegemônico e da valorização dos padrões estéticos que ressaltam a influência dos que vieram para cá na Diáspora Africana, principalmente nos os séculos XVI a XIX.

A próxima seção é dedicada à elaboração teórica das categorias que sustentam a pesquisa, compreendendo que esse sustentáculo será de extrema importância para a análise dos dados que encontramos no campo, buscando entender as relações entre os negros e a Educação como uma ação institucionalizada pelo Estado para a oferta de instrução e suas implicações.

3 FORMAR PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

“A vida é igual um livro. Só depois de ter lido é que sabemos o que encerra. E nós quando estamos no fim da vida é que sabemos como a nossa vida decorreu. A minha, até aqui, tem sido preta. Preta é a minha pele. Preto é o lugar onde eu moro.”

(Carolina Maria de Jesus)

Esta investigação parte da compreensão crítica da abordagem acerca do contributo da formação de professores no IFCE para o fortalecimento do debate étnico-racial, por meio da qual buscarem edificar o objeto proposto, considerando as relações em meio às contradições do sistema no qual está política de Educação.

Iniciaremos considerando a Educação como importante complexo dos processos da vida social, que ultrapassa a ação regulada pelo Estado. Abordamos o assunto como um espaço onde se manifestam importantes lutas sociais próprias do sistema capitalista. Com base nessa dinâmica da sociedade capitalista, refletimos como a Educação se exprime como demanda da classe da trabalhadora e se configura no Estado brasileiro como política social.

Procuramos compreender a integração do povo negro à classe trabalhadora, o seu acesso à Educação e à profissionalização no último século e de como os dispositivos legais com as políticas específicas para a promoção da igualdade racial, como as políticas valorativas, a exemplo da Lei 10.639/03⁵ e as políticas afirmativas, a exemplo da Lei 12.711/12 contribuem para o enfrentamento do racismo em nossa sociedade e de como a política de educação pode ser uma estratégia para a problematização da questão étnico-racial. Partindo da concepção da política educacional como um direito social, na obrigação do Estado na oferta deste serviço de maneira pública e gratuita, nos aproximaremos da formação inicial de professores no IFCE, com aporte partir na exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, em que os professores deverão ser formados em nível superior. Com esta determinação, as instituições teriam anos para se adaptarem a esta nova proposta de formação.

Em 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, orientando no sentido de que os cursos de licenciatura fossem, individualmente, reestruturando sua formação, repensando a articulação entre a formação

⁵ Importante informar que em 10 de março de 2008 houve a promulgação da Lei 11.645 incluindo no currículo oficial da educação básica a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena", alterando mais uma vez a lei 9.394/96 (LDB). Neste trabalho utilizaremos a lei 10.639/03 que é a que apresenta maior peso político, por ser a mais antiga.

disciplinar e a formação para a docência (GATTI, 2010). Citamos também que, em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e, em 2012, foram homologadas as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; e, mais recentemente, em 2015, publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Monteiro e Pimenta (2013) refletem a ideia de que a educação está inserida no âmbito de relações sociais e econômicas complexas, trazendo para os profissionais que atuam nesta política o enfrentamento de demandas que reproduzem as situações contraditórias mostradas na sociedade, como casos de violência doméstica, urbana, de gênero, sexual, discriminações, preconceitos, entre outros, que terão de ser tratados como refrações da questão social, parte de um contexto maior, que sustenta o modo de sociabilidade capitalista, o que exigirá do professor conhecimentos específicos e uma postura ética, aportando para a contribuição de uma nova maneira de relação e de vida entre os seres humanos.

Ser professor(a) requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente as situações únicas, ambíguas, incertas, conflituosas, e, por vezes, violentas das situações de ensino no contexto escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos(as) estudantes, questionando os modos de pensar, sentir, agir, de produzir e distribuir conhecimentos da sociedade. (MONTEIRO e PIMENTA, 2013, p. 14)

Demandamos entender como a formação inicial de professores, no plano de licenciatura, se efetiva e se está ou não considerando as mudanças ocorridas na sociedade e, também se este contexto tem sido levado em consideração na construção de seus currículos e preparação desses professores em formação.

3.1 MUITAS HISTÓRIAS POR CONTAR – A POPULAÇÃO NEGRA NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Para elaborar este ensaio, partimos da crença que a etapa da formação de professores é um importante componente para concretizar a Educação para as Relações Étnico-Raciais e formulação de novas sociabilidades entre negros/as e brancos/as com amparo na educação, mas não poderíamos pensar em uma nova modalidade de relacionamento sem refletir sobre o que motivou tais ações afirmativas. Para isso, iniciaremos com a reflexão sobre a participação do povo negro na constituição da sociedade brasileira.

Para iniciarmos essa discussão, abordamos alguns conceitos de elevada importância para o entendimento do próprio debate sobre raça e etnia e a problematização desta pesquisa. Primeiro, é importante registrarmos o uso do conceito raça que no Brasil teve dois momentos: o primeiro, na segunda metade do século XIX, na chegada de teorias, como positivismo, evolucionismo e darwinismo, e que passou a dar suporte às teorias racialistas⁶, enquadrando as pessoas neste modelo de evolução, que passou a hierarquizar os povos desde um modelo eurocêntrico dominante, atribuindo as suas características físicas a esta evolução, que repercutia na sociabilidade e na moralidade.

Com origem no nível de evolução de uma raça, baseada nas características físicas e nos níveis de sociabilidade dentro das comunidades, os cientistas da época determinavam o desenrolar social e político dessa sociedade. Afirmavam que, no “cruzamento das raças”, os mestiços herdariam as piores características das raças que lhes deram origem, representando a verdadeira degeneração racial e social (SCHWARCZ, 1993).

Schwarcz (1993) nos mostra que os intelectuais das teorias racialistas, do século XIX, defendiam a existência de três grandes raças - a branca, a amarela e a negra - que teriam origem e desenvolvimento próprios, e que desde sua classificação de organização, os amarelos e os negros seriam seres incivilizáveis, de modo que, estariam impossibilitadas do progresso. Assim, se afirmava a hierarquia entre os povos que justifica o poder e a dominação que a “raça branca” exercia sobre as outras “raças”.

As diferenças com aporte na cor e traços fenotípicos, como formatos e tamanhos de lábio, nariz e crânio, estabeleciam perfis morais para os seres humanos, organizando-os em classes quase intransponíveis, lembrando que estas teorias deram suporte a toda dominação e imperialismo dos brancos para com os demais seres humanos. Essa organização contribui para a modalidade de racismo mais comumente vivenciada no Brasil, que é o racismo de marca, considerando, principalmente, aspectos do fenótipo.

Passado mais de um século do auge das teorias racialistas no Brasil e a contribuição das Ciências Biológicas com seus estudos cada vez mais avançados, o que contribui para a superação destas teorias, hoje o conceito de raça foi reelaborado, estando ligado à articulação política e social dos movimentos sociais negros, consoante Guimarães (2012).

⁶ Teorias Racialistas – Teorias que sugeririam a existência de três grandes raças – branca, amarela e negra – organizadas hierarquicamente com base em atributos físicos, morais, psicológicos e de desenvolvimento cultural. Essas raças organizavam as pessoas em diferentes níveis mentais e também morais, o que possibilitava a dominação dos brancos (que seriam os mais evoluídos) sobre amarelos e negros. Tais teorias condenavam a miscigenação por ser a responsável pela “degeneração” das raças puras. Ver mais em Schwarcz (1993)

[...] “raça” é não apenas uma categoria política necessária para organizar a resistência ao racismo no Brasil, mas também uma categoria analítica indispensável: a única que revela que as discriminações e desigualdades que a noção brasileira de “cor” enseja são efetivamente raciais e não apenas de “classe” (GUIMARÃES, 2015, p. 50)

É com amparo nesta atitude de identificação e compromisso social com a população afrodescendente, compreendendo raça como um mecanismo de inclusão e de promoção, que nortearmos esta pesquisa, no sentido de procedermos uma reflexão sobre como as licenciaturas do IFCE *campus* Canindé tem contribuído para o fortalecimento do debate étnico-racial e, conseqüentemente, como é mostrado a figura de negros e negras na sociedade brasileiro com base nesta.

Outro conceito importante de delimitarmos aqui é o de etnia, muito aplicado nos estudos da Sociologia e Antropologia para demarcar a diversidade cultural. Além das características físicas, a etnia procura resguardar a origem e a cultura de um povo e a sua identificação com esteio nesses marcadores. Neste conceito, não se invoca a Genética e sim a origem e os costumes, para a classificação de um grupo e fazer a diferenciação entre grupos distintos.

No documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o Conselho Nacional de Educação explica o uso da expressão étnico-racial:

Contudo, o termo (raça) foi ressignificado pelo Movimento Negro que, em várias situações, o utiliza com um sentido político e de valorização do legado deixado pelos africanos. É importante, também, explicar que o emprego do termo étnico, na expressão étnico-racial, serve para marcar que essas relações tensas devidas a diferença na cor da pele e traços fisionômicos o são também devido à raiz cultural plantada na ancestralidade africana, que difere em visão de mundo, valores, princípios das de origem indígena, europeia e asiática. (BRASIL, 2004, p. 13).

Assim, no próximo tópico trabalhamos a organização da população negra como classe trabalhadora na realidade da sociedade brasileira, que procurava se modernizar por meio da industrialização e das Ciências e se distanciar do seu passado agrícola e escravocrata, trazendo sérias conseqüências sociais e econômicas para a vida de negros e negras que se libertariam da circunstância da escravização a que eram submetidos.

3.1.1 “Trabalho de Preto” – Do trabalho forçado a busca da inclusão pelo trabalho

Abordamos aqui um marcante capítulo da trajetória da população negra no Brasil, que foi a sua escravização, um longo capítulo que perdurou no Brasil por mais de 300 anos e submeteu milhões de pessoas ao trabalho forçado em condições péssimas de vida e de trabalho.

Não existe referência exata do início do tráfico negreiro ou Diáspora Africana no Brasil, mas sabemos que perdurou do século XVI ao XIX, fazendo com que negros e negras representassem uma expressiva parcela da população neste período, assim como era a principal força de trabalho. Os negros sequestrados do Continente Africano, foram trazidos ao Brasil, inicialmente, para o trabalho nas lavouras que sustentariam a produção de açúcar para a exportação.

Moura (1994) divide esse período em dois momentos: o escravismo pleno e o escravismo tardio. O primeiro ocorreu no início da chegada dos/as africanos/as ao Brasil, por volta da segunda metade do século XVI até os anos 1850, quando as leis e a nova organização do Brasil extinguiram o tráfico internacional de seres humanos trazidos da África. O escravismo tardio sucedeu com a proibição do tráfico internacional, em uma realidade econômica mundial em que a Europa e os Estados Unidos já consolidavam as suas relações capitalistas e já viam no Brasil um proveitoso campo de exploração e investimento, ao tempo em que a elite política e econômica da época ainda se apegavam aos seus antigos privilégios para a manutenção do status.

Moore (2010) apud Silva Filho (2012) destaca a participação dos negros escravizados na economia da época, considerando sua abundante e gratuita mão de obra em espaços como as lavouras de cana-de-açúcar, as minas, os cafezais e afazeres domésticos: “A mão de obra escravizada produziu as riquezas que contribuíram na construção das economias das colônias ocidentais nas Américas e para o fornecimento das matérias-primas utilizadas para o desenvolvimento das indústrias manufatureiras europeias” (MOORE, 2010, p.08 apud SILVA FILHO, 2012, p. 47).

Os motivos econômicos também foram considerados para o aceite da abolição pela elite política e econômica da época. O mundo se modernizava ante as inovações tecnológicas de seus maquinários nas indústrias. Os ideais iluministas e da Revolução Francesa viajaram o mundo, chegando às terras brasileiras, trazidas pela juventude que ia à Europa estudar e se preparar para governar esta terra um dia. Ao novo modelo econômico interessava a formação de um mercado consumidor.

Continuando os motivos econômicos, mesmo o fato da posse de um ou mais homens e mulheres escravizados representar um bom *status* econômico da época, em virtude da proibição do tráfico internacional e da grande quantidade de negros/as libertos/as e livres, se tornara muito caro à manutenção daqueles, não compensando mais tal ostentação.

É importante destacar o fato de que a Igreja Católica teve grande participação para manter esse modelo econômico baseado na exploração da mão de obra da população africana e afrodescendente e em submete-las à escravidão. Como a religião representava o centro da vida política, social e familiar, os religiosos faziam uso dos discursos para disseminar as ideias da superioridade da raça branca em seus costumes e credos e, assim, submeter os diferentes aos seus interesses.

É sabida a força exercida e a credibilidade que possuem as palavras pronunciadas por uma pessoa ocupando um púlpito ou um quadro de giz. Assim sendo, quando os religiosos utilizam-se do púlpito para pregar contra o negro, numa época em que a religiosidade era latente e onde o temor do pecado, o pavor do inferno e a busca da salvação no céu eram epidêmicos, todos os estereótipos contra o negro veiculados pelos outros segmentos da sociedade além de reforçados são concebidos como verdade absoluta. (SILVA FILHO, 2012, p. 69-70)

Importa refletir, ainda, sobre a condição desses seres humanos que seriam escravizados ao chegarem ao Brasil. Homens e mulheres eram separados de seus companheiros de etnia, língua, costumes e família, sendo obrigados a conviver em uma terra com costumes e idiomas totalmente diferentes, e sendo obrigados a cultuar outros deuses e seguir outras tradições.

Havia uma troca de interesses entre a Igreja e o Poder econômico, garantindo à Igreja o seu monopólio nessas terras em uma conjuntura de Reforma Protestante. A Igreja Católica, por sua vez, preparava a ideologia para a conformação e naturalização da exploração do trabalho de negros e negras e a permissividade de sua sobrevivência em condições subhumanas.

Por meio dos seus sermões, a Igreja disseminava que a população negra escravizada estava naquela situação de sofrimento para a remissão dos seus pecados e a sua salvação. Seria uma oportunidade dada a essas pessoas de pagarem seus pecados e, convenientemente, a sociedade aceitava e naturalizava esses discursos, pois seria do interesse daqueles homens e mulheres manterem a passividade ao regime escravista, haja vista a possibilidade de redenção trazida por tal sofrimento.

Apesar das condições desfavoráveis, aqueles homens e mulheres escravizados/as ainda encontravam motivos para resistir à ordem e à violência a que estavam submetidos.

Mesmo sendo considerados traição, vários movimentos de insurreição e resistência de pessoas negras foram registrados pelo Brasil, a exemplo podemos iniciar pela formação das irmandades religiosas ou confrarias, também conhecidas como Irmandades Negras, como nos indica Silva Filho (2012).

Segundo esse autor, as irmandades eram instituições em que negros e negras, pretendiam manter raízes de cultos e tradições e a memória de seus ancestrais. As irmandades religiosas recebiam doações de seus associados, e assim, prestavam auxílios aos seus membros em situações como doença, fome e privação de liberdade, assim também na compra de alforria. Elas se destacavam também pela organização de festas, assembleias e ofertas de ações de Educação para a população negra, escravizada, livre ou liberta. (SILVA FILHO, 2012, p. 155)

A irmandade representava um espaço de relativa autonomia negra, no qual seus membros __ em torno das festas, assembleias, eleições, funerais, missas e da assistência mútua __ construíam identidades sociais significativas, no interior de um mundo às vezes sufocante e sempre incerto. A irmandade era uma espécie de família ritual, em que africanos desenraizados de suas terras viviam e morriam solidariamente. Idealizadas pelos brancos como um mecanismo de domesticação do espírito africano, através da africanização da religião dos senhores, elas vieram a constituir um instrumento de identidade e solidariedade coletivas. (REIS, 1996, p. 10)

Elas possuíam como ponto de partida vivência da fé católica, se dedicando a um santo, que lhes dava um nome como a Ordem Terceira do Rosário de Nossa Senhora às Portas do Carmo e a Irmandade dos Santos Passos de Cristo na Bahia; no Paraná, havia a Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos de São Benedito, e em Minas Gerais a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário.

Outra maneira de organização e resistência de homens e mulheres negros/as eram os quilombos, sendo o mais famoso deles o Quilombo dos Palmares, no Estado de Alagoas, região muito forte na produção açucareira da época. Silva Filho (2012) nos relata, entretanto, que tiveram destaque no Rio de Janeiro o Quilombo de Manuel Congo e Leblon; em São Paulo, o Jabaquara, Campo Grande; na Bahia, em Alcântara, no Maranhão (SILVA FILHO, 2012, p. 156). Os quilombos se sustentavam por meio de atividades agrícolas e da relação que estabeleciam com o comércio local.

Outro exemplo de movimentos de resistência de homens e mulheres negros/as às terríveis condições de vida a que estavam submetidos foram as suas participações nos movimentos de revoltas e insurreições, como Balaiada (Maranhão – 1838 a 1841), Batalhão de Lanceiros em Farroupilha (Rio Grande do Sul – 1835 a 1845), Malês (Bahia - 1835),

Cabanos (Pará – 1845 a 1840) entre outras que aconteceram do período imperial até a Primeira República (SILVA FILHO, 2012).

É importante destacar que a demanda dos movimentos negros é que a história do povo afrodescendente, com a sua contribuição na formação da sociedade brasileira seja contada, mostrando-se o mais próximo do real e não com uma abordagem romantizada, limitando o negro a sua condição passiva de ser humano escravizado.

Outro fato importante a mencionar é que, após o enfraquecimento da influência do catolicismo para a formação de consensos na sociedade brasileira, com a preocupação da necessidade em se modernizar o conhecimento seria um forte aliado para isso. A Ciência passou a ser responsável pela formação e disseminação de ideias que formariam consensos junto à sociedade.

Mulheres e homens que se tornaram livres, após a promulgação da Lei Aurea em 1888, passaram a ser desumanizados, então, por meio das teorias racialistas, ao postularem que o comportamento (características morais e psicológicas) humano estaria diretamente ligado a sua raça. Isto concedeu continuidade aos estereótipos estabelecidos sobre negros e negras no curso de mais de 300 anos de escravização.

A realidade trazida pelo fim da escravidão em muito se distanciou do sonho de liberdade nutrido pela população afrodescendente subjugada à escravidão. A liberdade concedida não foi imediatamente revertida em cidadania, uma vez que a população que viveu a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado, nas realidades dos centros urbanos, viveu os resultantes do preconceito e da discriminação racial.

A mudança que acontecia na sociedade, que passava de uma organização em castas para uma organização em classes, não foi algo imediato, pois foi acontecendo gradualmente e os homens e mulheres recém-libertos tinham que perceber qual o lugar que esta nova sociedade reservava para elas e eles. Fernandes (1978) nos aponta que as alternativas de trabalho foram poucas, alguns permaneceram em suas atividades no campo enquanto uma leva migrou para os centros urbanos, onde “[...] só achavam aproveitamento irregular em serviços extenuantes, mal pagos e amargamente desabonadores.” (FERNANDES, 1978, p. 49-50).

Na condição de trabalhadores, eles concorriam aos postos de trabalhos com os trabalhadores nacionais, que, na maioria das vezes, não eram negros, e com os imigrantes. Tal concorrência se mostrava penosa para negros e negras, pois, na nova ordem social, competitiva, a população afrodescendentes não tinha voz para mostrar os seus anseios sociais, econômicos e políticos para a outra classe. O autor nos historia que os homens e mulheres

escravizadas, assim como libertos, não foram preparados para o novo regime de trabalho assalariado, assim como a sociedade também não foi, uma vez que houve a ostensiva substituição da mão de obra de homens e mulheres que saíam da escravidão pelos serviços de brancos/as e imigrantes; que a população afrodescendente só teria sido preparada para desenvolver atividades vitais para o equilíbrio interno daquela estrutura econômica.

A escravidão deformou o seu agente de trabalho, impedindo que o negro e o mulato tivessem plenas possibilidades de colher os frutos da universalização do trabalho livre em condições de forte competição imediata com outros agentes humanos (FERNANDES, 1978, p. 52).

O autor expressa que homens e mulheres, negras/os e mulatas/os, na nova ordem econômica e social, foram gradualmente sendo excluídos da integração na organização em classes; que não foram considerados como categoria social na expansão capitalista, pois mesmo quando se inseriam na dinâmica da economia e sociedade, isto se dava por meio do desenvolvimento de atividades como assalariados e artesãos; mesmo assim, porém não considerados como fatores humanos.

Fernandes (1978) relata que o impedimento também da inclusão da população afrodescendente de maneira satisfatória na vida social e econômica seria uma estratégia para evitar uma suposta “rebelião negra” (P.56). Assim, esses homens e mulheres viveram a transição da sociedade, saindo do regime escravocrata apenas com a sua força de trabalho e chegaram à sociedade assalariada, sem espaço para a venda digna do seu meio único de sobrevivência, sendo impedidos econômica, social e, também, moralmente de se integrar a esta dinâmica.

Ao perderem a posição de principal agente do *trabalho mecânico*, o negro e o mulato perderam, ao mesmo tempo, as possibilidades de participar de alguma maneira definida, persistente e vantajosa tanto das relações de produção, quanto dos fluxos correspondentes elevação desigual das rendas entre os diversos grupos étnicos e sociais, deixando de possuir importância dinâmica identificável em todos os níveis do crescimento econômico. (FERNANDES, 1978, p. 59)

Assim, o autor prossegue no seu pensamento, exprimindo que, no pós-abolição, homens e mulheres libertos não puderam contar com a solidariedade dos seus antigos senhores, nem dos trabalhadores brancos, nem mesmo dos abolicionistas, e que nem entre os próprios libertos havia um laço de solidariedade identificado em outros agrupamentos sociais; que a sociedade de classes não lhes ensinava a sobrevivência, tampouco a superação das suas antigas condições de escravizados, nem lhes conduzia a vivência de sua dignidade como seres humanos.

Aliado a este fator econômico que dificultava a integração pela via da economia e do trabalho de negros e negras na sociedade que nascia nos moldes do capitalismo, outro fator que fortalecia esses impedimentos foi a difusão da ideia de que as mulheres, e principalmente, os homens não se adaptavam aos novos modelos de ocupação e tampouco às novas regras, que eram preguiçosos, vagabundos e desordeiros, em virtude da ociosidade em que viviam. A consolidação da ideia de uma não adaptabilidade de negros e negras ao sistema capitalista e à vida urbana é um grande fator de criação de estereótipos que ainda hoje estão vivos no cotidiano da sociedade.

Como demonstraremos durante este texto, o acesso dos negros aos mais variados direitos se dá às custas de muitas reivindicações. Com a Educação não foi diferente, porquanto a classe trabalhadora que se formava oriunda da população que foi liberta com a promulgação da Lei Aurea foi entregue à própria sorte para a sua sobrevivência.

Guimarães (2012), ao problematizar as causas da pobreza negra no Brasil, nos traz o direcionamento de que tal fenômeno, historicamente, atinge mais negros que brancos. Embora tragamos a circunstância da escravidão, para tentarmos justificar tal injustiça, o autor nos diz que isso pode esvaziar um sentido político e de mudança na atualidade, uma vez que tanto os antigos governos como os atuais são diretamente responsáveis por implantar ações a fim de reverter a situação em que ser pobre se exprime como sinônimo de ser preto e vice-versa.

Apesar de o senso comum problematizar a situação como uma discriminação entre classes sociais, o autor nos faz refletir na noção de que, de fato, é resultado da discriminação racial e que a discriminação e a hierarquização resultam estruturantes para a relação entre as classes no Brasil. Ilustrando esse pensamento, temos os indicadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, na Pesquisa Retrato das desigualdades de gênero e raça⁷, de que extraímos os indicadores de Educação, mercado e trabalho e por último, pobreza, distribuição e desigualdade de renda. Os dados analisados foram referentes ao ano de 2015, entretanto a pesquisa traz dados dos anos de 1995 a 2015.

Os indicadores de Educação revelam que a população com 25 anos ou mais e que tem menos de um ano de estudo representa 11,1% do contingente brasileiro e que, apenas 7,4% dos brancos estão nessa realidade, contrastando com 14,4% da população negra que se concentra nesta situação.

⁷ Pesquisa disponível em <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores.html> . Acesso em: 17 jun. 2017.

Sobre a população ocupada, no recorte de rendimentos de até um salário mínimo, 40,5% da população negra denotam esta realidade econômica, contra 22,9% dos brancos que também estão inseridos no mercado de trabalho com essa realidade salarial. Quando analisamos rendimentos de pessoas ocupadas com rendimentos de oito salários-mínimos em diante, a situação se inverte; teremos os brancos com o percentual de 5,3% vivenciando essa realidade socioeconômica, enquanto só 1,3% dos negros estarão neste patamar salarial.

Sobre a situação de pobreza da população, baseada nos critérios do Plano Brasil sem Miséria⁸, o documento exprime que 3,6% das famílias negras se encontram em situação de extrema pobreza, enquanto apenas 1,6% das famílias brancas estão na mesma situação. Já entre as famílias consideradas não pobres (com rendimentos desde oito salários-mínimos), 53% das famílias brancas estão nessa situação, contra 29,9% das famílias negras com o mesmo rendimento.

Ainda sobre o rendimento das famílias, encontramos no citado documento a informação de que as 13,3% das famílias negras vivem com até $\frac{1}{4}$ do salário-mínimo, enquanto apenas 5,6% das famílias brancas estão nesta seriação. No recorte referente aos rendimentos acima de $\frac{1}{2}$ salário-mínimo por família, 81,5% das famílias brancas estão nesta realidade socioeconômica, enquanto 63,9% das famílias negras detêm esse rendimento.

Os dados são apenas uma pequena amostra das informações levantadas pela pesquisa. Outras realizadas pelo IPEA comprovam que a pobreza e a cor no Brasil estão ligadas, ainda, à herança do modelo colonial e explorador da mão de obra dos negros trazidos do Continente Africano e de seus descendentes. Acrescidas a isso, as políticas públicas não se mostram de todo, inclusivas, não podendo reverter a situação de pobreza a que as famílias negras estão submetidas, assim como não foram capazes de extinguir o racismo que existe na sociedade e os desdobramentos trazidos por ele, como preconceitos, discriminações e falta de oportunidades.

Em 3.1.1, refletimos acerca de como a política de Educação, historicamente, é uma estratégia do Movimento Negro de enfrentamento ao racismo, assim como um instrumento de inclusão social.

⁸ Plano criado no governo da Presidente Dilma Rousseff voltado às famílias que vivem com renda per capita de até R\$77 por mês, consideradas em extrema pobreza, visando a superação da situação de miséria através de ações como garantia de renda, acesso a serviços públicos para a melhoria das condições de saúde, educação e cidadania e inclusão produtiva. Para saber mais informação ver <http://www.secretariadegoverno.gov.br/iniciativas/internacional/fsm/eixos/inclusao-social/brasil-sem-miseria> Acesso em: 17 jun.2017.

3.1.2 A educação como ato de resistência

A Educação no Brasil sempre esteve atrelada à formação dos consensos e valores que iriam vigorar na sociedade. O século XIX foi marcado por mudanças na área educacional que apontaram para a civilização e o progresso do país que estava se formando. Exemplo dessas mudanças é a importância que a escola passou a ter como um lugar exclusivo destinado à Educação de públicos diferentes, assim como uma série de medidas que visavam à ampliação da instrução pública no processo de criação de uma história e de identidade do novo Império (GONDRA e SCHUELER, 2008).

Neste contexto de mudanças, a Constituição de 1824 determinou que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos, sendo uma garantia de liberdade e igualdade entre estes, determinações estas influenciadas pelas ideias e as mudanças trazidas desde a Revolução Francesa. Apesar das determinações constitucionais, a instrução não era universal, pois, como a letra da lei determinava, era gratuita aos cidadãos que na época eram homens livres, possuidores de terras e de escravos.

De acordo com as hierarquias e as distinções entre os cidadãos, o direito à instrução primária, garantido pela constituição aos membros da sociedade política foi sendo estabelecido no decorrer dos Oitocentos, com base no processo de construção das leis educacionais e dos sistemas de instrução pública provinciais. No entanto, em primeiro lugar, os escravos, como não-cidadãos, eram expressamente excluídos das políticas de instrução oficial. No que se refere ao conjunto dos cidadãos, o artigo 179 não distinguia entre ativos e não-ativos, tendo portanto, ambos na condição de livres ou de libertos, em princípio, o direito à instrução primária (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 33).

Respalhada nessas informações, podemos concluir que, dentro do conjunto da população africana e afrodescendente na sociedade imperial, os seres humanos que viviam escravizados eram oficialmente excluídos dos processos de escolarização, em virtude da condição de propriedade a que estavam submetidos. E homens e mulheres negros/as que já vivenciavam a condição de liberdade também eram excluídos formalmente, haja vista que não integravam o conjunto de cidadãos da época. Negros e negras escravizados/as eram proibidos de estudar como uma “[...] medida que colabora para a manutenção do regime de trabalho escravo, impedindo que os submetidos a esta condição tivessem acesso a qualquer outro tipo de saber” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 53).

Ao trazer esta informação, atentemos para o decreto de número 1.331, de 17 de fevereiro de 1884, integrante das ações da Reforma de Couto Ferraz. Ao mesmo tempo em que visava à extensão da malha de ensino, indicava em seu artigo 69 a proibição da matrícula

e a frequência à escola das crianças escravizadas, assim como portadores de alguma moléstia contagiosa.⁹ Assim, também, ocorreu com o decreto de número 1.031-A, de 06 de setembro de 1878, ao estabelecer que os homens negros livres ou libertos seriam matriculados nas escolas noturnas.¹⁰

O impeditivo na lei e as dificuldades expressas pela sociedade não impossibilitaram alguns negros e negras de se aproximarem dos saberes que eram disseminados como instrumento de progresso e civilização do país. Os autores citados há pouco, relatam que, em meio a movimentos de insurreição ocorridos no século XIX, o negro quilombola Cosme Bento das Chagas, conhecido como Preto Cosme, destacou-se por saber ler e escrever, condição muito elitizada naquele momento histórico.

Além de ser alfabetizado, o mestre Cosme foi responsável pela abertura de uma escola de primeiras letras no Quilombo de Lagoa-Amarela no Maranhão, sendo responsável pela alfabetização de, aproximadamente, 3.000 negros e negras fugidos/as das fazendas da região. Apesar das dificuldades, os autores relatam que, entre os negros/as forros, alguns/umas que desenvolviam atividades nas cidades já eram alfabetizados/as, atendendo as exigências das atividades que desenvolviam.

Mulheres e homens negros/os livres e libertos/as tinham a sua cidadania por demais limitada, pois a cidadania estava ligada à liberdade e à propriedade. Essas pessoas não podiam votar nem serem votados. O seu acesso à instrução pública estava condicionado à comprovação permanente de sua condição de liberdade.

Apesar das proibições expressas nas leis, negando a instrução pública aos escravos e impedindo as suas frequências às aulas, existem registros de escravos, pretos, pardos, mestiços matriculados em escolas particulares de instrução elementar, como também sendo educados nas próprias fazendas.

A reivindicação por instrução e escolarização por parte do povo afrodescendente é mostrada como bandeira de luta em suas participações nos movimentos que eclodiram no âmbito da discussão abolicionista e republicana. O acesso à Educação para este povo se exprimia como estratégia para superar a condição de subalternidade trazida com a escravidão em uma sociedade marcada pelas desigualdades raciais que abriam espaço para outra série de desigualdades entre homens e mulheres.

⁹ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 01 fev.2018.

¹⁰ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 01 fev.2018.

Eram muitas as dificuldades enfrentadas por mulheres e homens negros/os para terem acesso a instrução em um momento histórico em que a ideia de instrução estava diretamente ligada ao progresso individual e do país. Houve a possibilidade de se estender a malha escolar para que atendesse aos anseios da população negra e que fosse exclusiva para estas crianças, não promovendo o contato das crianças não brancas com as crianças brancas.

As dificuldades para o ingresso nas escolas ocorriam desde a matrícula ao cotidiano escolar, manifestando-se na dúvida sobre a condição de liberdade das crianças e nos perigos de instruir a população escrava; na falta de material escolar, de merenda, de vestuário, de calçados; na pobreza das famílias e na necessidade de trabalho das crianças, nas diferenças, nas resistências culturais e nas tensões sociais, que recriavam formas variadas de distinção de classe, etnia, e também de gênero, na sociedade imperial (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 249).

Com o advento da República, houve a preocupação em combater o analfabetismo, que seria a marca do atraso do país e com isso as iniciativas de Educação popular foram consideradas parceiras nesta tarefa. A Educação escolar, na figura dos grupos escolares, representou a grande arma para combater o atraso, que se configurava ainda resquício dos tempos imperiais.

Na realidade da escolarização do povo negro neste período, as experiências foram mais exitosas nas iniciativas de Educação popular, como grêmios e associações, que tinham atividades de instrução para os negros, enquanto as experiências vivenciadas nos grupos escolares ainda traziam para estas crianças a herança do racismo e da hierarquia que uma sociedade escravagista poderia constituir.

A realidade era de que o enquadramento às exigências para a permanência nas escolas era difícil não só aos negros como também à classe trabalhadora em geral, uma vez que exigia vestimentas e calçados adequados, assim como a conciliação entre o trabalho exaustiva que as crianças estavam submetidas e a frequência escolar. Veiga (2016) indica, principalmente, no período republicano, que a escola esteve destinada à formação de crianças brancas e que, de preferência, não fizessem parte da classe trabalhadora; que a exigência de fardamentos e material escolar faziam parte de estratégias para dificultar o acesso e permanência dessas crianças nas escolas; e que, além disso, ainda eram discriminadas pelas outras crianças e por profissionais da própria escola, não vendo o *locus* escolar como espaço democrático e acolhedor para a sua vida e representatividade.

Relativamente à profissionalização, negros e negras já assumiam atividades nas cidades, e com a abolição, homens e mulheres recém-libertos passaram por um período de transição até se incluírem na classe trabalhadora e mesmo assim, as atividades que

desenvolviam na sociedade não exigiam deles uma formação que dependesse da instrução pública.

No total, os negros e os mulatos, ditos “livre e libertos”, constituirão o subgrupo populacional que mais crescerá no decorrer do século XIX. Nas áreas rurais, exercerão atividades ligadas principalmente, à agricultura/pecuária de subsistência. Nas cidades e vilas, desenvolver-se-ão nos ramos de serviços em geral, na produção artesanal e ainda em atividades manufatureiras (THEODORO, 2008, p. 21).

O envolvimento em atividades de trabalho e em práticas religiosas permitia as pessoas negras, escravizadas ou libertas, o contato com o mundo letrado, assim como ações desenvolvidas por entidades beneficentes, jornais e irmandades formadas por negros e negras, onde eram intensos o sentimento de solidariedade e a busca por ascensão social e resolução de problemas comuns dessa população (LUCINDO, 2016).

Willian Lucindo (2016) relata que a organização de pessoas negras em associações e a consolidação da imprensa negra tiveram grande responsabilidade para a cultura letrada negra da época, pois, além da leitura e da escrita, essas entidades repassavam os ideais de modos e costumes que os negros deveriam seguir, para, assim, se adequarem aos padrões de comportamento da época, assim como se afastarem dos vícios que eram atribuídos a sua raça.

Domingues (2007) divide o movimento negro em quatro fases e relaciona com a criação e consolidação de ações de articulação e reivindicações do povo negro. O autor ensina que a primeira fase do Movimento Negro se dá logo após os eventos da Abolição da Escravatura e Proclamação da República, estendendo-se até o período referente ao Estado Novo. A mobilização da população afrodescendente é motivada, uma vez que a abolição do regime de escravidão e a instituição da República não trouxeram mudanças significativas e imediatas nas condições de vida de negros e negras.

Esse autor demonstra que essas entidades podiam ter características culturais, assistenciais ou de lazer:

Em São Paulo, apareceram o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918). Em São Paulo, a agremiação negra mais antiga desse período foi o Clube 28 de Setembro, constituído em 1897. As maiores delas foram o Grupo Dramático e Recreativo Kosmos e o Centro Cívico Palmares, fundados em 1908 e 1926, respectivamente (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Merecem destaque também a formação e consolidação da chamada Imprensa Negra, que se tratava de jornais elaborados por pessoas negras, voltadas para o público negro e abordava questões referentes ao cotidiano dessa população. Domingues (2007) noticia haver registro do *Jornal A Pátria* (1899), em São Paulo, como o mais antigo. Também tiveram notoriedade neste período os jornais *O Combate* (1912), *O Menelick* (1915), *O Bandeirante* (1918), *O Alfinete* (1918), *A Liberdade* (1918), *A Sentinela* (1920), *O Baluarte* (1903) e *O Getulino* (1923) em Campinas/SP, *A Raça* (1935) em Uberlândia/MG, o *União* em Curitiba/PR e *O Exemplo* (1892) em Porto Alegre/RS.

O autor aponta como um dos principais jornais desse período o *Clarim d'Alvorada* (1924). Nascimento (2003) diz que *O Clarim d'Alvorada* representa uma nova fase de imprensa negra paulista, “[...] esse jornal passa a reerguer as memórias de lutas dos antepassados e convoca a comunidade a organizar-se para dar-lhe continuidade.” (P. 228). A autora informa que, pela primeira vez, houve a reflexão sobre os negros e negras sendo sujeitos de sua história, como pessoas que foram escravizadas, subjugadas a esse regime, um momento de rever a condição de passividade, posicionamento comum encontrado na história oficial perpetuada. Entre as reflexões trazidas, segundo Nascimento (2003), foi a adoção da terminologia negro, como uma maneira de identificar e valorizar a população afrodescendente e seus aspectos.

Como podemos perceber, espaços como os jornais e as associações, também, foram responsáveis pela articulação de pessoas negras para a denúncia e o enfrentamento dos preconceitos e desigualdades vivenciadas em decorrência dos estereótipos atribuídos a raça, não apenas em virtude da escravidão a que seus antepassados foram submetidos, mas, também, em consequência das teorias de branqueamento que reforçavam imagens negativas dos negros.

A união dessas pessoas buscava cobrar respeito e dignidade à sociedade e ao governo, mediante o emprego, a cidadania, a educação, entre outras ações. Uma dessas ações foi a abertura de escolas destinadas aos negros e aos seus filhos, uma vez que o acesso à instrução naquele momento ainda era em muito dificultada pelos preconceitos.

Nesse processo de mobilização e enfrentamento coletivo das dificuldades pertinentes ao preconceito e discriminação racial, em 1931, foi fundada a Frente Negra Brasileira (FNB), incentivando a luta das pessoas negras por seus direitos, resultante, dentre muitas das questões da triste realidade do analfabetismo vivenciada por negros e negras e da oferta precária de instrução pelo Estado.

Sobre a Frente Negra Brasileira, vejamos o que historia Nascimento (2003).

A Frente Negra, um dos movimentos de massas, protestava contra a discriminação racial que alijava o negro da economia industrializada e do comércio. Espalhou-se por vários cantos do território nacional. A exclusão do negro do emprego e do sistema de ensino, bem como a segregação em cinemas, teatros, barbearias, hotéis, restaurantes, enfim, em todos os espaços brasileiros, era o alvo prioritário da Frente, maior expressão da consciência política afro-brasileira da época. (NASCIMENTO, 2003, p. 231-232)

A autora continua explicando que a Frente Negra Brasileira almejava reunir todas as associações em uma só, pois assim alcançariam os seus objetivos com maior força e que, para isso, a mobilização em prol da educação e de cidadania para os negros seria urgente. A instalação do Núcleo de Educação e Cultura e as ações de alfabetização de crianças e adultos negros são uma pequena amostra da preocupação da Frente Negra, que, independentemente de posicionamentos políticos, a questão do negro e a sua integração na sociedade era o ponto principal da organização dos negros e a sua busca pela cidadania.

A FNB tinha representações em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo. Segundo Domingues (2016), sua sede em São Paulo oferecia, além de atividades de lazer, serviços de saúde, uma escola e cursos profissionalizantes. Seus afiliados eram homens humildes, como funcionários públicos e trabalhadores em geral, além dos desempregados.

Nascimento (2003) também se reporta à importância da participação das mulheres negras nesses movimentos em prol de melhores condições de vida para a população afrodescendente. A autora diz que, dentro da FNB, existia um contingente de mulheres muito expressivo e que elas participavam ativamente do planejamento e execução de todas as atividades e que foram elas as responsáveis pelo movimento de combate à discriminação nos empregos, pois, inclusive no trabalho doméstico, as mulheres negras tinham dificuldade de se inserir.

A segunda fase do movimento negro republicano, segundo Domingues (2007), ocorreu dá no período referente à Segunda República, no final dos anos de 1930, e foi até o golpe militar vivido pelo Brasil em 1964. Segundo o autor, o Movimento Negro Organizado ganharam novo fôlego, após um período de repressão em virtude do modelo de organização político do Brasil, entretanto não conseguiu o destaque de articulação da fase anterior.

Nesse período, teve destaque a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em 1943, na cidade de Porto Alegre/RS, que tinha como objetivo a inserção social da população negra mediante de sua elevação econômica e intelectual. Segundo Domingues, sua atuação tinha notoriedade pela imprensa, serviços de assistência jurídica e médica e aulas de alfabetização, entre outras atividades. (P. 108) O autor expressa que, a UHC existia em mais

de dez estados do Brasil – Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, Rio Grande do Sul, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná.

Outra iniciativa da época que teve muito destaque foi o Teatro Experimental do Negro (TEN), conforme Nascimento, esta “[...] foi a primeira entidade do movimento afro-brasileiro a ligar, na teoria e na prática, a afirmação e o resgate da cultura brasileira de origem africana com a atuação política”. (P. 251). Assim, o TEN pretendia exercer função social e artística junto à sociedade, resgatando valores da cultura negra.

Nascimento (2003) também indica que o TEN destaca os interesses coletivos do povo negro e que isso conduziu à melhoria de vida da população negra, e a Educação foi a prioridade das ações, com aulas voltadas à alfabetização e à cultura em geral. Em seu programa, constava a bandeira da universalização do Ensino Público e, nesse processo, que os estudantes negros fossem pensionistas do Estado, nas escolas particulares.

Reconhecendo o alijamento do sistema de ensino e a inferiorização cultural como elementos essenciais de opressão, o TEN tinha como objetivos de sua atuação teatral a reabilitação e a valorização da herança e da identidade humana do negro. Complementando essa situação artística, o TEN organizou concursos de artes plásticas e de beleza que enalteciam os padrões estéticos afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 2003, p. 252)

Com efeito, o TEN ficou marcado não só pelo envolvimento dos negros com a arte, mas também da iniciativa de práticas pedagógicas. Junto com esta população excluída de tantos processos sociais, o TEN incentivava a alfabetização e a informação crítica e reflexiva para os negros, visando, assim, à emancipação de seus participantes, como operários, empregadas domésticas, entre outras profissões.

A alfabetização inseria-se no objetivo geral de “valorização da gente de côr” ao possibilitar o exercício do direito ao voto e o domínio do instrumental mínimo necessário para se defender no mercado de trabalho e na sociedade em geral. Além disso, porém, havia a proposta de formar pessoas conhecedoras de sua matriz cultural e capazes de articular sua concepção crítica da sociedade e do meio cultural em que iriam atuar. (NASCIMENTO, 2003, p. 290)

Domingues (2007) aponta Abdias do Nascimento como principal liderança do TEN neste período. O autor informa também a importância de suas ações quando explicita que, “Defendendo os direitos civis dos negros na qualidade de direitos humanos, o TEN propugna a criação de uma legislação antidiscriminatória para o país” (P. 109).

Neste período, Domingues exprime que, além da UHC e do TEN, também tiveram destaque na luta antirracismo o Conselho Nacional das Mulheres Negras (1950), o Grémio Literário Cruz e Souza (1943/MG), a Associação do Negro Brasileiro (1945/SP), a

Frente Negra Trabalhista (1954/SP), além da imprensa negra que se empenhava na construção e apoio ao protesto da causa negra. O autor traz como exemplo dos jornais dessa fase - *Alvorada* (1945/SP), *Novo Horizonte* (1946/SP) *Notícias de Ébano* (1957/SP), *Multirão* (1958/SP), *Níger* (1960/SP), *União* (1947/PR), *Redenção* (1950/RJ), *Voz da Negritude* (1952/RJ) e a revista *Senzala* (1946/SP). (DOMINGUES, 2007, p. 110)

Segundo Domingues (2007), esses movimentos mostram-se isolados politicamente em suas pautas e reivindicações por não se aproximar nem dos partidos políticos que representavam os interesses da direita ou da esquerda política. Diz que havia resistência por parte da esquerda, por dizer que as pautas relacionadas à população afrodescendente fragmentaria a luta dos trabalhadores. Uma conquista desse período foi à aprovação, em 1951, da Lei 1390, conhecida como Lei Afonso Arinos, primeira lei antidiscrimatória promulgada no Brasil. O autor também mostra que após 1964, esses movimentos foram abafados em virtude de contexto de repressão que o País atravessava.

Domingues caracteriza como a terceira fase de organização do Movimento Negro as ações que acontecem no período que vai do final dos anos de 1970 até o início dos anos 2000, fase marcada pelo final da ditadura civil militar e o anseio pelo estabelecimento de uma democracia no Brasil.

No período da ditadura civil militar, houve a desarticulação dos movimentos sociais, entre eles do Movimento Negro, utilizando-se do argumento de que não existiriam problemas como discriminação e preconceito. O governo militar negligenciava a questão racial e, conseqüentemente, não implementava ações visando ao enfrentando dos problemas vivenciados pela população afrodescendente para a sua inclusão na sociedade brasileira.

Na década de 1970, o governo militar, em nome da “segurança nacional” retirou do censo do IBGE o item cor/raça (tal como havia acontecido em 1920, quando também foi subtraído esse quesito das pesquisas oficiais). As lacunas foram significativas, mas não impediram que aflorassem os índices construídos nessa década de silêncio e medo. (FONSECA, 2009, p. 98)

Domingues (2007) nos mostra entretanto, que, apesar da situação desfavorável, houve mobilizações dos diversos movimentos sociais que defendiam as questões da população afrodescendente e que procuravam combater as desigualdades e preconceitos oriundos da formação social do Brasil. A exemplo dessas articulações, o autor aponta algumas iniciativas, como a criação do Centro de Cultura e Arte Negra, em São Paulo, por estudantes e artistas, no ano de 1972. Domingues relata que, mesmo timidamente, a imprensa negra ainda

existia e traz como exemplo de periódicos os jornais *Arvore de Palavras* (SP/1974) e *Nagô* (São Carlos/SP/1975).

Importante também neste período foi a criação do Grupo Palmares, no Rio Grande do Sul, e conforme sua propositiva de alteração na data de representação e comemoração da população negra, não se celebraria mais o 13 de Maio e sim o dia 20 de Novembro, data que assinala a morte de Zumbi de Palmares, um dia para representar a luta e a resistência de negros e negras (DOMINGUES, 2007, p. 112). Os anos de 1970 também foram marcados pela fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), no ano de 1978, apresentando à sociedade um movimento com um caráter político mais organizado. O autor relata que tal mudança foi fruto da aproximação do Movimento Negro com a teoria marxista, quando pela primeira vez, foi destacada a articulação da luta antirracista com a luta anticapitalista, pois este modelo social e econômico alimenta e é alimentado pelo racismo.

O nascimento do MNU significou um marco na história do protesto negro no país, porque, entre outros motivos, desenvolveu-se a proposta de unificar a luta de todos os grupos e organizações anti-racistas em escala nacional. O objetivo era fortalecer o poder político do movimento negro. Nesta nova fase, a estratégia que prevaleceu no movimento foi a de combinar a luta do negro com a de todos os oprimidos da sociedade. A tônica era questionar a ordem social vigente e, simultaneamente, e desferir a denúncia pública do problema do racismo. Pela primeira vez na história, o movimento negro apregoava como uma de suas palavras de ordem e consigna: “negro no poder!” (DOMINGUES, 2007, p. 114-115)

Segundo Domingues, o MNU trouxe nova roupagem à organização social de negros e negras, assim como mostra de suas demandas. O 20 de Novembro passou a ser a data marcada para celebrar o dia da Consciência Negra e o termo negro passou a ser motivo de orgulho e não mais de vergonha e de estereótipos negativos. O autor complementa, informando que, no período, o Movimento Negro também passa a atuar nas questões educacionais, como a imagem de homens e mulheres afrodescendentes retratadas nos livros didáticos e a sua marginalizada posição na história oficial brasileira. Havia a preocupação com a identidade étnica e a valorização de sua ancestralidade africana.

Finalmente, os anos de 1980 foram marcados por intensas mobilizações populares dos movimentos sociais. Assim, também, a articulação do Movimento Negro, que traz em sua bandeira o enfrentamento do “mito” da democracia racial, abordando e valorizando as diferenças culturais, como a capoeira, as religiões de matriz africana, assim como a adoção do vocábulo “raça” para a demarcação política e social de suas reivindicações.

No próximo seguimento, reportamo-nos à quarta fase do Movimento Negro, momento de instituição e consolidação das políticas afirmativas, um resultado da mobilização

e articulação política e social da população negra para a inclusão social e política na sociedade e combate ao racismo e seus desdobramentos, como injustiça social e falta de oportunidades de Educação e profissionalização.

3.1.3 Políticas Valorativas e Afirmativas – Reescrita de histórias

Não temos como nos ater a Políticas Afirmativas sem a reflexão acerca dos caminhos percorridos pela população afrodescendente nestes mais de 500 anos de Brasil, como a cruel lembrança dos mais de três séculos de escravidão, quando foram tratados como propriedades dos seus senhores. Depois desse momento, as jovens e frágeis iniciativas científicas se apropriaram de teorias das Ciências Biológicas, forjando saberes na Medicina e no Direito para classificar os seres humanos de acordo com níveis evolutivos, onde os negros e negras eram tidos como seres não civilizáveis e com tendências à marginalidade e não enquadramento na ordem.

Passados mais de 50 anos da superação das teorias racialistas, percebemos que a sociedade brasileira mudou o seu discurso e a defesa de suas ideias acompanhando as novas teorias que viriam a surgir. Observamos que a sociedade saiu da necessidade de afirmar as diferenças e a superioridade entre as raças para assumir e defender a existência de uma democracia e harmonia entre as pessoas, pois só existiria uma só raça – a humana.

Sociólogos e outros estudiosos do assunto, entretanto já contestaram também essa teoria, demonstrando a existência de discriminações, preconceito e racismo na sociedade e que o mito da democracia racial mascara toda essa problemática, dando artifícios para o Estado não desenvolver políticas públicas que visem à igualdade racial.

Behring e Boschetti (2008), para tratar das políticas sociais no Brasil, frisam que não participamos diretamente da Revolução Industrial e que as relações tipicamente capitalistas, apesar de manterem a sua essência, tiveram outras formas no Brasil, em razão das suas particularidades da formação histórica, social e econômica. As autoras relatam que a substituição do trabalho escravo para o trabalho assalariado ocorreu de modo muito lento e gradual. Valores e costumes não acompanharam de imediato essas mudanças, elementos foram mantidos, como é o caso da importância das grandes propriedades rurais e na desqualificação que era atribuída à atividade de trabalho.

As autoras relatam que não existia preocupação por parte do Estado, tampouco das elites em direitos para os cidadãos e que essa foi uma marca na formação da sociedade

brasileira, e o Estado representa os interesses das elites econômica e política, para a manutenção de seus privilégios.

Ao falar das políticas sociais, Behring e Boschetti (2008) enfatizam que, no Brasil, este assunto foi tratado muito tardiamente, se comparado aos países de capitalismo central. O Brasil já assumia contornos da organização capitalista e das relações de trabalho assalariado, porém o resquícios do sistema escravocrata ainda eram muito fortes, o que contribuiu para que a organização dos trabalhadores no País, em sindicatos e partidos, não fosse expressiva o suficiente para as cobranças e negociações por melhores condições de vida e de trabalho, pela redistribuição da riqueza produzida.

A questão social já existente num país de natureza capitalista, com manifestações objetivas de pauperismo e iniquidade, em especial após o fim da escravidão e com a imensa dificuldade de incorporação dos escravos libertos no mundo do trabalho, só se colocou como questão política a partir da primeira década do século XX, com as primeiras lutas de trabalhadores e as primeiras iniciativas de legislação voltada ao mundo do trabalho. É interessante notar que a criação dos direitos sociais no Brasil resulta da luta de classes e expressa a correlação de forças predominantes. (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 78-9)

As reivindicações dos trabalhadores, a exemplo das greves, eram tratadas como assunto de polícia até os anos de 1930, quando o País passou por um decurso de modernização aliado à industrialização e à urbanização. Nesse período, foram registradas as primeiras ações voltadas aos trabalhadores, visando à cobertura de riscos, como doenças, perda da capacidade para o trabalho e mortes. As autoras nos informam também que, nesse tempo, foram instituídos o Ministério do Trabalho (1930), o Ministério da Educação e Saúde Pública (1930) e a Carteira de Trabalho (1932). Nesta mesma década houve ações voltadas a previdência dos trabalhadores, como os institutos de aposentadorias e pensões (IAPs).

É importante citar o fato de que negros e negras tiveram dificuldade de se inserir neste processo, de formação de uma classe trabalhadora, nesta nova sociedade que estava surgindo, como já expresse aqui, pois foi dada prioridade à empregabilidade de imigrantes que vinham, principalmente, da Europa, que já chegavam entendendo as relações capitalistas num momento em que o Brasil precisava se modernizar e os homens e mulheres libertos de seus cativos, lembrava o País de seu passado recente escravocrata e agrícola, além da nítida intenção de branqueamento da população.

(...) as tendências da urbanização impediram a preservação de “mores” afro-brasileiros, que poderiam garantir a transformação da “população negra” numa minoria racial integrada e autônoma, sem facilitar a tendência alternativa, representada pelos anseios de classificação social revelados, ostensivamente, pelos vários segmentos daquela população. Na medida em que a ordem social competitiva

e a urbanização estavam em plena emergência, a posição de cada grupo étnico e de cada camada social no sistema econômico e na sociedade, dependia, fundamentalmente, de sua capacidade de participação do crescimento econômico e do desenvolvimento sócio-cultural. Os negros e os mulatos ficaram à margem ou se viram excluídos da prosperidade geral, bem como de seus proventos políticos, porque não tinham condições de entrar nesse jogo e nem de manter as suas regras. (FERNANDES, 1978, p.98-99)

Fernandes (1978) informa que a população negra vivia na cidade, testemunhava o seu crescimento, mas não conseguia progredir e prosperar com ela. É importante frisarmos que a falta de participação da população afrodescendente nas mudanças sociais, políticas e econômicas que o Brasil vivenciava foi, propositadamente, dificultada pelas elites e pelo Estado e não, simplesmente, como foi muito divulgado para justificar, uma não adaptação destas pessoas à nova ordem econômica e social.

As reivindicações dos grupos que já se constituíam como classe trabalhadora frisavam questões relativas a melhores condições de trabalho e de sobrevivência na nova ordem capitalista que se instalava por aqui. Passado o período do Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), o Brasil já se mostrava como um país mais adaptado à ordem do capital e com uma classe trabalhadora mais organizada. Behring e Boschetti (2008) mostram que, no período após o Governo de Vargas, a luta da classe trabalhadora já estava mais organizada e que as reivindicações procuravam seguir as tendências das políticas sociais que já eram vivenciadas nos países de economia central.

As autoras relatam que teve destaque neste período o Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) que pretendia acelerar a modernização do País e fortalecer a economia. Houve o fortalecimento da luta e das reivindicações de trabalhadores, entretanto, as políticas sociais tiveram uma “expansão lenta e gradativa” (2008, p.110), como também “[...]expansão lenta dos direitos, que se mantiveram ainda no formato corporativista e fragmentado” (2008, p. 110).

Já no período de ditadura militar no Brasil, as autoras informam que houve um “incremento das políticas sociais” (p.136), onde a questão social tratada ora com repressão e ora com assistência. Behring e Boschetti (2008) informam que, em um contexto de repressão, perda de direitos políticos e civis, as políticas sociais foram utilizadas como meio de busca de legitimação e adesão. Exemplo de ações executadas pelos governos militares nesse período são: a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS), em 1966, ampliação da previdência aos trabalhadores rurais por meio do Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FunRural) em 1971, as empregadas domésticas em 1972 e em 1974 houve a criação da Renda Mensal Vitalícia – benefício no valor de meio salário-mínimo, destinado a idosos

pobres que tivessem, pelo menos, uma contribuição com a Previdência Social. Neste mesmo ano, foi instituído do Ministério da Previdência e Assistência Social.

As autoras também acrescentam que no período da ditadura civil militar houve a abertura de mercado para a Educação, Saúde e Previdência Social, como veremos a seguir:

Contudo, no mesmo passo que impulsionavam políticas públicas mesmo restritas enquanto ao acesso, como estratégia de busca de legitimidade, a ditadura militar abria espaços para a saúde, a previdência e a educação privados, configurando um sistema dual de acesso às políticas sociais: para quem pode e para quem não pode pagar. Essa é uma das principais heranças do regime militar para a política social e que nos aproxima mais do sistema norte-americano de proteção social de que do *Welfare State* europeu (BEHRING e BOSCHETTI, 2008, p. 137).

O final dos anos de 1970 já aponta o esgotamento da ditadura civil militar e seu modelo de condução da economia e das relações sociais, ganhando força às lutas pela redemocratização do País e a consolidação da cidadania entre os brasileiros. Os anos de 1980 será referência no que se refere à mobilização da sociedade pela instituição de direitos políticos, civis e sociais, culminando na Constituição Federal de 1988 e legislações que refletem este fôlego vivido pela sociedade naquele momento, como a Lei Orgânica da Saúde (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1993).

Segundo as autoras, os anos de 1980 e 1990 foram marcados por uma intensa crise econômica e de agravamento da questão social e maior pauperização do povo, e que as políticas sociais ofertadas à população no período denotavam caráter compensatório, fragmentado e seletivo. É importante informar que, apesar da mobilização de vários setores da sociedade civil para a instituição de políticas sociais universais e reconhecimentos e consolidação dos direitos humanos e sociais, a crise econômica foi uma significativa justificativa para que o Estado Brasileiro assumisse o modelo neoliberal, sendo guiado pelo mercado e investindo o mínimo de recursos em áreas voltados ao desenvolvimento humano como as políticas sociais.

Com o discurso de uma redução das dívidas externa e interna, o Brasil assumiu um modelo de administração neoliberal desde os anos de 1990, principalmente, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso. As políticas sociais que visavam a um atendimento universal dos brasileiros passaram por um desmonte, causado, principalmente, pela falta de investimento e por uma lógica de atendimento seletivo, focalizado e descentralizado, além de ameaças constantes de privatização. No setor de emprego e renda, houve um intensivo

aumento da informalidade e precariedade dos postos de trabalhos, sustentados pelo discurso do empreendedorismo.

Ao procurar retratar um pouco do desenvolvimento das políticas sociais no Brasil, sucitamos alguns pontos para reflexão. O primeiro deles é de como a população afrodescendente ficou de fora das primeiras reivindicações da classe trabalhadora pela instituição de políticas sociais, trabalho e melhores condições de vida, pela dificuldade de integrarem a classe trabalhadora, uma vez que a venda de sua força de trabalho não foi algo simples nos primeiros anos da República. Outro ponto é de que, em razão de tal marginalização de negros e negras dos processos de trabalho formal eles foram destinados a uma condição de empobrecimento o que faz dessas pessoas potenciais usuárias das políticas sociais.

Antônio Sérgio Guimarães (2012) traz algumas reflexões sobre as causas da pobreza da população negra, destacando a existência de um instenso discurso do senso comum, que atribui as diferenças salariais, de condições de vida entre pessoas negras e pessoas brancas ao passado em que a população afrodescendente esteve submetida ao regime de escravidão, e que isso pode ser uma armadilha, pois,

Primeiro, isenta as gerações presentes de responsabilidade pela desigualdade atual; segundo, oferece uma desculpa fácil para a permanência das desigualdades (...) terceiro, deixa sugerido que os diversos governos têm buscado corrigir, gradualmente, tais disparidades. (GUIMARÃES, 2012, p. 72)

Ao tempo em que, contestando a redução da pobreza dos negros à herança do escravismo, Guimarães relata que as lideranças enumeram que “[...] as causas da pobreza negra são a falta de oportunidades, o preconceito e a discriminação raciais” (P. 72). O autor diz que atualmente existe o reconhecimento da discriminação racial por parte dos governos e da opinião pública, entretanto, essa discriminação está sempre atrelada ao preconceito de classe, como se o preconceito racial e o preconceito contra os pobres resultassem na mesma coisa.

Além do reconhecimento, precisamos ir além, pois necessitam entender a relação entre a pobreza e o racismo estão entranhadas na formação social do Brasil e que a luta antirracista integrará a luta anticapitalista. Devulsky (2016) reporta-se à organização e hierarquização de trabalhadores e trabalhadoras: “O racismo colabora na diferenciação das tarefas por meio do estabelecimento de uma hierarquia baseada no recorte racial, na qual ‘certos trabalhadores perdem uma parte maior do mais-valor que eles criam que outros’.” (P. 27) A autora informa que o racismo e o sexismo fazem parte da estrutura do capitalismo

brasileiro, pois são interessantes para o capital os baixos salários e as precárias condições para a manutenção de seus lucros.

Complementando este pensamento, Oliveira (2016) aponta que o racismo no Brasil é estruturante e, que a formação social, política e econômica do País foi marcada pela opressão e autoritarismo:

1. O racismo como elemento estruturante das divisões de classes, uma vez que o processo transitório do modo de produção do escravismo colonial para o capitalismo aconteceu sem rupturas e protagonizado pelas mesmas elites dirigentes do período anterior.
2. A concentração de riquezas como elemento central na sociedade capitalista brasileira, uma vez que ela se constituiu como capitalismo dependente e, portanto, voltado ao atendimento prioritário das demandas externas, à manutenção da concentração da posse da terra oriunda do período colonial e a superexploração do trabalho como instrumento central da reprodução do capital.
3. A violência como prática política permanente e não episódica, tendo em vista a manutenção de uma ordem social nesses termos – racista e concentradora de riquezas – só é possível por meio da permanência de instrumentos de repressão continuada. As demandas sociais são tratadas como “casos de polícia”, o espaço para a negociação é reduzido, e a criminalização dos movimentos sociais se mostra uma constante. (OLIVEIRA, 2016,p. 34)

A última metade do século XX foi de intensa articulação política dos Movimentos Negros em denunciar as desigualdades raciais e o racismo como geradores e perpetuadores de desigualdades sociais. A terminologia raça passou a ser entendida como elaboração social em que brancos e negros ocupam lugares pré determinados na sociedade. No caso dos negros é o lugar de subalternidade, como a possibilidade de frequentar menos anos de estudos e de ocupar cargos de trabalhador no mercado informal.

Os lugares ocupados pela população afrodescendente são historicamente constituídos, lugares de subalternidade no mercado de trabalho, de acesso precário a políticas públicas que não mexem na estrutura da formação da sociedade brasileira e muito menos conseguem problematizar para essa população a grande concentração de renda nas mãos na população não negra (MADEIRA, 2017).

O documento Situação Social da População Negra por Estado, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) de 2014, mostra, com dados do ano de 2012, que os negros e negras eram maioria entre os grupos de trabalhadores que denotavam ganhos de até meio salário-mínimo – 38,6% da população negra se encontra nesta realidade de renda, enquanto 19,2% da população branca está nessas condições. O mesmo documento expressa também o fato de que apenas 15,6 da população negra tem ganhos acima de 1,5 salário-mínimo, enquanto 36% dos brancos tem ganhos nesses patamares.

Informações coletadas no sítio da Secretaria Nacional de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com suporte em indicadores do Mapa do Encarceramento – Os Jovens do Brasil (2015)¹¹ revelam que os negros representam 60,8% da população prisional do Brasil.

Com base no entendimento de que o racismo é estruturante na sociedade brasileira, o Movimento Negro passou não só a denunciar, como também a cobrar do governo e da sociedade civil ações de combate às desigualdades provocadas pelo racismo. Assim, influenciado pelo debate e implementação das ações afirmativas que já vinham acontecendo em países como os Estados Unidos, o Brasil passou a refletir sobre a constituição de uma agenda antirracista.

Devulsky (2016) chama atenção para o papel do Estado, que é um importante agente na reprodução do capital, pois garante as condições necessárias para “[...] intermediar e garantir a troca de mercadorias e assegurar a venda da força de trabalho” (P. 25). Assim, quando Almeida (2016) exprime que “Racismo é uma relação social, que se estrutura política e economicamente” (p.23), podemos perceber o papel do Estado na manutenção dessas estruturas, uma vez que se utilizando do discurso do mito da democracia racial, se omite e negligencia as ações de enfrentamento ao racismo e de promoção do povo afrodescendente.

O autor explica-nos que o racismo é estrutural e estruturante na sociedade brasileira e se dá no plano político e econômico das relações sociais. Politicamente, quando o Estado e a sociedade naturalizam e colaboram com as situações como o genocídio e/ou o encarceramento da juventude negra, quando essas pessoas têm menos anos de estudo em decorrência das condições objetivas de vida que dificultam que eles frequentem as escolas. O racismo estrutura as relações no plano econômico quando os postos de trabalho mais subalternos são ocupados por negros e negras, quando essa população é a que mais sofre todos os tipos de exploração relacionada a sua sobrevivência financeira.

(...) a constituição de políticas públicas no Brasil não é uma prerrogativa somente da consciência e da vontade política de uns e de outros. Ela depende da disposição do Estado e dos governos de se responsabilizar pelo povo, elegendo prioridades e estratégias. Aqui, a responsabilidade dos governantes, a eleição e a seleção de prioridades foram constituídas sem que negros e indígenas pudessem colocar na agenda e no orçamento federal de modo adequado e a contento as suas necessidades, pois sempre estiveram afastados do poder decisório. (FONSECA, 2009, p. 103)

¹¹ Informações disponíveis em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/junho/mapa-do-encarceramento-aponta-maioria-da-populacao-carceraria-e-negra-1> Acesso em: 24 maio 2017.

Denunciando a omissão e o desinteresse do Estado, o Movimento Negro e a Organização das Mulheres Negras articulou-se junto a outros setores da sociedade civil, denunciando o racismo e as inúmeras práticas de omissão e exploração decorrentes dele e, assim, passou a cobrar do Estado ações em resposta as suas denúncias, assim como a integração de negros e negras em todas as esferas da sociedade e não só nos espaços marginalizados. Tiveram destaque a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, que ocorreu em Brasília (1995) e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban – África do Sul (2001), para a elaboração e instituição de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial.

É fundamental o registro de que a orientação para a realização das políticas públicas de igualdade racial, mesmo com esses grandes hiatos históricos, tem se dado mediante a contínua expressão de luta e organização do Movimento Negro e organização das mulheres negras denunciando o racismo e o machismo, propondo políticas de igualdade racial e pressionando o Estado, na perspectiva de garantia de direitos e justiça social a partir das necessidades da população negra (RIBEIRO, 2014, p. 208).

A autora aponta que, nos anos de 1980, começaram a aparecer ações fragmentadas que já versavam sobre a igualdade racial, a exemplo da criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (1984) e da Coordenadoria dos Assuntos da População Negra (1992), em São Paulo, a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras (1991), no Rio de Janeiro, e Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra (1998), em Belo Horizonte.

No plano nacional, Ribeiro (2014) enumera a criação da Fundação Palmares (1998), a formação do Grupo de Trabalho Interministerial (1995), o Grupo de Trabalho para a Eliminação das Discriminação no Emprego e na Ocupação (1996), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2001), a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) ambos em 2003. “Ainda como elementos estruturantes, passaram a existir o Plano Nacional de Igualdade Racial (2009) e o Estatuto da Igualdade Racial (2010)” (RIBEIRO, 2014, p.218) instituídos, respectivamente, pelo Decreto Nº6.872, de 2009, e pela Lei 12.288, de 2010.

Foi no Governo de Fernando Henrique Cardoso, segundo Ribeiro (2014), que se reconheceu o racismo como um problema a ser enfrentado, apesar de ele ser pautado de modo genérico, dentro da esfera dos direitos humanos e, assim, se iniciou a pensar em ações e

medidas para a promoção da igualdade racial e enfrentamento do racismo. Houve o reconhecimento da problemática, criação dos Grupos de Trabalho no patamar ministerial e empenho na participação da Conferência de Durban, entretanto, não se executaram medidas capazes de reverter ou modificar as desigualdades, decorrentes do racismo e de suas violências resultantes.

Considerando a importância da universalização do atendimento das políticas sociais, como Educação, Saúde, emprego e moradia, que, historicamente, integram a plataforma de reivindicações do movimento da classe trabalhadora, também devemos entender que essa suposta universalização não é suficiente para atender e reparar desigualdades, discriminações e preconceitos, oriundos das diferenças de raça, gênero e orientação sexual, por exemplo.

A defesa intransigente das políticas universalistas no Brasil guarda, por identidade de propósitos, parentescos com o mito da democracia racial. Ambas realizam a façanha de cobrir com um manto “democrático e igualitário” processos de exclusão racial e social que perpetuam privilégios. Postergam, igualmente, o enfrentamento das desigualdades que conformam a pobreza e a exclusão social (CARNEIRO, 2011, p. 99).

Assim, com a procedência na redemocratização do País, que propiciou o amadurecimento de debates e, principalmente, das articulações entre o Movimento Negro e Organização das Mulheres Negras e Estado, e da constatação de que não existem cidadania e nem democracia onde o racismo determina as relações sociais e econômicas, que o País saiu da Conferência de Durban convencido da “[...]urgência de implementação de políticas públicas de combate ao racismo e promoção da igualdade para os afrodescendentes”. (CARNEIRO, 2011, p. 104)

Mediante o decreto de Nº 4.228, de 13 de maio de 2002, vinculado à Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, foi criado o Programa Nacional de Ações Afirmativas, com medidas no âmbito da Administração Pública Federal, visando à inclusão de mulheres, da população afrodescendente e de pessoas com deficiência. Considerando as desigualdades sociais decorrentes das desigualdades raciais, o Governo Federal passou a implementar políticas públicas, visando a corrigir as tais desigualdades acumuladas no curso dos anos de formação e consolidação da sociedade brasileira.

De acordo com o sitio da SEPPIR, “Ações afirmativas são políticas públicas feita pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais

presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos”¹². Suas ações devem ser voltadas com o objetivo de oferecer igualdade de oportunidades para todos, buscando reverter a imagem negativa do negro na sociedade, combatendo o preconceito, o racismo e as discriminações decorrentes das desigualdades raciais.

Piovesan (2008) explica que o princípio da igualdade de genérico não colabora de fato para a eliminação das desigualdades tão ocorrentes na organização da sociedade, em decorrência das mais diversas identidades que há por aqui. Assim, a autora explica:

Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em suas peculiaridades e particularidades. Nessa ótica, determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direito, exigem uma resposta específica e diferenciada. Isto é, na esfera internacional, se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata, refletindo o próprio temor da diferença (que na era Hitler foi justificada para o extermínio e a destruição), percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não será mais utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos. (PIOVESAN, 2008, p.888)

Piovesan nos direciona para as informações de que a implementação do direito à igualdade deverá suceder pela combinação de duas vertentes: a da proibição, punição para as situações de discriminação, racismo e preconceito, e a vertente da promoção às pessoas e grupos ora discriminados. Para ela, não bastam apenas estratégias repressivas, mas precisamos de ações para a inclusão dos grupos mais vulneráveis na dinâmica da sociedade. Assim, as Ações Afirmativas constituem um combinado de ações que visam à reparação histórica dessas discriminações sofridas pela população africana e a afrodescendente, como também são medidas para a inclusão e participação dessas pessoas na sociedade, com dignidade e cidadania.

A brochura do Conselho Federal de Serviço Social sobre Racismo (2016) faz um resumo sobre as ações afirmativas, aportando informações importantes, como as suas primeiras experiências nos Estados Unidos, Índia, Inglaterra, entre outros países, procurando promover grupos historicamente discriminados mediante ações compensatórias e reparadoras para o enfrentamento do racismo e outras violações de direitos que tenham a origem e/ou diferenças étnicas como origem e que se refletem na estrutura política e econômica.

Voltando às iniciativas para a promoção da igualdade racial, neste período, tivemos uma grande discussão em torno das primeiras experiências da adoção da reserva de

¹² Informação disponível em - <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas>, acessado em 24 de maio de 2017.

vagas nas universidades públicas, as chamadas “Cotas”. As universidades estaduais tiveram destaque na implementação dessas ações afirmativas como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ainda em 2002. No ano de 2004, a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira instituição de ensino superior pública federal a adotar a reserva de vagas genuinamente raciais.

No ano de 2003, mediante a Lei nº 10.678, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, passando em 2010 a ter caráter de Ministério da República. Neste mesmo ano, foi criada a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) para reforçar a importância das ações afirmativas e criar mecanismos para viabilizar a igualdade de oportunidades.

Sobre essas iniciativas, Ribeiro (2014) suscita a reflexão da importância dessas estruturas, como também a garantia de orçamento e participação da sociedade civil para a instituição e consolidação de ações que visem à promoção da igualdade racial.

Sobre estas iniciativas, destacamos a Lei nº 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394/96 (LDB), incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “Histórica e Cultura Afro-Brasileira” numa perspectiva valorativa, onde será tratada a Educação para as Relações Étnico-Raciais, em que os alunos terão contato com a história da participação dos negros para formação da sociedade brasileira como protagonistas, aprendendo a contestar as imagens estereotipadas do escravo e da baiana com tabuleiro.

No ano de 2008, a Lei 9.394/96, que já havia sido alterada pela Lei 10.639/03, passou por nova alteração, tendo agora a determinação não só da inclusão da história da África e Afro-Brasileira no currículo oficial da Educação Básica, pois a nova norma traz também a inclusão da História Indígena nos estabelecimentos escolares, ressaltando a sua importante contribuição para a formação histórica, social e econômica do Brasil.

Essas iniciativas são exemplos de ações valorativas, que visam à ressignificação da participação e das imagens da população africana e afrodescendente para a formação no Brasil, valorizando a diversidade étnica e cultural existente no país. Elas não têm prazo para acabar porquanto, uma vez instituídas, se tornam permanentes.

Outro dispositivo importante foi a instituição das cotas nas universidades, reservando vagas para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas. As primeiras iniciativas das cotas aconteceram logo após a implementação das leis citadas há pouco, no começo dos anos 2000, quando a universidade também foi chamada a se posicionar no enfrentamento das desigualdades raciais, entretanto, só em 2012, o Governo Federal instituiu a Lei 12.711/12, que determina a reserva de vagas para estudantes pretos e pardos em

instituições de Educação Pública federal em proporcionalidades correspondentes ao percentual dessa população de acordo com o último censo realizado pelo IBGE.

O princípio que orienta a adoção de políticas de cotas, baseia-se num imperativo ético e moral do reconhecimento das desvantagens históricas acumuladas pelos grupos discriminados em dada sociedade, que sustentam os privilégios de que desfrutam os grupos raciais dominantes e explicam as desigualdades de que padecem os dominados. Nesse sentido, as políticas compensatórias têm o claro objetivo de corrigir a bolha inflacionária em favor dos grupos racialmente dominantes no acesso às oportunidades sociais, de modo a realizar o princípio de igualdade para o que se impõe que esses grupos sejam objeto de discriminação positiva que os aproximem dos padrões sociais alcançados pelos grupos dominantes (CARNEIRO, 2011, p. 105).

Esta é uma iniciativa de suma importância, considerando as condições de estudo na Educação Básica a que essa população tem acesso, procurando reverter a histórica elitização das vagas universitárias públicas, e também considerando as pesquisas oficiais, mostrando-nos que negros e negras têm menos anos de estudos na Educação Básica, se comparados aos estudantes não negros/as e, conseqüentemente, chegam em menor proporção ao Ensino Superior público, situação essa que perpetua o ciclo da pobreza e das discriminações sociais e raciais.

Vale destacar, entretanto, que, a Lei Federal instituinte da reserva de vagas nas universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio utiliza-se de vários critérios para o atendimento à população afrodescendente e indígena. O primeiro deles é o critério republicano, em que 50% do número de vagas é destinado a estudantes que terminaram o Ensino Médio em escolas públicas. O segundo critério é socioeconômico, pois, dentro desse universo de vagas destinadas a estudantes oriundos da escola pública, 50% dessas vagas serão dirigidas a estudantes que tenham renda familiar menor ou igual a 1,5 salário-mínimo por pessoa, e os outros 50% são destinados aos estudantes com renda maior de 1,5 salário-mínimo por pessoa.

Só então chegamos ao critério que diz respeito à pertença étnico-racial, pois para cada recorte desses referentes a renda, teremos vagas destinadas a estudantes que se declaram como pretos, pardos ou indígenas e este percentual vai variar de Estado para Estado, conforme o percentual dessas populações de acordo com os dados do IBGE.

É interessante entender que as cotas nesse formato foi trazido pela Lei Nº 12.711/12, diferente da experiência executada na Universidade de Brasília que trazia a reserva plena de 20% de suas vagas para o grupo étnico-racial mais desfavorecido, a proposta das cotas trazidas pela legislação federal articula o critério da pertença racial com a situação socioeconômica e a utilização da política de Educação Básica de ordem gratuita e pública.

Para um estudante que se enquadra nos critérios raciais, precisa antes responder por outros dois critérios seletivos para pleitear a vaga. Esse formato encontrou questionamentos dentro dos movimentos sociais negros que, historicamente, protestam pelo acesso qualificado as vagas nas universidades.

Sobre esta pauta, Fonseca (2009) acrescenta: “Há de se considerar, ainda que a adoção das cotas precisa focar também a permanência dos alunos na universidade, possibilitando a conclusão adequada dos cursos que fizeram.” E que “nesse sentido, é fundamental a criação de fundos públicos para propiciar uma política de permanência que contemple aspectos significativos da vida universitária, respeitando as particularidades e demandas de cada curso.” (P. 118)

Em meio à reflexão do quanto a instituição da Lei de Cotas foi uma conquista para a população afrodescendente, a ela foi recebida por uma parcela da sociedade civil, mais reacionária, com tensionamentos e várias críticas, sem o devido entendimento da dimensão e importância da discriminação positiva para a reparação de problemas históricos e para o questionamento do racismo estrutural e estruturantes das relações sociais e econômicas que se constituem e se perpetuam desde e por meio dele. As críticas baseavam-se ainda no mito da democracia racial que traria a igualdade de oportunidades para todos, na invocação do mérito pessoal e que as cotas afetariam a qualidade do ensino e pesquisa ofertados pelas universidades.

Outro exemplo de política afirmativa é a Lei 12.990, de 09 de junho de 2014, que reserva 20% das vagas em concursos públicos da Administração Pública federal sempre que houver mais de três vagas para determinado cargo. Essa reserva de vagas deverá vir expressa no edital do concurso, inclusive, informando a quantidade de destinada à população afrodescendente. A Lei informa que o órgão responsável pela promoção da igualdade racial é que ficará responsável por acompanhar o certame.

Ambas as leis citadas, tanto a que reserva vagas na universidades e institutos federais, como a Lei das Cotas nos concursos públicos têm a vigência de dez anos, a contar de sua publicação, ficando explícito o caráter temporário das políticas afirmativas.

Sobre a sua atuação das políticas afirmativas, o documento do CFESS (2016) citado anteriormente traz uma pontuação importante:

Por outro lado, há uma outra concepção, que credita às ações afirmativas o poder de superar o racismo e a discriminação racial. Aqui, o que vemos, é um superdimensionamento do sentido e alcance dessas políticas. Elas não têm esse objetivo nem condições concretas para eliminação de algo que não está na superfície das relações sociais, mas que, ao contrário, está na estrutura delas. É necessário,

portanto, compreender que as políticas de ação afirmativa, que buscam reduzir as desigualdades étnico-raciais, possuem suas limitações, no que tange à sua abrangência e impacto, assim como qualquer política nos marcos da sociabilidade burguesa. (CFESS, 2016, p. 15)

Entendemos que o racismo é estrutural e estruturante das relações sociais e econômicas que se constituem no nosso modelo de sociabilidade capitalista e dependente das grandes economias, e alertada por esta observação de que só as políticas afirmativas não darão conta da superação do racismo e de todas as formas de violações que se constituem a assentadas nele, entendemos também que a luta antirracista deve integrar uma luta bem maior, de combate a este modelo de sociabilidade que se sustenta com a exploração e opressão de um grupo de seres humanos que não detém mais do que a sua força de trabalho para sobreviver.

Certa de que a política de Educação, que sempre foi um importante protesto da população afrodescendente, pode ser um importante instrumento de abertura do caminho que levará a uma nova sociabilidade, no rumo da emancipação humana é, que, no próximo seguimento trabalhamos a maneira como a educação e a formação de professores se articulam na luta para o enfrentamento do racismo e todas as outras violações dos direitos humanos.

4 MUITOS TRAÇADOS: QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS

“Exú nas escolas. Exú no recreio
Não é show da Xuxa. Exú brasileiro
Exú nas escolas. Exú nigeriano
Exú nas escolas. E a prova do ano
É tomar de volta. Alcinha roubada
De um deus iorubano”

(Exu nas Escolas – Elza Soares)

Para as nossas reflexões, partiremos do fato de que a mobilização popular pela abertura democrática no Brasil e pela garantia de direitos políticos e sociais conduziu também a Educação ao rol de direitos sociais na Carta Constitucional de 1988, com o Estado assumindo a responsabilidade pela sua oferta para a população de maneira pública e gratuita e com um padrão de qualidade a seguir.

Do ponto de vista do ordenamento jurídico essa nova Carta Magna inovou no campo dos direitos sociais e o “lugar” da educação foi uma dessas inovações. O artigo 205 é cristalino. A educação é mencionada como “direito de todos e dever do Estado e da família” (FREITAS e BICCAS, 2009, p. 323).

Considerando que o apelo popular, histórico, pela Educação, contribuirá para que essa possa assumir um novo viés desde a Constituição Federal de 1988, se tornando uma possibilidade de contribuir na formação de cidadãos, livres de todas as formas de preconceito e discriminação, sendo os professores de central importância para esses novos processos em que a Educação passava a se incluir.

Para elaborar este ensaio, abordamos a Formação de Professores desde o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, gestada em um momento de efervescência popular, quando houve um grande clamor por direitos e por participação na vida social e política do País que timidamente experimentava a democracia.

Destacamos o fato de que até se chegar à letra da Lei, diversos agentes envolvidos na “defesa do Ensino Público e Gratuito” diagnosticaram a pouca qualidade e a expressividade da malha escolar, principalmente a cobertura ofertada nas áreas de periferia e na zona rural. Esse movimento em defesa da Educação, postulava a universalização do Ensino Fundamental, assim como a estruturação de um sistema de ensino (FREITAS e BICCAS, 2009).

Passados mais de dez anos das discussões entretanto, o projeto aprovado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso se mostrava mais aberto aos interesses do mercado e de um Estado que já passava por modificações para se ajustar a um modelo neoliberal.

O Chefe do Poder Executivo sancionou a Lei 9.394/96, denominando-a “Lei Darcy Ribeiro” e, com este ato, dividiu, formalmente, a conhecida história da Nova LDB: um primeiro momento, caracterizado por amplos debates entre as partes (Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários etc.) e outro, atrelado à orientação da política educacional governamental e assumido pelo professor homenageado. Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula (CARVALHO, 1998, p.81).

Iniciaremos esta seção tratando da figura dos professores e de como eles sempre estiveram atrelados e foram protagonistas de mudanças que envolvem os processos educacionais.

4.1 QUEM ERAM OS PROFESSORES?

Para chegarmos à afirmação de que é um grande proveito a determinação da LDB de 1996 para que os professores da Educação Básica tenham a formação em nível superior, precisamos entender minimamente como se constitui a profissão docente ao no correr da formação da sociedade brasileira. Compreendendo que, na sociedade do capital, um dos papéis atribuídos aos professores está relacionado com a função da Educação na manutenção para manter a ordem econômica e social, mas podendo também ser peça fundamental no movimento de problematização do que é dado à sociedade como natural, sendo importante para a constituição de um pensamento crítico que vislumbra uma sociedade mais justa e democrática.

As primeiras experiências educacionais vivenciadas ainda no Brasil-Colônia estavam ligadas à Igreja Católica e a grande influência que ela exercia sobre o Reino Português. A chegada dos Jesuítas às “novas terras” com a intenção de demarcar território da Igreja Católica em meio ao movimento da Reforma Protestante que ocorria na Europa se configurou como a experiência mais marcante neste período. Houve a fundação de colégios, o primeiro em 1550, e o ensino da leitura, escrita e cálculo caminhava junto com a conversão à

fé católica. Os professores era os padres das ordens as quais os colégios estavam ligados, como Jesuítas e Franciscanos.

É importante ressaltar a importância da participação da Igreja Católica e do ensino religioso na formação do Brasil, entretanto há de se considerar o fato de que este modelo não foi hegemônico e que a escola não tinha exclusividade como um espaço de educação, pois neste período eram encontradas outras configurações de educação, conforme exprimem Gondra e Schueler (2008):

A educação como prática social e histórica, é constituída por processos educativos formais ou informais, intencionais ou não, diversificados e difusos entre os grupos sociais, como a educação familiar, as oficinas de artistas e artesãos, os sistemas de aprendizagem do trabalho agrícola e rural, os professores domésticos ou preceptores, as associações religiosas e leigas entre outros (GONDRA & SCHUELER, 2008,p. 19).

Assim, percebemos que os professores tinham formações e características das mais diversas possíveis, assim como seus alunos, que ao não se enquadrarem no modelo esperado pelas escolas formais (ser homem, branco, filho de pessoas da elite política e econômica da época) recorriam às ofertas de Educação informal.

Finalizando o Período Colonial, o Brasil (assim como o Reino Português) passou pela Reforma Pombalina, reorganizando o Ensino Público oficial, tendo o império português a obrigação de oferecer Educação gratuita à população. Antes de nos determos neste detalhamento, vamos registrar que houve a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e suas colônias, o que resultou no fechamento dos colégios e na instituição das aulas régias. Portugal adotou medidas para tentar se aproximar das mudanças que ocorriam na Inglaterra e França com a Revolução Industrial, desenvolvimento científico e advento do sistema capitalista.

Gondra e Schueler (2008, p. 22) explicam que “As aulas régias foram divididas em cadeiras elementares de ler, escrever e contar e em cadeiras isoladas de Humanidades, como Gramática Latina, Retórica, Poética, Filosofia Moral, Desenho entre outras”. Este era o modelo oficial de ensino, ressaltando que ele coexistia com outras configurações de Educação e instrução, em que atuavam de mestres leigos e religiosos, que ensinavam as primeiras letras nas áreas rurais e urbanas, nos domicílios ou em estabelecimentos sociais.

Os responsáveis por ministrar essas cadeiras eram os mestres régios. Estes professores não tinham formação específica, e era exigido apenas que eles soubessem aquilo que estavam se propondo ensinar e a sua nomeação se dava com base de um atestado de

moralidade, emitido pelas autoridades da localidade, como o juiz ou o pároco (VICENTINI e LUGLI, 2009).

Com a mudança da Corte Portuguesa para o Brasil e a ocorrência da Independência, houve a necessidade da afirmação de uma identidade brasileira, atrelando-se a isso um projeto de nação. Nesta busca por uma história do Brasil, as instituições de Educação, cultura e científicas passaram a ter incentivos. Com a Independência, o ensino no Brasil foi ofertado aos “cidadãos” de maneira laica pelo Estado, ou por particulares, podendo ser laico ou religioso (CUNHA, 2007).

Naquele momento, a instrução pública recebeu a responsabilidade de formar o povo brasileiro com uma identidade comum. A instrução que visava à formação das elites dominantes e futuros burocratas do Estado, era um direito dos cidadãos, lembrando que a cidadania estava atrelada à liberdade e à propriedade.

Neste tempo, alguns modelos de formação de professores foram adotados, visando a prepará-los para o atendimento das necessidades de formação das elites do País, assim como enfrentar problemas como a falta de interesse do povo em relação à escola e à instrução pública. Podemos citar o sistema de professor adjunto e as escolas normais.

Vicentini e Lugli (2009) mencionam que o sistema de professor adjunto foi o que mais predominou no período imperial, e para isso, os autores atribuem alguns motivos, como o fato de ser o que se tornou predominante naturalmente por aproximar-se das modalidades tradicionais de ensino de ofício, pois era “[...] um modelo artesanal, com o futuro professor aprendendo as técnicas e os usos do trabalho acompanhado de um professor experiente” (p. 31), além de ser uma técnica de baixo custo. Os melhores alunos eram nomeados para acompanhar os professores experientes e recebiam um pequeno pagamento pela atividade.

As escolas normais eram mantidas pelo Governo. Inicialmente, não recebiam mulheres e tinham uma baixa procura dos alunos pela formação para a docência. Vicentini e Lugli (2009) citam que, entre as causas, poderiam estar o baixo prestígio da profissão, assim como a ínfima remuneração recebida pelos trabalhadores. Outro fator a ser considerado era que, para receber a licença para ser professor não era exigida formação na área e sim um atestado de boa conduta e de moralidade.

Outro aspecto daquele momento de profissionalização da docência era uma marcante diferenciação e a hierarquização das funções docentes, a começar pela diferenciação de funções e remuneração entre professores e mestres de primeiras letras, além de fatores como a localização da escola, se seria em área urbana ou rural, assim também como se seriam

da instrução pública ou particular. O Estado tinha o monopólio da seleção, nomeação e emissão da licença.

Os professores recebiam a missão social essencial na sociedade, pois seriam os agentes “[...] responsáveis pela viabilização de um projeto educativo amplo que visava ao desenvolvimento da educação física, intelectual e moral, a promoção da regeneração dos indivíduos e da coletividade, para uma idealizada nação” (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 174). As condições de trabalho nas escolas, entretanto, eram por demais precárias e os seus salários baixíssimos. Muitas vezes, a docência era a segunda atividade de trabalho, como um meio de se garantir complementação da renda. Eram muitos os entraves para o exercício e o reconhecimento profissional e também eram extensivas a dificuldade e a precarização da formação docente.

As escolas normais, durante essa quadra, passam a se utilizar como estratégia de formação para o magistério o modelo escolarizado que preparasse os professores sob um método que fosse capaz de levar instrução a um maior número de alunos possível, ao tempo em que, também, houvesse baixo custo. Mesmo com esta intenção, as escolas normais enfrentaram desafios, como a falta investimentos estatais e a intensiva concorrência com os modelos tradicionais de formação, que exaltavam a aprendizagem pela prática.

Somente no último quartil do século XIX, com a grande movimentação causada pelos votos republicanos e abolicionistas, a importância da escolarização da educacional auferiu destaque e, com isso, as escolas normais receberam a devida valorização para formar professores, por exibir um caráter científico nesse percurso formativo, o que não significou a extinção dos outros modelos de formação.

A instituição da República no Brasil, o fim da escravidão e a influência do positivismo trouxeram mudanças para o sistema educacional. Houve a necessidade de formação da mão de obra que estava em transição para o assalariamento, assim como surgia a necessidade da formação de quadro de pessoal com alta escolaridade, pois os objetivos do País naquele momento eram o progresso econômico e a industrialização de sua economia.

A escolarização ficou, então, sendo vista pela sociedade como um modo de ascensão e mobilidade social. A expansão do Ensino Superior deste momento histórico refletiu no Ensino Secundário, pois a admissão às faculdades exigia a aprovação em exames de admissão, o que tornou o Ensino Secundário responsável por esta preparação. Assim como para a recém-formada classe trabalhadora, a Educação se voltava à preparação para as mudanças que vinham ocorrendo no mundo do trabalho.

Para os professores, o período republicano trouxe o início da profissionalização do magistério, não só pelas mudanças de governo, mas também como reflexo da mobilização que já existia pela expansão da oferta da instrução pública para a população, incluindo aí a população negra, que estava saindo do longo processo de escravização.

Os professores, ao assumirem os concursos, eram encaminhados para as escolas da zona rural, e eram responsáveis pelo funcionamento da escola, de tal maneira que precisavam “conquistar” os alunos para realizarem matrícula, bem como eram responsáveis por sua frequência às aulas, pois disso dependiam os recursos que mantinham as escolas e grupos escolares. O sucesso nesse processo lhes rendia pontos que um dia os levariam de volta às cidades, para lecionarem mais próximo de casa.

A aceitação e a consolidação do ensino formal, nos espaços escolares que passaram a ser vistos como necessários, demandaram a formação e a profissionalização dos professores, o que acarretou o fortalecimento da escola normal. Os professores que lecionavam ali não tinham uma formação específica, vinham, principalmente, dos cursos superiores de Medicina e Direito.

Os cursos normais passaram a ser a principal instituição para formar o docente. É importante destacar que o fato de que não houve modelo único de formação e que esta formação variava de acordo com as condições sociais e econômicas das cidades onde estavam localizados.

Apesar de se tornarem necessárias na formação de professores, o número de escolas normais no País não se mostrava suficiente para suprir a necessidade de professores com o aumento da malha escolar, o que contribuiu para a criação das escolas complementares, que eram cursos de menos anos e disciplinas que formavam professores para atuarem em caráter de urgência.

Aos poucos, o modelo de escola normal foi dando espaço à formação em nível secundário, conhecida como Habilitação específica para o magistério, onde os formados por esses cursos poderiam lecionar disciplinas em todas as séries do primeiro grau. Essa titulação era a mínima exigida para o exercício da docência.

Os professores que realizavam uma formação específica no Ensino Superior poderiam lecionar nas séries do primeiro grau maior, que correspondia de 5ª a 8ª séries¹³ e os

¹³ Organização dada a partir da Lei Nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixava diretrizes e bases para o ensino do 1º e 2º graus. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 abr.2018.

professores formados em bacharelados (ciências) e licenciaturas poderiam lecionar em qualquer série, fosse ela de primeiro ou segundo graus.

Gradualmente, essa formação ainda no plano escolar foi dando espaço para a formação de nível superior. O curso de Pedagogia, entretanto, tinha o objetivo de formar técnicos em Educação, não habilitando para a docência. Para realizá-la, o estudante deveria cursar o curso de licenciatura, focado na Didática, dando continuidade na mesma área que lhe daria a habilitação para a docência.

Assim, continuaremos nossas reflexões com suporte nas mudanças trazidas com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que responderam mais às exigências que o mercado trazia para a Educação do que efetivar as demandas propostas pelos movimentos sociais defensores de uma educação gratuita e universal e que propunha a constituição de um sistema nacional de ensino.

4.2 A LDB E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Em um momento de grande mobilização popular pela afirmação da democracia e garantia de direitos políticos, civis e sociais, a Carta Constitucional de 1988 traz a Educação no conjunto dos direitos sociais, sendo oferecida de maneira gratuita e universalizada no nível básico, ficando o Estado responsável pela sua oferta. Esta conquista é fruto da luta da organização de setores da sociedade comprometidos com a política de Educação e que aspiravam, se não ao fim, mas à redução das desigualdades sociais, marcantes na sociedade brasileira.

Freitas e Biccás (2009) salientam que, mesmo a LDB de 1996 não correspondendo totalmente aos sonhos depositados na emblemática Carta de Goiânia (1986) por entidades como Associação Nacional de Educação (ANDE) e Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e União Nacional dos Estudantes (UNE), entre outras, denotou alguns avanços como o reconhecimento do direito à Educação, a inclusão da Educação de jovens e adultos na Educação Básica, sendo a sua oferta de responsabilidade do Estado, assim também como a flexibilização do processo de avaliação realizado com os alunos.

Passada essa pequena contextualização, ensejamos discutir neste ponto a perspectiva da formação docente trazida pela LDB. Scheibe (2012) expressa às propostas de formação dos professores acabam por sinalizar um “processo histórico de desvalorização

docente”. A autora indica que as mudanças ocorridas na sociedade exigem da Educação mudanças, também, para que ela atenda a nova realidade que estaria por vir e, assim, os professores, se tornam responsáveis pelo acontecimento dessa mudança no âmbito da Educação.

Em diferentes momentos, o Brasil vem presenciando a implantação de reformas nos seus sistemas de ensino, bem como nas políticas de formação de professores, associada sempre a um contexto “de crise”, de embate entre um modelo que é julgado superado e novas concepções para a sua substituição. A superestimação do processo educativo na resolução dos problemas do país e a consequente idealização do papel do professor têm sido, no entanto, recorrentes em todas as situações de reforma. A reforma da sociedade, portanto, pressuporia, como condição fundamental, a reforma da educação, numa concepção claramente salvacionista deste campo, com base na ideia de “reformatar o povo por meio de reformas educacionais” (SHEIBE, 2012, p. 46).

Com base nos direcionamentos trazidos por Scheibe, sobre as reformas advindas das mudanças econômicas e sociais vividas pela sociedade, veremos o que a Lei nº 9.394/96 (LDB) em seu Título VI aborda sobre os profissionais da Educação e sua formação:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Nestes artigos, podemos indicar a existência de uma preocupação com o percurso formativo dos professores e a determinação de que seu preparo esteja relacionando a prática com a teoria, teoria esta que virá por meio dos cursos de nível superior. Sheibe (2012) indica, entretanto, que o direcionamento da formação de professores, mesmo acontecendo no Ensino Superior, não estaria ligado à natureza universitária, pelo predomínio da oferta de tais cursos nos institutos superiores de Educação (ISE), haja vista que as universitárias valorizariam os cursos no modelo de bacharelado.

A autora também exprime o entendimento que tal desresponsabilização da universidade relativamente à formação de professores, e o predomínio dos ISEs, acarretariam uma “preparação técnico-profissionalizante de nível superior” (P. 52), em um momento de fortalecimento do discurso das competências, em que a Educação direcionada à instrução, e,

no plano imediato, reduzida a “[...] preparação para o mercado de trabalho, distanciando-se do seu significado mais amplo de humanização, de formação para a cidadania”. (IBIDEM, p. 51)

Concordamos com este posicionamento da autora, que a educação, para além de possibilitar o contato com a formação profissional, deve favorecer uma formação para a vida em sociedade. Partiremos do pressuposto que se a educação deve ser aquela voltada para formar indivíduos críticos, sujeitos de direitos e que tenham conhecimentos sobre cultura, tecnologia e sociedade, assim, teremos na figura do professor, o profissional que facilitará estes processos aos indivíduos que estão a acessar este direito social.

No próximo tópico, seguiremos com a discussão, abordando o processo de formação dos professores, tão importante para a construção de uma prática crítica e reflexiva, excelente contribuição para que a política de educação tenha uma importante contribuição no processo de emancipação dos indivíduos nesta sociedade marcada pela opressão e exploração.

4.3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Convém destacar o fato de que, antes de iniciarmos o debate acerca da Formação de Professores no IFCE, que nos reportam um pouco sobre a formação de professores constante nas explicações de Garcia (1999). Esse autor recorre a várias fontes para nos explicar que, ao tratar de “formação”, estaremos nos referindo a adultos e que, essa terá uma função social de transmissão de saberes. O autor destaca o fato de que tais pessoas também contribuem com a própria formação, por via de suas experiências e que podem ser ressignificadas na aquisição de mais conhecimentos e outros projetos, pessoais e coletivos. (GARCIA, 1999, p.20)

Com amparo em suas leituras, Garcia (1999, p.20) informa que a formação pode ser categorizada como formação geral, envolvendo aspectos da vida cotidiana e em sociedade e a formação específica, que cuida da preparação para que a pessoa tenha condições de assumir uma profissão e ter acesso a um emprego. Acrescenta, ainda, que a formação específica, além de preparar para uma profissão, deverá fornecer um direcionamento para um entendimento da dinâmica da sociedade, para além do que oferecido na cotidianidade.

Continuando sua reflexão, o autor mostra que a formação de professores deve ser resultado da relação entre as formações acadêmica e pedagógica, e que essa formação também está diretamente ligada com o bom funcionamento dos sistemas de ensino. (GARCIA, 1999,

p. 22-23). Assim, o autor, citando os estudos de Sharoon Freiman (1983) e de Carlos Marcelo (1989, 1991), divide a formação de professores em três fases:

- a) Fase de pré-treino: Inclui as experiências prévias de ensino que os candidatos a professor viveram, geralmente, inclui como alunos, as quais podem ser assumidas de forma acrítica e influenciar de modo inconsciente o professor;
- b) Fase de formação inicial: é a etapa de preparação formal numa instituição específica de formação de professores, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza práticas de ensino;
- c) Fase de iniciação: etapa correspondente aos primeiros anos de exercício profissional de professor, durante os quais, os docentes aprendem na prática, em geral, através de estratégias de sobrevivência;
- d) Fase de formação permanente: esta é a última fase [...] inclui todas as atividades planificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento do seu ensino. (GARCIA, 1999, p. 25-26).

Por via dessa organização, notamos que a formação de professores é dinâmica e inacabada. Ela se inicia, antes mesmo da formalização de um curso e uma sala de aula e que se dá até depois de anos de experiência, mediante a aquisição de conteúdos e de mais experiências trazidas pelo cotidiano de trabalho e das mudanças constantes que a sociedade e a Educação atravessam.

Ainda de acordo com o autor, a formação de professores denota um caráter sistemático e organizado, no qual, por meio desses estudos os professores aprendem e desenvolvem as suas competências profissionais, para intervir no ensino, no currículo e no funcionamento da escola e do sistema de ensino. Acrescenta, ainda, que, nessa formação, deve haver a relação entre teoria e prática e que a produção dos conhecimentos, há de vir como resultado de suas experiências e vivências na rotina de trabalho.

Para que haja a relação entre a formação recebida por esses professores e a prática docente constituída diariamente em sua rotina de trabalho, a formação deve pensar em um profissional crítico, reflexivo e inovador, como mostra Ibernón (2011)

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torna-la possível que o fato do ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir formador ou formadora. (IBERNÓN, 2011,p.15)

Assim, Ibernón (2011) exprime que a formação de professores deve estar voltada, além de transmissão e socialização do conhecimento, também para a formação de pessoas que sejam capazes de fazer uma leitura da sociedade. Em tal formação deve ser considerado o contexto vivido pelos professores formadores e os docentes em formação, bem assim que haja o entendimento das mudanças ocorrentes e que influenciam na sociedade, na Educação e na própria formação de professores.

A formação inicial é exposta como a segunda fase de formação dos professores e como o primeiro estágio de apresentação formal aos conteúdos e metodologias para a aquisição de conhecimentos teóricos, práticos e culturais para se assumir a profissão de docente. Consoante o parecer Garcia (1999), a formação inicial é marcada por ser ofertada por uma instituição específica para a formação, facilitada por pessoas especializadas nesta e por meio de um currículo com sequências e conteúdos também voltados para essa formação.

O mesmo autor também exprime que tal formação apresenta três funções na sociedade, sendo a primeira delas formação e treino dos professores para a função que logo mais irão desempenhar. A segunda é a certificação ou permissão para o exercício da docência na sociedade e, por último, é ser um “[...] agente de mudança no sistema educativo” (GARCIA, 1999, p. 77) ao mesmo tempo que contribui para a “socialização e reprodução da cultura dominante”. (GARCIA, 1999, p. 77)

Assim, podemos perceber que a formação de professores é uma arena de tensionamentos, uma vez que segue na mesma ambivalência que a política de Educação atravessa, pois, ao mesmo tempo em que atende às necessidades do capital, suprimindo as necessidades econômicas do mercado e da sociedade, também se exprime como alternativa de reflexão e de formação de sujeitos críticos que possam vislumbrar uma nova maneira de sociabilidade entre os seres humanos.

Assim, podemos vislumbrar, nos cursos de formação de professores, espaços que sejam responsáveis pela formação dos discentes para assumir o ensino dos conteúdos, entender do funcionamento e gestão das instituições e do sistema educacional, assim como um profissional capaz de alcançar as relações expressas nessa sociedade e, assim, enfrentar as mais diversas situações de reprodução da ordem capitalista que possam ocorrer em proporções menores em sua sala de aula.

Como tratado há pouco, a primeira fase da formação se dá de modo inconsciente, quando ainda somos alunos e já tecemos admiração, respeito ou desprezo por práticas e posturas dos mais diversos professores que passaram pelas nossas vidas. Assim, os alunos chegam na formação inicial trazendo valores e crenças tanto das suas vidas pessoais como de

suas experiências educacionais. Para se conseguir formar um professor que reflita e questione a sociedade e as relações constituídas por meio das condições desse modelo de socialização, o currículo é de grande importância.

A formulação de um currículo que possa considerar o contexto na formação de professores vislumbrará o fortalecimento da educação que colaborará com os processos rumo a emancipação humana. Os currículos devem considerar, além do ensino de conhecimentos técnicos também, considerar a formação de professores que estejam atentos e sejam partícipes das mudanças ocorrentes na sociedade, que sejam mais reflexivos e tolerantes e que estimulem este comportamento em sala de aula.

Assim, a aquisição do conhecimento é importante, entretanto, os professores em formação devem ter o direcionamento para refletir e entender que a realidade exprime problemas e relações não postas e que não cabem em currículos de disciplinas. O conhecimento não está acabado e a sociedade é formada pelo jogo de interesses, bem como organização dos currículos também responde a estes interesses, sociais e classistas.

Assim, podemos obedecer às explicações de GARCIA (1999), para quem a formação de professores é um processo político e ideológico, uma vez que segue um modelo de ensino de professores e de escola aceitos pelos interesses sociais e econômicos da parcela que controla a dinâmica da sociedade.

O autor traz, também, a discussão sobre o currículo nulo ou oculto, em que este tem a decisão do que não é ensinado em sala de aula, desconsiderando o contexto social, político, cultural e econômico dos alunos e da escola. Acrescenta, ainda, a ideia de que formação de professores está centrada na aquisição dos conhecimentos profissionais, pedagógicos e científicos, considerando este saber como algo pronto, acabado e que não expressa aos professores em formação as situações problemáticas da escola, dos alunos e do ensino, muitas vezes, não estimulando atitudes de reflexão, tolerância e abertura entre os alunos, o que revela que formação de professores ainda não está preparando os futuros professores para vivenciarem e estimularem uma educação pluralista e que interaja com as diversas dimensões da vida social e comunitária na qual deveria estar incluída.

Podemos perceber que o currículo tem grande importância nesse processo de ressignificar a formação de professores e o posicionamento que é dado à Educação por estes agentes. O currículo com os conhecimentos fragmentados em disciplinas que não conseguem concretizar a importância da formação teórica e prática interligadas e que colaborem para que os professores sejam estimulados a considerar a realidade em sua totalidade na constituição de

suas práticas de ensino e na resolução de problemas expressos no cotidiano da escola e da prática de ensino.

A importância da formulação de um currículo que considere os contextos para a formação de professores e de formadores que estejam preparados para vivenciar as mudanças trazidas pela sociedade poderá diminuir a distância entre o que é recomendado e o que, de fato, é ensinado (GARCIA, 1999, p. 96), como também, por via de conteúdos e metodologias facilitadas pelos formadores, os professores em formação terão a oportunidade de reavaliar concepções e preconceitos, trazidos da experiência pessoal, anterior ao momento de formação.

Podemos considerar, também, a preocupação demonstrada pelos movimentos sociais e estudiosos da política de Educação no processo de formação de professores, em dar seriedade a formação no entendimento de que os profissionais da Educação, sua atuação e valorização profissional têm influxos diretos para efetivar a Educação como um direito social.

Continuando o debate da formação de professores, abordaremos agora acerca do funcionamento da política de Educação, em que a exigência trazida pela LDB de 1996 da formação para os professores que já estavam ou que tinham a pretensão de trabalhar na Educação Básica e com o direcionamento das instituições que ofertariam estes cursos, foi comprovada a carência de profissionais para assumir as disciplinas, principalmente nas cidades mais distantes dos grandes centros urbanos.

Com as reformas no Ensino Superior, realizadas pelo Governo Lula da Silva, temos a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF's, onde vinte por cento das matrículas, no mínimo, deveriam ser realizados em cursos de licenciaturas, o que foi uma grande novidade, uma vez que esta nova instituição é historicamente reconhecida pela sociedade por sua formação de caráter tecnicista.

A criação dos IF's se deu em um contexto de expansão e democratização do Ensino Superior público federal, em que a oferta de vagas nos cursos superiores aumenta tanto quantitativamente, como em atendimento geográfico, com a proposta de interiorização da oferta desse serviço. A proposta de interiorização se articula com a carência de profissionais e de instituições que formem profissionais capacitados para assumir, principalmente, as disciplinas ligadas às Ciências.

Assim, os IF's, com a perspectiva de assumir uma identidade educacional de formação humana integral, assume a responsabilidade de “[...] formar os futuros docentes, na perspectiva de aliar as relações de trabalho e educação, de estar alicerçados nos pilares da tecnologia, cultura, educação, sociedade e trabalho”. (LUSTOSA e SOUZA, 2015)

Com as mudanças citadas, devemos destacar o fato de que um documento importante que se há de considerar para a condução desta pesquisa são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, aprovada em 01 de julho de 2015, que pretendem dar maior uniformidade na formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Básica, diminuindo as diferenças na formação ofertada nas mais diversas instituições e nas distintas regiões do território brasileiro.

Segundo o Parecer 02, de 2015, do Conselho Nacional de Educação, a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser pensada com base numa “sólida formação teórica e interdisciplinar” (BRASIL, 2015, p. 07), primando pela articulação entre teoria e prática. A função social da Educação também deve ser considerada assim como a sua efetivação como política pública. É importante destacar o fato de que a formação, o desenvolvimento e a valorização profissional são indissociáveis, fazendo parte do processo que visa efetivar a Educação como um direito social oferecido em seus variados níveis e modalidades à população em geral, primando por um padrão de qualidade.

As Diretrizes Curriculares tratadas aqui neste trabalho nos apontam que a valorização dos profissionais do magistério é integrada pela formação inicial, formação continuada, pelo plano de carreira, por salário e condições de trabalho dignas e respeitadas.

Esses esforços concentrados para a constituição das diretrizes de uma política nacional para a formação dos professores pretendem dar uma maior organicidade aos processos de formação, diminuindo as desigualdades ocorrentes entre uma instituição e outra e de uma região para a outra no País. Para a formação, as diretrizes apontam que é de suma importância a articulação entre a formação inicial, a formação continuada e a base nacional comum, e que tal articulação deve sempre se reportar ao projeto de Educação brasileira.

A formação de profissionais do magistério da educação básica deve ter por eixo a educação contextualizada a se efetivar, de modo sistemático e sustentável nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e os estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar, nas políticas, gestão, fundamentos e teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação baseados em princípios formativos definidos. (BRASIL, 2015, p. 21).

O Parecer aponta que a formação de professores também se exprime como importante terreno das disputas de concepções e modelos de políticas e que contribuirá diretamente para a melhoria e democratização do ensino e da gestão. A formação se mostra

como um compromisso público do Estado no conjunto de ações para a efetivação da oferta de uma educação de qualidade.

Outros dois pontos importantes destacados pelo relatório citado é que o currículo se exprime como um compilado de valores que contribuem para a produção e socialização do conhecimento, e que a Educação em Direitos Humanos contribuirá para a efetivação dos direitos na sociedade, assim como o compromisso pela efetivação da democracia.

Na universidade, a formação de professores deverá estar consolidando a articulação entre teoria e prática, conhecimentos científicos e didáticos, e que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão será de elevada importância. A formação também deve ser fruto da articulação entre a Educação Superior e a Educação Básica e que as instituições de Ensino Superior deverão formar os professores com suporte na interação com o sistema de ensino e com as instituições de Educação Básica. (BRASIL, 2015, p. 23).

Para elaborar este experimento acadêmico, é de fundamental importância termos o conhecimento de que, nas diretrizes para a formação dos profissionais do magistério da Educação Básica é apontado para a inclusão do contexto de formação desses profissionais, indicando para a formulação de uma sociedade mais justa, exibindo aspectos referentes à diversidade sexual, de gênero, étnico-racial, geracional (BRASIL, 2015, p. 24) entre outras, como nos mostra o próprio documento com sua intencionalidade.

Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformações na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. (BRASIL, 2015, p. 24).

Segundo este Parecer do Conselho Nacional de Educação, a formação de professores se divide em três categorias: a graduação licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura, sendo que essa formação deverá acontecer em instituição específica para este fim e com currículos e profissionais voltados para a formação de profissionais para atuarem na Educação Básica. Com amparo nessa demanda por cursos de formação para o magistério na Educação Básica em unidades específicas, podemos relacioná-los com as ações dos Institutos Federais de Educação.

O surgimento dos IF's, assim com as reformas educacionais, estão sempre localizadas num contexto de mudanças socioeconômicas, e os professores, como agentes que estão diretamente ligados ao funcionamento da política de Educação, também são incluídos diretamente nessas reformas, como já destacamos.

Consideramos que, mesmo as unidades formadoras da Rede Federal Tecnológica¹⁴ estando ligadas a formação de mão-de-obra para atender as demandas do mercado de trabalho, os IF's surgem com a intenção de formar os cidadãos emancipados e preparados para o mundo do trabalho, quando se propõem a uma formação humana e integral. Assim também, como foi de fato, a ampliação do número de vagas no Ensino Superior ofertada pelo Governo Federal com a criação de cursos e de novas instituições de ensino.

Chegamos ao cerne da intenção desta pesquisa, neste contexto de expansão e interiorização, em que os setores mais empobrecidos da sociedade brasileira passaram a ter acesso à Educação Superior pública e à população negra se insere neste quantitativo de pessoas que adentram os IF's. Desde a proposta de formação humana e profissional trazida pela criação da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, investigamos como esse processo de formação de professores pelo IFCE – campus Canindé tem repercussão no debate étnico-racial.

Esteamo-nos na afirmação de Mészáros (2008), de que a Educação escolarizada tem como funções de destaque tanto formar conhecimento e trabalhadores para o atendimento da lógica produtiva e para as necessidades do sistema capitalista, tanto como ser responsável pela perpetuação deste modelo por meio de valores espalhados e fortalecidos junto à sociedade. O autor ilustra, dizendo que a Educação é responsável por:

Gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente, “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35)

Desde então, considerando a primeira função, configurada na criação e na transmissão de conhecimentos, podemos refletir que a Educação se mostra importante para a classe trabalhadora, uma vez que seria um modo dessas pessoas se incluírem nas atividades de trabalho na nova configuração trazida pelo sistema capitalista e a Revolução Industrial. A elite política e econômica identifica na Educação a maneira de manter os seus *status* e privilégios, enquanto a classe trabalhadora acredita ser a Educação a alternativa de inserção e mobilidade social.

¹⁴ A Rede Federal de Educação, Profissional, Científica e Tecnológica se deu a partir da Lei nº11.892/2008 e é formada pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Ifs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e Colégio Pedro II.

Também correspondendo à demanda do mercado de trabalho, a exigência da classe trabalhadora por acesso a Educação e ampliação de sua oferta está na história do Brasil desde os tempos imperiais, quando existia a ideia de que a Educação é uma das responsáveis pela composição da identidade do País e do povo que estava surgindo no cenário mundial – o brasileiro.

É por via desse ofício da Educação de talhar a memória e a história do povo brasileiro do que, nos primeiros séculos, os negros ficaram excluídos, isto é, do processo de funcionamento da sociedade, tanto como pessoas, pela circunstância de escravização a que eram submetidas e, conseqüentemente, proibidas de terem acesso à instrução pública; assim como, quando passaram a ocupar os bancos escolares e perceberam que a história do Brasil e a escolarização não os incluíam de forma positiva, ressaltado-se a superioridade da raça branca, e negligenciando a participação de africanos, indígenas e asiáticos da história oficial da formação da sociedade brasileira.

Sobre isso Silva Filho (2012) ensina que:

Toda a estrutura orgânico-educativa do sistema escolar brasileiro (currículos, ementas, programas, livros didáticos, cursos de formação de professores e os agentes físicos que interagem administrativamente na Escola) é fortemente dominado por uma visão de História eurocêntrica, linear, etapista e reprodutora. (SILVA FILHO, 2012, p. 25).

Os movimentos sociais negros sempre tiveram em seu programa a luta por condições dignas de inserção social, direito a acesso à escolarização e ao mercado de trabalho e, principalmente, de denúncia e desmistificação da famigerada democracia racial existente no Brasil¹⁵. Um exemplo da organização social dos negros que podemos citar é o TEN, uma das primeiras organizações da temática, que se destacou pela organização, luta política e por cobrar a integração do negro na sociedade.

Guimarães (2012) exprime que,

Através do teatro, do psicodrama e de concursos de beleza, o TEN procurou denunciar o preconceito e o estigma de que os negros eram vítimas, mas, acima de tudo, oferecer uma via racional e politicamente construída de integração e mobilidade social dos pretos, pardos e mulatos. (...) Longe, portanto, de expressar os interesses de uma minoria, o TEN, e de modo mais amplo o movimento negro nesses anos, procurava solucionar um problema nacional de integração social,

¹⁵ Democracia Racial – Movimento surgido no Brasil após a 2ª guerra mundial, onde as raças ou castas não apresentariam hierarquia entre si, pelo contrário, os seres humanos viveriam todos em harmonia e que a junção de negros, brancos e índios teria originado o povo brasileiro, que conviveria pacificamente com as suas diferenças. Ver GUIMARÃES, 2012.

econômico e política da grande massa da população brasileira. (GUIMARÃES, 2012,p. 93)

Os anos 2000 trouxeram para a sociedade uma série de novas atitudes, por parte do Governo, de enfrentamento das condições de exclusão e subalternidade a que a população negra estava historicamente submetida. Temos como exemplo as primeiras experiências das reservas de vagas nos exames vestibulares, as conhecidas cotas raciais, para os jovens negros, e na Educação Básica, o avanço, com a promulgação da Lei 10.639/03 que, alterando a LDB, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da Temática “História e Cultura Afro-brasileira”, considerando as desigualdades do sistema educacional.

Além do sistema educacional, a instituição da Lei 10.639/03, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, afirma que, na Educação, as desigualdades entre brancos e negros são graves e que, por isso, existe a necessidade da efetivação de políticas públicas para que a triste e injusta situação seja superada. Nessas ações, considera-se que

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias. Assim, a educação é essencial no processo de formação de qualquer sociedade e abre caminhos para a ampliação da cidadania de um povo. (BRASIL, 2004)

As ações ora citadas são exemplos das Políticas de Ações Afirmativas e Valorativas, ações que visam a reparar injustiças, combater situações de discriminação e preconceito, ao tempo em que pretendem promover a inclusão social e a cidadania da população negra, historicamente excluída. As ações afirmativas e valorativas implementadas na política de Educação pretendem tornar o sistema menos excludente, garantindo o acesso e a permanência, considerando as peculiaridades dos alunos.

A Lei nº 10.639/03, em conjunto com a Constituição de 1988, procuram assegurar “[...] o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim, garantem direitos iguais às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.” (BRASIL, 2004). Na Educação, isso acontecerá por via de ações que reconheçam e valorizem a riqueza da diversidade de culturas que deram origem ao povo brasileiro e com isso a formação de, além de profissionais, cidadãos comprometidos com um mundo mais justo e uma sociedade livre de opressão e exploração.

Tais ações de valorização devem acontecer em todos os níveis e modalidades de ensino. Para isso, as instituições devem estar preparadas com material didático e equipamentos que possam ser utilizados nessas atividades, e, o mais importante, professores qualificados para contribuir com a produção de conhecimentos e lidar com situações de racismo e discriminações que acontecem no cotidiano escolar.

O primeiro passo é o reconhecimento das desigualdades causadas pelas diferenças atribuídas à origem étnico-racial e, posteriormente, desenvolvimento de atividades que questionem os modelos tradicionais que ainda denotam relações étnico-raciais baseados em desqualificação dos negros e marginalização de sua participação na consolidação da sociedade brasileira.

Para o desenvolvimento das atividades que valorizem a diversidade, os professores devem se apresentar “[...] competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação dos negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem em desrespeito e discriminação.” (BRASIL, 2004, p. 12) Esse deve ser um compromisso assumido entre o Governo, a sociedade civil, a escola e seus agentes, visando à troca de conhecimentos entre brancos e pretos em um projeto coletivo de formulação de uma sociedade justa e igual.

A escola e seus agentes, como professores, devem estar disponíveis a reelaborar a sua visão sobre as relações étnico-raciais na sociedade e desde então, implementar pedagogias que combatam o racismo e as discriminações fortalecidas com as políticas de branqueamento assumidas pelo Estado Brasileiro no século recém-passado. Os professores, independentemente de sua identificação étnica, devem assumir a atitude de superar esse modelo discriminatório e opressor.

A consciência da recriação de um novo cenário, com consensos e dissenso, não implica mudança imediata das estruturas, seja de natureza objetiva ou subjetiva. As relações sociais não se tornam harmônicas simplesmente por terem sido dada as condições legais para a exigência de tratamento igualitário. A hierarquização racial e a raça como princípio classificatório fundamental e estrutural ainda subsistem na sociedade brasileira. (MONTEIRO e PIMENTA, 2013, p. 123).

Mediante de ações que visem à reeducação das relações étnico-raciais, os professores, reconhecendo a dívida social que o Brasil tem com a população negra, estarão fortalecendo uma consciência positiva negra, na medida em que os profissionais têm segurança para falar da contribuição e da importância histórica da cultura africana para a formação do Brasil. A relevância do papel do professor neste processo de tomada de

consciência nos chama atenção para a necessidade e urgência de que “[...] recebam formação que os capacite para forjar novas relações étnico-raciais” (BRASIL, 2014, p. 17) nas mais distintas áreas de ensino.

Sobre a formação dos professores que atuarão no combate ao racismo e à discriminação, o documento citado insiste na

Necessidade de se insistir e investir para que os professores, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidades étnico-raciais, mas lidar positivamente com elas e, sobretudo, criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar e reeduca-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

Os professores devem entender que, ao se adotar uma posição de Educação para as Relações Étnico-Raciais, eles estarão educando cidadãos que sejam capazes de estabelecer uma sociedade democrática que respeita e valoriza a sua diversidade cultural. Isso exige dos currículos escolares a ampliação para refletir as diversidades culturais, de raça, sexo e condições econômicas (BRASIL, 2004, p.17). Os professores devem estar capacitados para lidar com os alunos, considerando-os como sujeito de direitos, rompendo com as imagens negativas das populações excluídas neste processo de consolidar de um País.

O documento intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) traz para escolas, universidades e professores propostas de como materializar as modificações carreadas para a LDB mediante a Lei 10.639/03. Tais diretrizes ressaltam a importância de que não só os negros sejam afetados pelas mudanças, pois os não negros também fazem parte do movimento de desconstituição e combate a práticas discriminatórias e de exclusão na sociedade e que, por meio dessas mudanças de posturas, será possível estabelecer “[...] relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos.” (BRASIL, 2004, p. 14)

O citado documento atribui à escola a referência da oferta da Educação como um direito de todos os cidadãos, e em razão disso, a ele deve-se posicionar politicamente, perante a sociedade, contra todas as modalidades de preconceito e discriminação, considerando a formação desigual da sociedade brasileira. Os professores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, serão os responsáveis diretos pelas mudanças engendradas desde a escola no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial.

Para que os docentes adotem tais posições e sejam agentes da mudança, eles precisam ter acesso aos conhecimentos necessários para fazer uma leitura crítica da história

oficial vinculada em nossos imaginários, desde os primeiros anos de escola, ainda como estudantes. Isso exigirá a oferta de formação para os professores que visem a constituir uma Educação para as relações étnico-raciais de maneira positiva, combatendo todas as conformações de preconceito e discriminação entre brancos e negros.

Daí a necessidade de se investir para que os professores, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar e reeducá-las. (BRASIL, 2004, p. 17).

Considerando a sociedade diversa e rica de culturas, é necessária e urgente a escola atualizar os seus currículos, na perspectiva da valorização da riqueza do País, considerando as distintas realidades raciais, sociais e econômicas de seus alunos, preocupando-se em formar cidadãos que vivenciam, com êxito, a democracia.

É também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social, incluindo nesse o direito à diferença. (MONTEIRO e PIMENTA, 2013, p. 124).

A etapa da formação de professores é de sobrada importância na ressignificação de práticas que acontecem dentro da escola, já que dos professores partirá a reelaboração dos currículos e a formulação de projetos e atividades que ofertem para os alunos uma nova maneira de contar a história do povo negro na formação da sociedade brasileira nestes cinco séculos e, para isso, será necessária a união de esforços de todos os níveis de ensino e a sua articulação com os movimentos sociais negros e com os núcleos de estudos afro-brasileiros em curso nas comunidades.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, identificamos o cuidado com a formação de professores, quando o documento orienta, entre outras ações a,

- Introdução nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análise das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminação, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e da aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos.
- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura, tanto nos cursos de licenciatura para a Educação

Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

- Divulgação pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapa da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de artes afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo. (BRASIL, 2004, p. 24-25).

Todas essas mudanças são orientadas pelas iniciativas de concretização das ações afirmativas e pelo ideal de uma Educação em Direitos Humanos, desde a sensibilização dos agentes que promovem a Educação para uma mudança de olhar e de posturas, e desde então, ampliar os currículos e formular de novos instrumentos didáticos, como livros, palestras e seminários, a fim de mudar a perspectiva de contar e pensar a história do Brasil e a real contribuição que o povo negro teve na constituição da sociedade brasileira.

Concluimos a discussão por este momento, tendo a ciência de que a Educação pode ter a função de aprovar e reforçar as desigualdades da sociedade, entretanto, a Educação também pode ser um espaço de acesso a novas possibilidades de conhecimento, de ser um locus de reflexão crítica e de questionamento de um modelo de sociabilidade que oprime e explora os desiguais. É nesta possibilidade de questionamento da ordem social e de práticas tidas como naturais que a educação será de grande importância para a construção de novas relações entre os seres humanos tidos como diferentes.

5 DELINEAMENTO DA PESQUISA

“Saber-se negra é viver a experiência de
Ter sido massacrada em sua identidade,
Confundida em suas perspectivas,
Submetidas às exigências,
Compelida a expectativas alienadas.
Mas é também, e sobretudo,
A experiência de comprometer-se a resgatar sua história
e
Recria-se em suas potencialidades.”

(Neuza Santos Souza, 1983)

O exercício da pesquisa é impulsionado pelos mais diferentes motivos, como a construção de novos conhecimentos e saberes, a sistematização de conhecimentos já produzidos e socializados, assim como a busca de resposta para questionamentos surgidos da realidade cotidiana de pesquisadores. A pesquisa é atividade básica na ciência para o questionamento, a aproximação e conhecimento da realidade.

A construção desta dissertação levou em conta que “a definição da metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. Mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo”, (MINAYO, 2013, p. 46) assim observamos que a escolha pelo caminho que vamos percorrer, interfere diretamente no objetivo dessa pesquisa e ponto de chegada. As escolhas pela abordagem qualitativa e a reflexão feita a partir do suporte teórico do marxismo nos permitiu uma análise do nosso objeto dentro de sua realidade econômica e social, na qual foi considerado.

A escolha da abordagem que norteou estas análises, considerou o movimento histórico-crítico da sociedade, tendo em vista que existe um modo de pensar e uma ideologia dominante na sociedade que também influencia a produção do conhecimento, como afirma Frigotto (2010). Ao escolhermos um objeto de pesquisa que nos leva a refletir a questão racial no Brasil, é nosso dever entendermos a participação do racismo na formação da sociedade brasileira, assim como a sua contribuição na organização das relações sociais, políticas e econômicas.

Assim, a pesquisa se baseou no Método Materialista Histórico acreditando que esta análise é a que melhor contempla o nosso objeto, uma vez que a existência das desigualdades sociais se dá a partir das relações raciais construídas historicamente, a partir das mais diversas situações de violações e negativas de direitos. Também levamos em

consideração a vinculação deste método a uma concepção de mundo e de vida, uma vez que “a Dialética, situa-se, então, no plano da realidade, no plano histórico, sob desenvolvimento e transformação dos fatos” (FRIGOTTO, 2010 p.82).

Sobre a utilização do método dialético, Frigotto (2010) explica:

Aqui se explicita, a meu ver, a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação. (FRIGOTTO, 2010, p. 86)

É interessante salientar que este método parte da análise da realidade e que este processo de construção do conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica, crítica, a partir da análise e interpretação dos fatos.

O acesso à educação sempre esteve no alvo dos protestos dos movimentos sociais negros, a educação representa o campo de resistência de um povo que teve a sua marca construída em uma sociedade que se baseava na violência, na exploração e opressão para organizar as suas castas e, posteriormente, suas classes sociais.

Se é possível dizer que o marxismo permite uma compreensão científica da questão racial, também se pode afirmar que a análise do fenômeno racial abre as portas para que o marxismo cumpra sua vocação de tornar inteligíveis as relações sociais históricas em suas determinações sociais mais concretas. (ALMEIDA, 2016, p.24)

O autor nos apresenta que o racismo integra as relações sociais, sendo estrutural em nossa sociedade, constituindo a organização das relações nos níveis político, econômico e ideológico, motivando ações conscientes e inconscientes nos seres humanos e determinando um padrão de naturalidade frente a questões como os lugares reservados aos negros e negras na estrutura social, lugar este de subalternidade e marginalidade. As classes sociais são organizadas e reproduzem uma dinâmica marcada pelo racismo, machismo e patriarcado.

Isto posto, o próximo passo para a utilização deste método é a compreensão de que a estrutura econômica é o que define o complexo social em suas mais variadas dimensões, que os fatos sociais têm leis históricas específicas e que são elas quem determinam o seu desenvolvimento e a sua transformação. Como já introduzimos, o racismo se consolida e reproduz a nível político e econômico. A nível econômico é importante pontuarmos que as classes sociais se formam a partir da organização racial da sociedade, apontando que o racismo se apresenta um importante componente na hierarquia das classes sociais. (DEVULSKY, 2016)

Para Devulsky, a população afrodescendente estará mais exposta as situações mais complexas de exploração e opressão para ter acesso as condições materiais para a sua sobrevivência, e isso estará ligado diretamente ao seu recorte racial e deve ser levado em conta na análise da luta de classes em uma sociedade como a brasileira, de capitalismo dependente e periférico.

A superexploração no caso brasileiro e a luta empreendida pelos negros em sobreviver diante do racismo se apresentam como a nota distintiva de um sistema guiado pela necessidade de produção incessante de valor. [...] No centro e na periferia, portanto, é forjada a tendência para baixo de valorização da força de trabalho e do salário nominal de referência, o que é perfeitamente, compatível com a necessidade reprodutiva do capital que precisa prever e modular suas atividades em face da lei sobre a baixa tendencial da taxa de lucros. (DEVULSKY, 2016, p.29-30)

Para responder a complexidade da abordagem materialista, a pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que esta dissertação se propôs a analisar a realidade em si mesmo, conforme as orientações de Minayo (2013):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar as suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes. (MINAYO, 2013, p. 21)

A investigação qualitativa permite a apreensão do objeto para além do seu aspecto mensurável, ela permite ao pesquisador a decomposição e recomposição do objeto através de uma análise em profundidade em busca de dados não apresentados no plano imediato. Esta natureza de pesquisa teve como importante estratégia o uso da entrevista com os sujeitos, entendendo, que o comportamento e o discurso dos investigados, muito revelou de sua visão de mundo e realidade.

As questões a se investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade natural. Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a selecionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 16)

Para Minayo “o objeto das ciências sociais é essencialmente qualitativo” (2013, p. 42) uma vez que a realidade social é repleta de dinamismo das vidas a nível individual e

coletivo e isto terá uma riqueza de significados que nenhuma teoria, pensamento ou posicionamento político seria capaz de sistematizar. Assim, a aproximação da pesquisa com a riqueza e diversidade que são as vidas dos sujeitos só podem ser analisadas a partir de uma abordagem qualitativa.

Escolhemos a abordagem qualitativa por acreditarmos que será a que melhor se adequa a nossa tentativa de aproximação as visões de mundo e das relações sociais dos sujeitos investigados, uma vez que o racismo anda sempre acompanhado do discurso que nega e minimiza a sua existência e, por conseguinte, de todas as repercussões que ele tem na nossa sociedade. Assim, procuramos nos aproximar das construções subjetivas de professores e alunos sobre a relação existente entre a educação e a questão racial e de como a educação pode ser um importante instrumento na luta antirracista.

Assim, a nossa escolha pela utilização das metodologias qualitativas se deve muito ao fato destas responderem ao caráter histórico, processual e ideológico das ciências sociais, considerando a identidade entre os sujeitos e o objeto investigado, baseando-se no pensamento de Minayo.

Para esta autora, as metodologias qualitativas são

(...) entendidas como aquelas capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (MINAYO, 2013, p. 22-23)

Desta forma, acreditamos que a natureza qualitativa é a que melhor responderá as exigências do método histórico-dialético, considerando a totalidade que influencia e ocasiona as relações étnico-raciais e os processos educacionais na formação de professores.

Para a construção da pesquisa e do relatório do estudo de caso que culminou neste texto de dissertação utilizamos as técnicas de pesquisa documental e bibliográfica, entendendo que as mesmas estiveram presentes em todas as fases da pesquisa.

A pesquisa documental inclui documentos oficiais do governo federal e institucionais que nos possibilitaram tomar conhecimento do andamento das ações para o ingresso, permanência e valorização da população negra na política de educação. Partindo desta intenção fizemos o levantamento e chegamos aos seguintes marcos legais:

Quadro 6 – Levantamento dos marcos legais

Ano	Marco Legal	Disposição
2002	Decreto Nº 4.228 de 13 de maio de 2002	Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. ¹⁶
2003	Lei Nº 10.639/03 de 09 de janeiro de 2003	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. ¹⁷
2004	Resolução CNE/CP Nº01 de 17 de junho de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. ¹⁸
2008	Lei Nº 11892 de 29 de dezembro de 2008.	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. ¹⁹
2009	Decreto Nº 6.872 de 04 de junho de 2009	Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. ²⁰
2010	Lei Nº 12.288 de 20 de julho de 2010.	Institui o Estatuto da Igualdade Racial ²¹
2012	Lei Nº 12.711 de 29 de agosto de 2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. ²²
2014	Resolução IFCE Nº004 de 31 de janeiro de 2014	Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018. ²³
2015	Resolução CNE/CP Nº 02 de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. ²⁴
2017	Resolução IFCE Nº 071 de 31 de julho de 2017	Aprova o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Instituto Federal do Ceará ²⁵

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em: 27 fev.2018.

¹⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 27 fev. 2018.

¹⁸ Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 27 fev.2018.

¹⁹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm Acesso em: 27 fev.2018.

²⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6872.htm. Acesso em: 27 fev. 2018.

²¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm. Acesso em: 27 fev.2018.

²² Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 27 fev.2018.

²³ Disponível em: <http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018-pdf/view> Acesso em: 27 fev.2018.

²⁴Disponível em: http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/plano-de-desenvolvimento-institucional-2014-2018-pdf/viewhttp://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 fev. 2018.

²⁵ Disponível em: <http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2017/071-17-aprova-o-regimento-interno-dos-nucleos-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-no-instituto-federal-do-ceara.pdf/view> Acesso em: 27 fev.2018.

Estas legislações foram elencadas por se tratarem de um conjunto de iniciativas governamentais para a promoção da igualdade racial e por integrarem o movimento de expansão e democratização do ensino superior público federal neste mesmo período. É válido ressaltar que a oferta e consolidação dessas ações estatais para a garantia de direitos e promoção da igualdade racial é fruto de anos de articulação, reivindicação e enfrentamento das desigualdades e denúncia do racismo e discriminação protagonizado pelos movimentos sociais que pautam a questão racial.

A pesquisa bibliográfica foi deveras importante por nos proporcionar a aproximação com o que vem sendo estudado, debatido e produzido cientificamente sobre o tema da educação para as relações étnico-raciais e a sua relação com o processo de formação de professores, assim como o que vem sendo discutido e considerado sobre o acesso da população negra ao ensino superior e a sua profissionalização qualificada neste primeiro quartil de século.

A etapa da revisão de literatura é de extrema importância para a sustentação teórica da pesquisa, a reafirmação da utilização do método dialético e a consideração da totalidade para a análise dos fenômenos sociais, que aqui buscaremos investigar. Para a construção da discussão teórica que direciona e dá base a nossa pesquisa utilizamos alguns autores-chave para a reflexão da questão étnico-racial, assim como da política de educação e a formação de professores.

Para o debate étnico-racial nos orientamos nos escritos de Lilia Moritz Schwarcz (1993), Florestan Fernandes (1978), Clóvis Moura (1994), Sueli Carneiro (2011), Elisa Larkin Nascimento (2003), Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2009 e 2012), José Barbosa da Silva Filho (2012), Matilde Ribeiro (2014), Dagoberto José Fonseca (2009), Gevanilda Santos (2009), Silvio Luis de Almeida (2016), Alessandra Devulsky (2016), Petrônio Domingues (2007) e Nilma Lino Gomes (2001, 2011, 2017) entre outros e outras que vem construindo uma articulação entre a teoria e o enfrentamento ao racismo.

As reflexões sobre a política de educação e a formação de professores se formam a partir do pensamento de José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler (2008), Paula Vicentini e Rosário Lugli (2009), Francisco Ibernón (2011), Nilda Alves (2011), Carlos Marcelo Garcia (2014), Maurice Tardiff (2014), Leda Scheibe (2012) além de outros nomes que também contribuíram para que pudéssemos ter uma maior aproximação com a temática.

Um importante passo neste processo de aproximação com a bibliografia e com a produção acadêmica foi a construção do Estado da Questão, que se configura como a primeira sessão desta dissertação. O Estado da Questão se apresenta como um levantamento nos

repositórios das Universidades e bancos de dados de periódicos científicos a fim de identificarmos os rumos das produções que tenham como foco o nosso objeto de pesquisa.

5.1 PROTOCOLO PARA A PESQUISA

Depois de escolhido o enfoque teórico-metodológico e a abordagem da pesquisa que julgamos ser a que melhor nos conduzirá a investigação pleiteada neste trabalho, por melhor se adequar a análise do nosso objeto, vamos descrever a realização da pesquisa em campo.

Entendemos campo, na pesquisa qualitativa, como o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação. [...] A pesquisa social trabalha com gente e com suas realizações, compreendendo como atores sociais em relação a grupos específicos ou perspectivas, produtos e exposição de ações, no caso de documentos. (MINAYO, 2013, p. 62)

A nossa intenção sempre foi a construção de um Estudo de Caso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Canindé na perspectiva de obter respostas para o nosso questionamento inicial que é saber como se configura o debate étnico-racial nas licenciaturas no Instituto Federal de Educação - *campus* Canindé.

O motivo inicial pela escolha do IFCE *campus* Canindé como o campo da pesquisa, deve-se inicialmente pela ligação que a pesquisadora tem como servidora da instituição há mais de 05 (cinco) anos. O cotidiano de trabalho acaba por propiciar inquietações e reflexões na execução das ações preconizadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil, vislumbrando a garantia do direito a educação através do acesso e permanência dos jovens no ensino superior.

Somando-se a isso a realização da pesquisa sobre formação de professores na rede federal tecnológica nos apresenta a possibilidade de compreendermos o processo de formação de professores além da exigência intelectual e técnica, analisando a formação social e emocional (GARCIA, 1999, p.30) dentro de uma instituição marcada por um centenário de esforços voltados à formação de nível técnico.

A escolha pela estratégia de Estudo de Caso se dá partindo do pressuposto que este método “investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (YIN, 2015, p. 17)

Assim, ao decidirmos pesquisar o desenrolar da construção do debate étnico-racial na formação de professores, não visualizamos de imediato as relações de poder na construção de um currículo, os posicionamentos políticos e ideológicos que partem da instituição, do corpo docente e até mesmo do movimento estudantil que ali existem, que podem ou não, apontar para a ampliação e defesa dos direitos humanos. Somente com a aproximação com o campo e com os sujeitos é que poderemos responder como tem se construído esta articulação.

Stake (1994, p. 236 apud André 2013, p. 97) relata que o estudo de caso não seria um método específico, mas um tipo de conhecimento, onde o próprio objeto a ser estudado aponta para a escolha da utilização desse procedimento. Isso nos leva a aproximação do Estudo de Caso, uma vez que o conhecimento aqui gerado poderá ser considerado concreto, por se preocupar com a contextualização e com a interpretação do leitor.

Delimitamos o estudo para os cursos de Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Matemática do IFCE – *campus* Canindé, buscando compreender como esses cursos tem contribuído para o fortalecimento do debate sobre raça e etnia, partindo do suporte teórico e documental que apontam para a ressignificação do lugar do negro na formação da sociedade brasileira.

O nosso caso é a construção do debate sobre a questão étnico-racial a partir da formação de professores nos cursos de Licenciatura em Educação Física e Matemática. Na unidade de ensino pesquisada, só existem esses dois cursos voltados a formação inicial docente, não existindo cursos de bacharelado nessas respectivas áreas. O nosso estudo se configura como um estudo de caso único, pois estaremos analisando um fenômeno que se restringe apenas a comunidade investigada que se delimita ao *campus* de Canindé do IFCE.

Nosso estudo de caso, além de único, também se classifica como integrado pois tivemos como unidade de análise os professores dos cursos de licenciaturas e os alunos, em um único contexto. Podemos descrever que tivemos múltiplas unidades de análises em um mesmo contexto.

(...) o caso único pode representar uma contribuição significativa para a formação do conhecimento e da teoria, confirmando, desafiando ou ampliando a teoria. Este estudo pode até mesmo ajudar a reenforçar as futuras investigações em todo o campo. (YIN, 2015, p.54)

Além de ser um estudo de caso único e integrado o mesmo também se constituiu como comum, pois procurou “captar as circunstâncias e as condições de uma situação cotidiana – novamente, por causa das lições que pode fornecer sobre os processos sociais relacionados a algum interesse teórico”. (YIN, 2015, p.55) Se enquadrando portanto ao nosso interesse da pesquisa, onde buscamos analisar a contribuição do processo de formação de

professores para o fortalecimento da questão racial, procurando perceber como as relações sociais de poder contribuem nessas elaborações.

Importa destacar que Mazzotti alerta sobre a impossibilidade de se generalizar os resultados obtidos através de um estudo de caso, mas os estudos de caso poderão gerar proposições teóricas que podem ser aplicadas a outros casos. (MAZZOTTI, 2006, p. 646)

André (2013) orienta que o estudo de caso segue três fases: a fase exploratória ou de definição de focos de estudo, fase da coleta de dados ou de delimitação de estudos e a fase da análise dos dados coletados, entretanto, por ser a pesquisa uma atividade muito ligada a criatividade do pesquisador, outras etapas podem surgir no desenvolvimento do trabalho. No próximo tópico, descreveremos em detalhes o desenrolar das fases desta pesquisa.

5.1.1 IFCE – *Campus* Canindé: O contexto do nosso caso

Em 2008, o governo federal promulga a Lei 11.892 instituindo a Rede de Educação profissional, científica e tecnológica, sendo composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais), pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pelos Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e o Colégio Pedro II.

Segundo a referida lei, os Institutos Federais serão equiparados às Universidades surgindo como

(...) instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (Art. 2º)

Estas novas instituições terão como finalidades e características:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no

mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
 V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
 VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
 VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
 VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
 IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Dentro dessa intenção de se tornar referência na oferta do ensino de ciências, com vistas a formar profissionais críticos e comprometidos para atuarem na educação básica, identificamos a obrigatoriedade da oferta de, no mínimo 20% (vinte por cento) das matrículas nos cursos de licenciatura e em programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formação de professores para a educação básica.

Assim, em meados de 2008, nasce o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, fruto da integração do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) com as Escolas Agrotecnicas Federais do Crato e do Iguatu, como uma autarquia de natureza jurídica e com autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. (Lei 11.982/2008)

O campus do Instituto Federal do Ceará chega aos sertões de Canindé na Fase II do Plano de Expansão da Rede Federal Tecnológica, iniciando as suas atividades em 2010, atendendo hoje alunos da região do Sertão Central, Inhamuns e Metropolitana de Fortaleza.

Atualmente o campus oferta cursos na educação básica – Ensino Médio Integrado em: Telecomunicações, Eventos e Eletrônica e Técnico Subsequente em Informática – na educação superior divididos em 02 (duas) categorias: Tecnológicos - Tecnologia em Redes de Computadores e Tecnologia em Gestão de Turismo – e Licenciaturas – Licenciatura em Educação Física e Licenciatura em Matemática e cursos de extensão na modalidade de formação inicial e continuada (FIC) – Técnica Vocal: Canto Popular: Solo e Coletivo, Básico de Teoria Musical e Solfejo e Teoria e Leitura Musical – Prática de Instrumentos Musicais.

Em consulta a ferramenta, virtual e de acesso público, “IFCE em números”, levantamos que no semestre 2017.2 o *campus* Canindé contava com 893 (oitocentos e noventa e três) matrículas, sendo, 366 (trezentos e sessenta e seis) nos cursos de licenciatura, 327 (trezentos e vinte e sete) nas graduações tecnológicas, 98 (noventa e oito) nos cursos de ensino técnico de nível médio integrado. Vale a observação que também iniciou o semestre

2018.1 com o total de 103 matrículas, todas no ensino técnico de nível médio: 62 (sessenta e duas) matrículas nos cursos integrados de técnico em eletrônica e técnico em eventos e 41 (quarenta e uma) matrículas no curso técnico subsequente em informática.²⁶ Totalizando 996 (novecentos e noventa e seis) matrículas no início do ano de 2018, onde estão acontecendo simultaneamente os semestres 2017.2 e 2018.1.

5.1.2 Alunos e professores: nossa unidade de análise

Após a definição e delimitação do caso que queríamos estudar, decidimos que chegaríamos as nossas respostas pelo posicionamento dos alunos e professores dos cursos de licenciatura em Educação Física e em Matemática.

Iniciamos a exploração pelas informações dos cursos disponíveis através da página do *Campus* na internet²⁷, onde pudemos ter acesso às matrizes curriculares dos respectivos cursos e o corpo docente.

O corpo docente da licenciatura em Matemática é formado por oito professores com formação inicial em Matemática, por seis pedagogos/as, um professor de Letras Português/Literatura, uma professora de Letras Português/LIBRAS, um professor de Física, um professor de Filosofia e um professor de Computação. Neste grupo, cinco são doutores e doutoras, 12 contam com o título de mestrado, um com pós-graduação *latu sensu* e um com graduação.

No curso de Educação Física, o corpo docente é formado por 11 docentes vindos/as da formação inicial em Educação Física, um com formação em Artes Cênicas, um com formação em Odontologia e um com formação em Letras Português/LIBRAS. Deste grupo, quatro concluíram o curso de doutorado, sete são mestres e mestras e dois tem o título de especialista.

Mostramos em detalhes as formações dos corpos docentes, entretanto, para a nossa pesquisa, eles formaram apenas uma unidade de análise, a unidade dos professores. Ressaltamos, portanto, que não analisamos os posicionamentos com base nos cursos em que estão lotados ou de sua formação inicial. Para a realização da pesquisa, escolhemos dois professores de cada curso, adotando o critério de que tivessem a formação inicial no mesmo curso em que estão dando aulas, ou seja, que viessem também das licenciaturas em Matemática e em Educação Física, que tivessem mais de três anos de trabalho na Instituição,

²⁶ Número disponíveis em <http://ifceemnumeros.ifce.edu.br/> Acesso em: 04 mar.2018.

²⁷ Para mais informações, acesse <http://ifce.edu.br/caninde/menu/cursos/superiores/licenciatura>

que ministrassem disciplinas regulares ligadas ao ensino e que desenvolvessem atividades de extensão junto aos alunos.

Paralelamente à triagem dos professores que formariam a nossa unidade integrada de análise, já iniciamos também o planejamento para a coleta dos dados. As fontes de evidências escolhidas, por se aproximarem da nossa proposta de estudo, foi a análise de documentação, como já citamos e a realização de entrevistas com as nossas unidades de análises.

Sobre a busca pelas evidências para a elaboração do estudo de caso, Yin orienta no sentido de que “[...] nenhuma fonte única tem vantagem completa sobre todas as outras. Na realidade, as várias fontes são altamente complementares, e um bom estudo de caso se baseará, por isso, em tantas fontes quanto possíveis.” (2015, p.109).

Para a realização das entrevistas, elaboramos um instrumental, como um pequeno roteiro para a condução da atividade. As perguntas foram pensadas com suporte no objetivo de nosso estudo e o caminho que pretendíamos percorrer e, assim, nos aproximarmos do entendimento que os professores têm da necessidade da problematização do debate étnico-racial no IFCE, procurando conhecer as suas estratégias pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento dessa discussão em suas aulas.

Para ouvir os professores escolhidos, utilizamos a entrevista, com questões abertas, como principal técnica para coleta dos dados. A entrevista pode ser considerada como a conversa com finalidade entre o investigador e os participantes da pesquisa. Oferece-nos a possibilidade de conhecermos posicionamentos pessoais, crenças, julgamentos e explicações. Bogdan e Biklen (1994, p. 134) lecionam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Minayo salienta que;

Uma entrevista, como forma privilegiada de interação social, está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade. Quando se trata de uma sociedade ou de um grupo marcado por muitos conflitos, cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade, tanto no ato de realiza-lo como nos dados que aí são produzidos. (MINAYO, 2013, p. 65).

Outrossim, iniciamos esta etapa, já alertada sobre a repercussão da realidade que vem à tona na entrevista, situações que podem ser muito interessantes para constituir dados de nossa pesquisa, uma vez que, ao analisar a entrevista, o contexto de sua produção deve ser

levado em consideração e, para isso, tão importante quanto considerar as falas, será também considerar os silêncios, omissões e negativas.

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo a percepção do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. (SZYMANSKI, 2004, p. 12)

Como resultado da primeira triagem, tivemos a escolha de professores de ambos os sexos. Já com os nomes em mão, nos dirigimos a tratar pessoalmente com cada um sobre a possibilidade de participar da pesquisa. Os/as quatro professores/as selecionados deram respostas positivas e se mostraram disponíveis, alguns chegando a elogiar a iniciativa de investigação.

As entrevistas ocorreram nos meses de julho e agosto de 2017. A primeira entrevista ocorreu em um período de férias docentes, em que o professor se disponibilizou a ir a nossa casa para a realização da atividade. Foi um momento importante, pois o roteiro de perguntas pode ser testado, assim como podemos ter uma ideia das perguntas que poderiam ter mais dificuldade para serem respondidas. A segunda entrevista, também ocorreu no mês de julho, entretanto as aulas já tinham sido retomadas e, desde aqui, as outras entrevistas já se realizaram no *Campus* do IFCE Canindé, na sala do Serviço Social. A terceira entrevista aconteceu no mês de agosto, em situações semelhantes à segunda.

Demorou um tempo para a realização da quarta entrevista. Mantivemos contato com os professores selecionados, pessoalmente, e depois, reforçamos o contato com eles, via aplicativo de mensagens de aparelho celular. O último selecionado, apesar de ter se disponibilizado no primeiro contato, não respondeu as nossas mensagens e, quando convidado pessoalmente, outra vez, deu uma resposta mais evasiva e disse que passaria no local em outra hora. Assim, percebendo que o professor não se sentia à vontade para participar, mesmo se explicando que o sigilo das identidades seria mantido, resolvemos buscar outro participante.

Voltamos ao corpo docente do curso que só tinha um professor/a entrevistado/a e fizemos a mesma seleção de outrora. Ao acharmos um/a professor/a que se adequava as nossas especificações, mantivemos contato pessoalmente com o docente escolhido, que se disponibilizou a contribuir. Pelo aplicativo de mensagens, marcamos a data e o horário e realizamos a entrevista no final do mês de agosto, na sala do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) do *Campus* Canindé.

Todas as entrevistas foram gravadas, mediante autorização dos entrevistados, assim como todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Apêndice 1) para que pudéssemos realizar a entrevistas. Eles foram informados sobre o objeto da pesquisa, que teriam as suas identidades resguardadas e que, caso não se sentissem mais à vontade, poderiam solicitar a retirada das informações prestadas.

As entrevistas aconteceram com base num roteiro, com perguntas previamente formuladas, no intuito de conduzir a conversa ao rumo do objeto da pesquisa. As perguntas eram abertas, e o entrevistado ficava à vontade para emitir sua resposta e, depois delas, poderíamos ou não formular algumas perguntas que não estavam neste roteiro inicial.

As perguntas iniciais procuravam saber (Apêndice 2)

- O conhecimento dos docentes sobre os conceitos e as discussões que abordam a questão racial a nível acadêmico e político-social;
- O conhecimento que o docente apresenta sobre as ações para a promoção da igualdade racial e a sua relação com a política de educação e a formação de professores;
- Autorreflexão sobre a participação deste professor no processo de formação de outros professores e essa relação com a formação humana e cidadã;
- Reflexão sobre a estrutura e organização do curso e da instituição para o fomento do debate sobre a questão étnico-racial.

Após a etapa de entrevistas com os professores, partimos para fazer a seleção dos alunos. A proposta inicial do momento de qualificação da pesquisa foi a realização de um grupo focal com estudantes, entretanto tal atividade não foi possível de realizar. Durante o mês de setembro de 2017, o *Campus* Canindé vivenciou uma efervescência de atividades puxadas pelo movimento estudantil e pelo corpo discente em reivindicações a melhorias no atendimento, tanto por parte da Instituição, quanto da Prefeitura de Canindé, onde estavam cobrando o compartilhamento dos banheiros de uso das servidoras técnico-administrativas, a regularidade nos transportes e a disponibilização da gratuidade das passagens para os estudantes.

Em razão da dificuldade do diálogo naquele momento, pelos estudantes compreenderem que eles e nós estaríamos em lados opostos nas pautas de reivindicações, para que as evidências coletadas na pesquisa não fossem influenciadas, ou manipuladas, esperamos os ânimos se acalmarem para o contato com os alunos. Assim, o *Campus* entrou em férias letivas, só retornando em meados de outubro de 2017, com o início do semestre 2017.2.

Desde essa nova configuração de semestre e matrículas, retornamos as atividades da pesquisa. O primeiro feito neste momento foi a consulta ao sistema Q-Acadêmico, principal sistema da Instituição, onde constam as matrículas, toda a vida acadêmica dos alunos e o funcionamento dos cursos. A pesquisa no sistema foi realizada por meio de *login* e senha própria, por ser servidora efetiva, ligada a Direção de Ensino do *Campus* e ter acesso a este sistema, uma ferramenta útil no acompanhamento dos alunos beneficiários do Programa Nacional de Assistência Estudantil.²⁸

Procuramos pesquisar como a formação de professores contribui para o fortalecimento do debate ético-racial. Então, este foi o primeiro filtro para a busca dos nossos alunos. Desde o sistema Q-Acadêmico, solicitamos na ferramenta listagem dos alunos usando os seguintes filtros:

Quadro 7 – Sistema Q-Acadêmico - Filtro

Filtro	Opção selecionada
Nível/Regime	Licenciatura
Estrutura do Curso	Graduação
Curso	Educação Física
	Matemática
Situação no Período	Matriculado
Etnia	Parda
	Preta
Cota	Sem Cotas
	L2 Escola Pública, Renda 1,5sm, Raça ²⁹

Fonte: Elaboração própria, 2018.

Utilizando esses filtros, chegamos aos seguintes quantitativos:

Quadro 8 - Sistema Q-Acadêmico – Filtro - quantitativos

Curso	Etnia	Cotas	Total
Educação Física	Parda	-----	91
Educação Física	Parda	L2 Escola Pública, Renda 1,5sm, Raça	8
Educação Física	Preta	-----	6
Educação Física	Preta	L2 Escola Pública, Renda 1,5sm, Raça	0
Matemática	Parda	-----	96
Matemática	Parda	L2 Escola Pública, Renda 1,5sm, Raça	9
Matemática	Preta	-----	4
Matemática	Preta	L2 Escola Pública, Renda 1,5sm, Raça	1

Fonte: Elaboração própria, 2018.

²⁸ Ver mais em: <http://ifce.edu.br/espaco-estudante/assistencia-estudantil/auxilios>

²⁹ Título que o sistema Q-Acadêmico nos fornece para a procura de alunos com base na modalidade de ingresso.

Com base em combinação entre os filtros, foi gerada pelo sistema uma listagem com nome e matrícula dos alunos que se encaixavam no formato de exigência formulado por nós. Com esta listagem em mão, decidimos que escolheríamos os anos com as matrículas de 2014, 2015 e 2016, por já terem cursado mais de 50% dos créditos dos cursos escolhidos. Nessa segunda filtragem, escolhemos os nomes com os quais manteríamos contato, em números proporcionais aos indicados pelo sistema acadêmico.

Assim, no Curso de Educação Física pré-selecionamos cinco alunos que se declaram pardos, dois que se disseram pardos e que tiveram o ingresso na instituição através das cotas sociais e raciais e um que se declarou preto. Neste curso, não tivemos alunos pretos beneficiários das cotas. No curso de Matemática, fizemos essa pré-seleção, escolhendo cinco alunos que informam serem pardos, um aluno pardo beneficiário das cotas, um aluno que se declarou preto e um aluno que também se declarou preto e que é beneficiário do sistema de cotas.

Nessa seleção, partimos em busca dos alunos, pesquisamos os seus números de telefone no próprio sistema acadêmico e, também, procuramos manter contato pessoalmente. Dos selecionados, não obtivemos êxito com duas alunas e houve um aluno que não demonstrou interesse em participar da pesquisa, ambos do curso de licenciatura em Matemática. Situação semelhante com o contato com os alunos do curso de licenciatura em Educação Física, pois um aluno não demonstrou interesse.

A segunda unidade de análise foi formada por doze alunos e alunas dos cursos de licenciaturas em Educação Física e Matemática. Deste grupo, cinco são do sexo masculino e sete do feminino. Na organização pelo curso, temos cinco alunos da licenciatura em Matemática e sete alunos da licenciatura em Educação Física.

Realizamos entrevistas com os doze alunos, mediante o roteiro de entrevistas (Apêndice 3) previamente estruturado, dividido em dois blocos de perguntas, com indagações abertas, em que os sujeitos pudessem ficar à vontade para dar as respostas, mas sem perder o rumo da proposta da pesquisa. Esse formato possibilitou-nos formular e complementar algumas perguntas na hora da entrevista, de acordo com a maneira como o diálogo estava fluindo.

O primeiro bloco tinha 14 perguntas que visavam a levantar informações sobre a formação desses licenciandos e a relação que esse processo poderia ter com o debate étnico-racial. O segundo bloco tinha sete perguntas que procuravam obter informações sobre a realidade familiar e econômica destes alunos para traçarmos o perfil seguinte.

Os entrevistados nos relatam que a Educação a que os seus pais tiveram acesso fica em sua maioria restrita à Educação Básica, principalmente em séries iniciais do Ensino Fundamental, seguida por alguns pais que nem sequer chegaram a ser alfabetizados. Tivemos registros de pais com o Ensino Médio completo, assim como o Nível Superior completo em cursos ligados à Educação.

A ocupação desses pais é bem heterogênea e alguns são aposentados. Dos que desenvolvem atividades remuneradas, há alguns inseridos no mercado formal de trabalho como servidores públicos (professoras, merendeiras), trabalhadores com carteira de trabalho assinadas nas funções de vigilante, motorista e pedreiro, outros no mercado informal trabalhando na agricultura para subsistência, ajudante de pedreiro e auxiliar de serviços gerais. Muitas mães se encontram nos serviços domésticos.

Os alunos entrevistados, em sua maioria, relatam que residem com a família em suas mais diversas configurações, como pais e filhos, apenas um dos pais e seus filhos, configurações em que a família é formada pelo grupo de irmãos, outros moram com os cônjuges e filhos. Tivemos um relato de que a aluna reside sozinha com a filha e um outro aluno que informa residir sozinho.

Do grupo de alunos entrevistados, seis ingressaram no IFCE nas vagas destinadas para a ampla concorrência e os outros seis nas vagas destinadas a combinação de critérios de renda, pertença étnico-racial e serem oriundos de escolas públicas no Ensino Médio. Todos os alunos são autodeclarados pretos ou pardos. Todos os alunos declaram haver feito uso das ações do Programa Nacional da Assistência Estudantil; sem exceções, declararam utilizar o serviço de merenda escolar, seguidos em número pela utilização do consultório odontológico e o auxílio a visitas e viagens técnicas. Alguns alunos também relatam que são beneficiários do Programa de Auxílios, tendo acesso aos auxílios transporte, moradia, formação e auxílio pré-embarque internacional.

Em seu percurso formativo, alguns alunos relataram vivência em atividades como monitoria, iniciação científica, programa de iniciação à docência, projetos de extensão. Todos os entrevistados do curso de Educação Física relataram que são beneficiados do Programa Bolsa Permanência do Governo Federal. Alguns entrevistados relataram a participação voluntária em grupos de estudo e pesquisa e em projetos de extensão do *Campus*, ligados a esportes como judô, natação e educação inclusiva. Uma das alunas relatou a vivência no Programa IFCE Internacional, pois passou um semestre em Portugal.

Todas as entrevistas aconteceram na sala do Serviço Social do *Campus* Canindé. Tiveram autorização para serem gravadas e só aconteceram após a explicação do objeto da

pesquisa e da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes foram informados de que teriam as suas identidades preservadas, assim como ficariam à vontade para retirar as informações prestadas, caso tivessem vontade.

5.1.3 Tratamento das evidências

A análise das evidências é um momento de dedicação e esforços para a os dados coletados levarem aos objetivos da pesquisa. Para Gatti (2005), a escolha deste caminho que será seguido se relacionou com a formação teórica do pesquisador.

Os dados obtidos nos indicou diversos níveis do conhecimento sobre o nosso objeto de investigação, nos mostrando que, dentro de um grupo formado por pessoas com características comuns, pudemos encontrar também opiniões e crenças comuns e a dedicação da pesquisa deve voltar-se para isso - identificar semelhanças e diferenças significativas ao tema.

Nesta etapa da pesquisa é importante atentarmos para a análise e interpretação dos dados. Assim, chegaremos ao que não foi verbalizado na pesquisa qualitativa. A interpretação é o mais importante no tratamento dos dados, salientando que esta ação não é presa a um momento específico da pesquisa, mas sim a toda a investigação.

Gomes (2013, p. 81) indica que “[...] a ideia de suficiência dos dados está muito relacionada com o que pretendemos com a pesquisa” e que “[...] as informações devem possibilitar, dentre outros aspectos, uma discussão sólida e o estabelecimento de conclusão acerca de tal propósito”.

É importante que, no decorrer das entrevistas, já se vá tomando nota de respostas e comportamentos que foram chamando a atenção neste processo. Após a realização das entrevistas, como a principal técnica para a coleta das evidências, realizamos a escuta e as transcrições dos áudios, procurando respostas e silêncios que viessem a colaborar com os resultados da pesquisa.

Com as transcrições em mão, partimos para a leitura e a inquietação do que procurar naquelas falas e os objetivos de nossa pesquisa nos ajudaram a ter um foco nesta escuta e elaboração. Assim, optamos pela estratégia de tratamento dos dados “a partir do zero” (YIN, 2015, p. 141).

Assim, com a organização lógica em que foram pensadas as perguntas do instrumental, resolvemos procurar os padrões, conceitos, respostas e comportamentos que

passaram a aparecer naquelas respostas e, assim, começar a categorizá-los, constituindo o padrão.

Não nos esquecemos de fundamentação teórica que envolve o enfoque da pesquisa se mostra de grande importância para a organização das categorias e a análise das falas trazidas pelos participantes da pesquisa.

Sobre isso, Gomes ensina que,

Para fazermos interpretação, além de ter como base as inferências que conseguimos realizar com os resultados da nossa pesquisa, precisamos também de uma sólida fundamentação teórica acerca do que estamos investigando. (GOMES, 2013, p. 91).

Assim, desde as escolhas teóricas e das evidências encontradas no campo, mediante o contato com as nossas unidades de análises, elaboramos o relatório com os padrões encontrados em uma seção deste trabalho, destinada à apresentação das evidências que encontramos e organizamos.

6 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFCE E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

“Quando eles falam, é científico; quando falamos, não é científico.

Quando eles falam, é universal; quando falamos, é específico.

Quando eles falam, é objetivo; quando falamos, é subjetivo.

Quando eles falam, é neutro; quando falamos, é pessoal.

Quando eles falam, é racional; quando falamos, é emocional.

Quando eles falam, é imparcial; quando falamos, é parcial.

Eles têm fatos, nós temos opiniões.

Eles têm conhecimentos, nós temos experiências.

Não estamos lidando com uma ‘coexistência pacífica de palavras’ mas com uma hierarquia violenta, que define quem pode falar e quem pode produzir conhecimentos.

(Grada Kilomba, em “Decolonizing Knowledge” (2016)

Tradução livre.)

Para a realização da pesquisa é essencial não perdermos de vista os objetivos que nortearam a construção do objeto, assim, buscando responder a nossa pergunta de partida que é entender como a formação de professores no campus Canindé do IFCE tem contribuído para o fortalecimento do debate étnico- racial. Para isso, como já apresentado na metodologia enumeramos alguns marcos legais que dizem respeito a formação de professores, assim como políticas e ações que vislumbram a promoção da igualdade racial e sua articulação com a política de educação.

Vamos entender um pouco do nosso caso. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018³⁰ do campus Canindé, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará herda mais de um século de história e investimentos voltados a educação profissional no Brasil, quando em 23 de setembro 1909, o então Presidente Nilo Peçanha, através do Decreto Nº 7.566, cria a Escola de Aprendizes Artífices visando a “formação profissional dos pobres desvalidos da sorte.” (BRASIL, 2013, p. 13)

No ano de 2008, com a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o município de Canindé recebe a pedra fundamental do campus do Instituto Federal do Ceará que mais tarde chegaria para atender a população dos sertões de Canindé. As atividades do IFCE Canindé iniciaram em 2010, nas instalações da Escola

³⁰ Disponível em: <http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/plano-de-desenvolvimento-institucional/campus/caninde.pdf/view>. Acesso em: 30 mar. 2018.

Estadual de Educação Profissional Frei Orlando, e o campus foi inaugurado e entregue a comunidade em 04 de maio de 2011. Inicialmente, as atividades ofertadas foram os cursos Técnico Integrado em Eventos e a Licenciatura em Educação Física.

6.1 O QUE NOS DIZEM OS DOCUMENTOS

A leitura do PDI nos informa que a missão institucional se exprime como “Produzir, disseminar e aplicar os conhecimentos científicos e tecnológicos na busca de participar integralmente na formação do cidadão, tornando-a mais completa, visando a sua total inserção social, política, cultural e ética.” (BRASIL, 2013, p. 15). Mais à frente, quando trata dos valores, o mesmo documento enumera o “[...] compromisso ético com responsabilidade social, o respeito, a transparência, a excelência e a determinação de suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão e sentimentos de solidariedade...”. (BRASIL, 2013, p. 15). Com suporte nessas informações, podemos afirmar que existem a preocupação e a responsabilidade com uma formação que não se expresse somente no repasse de conteúdos que darão sustentação para o desenvolvimento de um fazer profissional, mas que esse profissional tenha consciência e também responsabilidades de seu papel em prol de uma sociedade mais justa, equânime e solidária.

Assim, com a Lei 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 03/2004 e Resolução CNE 01/2004) e do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Decreto Nº6.872/2009), dialogaremos com o PDI 2014-2018 do IFCE Canindé e com os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Matemática e em Educação Física para entendermos o funcionamento institucional dos cursos de formação de professores.

Orientadas pelas Diretrizes Curriculares para a ERER, entenderemos as políticas afirmativas como “[...] políticas de reparações, de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade” (BRASIL, 2004, p.10) e que o direito à Educação de qualidade vai muito além do estudo, pois engloba uma formação para a cidadania e a formação de uma sociedade justa e democrática.

Analisaremos a formação de professores para a ERER nas áreas da Educação Física e da Matemática, concordando com as orientações da Lei 10.639/03, conforme os quais a discussão sobre a formação da sociedade brasileira e a contribuição do povo

afrodescendente, do racismo e de seus desdobramentos na sociedade contemporânea, devem perpassar todo o currículo escolar da Educação Básica e não somente nas disciplinas relacionadas à Educação Artística, Literatura e História Brasileira.

Para que a discussão crítica e criativa sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais aconteçam nas escolas, a fim de os alunos e alunas afrodescendentes da Educação Básica encontrarem representatividade e valorização e perceberem a escola como um espaço saudável e de valorização de saberes e culturas diversos, os professores e a gestão precisam estar capacitados para a condução dessas ações, principalmente no combate ao racismo e às diversas configurações de opressão.

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (GOMES e SILVA, 2011, p. 16).

No PDI analisado, encontramos na descrição das áreas de atuação: o **Ensino**, com os cursos regulares em Nível Médio e Superior (já descritos na seção destinada à metodologia, onde apresentamos o contexto do caso pesquisado); a **Pesquisa**, com a informação das ações de incentivo à iniciação científica e a produção e sistematização de conhecimentos e as ações de **Extensão**, que se divide em cursos, eventos, programas e prestação de serviços à comunidade. Neste tópico dedicado à extensão, é onde, primeiro, encontramos alguma menção, sem genericidade, a ERER, quando o documento expressa o projeto Capoeira e Educação, desenvolvido pelo curso de Educação Física, seus professores e alunos com as escolas municipais de Educação Básica.

Para entender mais sobre o Projeto Capoeira e Educação, procuramos o coordenador de extensão do *Campus*, o qual nos repassou que tais atividades também são incentivadas pela Pró-Reitoria de Extensão, recebendo recursos mediante a participação anual, desde 2015, em edital promovido pelo Programa de Apoio a Projetos de Extensão (PAPEX), que são recursos do próprio IFCE, de fomento a ações de extensão.

O professor que assume a função de coordenador de Extensão do *Campus* Canindé foi muito disponível na conversa informal que tivemos em busca de mais informações sobre o projeto. O Professor nos informou que o Projeto Capoeira e Educação, com base em informações encontradas no Sistema de Gerenciamento da Pró-Reitoria de Extensão (SIGPROEXT) acontece no *Campus* desde 2014 com a configuração apresentada no quadro abaixo:

Quadro 9 - Projeto Capoeira e Educação

Ano	Projeto	Carga-Horaria	Período Da Oferta	Público Alvo/Quantitativo	Área De Atuação
2014	Capoeira e Educação	80 horas	Junho/14 a Julho/15	60 Crianças e Adolescentes das escolas municipais e atendidos pelos CRAS do município.	Educação Cultura Saúde
2015	Capoeira e Educação II – Um olhar para a inclusão	120 horas	Junho/15 a Janeiro/16	200 Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidos pelos CRAS do município. Alunos/as com deficiência intelectual da APAE Canindé	Educação Desporto Cultura
2016	Capoeira e Educação III – Cultura e Inclusão	120 horas	Maio/16 a Novembro/16	150 Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidos pelos CRAS do município. Alunos/as com deficiência intelectual da APAE Canindé	Cultura Desporto Cultura
2017	Capoeira e Educação IV: Cultura, Arte e Inclusão	300	Julho/17 a Dezembro/17	200 Crianças e Adolescentes em situação de vulnerabilidade social, atendidos pelos CRAS, pela Casa do Povo de Canindé. Alunos/as com deficiência intelectual da APAE Canindé Crianças e Adolescentes do Bairro João XXIII em Fortaleza.	Cultura Desporto Educação

Fonte: Elaboração própria, com base em informações disponibilizadas pela Coordenação de Extensão do *Campus* Canindé, 2018.

Foram disponibilizados para este trabalho, pela Coordenação de Extensão do *Campus* Canindé, os registros dos projetos do SIGPROEXT, para que pudéssemos entender o seu funcionamento e a sua relação com o debate étnico-racial e a experiência da formação de professores. Encontramos que o projeto acontece desde 2014, recebendo recursos financeiros desde 2015, mediante de incentivos do PAPEX/Pró-Reitoria de Extensão. Tais recursos pagam as bolsas de extensão para os alunos do curso de Educação Física, por seis meses. O

projeto também já teve alunos recebendo Auxílio Formação, pago com recursos da Assistência Estudantil do *Campus*, visando à articulação do ensino, pesquisa e extensão na formação dos alunos.

Lendo os projetos, não encontramos menção à Lei 10.639/03, a sua articulação com a formação dos professores e a implementação dela na Educação Básica, apesar de a capoeira ser uma herança e patrimônio cultural trazidos pela matriz afro na formação da sociedade brasileira. As justificativas e apresentações dos projetos voltam o foco para o movimento, para o desenvolvimento psicomotor e social das crianças que serão atendidas. Mesmo abordando a cultura, percebemos que não está expressa ali essa articulação entre a formação específica e essa herança cultural ilustrada na capoeira.

Até encontramos em alguns projetos a importância da valorização cultural, o resgate/promoção da autoestima, estímulo à cidadania, criatividade e respeito ao próximo, mas não nos informa se esses valores serão voltados ao debate étnico-racial ou à inclusão de pessoas com deficiência, haja vista a articulação e oferta do serviço para o público da APAE de Canindé. Somente no Projeto de 2017, encontramos a menção para leitura e estudos de textos históricos com um melhor embasamento e compreensão para o trabalho com a capoeira, mas não menciona que textos são esses nem se haverá articulação com marcos legais, como a Lei 10.699/03 e o Decreto 6.872/09 (PLANAPIR).

Retornando à discussão do PDI, percebemos que, ao apresentar as estratégias para a concretização de sua missão, na descrição das estratégias a serem executadas junto aos alunos, encontramos as propostas como “Objetivo AI-11” de “Fomentar ações de inclusão social, tecnológica e produtiva no IFCE” (Brasil, 2013, p. 22) e para isso, o *Campus* procuraria “Diagnosticar as demandas de inclusão social, tecnológica e produtiva da comunidade”, assim como “ampliar os canais de informação entre a extensão e a comunidade.” Podemos ter aí um espaço e oportunidades institucional de implementação de atividades voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais (IDEM).

Outra oportunidade de pautar a Educação para as relações étnico-raciais que encontramos no documento é na perspectiva da realização de eventos institucionais desde a coordenação de pesquisa e extensão, onde há como iniciativa “Enriquecer a formação dos discentes, integrando-os em programas e projetos de extensão que reafirmem a transversalidade da cultura”. (BRASIL, 2012, p. 23).

Outro objetivo do PDI é o de “Intensificar atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão socialmente relevantes”, onde a intenção é a oferta de ações que visem a contribuir para a transformação e o desenvolvimento social junto aos discentes. Finalizamos

os objetivos, destacando a intenção de “Formar integralmente o cidadão com conhecimentos científicos, tecnológicos, políticos, culturais e éticos” visando a formação de “cidadãos com capacidade crítica e autônoma para a promoção de desenvolvimento regional e sustentável”. (BRASIL, 2012, p. 29).

Com a extração desses fragmentos do documento que norteia o planejamento e execução de ações para o recorte temporal abordado pelo PDI, quadriênio 2014-2018, que também coincide com o momento de formação dos jovens que cursam as licenciaturas pesquisadas, percebemos que existe intento de uma formação que não se limite a conteúdos exclusivamente voltados ao mundo do trabalho, que existe a possibilidade da elaboração de currículos que visem à formação desses futuros profissionais de modo mais humano e solidário, possibilitando o fomento de debates sobre a organização social, política e econômica, contribuindo para o despertar de uma consciência crítica sobre os padrões vigentes.

Concordando com este pensamento, na página 51 desse documento, encontramos o texto a seguir: “[...] formar pessoas autônomas, compromissadas, críticas, ágeis, criativas, capazes de interagir com a tecnologia e de questionar informações, sujeitos capazes de atuar no mundo do trabalho e solucionar problemas. ”

Quando o PDI cuida da organização acadêmica e curricular ele nos informa que a seleção dos conteúdos deve estar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional e Tecnológica, do Ensino Médio e da Graduação, e que “[...] o currículo deve expressar a pluralidade cultural existente na sociedade, ser atualizado e considerar a formação do cidadão em conformidade com as demandas locais.” (BRASIL, 2012, p. 54). O documento complementa exprimindo que esta formação deve levar ao desenvolvimento das pessoas e da sociedade, contribuindo para que esta seja mais justa e solidária.

Tal orientação colabora com os objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais, quando esta ressalta que a escola deve ser um espaço democrático, de produção de conhecimento e de posturas que vislumbrem uma sociedade mais justa, que a escola deve contribuir para a eliminação de todos os modos da discriminação e preconceito, e que este combate deve ser feito por todos os educadores, negros/as e não-negros/as. (BRASIL, 2004, pp.14-16).

Segundo as diretrizes citadas, os/as educadores/as devem assumir posições capazes de exprimir as relações étnico-raciais a sua sala de aula, de modo a desconstituir padrões historicamente impostos na apresentação da história da sociedade, assim como o

funcionamento e hierarquização dos processos nela existentes e, para isso, é necessário que haja.

Uma sólida formação na área específica de atuação, que recebam uma formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas lidas positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar e reeduca-las.” (BRASIL, 2004, p. 17).

O PLANAPIR, em seu Eixo II, que aborda as ações na área de Educação para a Promoção da Igualdade Racial no Brasil, traz como alguns de seus objetivos promover a formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como estimular o acesso e a permanência e melhoria no desempenho de alunos de comunidades tradicionais, além de promoção de políticas públicas que tenham influxo na redução nos níveis de retenção e evasão escolar, como apontado abaixo:

I - estimular o acesso, a permanência e a melhoria do desempenho de crianças, adolescentes, jovens e adultos das populações negras, quilombolas, indígenas, ciganas e demais grupos discriminados, em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior, considerando as modalidades de educação de jovens e adultos e a tecnológica;

II - promover a formação de professores e profissionais da educação nas áreas temáticas definidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena;

III - promover políticas públicas para reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série dos alunos pertencentes aos grupos etnicorraciais discriminados; (BRASIL, 2009).

O sucesso deste objetivo está diretamente ligado ao planejamento da política de Educação e de suas ações, assim como à importância da presença da temática, tanto na formação inicial dos professores como na formação continuada do corpo docente e também do corpo gestor da Instituição, para que possamos estabelecer um currículo que não expresse só um modelo de formação voltado ao atendimento das demandas do mercado quanto a profissionais, mas que também pense na formação humana e cidadã destas pessoas, desde as primeiras séries na Educação Básica, e que a escola seja um espaço de respeito, valorização e representatividade.

A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção de identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros. (GOMES e SILVA, 2011, p. 18).

No tocante, mais especificamente, à formação desses futuros/as professores/as, analisamos também os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de Licenciatura em Educação

Física³¹, aprovado pela Resolução N° 22, de 25 de maio de 2010, do Conselho Superior (CONSUP) do IFCE³², e de Matemática³³, aprovado pela Resolução N°22, de 20 de junho de 2011, do CONSUP/IFCE³⁴, a fim de identificarmos nesse currículo as possibilidades para realizar a formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A leitura dos PPCs foi feita de maneira conjunta, uma vez que não pretendemos analisar as licenciaturas em separado, visto que as unidades de análise serão os/as professores/as e os/as alunos/as, independentemente do curso escolhido. Os cursos informam que seus projetos foram constituídos com suporte no direcionamento da Lei 11.892/08, que, com a criação dos institutos federais de Educação, direciona também a oferta de curso de formação de professores para a Educação Básica, nas áreas de Ciências e Matemática.

Os cursos também são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas, ou seja, Educação Física (2004) e Matemática (2001), além da Lei 9.394/96. Outra legislação utilizada é a das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena de 2002, que neste trabalho não foi utilizada por termos usado a versão de 2015.

Ambos os PPCs explicam como justificativa comum para a oferta dos cursos de licenciatura no *Campus* Canindé, a demanda real que existe em atender à malha escolar (pública e privada) dos municípios da microrregião em que está localizado o *Campus* na região do Sertão Central: Canindé, Caridade, General Sampaio, Itatira, Paramoti e Santa Quitéria.

Segundo os projetos pedagógicos analisados, podemos encontrar os seguintes objetivos em relação às licenciaturas:

Educação Física:

“Formar o profissional ético e competente que, inserido na educação básica, seja capaz de analisar e transformar a realidade de forma dialógica, valorizando e respeitando a diversidade e possibilitando vivências que ampliem a formação crítica, cultural e qualidade de vida de seus educandos.”

³¹ Documento disponível em: <http://ifce.edu.br/caninde/menu/cursos/superiores/licenciatura/edfisica/menu-lateral/pdf/projeto-politico-pedagogico-educacao-fisica-jan-2016.pdf> Acesso em: 30 mar. 2018.

³² Documento disponível em <http://ifce.edu.br/caninde/menu/cursos/superiores/licenciatura/edfisica/menu-lateral/pdf/resolucao022-2010.pdf> Acesso em: 30 mar.2018.

³³ Documento disponível em http://ifce.edu.br/caninde/menu/cursos/superiores/licenciatura/matematica/pdf/ppc_matematica_caninde.pdf Acesso em: 30 mar. 2018.

³⁴ Documento disponível em: <http://ifce.edu.br/caninde/menu/cursos/superiores/licenciatura/matematica/menu-lateral/pdf/portaria-consup-junho-2011.pdf> Acesso em: 30 mar.2018.

Matemática:

“Licenciar professores de Matemática para o ensino fundamental e médio, mediante aquisição de competências relacionadas com o desempenho da prática pedagógica, preparando-o para o exercício crítico da docência, pautando valores e princípios estéticos, políticos e éticos, estimulando-os a pesquisa e ao auto aperfeiçoamento de modo a contribuir para a melhoria das condições da educação básica, corroborando para o desenvolvimento cidadão e da sociedade brasileira.”

Estas são as indicações que contribuem com o nosso posicionamento sobre a função da Educação que é ultrapassar o objetivo de preparar um profissional para o mercado de trabalho, mas também de fazer parte do processo de formação dos cidadãos, vislumbrando uma sociedade mais justa e democrática, uma vez que os espaços de Educação se constituem como privilegiados para a produção e disseminação dos mais diversos saberes produzidos, o que pode levar ao questionamento das na sociedade e colaborar para a sua transformação.

Os/as egressos/as desses cursos devem estar preparados para atuar na Educação Básica, tendo capacidade técnico-pedagógica para resolver problemas de suas áreas específicas, assim como saber lidar com os demais problemas que permeiam a sala de aula, observando sempre as manifestações socioculturais de seus alunos (BRASIL, 2012, pp.13-4; BRASIL, 2011, pp. 13-4).

Observamos nos documentos a defesa de um modelo de Educação voltado para a emancipação humana e a cidadania, em que a escola ofereça aos seus alunos condições teóricas e práticas para identificar a realidade social em sua totalidade e, assim, de maneira crítica, possa se posicionar e fazer escolhas ante as situações do cotidiano. (BRASIL, 2012, p.15).

Inclusão Social e Diversidade Cultural – Promover a inclusão social é um compromisso do educador em todos os níveis de ensino. Para que haja efetiva inclusão social é necessária a primazia do respeito à diversidade cultural. Em meio ao processo de globalização, faz-se imprescindível o discernimento e respeito do educador a cultura de seus alunos. (BRASIL, 2012, p. 19).

O princípio acima é informado no PPC de Licenciatura em Educação Física, e mesmo que não encontremos por escrito alguma ressalva sobre a orientação para a formação dos educadores a respeito das relações étnico-raciais, a diretriz para a inclusão social, o respeito à diversidade e o conhecimento sobre a cultura de seus alunos nos conduzem a pensar que existe a preocupação, desde a formação inicial, ofertada por este curso para fazer da escola um espaço de portas abertas para todos, independentemente de suas origens social, étnica e condições físicas.

Não cabe, nessa perspectiva, a ênfase na formação de professores e de professoras centrada em um tipo de qualificação que privilegie pela homogeneização,

uniformização dos currículos, dos saberes, dos métodos, da avaliação e da organização da escola. Faz-se necessário, formar professores e professoras que saibam lidar pedagogicamente com a diversidade. (GOMES e SILVA, 2011, p. 22).

No Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, também, encontramos a preocupação com a formação humana e cidadã dos futuros docentes, quando aborda a relevância dos conhecimentos “[...] sobre a dimensão cultural, social e política da educação” (BRASIL, 2011, p. 22) e quando o documento informa que

[...] a constituição de competências deve ir além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. (IDEM).

Podemos perceber isso, ao analisarmos a matriz curricular dos cursos e observar que existem disciplinas voltadas à formação geral que se sustentem em “[...] conhecimentos sobre a dimensão cultural, social e política da educação” (BRASIL, 2012, p.22) e a “relação ser humano e sociedade” (BRASIL, 2011, p. 21), que são formados por disciplinas que discutem a formação para a docência em uma relação dialógica e construtiva com a História, Antropologia, Filosofia e Sociologia. Outro eixo importante é o que se refere à formação específica que, como o nome já sugere, repassará o conhecimento mais voltado à formação técnica. A matriz é complementada pelas atividades de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, estágio curricular obrigatório, assim como a participação dos/as estudantes em atividades complementares.

Os PPCs indicam que as matrizes são estabelecidas de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Específicas de cada curso e pretendem formar profissionais com capacidades pedagógicas, teóricas e habilidades para lidar com as mais variadas situações que surjam no cotidiano da docência, com base numa leitura de mundo crítica, que entenda as diferenças culturais, sociais e econômicas, entre outras, existentes em sala de aula.

Essas orientações são fortalecidas pelo PDI, quando o documento orienta que

As práticas pedagógicas devem sustentar valores como solidariedade, ética, igualdade social, reconhecimento das diferenças, liberdade política e respeito à natureza. Além disso, os cursos de educação profissional e tecnológica (formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio, educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação) devem prever em seus projetos pedagógicos competências que permitam aos alunos a apropriação de conhecimentos relevantes ao ser humano, associados às leituras críticas de mundo, de modo a permitir sua inserção no mundo do trabalho e dar continuidade a sua vida acadêmica. (BRASIL, 2013, p. 56).

Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, não encontramos nos documentos uma proposta da formação de professores no *Campus* Canindé que expresse a importância da promoção da igualdade racial na formação e atuação dos docentes na Educação Básica, de como é fundamental essa formação para que os/as alunos/as considerados diferentes se achem acolhidos.

Não encontramos a problematização da questão racial nos documentos, entretanto tomemos com destaque nos documentos a importância da Educação inclusiva, e a disciplina de LIBRAS existe nas duas matrizes curriculares analisadas, assim como, no PDI do *Campus* Canindé, encontramos a defesa da Educação inclusiva, do acesso e permanência com qualidade de discentes com alguma deficiência, mostrando a importância da implantação e uso de um currículo que respeite as capacidades e os tempos de aprendizagens dos/as alunos/as.

Considerando a produção e a disseminação do conhecimento advindo dos processos de formação ofertados no *Campus* Canindé, deveremos refletir também sobre a importância da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, encontramos a descrição da existência e atuação do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE)³⁵ para o atendimento aos/as alunos/as com deficiência visual, auditiva, motora. (BRASIL, 2013, p. 61). Assim também, da articulação do *Campus*, por meio do NAPNE com a comunidade externa, mediante projetos de extensão ofertados pelo curso de Educação Física.

Outra importante iniciativa da extensão ao nível de IFCE são os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs)³⁶, em 14 *campi* do IFCE. Tais núcleos são um meio para a efetivação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, visando ao estudo, à pesquisa e à oferta de atividades de extensão que fomentam a discussão sobre as relações étnico-raciais na sociedade e na Educação, colaborando para a formação dos professores, haja vista a articulação com o público externo e as comunidades tradicionais, como tribos indígenas e comunidades quilombolas para a reflexão sobre a diversidade e a promoção da igualdade racial, assim como a produção de material didático e metodologias para a formação continuada de professores na rede de Educação Básica.

³⁵ Aprovado pela Resolução IFCE N°050 de 14 de dezembro de 2015. Disponível em: <http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2015/050-aprova-o-regulamento-dos-napnes-do-ifce.pdf/view> Acesso em: 04 abr.2018.

³⁶ Aprovado pela Resolução IFCE N°071 de 31 de julho de 2017. Disponível em: <http://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2017/071-17-aprova-o-regimento-interno-dos-nucleos-de-estudos-afro-brasileiros-e-indigenas-no-instituto-federal-do-ceara.pdf/view> Acesso em: 04 abr. 2018.

Outra importante atuação do NEABI é a contribuição para a revisão dos currículos, em que o norte não seja uma educação elitista e sim representativa para o seu educando. Os núcleos também contribuíram para o fomento de pesquisas e diagnósticos das populações afrodescendente e indígena na região de atendimento do *Campus*, assim como incentivar o diálogo sobre a temática, fomentar pesquisas na área e contribuir para que as portas da instituição estejam abertas a atender esse público, historicamente excluído das condições materiais de inclusão social.³⁷

Os NEABIs se propõem promover a discussão do debate étnico-racial e a oferta de ações que visam a promoção da igualdade racial mediante a articulação entre ensino, pesquisa, extensão e assuntos estudantis; assim como ajustar as ações afirmativas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Regulamento da Organização Didática (ROD) por via da inclusão de conteúdos voltados a africanidades, comunidades indígenas e quilombolas no Ceará, história da escravização no Brasil, cultura e religião das comunidades tradicionais, inserção social e econômica da população indígena e afrodescendente na sociedade brasileira, entre outros.

Os núcleos também pretendem disseminar a inclusão étnico-racial no IFCE, contribuir para a permanência e êxito de afrodescendentes e indígenas em seus estudos no Instituto; bem assim se propõem a colaborar com a elaboração da Política de Ações Afirmativas no IFCE, estimular a capacitação de servidores e servidoras, fomentar a discussão e sensibilização para a adaptação de currículos e recursos didáticos e, assim, contribuir para o fortalecimento da cidadania e democracia por meio da valorização e promoção da igualdade racial.

Na nossa análise, o núcleo é um importante instrumento para efetivar a promoção da igualdade racial por meio da política de Educação. Esse debate torna-se prejudicado, uma vez que o *Campus* Canindé, ainda não conta com a existência do NEABI, que pode ser um excelente recurso motivador de diálogo e ações para o debate étnico-racial na comunidade acadêmica.

No próximo tópico, examinamos os conhecimentos e as representações que os docentes entrevistados exprimem sobre a questão étnico-racial, o que poderá ser importante iniciativa para implementação das ações que vislumbrem a promoção de ações para a igualdade racial no *Campus* Canindé.

³⁷ Ver mais em: <http://ifce.edu.br/proext/acessibilidade#section-1>

6.2 O QUE NOS DIZEM OS PROFESSORES

Como já mencionamos na seção dedicada a explicitar o protocolo da pesquisa, realizamos entrevistas com quatro professores dos cursos de licenciatura, com o apoio em um roteiro semiestruturado, com treze questões, divididas em quatro grupos, onde procuramos saber seus conhecimentos sobre: a questão étnico-racial, as ações de promoção da igualdade racial, as percepções sobre a participação no processo de formação de futuros professores e a reflexão sobre a estrutura do curso e da Instituição onde trabalham.

Os docentes entrevistados foram do sexo masculino, na faixa etária de 30 a 40 anos, formados por instituição de Ensino Superior pública, casados e que se reconhecem como pardos. Para a identificação nesta pesquisa, os entrevistados foram identificados como escritores e/ou poetas negros, com destaque na defesa da igualdade racial. Assim, o entrevistado 1 é Joel Rufino, 32 anos. O entrevistado 2 é Adão Ventura (37 anos). O entrevistado 3 é Lima Barreto (35 anos) e o entrevistado 4 é Cruz e Sousa (31 anos).

Iniciamos os diálogos perguntando sobre os seus conhecimentos sobre os conceitos de raça, cor e etnia, e pedimos para que eles fizessem a diferenciação. A escolha desses conceitos no início da entrevista aponta para a elementaridade que eles significam para a representação que a sociedade estabeleceu e reproduz essa diferenciação entre pessoas e que, desde aí se perfazem relações de opressão e exploração entre os grupos.

Todos os professores apontaram a ausência de um momento, em sua formação inicial, que abordasse as temáticas no plano mais científico e social que pudessem lhes dar um embasamento mais teórico sobre a questão racial, e essa informação se exprime junto com uma preocupação sobre o que responder, se a resposta seria certa ou a que estaríamos esperando, e daí, a orientação dada a eles foi de que gostaríamos de saber exatamente o que eles pensavam naquele momento, não precisavam ter palavras técnicas ou bonitas, apenas o seu entendimento sobre a temática. Podemos ver isto na resposta seguir: “[...] na verdade o meu conhecimento é bem superficial a respeito disso. Eu nunca tive um estudo profundo sobre o assunto na graduação e nem em algum momento. Então assim, eu não sei te dar um conceito mais formal a respeito disso não”. (CRUZ E SOUSA, 31 ANOS)

Nilma Gomes e Petronilha Silva (2011) apontam que trabalhar em sala de aula com aspectos ligados a diversidade étnico-racial é um desafio e uma necessidade, uma vez que não se pode pensar Educação desvinculada das lutas sociais e políticas pois o entendimento e a participação nestas lutas contribuirão ativamente para a formação humana e profissional dos sujeitos em foco.

Inserir essa complexa problemática na produção teórica-metodológica educacional pressupõe uma nova concepção de educação e de formação. Uma concepção que entenda o profissional da educação enquanto sujeito sociocultural, ou seja, aquele que atribui sentido e significado à sua existência, a partir das referências pessoais e coletivas, simbólicas e materiais e que se encontra inserido em vários processos socializadores e formadores que extrapolam a instituição escolar. Muitas vezes, esses processos apresentam-se como referência e orientação para a prática docente mais do que acontecem pela via institucional. Essa afirmação não significa menosprezo aos processos institucionais de formação. Representa um alerta para que não reduzamos as nossas análises educacionais somente à educação escolar, desconsiderando os processos culturais, sociais e políticos mais amplos, constituintes de toda a experiência humana (GOMES e SILVA, 2011, p. 17).

Observando as orientações da autora retratada, podemos perceber que, mesmo havendo essa lacuna deixada pela formação inicial, os professores entrevistados exprimem suas elaborações sobre esses conceitos e suas diferenciações, constituídas a nas suas vivências pessoais e sociais, procurando fazer considerações com as relações sociais e biológicas:

Bem, no censo comum, a ideia de raça né, estabelece por pessoas de, vamos dizer assim, de padrões físicos, fenótipos diferentes, né? Há uma divisão da raça negra, pessoas de raça ariana e etcetera por conta deste fenótipo que é algo superficial né? [...] Cor também é algo visível. Você consegue visualizar. Tem a ver com o que a pele expõe, né, essa cor. E etnia tem a ver com, pra mim, né, tem a ver com as populações diferentes. Étnicas né? São populações onde, onde tem uma relação de culturas diferentes, da própria alimentação. É mais ou menos isso que, as relações que consigo fazer agora (ADÃO VENTURA, 37 anos).

Apenas um dos professores relatou ter feito algumas leituras e se apropriado do tema em decorrência da integração do debate étnico-racial com a temática da cultura e do corpo; e em razão desse interesse, se aproximou da etnia indígena tremembé, residente no aldeamento de Almofala, na cidade de Itarema, no litoral norte do Ceará.

Este professor, para fazer a distinção entre os conceitos, como solicitado, faz o resgate histórico, nos levando ao século XIX, quando os conhecimentos das Ciências Biológicas embasavam um determinismo entre as raças, o que hierarquizava os homens, fazendo também a correlação do que seria a etnia e suas influências culturais nessa hierarquização entre os povos.

O que eu sei por raça é que durante o início do século XIX esse conceito perpassava os estudos sociais e era um conceito que ele vinha muito meio que se retroalimentando com as ciências naturais. Então com as ciências no campo biológico principalmente, né? Então dentro da discussão social meio que se criou um determinismo biológico com esse entendimento de raça. Que preceitos culturais de determinados indivíduos eram demarcados devido o indivíduo ter aquele arcabouço biológico, né? E assim povos de todo o mundo foram sendo meio que classificados e tal nesse entendimento de raças, né? Só que houve uma virada em que praticamente a discussão não se, não avançou tanto, mas o conceito ele muda pra ideia de etnia. E muito com essa intenção de que acreditar que os, o que os sujeitos fazem da cultura não é devido a sua terminação biológica, essa é a ideia de

raça, mas devido ao aprendizado. A cultura é aprendida e tal. E aí *os cara* começam muito a falar sobre etnia, né? E aí você coloca a ideia de cor. Aí etnia eu entendo assim, como um grupo social, né? Um grupo social existe uma certa coesão apesar da dinâmica interna desses grupos também ser de determinados conflitos e tal, mas é um grupo social então você tem como demarcar ali meio que alguns, as bases do que seria identidade e aí começa a partir dessa discussão de grupo social vem a ideia de discussão de identidade dentro do grupo, né? A ideia da diversidade que compõe esse grupo. E o termo cultura ele foi muito utilizado *pra* analisar esses grupos sociais, né? E aí entendendo a cultura meio que o sujeito se torna fazendo das suas vidas, assim produção das suas vidas. Só que aí a ideia da raça também esse foi determinismo biológico demarcou a forma como esses indivíduos se enfrentavam na terra porque, e aí vem aí vários exemplos disso: as guerras, a ideia do Hitler de raça e tal. Aí vem uma questão, porque historicamente como a sociedade foi se compondo e se moldando a partir disso então começam a surgir vários conflitos de interesse e isso foi sendo resolvido no poder de barganha. Foram sendo criadas instituições sociais como a polícia, a própria igreja também em algum momento. Movimentos mais sociais, assim, vamos dizer, informais, como a Ku Klux Klan e tal, e que isso também acabou. Enfim, nesse jogo todo nós sabemos que uma raça tentou se sobrepor a outra, né? Eles se entendendo enquanto raça naquele período e tal, e ainda hoje, e aí o seguinte: isso se reflete até os dias de hoje, né? E aí eu acho por isso vem essa ideia de cor, que eu acho que a galera vem meio que não sei aí me falta o conhecimento disso. Me parece que o conceito de raça ele meio que foi sendo relativizado e aí chega nessa ideia de cor (LIMA BARRETO, 35 anos).

Percebemos que, mesmo os professores informando que não tiveram a oportunidade de realizar estudos mais aprofundados sobre o tema focalizado durante sua formação inicial, eles trazem informações disseminadas na história e na organização da sociedade, assim como impressões a respeito da organização dos seres humanos em etnias e em raças e de como essa organização foi estratégica para a dominação e exploração de grupos humanos, apesar de não expressarem as finalidades econômicas e políticas que sustentavam essas relações.

Tal conhecimento já pode ser um indicativo para o entendimento futuro de que a história contada em sala de aula não era neutra e correspondia aos interesses do grupo dominante para a sua permanência em lugar privilegiado e de mando. Carneiro (2011) indica a importância de compreendermos os fatores que ocasionam e reproduzem as desigualdades sociais que desde esse entendimento, possamos alcançar a importância de ações que visam ao combate ao racismo e ao sexismo.

Uma situação curiosa que observamos logo no primeiro momento foi, além da preocupação dos professores em nos oferecerem uma resposta acadêmica, o fato de alguns já informarem que eles próprios não faziam distinção entre os seres humanos, que existiam preconceitos e diferenciação na sociedade, nos outros, mas que eles não concordavam nem reproduziam tais comportamentos.

É assim, pra mim, eu acho que tenho um conhecimento (risos) um pouco mais geral. Eu, pelo menos, não vejo diferença por exemplo raça, acho que seria para mim, isso nem existiria, porque acho que a raça é uma só, a humana. Mas né, socialmente, temos algumas distinções como indígenas, não sei, africanos ou algum tipo de situação como distinção por comunidades, talvez. As etnias também da mesma forma, como a questão da comunidade atrelada a algum tipo de cor da pele, enfim, aí nós teremos talvez, socialmente, estas distinções, tanto étnicas, como raciais (JOEL RUFINO, 32 anos).

No meu ver, não vejo diferença nisso, né? Apenas uma mudança como diria o pessoal da biologia, referente aos pigmentos que a gente tem na pele. Então, o cara tem a pele um pouco mais escura outro tem um pouco mais branca. Mas assim, ao meu ver, eu (cita seu nome), não diferencio as pessoas em relação a isso tá? Então a gente tem muitas coisas em relação a sociedade, como muitas coisas referentes ao preconceito, questões de cotas para determinadas raça e etnias, seja lá o que for assim, mas eu não vejo diferença entre as pessoas. Não diferencio as pessoas nesse sentido (CRUZ E SOUSA, 31 anos).

Esse procedimento de minimizar ou negar a questão racial e as suas refrações na sociedade é atitude comum nas relações sociais, que se mostra até estratégica para a perpetuação das situações de opressão e explorações que se apoiam no racismo. Tal comportamento é muito prejudicial para a consolidação das ações antirracistas, quando não se reconhece a questão racial e de como esta é estruturante para as relações sociais, políticas e econômicas. Não existem denuncia nem ações que combatam o racismo e o problema é ao final reduzido a aspetos individuais e no plano da subjetividade dos sujeitos. Gomes e Silva (2011) orientam no sentido de que:

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não-escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Isso significa tomar a diferença como um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, podemos concluir que os profissionais que atuam na escola e demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar novos métodos e técnicas para se trabalhar com as diferenças é preciso, antes, que os educadores e as educadoras reconheçam a diferença enquanto tal, compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES & SILVA, 2011, p. 16).

Pedimos também aos professores que expressassem o que eles entendiam pelos conceitos de racismo, discriminação e democracia racial. As análises foram bem diferenciadas e retrataram muito da visão de mundo dos entrevistados. Sobre o racismo, foram comuns as respostas que destacaram que eram pessoas que se julgavam melhores do que as outras em razão da cor de sua pele. Muitas vezes são os que se identificam como brancos, a respeito de pessoas negras e indígenas.

Ao tratar de racismo, também foi mencionado que existe um “racismo inverso” com o relato de que negros e negras também agiriam com racismo para com as pessoas de origem, cultura e fenótipo diferente dos seus.

Bem, o racismo ele é, vamos dizer assim, algo mais relacionado a raça, né? Ai eu digo assim: às vezes, as pessoas acham que ela sempre, vamos dizer assim, há um conceito maior, mais difuso que é o do branco, que é o opressor, que é o detentor do poder, contra o negro, por conta da cor da pele e tudo e dessa questão social. Mas é um racismo inverso também. Eu já vi! Eu tive em Portugal, eu morei em Portugal alguns anos, e o povo mestiço, por exemplo, no meu caso que eu me coloco como mestiço, porque sou uma mistura de, vamos dizer assim, mistura de raças. Existia um preconceito do negro, por exemplo africano, com o povo mestiço que não se fala. Que muitas vezes se omite isso. E ele dizia assim: ‘A gente é negro. O pessoal branco é branco. Vocês são o que? Vocês são nada.’ Então é uma espécie de racismo, entendeu? Então são vias diferentes do próprio racismo, né? (ADÃO VENTURA, 37 anos).

Isso nos aponta que a discussão teórica e política e as reflexões sobre as repercussões do racismo não se mostram suficientes para o enfrentamento direto ao racismo e suas práticas discriminatórias, que muitas vezes se baseiam na ideia do mérito para perpetuar práticas de favoritismos em sociedades e Estados, tão marcados pela opressão, discriminação e violência para com as chamadas minorias. As ações para a promoção da igualdade racial, ainda, não conseguiram junto à sociedade, de modo geral, adesão e nem reconhecimento, assim como um posicionamento positivo de profissionais formadores de opinião, como professores, uma vez que as reflexões sobre o racismo ultrapassam o agir das pessoas, mas consideramos também as motivações para o agir dessas pessoas.

Ainda falta o entendimento de que homens e mulheres não brancos, historicamente, foram oprimidos, explorados, tiveram as suas individualidades e subjetividades negadas, para que houvesse o domínio de um povo sobre outro, domínio econômico, social e político. Então, as motivações de alguém negro agir com discriminação para com alguém branco nunca terão as mesmas motivações da situação contrária. Para entender e se posicionar contra o racismo, é necessária a compreensão histórica de dominação, exploração e negação cultural sofrida pela população afrodescendente desde a ocupação do Brasil pelos portugueses.

Também encontramos, entretanto mesmo sem um embasamento teórico, a formulação dos conceitos de modo positivo e preocupados com as suas repercussões na sociedade. Como podemos acompanhar na fala abaixo. Monteiro e Pimenta (2013) nos explicam que o preconceito de cor é um importante divisor social no Brasil, e que o preconceito racial não pode estar atrelado somente a questões econômicas e sociais. Mesmo

ante da insistente afirmação de que, no Brasil, não existe preconceito e que as relações são harmônicas, percebemos a olho nu as diferenças vivenciadas por pessoas brancas e pessoas não brancas.

Cara, sobre o racismo, eu acho que você toma uma raça como legítima ou superior e você busca sobrepor-se a todas as outras raças, né? Isso pautada nessa ideia de raça. Então tem muito a ideia da cor da pele por detrás disso, né? Então acho que é isso. E aí você demarca as iniciativas e os momentos que você tem de diálogo com as pessoas das outras raças nessa ideia de superioridade. E aí você começa a determinar a vida dos sujeitos a partir disso, né? Eu acho que o racismo é muito isso. Pode acontecer racismo com todas as raças. No Brasil, prevalece e se tem hegemonicamente um racismo mais com negros e índios. (LIMA BARRETO, 35 anos)

Sobre o conceito discriminação, alguns professores o cruzaram com o racismo, apontando que racismo também é uma modalidade de discriminação. Estes professores também citaram exemplos de discriminação, refletindo que essas ações seriam de maus-tratos ou negação a pessoas que não correspondem a um padrão de belo e aceitável na sociedade, citando exemplos das discriminações e preconceitos sofridos pelos gays, lésbicas, gordos, praticantes de religiões de matrizes africanas e moradores de regiões geográficas que não correspondem a grandes centros urbanos.

Sobre o conceito de democracia racial, os professores entrevistados responderam, informando que essa democracia não existe no Brasil. E, desde então, houve relatos de situações de racismo e discriminações para ilustrar a não existência da democracia racial no Brasil. É interessante porque, ao tempo em que eles informam não haver esta democracia racial, não percebemos uma problematização política e social sobre o racismo e suas implicações na sociedade. É como se eles soubessem e concordassem sobre a existência do problema, mas houvesse um desconhecimento que não permite que a questão possa ir além.

Ainda sobre esse conceito, um dos entrevistados acrescentou à sua reflexão a figura do sociólogo e historiador pernambucano Gilberto Freyre, a quem é atribuído o título da democracia racial no Brasil, e, logo mais, fez uma reflexão de como se organiza e funciona a democracia no País, que já denota uma série de restrições à figura do povo, do conjunto do País.

A democracia no Brasil, como a gente tá vendo, né, ela é uma democracia que tem seus donos. Então eu acho que anterior à ideia de raça a gente já não tem uma democracia pra sujeito nenhum. A democracia de um determinado grupo que tá no poder. Sempre foi assim e não foi muito diferente até bem pouco tempo atrás. Só que as portas abriram só um pouquinho e fecharam de novo (risos). Falando assim dos últimos anos com os governos do PT, né? Houve uma abertura, desde de 88 tem-se havido esta abertura, mas são brechas muito pequenas. A forma como esta

instituição Estado ela tá montada ela não favorece muito a democracia. O acesso é diferenciado demais. Então se o sujeito ele tem um capital cultural e o capital cultural é um capital, se capitaliza isso, desde a educação básica se investe na cultura do sujeito, e quem investe é porque tem o poder de compra, então isso vai se revestir em toda a lógica de modelo de Estado porque quem acessa o Estado pra alterar enquanto Estado? Quem são os agentes do Estado? São pessoas que historicamente também estão em situações bem mais, vamos supor, vamos dizer, tranquilas do que outros grupos sociais. Então esses acessam, muitos não acessam. Quando acessam a *negada* quer tratar como manchete de jornal. A que fulano era morador de rua e, é, mas não foi só fulano. Ah, mas o Brasil é grande! Pra um só é bem difícil, né? Então eu acho que a democracia nesse sentido já não existe, e a questão da democracia racial vamos supor que teoricamente ela existe, teoricamente. No entanto e as instituições tentam preservar isso. Há órgãos de controle tentando lutar pra isso. Até onde se prove o contrário a justiça também pretende fazer a justiça racial. No entanto a gente vê os casos e aí vem essa ideia que você colocou, né? (LIMA BARRETO, 35 anos).

Quando questionados se já haviam presenciado alguma cena de racismo, preconceito ou discriminação no seu fazer profissional, todos responderam que nunca haviam presenciado no ambiente no Ensino Superior, que as situações que já haviam presenciado havia sido quando lecionavam na Educação Básica, em situações como no desentendimento entre crianças e que os xingamentos estavam repletos de racismo e situações de brincadeiras entre eles, em uma situação sem uma intencionalidade de agressão, como nas cantigas de roda.

Eu, sinceramente, não lembro de uma situação assim. Eu tenho muitos alunos, por exemplo, da periferia e dos trabalhos sociais que eu costumo fazer e tudo, mas eles falam muito mais por afirmação, dizer que é negro e tal. E fazer uma distinção de negro e branco e tal. E fazem uma distinção de negro e branco. Inclusive, parte deles, de negros, dizer 'não, eu consigo porque sou negro e tal'. Mas em forma de preconceito, sabe? Pelo menos que eu lembre agora. Talvez se eu pensar um pouco mais, possa vir alguma coisa em mente. Mas pra já, não (ADÃO VENTURA, 37 anos).

No meu ambiente, assim como estudante ou como professor, eu nunca presenciei nada assim, nada a respeito disso. Assim, eu acho que pode ser citado como racismo, eu já posso ter presenciado até, não aqui mas quando já fui professor de escolas municipais, meninos menorzinhos né, cara assim, às vezes praticando *bullying* em relação a uma pessoa de raça diferente, ou até porque a pessoa é mais gordinha do que o outro. Coisas desse tipo, mas assim, preconceito racial ou... (...) é isso, mais quando eu fui professor da educação básica, né, crianças de sexto ano. Os molequinhos em fase de formação a gente até tava lá pra auxiliar, dizer que isso é errado e tal, mas aqui não. Aqui no campus, já alunos com mentalidade já mais bem avançada, com uma formação melhor, a gente nunca, pelo menos, eu nunca presenciei esses acontecimentos aqui (CRUZ e SOUSA, 31 anos).

Continuando as entrevistas, o próximo passo foi perguntar aos entrevistados sobre os seus conhecimentos sobre as políticas afirmativas. Apesar de que, na entrevista do Machado de Assis e do Cruz e Sousa, os entrevistados já adentraram o assunto, antes mesmo que fossem indagados sobre esse ponto, Cruz e Souza nos diz que por questões biológicas,

como o pigmento que determina a tonalidade da pele, a sociedade faz seus preconceitos e que em razão disso, ações como as cotas foram instituídas.

Machado de Assis, ao explicar os conceitos de raça, etnia e cor já nos expressa um histórico dessa formação da hierarquia entre as pessoas com base em conceitos oriundos das Ciências Biológicas e seu desenrolar na sociedade, informando-nos que a universidade se empenhava em se envolver nas discussões e a orientar ações para superar essas desigualdades.

Porque eu posso chamar de raça também e, ser só um conceito, mas apesar disso a discussão que eu fizer não ser determinista. Aí eu acho que depende uma série de coisas. Aí tem uma galera que tá até fazendo essa discussão e tal e eu acho que chega nuns pontos assim muito conflituosos. [...] Em relação à academia hoje, principalmente assim. Ao universo da academia. Você vê que aí começam a se construir políticas afirmativas buscando superar as desigualdades que imperam na sociedade devido a esse jogo aí de sociedade que eu estava narrando um pouco. E começam a surgir movimentos afirmativos e aí vão buscar direitos sociais, enfim, isso tudo que a gente tá vendo ocorrendo agora né? E há uma discussão de que, como se esse próprio discurso ele também tivesse determinando um traço de racismo (LIMA BARRETO, 35 anos).

Nesta fala, podemos notar que o professor já observa que existe uma discussão que aborda o termo raça e que supera o velho determinismo biológico do século XIX; que hoje o vocábulo raça tem toda uma abordagem social a considerar que o movimento em que as pessoas se organizam se fundamenta em anos de privilégios de um povo, sobre a exploração de outros e que, por tal pretexto, existe uma ligação entre esse entendimento de raça e classes sociais.

O entrevistado também aborda um discurso da sociedade, principalmente entre as pessoas que negam a existência da questão racial e que, devido a isso, não aceitam as políticas afirmativas, fundamentando os seus questionamentos na ideia de que foi com base nessas orientações dos movimentos sociais negros que essa temática de raça teria sido abordada.

Seguindo essa linha de raciocínio, Cruz e Souza (31 anos) informa que as cotas são resultado de uma sociedade que diferencia as pessoas desde o seu pertencimento racial e que acredita que tal distinção não deveria existir. Acrescenta a noção de que políticas como as cotas podem segregar ainda mais as pessoas em razão da sua pertença étnico-racial.

Nas políticas, em relação a isso, eu acredito que elas tornam essas pessoas distintas umas das outras exatamente pelo fato desse sentido, né? A gente tem cota para pessoas que são negras ou nós temos cotas para pessoas de outras etnias às vezes. Então, eu acho que as políticas acabam fazendo essa diferença entre eles, né? Eu não sei se no sentido de achar que: não, o cara não tem uma condição financeira tão boa quanto uma pessoa que seja de outra raça, seja de uma outra cor, não sei. Eu acredito, que a política, nesse sentido, acaba fazendo essa diferença. [...] Eu vejo os dois lados, na verdade, né? Tem um lado positivo, muitas vezes pras essas pessoas,

já que a gente às vezes tem uma sociedade com um pouco de preconceito em relação a isso ainda, infelizmente isso ocorre. Mas o ponto negativo, que eu acho, é que acaba, de certa forma, existindo um preconceito na hora que eu crio uma cota desse tipo pra uma pessoa que tem uma raça diferente de outra, né? (CRUZ e SOUSA, 31 anos).

Apenas um professor, quando abordado sobre as políticas afirmativas, nos trouxe como exemplo as ações desenvolvidas na Educação Básica, assim como o reconhecimento da dívida histórica, em decorrência da marginalização a que a população afrodescendente foi submetida por todos esses séculos de exploração e discriminação.

Sim, eu já ouvi falar né? Não conheço a fundo, mas já ouvi falar sobre algumas políticas afirmativas, né? Sobre essa questão das políticas afirmativas, o que eu ainda tenho mais contato, que foi uma conquista, talvez, dentro destas políticas é sobre a lei do ensino da questão étnico-racial dentro das escolas, né? Que aí a gente teve um pouco mais de contato por conta de ser da licenciatura, e, também a gente ser muito procurado para discutir a questão étnico-racial dentro das escolas, principalmente no período de comemoração da cultura negra. [...] Elas (as políticas afirmativas) foram pensadas por conta de uma, vamos dizer assim, dívida, né? A gente sabe que os negros, quando trazidos para o Brasil, sofreram com a escravidão e, depois disso, sofreram com a exclusão social. Passaram por muitos problemas. E houve uma necessidade da própria cultura negra, da raça negra, de se colocar enquanto população, pessoas que contribuíram para a formação do nosso país, né? Então eles trouxeram essa necessidade e há realmente, vamos dizer assim, uma dívida dentro desses séculos de colonização e desenvolvimento do país para com a raça negra, no caso (ADÃO VENTURA, 37 anos).

O entrevistado ainda conclui seu pensamento, acentuando que as ações para a promoção da igualdade racial não podem ficar apenas na implementação das cotas, que seriam apenas medidas paliativas, que deve haver responsabilidade e investimentos para que negros e negras possam ter acesso a todos os espaços como qualquer outro sujeito, tendo condições de Educação, Saúde e Trabalho da mesma maneira. Concordando com este pensamento, Fonseca (2009) informa que só a criação de órgãos e as denúncias sobre as desigualdades sociais oriundas das desigualdades raciais não dão conta, sozinhas, de gerar a transformação da sociedade e das condições de vida da população afrodescendente, que precisamos de um Estado que reconheça o problema e tenha compromissos com o enfrentamento do racismo, disponibilizando recursos financeiros e esforços para isso.

Sobre políticas e ações voltadas para a promoção da igualdade racial dentro da política de Educação, todos os entrevistados conseguem perceber a política de cotas para ingresso nas universidades; acreditamos que tal ocorra por fazer parte dos seus cotidianos de trabalho, assim como da grande repercussão na mídia e na sociedade a implantação e o impacto dessa política. Apenas Machado de Assis e Adão Ventura citam a Lei 10.639/03, que trata da inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos obrigatórios da Educação

Básica e refletem acerca de como a abordagem do tema ainda é superficial na Educação Básica. Para Ventura,

São políticas afirmativas também. Exato! Que inclusive tem algo, uma coisa que a gente passa sempre, que a gente do grupo de capoeira, a gente é sempre convidado, em novembro, para fazer apresentações de capoeira e isso me incomoda. Inclusive eu costumo conversar com os professores e diretores que me convidam para fazer isso que, eu costumo falar pra eles, primeiro que a capoeira não é a única herança cultural negra. Tem mais que isso, né? Tem a alimentação. Tem tanta coisa para ser falada e discutida. E há, a religião. E só buscam a capoeira. E outra coisa, vocês só buscam no mês de novembro, na semana da cultura negra, da consciência negra. Então não há uma, vamos dizer assim, não há uma discussão perene, uma discussão que se realize durante o ano. É algo pontual e muito mais fácil de passar sem as devidas assimilações dos alunos, entendeu? Então existe muito isso (ADÃO VENTURA, 37 anos).

O próximo bloco a ser abordado com os entrevistados dialoga sobre uma possível autorreflexão de como percebiam a sua participação, como professores, para a formação cidadã de outros docentes, de jovens que estão no período de formação inicial para também se tornarem professores.

Sobre a importância dos movimentos sociais e sua atuação junto à sociedade civil, Gomes (2017) assim se expressa:

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não-hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil, se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento (GOMES, 2017, p.16-17).

Dos quatro professores entrevistados, dois responderam que não e/ou nunca tiveram participação em movimentos sociais e não são filiados ao Sindicato dos Servidores do IFCE. Outros dois responderam que são filiados ao sindicato e que tem participação em movimentos sociais, associações de bairro e/ou movimento de luta e resistência ao sistema. Esses dois últimos conseguem fazer a reflexão de como tal engajamento repercute em suas práticas como seres humanos e como docentes, de como isso ajuda a expandir as suas visões de mundo e seus compromissos com os outros seres humanos.

Ah, sou sindicalizado, né? Do Instituto Federal, mas eu não sou atuante, né? Mas (pausa) a questão da associação, a gente já pensou em montar uma associação no bairro que a gente tem um trabalho, que a gente desenvolve já há 15 anos, né? Que inclusive tem paralelo com toda a minha formação. Foi na época que eu comecei, que eu entrei na graduação, na Educação Física. Continuei no mestrado e no doutorado e etc. E aí a gente já pensou em formar uma associação e tudo, mas não foi possível ainda. Mas é um projeto que teve, por exemplo, durante um tempo, o

aval da Universidade Federal do Ceará (UFC) e agora, a gente quer institucionalizar pelo IFCE. (Em) Canindé também a gente tem vários projetos que funcionam em parceria com os Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). São projetos que a gente trabalha, mas são muito de iniciativa própria. (ADÃO VENTURA, 37 anos)

Nas respostas ouvidas por meio das entrevistas com os professores, podemos identificar desde a dificuldade de se perceber como participante de um processo de formação humana, dentro de outro contexto que é o da formação profissional até a crítica a essa formação conteudista, que muitas vezes sintoniza seu foco apenas na capacitação técnica para o ingresso no mercado de trabalho. Dois dos professores tiveram respostas bem parecidas. Como suas disciplinas eram mais específicas, os conteúdos programáticos não davam margem para abordar especificamente assuntos voltados para a formação humana, entretanto, sempre que havia a oportunidade, eles estavam se referindo a importância do respeito e da valorização humana.

Eles relatam que, na sua prática profissional, procuram tratar a todos de maneira igual e respeitar e valorizar as suas peculiaridades, buscando considerar esses pontos quando decidem por uma metodologia de ensino ou por, principalmente a origem social. Essa atitude do tratar todos iguais e da mesma maneira pode ser um avanço em relação a não ter posturas discriminatórias e de desvalorização, entretanto, quando tratamos todos como iguais, corremos o risco de não perceber atitudes internas no grupo que são motivadas pelas diferenças entre as pessoas, como o racismo, o preconceito em relação a orientação sexual, no referente às pessoas com alguma deficiência, no que concerne a origem social e/ou geográfica e etc.

A diversidade étnico-cultural nos mostra que os sujeitos sociais, sendo históricos, são, também, culturais. Essa constatação indica que é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente rompendo práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes (GOMES e SILVA, 2011, p. 20).

Outro professor relata que, nas disciplinas que ministra, sempre procura promover a reflexão sobre os temas transversais, como violência e preconceito, e que o seu curso tem a possibilidade de referenciar a temática étnico-racial dentro de uma disciplina optativa, que é a capoeira. Consideramos isto como um avanço, pois a disciplina que hoje é eletiva se tornará obrigatória no novo currículo que será padronizado para todos os cursos de Educação Física do IFCE, e essa vitória faz parte da luta dos que percebem o compromisso dessa atividade com os seres humanos de um modo mais crítico, considerando esse homem ou mulher em seu contexto e não resumindo a Educação Física só ao movimento do corpo. Acrescenta que os

próprios alunos trazem as suas histórias de vida para a sala de aula e que isso não deve ser desconsiderado.

Por último, tivemos a resposta de um professor que já inicia problematizando o modelo de formação, que muitas vezes não permite nem proporciona que o aluno exprima o seu próprio pensamento, de maneira crítica e que considere os fatores sociais que vivencia em seu cotidiana, e, assim, os alunos não conseguem chegar ao estranhamento de suas vidas, de suas relações, não logram se perceber reproduzindo pensamentos e atitudes já existentes na sociedade, como veremos a seguir.

Cara, assim, eu acho que a gente tem que ter o maior cuidado desse lance da cidadania assim porque muitas vezes o, assim, o discurso, ele pode revestir práticas bem diferentes, né? Porque muitas vezes se fala no aluno-cidadão, em formar um aluno-cidadão, mas só que no entanto, quando se vê, não se permite que o aluno pense, que ele construa novos sentidos com aquilo que você tá trazendo pra ele, né? Então eu acho que as vezes nós *tamos* vivenciando determinadas metodologias de ensino que são bem reprodutivistas e não tem uma visão crítica de sociedade. De que essa sociedade ela pode mudar, que ela pode reverter quadros sociais e tal, então as coisas ensinadas muito assim de uma forma muito conteudista. E isso desprende o saber da sociedade. Então eu acho que isso é meio que assim, sempre foi uma premissa muito básica das minhas atitudes enquanto professor. Eu acho que em todas as disciplinas que eu ministrei eu não dava aula de, não era o conteúdo, era sempre também a ideia de como é, o que é que o sujeito que vai ensinar aquele conteúdo, que eu acho que no final nós *tamos* formando as pessoas, não *tamos* formando só para alguns conteúdos, não é só um avanço disso e tal, a formação é do sujeito. Então eu acho que assim as matérias que eu ensinei, foram muitas matérias aqui no Instituto e tal, sempre tiveram vinculadas a ideia de como é que o sujeito deve se portar no mundo, né? Então eu acho que é isso a ideia de cidadania pra mim é muito disso. E aí tem premissas básicas pro sujeito se portar no mundo. A ideia do respeito ao outro é uma coisa muito básica e tal. E outra coisa também que eu acho que é a ideia de justiça. Eu acho que isso deve perpassar a formação da cidadania. Eu acho que tendo esses dois parece que outras coisas vão aparecer, sempre vai aparecer. Então, pautado nisso, também sempre procurei através das coisas que eu estudo e que eu trago *pras* aulas, a ideia de não achar que aquilo é algo que não vai mudar, é algo já concluído. Então acho que a perspectiva da ciência traz muito isso: a ideia de que as coisas tão em movimento. Por mais que a gente esteja apresentando esses conteúdos, mas eles estão num campo que podem ser superados, né? Então acho que eu, a forma como eu abordo esses conteúdos é muito assim (LIMA BARRETO, 35 anos).

Outro apontamento para essa discussão foi o de que, nas disciplinas mais específicas da Matemática e da Educação Física, seria mais difícil abordar e fazer um trabalho mais aprofundado do que nas disciplinas pedagógicas e ligadas a Filosofia e Sociologia, pois teriam espaços no currículo e na sala de aula para a reflexão dos temas transversais com os/as alunos/as.

Dentro do IFCE propriamente dito (pausa), assim, tem a questão das cotas, obviamente que o próprio IFCE, como política governamental executa, né? Mas em termos de combate maciço eu acredito que não vejo. Porque eu vejo, pelo menos a educação como, por exemplo, cada professor tem a sua forma, a sua conduta, né? A

sua forma de trabalhar esse tipo de assunto, talvez. Se tiver espaço, obviamente, na sua disciplina. Talvez um professor de sociologia tenha mais esse espaço na sala de aula porque esta parte do racismo, da discriminação racial [...] ela está mais voltada, mas ações mesmo [...] É, particularmente, eu não vejo assim efetivamente. Eu, né? Eu! Não vejo esse tipo de ação. Mas deve ter, talvez (JOEL RUFINO, 32 anos).

Notamos que há situações de racismo e de discriminação, podem acontecer em sala de aula, mas não houve a conclusão do pensamento de que os professores deveriam estar preparados para enfrentar essa situação com uma postura antirracista.

Concluindo as entrevistas, os professores foram questionados se conseguiam perceber na estrutura do curso e no funcionamento da Instituição onde trabalham, ações para a superação do racismo e promoção da igualdade racial. Apesar dos professores informarem que existem no IFCE espaços para se debater a questão racial, as respostas foram todas diferentes.

Relacionados ao espaço da matriz curricular dos cursos de Matemática e Educação Física, os professores apontam para maior articulação da temática com as disciplinas pedagógicas ou alguma disciplina optativa, mais específica, como é o caso da Capoeira na escola e alguma disciplina que aborde a Etnomatemática. Também foram indicados os encontros pedagógicos como espaços propícios a esta reflexão entre os professores. Sobre isso, Gomes (2001) destaca o fato de que:

A revisão dos currículos, a construção de uma relação ética e respeitosa entre professores/as e alunos/as, o entendimento do/a aluno/a como sujeito sociocultural e não somente como sujeito cognitivo, a compreensão de que os sujeitos presentes na escola vêm de diferentes contextos socioculturais e possuem distintas visões de mundo são princípios de uma educação cidadã. O reconhecimento de que, esses cidadãos são homens e mulheres que pertencem a uma nação cuja composição é diversa e a consideração de que tal pertinência imprime marcas na construção da sua identidade raciais são os princípios de uma educação cidadã que considera e inclui a questão racial. (GOMES, 2001, p. 90).

Percebemos a importância da articulação dos saberes docentes, quando Maurice Tardif (2014) aponta sobre a relevância das condições concretas de trabalho dos professores, assim como de sua personalidade e experiências, quando os entrevistados são convidados a refletir sobre a Instituição de ensino onde trabalham.

Os professores apontam que a Instituição se mostra aberta à discussão étnico-racial, mas que a efetivação das ações ainda caminha a passos lentos e atribuem isso ao fato de que a maioria dos professores não ter uma formação adequada para conduzir tal discussão, e que o embasamento e a segurança para conduzir essa discussão decorreu da articulação do fazer como docente e de vivências externas que proporcionem um conhecimento e identificação com a causa.

Bem, eu acho que há sim algumas discussões embrionárias, há alguns movimentos que já se realizam com relação ao índio, com relação à realidade étnico-racial, cultural, deficientes e tal, há sim. Mas eu acho que ainda não se efetiva dentro do ensino, né? Isso alguns professores ainda não têm. Ou tem receio de trabalhar com isso, porque não tem tanto domínio ou não tem formação adequada para lidar com o tema, né? Mas a gente (pausa) eu acho que isso não se efetiva, né? Acho que há um percentual, que se a gente for ver, um percentual de discussão sobre o tema. Inclusive eu tiro isso por uma monografia que o aluno fez há pouco tempo, por isso que eu tiro. Ele disse que só em duas disciplinas, em apenas duas disciplinas do curso de educação física, se discutiu efetivamente esse tema. Que ele citou que era uma disciplina de dança, eu acho. De dança e manifestações corporais, culturais eu não sei. Que era ministrada por uma pessoa negra e se auto afirmava como tal, então, ela conseguiu fazer essa mediação. E a própria capoeira na escola, que é uma disciplina que no caso eu ministro, que a gente discute. Isso foi uma entrevista que ele fez com os alunos do curso, entendeu? Os alunos do curso, inclusive ex-alunos. E aí, ele perguntou se as pessoas viam essas discussões sobre a questão étnico-racial e onde elas viam. Então foram essas duas disciplinas citadas Pouquíssimas vezes apareceu outra disciplina. (ADÃO VENTURA, 37 anos).

Outra fala importante é a de Machado de Assis, quando aborda a desvalorização das Ciências Humanas e Sociais e que, em razão disso, não há uma preocupação concreta em articular essa formação humana de cunho profissional desses alunos. Exprime que se não houver essa articulação, fica difícil refletir sobre a diversidade e a cultura e de como elas são determinantes nos comportamentos e nas relações entre as pessoas. O entrevistado continua apontando que, sem uma formação voltada para essas questões, o debate étnico-racial chega na escola de modo fragmentado pois, essas populações, como indígena e afrodescendente, ainda aparecem para os alunos de forma exótica e reproduzindo estereótipos maléficos como o da preguiça ou de ignorância.

As falas apontam que, sem essa formação, o debate fica ainda muito sob a responsabilidade do professor que está conduzindo a disciplina e, que a qualidade do discurso está muito ligada a atividades e vivências além das relações acadêmicas. Tais atividades ficam mais na dependência de saberes e vivências pessoais do que de saberes acadêmicos e científicos, o que enfraquece as ações para a promoção racial na política de Educação, pois, enquanto não ajustarmos a organização da sociedade a partir da existência do racismo estrutural e da hierarquização dos seres humanos que este racismo promove, como poderemos tratar da superação do racismo e da igualdade racial junto aos nossos alunos?

Assim como o problema é estruturante, as ações também devem ser. Não podemos combater superficialmente o que é profundo e sedimentado. No próximo tópico, examinaremos as falas dos estudantes em formação, buscando compreender suas percepções sobre o contributo da formação inicial para a docência nessa promoção da igualdade racial e de enfrentamento ao racismo.

6.3 O QUE NOS DIZEM OS ALUNOS

As perguntas do primeiro bloco do roteiro de entrevista podem ser divididas em três grupos grandes. O primeiro visa a coletar evidências sobre o conhecimento que os discentes têm sobre os conceitos básicos ligados ao debate étnico-racial e a promoção da igualdade racial e que, muitas vezes, revelam posicionamentos políticos e a defesa dos direitos humanos. O segundo grupo procura saber dos conhecimentos que os/as alunos/as têm sobre o que já foi feito para a Promoção da Igualdade Racial mediante a implementação de Políticas Afirmativas e Valorativas.

E, por último, o grupo três procede a perguntas que procuram facilitar a reflexão sobre os espaços para a discussão étnico-racial na realidade de seus cursos de licenciatura, assim como da Instituição onde estudam e de como isso tem relação com a prospecção que fazem de suas posturas na qualidade de professores e professoras de Educação Física e Matemática.

As/os entrevistadas/os foram nomeados inspirados em mulheres e homens negros que tiveram a vida marcada pela defesa dos direitos da população afrodescendente e denúncia e combate ao racismo. A organização das entrevistas foi essa: Carolina Maria de Jesus (48 anos), Djamila Ribeiro (25 anos), Conceição Evaristo (24 anos), Elza Soares (24 anos), Abdias do Nascimento (30 anos), Agenor de Oliveira – Cartola (22 anos), Beatriz Nascimento (28 anos), Ivone Lara (29 anos), Milton Gonçalves (22 anos), Milton Santos (29 anos), Lázaro Ramos (24 anos), Marielle Franco (28 anos).

Iniciamos as entrevistas perguntando aos jovens os seus conhecimentos sobre os conceitos de raça, cor e etnia. Os alunos demonstraram preocupação sobre o que iriam responder. Alguns avisaram que não tinham leituras sobre o assunto e foram tranquilizados no sentido de que o objetivo da pesquisa era de saber o conhecimento que eles tinham sobre a temática naquele momento. Percebemos que eles entendem existir correlação entre os conceitos, ficando difícil, às vezes, fazer a separação entre eles.

O que foi geral nas respostas dadas foi a relação do conceito de etnia com a cultura e/ou a origem geográfica das pessoas, que isso é fator agregador em um povo e que, também, pode ser fator de dominação entre povos diferentes. Outro apontamento comum foi que a cor se refere às manifestações fenotípicas das pessoas.

Sobre o conceito de raça, não encontramos nenhum dos alunos que o trouxesse e o relacionasse com a organização em sociedade, relacionando com vínculos de poder,

hierarquia. O termo raça é como se fosse algo feio, ou proibido, onde só existe uma raça – a humana – e que todas as pessoas são iguais e precisam ser tratados como tal.

Bem, esses três termos, para mim, eu não posso dar uma definição. Só sei que elas são ligadas a cor, a origem de algumas pessoas que vêm de outros países e a evolução dessas pessoas com a mistura dessas pessoas com, com as pessoas que moravam nesse país ou então pessoas que vieram de países, não do mesmo país. De raças, por exemplo, raça é de ser humano. (MILTON GONÇALVES, 22 anos).

Raça? Eu não tenho ideia sobre o que dizer de raça, não. (IVONE LARA, 29 anos).

Isso pode ser reflexo de toda a elaboração na sociedade de, que no Brasil, se alcançou a democracia racial, que vivemos todos em harmonia e que o sucesso ou insucesso é fruto de esforços e oportunidades individuais.

Em relação a raça e etnia, né, que eu vou começar, raça eu já tenho uma opinião particular de que raça, eu defino mais para animais irracionais, eu tenho essa particularidade. Já etnia, assim, ligado ao ser humano, ao racional. E a questão da cor é uma coisa mais complexa, né? Porque a gente tem ligação do índio, do negro, do europeu. (DJAMILA RIBEIRO, 25 anos).

Sobre a dificuldade de trazer os conceitos e posturas antirracistas, Monteiro e Pimenta (2013) nos dizem que

A forma mutante do discurso racial assume diversos contornos e se vale, muitas vezes da justificação do desconhecimento, de posturas e esquemas mentais sustentados em interditos e não ditos racistas. Consolidado no senso comum, esse discurso muitas vezes se disfarça nas relações “cordiais” como silenciamento e ajuda a manter hierarquias e assimetrias. (MONTEIRO & PIMENTA, 2013, p. 123).

Continuando o bloco de indagações sobre os conceitos, perguntamos o que esses jovens sabiam sobre as expressões Democracia Racial, Consciência Negra e Privilégio Branco. Sobre esses conceitos, já podemos perceber esforços dos discentes em refletir sobre os termos, discordar ou concordar com eles com suporte em visões pessoais, apesar de alguns alunos responderem que nunca haviam ouvido falar sobre o assunto.

Sobre Democracia Racial, as respostas apontaram para a essência do conceito de democracia, respeito e tolerância. Alguns alunos fazem a referência com identidade, aceitação de seu pertencimento étnico-racial. Eles concluem que não vivenciamos a tão falada democracia racial.

Eu não tenho muito entendimento desse termo, talvez pouco eu escutei falar sobre, mas democracia racial eu acredito que seja da mesma forma que o branco ele tem as oportunidades, o negro ele também deve ter sem diferença nenhuma entre a cor. (IVONE LARA, 29 anos).

Democracia Racial (pausa). Acredito que na democracia as pessoas têm direito de se manifestar, né? Tipo, referente à sua cor para não ter preconceito, discriminação. (AGENOR DE OLIVEIRA – CARTOLA, 22 anos).

Ah, democracia racial. Democracia... eu acho que é o seguinte: eu me aceito... quando eu falo democracia quer dizer que eu me aceito do jeito que sou, que a sociedade deveria me aceitar do jeito eu acho. Se eu sou preta, a sociedade deveria me achar preta também, se eu sou branca ou se eu sou amarela. (ELZA SOARES, 24 anos).

A próxima expressão foi “consciência negra”. Muitos alunos trataram da data em alusão ao Dia da Consciência Negra, tema trabalhado nas atividades escolares da Educação Básica. Isso pode sinalizar a pontualidade em que o tema é abordado na política de Educação. Percebemos, também, que o assunto motivou uma fala sobre autorreconhecimento e a sua afirmação como negro ou quilombola, relação com o fato de se orgulhar de quem é.

Eu só ouvi falar em consciência negra na época da escola, que tem né, o dia da consciência negra, que é feito aquela homenagem e falam né, do não preconceito as pessoas negras. (BEATRIZ NASCIMENTO, 28 anos).

Consciência negra eu me lembro muito do, daquele sujeito, o Martin Luther King. Caracteriza a mesma coisa que eu falei, mas em relação ao povo negro. Que eles querem preservar a cultura deles, e eles querem que as pessoas respeitem esse ato de preservação. (MILTON GONÇALVES, 22 anos).

Consciência negra vai muito da identidade, se a pessoa se considerar negra ou não. Essa consciência de, eu não vou citar raça de novo, né? Essa consciência de etnia, se ela tem essa consciência da identidade que ela tem, do histórico dela na família, de negros e tudo o mais. (DJAMILA RIBEIRO, 25 anos).

Sobre o privilégio branco, percebemos que os alunos também fizeram um movimento de reflexão com suporte em seus conhecimentos prévios e opiniões pessoais. Não trouxeram para nós um conceito pronto do que é o privilégio branco baseado nas teorias, e sim uma opinião efetivada com base nas suas percepções de mundo, concordando com a resposta anterior, quando já sinalizaram que não existia democracia racial no Brasil. Os alunos sinalizam que há diferença de oportunidades, mas não ultrapassam essa reflexão para, por exemplo, correlacionar com questões econômicas.

Eu não recorro de já ter ouvido essa nomenclatura. (BEATRIZ NASCIMENTO, 28 anos).

Não tinha ouvido falar, não. Mas pela palavra privilégio, quer dizer que o branco, que a questão do branco ter mais privilégios que os negros. (ELZA SOARES, 24 anos).

Já ouvi falar e realmente existe no Brasil, né? Que é o favoritismo para as pessoas brancas (pausa) emprego, educação, tudo, sempre. Primeiro os brancos. Começa pelas cotas, né? Às vezes, a pessoa só entra na faculdade por causa das cotas porque tem que ter um determinado número, sendo que não era *pra* existir isso. As pessoas negras têm os direitos de todo mundo. Todo mundo é igual. Então, a discriminação existe em todo canto. (MILTON SANTOS, 29 anos).

Dando sequência a este bloco de perguntas, procuramos saber o que os alunos entendem por preconceito, discriminação e racismo. Segundo, Silva (2001), tais conceitos podem colaborar no entendimento das desigualdades entre crianças brancas e crianças negras no ambiente escolar, podendo fomentar mudanças nesses tratamentos, ou apenas a sua reprodução.

Encontramos respostas que indicam que existir e é fruto da organização da sociedade brasileira, herança da organização colonial que apoiou o sistema de escravidão para sustentar a economia. E, mais uma vez, encontramos a indicação de que os seres humanos são iguais e que, por isso, deveriam ter tratamentos e direitos iguais.

Racismo, preconceito e discriminação. É quando você diminui o outro por conta da sua cor, quando você, por a pessoa ser negra, você acha que ela não tem capacidade de realizar tal tarefa e diminui ela na frente de outras pessoas. Isso é uma discriminação, preconceito. O racismo eu acho que é quando você tem preconceitos só contra pessoas negras, o racismo. (BEATRIZ NASCIMENTO, 28 anos).

Racismo é eu lhe ofender, lhe julgar pela sua raça, pela sua cor. Preconceito é eu fazer um pré-julgamento sem eu lhe conhecer, sem eu saber de onde você vem, o que você pensa, o que você é, né? Só pela sexualidade ou pela cor de sua pele, ou pela roupa que você veste. E até mesmo pela sua etnia, muitas vezes, né? E discriminação é eu juntar o racismo e o preconceito e lhe ofender, né? Lhe humilhar, lhe discriminar. Dizer que você não pode entrar em determinado local porque você é assim, ou assim. Acredito que seja assim. (MARIELLE FRANCO, 28 anos).

Tivemos respostas também indicativas de que preconceito e racismo ficariam no plano da subjetividade, reduzindo o problema aos indivíduos que são vítimas e que denunciam; isso é uma estratégia do racismo, pois naturaliza essas situações de opressão, atribuindo essa responsabilidade a outras questões, como desigualdades sociais e econômicas.

Esse posicionamento pode representar um desserviço para as ações que visam à promoção da igualdade racial e um comportamento antirracista, uma vez que desqualifica uma luta histórica da população afrodescendente que sofre os desdobramentos do racismo e que, cotidianamente, denuncia tais situações. Em sua maioria, os alunos relataram que nunca foram vítimas de racismo ou preconceito.

Rapaz, na realidade em que vivo, acontece (preconceito/discriminação) em relação a questão econômica, mas eu vejo muito pela televisão que a questão da cor influencia muito. Mas no ambiente em que vivo é só a questão econômica mesmo. Porque, geralmente, o branco tem uma renda, uma qualidade de vida melhor economicamente que esse povo. Geralmente, eles são mais pobres que as outras pessoas. Porque assim, em cidades grandes, nesses lugares mais desenvolvidos, pode ter alguma diferença, pode ter alguma implicação em relação a cor, preconceitos e essas coisas. Mas assim, em Canindé, como eu já falei quando criança, eu nunca vi esta distinção não de “você não pode brincar com o menino porque ele é de tal cor”. Nunca vi isso aí não. Mas quando bate pra questão econômica pode ser, pode ser branco, preto, tudo, tudo é pobre. (MILTON GONÇALVES, 22 anos).

Eu acho também que não (fui vítima de preconceito), acredito. Que por conta de eu me aceitar. Porque às vezes eu vejo pessoas que falam que os outros são preconceituosos, mas eles próprios não se aceitam a cor que tem, então tudo para eles é preconceito. Se a pessoa me chamar de negro, eu não vou me ofender porque eu sou negro. Então, eu acho, que o preconceito primeiro a gente tem que, digamos assim, tirar esse preconceito de dentro da gente pra depois ser aceito por todos. (ABDIAS DO NASCIMENTO, 30 anos).

Preconceito (pausa) é algo que existe só na sua cabeça, preconceito. (MILTON SANTOS, 29 anos).

O próximo bloco de perguntas procurou saber dos alunos os seus conhecimentos sobre as políticas afirmativas e as ações para a promoção da igualdade racial interligadas com a política de educação. Tivemos dois tipos de respostas, algumas que apontaram para o pouco desconhecimento sobre as ações afirmativas e valorativas e as respostas que indicam os conhecimentos anteriores à formação oferecida por meio da licenciatura, conhecimentos adquiridos na fase de estudos do Ensino Médio, ou de vivências pessoais, não necessariamente ligadas à política de Educação.

A primeira pergunta procurou saber se os alunos conheciam as políticas afirmativas e se tinham alguma opinião a respeito delas. Dos dozes entrevistados/as, dois falaram com algum conhecimento prévio sobre a resposta. Tivemos outro aluno que na hora de responder, já perguntou se as políticas afirmativas se tratavam das cotas e os outros nove alunos responderam que não sabiam do que se tratava. Neste grupo, tivemos dois alunos que falaram sobre as cotas em outros momentos da entrevista, levando à reflexo de ideia de que ações como as cotas gerarem uma discriminação por tratar as pessoas de maneira diferente enquanto são todas iguais e possuem as mesmas capacidades.

Sobre as indicações da existência das políticas de cotas, os entrevistados citam brevemente a sua existência, não mostrando conhecimento sobre a importância da reparação dessa dívida histórica para com a população afrodescendente marcada por profundas desigualdades sociais, econômicas, educacionais, entre outras:

Como se fossem as cotas? Eu faço parte dessas políticas afirmativas! Só a questão das cotas, eu acho que só sei, só vi isso, só das cotas que eu ouvi falar. (ELZA SOARES, 24 anos).

Eu acho que é uma forma de discriminação, por que diz que os negros só vão conseguir entrar na faculdade se tiver essas cotas, tá entendendo? Sendo que eles têm a mesma capacidade. Eu conheço pessoas, há muita gente negra mais capaz que pessoas brancas, que recebem direitos mais que ele. (MILTON SANTOS, 29 anos).

Eu acho que ela meio que provoca assim, uma diferenciação, ela não une. Porque você tem cotas para negros, uma quantidade específica *pra* deficientes, eu acho que sei lá, isso não une. Deveria ser um, totalizando tudo. (CAROLINA MARIA DE JESUS, 48 anos).

Sobre o conhecimento acerca das políticas afirmativas, fomos informadas sobre a existência da reserva de vagas em concursos públicos, assim como tem a lei sobre a obrigatoriedade sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira na Educação Básica, o que nos mostra um conhecimento elementar sobre estes dispositivos legais, assim como a sua implementação. Falando na concretização dessas ações, também pudemos identificar que alguns alunos já realizam a reflexão de que, no Brasil, pobreza e falta de oportunidades de estudo e trabalho têm relação com a raça.

Como assim, no geral? Não, eu posso tá entendendo errado, né? Mas no caso, referente à educação, o que eu não sei se tem alguma coisa a ver, mas tipo, já tem uma lei que os alunos do ensino fundamental e do ensino médio tem que estudar a cultura africana. Acredito que seja uma política afirmativa. Também tem, em concursos públicos também tem a cota, né, para negros? (AGENOR DE OLIVEIRA – CARTOLA, 22 anos).

As cotas, né, eu acho. Pros negros. Eu acho que são programas que eles criaram pra tentar tirar essa diferença que tem entre o negro e o branco hoje. Porque, querendo ou não, se você for numa favela, eu acho que 70% da população que mora lá é negra. Então as oportunidades não são as mesmas, que as pessoas com poder aquisitivo melhor vão ter para ingressar na faculdade. Então eu acho que foi para amenizar essa diferença que tem. (ABDIAS NASCIMENTO, 30 anos).

Com encosto na resposta acima, questionamos ao aluno se, com essa resposta ele visualizava a relação entre cor da pele e classe social ele concedeu essa nova resposta, correlacionando ser negro/a e oportunidades de vida e de inserção na sociedade:

Totalmente. Porque eu digo isso porque eu conheço. Se você visitar um presídio, 90% das pessoas que tã lá são negros, e às vezes, a pessoa não escolheu tá lá, e sim, pela oportunidade que foi dada a ela e que o único caminho que ele teve foi aquele. Porque eu *tava* vendo um relato *duma* pessoa, *duma* criança de 14 anos, e eu digo criança, porque ainda é um adolescente, mas ainda é uma criança. Que ele disse que tinha ido trabalhar a primeira vez, aí denunciaram a pessoa que *tava* pagando o salário dele, o homem foi preso, tentou a segunda vez, denunciaram, sendo que ele não tinha nem pai e nem mãe, então ele foi roubar. Passou até reportagem em uma TV aqui do Ceará mesmo, nessa reportagem o cara colocou o texto todinho. Aí eu digo: qual é a oportunidade que a pessoa dá? Não pode trabalhar, então a única saída que ele tem é morar na rua e roubar. Aí eu digo: o negro hoje é mais colocado nesse conflito de oportunidades até porque abre cotas, só que não são cotas. Porque olhe, é negro quem se diz que é negro. Não existe uma coisa que defina que a pessoa é branca, mas se diz que é negro, vai concorrer as vagas dos negros, né? (ABDIAS DO NASCIMENTO, 30 anos).

A fala do aluno nos desperta algumas pontuações. Percebemos que ele visualiza a situação de marginalidade e negligência vivenciada pela população afrodescendente, como também as oportunidades de vida, trabalho, estudo e lazer diferenciadas as que homens e mulheres negras têm acesso, diferentemente do que é vivenciado pela população branca.

Outro fato interessante é quando o aluno relata a situação de abandono que o adolescente vivencia e dá o trabalho como alternativa para a superação de suas dificuldades.

Sabemos que, nesta idade, a promoção que deve ser ofertada ao ser humano é o estudo, o acolhimento familiar, a proteção a sua integridade moral e física, entendendo que ele deve ser considerado como um sujeito de direitos e um ser humano em formação. Esse comportamento pode ser considerado manifestação resultante do racismo, que responsabiliza, mais cedo, homens e mulheres negras pelos seus atos, cobrando destes um preço para viverem em sociedade, assim como demarcando o lugar destinado à população afrodescendente na dinâmica social.

Dando prosseguimento, perguntamos se eles conheciam dispositivos legais que poderiam contribuir para a promoção da igualdade racial com base na política de Educação. Entendemos desde o conhecimento e alguns estudos sobre a temática e seus marcos legais, o professor fica mais propício a implementar tais ações em sua sala de aula. Percebemos ser geral nas respostas dos alunos o desconhecimento ou a elaboração de respostas e opiniões com suporte em pensamentos difundidos na sociedade por via do senso comum.

Não sei. Não sei também. (MARIELLE FRANCO, 28 anos).

Pior que eu sei, só que não tá vindo a mente. Eu vi essa semana. Eu *tava* assistindo um jornal e eu vi, só que não tá vindo. Era uma lei que, que era *pra* proteger a questão do negro, do índio, só não está vindo agora. Proteger em relação a educação. Educação que ele falou. Não sei, eu só vi distante. Mas assim, eu não tinha ouvido falar não. Foi essa semana que eu vi no jornal. Mas tem. Eu sei que existem várias leis, só que eu nunca parei *pra*... (ELZA SOARES, 24 anos).

Eu acho que as cotas que eu falei, né? Que as cotas é uma forma de discriminação que, ao meu ver, né? Uma forma de discriminação, mas também é um meio de acabar com o favoritismo né, das pessoas de pele mais clara. (MILTON SANTOS, 29 anos).

Nessa época (que vi a lei 10.639/03) eu estava no ensino médio e essa lei parece que entrou em vigor na época, aí os professores tudo tinham que se adequar, até algumas aulas mudaram. Aí botaram, só que assim, eles não davam aula, eles levavam *pra* assistir DVD e pronto. (MILTON GONÇALVES, 22 anos).

Essas respostas acima nos fazem refletir que estes alunos do último quartel de seus cursos de formação inicial estarão assumindo a docência com as mais diversas opiniões sobre a questão étnico-racial, não trazendo a esta pesquisa, com solidez, um conhecimento prévio sobre a temática, assim não percebendo a importância de seu papel na luta antirracista e, de como o seu compromisso poderá fazer o diferencial na vida de muitos meninos e meninas que vivenciarão o fato de a escola não ser um ambiente democrático, como muitos almejam.

Silva (2001) traz a discussão de como a escola pode ser um ambiente que reproduz o racismo e as desigualdades. A autora exprime a realidade, já tratada nesta pesquisa de que as pessoas negras têm menos anos de estudos do que as brancas, assim como aquelas têm as maiores taxas de evasão e retenção escolar. Podemos refletir que isso decorre de vários motivos imediatos, entre os quais, as relações entre professores e alunos e entre alunos e alunos. Na escola, percebemos, ainda, a falta de representatividade para a população afrodescendente, assim como o reforço de estereótipos negativos dessa população.

Só assim haverá a compreensão fundamental de que a exclusão escolar é o início da exclusão social da criança negra, já que o acesso ao conhecimento sistematizado é a condição estruturante para que o repertório cultural das pessoas possa se expandir. (SILVA, 2011, p. 68).

No terceiro bloco de perguntas, procuramos saber dos alunos como eles percebem os espaços para o debate da questão étnico-racial na estrutura curricular do curso em que estão matriculados, assim como na estrutura e no funcionamento do IFCE – *Campus* Canindé e da Instituição em geral. Também pedimos que os jovens nos informassem como visualizam a postura de um professor que promova a igualdade racial e o antirracismo em sua sala de aula.

Gomes e Silva (2011), ao abordar a formação de professores para reconhecerem e atuarem com a diversidade de seus alunos, citam autores como Carlos Marcelo Garcia (1995) e Antônio Nóvoa (1995) para nos explicarem que o processo de formação para a docência é complexo e contínuo e não fica limitado apenas à formação curricular proporcionado pela formação inicial, pois ele se dá em todas as etapas em que o profissional está adquirindo novos conhecimentos e percepções de mundo, e que deve haver uma relação próxima entre a formação inicial e a formação continuada. A formação inicial, entretanto é um momento de enorme importância para a impressão de uma identidade nesse profissional, de socialização de técnicas, conhecimentos, posturas e visões de mundo. Daí a importância da superação de um modelo de formação que suplante o modelo conteudista, preso e sem questionar os modelos curriculares já postos.

Sobre a estrutura dos cursos, os alunos apontam as possibilidades de a questão racial ser trabalhada junto com a turma. Os alunos do curso de Educação Física apontaram as disciplinas relacionadas à capoeira e à dança como espaços de formação para a temática da cultura africana e afro-brasileira. Entretanto, os da licenciatura em Matemática, apontaram como espaços possíveis as disciplinas pedagógicas, principalmente aquelas que tratam da história da Educação no Brasil.

Não, o mínimo que eu vi em relação a isso foi a questão das pessoas com deficiência. E que a aula de capoeira seria um ótimo conteúdo para dar nas aulas de Educação Básica, referente à cultura africana. Assim, os professores é que dizem, mas eu sempre achei uma discordância, porque dizem que a cultura, que a capoeira nasceu no Brasil. Eu posso até tá errado. Na escola tem um conteúdo determinado por lei que o professor dá esse conteúdo referente ao povo, a cultura africana, desse povo que veio para cá. Aí tinha a capoeira, e os professores diziam que seria um ótimo conteúdo para trabalhar, mas a capoeira surgiu no Brasil. (MILTON GONLAVES, 22 anos).

Eu acho que uma que é relevante assim, eu acho que é na cadeira da (cita o nome da professora) que era dança, cultura. Falava um pouco sobre a cultura, aí *nós falava*, baseava muito na cultura de raça e de cor, na cadeira dela. É que não me lembro assim muito bem, foi justamente no primeiro semestre, cultura e conhecimento. (LÁZARO RAMOS, 24 anos).

Tem umas disciplinas do início do curso, deixa só eu lembrar... eu acho que é história da educação brasileira. Eu acho que nessa disciplina, aí nós debatemos um pouco sobre isso. Muito pouco, mas falou-se que é sobre educação. (MILTON SANTOS, 29 anos).

Era para ser dado nas cadeiras que não são de cálculo. As educativas, no caso. Nas mais teóricas, vamos dizer assim, e os professores não falam. É mais, é tipo como se não existisse esse tema. Eles chegam, falam a respeito das dificuldades do professor na escola, nas dificuldades dos alunos na escola, mas não falam na questão do preconceito. Estudei sobre as dificuldades dos alunos, estudei sobre a aprendizagem dos alunos, mas a questão do preconceito, de raça, nada. Aqui não tá falando isso, tá faltando alguém que fale isso aqui. (ELZA SOARES, 24 anos).

As falas dos entrevistados apontam para uma discussão superficial e sem sistematização, que muitas vezes depende de o tema vir à tona no momento das aulas ou da identificação ou compromisso social e político de os professores, individualmente, trabalharem a temática com seus alunos.

Meyer (2011) explica que,

No currículo confrontam-se diferentes culturas e linguagens, professoras e professores, estudantes e administradores frequentemente divergem em relação às aprendizagens e práticas que devem ser escolhidas e valorizadas. Isso pode ser reconhecido, facilmente, se pararmos para pensar um pouco nas formas pelas quais, no cotidiano da escola e das disciplinas escolares em que trabalhamos, se define aquilo que será ensinado. (MEYER, 2011, p. 43)

Notamos certa priorização dos conteúdos engessados de suas matrizes curriculares, onde os saberes curriculares e disciplinares ficam em evidência, para a formação profissional, enquanto a relação com a formação humana e cidadã fica a cargo de outras atividades, como os cursos de extensão e palestras ofertadas na Instituição.

As ações assim, não. Geralmente assim, debatida essa questão de cor, assim de raça e de etnia em algumas aulas. Às vezes, nós que tocamos no assunto aí levava a conversa para a sala de aula. Alguns cursos de extensão do campus, por exemplo, o judô, a capoeira. Capoeira, principalmente né? Porque sempre voltado para mostrar a cultura de onde vem a capoeira que é justamente assim, uma arte que surgiu dos

negros, né? Aí geralmente se vê, na capoeira uma oportunidade para se debater isso. Assim, de incluir pessoas, voltando esse contexto assim da raça, através da cultura da capoeira. (LÁZARO RAMOS, 24 anos).

Se eu falar que sim, vou estar mentindo, mas eu, aqui no curso, não. Eu acho que a única vez que a gente debateu essa questão racial foi lá no auditório com vocês, com as assistentes sociais. Fora isso, aqui no campus, eu não... com os professores, não. (ELZA SOARES, 24 anos).

Para concluir, procuramos saber como estes jovens acreditam que deve ser o posicionamento, a conduta profissional de um professor, que colabora para a promoção da igualdade racial no ambiente escolar. Indagamos também, se eles, desde a formação inicial do curso de licenciatura, se julgam preparados para enfrentar situações de racismo ou preconceitos que possam acontecer no cotidiano de suas salas de aula, assim como se podem constituir uma atuação antirracista.

Gonçalves (2015) reporta-se sobre à Pedagogia Culturalmente Relevante, uma teoria estadunidense sobre atendimento educacional a alunos e alunas afrodescendentes:

...postulando uma identidade negra positiva e dando suporte à prática bem sucedida em educação étnico-racial. Dessa forma, esses(as) professores(as) apresentam uma representação social positiva de ser negro e contribuem para construir isso em seus alunos por meio de uma postura antirracista na escola. (GONÇALVES, 2015, p. 125).

A respeito da conduta do professor, eles apontam que o docente precisa intervir mediante o diálogo, procurando sensibilizar a turma e os alunos envolvidos com a circunstância de discriminação ou preconceito, sobre o erro que está sendo cometido ali uma intervenção mais no plano pessoal que, muitas vezes, depende de que o professor tenha essa identificação com a defesa dos direitos humanos.

Já tem algumas disciplinas, né, no currículo do Ensino Médio, e às vezes até no Ensino Fundamental, que é formação cidadã, aonde o professor pode trazer variados temas, inclusive esse, né? Que a gente tá conversando. E essa questão seria mais de alerta até por que os alunos geralmente, são alunos menores, tirando do Ensino Superior que já são adultos, mas é questão do alerta e trazer, de despertar essa consciência pro aluno, né? Que essas discriminações, esses preconceitos deles, pode não apenas afetar o outro, mas como ele também, juridicamente falando. (DJAMILA RIBEIRO, 25 anos).

Acredito que, primeiramente, o professor tem que dar exemplo em sala de aula e explicar aos alunos que não é certo querer discriminar a pessoa por causa da cor, sexo, se ela é gorda ou magra. E também n disciplina de história, né, tem que ter cuidado muito grande porque fala muito, né, da cultura africana, tem muitos alunos que são negros, muitas vezes, na maioria das vezes, são ofendidos por outros alunos. Acredito que o professor precisa ter, como posso dizer, um diálogo, né, com esses alunos, para eles não fazerem isso em sala de aula. (AGENOR DE OLIVEIRA – CARTOLA, 22 anos).

Eu acho que, primeiro, ele tem que ter meio que consciência, porque não adiante você tomar parte de uma coisa que você não acredita nela. Tipo, não acredita ou, na

verdade, não exerce. Como é que eu vou defender alguém de preconceitos se eu mesmo sou preconceituosa? Primeiro, acredito que ele poderia, através do estudo dele, da formação dele, ampliar a visão dele de mundo. Porque a partir do momento que acontece isso, você consegue perceber as coisas, e meio, que talvez não seja a frase correta, mas meio que se comportar de acordo com que a sociedade lhe impõe. (ABDIAS DO NASCIMENTO, 30 anos).

No que concerne aos subsídios dados pela licenciatura para que esses alunos atuem em prol da igualdade racial, tivemos respostas bem diversificadas. Alguns deles reconhecem que o que foi visto no decorrer do curso não foi suficiente para sustentar seus posicionamentos. Outros alunos dizem que se acham seguros pelo contato que tiveram com as disciplinas como Capoeira, Dança, Libras e Educação Física Adaptada; que a reflexão para atuar com as pessoas com deficiência poderia ser estendida para lidar com a diversidade de maneira geral. Tivemos outro grupo de alunos que apontou estarem prontos, considerando a qualidade do curso e do currículo.

Não, eu acho que a gente vê mesmo é a grade que tem. A grade não tem nenhuma disciplina que se trabalhe somente isso para que seja mais aprofundado. Claro que, alguns professores, na parte de pedagogia, sempre trabalham alguns temas transversais. Mas, propriamente dito, sobre essa questão, eu não posso dizer que saio daqui com uma bagagem já aprofundada sobre isso, né? Eu não vejo essa licenciatura como um curso que tenha me preparado para isso, dessa maneira. Não vejo. Sinceramente falando, eu não vejo. (MARIELLE FRANCO, 28 anos).

Porque eu percebo que na maioria das perguntas eu pouco soube responder a respeito e que, eu raramente lembro de ter estudado. E é importante ter, porque como nós professores, futuros professores, claro, a gente tem que ter esse conhecimento, né? Porque muitas vezes, você leva para a sala de aula, onde tem, vamos supor, dois, três alunos preconceituosos assim, que não aceitam, julgam o colega pela cor, como vou me posicionar diante disso, né? É tanto que existem leis e algumas não conheço, assim, leis como as que você me perguntou, né? Eu falei que não conhecia devido talvez, a falta também minha de me aprofundar, de buscar o tema, ou talvez também, assim, pela carência da formação. [...] Preparada, preparada totalmente, cem por cento não. Acredito que eu, além da sala de aula, eu deva busca e, realmente, a entrevista que você fez é importante porque me fez refletir um pouco sobre que a gente, assim, busca estudar só aquilo que o professor diz. A gente não busca além, de entender outras classes sociais, outros assuntos que são pertinentes, principalmente na nossa sociedade, né? Então, acredito que não, não totalmente. (CONCEIÇÃO EVARISTO, 24 anos).

Até aqui, podemos afirmar que os alunos confirmam que em seus percursos formativos não houve um momento de formação para que seja trabalhada de modo crítico a questão étnico-racial, assim como estabelecer um posicionamento embasado na teoria ou na história dos movimentos sociais negros que sempre tiveram uma agenda de luta e reivindicações pela ampliação e garantia de seus direitos sociais e trabalhistas e pela promoção da igualdade racial.

Gonçalves (2015) continua, apontando que

A recuperação da contribuição histórica negra invisibilizada pelas relações raciais harmônicas deve ser feita diariamente, principalmente resgatando, em fatos históricos, a resistência e lutas negras, mostrando que esse povo, além de não ser subserviente e passivo, foi revolucionário e reivindicador de seus direitos. (GONÇALVES, 2015, p. 132).

Os alunos sinalizam conhecimentos sobre o racismo e o preconceito, porém ainda interpretam o combate a essas posturas ainda no plano individual, de posicionamentos políticos do sujeito, ainda não compreendem ou não verbalizaram sobre a luta coletiva que existe antecedendo a concretização de ações por intermédio das políticas afirmativas.

Os conhecimentos para a análise da questão étnico-racial e o estabelecimento de ações antirracistas, como professores ainda vem por via da relação que a questão étnico-racial tem com a Educação em direitos humanos e o contato com temas transversais, como gênero, orientação sexual, pessoas com deficiência, geração entre outros, desde a perspectiva da inclusão e do combate às diversas modalidades de preconceito e da tolerância entre as pessoas. Esses conhecimentos são trazidos pelos alunos desde sua experiência como estudantes na Educação Básica, em cursos de extensão, experiência em atividades de iniciação científica ou iniciação à docência, ou até mesmo da experiência dos estágios supervisionados.

Sobre isso, Gomes (2011) ressalta que

Ao articular as questões levantadas por autores que privilegiam a relação entre a formação de professores, os saberes, os valores, a cultura e as histórias de vida, vemo-nos diante de um processo complexo, que ultrapassa a simples questão curricular. É dentro dessa perspectiva e dessa postura política e profissional que a articulação entre formação de professores/as e diversidade étnico-cultural pode ser entendida como um importante desafio para o campo da educação e como mais uma competência pedagógica a ser construída e praticada pelos educadores e educadoras. Ela diz respeito a identidade do professore e da professora, enquanto agentes pedagógicos e políticos, com direitos e deveres não só de executar políticas educacionais, mas de participar de sua concepção e avaliação. (GOMES, 2011, p. 13-14).

Para concluir, percebemos também uma limitação do discurso e da reflexão acerca da obrigação do aspecto étnico-racial ser trabalhado apenas nas disciplinas pedagógicas, não nos mostrando uma reflexão sobre a importância dessas disciplinas para a transmissão dos conhecimentos específicos, seja da Matemática, seja da Educação física, para a turma de alunos que eles futuramente irão assumir.

Segundo Silva (2011),

Sabe-se que um/a profissional capacitado/a estará apto/a a reverter de maneira positiva um material didático eventualmente ruim, bem como a ampliar de modo

criativo as pistas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam. Entretanto, para que esse trabalho seja mais efetivo é necessário o apoio de recursos didáticos-pedagógicos alternativos, ou seja, que alterem o *status quo* e apresentem novas possibilidades. (SILVA,2011,p. 66)

Os conhecimentos limitam o foco da importância da temática na aplicação da Lei 10.639/2003, que trata do ensino da cultura africana e afro-brasileira na Educação básica, principalmente nas disciplinas de História, Artes e Literatura. Foram poucos os momentos em que os alunos trouxeram a reflexão da questão étnico-racial para a arena da sociedade e todas as implicações que essa hierarquia, ainda presente, repercutem na vida das pessoas, pretas e pardas, em relação a trabalho, educação, moradia e qualidade de vida.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração desta pesquisa partiu da intenção de compreender como se configura o debate sobre a questão étnico-racial nas licenciaturas no IFCE – *Campus* Canindé. Essa busca se deu por via da leitura de documentos institucionais como o Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Educação Física e Matemática. Procuramos, também, conhecer a percepção dos professores sobre as suas contribuições para o fortalecimento do debate étnico-racial nos cursos de licenciaturas. Também buscamos analisar a identificação dos alunos dos cursos de formação de professores do IFCE – *Campus* Canindé com a questão étnico-racial e sua relação com o seu professor de formação para a docência.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação 01/2004, orienta que os sistemas de ensino devem incentivar pesquisas que abordando os processos educativos que considerem conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, visando ao fortalecimento dessa temática no sistema educacional. Nessa perspectiva, os Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) serão importantes espaços para a sistematização desses conhecimentos e de colaborar para a formação inicial e continuada de professores, com a capacitação desses profissionais, realização de pesquisas e estudos, confecção de materiais didáticos, colaboração na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos, a fim de atender essa demanda, além da articulação com a sociedade civil e com as diversas esferas do poder público.

A primeira constatação desta pesquisa é a que no *Campus* Canindé, o NEABI ainda não foi implantando e, conseqüentemente, não desenvolveu atividades de estudo, pesquisa e debates sobre o tema junto à comunidade acadêmica, o que é um prejuízo para o *Campus*, pois tais atividades são de suma importância, contribuindo no percurso formativo dos discentes para a constituição de uma prática docente que venha a ser comprometida com a Educação para as relações raciais.

Os documentos institucionais, como o PDI do quadriênio 2014-2018, assim como os projetos pedagógicos das licenciaturas em Educação Física e Matemática apontam para uma formação cidadã e que promova a inserção social, política, cultural e ética dos discentes. Assim, a formação cidadã é cuidada de modo genérico, condizente com a amplitude do conceito de cidadania. Só encontramos menção às relações étnico-raciais na orientação das atividades a serem desenvolvidas pela extensão do *Campus*.

No Plano de Desenvolvimento Institucional, nas ações de extensão a serem desenvolvidas pelo *Campus*, o Projeto de Extensão Capoeira e Educação figura como um

facilitador para a discussão da temática étnico-racial, entretanto, percebemos em seu planejamento que a capoeira traz a cultura afro-brasileira em um aspecto valorativo, assim como preconiza a Lei 10.639/03, entretanto não ultrapassa a superficialidade da discussão, uma vez que não denota uma sistemática da questão racial e seus desdobramentos na sociedade brasileira. Os alunos concluem o curso sabendo jogar a capoeira, os termos próprios da atividade, os movimentos, as músicas e de que ela é herança da nossa matriz africana, entretanto, não podemos dizer que ele conduzirá uma defesa de sua importância no currículo da Educação Básica e de seu espaço na sociedade, de maneira geral.

Silva (2011) aponta que, dificilmente, professores diferenciam os resultados do desempenho escolar de crianças brancas e crianças negras, muitos menos conseguem essa constatação, relacionando a raça com gênero e classe social, e que essa invisibilidade da questão étnico-racial na escola e do menosprezo com que é tratada pelos professores e professoras que não se encontram preparados/as para abordar a temática, corrobora para que a Educação seja um espaço de perpetuação e naturalização do racismo.

Os professores entrevistados mostram que não tiveram uma preparação sobre a temática em sua formação inicial, tampouco um momento para a formação, já como professores. Percebemos um desconhecimento a respeito da questão étnico-racial e os seus desdobramentos para as pessoas. Existiu a sugestão de que esse tema deveria ficar a cargo das disciplinas pedagógicas, ligadas à Filosofia, Sociologia e História da educação. Eles incluem a questão étnico-racial na discussão de temas transversais, como gênero e orientação sexual, e falam sobre tolerância, respeito e igualdade com base nessa concepção.

Eis outro ponto importante: os professores que falam com maior propriedade sobre a temática tiveram contato com esta, fora do ambiente acadêmico, de formação universitária e curricular. Eles constituem suas análises com base nas experiências que tiveram ao participarem de movimentos sociais ou de ações organizadas pela sociedade civil. Concordamos com Gomes (2017), quando assinala que os movimentos sociais são grandes articuladores dos saberes produzidos pelos grupos hegemônicos e pelos grupos de resistência, atuando diretamente nas relações políticas e sociais. Muito do que foi produzidos pelas Ciências Humanas e Sociais foi orientado pelos movimentos sociais, sendo estes movimentos, responsáveis por devolver esses conhecimentos produzidos nas universidades, na roupagem de ciência e teoria, para a população negra e pobre que não tem acesso aos bancos das universidades.

O contato com os alunos nos confirmaram alguns apontamentos sucitados pelos professores, como a superficialidade da abordagem da questão étnico-racial no decorrer do

curso e que tais discussões seriam objeto das disciplinas pedagógicas. Percebemos que os alunos trazem conhecimentos relativos à questão étnico-racial da vivência na Educação Básica, assim como de experiências do cotidiano.

Observamos que a preocupação com questão étnico-racial, muitas vezes, se restringe a implementação da Lei 10.639/03. A argumentação não faz referência a raça como uma categoria social que hierarquiza pessoas social e economicamente, neste modelo de sociedade. A superficialidade do discurso e a pouca apropriação da temática podem ser constatadas quando, ao falar sobre as políticas afirmativas, alguns alunos/as fazem a indicação de que elas segregam e discriminam as pessoas, como se elas agissem negativamente sobre os sujeitos, uma vez que estariam ratificando a pouca capacidade deles em concorrer a uma vaga, seja em um concurso ou ingresso em uma universidade.

Uma constatação a ser socializada é o fato de os alunos ainda reduzirem as situações de racismo e preconceitos a algo pontual. Reportam-se ao assunto como se acontecesse somente no plano da subjetividade da vítima, como se fosse o resultado de uma reação em que a pessoa, por pouco acreditar na própria capacidade, se deixa abalar por essa situação. Silva (2001) levanta a reflexão de que uma das dificuldades em reconhecer atitudes racistas no cotidiano é o fato de que esta é uma prática social condenável, cruel. Ninguém gostaria de estar atrelado a situações como essa.

Apesar de percebermos um grupo de professores mais inteirados sobre o assunto do que outro, não notamos se os alunos de uma licenciatura ou de outra estão mais preparados para a temática, pois, os alunos apontaram experiências que ultrapassam a vivência da formação inicial. Entendemos que o tema está elencado na discussão de assuntos transversais que apontam para as relações humanas e sociais e para saber lidar com as diferenças.

Mesmo que os documentos institucionais, como o PDI e os PPCs, apontem para uma formação que esteja além da formação para o mercado de trabalho ainda não conseguimos perceber como isso contribuem, especificamente, para o fortalecimento do debate sobre a questão étnico-racial, uma vez que os próprios alunos e professores relatam uma formação docente presa à grade das disciplinas para formá-los como professores de Matemática e Educação Física, conteúdos de cálculos e sobre o funcionamento do corpo humano. Esperávamos a reflexão dos alunos a respeito da interação do indivíduo com o meio em que vive e que influencia e é influenciado por ele.

Gomes (2001) explica que a escola ainda prima por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem, e que tais valores e padrões precisam ser revistos, se

quisermos fazer da escola um local de promoção de todos os sujeitos, em suas particularidades e subjetividades. Diz ser urgente a adoção de práticas pedagógicas democráticas que reconheçam o direito à diferença de classe, sexo, idade, raça, orientação sexual, culturas e crenças; uma educação que articule a formação com cidadania e respeito as mais diversas condições humanas.

Precisamos perceber a Educação como um espaço democrático e profissão docente como estratégica para a análise e transformação da realidade social que esperamos. Precisamos pensar e elaborar currículos que considerem e se preocupem com a formação humana e as relações estabelecidas entre os sujeitos dessa sociedade; currículos que possibilitem aos nossos alunos conhecerem as diferenças e entendam como estas são importantes para as relações sociais, desde que não segreguem e não hierarquizem homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. Dossiê: Marxismo e questão racial. **Revista Margem Esquerda**, v.23,n. 27, p. 23-24, dez.2016.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de casos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, dez. 2006.

ANDRÉ, M. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Salvador: EdUNEB, 2015. Disponível em:
<<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/753/526>> Acesso em: 10 set.2015.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, E. R. Política Social no contexto da crise capitalista. In: **Serviço Social: direitos e competências profissionais**. Brasília: ABEPSS, 2009.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan.2003. Seção 1, p.3. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 7maio 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004.

_____. Decreto 6.872 de 04 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 04 jun.2009. Seção 1, p.3.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 dez. 2008. Seção 1, p.2. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em: 07 maio 2016.

_____. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 jul. 2010. 19 jul.2010. Seção 1, p.1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 06 maio 2016.

_____. Lei n.12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 ago. 2012. Seção1, p.7. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 06 maio 2016.

_____. Lei n. 12.990, de 09 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jun.2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm>. Acesso em: 06 maio 2016.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Resolução nº 02 de 01 de junho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 02 jul. 2015. Seção 1, p.5.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, D. P. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, v.5, n.2, p.81-90, jun.1998.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da colônia a era Vargas**. São Paulo: EdUNESP, 2007.

DEVULSKY, A. Estado, racismo e materialismo. **Revista Margem Esquerda**, v.12, n.27, p. 25-27, jul-dez. 2016.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo**, v.12, n.23, p.100-122, set.2007.

_____. Um “templo de luz”: _frente negra brasileira (1931-1937) e a questão da educação. In: FONSECA, M. V; BARROS, S. A. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

FERNANDES, F. **A integração no negro na sociedade de classes: o legado da raça branca**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1978.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História Social da educação no Brasil: (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FONSECA, D. J. **Polícias públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

GALIAN, C. V. A; FERREIRA, V. M. **O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no GT21 da ANPED (2004-2013)**. Florianópolis: PNE, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-3926.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto:[s.n], 2013.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, v.31, n.113, p.1355-1379, out-dez, 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em:22 maio 2016.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33.ed. Petrópolis:Vozes, 2013.

GOMES, N. L. G; SILVA, P. B. G. S. O desafio da diversidade. In: GOMES, N. L. G; SILVA, P. B. G. S. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica , 2011.

GOMES, N. L. G. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 6.ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. R. D. Educação para as relações étnico-raciais: elementos para uma prática exitosa. In: RIBEIRO, C. M; PEREIRA, M. C. **Educação e relações étnico-raciais: diálogos, silêncios e ações**. Goiânia: EdUFG, 2015.

GONDRA, J. G; SCHUELER, A. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, A. S. A. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, P. B. G; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Anísio Teixeira, 2003.

_____. **Classes, raças e democracia**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

IBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Situação social da população negra por Estado**. Brasília: IPEA, 2014.

_____. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2016.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e às desigualdades: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

LUCINDO, W. R. S. A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendentes e o debate sobre a educação. In: FONSECA, M. V; BARROS, S. A. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

MACHADO, Sandra Maria. **Cotidino escolar/(re)trato social**: curriculando as relações raciais. Florianópolis: PNE, 2015. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT21-4291.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2016.

MADEIRA, M. Z.A. Questão racial e opressão: desigualdades raciais e resistências plurais na sociedade capitalista. **Revista Argumentum**, Vitória, v. 9, n.1, p.21-31, abr. 2017.

MARTINS, T. C. S. Racismo, questão social e serviço social: elementos para pensar a violação de direitos no Brasil. **Revista Inscrita**, Brasília, v.3, n.6, p.10-17, out. 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEYER, D. E. Estermann. das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, N. L. G; SILVA, P. B. G. S. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MINAYO, M. C.S. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. O conceito de metodologia de pesquisa. In: **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

MONTEIRO, A; PIMENTA, S. G. Educação em direitos humanos e formação de professores(as). São Paulo: Cortez, 2013.

MOURA, C. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita, 1994.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, P. B. G; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Anísio Teixeira, 2003.

_____. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, J. Q; SILVA, M. N. **O negro na Universidade**: o direito à inclusão. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

NASCIMENTO, E. L. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NÓBREGA-THERRIEN, S. M; THERRIEN, J. O estado da questão: aportes teóricos-metodológicos e relatos de sua produção em trabalhos científicos. In: FARIAS, I. S; NUNES, J. B.C; NÓBREGA-THERRIEN, S. M. **Pesquisa científica para iniciantes**: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2010.

OLIVEIRA, D. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. **Revista Margem Esquerda**, v.6, n. 27, p. 31-37, jul-dez. 2016.

ORLANDO, A. F; FERREIRA, A. J. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v.36, n.2, p.207-216, out. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/17693/pdf_25>. Acesso em: 21 dez.2016.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.16, n.3, p.887 – 896, jul. 2008.

REIS, J. J. Identidade e diversidade étnicas nas irmandades negras no tempo da escravidão. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n.3, p. 7-33, set.1996.

REIS, M. C. **Educação, identidade e histórias de vidas das pessoas negras no Brasil**. 2012. 184f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13011>>. Acesso em: 02 jan.2017.

RIBEIRO, M. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil**: (1986 – 2010). Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

RÖESCH, I. C. C. **Docentes negros**: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário. 2014. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_arquivos/18/TDE-2015-03-30T083936Z-6166/Publico/ROESCH,%20ISABEL%20CRISTINA%20CORREA.pdf>. Acesso em: 02 jan.2017.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SHEIBE, L. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, I. P. Al; AMARAL, A. L. **Formação de professores**: políticas e debates.5.ed. Campinas: Papirus, 2012.

SILVA FILHO, J. B. **Ser negro na história e na sociedade brasileira**: o dito, o não dito e o por dizer. Curitiba: Appris, 2012.

SILVA, M. A. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 6.ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SILVA, M. L. **Enfrentamento ao racismo e discriminações na educação superior**: experiências das mulheres negras na construção da carreira docente. 2013. 241f. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2314>>. Acesso em: 02 jan.2017.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R. PRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. 4.ed. Brasília: Liber Livros, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THEODORO, M. A Formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, M. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

VEIGA, C. G. Promiscuidade de Cores Classes: Tensões decorrentes a presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, M. V; BARROS, S.A. **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.

VICENTINI, P. P; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CEDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPG
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Termo de consentimento livre e esclarecido

O (A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa cujo tema é “A formação de professores no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – *campus* Canindé: Contribuições para o debate sobre raça e etnia.”, que tem como objetivo compreender a contribuição dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Canindé para o fortalecimento do debate sobre raça e etnia. Será utilizada entrevista com roteiro, que poderá ser gravada se o(a) Sr.(a) concordar.

Dessa forma, pedimos sua colaboração, com a garantia de que a pesquisa não trará nenhuma forma de prejuízo, dano ou transtorno para aqueles que participarem. Todas as informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e sua identidade não será revelada. Vale ressaltar que sua participação é voluntária e o (a) Sr.(a) poderá a qualquer momento deixar de participar, sem qualquer prejuízo ou dano. Comprometemo-nos a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos e revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sempre resguardando sua identificação.

Todos os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos acerca da pesquisa e, ressaltando novamente, terão liberdade para não participarem quando assim acharem mais conveniente. Quaisquer dúvidas ou esclarecimentos procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, Av. Silas Munguba, 1700, Campus do Itaperi, Fortaleza – Ceará, no telefone 3101.9890.

Este termo está elaborado em duas vias sendo uma para o sujeito participante da pesquisa e outra para o arquivo do pesquisador.

Eu, _____, portador do RG _____, declaro estar ciente do exposto e desejo participar do estudo.

Eu, Mayara Cely Paulo da Silva Medeiros, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante. Telefone: (85) 996514696.

_____, ____/____/____.

Assinatura do(a) participante

Mayara Cely Paulo da Silva Medeiros

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas com os professores



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFCE – CAMPUS CANINDÉ: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL



Roteiro de Entrevistas com os professores:

- 1 – Qual o seu entendimento sobre conceitos como raça, etnia e cor?
- 2 – Você conhece ou já ouviu falar sobre as políticas afirmativas? O que sabe a respeito? Tem alguma opinião sobre?
- 3 – Você saberia me dizer exemplos de ações afirmativas dentro da política de educação?
- 4 – Como você descreveria a sua atuação como professor para a formação cidadã de outros professores?
- 5 - O que você sabe sobre conceitos como racismo, discriminação e democracia racial? Saberia exemplificar?
- 6 – No seu cotidiano de trabalho você já presenciou ou foi vítima de alguma situação de racismo, preconceito ou discriminação? Se sim, como você reagiu?
- 7 – Quais os dispositivos legais na política de educação que são voltados para a promoção da igualdade racial?
- 8 – Na sua prática profissional você aborda algum? Qual e como você aborda?
- 9 – O que você sabe sobre a educação para as relações raciais? Você teve alguma formação voltada para esta atuação? Qual? Onde?
- 10 – Como você acha que a sua atuação como um professor que trabalha com a formação de professores pode contribuir para a promoção da igualdade racial e a superação de situações de racismo e discriminação?
- 11 – Você faz parte de algum movimento social? Se sim, qual e quais as atividades que você participa?
- 12 – Sobre a estrutura do curso e da instituição que você trabalha você percebe espaços para a problematização do debate sobre raça e etnia? Quais? Como?
- 13 – Como educador, como você percebe as criação e efetivação de leis e ações para a promoção da igualdade racial dentro do IFCE?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com os alunos



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO IFCE – CAMPUS CANINDÉ: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL



Roteiro de Entrevistas com os alunos:

I Parte – Identificação dos alunos com o debate sobre raça e etnia e a relação com o seu processo formativo

- 1 – Qual o seu entendimento sobre o conceito de raça? E de etnia? E de cor?
- 2 – Quando você precisa indicar a sua pertença racial, como se identifica?
- 3 - O que você saberia dizer sobre o termo “democracia racial”? E sobre “Consciência negra”? E também sobre “privilégio branco”.
- 4 - O que você sabe sobre o conceito de racismo? E de discriminação? E ainda de democracia racial? Saberia exemplificar cada um e diferencia-los?
- 5 – No seu cotidiano, você já foi vítima de alguma situação de racismo? E de preconceito? Ou foi vítima de discriminação? Se sim, como você reagiu a cada situação?
- 6 - Você conhece ou já ouviu falar sobre as políticas afirmativas? O que sabe a respeito? Tem alguma opinião sobre?
- 7 – Você saberia me dizer exemplos de ações afirmativas dentro da política de educação?
- 8 – Você saberia dizer quais os dispositivos legais na política de educação que são voltados para a promoção da igualdade racial?
- 9 – Na sua formação, você teve a oportunidade de se aprofundar em alguns desses dispositivos legais? Você se utilizou de algum deles?
- 10 – O que você sabe sobre a educação para as relações raciais? Você teve alguma formação voltada para esta atuação? Qual? Onde?
- 11 – Como você acha que um/a professor/a deve se posicionar em relação ao enfrentamento de situações de racismo? E de preconceito? E de discriminação e a promoção da Igualdade Racial?
- 12 – Sobre a estrutura do curso e da instituição que você estuda, você percebe espaços para a problematização do debate sobre raça e etnia? Quais? Como?
- 13 – Como discente, como você percebe as criação e efetivação de leis e ações para a promoção da igualdade racial dentro do IFCE?
- 14 – Você percebe que a formação inicial tem lhe dado subsídios teóricos e políticos para dialogar ou trabalhar em sala de aula os conceitos e as situações sobre raça e etnia?

II Parte – Aspectos socioeconômicos, educacionais e familiares dos alunos entrevistados

15 – Seus pais são formados? Se sim, qual área.

16 – Seus pais tem emprego fixo?

17 – Com quem você mora?

18 – Você fez uso da Política de Cotas?

19 – Você fez uso da Assistência Estudantil no período da sua formação? Quais auxílios e serviços?

20 – Você foi/é bolsista de iniciação científica?

21 – Você participa de grupo de pesquisa ou atividades de extensão? Qual?

ANEXO

ANEXO A – Declaração da Academia Cearense da Língua Portuguesa



ACADEMIA CEARENSE DA LÍNGUA PORTUGUESA

DIVISIONAM LIT CANORAM LINGVAM CANO

Declara-se, para constituir prova n.º 10, a COORD. Mestrado Acadêmico em Educação
da Universidade Estadual do Ceará - UECE
que, por intermédio do acadêmico titular infra-assinado, foi provida a correção gramatical e estilística
do(a) Dissertação intitulada Foram de Profes. e Educação
Para a Rel. Étnico - Raciais Caus. S/O IFCE - Campos de Crisólito
da autoria de Mayara Cely Paulo da Silva Medeiros
orientado(a) pelo(a) Prof.ª Dr.ª Francisca Regina Bezerra de Azevedo
razão por que se firma a presente, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acord. Ortográfico Lusitano vigente desde 01/01/2009.

Fortaleza (CE) 20 de Junho de 2018

Prof. João Mesquita
Reg. Profissional
CE 004/01P

Prof. João VIANEYUA - Prof.ª MESQUITA
Acadêmico Titular da Academia Cearense da Língua Portuguesa
Escritor e docente Adorno IV da Universidade Federal do Ceará
Reg. Prof. ME 100489P