

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO
MULTIDISCIPLINAR**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES**

DISSERTAÇÃO

**O IFRJ, EM SÃO GONÇALO, E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS.**

CRISTIANE SARAIVA BONIFÁCIO

2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**O IFRJ, EM SÃO GONÇALO, E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS.**

CRISTIANE SARAIVA BONIFÁCIO

Sob a orientação do Professor

Ahyas Siss

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

**Nova Iguaçu
Agosto/2018**

379.260981
B715i
T

Bonifácio, Cristiane Saraiva, 1972-
O IFRJ, em São Gonçalo, e a educação das relações
étnico-raciais / Cristiane Saraiva Bonifácio. - 2018.
129 f. : il.

Orientador: Ahyas Siss.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares.

Bibliografia: f. 101-104.

1. Relações étnicas - Teses. 2. Relações raciais -
Teses. 3. Professores - Formação - Teses. 4. Cultura
afro-brasileira - Estudo e ensino - Teses. 5. Brasil.
[Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003] - Teses. 6.
Currículos - Mudança - Brasil. I. Siss, Ahyas, 1953-
II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Finance Code 001"



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

CRISTIANE SARAIVA BONIFACIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Educação.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 20/08/2018.

Prof. Dr. Ahyas Siss
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
(Orientador)

Prof. Dr. Otair Fernandes de Oliveira
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Alexandre do Nascimento
Fundação de Apoio à Escola Técnica

Ao Poder Superior, ou Deus, como eu O concebo, agradeço por me conceder muitas 24h de paz e serenidade para suportar, resistir e não me curvar às mais diversas formas de violência com as quais me deparo cotidianamente, em distintos ambientes, inclusive onde o conhecimento é construído.

AGRADECIMENTOS

A Deus acima de tudo, pois sem a presença Dele, em minha vida, nada seria possível;

À minha amada mãe que, incansavelmente, não me deixa desistir dos meus objetivos, ainda que a luta seja árdua e intensa;

À Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, pelo compromisso com a qualidade dos cursos ofertados, especialmente aos que são voltados para a formação continuada de profissionais da área de educação;

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, especialmente ao campus São Gonçalo, pela recepção cordial e por me conceder a oportunidade de realizar minha pesquisa.

Ao meu orientador, Ahyas Siss, pelo incentivo e pela mediação do meu aprendizado ao promover debates no grupo de pesquisa, ao indicar leituras durante as disciplinas ministradas, mas, acima de tudo, por contribuir significativamente com o meu crescimento intelectual;

À Banca Examinadora, composta pelos professores Ahyas Siss, Otair Fernandes de Oliveira e Alexandre do Nascimento, pelas valiosas contribuições para o desenvolvimento desta dissertação.

Aos sujeitos da minha pesquisa, tantos os profissionais do IFRJ, quanto às egressas

Aos demais professores do programa, tais como Allan Rocha Damasceno, Rodrigo Lamosa, Sandra Sales, Flávia Naethe Motta, Luiz Fernandes de Oliveira, entre outros, além da equipe da secretaria, bibliotecas e demais setores ligados, direta e indiretamente, ao PPGEduc-UFRJ.

RESUMO

BONIFÁCIO, Cristiane Saraiva. **O IFRJ, em São Gonçalo, e a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2018. p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, RJ. 2018.

As modificações ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, a partir da promulgação de Leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008, trouxeram a esperança de um novo cenário no que diz respeito ao campo da Educação das Relações Étnico-Raciais, ERER's, no Brasil. No entanto, depois de quase duas décadas de existência desse primeiro dispositivo legal e uma década do segundo, respectivamente, considerando-se os anos de 2003 e 2008, poucas mudanças são observadas no que tange a presença do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos das licenciaturas. Assim, pesquisas voltadas para os cursos de formação continuada de professores se tornaram essenciais, dentre outras possibilidades, para que fosse possível evidenciar as contribuições, ou não, das especializações, por exemplo, para fazer valer o que foi proposto pelas leis em questão. Portanto, investigar, por meio de um estudo de caso, o engajamento de instituições em relação à oferta de cursos voltados para a ERER's, na formação continuada, tem se convertido em um diferencial para que seja possível identificar os principais motivos pelos quais as transformações almejadas no início deste século, na esfera educacional, no que se refere à ERER's, ainda não atingiram os níveis esperados quanto à inserção da temática nas ementas dos cursos, uma vez que esses estabelecimentos de ensino, sejam públicos ou privados, demonstram possuir grande potencial para atender à demanda de profissionais do magistério que a formação inicial não contemplou o multiculturalismo e a diversidade. Dessa forma, a pesquisa em questão está direcionada a um curso de pós-graduação *lato sensu*, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, o IFRJ, localizado na cidade de São Gonçalo, região metropolitana do estado. E embora a investigação tenha sido concebida sob uma abordagem qualitativa, esta foi complementada por dados quantitativos, cujo referencial teórico foi construído a partir da publicação de pesquisadores como Bourdieu (1970, 1989 e 1998), Munanga (2010), Hasenbalg (1979), Siss (2003), Fanon (1979), Gomes (2005), Adorno (2010), Crochík (2006), dentre outros. Em relação ao procedimento metodológico, foram aplicadas entrevistas, na modalidade presencial e à distância, utilizando-se questionários semiestruturados direcionados a três docentes do curso, sendo estes do sexo masculino, além de duas egressas do IFRJ, os quais são moradores de lugares distintos do Rio de Janeiro. O material coletado, durante a etapa de campo, foi examinado com base em elementos da análise do discurso, presentes nas pesquisas de Orlandi (1999) e Iñiguez (2004), além de outros autores presentes no suporte teórico essencial à pesquisa. A dissertação foi concluída com um total de 129 páginas e ao final da investigação, demonstrou-se, por meio desse estudo de caso, que, apesar de existirem inúmeros fatores que se constituem em entraves à oferta de cursos destinados à ERER's, há grandes possibilidades de mudanças no cenário educacional no que tange aos modelos etnocêntricos de ensino, presentes na etapa inicial da formação docente, os quais podem ser ressignificados na formação continuada.

Palavras-chave: ERER's, LDBEN, formação continuada.

ABSTRACT

BOUVIACIO, Cristiane Saraiva. **The IFRJ, in São Gonçalo, and the Education of the Ethnic-Racial Relations**. 2018. p. Dissertation (Master in Education). Institute of Education / Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2018.

The changes occurred in the Law of Guidelines and Bases of National Education, LDBE, from the legislative laws as 10.639/2003 and 11.645/2008, brought hope of a new scenario in the field of Education of the Ethnic-Racial Relations, in Brazil. However, after almost two decades old of this first legal instrument and a decade of the second, respectively, considering the years 2003 and 2008, few changes are observed regarding the presence of teaching History and Culture of Afro-Brazilians and Indigenous population in the curricula of Bachelor of Arts. Thus, researches focused on continued education courses for teachers has become essential, among other possibilities, to make possible to identify the possible contributions, or not, for example in the specializations, to enforce what it was proposed by the laws mentioned. Therefore, conducting research, through a case study, or the commitment of institutions regarding the offer of courses directed to the Education of the Ethnic-Racial Relations, in the continued education, has become a differential so that it is possible to identify the main reasons why the hunker transformations at the beginning of this century, in education, concerning the Education of the Ethnic-Racial Relations, haven't yet reached the expected levels in the insertion of the thematic in the syllabus of the programs, once these educational institutions, whether public or private, demonstrate great potential to meet the demand of the professionals in Education that the initial training didn't contemplate, the multiculturalism and the diversity. In this way, this research is directed to a post-graduation course, offered by The Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio de Janeiro (IFRJ in the Portuguese acronym), located in *São Gonçalo* city, Metropolitan area of the state. Although the research has been conceived under a qualitative approach, it was complemented by quantitative data, whose theoretical referential was built based on the publication of researchers as Bourdieu (1970, 1989 and 1998), Munanga (2010), Hasenbalg (1979), Siss (2003), Fanon (1979), Gomes (2005), Adorno (2010), Crochík (2006), among others. Regarding the methodological procedure, interviews were applied in person and distance modality, using semi-structured questionnaires to three male teachers of the course, besides two former students of the IFRJ, who live in different places in Rio de Janeiro. The data collected, during the field stage, was analyzed based on elements of the discourse analysis, present in the Orlandi (1999) and Iñiguez (2004) surveys, besides other authors introduced in the essential theoretical support to the research. The dissertation was concluded with a total of 129 pages and at the end of the study, it was demonstrated that, through this case study, that, although there are numerous factors that constitute barriers to the promotion of programs intended to the Education of the Ethnic-Racial Relations, there are great possibilities of changes in the educational context in terms of ethnocentric teaching models, presented in the initial stage of teaching training, which can be redefined in the continuous education.

Keywords: Education of the Ethnic-Racial Relations, LDBE, continued education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quantidade de matrículas por nível de ensino.....	50
Quadro 2. Distribuição da população por sexo e faixa etária.....	51
Quadro 3. Distribuição étnica da população.....	52
Quadro 4. População residente por religião.....	52

LISTA DE ABREVIATURAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

COPENE – Congresso de Pesquisadores Negros

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EAD – Educação à distância

ERER'S – Educação das Relações Étnico-Raciais

EUA – Estados Unidos da América

FNB – Frente Negra Brasileira

GPESURER – Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais

GT – Grupo Temático

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de ensino superior

IFE – Instituição Federal de Ensino

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEA – População Economicamente Ativa

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPGEduc – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEPPIR – Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

STF – Supremo Tribunal Federal

TEN – Teatro Experimental do Negro

UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1. A pesquisa em construção.....	19
1.2. Metodologia Proposta.....	23
1.3. Esta dissertação de mestrado desenvolveu-se em cinco capítulos	28
2 AS DEMANDAS HISTÓRICAS DOS AFRO-BRASILEIROS POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	30
2.1. A atuação do Movimento Negro em prol da ERER's.....	37
3 A IMPORTÂNCIA DAS ESPECIALIZAÇÕES PARA A ERER'S: um possível diálogo com as Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e LDBEN	48
3.1. Sobre o curso ofertado pelo IFRJ e sua relação com a ERER's, no tocante ao processo de formação continuada de professores.....	54
4 O CURSO E SUAS REPERCUSSÕES: possíveis processos de ressignificação na fala dos sujeitos da pesquisa	61
4.1. A visão de discentes sobre o curso: egressas e suas considerações.....	86
CONCLUSÃO	97
REFERÊNCIAS	101
ANEXO A - Entrevistas	105

1 INTRODUÇÃO

Pesquisas voltadas para o estudo da diversidade, na esfera da educação, tornaram-se mais frequentes e se intensificaram nas três últimas décadas, pois, investigar as mudanças que vêm ocorrendo no campo da educação, colabora, dentre outras possibilidades, para que seja possível analisar se o Brasil está avançando ou não no que diz respeito à democratização de acesso ao ensino, como um dos direitos constitucionais. Considerando-se, como indicador, o possível aumento dos índices de ingresso e permanência de mais afro-brasileiros e outras minorias políticas ou étnicas nos ensinos fundamental, médio e superior. Principalmente o acesso à educação das pessoas que vivem em áreas rural e quilombola, além dos que ocupam as periferias das grandes cidades, assim como indígenas e pessoas com os mais variados tipos de deficiências física ou intelectual. Embora a presença desses indivíduos ainda seja pouco expressiva nos espaços onde o conhecimento é construído, se comparado ao grupo étnico em situação vantajosa, o que se reflete no arranjo socioeconômico, educacional e na estratificação social.

De acordo com Siss (2003), a realização de pesquisas na área de educação, sejam quais forem as abordagens, são importantes para evidenciar as disparidades atroztes no que tangem às realizações sociais, profissionais, econômicas e educacionais dos afro-brasileiros, os quais foram e ainda são colocados à margem da sociedade ao contrário daqueles que vivem em situação privilegiada. Pois, além de trazer à luz tais desigualdades, existentes entre os grupos marginalizados e o de melhor posição na pirâmide social, os estudos demonstram que a promulgação de leis e a implementação de políticas públicas, de ação afirmativa, por exemplo, são necessárias para reduzir os escandalosos contrastes sociais ainda persistentes nos dias atuais. E ainda nesse bojo, essas pesquisas apontam para os cursos de formação continuada de professores, os quais, segundo esses estudos, vêm colaborando de forma significativa para instrumentalizar docentes, visando a aquisição de conhecimento necessário para lidar com a diversidade, especialmente no que se refere à educação das relações étnico-raciais, ERER's.

Ao buscarem o aprimoramento, conforme pesquisas realizadas na área de educação, os profissionais do magistério atuam com mais eficácia, tanto em sala de aula quanto em outros espaços de aprendizagem e disseminação de conhecimento, como é o caso da educação à distância, que faz uso de recursos tecnológicos, como plataformas digitais de ensino, onde até mesmo as redes sociais e aplicativos, próprios para envio de mensagens individuais ou em

grupos, são utilizados para fomentar debates sobre temas diversos, inclusive os que estão relacionados ao combate ao racismo, à discriminação e o preconceito.

O engajamento das instituições de ensino superior, em relação à oferta de cursos voltados para a EREER's, tem se convertido em um diferencial para atenuar os inúmeros desequilíbrios na área da educação, pois esses estabelecimentos, sejam públicos ou privados, tornaram-se grandes aliados no que diz respeito ao atendimento da demanda de profissionais do magistério, cuja formação inicial não contemplou, em muitos casos, o multiculturalismo e a diversidade. Uma vez que os cursos de formação foram historicamente elaborados para assegurar os interesses de um segmento étnico, sem que fosse levado em consideração que o Brasil, sendo um país com uma dimensão continental e com uma densidade demográfica considerável, teve sua população formada por meio da fusão de distintas etnias. Assim, a contemplação da cultura europeia no processo de formação de professores, em detrimento das culturas indígenas e africana, trouxe inúmeros prejuízos aos afro-brasileiros e às demais minorias políticas, desconsiderando, dessa maneira, toda a diversidade existente no país, em virtude de o Estado, por intermédio da homologação de leis, decretos e reformas político educacionais, ter privilegiado uma educação etnocêntrica.

A formação continuada de professores caminhou nesse sentido, por anos a fio, o que fez com que muitos profissionais não percebessem o quanto suas práticas eram e ainda são, em diversos casos, nocivas ao estabelecimento e a manutenção do multiculturalismo nos ambientes escolar e acadêmico, bem como das relações étnico-raciais democráticas, onde as diferenças sejam reconhecidas de maneira positiva, não como mecanismo de hierarquização dessas mesmas relações.

Para Siss (2003), lançar uma visão multicultural sobre a população brasileira, levando-se conta toda sua diversidade, nos mais diversos aspectos, principalmente no que se refere à multiplicidade étnica, vem oferecendo ao campo educacional significativas possibilidades de reformulação dos processos de formação de professores, buscando-se, por exemplo, a ressignificação da história brasileira que envolve afro-brasileiros e indígenas, além de provocar questionamentos capazes de descolonizar o imaginário dos educadores, promovendo, inclusive, o abandono de antigas práticas e preconceitos no dia a dia escolar.

É nesse contexto que os cursos de extensão e pós-graduação por exemplo, voltados à EREER's, tornaram-se essenciais para propiciar aos docentes a oportunidade de reflexão acerca da promoção de mudanças significativas em suas práticas, as quais, na maioria das vezes, constituem-se em violência simbólica, sem que o próprio docente tenha consciência de que está reproduzindo essa mesma violência, ainda que de maneira indireta, quando supervaloriza uma

cultura em prejuízo de outras. Para Bourdieu (1970, p.20), “toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”.

Dessa maneira, investigar uma especialização que tem por finalidade preencher eventuais lacunas deixadas pelo processo de formação, e que se propõe a diminuir os impactos deixados pela ausência de uma formação adequada à EREER's, significa mergulhar em um universo de possibilidades, de flexibilização e abertura para uma *práxis* que contemple o diverso e o plural, o que representaria uma revolução, segundo Bourdieu (1989).

A revolução mencionada acima, conforme esse autor, refere-se ao campo simbólico, ou seja, considerando-se as práticas docentes, seria uma determinada reação contra os efeitos da subordinação, auxiliando na promoção de uma espécie de reconquista de uma identidade suplantada, no caso dos discentes. No entanto, para o estudioso em questão, não seria uma reapropriação identitária por parte apenas de um indivíduo, mas sim por uma coletividade, pois a hierarquização das relações faz com que o sujeito abdique da sua própria identidade, para que, assim, quem está em situação privilegiada possa usufruir dessa dominação, de maneira concreta ou alegórica, uma vez que quem está em desvantagem, submetido a essa violência, aceita ser negado, por meio da negação de sua cultura, por exemplo.

Dialogando com o pensamento do pesquisador francês, Munanga (2010) afirma que uma das formas de se combater ao racismo e ao preconceito se dá através da valorização da cultura, da língua, da religião, além de outros traços próprios de um grupo. O que, segundo o estudioso africano, naturalizado no Brasil, resulta em reapropriação e exaltação da identidade coletiva, que, por sua vez, converte-se em unidade e solidariedade, as quais garantem a sobrevivência do grupo.

Segundo Fanon (1979), essa apropriação indébita de bens materiais e imateriais, como a cultura, por exemplo, além de outros danos causados aos afro-brasileiros, como a privação de liberdade no período escravocrata, orquestrado pelo grupo dominante e amparado pelo capitalismo, não deve ser atribuída à sua descendência, pois estes não devem ser responsabilizados pelas atrocidades cometidas pelos seus ancestrais. Em contrapartida, indivíduos brancos ou com um fenótipo análogo a este segmento, que usufruem dos privilégios mantidos pelo racismo, têm o dever de lutarem cotidianamente para, se não eliminarem, ao menos atenuarem os impactos provocados pela discriminação e o preconceito contra aqueles que são colocados à margem da sociedade, cujo combate, dentre outros setores, passa pela esfera educacional.

Os cursos de formação continuada, portanto, voltados para a EREER's, tornam-se extremamente importantes nesse sentido, pois ao abarcarem diversos segmentos étnicos em seus quadros discentes, ainda que não preencham totalmente as lacunas provocadas pelo racismo, presente na construção do conhecimento, por exemplo, contribuirão para reduzir os efeitos provocados pelo etnocentrismo durante a formação inicial do docente.

As transformações que vêm ocorrendo na esfera da educação, desde a década de 1990, embora as lutas e demandas sejam anteriores ao final do século XX, estão fazendo com que, não somente no ambiente escolar e acadêmico, mas em outras instâncias, que até bem pouco tempo eram monocromáticas e escassas de pluralidade, estejam sendo igualmente acessadas por afro-brasileiros e demais segmentos discriminados. Esse processo de mudança não está acontecendo de forma gradual e espontânea, mas sim por força da implementação de políticas públicas e ações afirmativas, convertidas em leis, as quais visam vencer o racismo e o preconceito histórico e cultural. Assim, como promover à entrada de afro-brasileiros, indígenas e de pessoas com os mais diversos tipos de deficiência e outros grupos, por intermédio de cotas sócio raciais, nas universidades, por exemplo.

No entanto, apesar desta investigação não ter o propósito de explorar temas ligados a todas as formas de inclusão, mas sim a um estudo de caso relacionado a um curso específico, que se destina a contribuir com a redução de desigualdades no tocante à EREER's, torna-se importante ressaltar que a alteração de um determinado estado ou circunstância, implica, na maioria dos casos, em enfrentamento e resistência. Objetivando-se a efetivação de mudanças relevantes à sociedade de um modo geral, mas, essencialmente, no que diz respeito à inserção social de indivíduos e suas comunidades socialmente excluídos, como é o caso dos afro-brasileiros e de outras minorias políticas.

As tensões oriundas do racismo e do preconceito em relação às pessoas que sofrem discriminação, como é o caso dos afro-brasileiros ou do indivíduo com características fenotípicas àqueles que pertencem a esse segmento étnico, estão presentes na vida de muitos brasileiros desde a mais tenra infância. Contudo, lutar contra tais práticas, que permeiam as relações sociais brasileiras, não é uma tarefa fácil, pois envolve uma série de ações e requer a atenção e o empenho de diversas áreas, incluindo o poder público, representado pela Estado. Além da mobilização e conscientização dos mais distintos setores sociais, para que o resultado dessas iniciativas se reflitam no campo do esporte, lazer, segurança, saúde, mas, principalmente, na educação, no seu sentido formal, tanto no nível básico, quanto secundário e superior de ensino.

Mesmo que mudanças estejam ocorrendo e que práticas sociais discriminatórias e segregacionistas sigam sendo criticadas pelos movimentos sociais, principalmente pelo

Movimento Negro¹, tais práticas continuam sendo reforçadas diariamente pelos meios de comunicação de massa, com exceção das redes sociais, onde a interação entre os usuários ocorre de forma constante e contínua. Já no caso de programas de televisão, filmes, campanhas publicitárias, entre outros, por exemplo, onde a transmissão de mensagens e conteúdos acontece de um para todos, a representatividade, na maioria das vezes, é mínima. E, quando ocorre tal representatividade, mesmo que o indivíduo seja preto ou pardo, o personagem costuma possuir aspectos físicos que remetem, de alguma maneira, ao fenótipo branco, tais como a pele menos pigmentada, a textura dos cabelos menos crespa e traços faciais finos, ou seja, um perfil muito diferente da maioria dos afro-brasileiros.

Ao contrário das situações descritas acima, a imagem do afro-brasileiro é relegada a estereótipos relacionados à criminalização, como os que aparecem nas notícias que, cotidianamente, figuram nas páginas policiais de pequenos e grandes jornais, além de outras mídias. Perpetuando assim a estratificação das relações sociais, ou seja, é como se cada indivíduo já possuísse seu lugar pré-determinado na sociedade, tornando o critério racial como o fator que determinasse tais lugares. Embora essas práticas discriminatórias sejam sempre camufladas pela pseudodemocracia racial, uma vez a sociedade nega a existência do racismo e atribui o fracasso dos afro-brasileiros ao seu baixo nível de desempenho para alcançar determinados patamares sociais.

As desigualdades, sob diversas perspectivas, são tratadas no Brasil como se a disputa por tais posições fosse democrática e com oportunidades iguais para todos, disseminando assim, a ideia de que quem ocupa o topo da pirâmide social o faz por mérito e não em detrimento dos que estão na base dessa mesma pirâmide. Siss (2003), ao defender a existência de ações afirmativas na atualidade, como no caso das cotas, por exemplo, do ponto de vista político, é falacioso o argumento que admite a existência de competição justa, entre brancos e não brancos, na esfera de uma sociedade que esconde o racismo sob a égide de uma suposta harmonia racial.

Ainda segundo o pesquisador citado acima, tornou-se urgente a implementação de iniciativas que atuassem de forma efetiva os impactos provocados pelo racismo, visando modificar o *status quo* racial, fazendo com que a população afro-brasileira e demais minorias políticas, que foram colocadas em situação de desvantagem, pela discriminação racial, pudessem recuperar direitos que foram violados ao longo da história brasileira.

¹ De acordo com Pereira (2010), o Movimento Negro se caracteriza, basicamente, pela maneira como se posiciona e atua em relação ao racismo e suas peculiaridades dentro da sociedade. A formação desse movimento social é complexa e abrange vários segmentos, associações e pessoas, os quais combatem o racismo, utilizando-se de diversos artifícios, visando melhorias à vida dos afro-brasileiros no que tange à saúde, educação, cultura, etc.

A efetivação de ações afirmativas no âmbito da educação é, portanto, essencial à equidade, objetivando-se reduzir os altos índices de pobreza, corrigir as disparidades sociais, além de estabelecer simetria entre os segmentos étnicos. Favorecendo assim a entrada, a circulação e a permanência dos grupos discriminados, negativamente, em determinados lugares, como, por exemplo, os bancos das universidades, os quais foram e ainda são ocupados prioritariamente por uma parcela da população que é detentora de privilégios.

Mesmo tendo completado mais de um século da abolição da escravatura, é lamentável que o Brasil tenha demorado tanto tempo para reconhecer a existência de um tipo de racismo que, além de pernicioso, destrói qualquer possibilidade de exercício da cidadania plena. A situação de desvantagem é vivida por parte daqueles que veem seus direitos subtraídos por uma classe dominante, que não tem outro interesse senão a manutenção de sua posição de destaque na pirâmide social, em detrimento dos que são o sustentáculo e a base da produção de bens e serviços, que movimentam a economia nacional, desde o período colonial.

Nessa perspectiva, se as políticas públicas de ação afirmativa visam reduzir desigualdades em diversas esferas, torna-se relevante destacar, nesta investigação, a importância das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais modificaram os artigos 26-A e 79-B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, que em seu artigo 26-A, §1º, por exemplo, diz que:

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Reconhecer que a negação das contribuições das culturas africana e indígena trouxe graves prejuízos à constituição da identidade de uma parcela significativa da população brasileira, torna-se um marco para o início da promoção de reparações. Contudo, é importante analisar de que maneira tais correções estão sendo colocadas em exercício. Isto porque a homologação de leis, por si só, não será suficiente para romper paradigmas, pois não se trata de questões que se resolvam apenas de forma pragmática. Mas, sim, por meio de mobilizações que resultem em medidas práticas, como a criação de mecanismos que propiciem a materialização do que foi proposto em lei, como é o caso dos cursos de formação continuada de professores.

Todos os recursos jurídicos, resguardadas suas especificidades individuais, seja a lei de inclusão, a lei que instituiu de cotas sócio raciais ou a que altera o conteúdo de algumas disciplinas, tiveram ou tem como objetivo central promover a democratização do conhecimento e a redução ou eliminação de desníveis nos mais diversos setores, tanto no âmbito institucional, epistemológico, quanto social. Sendo assim, neste cenário, de mais de um século de abolição e mais de uma década e meia das modificações ocorridas na LDBEN, especialmente em relação aos artigos 26-A e 79-B, é que nasce este processo investigativo. Pois a partir da agitação provocada ao esmiuçar o tema, chega-se ao objetivo geral desta pesquisa, que é analisar se o curso de Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, o IFRJ, localizado em São Gonçalo, contribui ou não para a Educação das Relações Étnico-Raciais brasileiras.

Dessa maneira, ao se examinar de forma minuciosa a temática, surgiram questionamentos que apontaram para um caminho que fosse possível alcançar o objetivo geral a que se destina esta investigação, ou seja, se o curso em questão vem colaborando, ou não, para fazer valer o que foi proposto pela atual LDBEN, mas de que maneira a especialização dialoga com os documentos legais. Como, por exemplo, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana², além do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais³.

Embora exista um entendimento de que a ERER's seja algo que surgiu com a Lei 10.639/2003, vale lembrar que essa modalidade de educação sempre existiu, ainda que reprodutora do racismo. No entanto, a lei em questão tem o propósito de estabelecer um novo modelo de educação, o qual seja pluriétnico e antirracista. Desse modo, este processo investigativo teve como foco, inclusive, a estrutura organizacional do curso, como este foi gestado, como as disciplinas foram elaboradas, bem como se a formação dos docentes, que atuam como professores da especialização, é convergente com a ERER's.

Sendo assim, para que fosse possível alcançar o objetivo geral desta pesquisa, foram elencados alguns objetivos específicos, tais como:

² Ver conteúdo ampliado em Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

³ Ver conteúdo ampliado também em Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais.

- a) Identificar dados que delimitem o tempo de existência do curso e a forma como ele foi gestado, bem como se a estrutura deste é congruente à ERER's.
- b) Analisar as repercussões do curso, sob a perspectiva da ERER's, uma vez que não se trata de questões tão somente pragmáticas, mas, inclusive, subjetivas.
- c) Esboçar quais são as contribuições que esse curso tem oferecido ao campo da ERER's.
- d) Examinar, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, se o curso estabelece, ou não, um diálogo com a ERER's.

É nessa direção e no âmago dessas inquietações que se apresentam a pertinência e a relevância desta pesquisa, na medida em que o seu desenvolvimento abre possibilidades de aprofundamento teórico, que se faz necessário à análise das questões aqui mencionadas. Assim, do ponto de vista acadêmico, a investigação em questão se torna importante por se tratar de um trabalho que objetiva apresentar valor científico e social, apoiado por um referencial teórico relacionado à temática. Portanto, entende-se aqui que este processo investigativo poderá contribuir para identificar, analisar e formar uma visão peculiar acerca das colaborações dos cursos de formação continuada de professores ao campo da ERER's, ainda que de forma amostral.

1.1 A pesquisa em construção

Em relação ao meu engajamento em movimentos sociais, principalmente dos que militam pela causa racial, apesar de nunca ter participado de tais manifestações de combate a todas as formas de racismo, além de não ter tido contato com publicações que tratassem da temática até meu ingresso no mestrado, não por falta de interesse, mas, talvez, por falta de incentivo, tempo e oportunidade. Sempre tive a certeza de que a discriminação e o racismo se constituem em entraves ao desenvolvimento da maioria de nós, afro-brasileiros. Pois, tais fenômenos sempre estiveram presentes nas entrelinhas das relações que estabeleci nos campos profissional, acadêmico, familiar, etc. A angústia provocada por esses conflitos, sem que eu percebesse, despertava em mim o desejo de conhecer e me aprofundar em temas e debates que pudessem me ajudar a compreender a complexidade que permeia as relações étnico- raciais. Respondendo assim as inúmeras indagações que surgiam quando eu era vítima ou presenciava uma situação, velada ou explícita, de racismo.

No entanto, meu interesse pela temática aumentou a partir das leituras que iniciei antes do processo seletivo para o curso de mestrado acadêmico em educação, a princípio, ofertado pela UERJ. Naquele momento de buscas por referências bibliográficas, que pudessem servir de base para responder às possíveis questões que cairiam na prova, é que me deparei, dentre outros materiais, com a tese de doutorado da professora Maria Elena Viana de Souza, docente da UNIRIO, cujo teor da pesquisa, além de comoção, fez com que eu relembresse momentos da minha infância e de episódios de violência simbólica que vivi e testemunhei nos mais diversos espaços por onde transitei, inclusive a escola.

Na mesma ocasião, pouco antes do meu ingresso no mestrado, ao ler publicações de Bell Hooks (2005), Iolanda de Oliveira (2010), Petronilha Beatriz G. e Silva (1997), Nilma Lino Gomes (1997), Eliane Cavalleiro (2005), entre outras, compreendi, enquanto mulher negra, a existência da interseção entre capitalismo, racismo e questões de gênero, uma vez que as disparidades não distanciam somente brancos e não brancos, mas homens e mulheres, independentemente do seu pertencimento étnico. Então, naquele momento de buscas e leituras, enxerguei que a questão estava para além do combate a somente um desses mecanismos, que no caso é o racismo, mas de todas as formas de discriminação, inclusive das que emergem em função do machismo, por exemplo, pois, do contrário, tornar-se-á ainda mais distante a possibilidade de equidade entre homens, mulheres, transexuais, gays, pessoas com deficiência, etc.

No que diz respeito ao campo profissional, na penúltima empresa onde trabalhei durante quase vinte anos, por exemplo, a partir de uma observação particular, mesmo desprovida de um olhar crítico, constatei que a presença da desigualdade na distribuição de cargos e salários era escândalos. Pois, ao visitar um determinado setor da companhia, percebi que havia um grande contingente de pretos e pardos trabalhando na limpeza e na conservação dos escritórios. Ao contrário da área comercial, na qual atuei desde que entrei na empresa, onde havia uma grande concentração de indivíduos brancos, com exceção de mim e de outros poucos afro-brasileiros que, para nos mantermos em nossos postos de trabalho, precisávamos contornar cotidianamente as circunstâncias desagradáveis propiciadas pelo racismo.

Até aquele estágio, quando ainda não tinha o conhecimento que adquiri no mestrado sobre os mais distintos tipos de racismo, principalmente o que está presente na nossa estrutura social, percebi que havia algo de errado e injusto no meu local de trabalho. Isto porque identifiquei que a competitividade no universo corporativo privado, imposta pelo capitalismo, que nada mais é senão o sustentáculo do racismo, é acirrada por posições de maior remuneração, prestígio e destaque, as quais, com raras minorias de afro-brasileiros e pessoas com deficiência,

são ocupadas pelo segmento privilegiado. E ainda para exemplificar, a função de auxiliar de serviços gerais era terceirizada e exercida, predominantemente, pelo grupo marginalizado, por se tratar de um trabalho braçal e que não necessitava de um nível de escolarização mais elevado para executá-lo. Havia, inclusive, as equipes técnicas, igualmente formadas em sua maioria por pretos e pardos, as quais eram coordenadas por engenheiros, quase todos, brancos ou com fenótipo análogo a este segmento étnico.

Os casos de hierarquização de cargos eram inúmeros, não somente por conta do racismo, mas, inclusive, por questões de gênero. E, apenas para encerrar as ilustrações expostas aqui, na área de marketing, por exemplo, que cuidava da comunicação externa e interna da empresa, era comum a postagem na intranet, homepage corporativa, de um texto e uma imagem de um homem negro no dia do técnico profissional da área, o qual trajava uniforme específico. Enquanto no dia do engenheiro, a mesma postagem era ilustrada por um indivíduo branco, elegantemente vestido e portando um capacete de segurança. As imagens, por si mesmas, já demonstravam o quanto as relações eram ordenadas do ponto de vista étnico, ou seja, como o lugar de cada um, dentro daquele universo, era demarcado.

Segundo Hasenbalg (1979, p.118), no que diz respeito à divisão do trabalho baseado no critério racial, tomando este quesito como marca de um traço relacionado ao fenótipo, que foi construído historicamente, tornando-se um potente mecanismo de seleção para o preenchimento de posições no arcabouço de classes e no agrupamento de camadas sociais. “Como ideologia e como conjunto de práticas cuja eficácia estrutural manifesta-se numa divisão racial do trabalho”, onde o racismo se mostra de forma mais intensa e eficaz do que um mero artifício orquestrado pelas classes dominantes para fragmentar as relações entre os trabalhadores.

No que se refere à relação entre minha formação acadêmica e a ERER's, apesar de ter cursado a graduação em Letras, em meio a tantas descobertas tão recentes, jamais imaginei a existência do racismo epistêmico⁴ nessa área, o que se reflete sobre o campo da literatura, por exemplo, onde autores afro-brasileiros, tais como Lima Barreto, Cruz e Sousa, dentre outros menos conhecidos, os quais são pouco valorizados pelo cânone. Assim como, na área de morfologia, a influência da cultura africana e indígena é pouco destacada no processo de formação de palavras e na variedade léxica do português que é falado no Brasil. Fiquei ainda mais perplexa ao saber que esse tipo de racismo, da mesma maneira, interfere nos conteúdos de História e Geografia, os quais foram e são afetados pelo etnocentrismo.

⁴ De acordo com os estudos de Candau e Oliveira (2010), o racismo epistêmico considera os conhecimentos não ocidentais como inferiores. No entanto, atualmente, conforme dados de pesquisas já realizadas, não é possível negar a existência de histórias e epistêmes fora dos marcos conceituais e historiográficos do ocidente.

Ao ingressar no mestrado, meu desejo por conhecer mais sobre a temática racial aumentou, pois passei a fazer parte do Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais, GPESURER, coordenado pelo professor Ahyas, onde minha entrada e permanência se deram por sugestão desse docente, com o propósito de alinhar os assuntos discutidos nas reuniões ao objetivo central da minha investigação. Mesmo a UFRRJ oferecendo um quadro de disciplinas comuns a todas as linhas de pesquisa, as optativas e a participação no grupo em questão foram essenciais para alicerçar o conhecimento necessário à estruturação e o desenvolvimento do meu trabalho acadêmico. Em função de um relevante embasamento teórico, pautado pela análise e discussões acerca de publicações de pesquisadores renomados, tais como Bourdieu (1970,1989 e 1998), West (1994), Hasenbalg (1979 e 1996), Munanga (2001 e 2010), Andrews (1991), Siss (2003), Souza (2001 e 2003), Crochík (2006), Cavalleiro (2005), Adorno (2010), Gomes (2005), Crenshaw (2002), etc.

A partir da inserção nesse novo universo, minha visão foi ampliada, tanto como professora quanto pesquisadora, no que diz respeito a aspectos que, muitas vezes e devido a inúmeros fatores, são abordados de maneira superficial nas licenciaturas, onde se pode destacar a existência de currículos elaborados sob à égide do etnocentrismo, os quais visam, em sua grande maioria, o mercado de trabalho, excluindo a possibilidade de reflexão sobre temas importantes como multiculturalismo, inclusão, racismo, discriminação, etc.

A partir de então, minha participação em congressos, colóquios, simpósios, seminários e outros eventos me deram a certeza de que a busca pela equidade depende da participação e do engajamento de todos. Pois o racismo, a discriminação e o preconceito não são problemas exclusivamente de nós, afro-brasileiros, como muitos pensam e declaram, mas sim de toda a sociedade, como bem ressaltado por Crochík (2006), docente da USP, no prefácio de sua obra intitulada *Preconceito, Indivíduo e Cultura*. Ao falar acerca do ato de escrever sobre preconceito, em tal prefácio, ele afirma que o tema “nos briga a refletir sobre nós mesmos, sobre nossos pensamentos e atos cotidianos”, ou seja, o pesquisador traz para si a responsabilidade de identificar em suas próprias ações tudo aquilo que, rotineiramente, condenamos nos outros, mas que não conseguimos perceber em nós mesmos.

O professor citado acima, no livro em questão, prefere escrever em primeira pessoa, colocando-se como sujeito do seu próprio discurso e responsável pela promoção de mudanças em suas atitudes pessoais, no que se refere às mais diversas formas de preconceito. O que chama a atenção, em virtude de o Brasil ainda ser um país extremamente racista e preconceituoso, onde raramente alguém se coloca como possuidor de tais defeitos de carácter, os quais precisam

ser combatidos diariamente, mas que o senso comum opta por imputar a responsabilidade a outrem.

1.2 Metodologia proposta

A pesquisa em questão foi desenvolvida sob a perspectiva da abordagem qualitativa, complementada com alguns elementos quantitativos, apesar de não estar condicionada a indicadores ou variáveis que sejam determinantes para se alcançar o objetivo proposto. Sendo assim, o propósito desta abordagem está centrada em se poder mensurar a realidade, interligando esse aspecto à subjetividade do indivíduo, ainda que não seja possível contabilizar o que foi coletado por meio de um conjunto de medidas e valores.

Para Iñiguez (2004), ao contrário do que ocorre nas pesquisas quantitativas, como a maioria das que são realizadas pelo IBGE, por exemplo, onde quem executa a análise estatística segue um percurso que o direciona a um objetivo pré-determinado, na investigação com viés qualitativo, o pesquisador prima pela valorização do universo interativo que se estabelece entre quem investiga e os sujeitos da investigação. Quando, este primeiro, busca pela assimilação e decodificação dos elementos analisados, os quais vão se desvelando à medida que o estudo avança, considerando os discursos dos entrevistados e suas vivências. Sem deixar de lançar mão de todos os recursos analíticos disponíveis, mantendo sempre a imparcialidade.

Ainda segundo Iñiguez (2004), o investigador, de certa maneira, coloca-se como um profissional descrente e que duvida do que encontra, mas que, ao mesmo tempo, examina de forma minuciosa a realidade social através das indagações e da linguagem utilizada pelos sujeitos da pesquisa. Para Ludke (2012, p. 12), “o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções.”

Mesmo os resultados obtidos, por meio das entrevistas, não podendo ser convertidos em números, objetivou-se aqui que tais informações, referentes aos fenômenos detectados durante o processo de investigação, fossem analisadas de forma indutiva, que ocorre quando:

(...) os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de cima para baixo. (...) O desenvolvimento do conteúdo se assemelha a um funil: no início há questões ou focos de interesse muito amplos, que no final se tornam mais diretos ou específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve. (LUDKE, 2012, p. 13)

Pretendeu-se, inclusive, nesta dissertação, alinhar teoria e método ao trabalho de campo, ou seja, da parte empírica ao referencial teórico. Assim, a investigação teve três dimensões, dentre as quais estão a técnica, que diz respeito aos instrumentos e procedimentos adotados para a coleta de dados. A ideológica, a qual se refere às motivações para a busca de respostas para as questões postas como objetivos específicos da pesquisa, ainda que tais motivações não sejam perceptíveis claramente ao pesquisador, mas que, de maneira sutil e subjetiva, incidiram nas escolhas dos caminhos que foram percorridos. Além da parte científica, que busca o alinhamento as duas primeiras dimensões.

A dimensão ideológica se relaciona às escolhas do pesquisador. Quando definimos o que pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. (...) O pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disto), tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto. (MINAYO, 2012, p. 34)

Esta investigação favorece a análise das instâncias social, política, educacional e cultural, sem, no entanto, abrir mão das relações e interseções que tais instâncias estabelecem entre si. A análise dessas ligações e desses pontos de convergência, ou divergência, foram aprofundadas visando prevenir uma possível superficialidade na pesquisa.

Em relação ao uso de recursos quantitativos, tais como gráficos e tabelas, nesta investigação, estes se justificam pela necessidade de se mostrar, mesmo que de forma concisa e sem aprofundamentos, o cenário educacional onde a especialização pesquisada está inserida. Pois, de outra maneira, o estudo de caso poderia se tornar extremamente raso, induzindo ao leitor, deste trabalho acadêmico, a possíveis falsas interpretações do que foi pesquisado.

O *locus* da pesquisa é compreendido por uma instituição de ensino profissional, técnico e superior, localizada na cidade de São Gonçalo, RJ, que no caso é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, o IFRJ. Já o recorte investigativo é a Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, a qual está voltada para a educação das relações étnico-raciais. Enquanto o grupo de sujeitos da pesquisa é formado por funcionários do instituto e ex-alunas.

Apesar de se pretender, neste estudo, eliminar qualquer interferência pessoal ao objeto, ao *locus* e aos sujeitos da pesquisa, o momento histórico impede a existência de uma visão completamente neutra e imparcial ao que foi investigado. Isto porque os problemas sociais atingem, em certa medida, a todos, guardadas as suas devidas proporções. A segregação de um segmento, por exemplo, pode representar o privilégio de outro grupo, considerando-se a interligação entre os dois estágios.

Assim, a pesquisa na área de educação, como em muitas outras, requer um olhar atento do pesquisador, principalmente no que diz respeito à abordagem e à maneira pela qual o quadro do referencial teórico é construído. Arouca (2001, p.85), por exemplo, aconselha que se busque “empregar constantemente um diálogo crítico, como critério seguro para fazer ciência, e acrescentar a este a melhor forma crítica interna, a autocrítica”. Isto é importante para que a pesquisa não se transforme em uma receita pronta, como bem sinaliza Fazenda (2001).

A pesquisa numa única direção impossibilita o círculo de ação imediata, restringe o sujeito, submete-o e torna o fazer de receitas por ele produzidas e prontas (...). O pesquisador recolhido em seu gueto acaba por adquirir uma prática repetitiva de pesquisa enclausurada nela mesma. (FAZENDA, 2001, p.43)

No que diz respeito ao aporte teórico à investigação, em um primeiro momento, esta ocorreu sob o viés da teoria social sobre o capital cultural, bem como referenciais que fazem a interface entre educação e ERER's, sob a perspectiva do *ethos*⁵ e do *habitus*, presentes nas obras de Bourdieu (1970 e 1989), bem como de outros estudos sobre essa temática, desenvolvidos por outros pesquisadores, tais como Cavalleiro (2005), Hasenbalg (1979 e 1996), Munanga (2010), Siss (2001 e 2003), Gonçalves (1997), Gomes (2005), Hooks (2005), Souza (2003), MacLaren (1997), Fanon (1979), dentre outros.

Os estudos destes pesquisadores deram conta de temas ligados à violência simbólica, ação afirmativa, multiculturalismo, interseção entre racismo e questões de gênero, discriminação, cultura, preconceito, relações étnico-raciais, etc. Já no que diz respeito à influência da cultura nas manifestações de preconceito, a análise foi baseada sob o ponto de vista da teoria crítica, oriunda da Escola de Frankfurt, na Alemanha, presente nas pesquisas de Adorno (2010) e outros estudiosos afins, cuja teoria marca as publicações de Crochík (2006).

A teoria suscitada em pesquisas de Bourdieu (1989), por exemplo, subsidiou as discussões acerca da violência simbólica, no âmbito da educação, e ao poder coercitivo da própria ação de educar, no seu sentido formal. Pois, segundo esse teórico, o fazer pedagógico, dependendo de como seja operado, pode se constituir em opressão, a qual é capaz de promover segregação e disseminação das mais diversas formas de preconceito, destacando-se, no caso, o racial.

⁵ De acordo com Ritzer *apud* Bourdieu (1998), sobre os estudos deste autor, no que diz respeito ao sentido de *ethos*, este está relacionado ao campo e todas as relações dialéticas que nele são estabelecidas, tanto sociais quanto as de classe, bem como das posições que os sujeitos ocupam e se inter-relacionam, produzindo, dessa maneira, a cultura.

Para Ritzer (1997), a teoria social, sobre o capital cultural baseia-se na relação dialética entre os arcabouços sociais concretos e os fenômenos subjetivos. Tomando como exemplo uma sociedade que é estruturalmente racista e excludente, na qual as relações estão hierarquizadas com base em critérios como cor e raça, dentre outros aspectos. Essas relações, segundo esse estudioso, formarão automaticamente indivíduos racistas que reproduzirão todas as formas de discriminação, visando a manutenção de seus privilégios. Assim como os que são colocados à margem, do mesmo modo, submeter-se-ão aos mecanismos de dominação, ou não, nos escassos casos de resistência, assimilando tudo aquilo que lhes é imposto por meio de um poder simbólico, criando assim o *habitus*⁶.

Nessa relação dialética, citada por Ritzer (1997), aludindo aos estudos de Bourdieu (1989), estão presentes as estruturas objetivas que formam a base para as representações e pressões que agem sobre as interações sociais. Contudo, tais aspectos, do mesmo modo, podem explicar as lutas diárias, individuais e coletivas, que transformam, como as que resultam das ações do Movimento Negro, por exemplo, ou ao contrário, quando não há nenhuma ação de resistência, mantendo e preservando tais estruturas.

Sobre temas ligados ao preconceito, estes foram abordados com base nos estudos de quase todos os pesquisadores referenciados nessa investigação. Especialmente por Crochík (2006, p. 87), pois em vez de tratar tal questão de forma macro, polarizando a relação entre opressor e oprimido, ele traz ao debate uma forma peculiar de se observar as manifestações desse fenômeno psíquico. Atribuindo uma parcela de responsabilidade à cultura, dentre outros aspectos relacionados ao grupo dominante, que incide na formação da personalidade dos sujeitos, tornando-os propagadores do preconceito, “não só pelo conteúdo que pode fornecer, mas também, e principalmente, pelas configurações psíquicas que fortalece”.

Já os estudos de Hasenbalg (1979) e Munanga (2010) serviram de aporte teórico para os assuntos relacionados à teoria social e as relações raciais estabelecidas no Brasil. Bem como tais contatos influenciaram e continuam atuando no processo tanto da formação docente, quanto nas interações existentes no ambiente escolar e acadêmico. Além das suas consequências para a construção da identidade, do desenvolvimento social e intelectual do afro-brasileiro.

No que tange à diversidade e ao multiculturalismo, na esfera educacional, bem como da obrigatoriedade do ensino de cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino,

⁶ Ainda conforme Ritzer *apud* Bourdieu (1998) quanto ao *habitus*, este fenômeno se dá a partir da internalização das estruturas sociais, bem como se desenvolve no transcurso da história de cada indivíduo e se constitui em uma função particular, no momento em que a história social está em andamento, resultando assim em práticas individuais e coletivas, de acordo com os esquemas engendrados.

tanto público quanto privado, constituem-se ações afirmativas, cujos assuntos foram tratados, nesta investigação, com base nas pesquisas de Siss (2003), Munanga (2010) e Hasenbalg (1979), dentre outras e outros pesquisadores, em virtude da qualidade e importância das produções destes sobre essa temática.

Em relação à estratégia metodológica, Iñiguez (2004, p.46) define a Teoria da Análise do Discurso como perspectiva teórico-metodológica e como ferramenta de investigação, considerando-se que “a linguagem é a própria condição de nosso pensamento, ao mesmo tempo em que é um meio para representar a realidade”. Então, partindo dessa premissa, torna-se possível inferir que os discursos dos sujeitos, envolvidos na pesquisa, estejam impregnados por valores construídos social e culturalmente, os quais estão ligados a redes de significação, como descrito por Orlandi (1999),

Não atravessamos o texto para extrair, através dele, um conteúdo. Paramos em sua materialidade discursiva para compreender como os sentidos – e os sujeitos – nele se constituem e a seus interlocutores, como efeitos de sentido filiados a redes de significação. (...) na Análise do Discurso com os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos.) (ORLANDI, 1999, p. 91)

Além do destaque de Iñiguez (2004), sobre a Análise do Discurso, Orlandi (1999, p.70) chama a atenção para a etimologia da palavra discurso, que, segundo essa autora, remete a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. Então, esse movimento, na fala dos entrevistados, pode representar a ressignificação do que foi apreendido durante a graduação, por exemplo, no caso do processo de formação docente. Uma vez que na “análise do discurso, procura-se entender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. Essas são as principais razões pelas quais foram utilizados, nesta pesquisa, elementos da análise de discurso na fase de interpretação dos dados coletados no campo empírico.

Sobre as possibilidades contidas no curso ofertado pela IFRJ, localizado em São Gonçalo, objeto deste estudo, teve-se aqui como hipótese, que tal processo vem promovendo a entrada de novos paradigmas ao campo de conhecimento dos discentes durante a formação continuada. O que somente pode ser aferido por meio da fala dos entrevistados, ou melhor, através dos seus discursos e até mesmo daquilo que já foi esquecido ou acumulado, tomando-se como exemplo o hipertexto, onde algumas palavras são acionadas sem que, necessariamente, estejam encadeadas ao texto principal. Este fenômeno, exemplificado pelo hipertexto, no caso da memória humana, Orlandi (1999), define da seguinte forma:

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos no processo. (...) o esquecimento é estruturante. Ele é parte da constituição dos sujeitos e dos sentidos. (...) os sujeitos “esquecem” o que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos. (ORLANDI, 1999, pp. 35 e 36)

Além do fenômeno do esquecimento, presente nos discursos, ainda existem a paráfrase, a metáfora, a sinonímia, a polissemia, dentre outros, os quais possuem uma ligação direta com a história individual ou coletiva. Pois, em tudo aquilo que é dito, há sempre algo a ser acrescentado, ou seja, há uma memória registrada. E ainda segundo Orlandi (1999, p. 67), tais figuras de linguagem “são presença da historicidade da língua. Dito de outro modo, esses processos atestam, na língua, sua capacidade de historicizar-se”. Assim, o trabalho de pesquisa é árduo e requer dedicação por parte do pesquisador, pois nem sempre todos os elementos são perceptíveis em um primeiro momento, isto é, depende de interpretações e inferências, as quais necessitam de apoio teórico para que o resultado possa contribuir com outras investigações, bem como sejam relevantes do ponto de vista social.

No que diz respeito à escolha dos participantes da pesquisa, em virtude da falta de disponibilidade de alguns dos profissionais e ex-alunos, do curso pesquisado, para concessão das entrevistas, foi identificada a necessidade de utilização da técnica denominada *snowball* ou “bola de neve”. A qual facilitou o processo de seleção dos cinco sujeitos, quando se objetivou reunir o maior número e uma quantidade aleatória de indivíduos. Pois, de acordo com Baldin e Munhoz (2011, p. 332), essa metodologia é “utilizada em pesquisas sociais, onde os participantes iniciais de um estudo indicam novos participantes que, por sua vez, indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que seja alcançado o objetivo proposto”. Desse modo, a localização dos entrevistados, desta dissertação, ocorreu por iniciativa do coordenador da especialização, que por sua vez indicou os demais professores, além de uma egressa que indicou a outra ex-estudante.

1.3 Esta dissertação de mestrado desenvolveu-se em cinco capítulos

O capítulo 2, intitulado “As demandas históricas dos afro-brasileiros por uma educação das relações étnico-raciais”, foi desenvolvido com ênfase ao referencial teórico que trata da trajetória desse segmento étnico desde o pós-abolição. Considerando-se a interseção entre educação e trabalho, uma vez que a ausência de políticas públicas de inserção do negro na sociedade brasileira, no período que sucedeu o 13 de maio de 1888, impediu que essa parcela

da população competisse em situação de igualdade com os demais segmentos, tais como o branco, mas principalmente o imigrante.

Os estudos de Andrews (1991), por exemplo, foram utilizados como referência em virtude de apontar para alguns dos principais empecilhos e entraves à entrada de afro-brasileiros no mercado de trabalho. Assim como dentre as inúmeras dificuldades encontradas por esse grupo, está a ausência de oferta por educação formal e qualificação profissional, cuja carência pode ser atribuída à negligência por parte do Estado. O que resultou em segregação e exclusão social, conforme já havia ocorrido com seus ancestrais desde o início do regime escravocrata no Brasil, até o final do século XIX.

Para que fosse possível promover um breve levantamento, porém importante, da situação dos libertos pela lei Áurea, o presente capítulo também contou com os estudos de Fernandes (1978), os quais fazem um contraponto com a perspectiva de Andrew (1991), em virtude deste segundo pesquisador ir mais além da atribuição à escravidão para os males vividos pelos afro-brasileiros no início do século XX. O recorte analítico, adotado pelos dois estudiosos, foi a cidade de São Paulo, devido à metrópole ter sido uma das primeiras do país a se industrializar.

Além do quadro descrito acima, foi dada atenção aos estudos de Freyre (1933), em função de uma das principais obras deste sociólogo, intitulada *Casa grande e senzala*, ter contribuído de forma significativa para a propagação do mito⁷ da democracia racial no imaginário dos brasileiros. Inclusive os não brancos, o que se perpetua até os dias atuais, ainda que com menos intensidade, atuando como mais um obstáculo à transposição de inúmeras dificuldades vividas diariamente pelos afro-brasileiros no Brasil.

Outro destaque, nesta seção, foi dado à atuação de uma imprensa alternativa, cujo apoio possibilitou o início de ações, que se materializaram em forma de pressão junto ao Estado pela concepção de políticas públicas, em prol daqueles que viviam à margem da sociedade. Bem como da atuação dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro nacional, o qual se colocou em posição de militância e engajamento, resultando, conforme foi apresentado, em um processo de enfrentamento ao racismo e a discriminação no pós-abolição, os quais se

⁷ Conforme Hasenbalg (1996), o uso da expressão mito atribuído à “democracia racial” se dá no sentido de fantasia ou equívoco, aludindo ao distanciamento entre a representação e realidade no que tange à negação do racismo e todas as suas repercussões na fala de grande parte da população brasileira, contrariando assim o conceito de mito que é empregado nos estudos antropológicos.

converteram e se constituem, atualmente, em possibilidade de acesso dos não-brancos à educação formal e à cidadania plena.

No capítulo 3, intitulado “A importância das especializações à ERER’s: um possível diálogo com as leis 10.639/2003, 11.645/2008 e LDBEN”, o foco foi o curso e sua trajetória como uma das poucas instituições de ensino, localizada na cidade de São Gonçalo, RJ, a oferecer uma pós-graduação ligada à temática. Além de aspectos relacionados à estrutura da especialização, sobre a forma como esta foi gestada, sobre a formação de seu corpo docente e de que maneira tal formação se relaciona com a ERER’s, dentre outros pontos. Foi realizado, inclusive, um breve levantamento acerca de dados estatísticos da cidade que abriga o curso em questão, tais como informações sobre a densidade demográfica, número de matrículas, por nível de ensino, dados sobre religião, etc.

Nessa perspectiva, o capítulo foi desenvolvido com as contribuições da maioria dos pesquisadores citados nas referências, pois, nesta etapa, foram tratados temas que vão desde a existência do racismo na construção do conhecimento, o que se reflete no processo de formação docente. Assim, foi dada atenção à discriminação no ambiente escolar, passando pelo poder coercitivo do fazer pedagógico, bem como da importância de cursos que se propõem a contribuir com a desconstrução e descolonização do imaginário de professores, para que estes abandonem velhas práticas, as quais são nocivas à formação discente.

Quanto ao capítulo 4 recebeu o título de “O curso e suas repercussões: possíveis processos de resignificação na fala dos sujeitos da pesquisa”. Esta etapa foi dedicada à fase de campo e a análise dos dados que foram coletados, como, por exemplo, as entrevistas que foram aplicadas aos sujeitos, enfocando o referencial teórico utilizado, especialmente no que se refere às pesquisas de Orlandi (1999) e Iñiguez (2004). O capítulo em questão é um pouco mais denso, em termos de informações, que os demais, em virtude de contar com fragmentos das entrevistas, os quais foram examinados com base em elementos da análise do discurso, presentes nos estudos desses dois teóricos citados acima.

Por fim, no que diz respeito ao capítulo 5, este foi reservado para compor a etapa que concentra as percepções e os resultados das indagações iniciais. Confrontados com a parte empírica, os quais foram analisados com base no suporte teórico selecionado ainda durante o projeto e complementado posteriormente, à medida que a pesquisa se desenvolveu. Nessa seção, pretendeu-se, ainda, expor as considerações finais que foram alcançadas quando da conclusão da investigação, apesar de tais considerações serem parciais e não terem o objetivo de encerrar o tema proposto, mas sim, em colaborar com novas pesquisas no campo da educação, principalmente no que tocante à ERER’s.

2 AS DEMANDAS HISTÓRICAS DOS AFRO-BRASILEIROS POR UMA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O objetivo deste capítulo é analisar aspectos relacionados às reivindicações centenárias de descendentes de africanos, no Brasil, por direitos básicos e essenciais ao exercício da cidadania plena, como, por exemplo, o acesso à educação, o que resulta, na maioria das vezes, em ascensões intelectual e profissional, principalmente no que diz respeito às relações étnico-raciais, tratando-se desse segmento étnico.

Assim, para que fosse possível identificar algumas dessas demandas, foi necessário realizar um breve levantamento, porém importante, acerca de fatos que marcaram essa trajetória de lutas, tais como a atuação dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro nacional, o qual se colocou e ainda se coloca em posição de militância e engajamento. Visando, conforme será apresentado mais adiante, o enfrentamento ao racismo e a discriminação, desde o pós-abolição aos dias atuais, para que os não-brancos pudessem ter acesso à educação formal e à cidadania. Além da atuação dos movimentos sociais, esta seção, da mesma maneira, aborda a atuação de uma rede de imprensa alternativa que, por meio de jornais, denunciou as disparidades sociais.

O capítulo dá atenção, inclusive, ao projeto de branqueamento da população brasileira, manifestado pelo incentivo à imigração europeia que tanto colaborou para retardar ainda mais a entrada dos afro-brasileiros no mercado de trabalho no após a abolição. Uma vez que esses indivíduos se viram obrigados a competir com os estrangeiros, quando estes, ainda que não tivessem garantias de privilégios por parte do governo brasileiro, contavam com mais oportunidades de trabalho e com a possibilidade de ascensões social e profissional. Ainda nesta seção, foi dado ênfase ao mito da democracia racial e as sequelas provocadas por essa falácia ao desenvolvimento da população afro-brasileira.

Diante dos pontos elencados acima, pode-se pressupor que as demandas dos afro-brasileiros, por uma educação das relações étnico-raciais, são históricas. Marcada pela chegada dos europeus ao Brasil até o estabelecimento do regime escravocrata, passando por momentos políticos emblemáticos, tais como os períodos colonial, imperial e republicano. Mas que, mesmo com a abolição do provo escravizado, a discriminação e o racismo atingem a população afro-brasileira até os dias atuais. Pois, do contrário, não seria necessário conceber leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008, para que estas alterassem os artigos 26-A e 79-B, da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), visando a promoção de mudanças

significativas na educação, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história da África, da cultura afro-brasileira e indígena nos sistemas público e privado de ensino, como será explorado mais adiante.

A educação dos afro-brasileiros nunca se constituiu em uma preocupação das classes dirigentes no Brasil, principalmente no pós-abolição, pois o acesso ao ensino sempre foi visto como um recurso que pudesse servir de entrada e manutenção de lugares pré-determinados (Siss, 2003). Até o início e meados do século XX, o ensino do povo negro não fazia parte das pautas do poder público, considerando-se o Estado como agente de promoção de direitos. Mas, mesmo com a constituição de 1988, quando se buscou o estabelecimento de um Estado democrático, o que se constata, continuamente, é que a situação do povo negro se modifica a passos lentos.

Nesse cenário, além dos inúmeros obstáculos, incluindo violências física e simbólica, a população de libertos do regime de escravidão encontrou uma série de dificuldades para se inserir em um mercado de trabalho que surgia nos moldes capitalistas. Assim, dentre tais dificuldades, está a contribuição do Estado para aumentar ainda mais as desigualdades, ao estimular a imigração de europeus, em sua grande maioria oriundos da Itália, quando muitos destes se espalharam pelo Brasil, mas uma parcela considerável se concentrou na cidade de São Paulo. O contexto, embora não fosse o ideal, ainda era o mais favorável ao estrangeiro, em função deste ser branco e trazer consigo o estereótipo de quem estava apto ao trabalho, conforme o modelo mercantil da época.

(...) o período que se seguiu à abolição do modo de produção escravista não se fez acompanhar de instrumentos que, de maneira efetiva, possibilitassem ao segmento populacional afro-brasileiro superar às péssimas condições de vida, oriundas de sua submissão ao regime de trabalho escravo por mais de 350 anos, a entrada acelerada e em grande escala de imigrantes brancos trouxe como consequência, em algumas regiões, o agravamento da redução das chances de ingresso e de competição dos afro-brasileiros por posições diferenciadas no mercado de trabalho urbano emergente. (SISS, 2003, p. 33)

Assim como Siss (2003), Hasenbalg (1979) concorda que no período que sucedeu a abolição, não foi constatado nenhum processo de capacitação ou preparo da mão-de-obra dos afro-brasileiros para que estes pudessem se enquadrar à nova realidade que surgia no limiar do século XX. Principalmente nas grandes metrópoles da região sudeste, tais como Rio de Janeiro e São Paulo, cujas características eram comuns às sociedades que começavam a viver sob a bandeira do capital. Mas, mesmo com um visível processo de industrialização, o que se via

ocorrer, naquele período, após a promulgação da Lei Áurea, era o início da acentuação das disparidades.

Para Bento (2003), o estímulo à imigração europeia não teve como pano de fundo somente o processo de branqueamento da população brasileira, pois, para essa pesquisadora, havia outra variável que indicava ter levado o Estado a incentivar tal processo. No caso, dentre outros fatores, foi pelo fato de a abolição ter gerado pavor ao imaginário da elite da época, que se sentiu ameaçada pela massa de miseráveis, representada pelos afro-brasileiros naquele final de século.

Esse medo assola o Brasil no período próximo à Abolição da Escravatura. Uma enorme massa de negros libertos invade as ruas do país, e tanto eles como a elite sabiam que a condição miserável dessa massa de negros era fruto da apropriação indébita (para sermos elegantes), da violência física e simbólica durante quase quatro séculos, por parte dessa elite. É possível imaginar o pânico e o terror da elite que investe, então, nas políticas de imigração europeia, na exclusão total dessa massa do processo de industrialização que nascia e no confinamento psiquiátrico e carcerário dos negros. (BENTO, 2002, p.9)

De acordo com dados do IBGE, a população afro-brasileira do pós-abolição era superior a quantidade de brancos no Brasil, o que reforçava a ideia de esmagamento e opressão por parte do grupo oprimido. Que ao se ver liberto do regime escravocrata, poderia cobrar tudo aquilo que lhes foi retirado durante os mais de três séculos de exploração. Fernandes (1978) foi um dos primeiros sociólogos a se debruçar sobre os estudos das relações raciais no Brasil. Contudo, o fez, em um primeiro momento, a partir da perspectiva do grupo dominante, o que não invalida seu empenho em expor a situação de desigualdade vivida pelos não brancos, no início dos anos 1900. Pois ele chamou a atenção para o contexto desfavorável vivido pelos afro-brasileiros na sociedade paulista da época.

Mesmo que Fernandes (1978), em suas pesquisas, não tenha deixado explícito que o *status quo* racial do afro-brasileiro, naquele momento, era resultado do processo de escravização, do racismo e da discriminação, o estudioso deixou vestígios, ainda que de maneira indireta, de que aquele cenário era fruto da omissão e negligência do poder público. O qual não foi capaz de elaborar políticas que, se não pudessem corrigir, ao menos fossem capazes de atenuar as disparidades provocadas pela escravidão. A assimetria ficou ainda mais acentuada com o incentivo à imigração europeia, acirrando ainda mais as disputas desiguais entre negros e brancos.

A urbanização e a industrialização de São Paulo, em plena emergência, fizeram com que cada grupo étnico encontrasse suas posições nas camadas sociais. No entanto, tais posições,

de acordo com Fernandes (1978, p.99), “dependia, fundamentalmente, de sua capacidade de participação do crescimento econômico e do desenvolvimento sociocultural”. Pois, para esse estudioso, foi dado ao negro a liberdade física, mas não houve nenhuma preocupação com as questões moral e intelectual. O afro-brasileiro, segundo esse sociólogo, desprovido da capacidade de reflexão e ação, não poderia transmitir à sua descendência, as orientações necessárias para garantir uma sucessão progressiva no que tange à transmissão de valores morais e intelectuais, o que representaria a não perpetuação do lugar destinado ao não branco.

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 para entrar nesse jogo e sustentar as suas regras. (...) constituíam uma congêrie social, dispersa pelos bairros, e só partilhavam em comum uma existência árdua, obscura e muitas vezes deletéria. Nessa situação, agravou-se, em lugar de corrigir-se, o estado de anomia social transplantado do cativoiro. (FERNANDES, 1978, p. 99)

Embora tenha evidenciado a situação dos negros libertos, não atribuiu qualquer responsabilidade ao poder público e aos latifundiários da época, sendo estes ex-detentores de mão-de-obra escrava. Contudo, o pesquisador, citado acima, abre a possibilidade para novos estudos, que trouxeram à luz as principais causas da anomalia vivida pelos libertos do cativoiro naquele momento, como ocorreu nas pesquisas de Andrews (1991).

No entanto, com base nos pontos levantados por Fernandes (1978), ficam algumas perguntas para reflexão, como, por exemplo, quem negou condições ao grupo marginalizado para que este pudesse competir de forma justa no cenário que surgia, no início do século XX, em São Paulo? Por qual motivo houve o incentivo à imigração europeia quando se podia preparar a mão-de-obra local? Nesse caso, todas as respostas induzem a inferência de que não se tratava de outra estratégia senão do projeto de branqueamento da população brasileira, ou seja, da implementação do processo de eugenia, conforme ressalta Hasenbalg (1979), quando afirma que a chegada de indivíduos europeus ao Brasil, nas últimas décadas do século XIX e início do XX, alterou a composição da população brasileira, do ponto de vista racial, dando início ao processo de limpeza étnica. Andrews (1998), contrapondo-se os levantamentos feitos por Fernandes (1978), mas dando continuidade aos estudos deste, ressalta a inexistência de diferenças entre a mão-de-obra europeia e a brasileira. O trabalho operário na indústria era aprendido no próprio local de trabalho, não necessitando de nenhum preparo prévio para exercer funções operacionais.

Na virada do século, como a maior parte dos trabalhadores fabris de São Paulo aprendia suas habilidades no emprego, a questão da habilidade profissional

nem era relevante (...) brasileiros, africanos e europeus pareciam todos igualmente capazes de dominar as operações do trabalho na fábrica. (ANDREWS, 1991, p. 123)

Para Andrews (1991), Fernandes (1998) foi corajoso ao tentar denunciar a posição degradante em que vivia o afro-brasileiro nas primeiras décadas que sucederam à abolição. Entretanto, faz uma crítica severa a esse sociólogo brasileiro, uma vez que este, em tais estudos e nas suas publicações, não evidenciou as semelhanças entre a mão-de-obra dos não brancos e imigrantes.

A obra de Fernandes constitui um esforço corajoso e às vezes brilhante para desmascarar a realidade e mascarar as relações raciais brasileiras, e para refutar a ideia do Brasil como uma terra de igualdade racial. Entretanto, sua dicotomia entre europeus modernos, progressistas, altamente especializados e muito esforçados, e afro-brasileiros alienados, irresponsáveis e sociopatas encontra pouco - se é que algum - apoio nas evidências disponíveis. Em vez de uma situação clara entre os dois grupos, vemos uma situação mais ambígua em que as populações negras e imigrantes realmente se pareciam de maneiras incríveis e inesperadas. (ANDREWS, 1998, p. 120)

Outro fator que impediu, ou melhor dizendo, que retardou a análise e a produção de conhecimento acadêmico sobre o racismo e a discriminação no Brasil foi o advento do mito da democracia racial, cujo precursor dessa vertente foi o sociólogo Gilberto Freyre (1933). Ao publicar a obra *Casa-grande e Senzala*, contrariando alguns apoiadores do processo de eugenia, ou seja, da articulação de uma “limpeza” étnica, colaborou para que emergisse outro grande problema, que foi o fato de se incutir no imaginário da população que as relações sociais no Brasil eram e são harmoniosas.

Então, se por um lado houve o estímulo à imigração europeia visando o surgimento futuro de um mestiço com fenótipo mais próximo do branco, Freyre, de certa forma, tenta mostrar que as relações eram pacíficas graças ao lusitano que iniciou o processo de mestiçagem. Para esse estudioso, o surgimento do mestiço trouxe certa “leveza” social, deixando de lado qualquer conflito, o que encerrou por mascarar, inclusive, a existência das relações de violência entre negros e brancos.

Ao se acreditar em Freyre, através da mestiçagem a sociedade brasileira constituiu-se como sincrética; portanto, as portas da igualdade de realização econômica, social e política estão abertas aos diversos grupos raciais exatamente por não existir aqui discriminação que tenha por base a raça ou cor. Por consequência, as desigualdades raciais, são mantidas fora da arena política, local por excelência da resolução de conflitos. (SISS, 2003, p.51)

Freyre (1933), em função de questões ideológicas e políticas, ao descrever a relação entre opressores e oprimidos em seu livro intitulado *Casa Grande e Senzala*, o fez a partir da sua condição étnica dominante, assim como muitos outros pesquisadores brancos o fizeram. No livro em questão, por exemplo, não há um relato denunciador ou que atribua a violação de direitos humanos ao seu próprio grupo étnico.

A narrativa desse sociólogo, embora não propague as sequelas deixadas pela escravidão, expõe a situação dos não brancos naquele início de século. Para Siss (203, p.47), ao compor a obra, o autor em questão se utiliza de uma perspectiva muito particular, pois “quem enuncia algo só o faz a partir de sua visão de mundo (...)”. Então, esse sociólogo, como um integrante da elite social da época, “elaborou as bases acadêmicas que sustentam a ideologia da pseudodemocracia racial brasileira.”

Em *Casa grande e Senzala*, por exemplo, o autor chega a ver benefícios na opressão sofrida pelo povo negro. Exaltando o papel visionário do europeu colonizador e promotor do regime escravocrata. Pois, segundo ele, a colonização dos trópicos jamais teria ocorrido sem a empresa da escravidão, quando se refere ao portugueses e enaltece seus feitos históricos.

(...) nenhum europeu mais predisposto ao regime de trabalho escravo do que ele. No caso brasileiro, porém, parece-nos injusto acusar o português de ter manchado, com instituição que hoje tanto nos repugna, sua grandiosa obra de colonização tropical. O meio e as circunstâncias exigiriam o escravo. (...) Sentiu o português com seu grande senso colonizador, que para completar-lhe o esforço de fundar agricultura nos trópicos – só o negro. O operário africano. Mas o operário africano disciplinado na sua energia intermitente pelos rigores da escravidão. (FREYRE, 1979, p. 242)

Na verdade, o que a pseudodemocracia racial fez foi tirar a responsabilidade do segmento racial dominante, representado pelo Estado, pelos latifundiários e empresariado da época, pelo racismo e a discriminação sofrida pelos afro-brasileiros. Pois, a partir da constatação de que não havia problemas de relacionamento entre os grupos raciais distintos, da mesma maneira, não existia a necessidade de se discutir as iniquidades, as disparidades e os escandalosos níveis de hierarquização dessas mesmas relações.

A violência imposta aos não brancos fazia com estes assumissem uma condição submissa. Permitindo, inclusive, que negros e pardos fossem controlados ao ponto de não conseguirem se organizar. Impedindo a construção de um ambiente coletivo e favorável ao combate ao racismo. Como destacado por Hasenbalg (1979), ao afirmar que houve uma apelação por parte das elites brancas da época, no sentido de combinar mecanismos, que pudessem assegurar o consentimento dos afro-brasileiros no que diz respeito à sua

subordinação. Corroborando assim para a disseminação e manutenção de práticas discriminatórias, encerrando por incidir nas realizações educacionais do grupo marginalizado.

Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social. Por sua vez, as realizações educacionais dos negros e mulatos são traduzidas em ganhos ocupacionais e de renda proporcionalmente menores que as dos brancos (HASENBALG, 1979, p. 221)

Trazendo o mito da democracia racial para os dias atuais, este também favorece a naturalização do preconceito no ambiente escolar, o que é extremamente pernicioso ao desenvolvimento de discentes que não pertençam ao grupo historicamente privilegiado. Segundo Hasenbalg (1979), ainda é mantido pelo senso comum a ideia de inexistência de problema racial no Brasil. Pois, mesmo que mudanças já estejam sendo observadas, a ideologia dominante ainda é capaz de reduzir as chances de ascensão coletiva do segmento subalternizado. Assim, as questões que envolvem desigualdades e discriminação, no sistema educacional em todos os níveis, ocorrem de forma tão sutil, que fazem com que as disparidades persistam.

2.1 A atuação do Movimento Negro em prol da EREER's.

Apesar de terem se deparado, ao longo de sua história, com inúmeros fatores que impedissem que suas ações resultassem, em um primeiro momento, na efetiva implementação de políticas públicas que contribuíssem para reduzir as desigualdades, o Movimento Negro nacional surge, no pós abolição, para reivindicar o direito daqueles que eram e ainda são colocados à margem de uma sociedade excludente e racista, como a brasileira. Dentre os diversos empecilhos, encontrados por esse movimento e suas segmentações, estão o mito da democracia racial e a ausência de representatividade dos afro-brasileiros nas esferas política e social.

Diante de demandas históricas, a atuação do Movimento Negro nacional, voltada para a educação e redução de disparidades, tornou-se premente, uma vez que este organismo, segundo Siss (2003), por meio de suas reivindicações, vêm cobrando do poder público brasileiro, desde o início do século XX, o estabelecimento de políticas sociais em prol dos afro-brasileiros. Promovendo o diálogo entre governantes e a população menos favorecida, o que fez com que este grupo se transformasse em porta voz dos anseios de determinadas minorias

políticas, desdobrando-se em organismos, tais como o Movimento de Mulheres, o Movimento Sindical, além do próprio Movimento Negro nacional. Os quais vêm, há muito tempo, procurando chamar a atenção do Estado no que tange à implementação de ações direcionadas às necessidades e aos interesses de segmentos sociais diferenciados.

De acordo com pesquisas realizadas por Siss (2003), não existe uma única definição para o Movimento Negro em virtude de suas ramificações se manifestarem de maneiras distintas e por causas diversas em um contexto histórico e atual. Assim, quando questões específicas emergem sistematicamente, como, por exemplo, as relativas a gênero, religião, orientação sexual, etc. Tendo, no entanto, o afro-brasileiro e suas queixas seculares como foco de suas preocupações, além do combate veemente ao racismo.

Movimento Negro nacional deve ser compreendido como o conjunto das iniciativas de natureza política, educacional, cultural, de denúncia e de combate ao preconceito racial e às práticas racistas, de reivindicação, de mobilização e de pressão política a luta pela implementação de uma cidadania plena aos brasileiros em geral e aos afro-brasileiros em particular, atuando, portanto, em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos. (...) há que se analisar o Movimento Negro nacional como um sujeito histórico coletivo posto que existe um substrato comum que unifica sua prática: a luta anti-racista, pela dignidade humana, pela igualdade de direitos, pelo respeito ao Outro e pela reconfiguração da sociedade brasileira em bases mais justas, igualitárias, democráticas e sólidas. (SISS, 2003, p. 22)

Devido ao racismo e a discriminação atravessarem várias áreas da vida dos afro-brasileiros, Pereira (2010) destaca as múltiplas faces do Movimento Negro. Segundo esse pesquisador, não se trata tão somente de uma única demanda, mas de uma gama de carências que perpassam até pelo setor de entretenimento, por isto a necessidade de atenção diversificada. Assim, em função de o Movimento Negro nacional não se constituir em uma única entidade em defesa dos direitos do povo negro, pode-se destacar o surgimento de outras compleições, que surgiram nas primeiras décadas do século XX, tais como o *Centro Cívico Palmares*, o *Clube Negro de Cultura Social*, a *Sociedade Beneficente Amigos da Pátria*, além do *Clube 13 de Maio* e da *Frente Negra Brasileira* (FNB), sendo esta última, a ramificação mais emblemática. A qual teve o maior tempo de atuação, bem como esteve presente em vários estados, quando, inclusive,

(...) criou e manteve, nas suas dependências e sob responsabilidade, escolas primárias, cursos de alfabetização de adultos, de formação social, ginasial, secundário e comercial. As escolas primárias contavam com professoras nomeadas pelo Estado e pagas pelas lideranças negras, ou por suas respectivas organizações. (...) A julgar pelas informações contidas no jornal *A Voz da Raça*, a ajuda do governo às realizações da FNB na esfera educacional se

resumia a fornecer professores para as escolas primárias, eximindo-se de oferecer instalações e demais equipamentos (...) (SISS, 2003, p. 43)

Além das segmentações já mencionadas, ainda no início do século XX, surgem jornais engajados com assuntos ligados à discussão sobre racismo e discriminação, tais como *O Propugnador*, *O Clarim d'Alvorada* e o próprio *A Voz da Raça*, os quais eram ligados à *Imprensa Alternativa Negra* (IAN), cujas publicações denunciavam as situações assimétricas entre negros e brancos na sociedade da época. O jornal *A Voz da Raça*, por exemplo, foi um dos principais veículos de comunicação a evidenciar as ações da FNB, assim como expor as denúncias feitas por esta organização no que tangia as desigualdades raciais e sociais.

Observa-se, inclusive, segundo Siss (2003, p.160), que a ERER's havia recebido pouca atenção por parte de cientistas sociais e estudiosos da área de educação, compreendendo-se educação de diversas formas, “tanto no seu sentido ampliado de socialização e de construção de uma identidade positiva, quanto no seu sentido restrito de educação escolar – constituía-se em uma questão pouco explorada”. O que contribuiu para que, ao longo da história, a educação fosse negada à população negra como bem cultural e como direito social. Assim, de acordo com Oliveira (2010), a reparação se tornou uma demanda histórica que persiste até os dias atuais.

Outro fator que não pode deixar de ser citado neste trabalho de pesquisa, o qual fez parte das pautas de reivindicações dos movimentos sociais sobre a educação dos afro-brasileiros, refere-se à ausência de estatísticas relacionadas à situação educacional desse segmento étnico, durante um tempo considerável do pós-abolição. O IBGE só passou a estratificar a população brasileira nas últimas décadas do século XX, o que, associado à falácia da democracia racial, fez com que as desigualdades ficassem ocultas por muito mais tempo. Retardando assim a tomada de atitude por parte do Estado em promover ações afirmativas no sentido de compensar ou atenuar os danos causados aos não brancos durante anos, para não dizer séculos.

Ao contrário de países como os Estados Unidos, no Brasil, a produção acadêmica envolvendo pesquisadores afro-brasileiros ocorreu somente a partir do anos de 1940, quando surge o *Teatro Experimental do Negro*, o TEN. E entre as inúmeras preocupações desse organismo estava a educação formal do segmento étnico marginalizado, uma vez que não se tratava de um grupo de teatro formado nos moldes tradicionais, cujo foco principal, na maioria das vezes, é a promoção do entretenimento. No caso, procurava-se estabelecer interseções entre cultura, etnia, educação, além do viés político que se apresentava no Brasil do início do século XX. (Siss, 2003). O TEN teve um papel importante, inclusive, nas reivindicações de direitos que até então não faziam parte da rotina dos afro-brasileiros, como, por exemplo, ter a acesso

ao trabalho sem que, para o processo seletivo, fosse utilizado o critério raça para determinados cargos.

(..) A luta contra o racismo, a desmistificação da cultura e da história dos afro-brasileiros e a sua reconfiguração em bases novas, poderosas o suficiente para informar os processos de criação de subjetividades dos afro-brasileiros em bases positivas, bem como para a formação de uma elite intelectual negra constituem-se nas principais preocupações do TEN. Através do teatro negro promoviam-se publicamente os valores da cultura negra. (SISS, 2003, p.51)

Abdias do Nascimento, principal idealizador do TEN, com o apoio de outros intelectuais, principalmente afro-brasileiros, pode materializar a existência de uma entidade que se tornaria a precursora da produção de conhecimento voltada para a discussão da temática racial e suas implicações. Assim, no bojo dessa produção, o TEN promoveu eventos que deram continuidade aos debates sobre as questões relacionadas à posição do negro na sociedade brasileira, tais como Convenções, Manifestos, Conferências e Congressos, dentre os quais, destaca-se o I Congresso Negro Brasileiro que, mesmo com tantas demandas a serem analisadas, e ainda que grande parte da memória da cultura africana tenha se perdido ao longo do regime escravocrata, foi possível discutir temas ligados à vida social da população afro-brasileira, sobrevivências religiosas, sobrevivências folclóricas, estética, etc.

De acordo com Siss (2003), não é fácil traçar um quadro cronológico para analisar e descrever as demandas históricas dos afro-brasileiros por uma educação das relações étnico-raciais, ainda que a escravidão tenha sido oficialmente abolida há mais de cem anos. Entretanto, com a atuação do Movimento Negro, debates sobre a ERER's se tornaram frequentes a partir das primeiras décadas do século XX e se intensificaram na década de 1970, quando surge o *Movimento Negro Unificado*, o MNU. Segundo Pereira (2010, p. 157), tal organismo social, “embora tenha sido criado como “movimento unificado”, tornou-se uma organização com representações em vários estados brasileiros e acabou influenciando na criação de outras organizações negras pelo país afora.”

Mesmo em um momento desfavorável à liberdade de expressão, provocado por um período difícil, como foi a ditadura militar, atreveis de uma retomada das discussões, é que surgem novos olhares sobre a temática racial. Olhares estes, capazes de provocar reflexões que culminariam, ainda que de forma lenta, na ressignificação de novos paradigmas no âmbito da educação, visando a contemplação de um ensino voltado para a diversidade étnica e cultural.

Assim, além dos anos de 1970, os debates envolvendo o racismo na esfera educacional seguiram pelas décadas seguintes, apoiados por ações de demais segmentos ligados ao

Movimento Negro nacional, tais como o MNU e APN (Agentes de Pastoral Negros), os quais lutaram contra um enfoque teórico-metodológico que homogeneizasse a população nacional. Tornando invisíveis os interesses e necessidades dos afro-brasileiros no que tange ao seu processo de formação nos mais diversos níveis de ensino.

Entre as inúmeras iniciativas desses grupos, como já foram destacadas neste estudo, pode-se sublinhar, inclusive, os seminários e encontros que ocorreram em várias partes do Brasil, como, por exemplo, em São Paulo, Minas Gerais, Porto Alegre, etc. Objetivando-se promover pesquisas que pudessem evidenciar a urgência de mudanças no *status quo* da realidade educacional dos afro-brasileiros. Envolvendo discussões sobre racismo expresso em materiais didáticos, pedagogia antirracismo, educação de jovens afro-brasileiros para o trabalho, além da formação de professores.

Das pesquisas e debates realizados entre 1980 até o final dos anos de 1990, impulsionados pelos movimentos sociais, destacam-se aqui as discussões sobre a possibilidade de se criar um currículo que contemplasse a História do Brasil alinhada às contribuições da cultura africana, bem como da História dos afro-brasileiros e o quanto tais indivíduos colaboraram para a construção das riquezas nacionais.

A década de 1990 foi uma das mais férteis para o campo das pesquisas qualitativas e quantitativas, porque a temática racial passou a ser debatida em acontecimentos importantes, como nos encontros da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, a ANPED e da *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais*, a ANPOCS, dentre outros eventos de grande relevância. Foi nesse decênio, inclusive, que o Movimento Negro passou a receber apoio de outras entidades, tais como o novo *Movimento Sindical*, o *Movimento Feminista* e o *Movimento de Mulheres Negras*, etc.

Ainda sobre os últimos dez anos do século XX, além do mapeamento realizado pelo IBGE, em função do censo demográfico, que apontava para um alarmante índice de desigualdades entre negros e mestiços, se comparado ao segmento branco, ocorre em Brasília, Distrito Federal, a Marcha Zumbi dos Palmares, que reuniu mais de trinta mil pessoas e serviu, não somente para lembrar os trezentos anos da morte do líder de Palmares, mas para denunciar o racismo, o preconceito, a discriminação e a ausência de políticas públicas voltadas para a população afro-brasileira. O evento em questão abriu as portas para que ocorresse, posteriormente, o seminário internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”.

Foi em tal período que surgiu, inclusive, o *Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira*, o PENESB, da Universidade Federal Fluminense, coordenado pela Prof.

Dra. Iolanda de Oliveira, o qual se destaca aqui pela importante contribuição ao processo de formação continuada de professores. O programa ofertou e ainda oferece cursos de extensão e especializações, os quais envolvem discussões sobre a temática racial, as quais se tornam essenciais, principalmente, em um momento onde se problematiza a questão da “Escola sem Partido”. Sendo o termo definido pela ausência de reflexão no ambiente estudantil, por parte do alunado, no que diz respeito aos processos sociais e políticos, onde se exclui a presença do professor como mediador de debates. Aludindo-se a uma pseudolaicidade do espaço escolar, o que se mostra extremamente nocivo às considerações sobre a diversidade contida onde o conhecimento é construído.

Diversidade em educação quer afirmar a presença de sujeitos de direitos para os quais e com os quais é preciso desenvolver estratégias que levem em conta a natureza dessas diferenças e as desigualdades (...) Diversidade tornou-se um conceito político por excelência e distintos grupos sociais e identitários advogam o termo para afirmar, positivamente, suas diferenças. (LÁZARO, 2013, pág. 265)

Para Lázaro (2013), a ruptura com determinados paradigmas somente será possível mediante a força irreduzível da diferença reivindicada pela diversidade, onde os modelos hegemônicos devem ser questionados. Visando a promoção de mudanças que sejam capazes de estabelecer uma educação coerente com o atendimento das necessidades dos sujeitos sociais e, principalmente, com os marginalizados.

Sob a ótica da diversidade e nesse contexto, é que foi criada a *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão* (SECADI/MEC), cuja palavra inclusão foi inserida à sigla após a criação dessa secretaria, a qual se caracterizou pela agenda de compromissos e pelo modo de organização. Representada pela inovação no campo das políticas educacionais, envolvendo Estado e Movimentos Sociais nos debates que incluía temas ligados à educação dos afro-brasileiros, educação de indígenas, das populações do campo, de jovens e adultos, dos grupos LGBTs, pessoas com os mais diversos tipos de deficiências. Ademais, da promoção de eventos diversos, como, por exemplo, conferências, congressos, encontros, etc, os quais contribuíram para a concepção de leis como a 10.639/2003 e 11.645/2008, além de outros desafios, como o enfrentamento à banalização das desigualdades.

No entanto, mesmo que muitos avanços possam ser constatados e ainda que vários estudiosos tenham dedicado suas investigações à ERER's, para Lázaro (2013), existe um longo caminho a ser percorrido, caso haja interesse tanto dos governantes quanto da sociedade, em reconhecer a educação como um direito. Entretanto, para que isso se torne realidade, é preciso

que a própria população, além de reconhecer a educação como tal, esteja empenhada em garantir o exercício desse direito.

É nessa perspectiva que a manutenção dos direitos já consolidados, até a segunda década deste novo milênio, torna-se imprescindíveis. Considerando-se tanto as políticas de caráter universalistas como aquelas com foco em determinados grupos, como, por exemplo, as questões ligadas à inclusão e cotas, precisam de atenção e requerem um contínuo processo de adaptações. Até que seja possível substituí-las por outros mecanismos, em função dessas ações possuírem um cunho efêmero, pois visam soluções paliativas. No caso das modificações ocorridas na atual LDBEN, promovidas pelas leis 10.63/2003 e 11.645/2008, verificam-se poucas transformações no cenário escolar e nos processos de formação de professores, tanto nas licenciaturas quanto nas especializações, o que fragiliza os objetivos que foram traçados durante a implementação desses dispositivos legais.

Ainda segundo Lázaro (2013), há indícios de que ainda existe muito a ser realizado no sentido de se fazer com que os profissionais da educação tenham uma formação capaz de promover o reconhecimento e a valorização da diversidade brasileira.

Quando as leis em questão foram concebidas, estas tinham como objetivo principal a promoção de uma proposta pedagógica que evidenciasse as contribuições das culturas africana, afro-brasileira e indígena para o processo de formação da cultura brasileira, bem como das contribuições desses povos para a construção da identidade nacional. Entretanto, o que se constata é que pouco se avançou para se alcançar uma pedagogia que prestigiasse “os valores culturais dos grupos etnicamente dominados, além de serem propostos mecanismos educacionais de combate ao etnocentrismo, ao preconceito racial e ao racismo”, como destacado por Siss (2003, p.163).

O processo de pertencimento a uma determinada comunidade, etnia, religião, etc, é importante para a formação de qualquer indivíduo. E, mais relevante ainda, quando esse mesmo sujeito consegue desenvolver em si a ideia de pertencimento, sem deixar de considerar que existem outras manifestações culturais, étnicas, religiosas, além das suas. Mas que para tanto, conforme Munanga (2010), esses valores precisam ser desenvolvidos e inculcados de forma positiva, o que não se consolida sem um modelo de educação que permita a promoção do respeito às diferenças.

Ninguém se sentiria orgulhosamente membro de sua família, de sua comunidade religiosa, de sua linhagem, de sua etnia e de sua nação, se durante o processo de educação e socialização, não fossem enfatizados e inculcados os valores positivos dessas comunidades de pertencimento. (...) Daí a importância e a urgência de um outro modelo de educação que enfatize a

convivência pacífica e igualitária das diferenças numa sociedade plural como a nossa, na qual gêneros, “raças”, etnias, classes, religiões, sexos etc. se tocam cotidianamente no mesmo espaço geográfico. Por isso, o conceito de educação e de uma pedagogia multicultural está invadindo com muita força o vocabulário dos educadores no século XXI. (MUNANGA, 2010, p. 177)

O modelo de educação descrito por Munanga (2010), no excerto acima, pode contribuir para a formação de uma identidade positiva ao afro-brasileiro. Pois, quando determinados valores são reforçados, nos ambientes familiar e escolar, a autoestima desse indivíduo pode se elevar, tornando-o mais resistente aos efeitos diretos e indiretos de práticas discriminatórias, as quais precisam ser exterminadas cotidianamente. Entretanto, sem a adoção de uma nova prática pedagógica, segundo Hasenbalg (1979), o nível de motivação e aspiração dos afro-brasileiros podem ficar comprometidos. Fazendo com que suas expectativas sejam reguladas de acordo com o que foi culturalmente imposto e definido como o ‘lugar apropriado’.

O quadro descrito acima pode explicar o fato de ainda se verificar tantos negros e pardos ocupando posições de trabalho subalternizadas. Apesar de se poder constatar, nos dias atuais, um lento processo de transformação. E ainda que com certa morosidade, algumas mudanças já podem ser vistas no dia a dia dos afro-brasileiros no âmbito da educação, como o aumento da presença de pessoas oriundas dessa parcela da população no ensino superior, o que pode ser atribuído, dentre outros fatores, a ações afirmativas, como, por exemplo, a política de cotas.

Outro ponto a ser destacado, no que tangem tais modificações, uma delas está ligada à estética desse segmento étnico, uma vez que um grande número de homens e mulheres tem se apoiado ao máximo, no sentido de potencializarem e valorizarem traços marcantes que remetem à cultura africana e afro-brasileira. Perpassando pelas vestimentas, pela maneira de utilizar acessórios como turbantes, toucas, boinas e até mesmo pelos cabelos, quando estes deixam de ser alisados e assumem a forma natural, crespos e volumosos, o que tem resultado em elevação da autoestima.

Ao modificarem suas práticas, os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem exercem um papel de extrema relevância no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação. Pois, tais mecanismos, se banalizados, incidem sobre o *ethos* escolar, despertando no aluno, por exemplo, a ilusão de que seu desempenho depende apenas dos seus esforços. E como bem da verdade, os afro-brasileiros são aqueles que mais figuram nos menores indicadores de desempenho estudantil. Eles também terminam por interiorizar o sentimento de derrota, “legitimando, assim, a ideia de que essa parcela da população não consegue melhorar sua situação de vida porque não se esforça”, como ressaltado por Souza (2003, 71). Como se o esforço pessoal, pautado no mérito, fosse suficiente para eliminar as disparidades,

desconsiderando assim outros fatores, tais como a ausência de políticas públicas destinadas à ERER's.

Hasenbalg (1979) reconhece que os mecanismos de discriminação ligados à etnia e ao fenótipo favorecem e a exclusão de afro-brasileiros de determinados ambientes, como a escola, uma vez que esses indivíduos não dispõem de um capital histórico que os beneficiem, como ocorre com indivíduos brancos. Pois, em uma sociedade racista, ainda que esta seja culturalmente diversa como a brasileira, aquele que carrega consigo os traços fenotípicos do grupo dominante já nasce em condições vantajosas. Assim como este fator pode repercutir de forma significativa no seu processo de ascensão pessoal, intelectual, profissional e social.

(...) a filiação racial deverá também interferir tanto nos processos de acumulação de (des) vantagens pelos filhos quanto em suas subseqüentes carreiras como adultos. Isso implica que (...) os filhos de pais não-brancos acumularão menos recursos competitivos que os filhos de pais brancos (...) o racismo e a discriminação racial continuarão a interferir no processo de mobilidade intrageracional dos não-brancos (HASENBALG, 1979, p. 199)

Assim, além dos fatores familiares, individuais e coletivos, existem ainda os que estão associados à própria instituição de ensino e sua localização. Com aumento crescente da violência em áreas consideradas de risco, por exemplo, situadas nas principais metrópoles do país, onde, quase sempre, são habitadas por afro-brasileiros, segundo dados censitários. O calendário escolar, nessas regiões, acaba sendo prejudicado em virtude de a instituição não poder funcionar nos momentos de confronto entre agentes de segurança pública e o tráfico de drogas, bem como dos conflitos que envolvem as disputas de território por facções criminosas rivais.

Pode-se considerar, inclusive, como mais um dos obstáculos para o desenvolvimento e estadia do discente na escola ou universidade, o acolhimento que a instituição de ensino oferece ao aluno. Incluindo uma educação que contribua com a sua formação identitária, o que está ligado, direta e indiretamente, ao preparo do docente para lidar com a diversidade contida naquele espaço.

Entre os problemas a serem enfrentados pela escola básica, está a falta de equidade pedagógica em relação aos diferentes grupos raciais. Estudos realizados tanto em nível quantitativo, como qualitativo, comprovam a existência de tais desigualdades principalmente nas últimas séries do ensino fundamental, no ensino médio e no superior. (OLIVEIRA, 2010, p.229)

Segundo Siss (2003), em uma sociedade racialmente excludente como a brasileira, na qual as desigualdades raciais são mascaradas pelo mito da democracia racial, a formulação e

implementação de políticas sociais universalistas, que tratem somente de questões sociais, não são suficientes para resolver os problemas vividos pelos afro-brasileiros, especialmente no âmbito do ensino formal. E estando as desigualdades, no Brasil, pautadas por fatores como cor e raça, estas se manifestam em diversos setores, como, por exemplo, na segurança pública, saúde, trabalho, lazer, alimentação, moradia, mobilidade urbana e, fundamentalmente, na educação.

Torna-se importante ressaltar que as condições de trabalho do afro-brasileiro, na atualidade, não diferem muito de décadas passadas, guardadas suas modestas mudanças. Podendo-se pressupor que um processo de escolarização inadequado às necessidades desse segmento, atrelado a outros fatores, funciona como ferramentas estagnadoras, capazes de garantir a permanência de determinados paradigmas sociais. Reforçando, assim, o estereótipo de que os não brancos, na maioria das vezes, são mal instruídos, o que colabora para justificar as disparidades na esfera profissional e na distribuição de renda. As quais somente poderão ser combatidas, ou ao menos, atenuadas, por meio do aumento dos níveis de escolaridade, segundo Hasenbalg (1979).

Assim como o pesquisador citado acima, Siss (2003) acredita que, mesmo com a existência dos fatores mais variados para a manutenção do *status quo* do segmento étnico em desvantagem, a educação ainda se configura como um dos principais mecanismos de redução das desigualdades.

A educação na perspectiva dos afro-brasileiros vem se configurando, do final do século passado ao início deste, como um novo olhar analítico lançado sobre as múltiplas relações que permeiam os processos de discriminação racial enquanto forma de exclusão, de construção da cidadania, da formação de subjetividades, bem como o papel da educação nesses processos. (SISS, 2003, p. 166)

Apesar desta pesquisa não se destinar a tratar de questões ligadas, exclusivamente, ao papel desempenhado pelo docente, para Bourdieu (1970), o professor não pode ser um porta-voz da cultura dominante. Embora, muitas vezes, esse profissional não se dê conta disso, pois, procedendo como um reprodutor dessa cultura que exclui e segrega, age em prol dos mais favorecidos, uma vez que a ação pedagógica representa, em muitos casos, a imposição de um poder simbólico.

Nesse contexto, pesquisar um curso voltado para o processo de formação continuada de professores, no tocante à ERER's, requer analisar diversos aspectos relacionados ao fazer docente e ao poder coercitivo dessa ação pedagógica, o que inclui a violência simbólica nas

mais diversas formas de manifestação. Dentre as quais está a adoção de uma educação monocultural, por exemplo, o que acaba por privilegiar um segmento em detrimento de outro.

Sendo assim, torna-se relevante, portanto, refletir sobre as subjetividades geradas durante a formação profissional. Sobre o preconceito e a discriminação presentes, não somente nas práticas, mas, inclusive, em muitos materiais didáticos, os quais apresentam elementos de uma única cultura, criando e reproduzindo estereótipos, por não contemplarem a diversidade. E isso ocorre de forma direta e indireta, deixando transparecer certa legitimidade, já que o preconceito está inserido no processo de socialização no Brasil e é comum ao cotidiano escolar, mas que dificilmente é identificado como tal pelo docente, em virtude sua complexidade.

Em sociedades profundamente estratificadas, como Estados Unidos e África do Sul, observa-se a existência de políticas compensatórias que visam a redução de disparidades. Não sendo o caso de sociedades como a brasileira, onde o processo de formação de professores, por exemplo, tem, muitas vezes, o foco na abordagem, na avaliação, no material didático, mas raramente como tais elementos irão impactar no desenvolvimento do aluno enquanto membro de um segmento étnico. Ratificando assim o mito da democracia racial, ou seja, é como se o universo escolar fosse monocromático, sem recortes e sem interseções, o que muito contribui para a manutenção das desigualdades.

Seguindo esse viés, isto é, na perspectiva de se analisar a importância da oferta de cursos voltados para a formação continuada de professores, no tocante à ERER's, é que se desenvolve o capítulo seguinte. Cujas seções darão ênfase à instituição que foi o *locus* da pesquisa, inclusive, à cidade onde está situada a unidade do IFRJ, além de dados importantes sobre a estrutura da especialização que, no caso, é o objeto de estudo da investigação. Desse modo, o próximo capítulo, concentra dados quantitativos, os quais complementam a abordagem qualitativa, em virtude de apresentar informações estatísticas acerca da cidade de São Gonçalo, por exemplo, bem como sobre dados em números relativos ao curso.

3 A IMPORTÂNCIA DAS ESPECIALIZAÇÕES PARA A ERER'S: um possível diálogo com as Leis 10.639/2003, 11.645/2008 e LDBEN.

Com o propósito de fomentar discussões acerca da importância da educação continuada para a formação de profissionais da educação, no que diz respeito à ERER's, este capítulo tem como foco a Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, o IFRJ, campus São Gonçalo, localizado neste município, situado na região metropolitana do estado.

Nesta seção, foi dada atenção à trajetória do instituto que, no caso, é uma das poucas instituições da cidade em questão, atualmente, a oferecer uma pós-graduação *lato sensu* voltada para a ERER's. Assim como, o estudo se ocupou, ainda, da estrutura do curso, da forma como foi gestado e estruturado, além da formação de seu corpo docente e de que maneira tal formação se relaciona com a ERER's. Objetivou-se, inclusive, nesta etapa, promover uma sondagem de informações referentes à história da cidade que sedia o curso, bem como foi realizado um levantamento de dados no que tangem alguns dos indicadores sociais referentes ao município, os quais envolvem educação, densidade demográfica, expectativa de vida da população local, etc.

No que diz respeito ao aporte teórico que compôs esta etapa da dissertação, este foi elaborado com base nas contribuições da maioria dos estudiosos citados nas referências, em virtude de os temas tratados aqui estarem relacionados ao racismo epistêmico, por exemplo, o qual incide na construção do conhecimento e se baseia no etnocentrismo. Passando pelo poder coercitivo do fazer pedagógico, além da importância de cursos que se propõem a contribuir para a desconstrução e descolonização do imaginário do docente. Para que esses profissionais se instrumentalizem para adotar novas ações. Abandonando, assim, práticas pedagógicas que não contribuem para a formação do aluno, quando se pensa em um ensino que contemple o diverso e o plural (Siss, 2003).

Desse modo, esta etapa se inicia com alguns destaques sobre a cidade, que abriga a instituição onde é ofertado o curso pesquisado, a qual possui uma população estimada de quase um milhão de pessoas. Sendo que mais da metade desse conjunto de habitantes é formada por afro-brasileiros. Assim como o município é considerado o segundo mais populoso do estado, ficando atrás somente da cidade do Rio de Janeiro, de acordo com dados do último censo demográfico realizado pelo IBGE, em 2010.

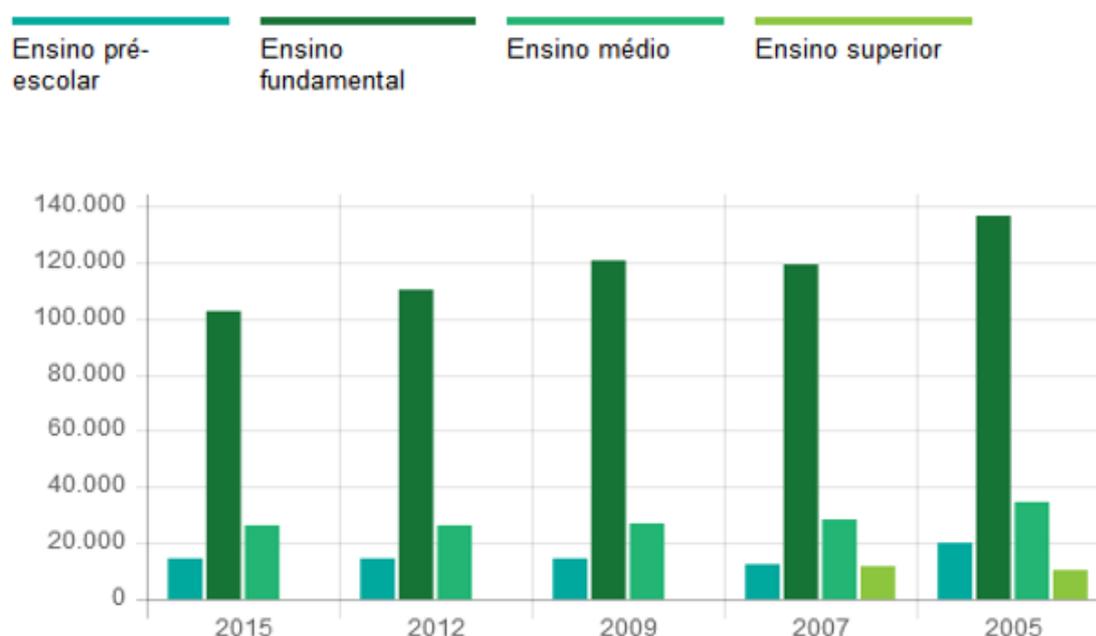
A diversidade sempre esteve presente na formação populacional de São Gonçalo, pois conforme informações extraídas do site da prefeitura local, primitivamente, a cidade era ocupada pelos índios Tamoios e fez parte das Capitânicas de São Vicente e do Rio de Janeiro. Sua história estar intimamente ligada à da Vila Real da Praia Grande, a qual posteriormente foi batizada de Niterói. Com uma área total de 248,4 km², que corresponde a 5% da região metropolitana do Rio de Janeiro, a localidade em questão se encontra no lado oriental da Baía de Guanabara e é cortada por três grandes rodovias, que são a RJ-106, RJ-104 e a BR-101. Além de ser vizinha da cidade que sedia o Museu de Arte Contemporânea, o MAC, São Gonçalo também está próxima dos municípios de Itaboraí e Maricá. Assim como é dividida, administrativamente, por cinco distritos, sendo São Gonçalo o primeiro, onde está localizada a prefeitura, Ipiúba é o segundo, enquanto Monjolos, Neves e Sete Pontes são os demais, respectivamente.

São Gonçalo, ainda com base em dados extraídos do site da prefeitura, no início do século XX, testemunhou a construção de um relevante complexo industrial, sendo considerado, nas duas primeiras décadas daquele século, o mais importante município do estado e um dos mais bem-sucedidos do país, devido à considerável arrecadação de impostos. Cujos tributos eram oriundos de fábricas como a do Café Serrador, Cerâmica Esperança, Companhia Brasileira de Fósforos, Companhia Fiat Lux, Companhia Industrial de Papéis Alcântara, das quais muitas já não existem na atualidade. Contudo, restam outras, como a indústria Camil de Alimentos, grandes redes de supermercados, como Extra e Carrefour, comércio atacadistas e varejistas, dois grandes shoppings, além de inúmeros estabelecimentos que oferecem prestação de serviços diversos, como, por exemplo, salões de beleza, casas de festas, barbearias, etc.

Em relação às disparidades, a cidade é marcada por desigualdades sociais, como a maioria dos municípios que estão localizados nas regiões periféricas das grandes metrópoles brasileiras. Figurando nos noticiários como uma das cidades mais violentas do país, com altos índices de criminalidade, tais como tráfico de drogas, assaltos, homicídios, entre outros desequilíbrios, inclusive ambientais.

Entretanto, conforme estatísticas oficiais, São Gonçalo concentra uma expressiva quantidade de alunos matriculados no ensino fundamental, o que remete a inferência de que existe um considerável contingente de docentes atuantes na localidade, oriundos das redes estadual, municipal e particular. Como demonstrado no gráfico a seguir, no que tange à quantidade de alunos da educação básica. Embora o mapa demonstre uma queda no número de matrículas em um intervalo de dez anos, que vai de 2005 a 2015.

Quadro 1 - Matrículas (Unidade: matrículas) por nível de ensino: 2005/2015



Fonte: IBGE – Cidades – São Gonçalo – RJ

O acesso ao ensino superior, inegavelmente, aumenta a qualidade de vida da população de uma região, considerando-se o capital cultural, compreendido aqui como o diploma, convertido em capital financeiro, o que resultaria em melhores possibilidades de ocupação profissional (Bourdieu, 1998). Contudo, o que se observa no esquema estatístico, demonstrado anteriormente, é que São Gonçalo ainda concentra um baixo índice de indivíduos inseridos no ambiente universitário. O que representa ainda mais pessoas vivendo com menos recursos e com poucas chances de ascensão, tanto intelectual quanto profissional, simbolizada pela formação acadêmica, no caso.

A imagem gráfica demonstra, inclusive, certo contraste entre um inexpressivo número de matrículas no ensino superior, de indivíduos oriundos da cidade, e a quantidade de instituições instaladas em São Gonçalo, tanto estaduais e federais quanto particulares, que oferecem cursos de graduação e pós-graduação, nas mais diversas áreas. Dentre os estabelecimento de ensino superior na cidade, destacam-se a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), Universidade Estácio de Sá (UNESA), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Faculdade Paraíso, Instituto Superior Anísio Teixeira (ISAT).

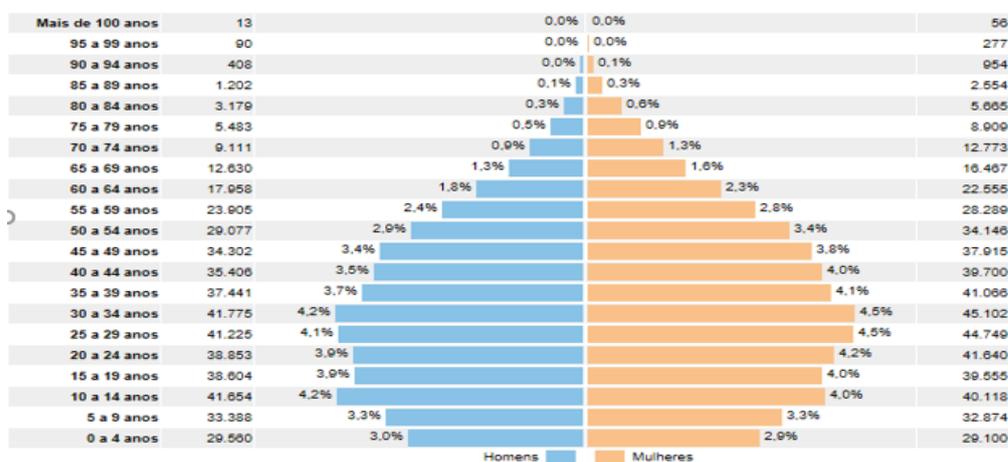
A localidade conta, inclusive, com o ensino superior na modalidade à distância, ofertado pela rede privada e pública, como é o caso do Centro de Educação Superior a Distância do

Estado do Rio de Janeiro(Cederj). Instituição que surgiu no início da década passada, com o objetivo de levar educação superior, gratuita e de qualidade a todo o Estado do Rio de Janeiro, a qual é formada por sete outras instituições públicas, dentre as quais estão CEFET, UENF, UERJ, UFF, UFRJ, UFRRJ e UNIRIO.

E mesmo existindo um expressivo número de estabelecimentos que disponibilizam o ensino superior na cidade de São Gonçalo, percebe-se que o *ethos* do local não foi, aparentemente, alterado em virtude da presença de tais instituições. Pelo menos no que diz respeito ao acesso da população a esse nível de educação. Embora que, por meio dos gráficos apresentados nesta seção, não seja possível mensurar qual segmento étnico esteja melhor representado nesses percentuais. Tampouco se a população local não está buscando ingressar na universidade em outras localidades, como Niterói, por exemplo, que abriga também outras universidades.

Ainda que esta etapa da pesquisa não tenha o propósito de traçar um perfil da população local, o gráfico seguinte mostra que a expectativa de vida do morador de São Gonçalo não é tão baixa, se comparada a de outras cidades, como algumas das regiões norte e nordeste do Brasil. Contudo, nesse demonstrativo, tal expectativa se apresenta em maior número para o caso de mulheres, o que pode estar relacionado a indicadores de violência, uma vez que as estatísticas oficiais mostram que indivíduos do sexo masculino estão mais propensos a serem vítimas de violência, principalmente quando são jovens e afro-brasileiros. E apesar de São Gonçalo não dispor de tantos recursos, como Niterói, por exemplo, segundo dados do IBGE, o percentual com maior concentração populacional, considerando-se os dois gêneros, está na fase produtiva, tanto do ponto de vista educacional quanto profissional.

Quadro 2 - Distribuição da população por sexo e faixa etária: censo demográfico de 2010



Fonte: IBGE – Cidades – São Gonçalo – RJ

No último censo demográfico, realizado em 2010, pelo órgão oficial do governo, o número de habitantes do município era de 999.728, ou seja, quase 1 milhão de pessoas, conforme ressaltado no início desse capítulo. Sendo que, à época da última pesquisa, o número de brancos representava menos da metade desse total, enquanto o de pretos e pardos ultrapassava meio milhão. Pois, além de possuir uma grande densidade demográfica, a maior parcela desse grupo populacional era, em 2010, constituída por afro-brasileiros, como demonstrado no gráfico a seguir.

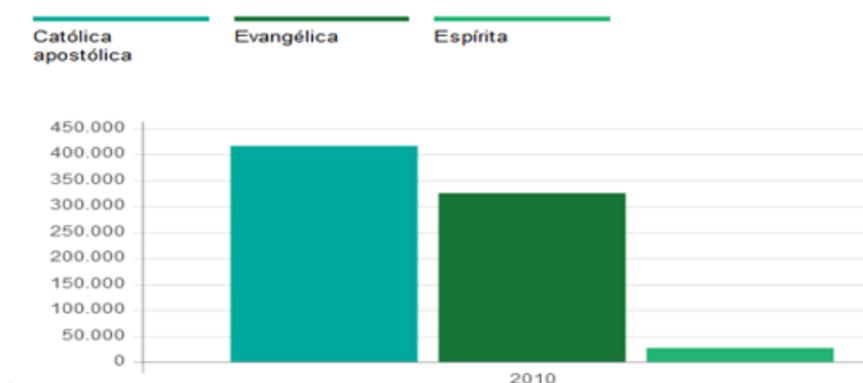
Quadro 3 - Distribuição étnica da população: censo demográfico de 2010

Divisões Territoriais	2010	Branca, 2010	Preta ou Parda, 2010
Brasil	190.755.799	90.621.281	97.171.614
São Gonçalo	999.728	434.724	559.469

Fonte: IBGE – Cidades – São Gonçalo – RJ

Mesmo com uma população etnicamente diversificada desde sua fundação, quando era habitada por uma etnia indígena, como foi o caso dos índios tamoios, e, atualmente, ser composta por um considerável número de afro-brasileiros, a presença das religiões de matrizes africanas no município é pouco expressiva, se comparada a outras denominações religiosas, distribuídas entre os grupos de católicos e evangélicos, por exemplo. No caso do catolicismo, nota-se uma forte influência do processo colonial no Brasil. Inclusive a cidade foi batizada com nome de um santo católico, o que pode explicar a preferência populacional por esse culto de origem europeia, conforme é demonstrado no gráfico a seguir.

Quadro 4 - População residente por religião (Unidade: pessoas)



Fonte: IBGE – Cidades – São Gonçalo – RJ

Ainda no tocante à religião que predomina na atualidade, em São Gonçalo, por conta da interferência da cultura portuguesa no processo de colonização brasileiro, por exemplo, durante um longo período, o ensino do catolicismo esteve presente nos currículos de muitos estabelecimentos educacionais. Contudo, esse quadro sofreu alterações a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual proibiu que as religiões fossem hierarquizadas dentro das escolas, em virtude da laicidade do Estado. Segundo Capelli (2010, p.356), foi vetada, nesse espaço de construção do conhecimento e formação, a atribuição de se tratar “esta ou aquela religião como verdadeira, falsa, superior ou inferior (...) todas as crenças e religiões são iguais perante a lei e todas devem ser tratadas com igual respeito e consideração.”

Entretanto, apesar de o Estado hoje ser considerado laico, mas como em um determinado momento da história brasileira houve a predominância de uma única religião nos ensinamentos escolares, as demais, como as de matrizes africanas, por exemplo, foram postas à margem do ambiente escolar e outros espaços sociais. Além de tais religiões terem sido estigmatizadas ao longo dos séculos. Por isso, torna-se urgente a necessidade de se problematizar e discutir esse assunto nos dias atuais, visando a desconstrução da imagem negativa que foi sendo alimentada no imaginário de grande parte da população. E é nessa perspectiva, portanto, que os cursos de formação inicial e continuada se tornam tão importantes para assegurar a capacitação de professores para abordar a temática, no tocante à ERER's, em sala de aula. Onde os profissionais da educação precisam deixar claro para seus alunos que o conceito de cultura envolve diversos aspectos, inclusive o religioso, pois:

É na escola que o preconceito pode ser abordado e destruído. É neste espaço de saber que a cultura afro-brasileira pode ser vista na sua totalidade, em todos os seus aspectos, não só como folclore ou festa, mas como forma de vida, como visão de mundo e, principalmente, como um princípio de respeito a todos os seres que existem no mundo e fazem dele o que ele é, tendo como alicerce o respeito a todas as tradições religiosas e todos os seus deuses. (CAPELLI, 2010, p.355).

Além dos dados que foram levantados, outras informações relevantes sobre a cidade de São Gonçalo poderiam ser incorporadas a este capítulo, como, por exemplo, dados acerca dos índices de mortalidade infantil, taxa de ocupação profissional na atualidade, por segmento étnico, em função da crise econômica que o país atravessa, dentre outros indicadores. Contudo, como o propósito desta etapa foi apresentar uma visão panorâmica do município que sedia a instituição, que oferece a especialização pesquisada, na subseção seguinte foram observados aspectos ligados tanto ao curso quanto ao IFRJ, bem como da importância de tais especializações para a formação continuada de professores no que diz respeito à ERER's.

3.1 Sobre o curso ofertado pelo IFRJ e sua relação com a EREER's, no tocante ao processo de formação continuada de professores

Nesta etapa da pesquisa, foram levantadas informações referentes ao curso ofertado pelo IFRJ, o qual é o objeto de estudo desta dissertação, como salientado anteriormente. Assim como, neste ponto, foram descritos alguns detalhes sobre a trajetória da instituição, os quais podem indicar se esta possui, ou não, ligação com a EREER's e com o que foi proposto pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, expressas nos Artigos 26-A e 79-B da LDBEN.

A história do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, o atual IFRJ, não é recente, ou seja, esse estabelecimento de ensino surgiu nos anos de 1940, com o Curso Técnico de Química Industrial (CTQI). A instituição foi criada, em meados do século XX, quando a química industrial se torna área de interesse estratégico nacional, conforme informações contidas no site do instituto.

Inicialmente, o estabelecimento começou com uma turma de 24 alunos, quando ainda fazia parte da Rede Federal de Ensino Industrial. Na ocasião, o instituto utilizava um espaço onde fica a atual UFRJ e posteriormente foi transferido para as instalações da Escola Técnica Nacional (ETN), hoje CEFET/RJ, permanecendo por 39 anos. Sendo que, sob a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, o então presidente da república instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, conforme dados da homepage do instituto.

Na atualidade, o IFRJ é constituído pela reitoria que está localizada na unidade que fica no campus Rio de Janeiro e além dessa unidade, onde está situada a reitoria, a instituição conta com mais 14 campus, os quais estão distribuídos por várias partes do estado, tais como os municípios de Arraial do Cabo, Belford Roxo, Duque de Caxias, Engenheiro Paulo de Frontin, Mesquita, Nilópolis, Niterói, Paracambi, Pinheiral, Realengo, Resende, São Gonçalo, São João de Meriti e Volta Redonda.

No que diz respeito ao ensino ofertado pelo instituto, apesar de sua história estar ligada diretamente ao ensino técnico, o IFRJ, nos dias atuais, atua em diversos níveis, que vai desde o ensino técnico de nível médio, passando pela graduação, formação inicial e continuada, até a pós-graduação. Atuando, inclusive, com as modalidades de ensino presencial e à distância.

Em relação à pós-graduação, no caso *stricto sensu*, o instituto oferece três cursos de mestrado, sendo dois profissionais em ensino de ciências e outro em ciência e tecnologia de alimento, além de um mestrado acadêmico em ensino de ciências, sendo dois desses ofertados

no campus Nilópolis e um no campus Rio de Janeiro. Quanto aos cursos *lato sensu*, são ofertados dez no total, dentre os quais está a Especialização em Ensino de História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras.

A escolha pelo curso e pelo estabelecimento de ensino se deram, em um primeiro momento, devido ao modelo de atuação da instituição ir ao encontro dos eixos temáticos que norteiam esta investigação. Além disso, o IFRJ demonstra adotar um padrão de ensino baseado na propagação do conhecimento científico, disponibilizando todo seu aparato cultural e tecnológico à sociedade, conforme dados fornecidos pelo estabelecimento ao público, por intermédio de sua página na internet. A missão do instituto, ainda segundo tais dados, é de promover a formação profissional e humana, por meio de uma educação inclusiva e de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do país nos campos educacional, científico, tecnológico, ambiental, econômico, social e cultural. Enquanto a visão do IFRJ se propõe a integrar as ações de ensino, pesquisa e extensão, com ênfase na disseminação de uma cultura inovadora e em consonância com as demandas da sociedade.

No tocante à Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileira, esta foi implementada no início desta década, quando o presidente do Conselho Superior e reitor da instituição, no uso de suas atribuições legais e regimentais, através de uma portaria do Ministério da Educação e Cultura, publica no Diário Oficial da União a Matriz Curricular do Curso, o qual passou a ser oferecido no campus São Gonçalo, *locus* dessa pesquisa.

O campus São Gonçalo, ainda de acordo com dados extraídos da homepage do instituto, possui um contingente de discentes que gira em torno de 600 alunos. Os quais estão distribuídos entre todas as modalidades de cursos ofertados, ou seja, do nível técnico à pós-graduação. A unidade de ensino, em questão, conta com um quadro de mais de trinta professores, cuja formação inclui mestres e doutores em diversas áreas de conhecimento, tais como filosofia, literatura comparada, história, geografia, antropologia, etc.

As aulas ministradas, nessa pós-graduação, incluem assuntos relacionados ao campo da ERER's, conforme a matriz curricular do curso, que possui uma grade de disciplinas que englobam temas como identidade, etnicidade e relações de poder, teorias da comunicação e informação, filosofia, cultura e questões étnico-raciais, o Brasil dos africanos e dos afrodescendentes, educação e relações étnico-raciais, dentre outras. O curso em questão conta com duas linhas de pesquisa, sendo que a primeira tem por alicerce a conexão entre educação, história, filosofia e relações étnico-raciais, abrangendo discussões e reflexões sobre as propostas para uma educação anti-racista nos diversos campos dos saberes. Enquanto a segunda

linha tem por objetivo discutir as recentes teorias sobre identidade nas Ciências Sociais e nas áreas de linguagens e artes, a partir do contato inter-étnico. Tendo como pano de fundo as elaborações ideal-típicas dos nacionalismos, comunidades e individualidades. Abarcando também questões a respeito da indústria cultural e seus efeitos na cultura contemporânea e estudos sobre as manifestações nos campos das literaturas e das artes africanas e afro-brasileira.

Este estudo de caso, nesta etapa, não pretende especificar se todos os discentes que concluíram a especialização, desde sua implementação, são oriundos ou atuantes na cidade de São Gonçalo, o que caberá a uma outra investigação. Entretanto, torna-se possível inferir, por meio dos dados levantados neste e no próximo capítulo, que a inserção de conteúdos, ligados à ERER's, na formação continuada podem ser repassados ao cotidiano escolar, através dos egressos do curso. Na própria cidade ou em qualquer outra área do estado, onde esses ex-alunos trabalhem. Podendo provocar, inclusive, mudanças significativas no *ethos* das respectivas instituições onde atuam ou, ao menos, nas suas turmas, caso as circunstâncias laborais lhes sejam propícias à promoção de tais mudanças, incluindo suas motivações pessoais.

De acordo com Oliveira (2010, p.208), referindo-se a *práxis*, o professor, mediante capacitação e com condições favoráveis para exercer suas atividades, é capaz de “transformar um determinado objeto, iniciando-se com um ideal que é o resultado pretendido, isto é, com as finalidades e objetivos e terminando com um resultado efetivo.” Portanto, nessa perspectiva, sem a devida instrumentalização, o professor não será capaz de lançar um olhar crítico sobre o etnocentrismo presente tanto nas suas práticas, quanto no material didático, por exemplo, pois:

Ao tratar das questões relacionadas à população negra, torna-se importante, rever os fatos históricos e sociais que registraram a posição de determinados grupos em relação, a priori, à diversidade biológica da humanidade em estreita articulação com a diversidade cultural. (...) na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciandos cujos conhecimentos sobre as desigualdades étnicorraciais no Brasil foram negados ao longo de sua trajetória escolar, o que traz dificuldades para que percebam as evidências do racismo e seus efeitos em nossos dias. (OLIVEIRA,2010, p. 209)

Os pontos elencados, pela pesquisadora citada anteriormente, no que tange à educação das relações étnico-raciais e a formação docente, tanto inicial quanto continuada, devem envolver toda a sociedade, incluindo negros e não negros, uma vez que, tais relações foram hierarquizadas ao longo da história brasileira. No entanto, o segmento branco é o que mais necessita se educar para lidar com aqueles que são apontados socialmente como inferiores. Pois, sob a égide do racismo, as diferenças nunca foram enxergadas, no Brasil, de maneira positiva,

tampouco o quanto a força de trabalho dos afro-brasileiros foi importante para a construção do país.

Sendo assim, ressaltar as contribuições dos africanos e seus descendentes nascidos no Brasil, por meio de um resgate histórico, como propõe a atual LDBEN, torna-se essencial para a elevação da autoestima individual e coletiva. Em virtude de envolver questões de identidade, por exemplo, e empoderamento, termo este que vem sendo muito empregado, popularmente, entre militantes, pesquisadores, etc., de um modo geral, para se referir ao fortalecimento dos afro-brasileiros no que diz respeito à aquisição de capital cultural. Por intermédio da valorização de suas raízes, das possibilidades de crescimento e ascensão social e profissional, além de capital simbólico, o que é muito comum se perceber na construção da subjetividade do indivíduo branco. No caso do indivíduo marginalizado, a elevação de sua autoestima, por meio de sua subjetividade cultural, pode potencializar resultados econômicos, os quais podem ser convertidos em bens materiais e imateriais, relativos à manutenção e preservação da memória e da cultura, que pode ser construído por meio da afirmação das diferenças.

Para Bourdieu (1970, p129), no que diz respeito ao mercado de bens simbólicos, “(...) qualquer unificação, que assimile aquilo que é diferente, encerra o princípio da dominação de uma identidade sobre outra, da negação de uma identidade por outra, gerando assim mudanças no *habitus*”, ou seja, tal assimilação interfere no modo de agir e de pensar do indivíduo que vive sob a dominação simbólica. Isto porque suas aspirações tendem a ser condicionadas, no caso do afro-brasileiro, desde muito cedo, para que este ocupe sempre a base da pirâmide social.

Dessa maneira, problematizar questões ligadas às ERER's, tanto no âmbito da formação continuada de professores, quanto no dia a dia das escolas, torna-se um importante mecanismo social de transformação, pois, do contrário, o que pode ocorrer é a manutenção do *status quo* no que se refere à subordinação dos indivíduos subalternizados.

(...) certos mecanismos sociais devem funcionar para reconciliar e regular as expectativas daqueles situados nas posições subordinadas da estrutura de classes. Consequentemente, as pessoas nas diferentes posições de classes desenvolvem um *habitus* de classes ou sistema de disposições inconscientes que tende a ajustar suas aspirações subjetivas às oportunidades objetivas. (HASENBALG, 1979, p.105)

Fazer valer o que foi proposto pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais modificaram os Artigos 26-A e 79-B, da LDBEN, como vem sendo enfatizado desde o início deste estudo, por meio dos cursos de formação continuada, tanto de docente, quanto dos demais profissionais que atuam na esfera educacional, pode representar rupturas, ainda que parciais,

com determinados modelos de ensino e de administração escolar, elaborados com base no etnocentrismo. Considerando-se que as políticas públicas, em sua grande maioria, são planejadas a partir do olhar de uma classe dirigente, cujo pensamento ainda está impregnado pelo mito da democracia racial. Embora tal ideologia, em relação à elaboração dessas políticas, esteja sendo exaustivamente denunciada pelo Movimento Negro e por outras entidades. Mas que, ainda assim, sobrevive no inconsciente, não apenas das classes dominantes, mas em extratos de classes, de um modo geral. Assim como outros mecanismos de exclusão, tais como o autoritarismo, o machismo, o sexismo, além do próprio racismo, os quais são traços presentes no conjunto da população brasileira.

Apesar de a população afro-brasileira, na atualidade, poder observar mudanças sendo operadas no *status quo* racial, mesmo que com certa lentidão, para Siss (2003), caso não sejam adotadas medidas que colaborem para acelerar esse processo, a ideia da existência de uma suposta harmonia racial, que ainda persiste, pode dar continuidade ao enraizamento de atitudes discriminatórias, as quais precisam ser combatidas diariamente, especialmente nos locais onde os saberes são construídos.

É nessa perspectiva que a atuação do professor, devidamente capacitado para lidar com a diversidade, torna-se essencial à formação do discente, principalmente, nos primeiros anos escolares, quando a personalidade do aluno está sendo formada e os valores transmitidos vão sendo introjetados. Assim, o preparo desse profissional para promover o diálogo, o respeito e a integração entre seu público, pode colaborar, dentre outros fatores, para promover a permanência do alunado afro-brasileiro no ambiente escolar. Sendo assim, a adoção de novas práticas pedagógicas pode assegurar que esta e as gerações futuras consigam alcançar outros patamares sociais, os quais se reflitam no *ethos*, ou seja, na cultura desse segmento étnico, como descrito pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparação, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagens; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos (...) (DCN's, 2004, p.13)

Discutir o racismo, a discriminação e o preconceito durante a formação continuada de docentes é uma forma de romper com o silêncio que imperou ou, em muitos casos, ainda impera

no processo de formação inicial, antes e depois das modificações ocorridas na atual LDBEN. Por isso, em função desse silenciamento, muitos professores ainda acreditam que o racismo somente é manifestado verbalmente. Contudo, determinadas atitudes veladas, carregadas de racismo, estão implícitas no cotidiano escolar sem que sofram qualquer tipo de ação corretiva, ou melhor dizendo, educativa por parte do corpo docente, da equipe pedagógica ou da direção da instituição de ensino.

O fato de, muitas vezes, o racismo não ser explicitado verbalmente, não o torna menos presente e agressivo no dia-a-dia dos alunos e alunas negros(as), pois há muitas outras maneiras pelas quais ele se manifesta na cultura brasileira: privilegiam-se os brancos, reconhece-se este biotipo como aquele que representa a beleza estética e intelectual da raça humana e ainda acha-se normal que este segmento da população detenha o poder político, econômico, cultural e religioso; como se fosse algo natural e não resultado da organização histórica capitalista, discriminatória e excludente da sociedade brasileira. (SOUSA, 2005, p.110)

A valorização do afro-brasileiro, por meio de sua história, dentro do universo escolar é um fator preponderante às mudanças propostas pelas Diretrizes Curriculares, pois, ainda nos dias atuais, a estrutura familiar, por si só, não dá conta de promover alterações na subjetividade do afro-brasileiro. Então, sob essa ótica, a quem mais interessa aprender sobre suas raízes e sua ancestralidade, senão aqueles que tiveram suas marcas apagadas por mais de três séculos de escravidão, racismo e segregação do próprio sujeito oriundo daquela cultura?

O professor que rompe com as barreiras impostas pelos mais diversos tipos de racismo, para se debruçar sobre estudos que envolvam a EREER's, por exemplo, tornar-se-á uma espécie de transgressor de um sistema elitista. Uma vez que não aceita que a educação seja um mero processo de disseminação de conteúdos etnocêntricos, mas sim a construção de um saber para além do pragmatismo. Nesse sentido, para Freire (2014), a educação deve ser vista como algo que transforma e liberta, que dá autonomia de pensar ao discente. Pois, segundo esse estudioso, não se trata, pura e simplesmente, da transmissão de conhecimentos, mas sim de se criar uma atmosfera favorável à sua produção e construção de saberes diversos.

A construção do conhecimento, descrita acima, perpassa pela admissão da existência de um saber previamente construído, que envolve outros elementos multiculturais, valores familiares, religiosos, etc, isto é, não somente aquilo que se apreende no ambiente escolar, o que implica em consideração à cultura do outro, à sua ancestralidade. E ainda conforme Freire (2014), respeitar a individualidade e à dignidade humana não deve ser visto como favor ao indivíduo, mas sim como um determinante ético.

É nessa perspectiva, em relação às possibilidades e o potencial transformador dos cursos de formação continuada, que se desenvolve a próxima etapa desse trabalho investigativo, a qual dará atenção à fala dos sujeitos da pesquisa, cujas informações serão examinadas e decodificadas por meio de elementos da análise do discurso.

4 O CURSO E SUAS REPERCUSSÕES: Possíveis processos de ressignificação na fala dos sujeitos da pesquisa.

Este capítulo tem o propósito de dar continuidade à análise das informações levantadas nas etapas anteriores, acerca do que foi relatado em relação à história da cidade, da instituição e do curso pesquisado. Assim, nesta seção, o foco principal foi direcionado aos sujeitos da pesquisa, por meio de exame dos dados colhidos em campo, quando foram aplicadas as entrevistas presenciais e à distância. Sendo que esta segunda ocorreu nessa modalidade, devido a indisponibilidade de alguns dos entrevistados em relação a possíveis encontros presenciais, como foi o caso das egressas do curso.

Em relação ao suporte teórico, tratando-se de um estudo de caso relacionado à ERER's, como nas fases anteriores, este capítulo foi pautado nas contribuições de quase todos os autores citados neste trabalho investigativo. No que diz respeito à coleta dos dados em questão, fez-se necessária a utilização de questionários semiestruturados, contendo perguntas abertas e fechadas, as quais visaram observar a maior quantidade de detalhes nas falas e descrições dos sujeitos. Levando-se em conta a modalidade de apuração empregada nessa pesquisa.

Desse modo, perceber a relevância do curso, por intermédio dos discursos, tornou-se essencial para se chegar ao objetivo proposto inicialmente nesta investigação. Pois, segundo Orlandi (1999), na observância desse mesmo discurso, torna-se fundamental compreender a língua produzindo sentido, ainda que seja sob uma perspectiva simbólica, parte de um trabalho social geral, o qual é inerente à constituição do indivíduo e de sua história.

Assim, nesta seção, pretendeu-se trabalhar com o empírico através das experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa, durante a especialização, bem como identificar as possíveis interseções entre fala e ações relatadas. Em função de o discurso nem sempre estar alinhado às atitudes, além de se tentar observar se tais discursos convergem, ou não, com uma prática social, dentro de uma possível realidade e não de um cenário projetado aos olhos de quem está investigando. Considerando-se a identificação desta possível realidade, dentre outros aspectos, como sendo um dos propósitos da produção científica no contexto acadêmico.

Entende-se que a universidade pública é o lugar de produção e disseminação de saberes, sob a responsabilidade de intelectuais genuínos, que tem como princípio a busca da verdade, sendo desprezíveis as posições tendenciosas, comprometidas com interesses particulares de determinados grupos, sem entretanto, negar a não neutralidade dos conhecimentos produzidos. Por outro lado, se a não neutralidade está presente em todos os saberes produzidos, a coleta de dados deve ser o resultado de um esforço do pesquisador, no sentido de ver o que é, o que está posto na realidade que constitui o seu universo de

pesquisa e não aquilo que ele em sua não neutralidade pretende que a realidade seja. (OLIVEIRA, 2010, p.17)

Durante o levantamento dos dados, algumas categorias foram consideradas, tais como a discriminação e o preconceito, os quais permeiam as relações dentro dos mais diversos espaços, inclusive no ambiente escolar. Levando-se em conta que, muitas vezes, esses fenômenos passam despercebidos aos olhos dos profissionais da área de educação. Principalmente, do docente que não tenha sido instrumentalizado, durante a formação, para lidar com tais questões, de forma crítica, visando intervir e proporcionar um convívio mais saudável entre os discentes, como bem já foi destacado neste estudo.

Assim, além dos dois elementos citados acima, no que diz respeito as categorias, algumas formas de racismo também receberam destaque nesta seção, como, por exemplo, o institucional e o epistêmico. Sendo que o primeiro, conforme Cordeiro (2017, p.47), “se materializa em práticas de discriminação racial na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na mídia, entre outros”. Enquanto esse segundo tipo de racismo se manifesta no campo do conhecimento, onde os saberes são construídos. Conforme ocorre com algumas práticas pedagógicas e com os materiais didáticos utilizados em determinados estabelecimentos de ensino públicos e privados, tais como escolas e universidades. Especialmente, quando os conteúdos de certas disciplinas, na maioria das vezes, não contemplam a diversidade cultural e étnica existentes no país.

Sendo assim, este estudo de caso, referente ao curso ofertado pelo IFRJ, baseia-se em questões que vão além do pragmatismo, ou seja, do fazer docente, como destacado anteriormente. Pois, não se trata tão somente de uma revisão ou complementação daquilo que deixou de ser visto e discutido durante a graduação, mas sim de algo que inclui um viés subjetivo. O qual envolve novos olhares e reflexões sobre o que durante muito tempo foi negado nas mais diversas esferas sociais, como é o caso do racismo no Brasil, presente, inclusive, na produção de material didático.

Em relação ao grupo de entrevistados, este compreendeu um universo de cinco indivíduos, sendo três homens, dos quais, os três do sexo masculino, eram profissionais da instituição, bem como foram entrevistados presencialmente e as entrevistas duraram, em média, trinta minutos cada. Em relação as questões norteadoras, estas foram parcialmente semelhantes aos esses indivíduos, com pequenas variações que ocorreram em virtude das áreas de formação e de atuação nas disciplinas lecionadas na especialização.

Dos três profissionais, oriundos da instituição, todos são doutores, sendo um em literatura portuguesa e os demais em ciência política e antropologia. Cujas linhas de atuação estão distribuídas entre temáticas que envolvem identidade, etnicidade, linguagens e culturas artísticas, além de afro perspectivas: história, filosofia e educação.

Já no que diz respeito a faixa etária e a etnia dos sujeitos da pesquisa, considerando-se os professores e as egressas, as idades variaram entre 31 e 55 anos, aproximadamente. Sendo que dois dos profissionais entrevistados eram brancos, cuja classificação foi atribuída e um fenotipicamente pardo, que trazia em seus traços pessoais características que remetem a mais de um grupo étnico, as quais são muito comuns à maioria dos afro-brasileiros.

Um detalhe que vale destacar em relação a este terceiro indivíduo, o qual não era branco, é que ao ser questionado sobre seu pertencimento étnico, de acordo com sua autodefinição, ele disse que a forma como é visto socialmente pode mudar dependendo do contexto onde esteja inserido, podendo ora ser visto como negro, ora ser percebido como branco, em virtude, inclusive, de sua origem social.

Como as entrevistas com as egressas não puderam ser realizadas presencialmente, não foi possível fazer qualquer tipo de atribuição étnica a ambas. Embora tal pergunta tenha sido acrescentada ao questionário, que foi enviado por e-mail, onde uma delas preferiu não se auto definir de forma objetiva, mas sim como alguém que se identifica com a discussão da temática racial, como será observado mais adiante.

Em um primeiro momento, a intenção era que a pesquisa comportasse um total de seis entrevistados, distribuídos de forma diversificada entre mulheres, homens e qualquer outra autoclassificação de gênero, bem como esperava-se que parte desse grupo fosse composto por afro-brasileiros. Entretanto, em função de nem todos os profissionais atuarem exclusivamente no campus São Gonçalo, onde está localizado o campus que abriga o curso pesquisado, foi necessário priorizar aqueles com maior disponibilidade de tempo e permanência no estabelecimento durante o período letivo. Assim, a logística adotada para seleção dos sujeitos facilitou a coleta de dados, sem, necessariamente, precisar que eles alterassem suas rotinas para concessão das entrevistas presenciais.

Apesar de não ter sido possível cumprir a agenda planejada inicialmente, devido a fatores diversos, como, por exemplo, das dificuldades para seleção dos sujeitos, as informações obtidas durante a etapa de campo, em conversa com os professores e as egressas, que se dispuseram a contribuir com esse trabalho investigativo, foram de extrema importância para a composição de um quadro amostral. Desse modo, os questionamentos foram feitos no sentido de se traçar um perfil profissional desses indivíduos. Bem como, no caso dos docentes da

instituição, identificar as possíveis interseções entre a formação acadêmica de cada um deles e o fazer docente no cotidiano do curso, com base em seus discursos.

Outra particularidade que foi observada durante as entrevistas aos docentes do curso, no que diz respeito às práticas, foi se estas sofreram modificações devido à implementação da especialização ou se já existia algum tipo de contato anterior com a temática racial. Assim como se houve a possibilidade de se trabalhar novos conteúdos para além dos conhecimentos já construídos durante a formação inicial, muito dos quais foram pautados no etnocentrismo.

Nessa conjuntura, somente foi possível identificar a interseção entre fala e ações relatadas, mediante a utilização de elementos da análise do discurso, tais como o interdiscurso, a paráfrase, a polissemia, dentre outros. Os quais, segundo Orlandi (1999), são um somatório de proposições formuladas e já armazenadas. Mas que determinam o que é dito, ou seja, de certa maneira, é tudo aquilo que impregna a fala humana. Como, por exemplo, a ideologia presente nos enunciados, independentemente do idioma que esteja sendo utilizado para transmitir a mensagem. Então, essa pesquisadora aponta para um discurso repleto de características peculiares à personalidade do sujeito, constituída durante a formação do indivíduo e fruto das relações sociais, conforme descrito no excerto abaixo.

A Análise do Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI,1999, p. 15)

No caso dos sujeitos da pesquisa, não se trata simplesmente de uma descrição do fazer, mas sim como o dizer está sintonizado a uma possível realidade. Pois, segundo Iñiguez (2004), a linguagem transmite a ilusão de descrever o mundo exatamente como ele é, ou seja, com sua materialidade, contradições, incertezas, dicotomias, etc. Por outro lado, segundo esse estudioso, a linguagem surge de uma relação com o mundo a partir dos corpos humanos e suas interações, assim como a ela retorna.

A ilusão, descrita por Iñiguez (2004), pode mascarar determinados aspectos, caso essa análise não seja feita de forma criteriosa e imparcial. Utilizando-se elementos da análise do discurso, como já mencionado, os quais suscitam que a palavra e suas reverberações não devem se ocupar apenas de regras formais, mas das formas e das dinâmicas, em decorrência da produção de sentido atrelado à história. Assim, segundo esse pesquisador, a linguagem é, ao

mesmo tempo, um anunciador de realidade social, mas, inclusive, uma maneira de elaboração dessa mesma realidade.

Na perspectiva da análise do discurso, pode-se destacar detalhes que se fizerem presentes nas falas dos sujeitos dessa pesquisa, quando, por exemplo, dois dos professores da especialização foram unânimes em salientar a importância do curso e o seu papel de resistência, por se tratar de uma instituição que carrega uma tradição tecnicista, a qual foi fundada ainda em meados do século passado, conforme informações contidas no site do instituto. O que se pode observar na ênfase dada pelos professores à mudança na tradição, é o que se pode chamar de “lugar de fala”, isto porque a perspectiva de quem vivencia a situação não é a mesma de quem assiste, segundo (ORLANDI, 1999).

Nesse caso, os docentes entrevistados assumiram esse “lugar de fala”, ou seja, de quem vivenciou as transformações provocadas pelo curso em uma instituição que teve como finalidade, desde que foi inaugurada, preparar o aluno para o mercado de trabalho com o ensino tecnicista. Cujos *ethos* cultural não deixava espaço, até então, para se discutir questões que abarcassem temas não comuns ao universo da formação técnica, como, por exemplo, o multiculturalismo, o racismo, etc.

Ainda segundo os docentes entrevistados, a implementação do curso trouxe novos olhares ao ensino ofertado pela instituição. Representando, assim, uma mudança no sistema simbólico que ainda se perpetua no campo da educação, em muitas instituições. Para Bourdieu (1989), alguns desses mecanismos simbólicos são impostos, na área de ensino, por uma classe dominante, apoiada no capitalismo e no racismo, os quais alimentam as desigualdades. Bem como impõem uma definição peculiar do que seja o mundo social, com base em interesses particulares. Decidindo, inclusive, sobre a tomada de posições ideológicas, além de determinar o lugar que cada um deve ocupar na sociedade, sem que isto seja discutido.

Apesar de os entrevistados não terem expressado nenhuma oposição quanto à divulgação dos seus nomes, neste estudo, os três profissionais que atuam no curso foram tratados pela denominação do cargo que ocupam. Como, por exemplo, o coordenador, que também é professor de literatura, o qual foi definido como “coordenador/professor” e os outros dois foram denominados “professor 2” e “professor 3”. E em relação às demais, as quais não possuem vínculo profissional com a instituição, apenas acadêmico, foram definidas como “egressa 1” e “egressa 2”.

Durante as entrevistas, foi possível registrar mais pormenores relevantes, apontados pelos docentes, no que diz respeito às dificuldades que enfrentaram, no dia a dia do curso, para elaborar e apresentar os conteúdos das disciplinas ministradas. Em virtude dessa metodologia

ter implicado em um processo de construção, desconstrução e reconstrução de saberes, como foi enfatizado pelo primeiro entrevistado, que, no caso, foi o coordenador/professor.

Em relação às áreas de formação dos sujeitos da pesquisa, estas foram descritas, nesta etapa, por ordem de participação. Dessa maneira, tal descrição se iniciou pelo coordenador/professor, o qual possui bacharelado e licenciatura em Letras, com ênfase em Português e Literatura, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, além de mestrado e doutorado em Literatura Portuguesa, pela Faculdade de Letras, também da UFRJ, com pós-doutorado em Estudos Literários pela Universidade Federal Fluminense.

Primeiramente, o coordenador/professor relatou sobre a forma e as circunstâncias como o curso foi gestado. Pois, segundo ele, a especialização surgiu a partir de uma extensão voltada para a ERER's, bem como foi pensada, a princípio, para alocar docentes concursados e recém-chegados à instituição. Mas que, em um segundo momento, visou-se a pertinência do curso às necessidades atuais da formação continuada de docentes no que tange à educação das relações étnico-raciais.

— Nós tínhamos aqui o curso de segurança do trabalho e aí, quando estava fechando 2008, (citação as circunstâncias que propiciaram a chegada de novos docentes à instituição), chamaram professores das mais diversas áreas, independente dos campos estarem precisando naquele momento. Então, nós tínhamos aqui só o curso de (citação a um curso técnico) e recebemos, em São Gonçalo, professor de sociologia, professor de história, professor de filosofia, professor de geografia (...) (coordenador/professor)

— Então, o que se fez após recebê-los foi reuni-los para que eles montassem um curso que fosse interdisciplinar, que pudesse dar conta da carga horária deles, porque eles estavam contratados e tinham que trabalhar, aí a ideia que surgiu foi de exatamente de fazer o nosso curso de extensão que existe até hoje. (coordenador/professor)

A autonomia demonstrada pela instituição ao criar um curso, a partir de uma determinada circunstância, está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Isto porque o documento além de mencionar essa liberdade por parte dos estabelecimentos de ensino, menciona, inclusive, que estes podem adotar parcerias que contribuam para o êxito do planejamento, implementação e gestão de tais cursos voltados para a ERER's.

A autonomia dos estabelecimentos de ensino para compor os projetos pedagógicos, no cumprimento do exigido pelo Art. 26A da Lei 9.394/1996, permite que se valham da colaboração das comunidades a que a escola serve, do apoio direto ou indireto de estudiosos e do Movimento Negro, com os quais

estabelecerão canais de comunicação. (DCN's para a EREER's e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004, p. 18).

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, com propósito paralelo às DCN's, faz menção acerca da responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, às mantenedoras, aos profissionais ligados à coordenação pedagógica e aos professores; ademais sobre a elaboração de conteúdos de ensino e centros de estudo, como é o caso dos Núcleos de Estudos e Pesquisas Afro-brasileira e Indígenas, os NEABI's, além dos projetos e programas que abarquem distintos componentes curriculares.

Assim, no que tangem às ações previstas nos documentos citados acima, o docente entrevistado fala sobre a atuação do NEABI da instituição, o qual, segundo ele, promove iniciativas ligadas ao curso pesquisado. Pois, ainda conforme o docente, o núcleo é coordenado, atualmente, por uma das professoras que já esteve à frente da especialização. E, dentre as iniciativas desse setor, o coordenador/professor citou um evento realizado durante a semana acadêmica, cuja jornada de trabalho contou com a participação de membros do IFRJ, de alunos e pessoas oriundas do município e de outros lugares do estado, quando, na ocasião, foram promovidos debates sobre temas diversos, incluindo à EREER's.

No que diz respeito ao quadro de disciplinas, o coordenador/professor menciona que o curso foi pensado para atender a um público não específico. As ementas, por isso, não puderam ter conteúdos aprofundados acerca de um único tema. E em função de a especialização ser multidisciplinar e pelo fato de receber um grupo bem diversificado, os conteúdos foram elaborados para atender alunos oriundos de várias áreas de formação, tais como geografia, história, filosofia, etc. Nesse contexto, portanto, não seria possível promover um aprofundamento em assuntos ligados à literatura, por exemplo.

Sobre a forma como esses conteúdos foram elaborados, com base no relato acima, pode-se inferir que o curso ofertado pelo IFRJ, campus São Gonçalo, assemelha-se uma extensão e uma especialização oferecidas pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, o PENESB, da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Pois, conforme destacado por Siss (2003), em sua tese de doutorado, e ratificado por Souza (2003), há uma preocupação com à diversidade por parte do PENESB, que se materializa por meio das disciplinas que compõem os curso voltados para a EREER's. Dentre as quais, pode-se destacar conteúdos relacionados à história da África e do negro na sociedade brasileira, além de antropologia das relações interétnicas, atividades culturais, raça, currículo e práxis pedagógica.

Demonstrando assim que a interdisciplinaridade é trabalhada da mesma forma que ocorre na instituição pesquisada, de acordo com a fala do primeiro entrevistado, nesta seção, que, inclusive, em alguns momentos cita a atuação da UFF.

A teoria social, presente nos estudos de Bourdieu (1989), que considera a relação dialética entre ação e estrutura, é acionada quando o coordenador/professor fala sobre a aquisição de novos conhecimentos por parte dos discentes do curso, os quais, segundo ele, saem enriquecidos da especialização. Denotando, assim, possibilidades de mudanças no fazer profissional, resultante do ganho de capital cultural, o qual foi incorporado ao conjunto de saberes desses alunos, que, na maioria dos casos, são professores.

Durante a entrevista, houve alguns deslocamentos em relação aos temas abordados, ou seja, determinados assuntos que foram questionados inicialmente, retornaram em um momento posterior, como, por exemplo, acerca de algumas das dificuldades para implementação da estrutura do curso, incluindo a grade disciplinar. Nesse momento, o coordenador/professor falou a respeito da elaboração do conteúdo das disciplinas que, inicialmente, seriam ministradas por ele, as quais seriam as cadeiras de literaturas africanas e afro-brasileira.

Segundo o docente, não houve dificuldade para se delimitar o que seriam as literaturas africanas, por exemplo, por se tratar de uma questão geográfica, ou seja, a literatura moçambicana difere da angolana, assim como difere da nigeriana, etc. Contudo, conforme seu relato, a maior dificuldade foi definir a literatura afro-brasileira em função de uma série de critérios.

— Aí montamos a cadeira(...) dentre as cadeiras, montamos a cadeira de literaturas africanas e afro-brasileiras, que foi quando eu passei a me debruçar no estudo da literatura afro-brasileira. Inclusive de tentar determinar(...) porque tentar determinar qual é (...) o que é a literatura moçambicana, angolana, isso é relativamente fácil, uma questão absolutamente geográfica, né? (coordenador/professor)

— Agora o que é literatura afro-brasileira é um *corpus* difícil... não é... então você tem um... tem um estudo muito basilar do Eduardo de Assis Duarte da Universidade Federal de Minas Gerais, que ele levanta uma série de critérios, né? Que perpassa, inclusive, os critérios mais imediatos.... (...) e se a temática do texto é uma temática negra, e para além disso ele fala da linguagem. Ele fala do público leitor que se espera para aquele texto. Então levanta realmente uma gama de critérios. (coordenador/professor)

A fala do docente demonstra o quanto a discriminação negativa está contida na construção do conhecimento no Brasil e o quanto o racismo está presente nos conteúdos programáticos tradicionais. Dessa maneira, sob a ótica da crítica especializada,

independentemente do gênero literário, há uma carência de análises profundas que apontem para a existência do racismo na esfera da criação literária. Além da ausência de uma crítica à escassez de autores e personagens negros que tenham se destacado nas produções geradas até o início do século XX, com exceção de publicações modernistas, como, por exemplo, *Macunaíma*, cujo título da obra dá nome ao personagem central.

Para Cândia (1987), as criações literárias estão impregnadas pela influência do meio social, ou seja, segundo o estudioso, não é possível dissociar literatura e sociedade. Assim como, se esta mesma sociedade se mostra racista, obviamente essa característica vai incidir sobre tais produções, ainda que os autores não tenham tido consciência disto em suas épocas, uma vez que tal incidência tenha funcionado pela força do *habitus*. Como bem destacado por Bourdieu (1998), cujo mecanismo foge ao controle da vontade, em função de o *habitus* atuar abaixo do nível de consciência. Mas que, ainda assim, encerra por exercer grande influência sobre as escolhas do indivíduo.

A crítica voltada para a ERER's, que se opõe à tradicional, propõe que se veja, nas entrelinhas, a “europeização” do indígena e a subalternização do negro na literatura brasileira, por exemplo. No caso do índio, apesar de passar a ser a representação do “bom selvagem” na literatura, não há traços que indiquem a defesa ou manutenção da vida desse indivíduo e de sua identidade cultural, segundo Pessanha (2010). Já a crítica tradicional enxerga, nos romances indianistas, “o selo da nobreza é dado pela força do sangue, que o autor reconhece e respeita igualmente na estirpe dos colonizadores brancos.” (Bosi, 2006, p. 138).

Para um professor de literatura, em função de sua formação inicial ter sido pautada no etnocentrismo, ainda que o profissional seja comprometido com a redução de desigualdades nos mais diversos níveis, principalmente no processo de construção do conhecimento, não é uma tarefa fácil admitir que o negro foi invisibilizado na produção literária nacional. Contudo, tal admissão pode ser considerada como uma possibilidade de abertura para a inserção de novos conteúdos em suas práticas pedagógicas, como o multiculturalismo, por exemplo. Pois, nesse caso, é preciso reconhecer a presença do afro-brasileiro nas “produções literárias não como simples objeto, mas como sujeito de seu discurso e de sua identidade. (...) há histórias que precisam ser desveladas para que se alcance a epopeia da negritude”, como destacado por Pessanha (2010, p.286).

Nos mais diferentes estilos literários, com exceção do modernismo, como já foi destacado acima, a presença do personagem negro é sempre colocada em uma condição subalternizada. É como no cinema, por exemplo, onde, na maioria das vezes, o negro tende a ocupar o papel de coadjuvante. Assim como nas telenovelas o afro-brasileiro assume sempre

os papéis secundários ou a posição de figurante, uma vez que o protagonismo é quase sempre dado ao branco ou a alguém com um fenótipo análogo a este indivíduo. O significa dizer que o negro, tanto na literatura quanto na dramaturgia, ainda está sub representado. Embora já se perceba alguns pequenos sinais de mudanças, tanto no cenário nacional como internacional.

Admitir que os cursos de formação de professores, em sua grande maioria, foram estruturados com base em conteúdos etnocêntricos, torna-se imprescindível à promoção de mudanças. Pois implica em dizer que algo ficou pendente, ou melhor dizendo, que existem lacunas deixadas durante a primeira etapa da vida acadêmica de muitos profissionais da educação. Lacunas essas, cuja existência está ligada diretamente ao fato de as graduações e licenciaturas não terem contemplado conteúdos que abarcassem a diversidade cultural existente no Brasil. Principalmente no que diz respeito às contribuições do afro-brasileiro e do indígena ao desenvolvimento do país. Mas que, de maneira simples e lúdica, no caso da literatura, pode ser trabalhado em sala de aula, por meio da utilização de textos diversos que problematizem e discutam questões de classe, raça, gênero, etc.

Os textos literários (...) podem resgatar matrizes históricas e culturais do negro, bem como desvelar sua face oculta e apresentá-lo de forma positiva e sujeito de seu discurso. Visto que os textos veiculam mensagens, informações, ideologias, é preciso que a escola, e em especial os professores da área de língua portuguesa, principalmente, estejam atentos para incluir em seus programas obras de autores que, na linhagem da literatura, e em especial da literatura infanto-juvenil, problematizam e esclarecem de forma lúdica relevantes questões de discriminação racial, de gênero, classe e outras, por meio de histórias, contos, crônicas, poemas, peças teatrais e canções. (PESSANHA, 2010, p. 301)

Desse modo, reconhecer a fragilidade desse processo faz com que um caminho se abra para a inserção de novos conteúdos, os quais podem ressignificar o que já foi apreendido, sem desconsiderar as contribuições da cultura que se colocou, de forma arbitrária, como hegemônica no que diz respeito à construção de um conhecimento já consolidado. Pois, do contrário, resultaria em um processo mais árduo e moroso de desconstrução, como poderia se pensar em uma educação unicamente afro centrada, onde a África se tornasse a base de todos os conteúdos. No entanto, ainda que representasse algo reparador, seria demasiadamente utópico para um momento que exige ações imediatas para a correção de disparidades no âmbito da educação, visando o combate ao racismo e seus desdobramentos.

O relato do coordenador/professor, demonstra que trabalhar com questões que fogem da estrutura tradicional de ensino requer certa habilidade e a aquisição de novos conhecimentos, para que assim seja possível romper com determinados modelos. No caso da literatura,

enxergar que o processo de formação inicial é pautado em conteúdos etnocêntricos, requer um exercício de reflexão, onde se torna necessário reconhecer e identificar os pontos que norteiam tal processo. Além dos motivos geradores da invisibilização de determinados autores afro-brasileiros, por exemplo, uma vez que há aspectos ideológicos nas entrelinhas das obras, como pode ser identificado na fala desse docente, quando este diz que “toda divisão da literatura, no fim das contas, é mesmo literária...arte, no fim das contas, é arte...agora, tem uma questão política envolvida” (coordenador/professor).

Para Pessanha (2010), a tentativa de embranquecer a população brasileira não esteve presente somente no campo social, com o incentivo da imigração europeia, mas em várias áreas, inclusive no discurso literário, os quais ultrapassaram a criação de estereótipos que inferiorizavam os personagens negros. Assim como alguns autores criaram obras que estavam impregnadas pelo racismo presente na estrutura social brasileira.

De acordo com essa pesquisadora, determinados autores não eram capazes de atribuir qualquer característica que conferisse algum tipo de protagonismo aos personagens afro-brasileiros. Considerando e mantendo traços inerentes ao seu fenótipo, ou seja, para que personagens negros ganhassem o posto de herói ou heroína precisavam ser despidos de suas características originais, passando por um processo de branqueamento. Conforme ocorreu no romance de Bernardo Guimarães, intitulado *A escrava Isaura*, onde a personagem central, ainda que fruto de uma relação inter-racial, traz em seu corpo os traços do segmento étnico em situação vantajosa. Deixando transparecer o desejo de eugenia presente nos anseios da elite branca da época.

(...) é importante ressaltar que o autor é incapaz de compor uma heroína que pudesse ser negra. A protagonista é desenhada como uma escrava mulata, quase branca, educada pela senhá que lhe transmite todos os valores de uma educação europeia. Na narrativa a senhora elogia a tez clara da escrava e, além disso, felicita a moça por ter tão pouco “sangue africano”. (PESSANHA, 2010, p.297)

Para Gonçalves (2010), ao longo da história brasileira, as desigualdades foram sendo naturalizadas gradativamente, cujo processo contou com a colaboração de movimentos ideológicos, tais como o da dominação racial, a qual exaltava o branco e o amarelo em detrimento do negro. O mito da democracia racial, além da ideologia do embranquecimento da população. Sendo que esta última vertente serviu de combustível para estimular a imigração europeia, que resultaria em uma espécie de “limpeza” étnica, como muitos “eugenistas”

esperavam. Assim como o resultado da chegada de europeus no Brasil, através do estímulo imigratório, repercutiu em diversas áreas, inclusive nas produções literárias.

Ainda sobre literatura e EREER's, por ser a área de atuação do coordenador/professor, em alguns momentos, principalmente no Romantismo, observa-se uma tentativa de se forjar na figura do indígena um herói que pudesse representar o nativo brasileiro. Entretanto, tal tentativa, inclusive, serviu para ocultar a existência do negro como integrante da população brasileira, uma vez que a imagem deste foi maculada pelo regime escravocrata. “E se o índio podia ser enaltecido, mesmo que “fantasiosa e ideologicamente” para outros fins, o negro, ao contrário, não servia para ser herói cantado em prosa ou em verso”. (Pessanha, 2010, p.303)

No caso da educação das relações étnico-raciais, como pode ser observado nesta seção, a formação continuada não passa apenas por questões pragmáticas, como já foi destacado, uma vez que não basta tão somente a elaboração de um currículo que contemple conteúdos que ficaram de fora da formação inicial. Mas algo que envolva subjetividade e a inserção daquilo que não foi explicitado, como ressaltado pelo coordenador/professor, que, ao se referir à literatura, enfatiza que é preciso mais do que selecionar autores negros que foram invisibilizados.

De acordo com esse docente, é trazer para a discussão autores afro-brasileiros que, de fato, representavam a população oprimida por meio dos seus discursos. Isto porque, segundo o coordenador/professor, com base em suas pesquisas acadêmicas, é possível encontrar autores negros que não representavam a população afro-brasileira, como, por exemplo, os que estavam a serviço de uma elite branca. Não sendo o caso de Lima Barreto, que ao contrário de outros escritores afro-brasileiros, tinha consciência do lugar que ocupava na sociedade e, por intermédio da literatura, utilizava um discurso de resistência contra o racismo, segundo Pessanha (2010)

Ao ser questionado sobre a posição dos discentes em relação aos autores desconhecidos ao universo deles, até o contato com a especialização, o docente salienta que há perplexidade por parte dos alunos. Contudo, não deixa de enfatizar a importância dos autores já consagrados pelo cânone, pois, segundo ele, a intenção não é depreciar autores brancos, por exemplo, mas sim trazer os demais, no caso os afro-brasileiros, para o mesmo nível.

O coordenador/professor, em sua fala pausada e reticente, durante a entrevista, demonstrando certo desconforto em determinados momentos, até mesmo pelo fato de pertencer ao grupo étnico em situação privilegiada, ressaltou a necessidade contínua de se construir e desconstruir informações, para que nesse contexto, do fazer e desfazer, caibam o ensino e a aquisição de outros conteúdos.

Desse modo, o exercício realizado por esse docente é de extrema relevância para que o alunado perceba a importância de se operar mudanças. Visando a ressignificação de suas práticas com a inserção de novos conhecimentos, uma vez que os discentes da especialização, na maioria das vezes, também são professores, como já foi ressaltado nesta etapa.

— Esse autor... nunca ouvi falar né... poesia brasileira... ah, ouvi falar do Bandeira, Drummond. Então vamos conhecer outro aqui (...) são espetaculares, são sensacionais, mas é perceber que existe, inclusive, uma qualidade muito equivalente, né, de poetas bons que estão fora do cânone...ali porque o cânone no fim das contas...o cânone é branco. (...) É elitista, o cânone é, via de regra, é masculino. O cânone é isso... (coordenador/professor).

Nota-se na fala desse docente, por meio do interdiscurso, um certo constrangimento em reconhecer que o cânone é elitista, masculino e branco, o que significa dizer, em outras palavras, que para além do racismo nas entrelinhas da literatura, há indícios da existência de interseções com questões de gênero implícitas em algumas obras. As quais, de alguma maneira, interferem na literatura afro-brasileira, que por sua vez está atravessada por tais questões. O fato de reconhecer as características descritas acima, no cânone, requer, inclusive, certa ruptura, ou seja, um enfrentamento ideológico e um embate político-literário com uma visão socialmente estabelecida e arraigada, que ao mesmo tempo é tida como padrão nos cursos de formação inicial.

Assim, ao reconhecer tais características no cânone, ainda que de maneira indireta, o coordenador/professor, da mesma forma, reconhece alguns dos privilégios ligados ao seu grupo étnico, os quais estão relacionados às questões de gênero e raça. Para Cardoso (2010), o exercício realizado pelo docente resulta em um processo de desconstrução da ideia de superioridade racial, a qual está presente na identidade de muitos brancos. Mas, que, segundo esse pesquisador, não é uma característica inerente à personalidade do indivíduo, mas sim algo que se consolidou por meio do *habitus* histórico e social. O quais podem ser rompidos, desde que esse mesmo indivíduo esteja disposto a abrir mão do *status* de superioridade que foi atribuído ao seu grupo, nas mais diversas áreas. Inclusive na esfera política, educacional, social, dentre muitas outras, o que resultou em opressão de outros grupos, como, por exemplo, os que estão inseridos os afro-brasileiros, indígenas, pessoas com diversos tipos de deficiência, etc.

Para finalizar a entrevista, o docente foi questionado sobre a existência de debates, em sala de aula, sobre as manifestações de racismo e discriminação no cotidiano dele e dos alunos, bem como se tais experiências são incorporadas às discussões, pois entende-se que a problematização desses temas é importante para desmistificar a ideia da não existência dos

fenômenos em questão, principalmente no ambiente escolar. Para Munanga (2010), o mito da democracia racial ainda persiste no imaginário do senso comum, o qual é utilizado para negar os acontecimentos que, às vezes, salta aos olhos, como é o caso da discriminação racial fortemente presente na rotina dos afro-brasileiros.

— Essa discussão é constante, porque é... às vezes, tem até momentos de catarse dentro das aulas... porque a discussão caminha, a gente vai debatendo o tempo todo, né. Então os debates vão surgindo e aí, de vez em quando, né, até alguma coisa, né, que acontece, que surge na mídia naquele dia..., e acaba sendo problematizado, né, em sala de aula. Então, essa discussão é sempre constante com os alunos... (coordenador/professor)

Em virtude de o curso pesquisado ter em sua matriz curricular disciplinas que tratam de temas ligados à identidade, etnicidade e relações de poder, assuntos que envolvem discriminação e racismo acabam sendo inseridos aos debates, sem uma programação prévia, de acordo com o relato do coordenador/professor, uma vez que tais temas estão interligados.

Para Souza (2003, p.159), o ambiente onde o conhecimento é produzido, independentemente dos níveis de ensino, ao se discutir o racismo, por exemplo, além dos conceitos e saberes acadêmicos, precisa-se falar acerca do afro-brasileiro na sua totalidade. Ressaltando sempre o seu pertencimento étnico, à sua cultura, os seus valores, etc, os quais, na maioria das vezes, foram e ainda são aviltados pela sociedade brasileira. É preciso, inclusive, problematizar as dificuldades e desafios que este grupo étnico enfrenta cotidianamente para garantir seus direitos. Pois, dessa maneira, com o auxílio do profissional da educação devidamente preparado, “os alunos poderão criar mecanismos de respostas para às ações discriminatórias pelas quais eles passam e que muitas vezes não são percebidas pelos professores.”

Em continuidade às entrevistas, esta etapa será dedicada ao próximo docente, que, segundo dados extraídos do site do CNPQ, através da plataforma Lattes, e de informações colhidas durante a entrevista, o professor 2 possui bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais, pela Universidade Federal Fluminense, além de uma especialização em História da África e do Negro no Brasil, pela Universidade Cândido Mendes. Bem como possui mestrado em Ciência Política, também pela UFF, e doutorado em Serviço Social, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujas áreas de concentração do último curso são política social e trabalho.

Durante a conversa, foram feitos diversos questionamento a esse docente, tais como sobre suas motivações e o momento de sua inserção no campo da ERER's. A princípio, foi

possível inferir que tal contato poderia ter ocorrido em decorrência do curso, porém, segundo ele, a sensibilização pela temática ocorreu em um momento muito anterior ao seu ingresso como profissional da instituição. Pois, como alguém que nasceu e viveu na cidade de São Gonçalo, o professor 2 demonstrou, por meio do seu discurso, que sempre teve contato com todos os problemas sociais e dificuldades enfrentados pelos moradores do município, principalmente pelos afro-brasileiros que vivem na cidade.

Conforme o relato do docente, durante a década de 1980, havia bairros na localidade, cuja população era predominantemente negra e pobre, o que denota, de acordo com o olhar crítico desse profissional, que, à época citada por ele, não muito diferente dos dias atuais, já havia escassez de intervenção do Estado no que tange à aplicação de políticas públicas. As quais visam atenuar os níveis de desigualdades, cujas disparidades são mais perceptíveis aos afro-brasileiros em qualquer região do país, como destacado por Siss (2003) no excerto abaixo.

A implementação das políticas públicas visa, quase sempre, a redução dos indicadores de pobreza e a correção de desigualdades sociais, objetivando estabelecer uma ordem social mais justa. No caso brasileiro, o Estado ocupou sempre lugar de destaque no sentido de elaborar e de implementar políticas públicas. Esse Estado, no contexto de uma sociedade tão desigual como a nossa, poderia ser o principal instrumento de redução de desigualdades entre brancos e negros na medida em que acione políticas redistributivas de bens e de poder que beneficiem a sociedade como um todo e a negros e mestiços em particular. Entretanto, a demanda pela redução das desigualdades é, em primeiro lugar, projeto daqueles colocados em situação de desigualdade. (SISS, 2003, p. 134)

Para Siss (2003), as demandas dos afro-brasileiros, assim como de outras minorias políticas, na mesma medida, são prioritárias se comparadas às do segmento branco, uma vez que a própria sociedade já garante a este segmento um lugar privilegiado. Isto porque, ainda que o indivíduo pertencente a este grupo viva em áreas carentes e exposto a situações de risco, tal risco ainda será menor do que o afro-brasileiro enfrenta no seu cotidiano. Considerando-se como indicadores a violência, educação formal, saneamento básico, moradia e acesso a bens de consumo, oportunidades de trabalho, além de capital simbólico e cultural.

O conceito de cultura pode ser compreendido de diversas maneiras, em virtude da multiplicidade de sentidos que carrega esse termo, levando-se em conta elementos como conhecimento, crença, valores individuais e coletivos, leis, costumes, dentre outros aspectos, os quais deveriam ser respeitados nas suas mais diversas manifestações. No entanto, em muitas partes do mundo e, especialmente, no Brasil, onde as relações são hierarquizadas, algumas culturas são vistas como inferiores e de menor valor, como é o caso das culturas indígenas e da

afro-brasileira. E nesse contexto tão contraditório, segregador e dicotômico, encontram-se os espaços onde o conhecimento é construído, como é o caso dos estabelecimentos de ensino.

Segundo Souza (2003), a escola, enquanto instituição provedora de educação, no seu sentido formal, deveria se colocar como ferramenta de integração, tanto social, quanto cultural. O que implica em conceber que, por meio de uma formação que não leva em consideração a importância do multiculturalismo, o docente pode não se dar conta do seu papel como agente de valorização das diferenças. Nesse contexto, é que as especializações voltadas para a ERER's se tornam tão importantes para evitar a homogeneização do conceito de cultura dentro das salas de aula. Considerando-se que tal homogeneização seja algo tão prejudicial à percepção das diferenças, as quais tanto enriquecem as relações sociais, principalmente no ambiente escolar.

Quando questionado sobre o momento de sua inserção no campo da ERER's, o professor 2, como morador do município, demonstrou, através de seu relato, que seu olhar se expande para além do chão e das paredes das salas de aula do IFRJ, situado em São Gonçalo. Esse docente se coloca como conhecedor de muitas das disparidades da cidade onde trabalha. Assim como ressaltou que seu interesse pelas questões sociais é bem anterior à sua atuação como professor, em virtude de sua história pessoal estar impregnada pela realidade local.

Para Orlandi (1999), na perspectiva da análise do discurso, tomando-se o relato do professor 2 como exemplo, não há uma separação entre forma e conteúdo, isto é, esses dois aspectos são indissociáveis. Porque a língua não deve ser compreendida tão somente como uma estrutura, mas sim como acontecimento, como pode ser observado na fala do segundo entrevistado.

— Eu comecei a participar é... sempre me interessei pelas discussões a partir da... primeiro eu acho que eu sempre tive uma certa sensibilidade para a temática é... desde a graduação. Então, não só na graduação, mas acho que pelo fato de que eu fui militante da igreja católica na época das cegas, não sei se já ouviu falar...eu era... eu fazia um trabalho de base é... num bairro pobre aqui de São Gonçalo, que é um bairro negro... (menção a um trabalho voluntário realizado em parceria com uma igreja católica local). (professor 2)

A fala do docente reforça uma estatística que já foi divulgada pelo IBGE, no censo demográfico de 2010, onde foi constatado que a população da cidade de São Gonçalo é composta, em sua maioria, por afro-brasileiros, cuja informação vai ao encontro do relato do professor 2 acerca de seu contato inicial com a ERER's. Pois, segundo ele, ao trabalhar como voluntário de um projeto, promovido por uma instituição religiosa, onde tal ação tinha como propósito atenuar os problemas provocados pelas disparidades sociais, pode conhecer a

realidade de muitos afro-brasileiros, moradores de um determinado bairro da cidade em questão, os quais eram afetados pelos altos índices de pobreza e escassez de recursos.

Embora não fosse um trabalho educativo, propriamente dito, este pode chamar a atenção desse professor para as diferenças gritantes existentes entre segmentos étnicos distintos. Além de, posteriormente, ter possibilitado a ampliação do seu olhar para outras desigualdades, inclusive, no âmbito da educação. E quando questionado sobre a importância da formação docente para garantir o cumprimento das leis 10.639/2003 e 11.645/08, o docente citou um trabalho desenvolvido por ele e outros professores de uma das instituições onde atuou, nos anos de 1990. Quando, na ocasião, ele e outros professores criaram um jogo com o mapa da África, para que, de forma lúdica, pudesse chamar a atenção dos alunos no que diz respeito a determinados aspectos sobre aquele continente. Como, por exemplo, sua localização, países que o compõem, etc. Demonstrando sua preocupação e dos demais profissionais em atenuar os impactos do racismo epistêmico naquele ambiente, ao introduzir novos conhecimentos relacionados ao continente africano, como proposto pela atual LDBEN, em seus artigos 26A e 79B.

— Anos oitenta, né, então já tinha uma discussão por causa disso... por conta dessa igreja católica... porque essa corrente, a qual eu era ligado, tinha uma discussão sobre a questão racial no Brasil... então já tinha essa discussão anterior. Quando eu passei a lecionar... eu comecei a desenvolver projetos sobre a questão racial nas escolas. (...) porque na verdade eu não estava sozinho nisso, tinha uma equipe que começou a fazer esse tipo de trabalho... (professor 2)

Ainda com base no relato do professor 2, ele e outros professores da escola onde lecionava, à época, já pareciam tentar cumprir, mesmo que de forma rudimentar, o que a atual LDBEN determina, nos artigos mencionados acima, acerca da introdução de novos conteúdos no ambiente escolar. Assim, por intermédio do trabalho docente, apoiado por materiais didáticos adequados às mudanças sugeridas, além de um contexto favorável a tais alterações, percebe-se que outras culturas podem ser valorizadas, tanto quanto a dominante.

Utilizando-se, ainda, de elementos da análise do discurso, é possível detectar, na fala do docente, que já naquele momento, pré leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ele demonstrava certa sensibilidade para perceber a existência de um poder simbólico e hierarquizante no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, analisar a fala de alguém, segundo Orlandi (1999), não representa buscar o significado “verdadeiro” naquilo que é dito, mas o real sentido de sua materialidade histórico-linguística, ou seja, é identificar detalhes que corroborem para afirmar, ou negar, aquilo que está sendo mencionado.

No caso da educação, no que tange o poder simbólico, para Bourdieu (1999), a percepção de anormalidade no papel exercido pela cultura dominante é importante, pois esta dissimula a divisão que existe no ato da comunicação, o que permite que essa mesma cultura que une também seja a mesma que separa, isto é, em virtude de as diferenças serem legitimadas, cotidianamente, mas de maneira negativa. Compelindo, inclusive, as demais culturas para que estas sejam vistas como subculturas e as distanciando da que é reconhecida como dominante. E é em função desse distanciamento que, dificilmente, tal processo é reconhecido pelo docente. Pois, quando este profissional, com base no racismo epistêmico, muitas vezes, não considera a possibilidade de não conceber a Europa, por exemplo, como a única região do planeta capaz de produzir e disseminar conhecimentos.

À medida que a entrevista foi avançando, outros temas ligados à ERER's e ao curso foram sendo abordados. Como, por exemplo, as discussões em sala de aula sobre racismo, preconceito, etc. As quais surgem em meio aos assuntos contidos nas disciplinas, segundo o docente. No entanto, discutir tais temas não é uma tarefa muito fácil, porque, no Brasil, como mencionado anteriormente, durante muitos anos as relações sociais, entre brancos e não brancos, foram consideradas harmoniosas e idílicas. Mesmo que permeadas por diversas formas de discriminação e violência praticadas direta e indiretamente contra aqueles que são vistos como inferiores, como é o caso dos afro-brasileiros e de outras minorias étnicas e políticas.

Assim como o docente que coordena a especialização, este segundo entrevistado traz o debate para sua rotina profissional, com muita frequência, pois disse que “isso faz parte e até acaba sendo um componente da disciplina (...) então a discussão do racismo está do início ao fim do curso... eu faço a ementa subdividindo em temas em relação ao tema principal” (professor 2). E ainda segundo esse professor, as discussões vão desde a legislação até a conceituação do racismo. Desmistificando a vertente biológica e trazendo à luz o viés sociológico, baseado na construção social, conforme os fragmentos presentes nesta etapa da pesquisa, os quais foram extraídos das entrevistas, como esse, por exemplo, onde o professor 2 diz que “hoje a gente pode continuar falando em racismo, no sentido sociológico e não biológico, né. A gente discute o que significa falar em etnia... que o Munanga faz muito bem”.

Como pode ser observado no discurso do segundo docente entrevistado, durante as aulas, um tópico sempre recorre a outros, cujo tema não fica estagnado em um único assunto. Pois, segundo ele, ao elaborar a ementa, procura criar um tema principal e subdividi-lo em outros interligados. Passando, inclusive, pela legislação que tornou o racismo crime passível de punição, como reclusão, uma vez que se trata de um delito inafiançável, como previsto em lei.

Dessa maneira, o universo de conhecimento dos discentes da especialização vai se ampliando a outras direções, mas tendo a ERER's como objetivo central.

Assim, além do racismo discutido durante as aulas, outros temas interligados a esse assunto vão sendo introduzidos às discussões, conforme a fala do professor 2. Porque para se discutir racismo, por exemplo, segundo ele, é preciso antes de tudo entender o que é raça e todos os sentidos que foram e continuam sendo atribuídos a esta categoria. Desde o biológico até o sociológico, sendo que conceitos ligados a esse primeiro termo ainda são utilizados de maneira equivocada, conforme ressaltado por Munanga (2010), embora outros sentidos consigam trazer à luz informações que possibilitem a compreensão desse fenômeno dentro de um contexto histórico.

Qualquer tentativa explicativa do fenômeno racismo passava absoluta e necessariamente pelo emprego da palavra raça e do pensamento racial. (...) seu uso é inadequado biologicamente, no sentido de uma construção sociológica e político-ideológica, pois embora não exista cientificamente, a raça persiste no imaginário coletivo e na cabeça dos racistas e, conseqüentemente, continua a fazer vítimas em nossas sociedades. Nesse sentido, a realidade da raça não é mais biológica, mas sim histórica, política e social. (MUNANGA, 2010, p.193)

Discutir os temas descritos acima, durante a formação continuada, torna-se extremamente relevante, pois quando o professor retorna à escola, para exercer sua atividade profissional, a instituição onde atua não pode ser vista, por ele, apenas como um ambiente de socialização do conhecimento formal, próprio daquele universo. Mas, sim, um território onde são transmitidos valores, costumes, etc, os quais deveriam preparar o aluno para viver em uma sociedade mais justa e democrática. E isso implica em dizer, segundo Oliveira (2010, p.256), que “em igual medida, a cultura escolar constitui-se como um dos elementos da construção das identidades sociais, do processo de humanização e da ampliação de experiências, impactando de forma significativa o alargamento ou afunilamento das expectativas de sucesso social”. Facilitando ou comprometendo, conforme essa pesquisadora, a forma como o indivíduo se insere no mundo do trabalho, por exemplo, bem como ele enxerga a si mesmo e ao seu grupo no contexto social.

Outro questionamento feito ao professor 2, que também tem a ver com a relação entre o curso e a ERER's, foi a respeito dos autores que são trabalhados nas disciplinas. E se a produção desses autores tem alguma ligação com os temas em questão e se a atuação do Movimento Negro também é citada em algum momento.

— Em relação ao Movimento Negro, eu tenho trabalhado com Amaury Nunes Pereira, né, eu já trabalhei um texto... clássico do Joel Rufino dos Santos também em relação ao Movimento Negro. Mas, seria principalmente o texto do Amaury, ele faz uma reflexão sobre as cotas (...) eu utilizo logo no início para falar da origem e porque a lei, né, e ele faz essa história, ele remonta, inclusive, ao início do século XX (...) (professor 2)

— (...) a educação sempre foi uma temática central do Movimento Negro... Estava presente na constituição de 88, inclusive, estabelecem demandas para a constituição né, (...) como uma das discussões centrais, a educação. Então, ela vem em 2003 (sobre a Lei 10.639/2003), mas ela vem fruto disso tudo. (professor 2)

Mencionar a atuação do Movimento Negro em prol do combate as relações assimétricas entre brancos e não brancos, representa fazer um resgate histórico das lutas e demandas dos afro-brasileiros. Foi então que o docente, além de citar alguns pesquisadores, mencionou que as conquistas da atualidade, tais como as mudanças na LDBEN, a criação da SECADI e todas as ações afirmativas, são resultantes das iniciativas desse movimento social.

Pereira (2010), Siss (2003), Munanga (2010) e outros pesquisadores são categóricos ao afirmarem que os afro-brasileiros, por meio do Movimento Negro e as organizações que o compõem, vem cobrando do poder público a criação de políticas que promovam seu o acesso à saúde, saneamento básico, emprego, moradia e tantos outros direitos que estão presentes na Constituição nacional, promulgada em 1988. Mas que na prática não atingem a todos os brasileiros, principalmente àqueles que são postos à margem da sociedade, como é o caso dos afro-brasileiros e de outras minorias sub representadas no campo político.

A abordagem do professor 2, portanto, sobre as iniciativas de combate às mais diversas formas de racismo, presentes em diferentes esferas sociais, torna-se importante no que tange à ERER's. Pois, para Siss (2003, p. 4), “essa situação de violação de direitos legalmente expressos na Constituição nacional, de desigualdade de realização, de discriminação negativa com base na raça, cor ou etnia de uma maioria significativa da população brasileira”, transforma o racismo em um potente mecanismo de segregação, tendo a escola como ambiente principal para sua perpetuação.

Entretanto, reconhecer as lutas do Movimento Negro, as quais resultaram nas modificações ocorridas na LDBEN, não será suficiente para garantir que transformações, de fato, sejam operadas na esfera educacional no tocante à ERER's. Pois a obrigatoriedade do que foi proposto pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008 se constitui em uma condição necessária às alterações esperadas, mas tais leis, por si mesmas, não garantem a execução. Portanto, a formação continuada de professores, promovida pelos cursos de extensão e pós-graduação,

como é o caso desse que é o objeto de estudo dessa dissertação, pode contribuir de maneira significativa para cumprir o que propõe as diretrizes e o plano voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Segundo os instrumentos citados acima, para que seja possível reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é preciso observar a trajetória dos afro-brasileiros e trazer à luz as principais angústias e sofrimentos desse segmento étnico. Isto porque o mito da democracia racial fez com que o sofrimento destes indivíduos, no imaginário de muitos, ficasse relegado ao período do regime de escravidão. Contudo, isso não é verdade, pelo contrário, é um argumento falacioso, pois os privilégios do passado e do presente, os quais são usufruídos pelo segmento branco, ainda custam as disparidades que são imputadas ao afro-brasileiro, nas mais diversas áreas, inclusive na educação.

A partir desta etapa, a atenção será dada ao professor 3, pois conforme dados colhidos na entrevista e contidos na plataforma Lattes, esse profissional possui graduação em Ciências Sociais, pela UERJ, mestrado em programa de pós-graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento e Agricultura, pela UFRRJ, além de doutorado em Antropologia, pela UFF.

O questionamento em relação a auto declaração étnica não feito aos dois primeiros entrevistados, porque, com base no fenótipo, de imediato foi possível identificar a que segmento étnico ambos são oriundos, por isto a definição foi atribuída e não autodeclarada, como sugere o IBGE. Pois este órgão, com finalidade estatística, agrega dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos agrupam indivíduos que reconhecem sua ascendência africana, conforme alerta o Movimento Negro.

Assim, como não foi possível dar a mesma atribuição ao terceiro docente, em virtude de características físicas que remetem a mais de um grupo étnico, o primeiro questionamento feito foi em relação à maneira como ele se autodeclara racialmente. Foi então que, a princípio, houve certa hesitação ao responder, conforme consta no fragmento abaixo:

— Então, assim, entre esse meio termo eu prefiro ser meio preto do que meio branco, vamos dizer assim (risos), mas assim, é uma questão que para mim não é... ela acaba não sendo muito capital. Assim, nessa história, né, justamente por causa dos meus traços fenotípicos, entendeu? (professor 3)

— Eu tenho um pouco... o cabelo um pouco crespo, um pouco encaracolado, mas, assim, minha origem, se eu for falar da minha origem, não da minha origem étnica, mas da minha origem socioeconômica e cultural é branca. Eu estudei em colégio particular, né, eu tive oportunidade de fazer uma porção de coisas que a maior parte das pessoas pretas não tem, então nesse sentido sim né, mas assim na autodeclaração isso é uma coisa muito complicada. (professor 3)

Ao responder o questionamento feito sobre a autodeclaração étnico-racial, o docente adota uma fala reticente e resgata questões que envolvem sua origem, características físicas, mas sem deixar de transparecer inquietações ligadas ao lugar que foi socialmente construído e imputado ao afro-brasileiro pela discriminação racial. Na verdade esse lugar que lhe foi conferido não existe, a não ser em virtude dos estereótipos que lhe foram forjados em relação à sua identidade, Além das marcas deixadas pelos mais de três séculos de escravidão. Pelas disparidades sociais, nas mais diversas formas de relações, as quais foram banalizadas como se a discriminação negativa tivesse origem nas características do indivíduo, o que colabora para manter os privilégios do segmento branco.

A discriminação racial geralmente evocada para lembrar ao/à afro-brasileiro/a seu “não-lugar social” e feita por aqueles/as que historicamente, nas lutas simbólicas por capital cultural, social, econômico, entre outros, a utilizam para manutenção de seus próprios privilégios. (CORDEIRO, 2017, p. 117)

Conforme destacado nas DCN's para EREER's (2004, p.15), a condição de ser negro no Brasil não está limitada às características físicas, ou seja, envolve, entre outros aspectos, questões políticas, uma vez que o indivíduo que se autodefine como parte do grupo em situação de desvantagem, assume tudo aquilo que é atribuído a este mesmo grupo, seja de positivo ou negativo. Por isto, ao se autordefinir como tal, para muitos, principalmente militantes e integrantes do Movimento Negro, por exemplo, é uma questão de resistência política. Nesse sentido, o papel da escola, mas não somente esta, torna-se importante para enaltecer e fortalecer elementos afro-brasileiros, tais como “a cultura, a língua, a religião, a visão do mundo e outros valores do seu grupo (...) para que, a partir dessa valorização, se possa criar a adesão, a unidade, a solidariedade e a identidade que garantem a sobrevivência do grupo.”(Munanga, 2010, p. 176).

Ainda sobre a fala do docente no que tange à autodeclaração, ao final ele coloca em evidência os privilégios do grupo étnico em situação vantajosa, os quais foram construídos socialmente e mantidos ao longo da história. Entretanto, conforme Bourdieu (1989), se não houver nenhuma intervenção do sistema escolar, por exemplo, dentre outras instâncias, este mesmo sistema pode colaborar para que tais privilégios econômicos, culturais, dentre outros, perpetuem-se. Sendo assim, se a educação é etnocêntrica, por exemplo, esta por si só já desfavorece os demais segmentos étnicos, que da mesma maneira contribuíram, tanto ou mais, para a formação da nação brasileira.

Entretanto, essa conservação social pode ser rompida, por meio do papel exercido pelas instituições de ensino e pelos seus quadros docentes, desde que estejam instrumentalizados para

tanto, ao escolherem conteúdos e materiais didáticos que busquem a contemplação da diversidade cultural. Pois do contrário, o racismo epistêmico e a discriminação, por exemplo, estarão sempre presentes no processo de formação da maioria dos afro-brasileiros. Para Munanga (2010, p. 177), tais mudanças, nos sistemas de ensino, são necessárias e urgentes, porque “os preconceitos de classe, religião, gênero, sexo, idade, nacionalidade, raça, etnia, cultura, língua etc., são apenas atitudes, às vezes afetivas, que existem na cabeça das pessoas ou grupos de pessoas, introduzidas por meio dos mecanismos educativos.”

Em relação à inserção do professor 3 no campo da EREER's, durante a entrevista, ele relatou que foi necessário se adaptar às exigências da especialização, apesar de já ter tido experiências anteriores com a temática durante seu processo de formação continuada. Segundo o docente, durante o curso de doutorado, por exemplo, ele pode ter contato com uma professora, que fazia parte de um grupo de trabalho ligado à Associação Brasileira de Antropologia, que o indicou para realizar um relatório técnico de identificação e delimitação de um território quilombola, no Pará.

A fala do professor 3 corrobora para ressaltar a importância da formação continuada, no que diz respeito a educação das relações étnico-raciais, a qual tem propiciado mudanças, ainda que com certa morosidade, no âmbito da educação. Pois, segundo ele, antes dos cursos posteriores à formação inicial, não se sentia motivado para se envolver com questões ligadas à EREER's.

— (...) eu hesitava um pouco... até por... até por preconceito mesmo em relação a essa... a esse conceito, vamos dizer assim... porque tá muito ligado também a atitudes multiculturais, tiram a questão da relação... porque, né, ali do negócio, não gostava muito porque achava muito recuado pro meu gosto, mas com a Eliane eu vi que o negócio podia ser bem interessante e podia render bastante, né. (professor 3)

A falta de motivação, por parte de docentes, para se envolverem e se instrumentalizarem no tocante à EREER's, pode fazer com que a visão destes profissionais, no que se refere às suas práticas, cristalize-se nas questões relacionadas ao desempenho individual. Esquecendo, portanto, do racismo que permeia as relações nos sistemas público e privado de ensino, em todos os níveis, desde a educação básica ao ensino superior.

Para Oliveira e Sacramento (2010), a tentativa de se extirpar a discriminação racial, da esfera educacional, passa pelo processo de formação de professores, principalmente para os que estão em atividade. Isto porque a formação continuada não deverá ocorrer durante um tempo determinado, segundo essas estudiosas da temática, mas sim de maneira contínua e sistemática,

cujo processo precisará estar pautado em pressupostos que garantam a eficácia de suas atividades laborais.

Promovendo um diálogo entre as pesquisadoras citadas acima e Cordeiro (2017), pode-se inferir que a educação brasileira precisa de mudanças urgentes, pois os resultados oriundos desta instância não poderão mais estar atrelados ao desempenho individual do discente. Pois, de acordo com essa pesquisadora, o foco no mérito não considera os fatores raça e classe, os quais interferem na performance do discente. A lógica da “meritocracia” é validada e ratificada pela pseudodemocracia racial. Assim como esta vertente consegue, inclusive, dissimular questões que vão desde a formação inicial e continuada de docentes, além das dificuldades de acesso à educação, até os altos índices de evasão escolar, cujo fracasso visa sempre atender aos anseios de um sistema capitalista.

Além das questões pragmáticas que envolvem a especialização pesquisada, outros aspectos importantes à ERER’s foram percebidos no discurso do professor 3, os quais foram identificados, da mesma maneira, na fala dos outros profissionais entrevistados, quando estes foram questionados sobre a ocorrência de discussões informais sobre racismo e discriminação em sala de aula, durante o curso.

Então, assim como os outros, o terceiro docente entrevistado também trouxe relatos do seu cotidiano, deixando transparecer que não é possível dissociar os conteúdos das disciplinas de assuntos que norteiam o fenômeno do racismo no dia a dia dos alunos e professores da especialização. Assim, de uma forma bem descontraída, ele ressaltou que trabalhar com temas ligados à identidade, por exemplo, ainda que este não seja o foco da aula, acaba dialogando com outras questões.

Segundo Munanga (2010), refletir e debater sobre racismo e discriminação, em sala de aula ou em qualquer outro espaço, é extremamente importante para se desmistificar a ideologia contida no pensamento da maior parte da população, de que no Brasil não existe racismo. Ainda para esse autor, o discurso coletivo está impregnado pela ideia de que racista é sempre o outro, o que dificulta o combate a este fenômeno. Isto porque aquilo que não existe não precisa de atenção, como no caso de uma doença, por exemplo. Se a existência da enfermidade não for diagnosticada, por meio de exames e pela anamnese feita pelo profissional de saúde, não há necessidade de tratamento.

Conforme os estudos desse pesquisador africano, diferentemente de outras nações, onde o racismo pode ser detectado com facilidade, como ocorre nos Estados Unidos e África do Sul, aqui, no Brasil, ainda é bastante difícil compreender e decodificar as manifestações do racismo, em função de suas particularidades. Pois, sendo esse estudioso,

(...) ecoa dentro de muitos brasileiros, uma voz muito forte que grita; “não somos racistas, os racistas são os outros, americanos e sul-africanos brancos”. Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar “mito da democracia racial brasileira”, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Assim, fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista. (MUNAGA, 2010, p.170)

A dificuldade descrita acima, para se detectar o racismo presente na sociedade brasileira, ao longo da história do país, ocorre porque esse fenômeno foi se fortalecendo e se tornando parte da herança cultural. Então, de acordo com Crochík (2006), a cultura, arraigada em valores e bases capitalistas, exerce um papel crucial na manutenção das mais diversas formas de preconceito, tais como o que é direcionado às mulheres, às pessoas portadoras de necessidades especiais, os afro-brasileiros, os idosos, etc. Dessa maneira, todos os integrantes de grupos que são percebidos, socialmente, como inferiores a outros segmentos, quase sempre são vítimas de discriminação, em virtude de as relações estarem hierarquizadas no Brasil. Pois essa mesma cultura que estimula o racismo e a discriminação, por exemplo, encerra no indivíduo qualquer possibilidade de reflexão acerca de suas ações cotidianas.

Outro ponto importante a ser destacado na entrevista com o professor 3, foi quando ele mencionou algumas dificuldades para falar sobre religião de matriz africana em sala de aula. Segundo ele, o tema é polêmico e ainda encontra resistência por parte de muitos. Provavelmente, porque a religião que predominou no Brasil, desde a colonização, foi a de matriz europeia e monoteístas, indicando que o etnocentrismo sempre foi o alicerce para o desenvolvimento de algumas formas de discriminação negativa, inclusive na esfera religiosa. Então, com base nesse princípio, as religiões de matriz africana carregam a negatividade que lhes foi atribuída ao longo da história, ao contrário de outras oriundas do continente europeu. Considerando-se o poder que o catolicismo já exerceu sobre a sociedade brasileira, por exemplo.

Diferentemente de outras religiões na atualidade, as de origem africana, recorrendo aos estudos de Capelli (2010, p.362), possuem características peculiares, tais como cultuar vários deuses, os quais incorporam em seus filhos, além de exaltarem elementos da natureza, bem como muitos de seus rituais são baseados na magia, os quais eram vistos como práticas diabólicas pelas autoridades eclesiásticas. Dessa maneira, “os tranes dos negros eram vistos como demonstração de possessão demoníaca e as adivinhações, sacrifícios e outras práticas mágicas eram tidas como bruxaria ou, então, “magia negra”, cuja crença persiste no imaginário de muitos brasileiros, conforme o relato do professor 3.

–Dessas experiências que são...marcadas pelo preconceito, pela segregação e tal... Então isso é uma coisa que hoje, né, o pessoal hoje... os professores e professoras aí da rede... principalmente daqui do município de São Gonçalo, sofrem bastante...aí tem aquela questão que envolve...não só a questão étnico-racial em si, mas, por exemplo, as religiões de matriz étnico-raciais (...) aí, né, da escola... da direção, até serviços gerais... é tudo evangélico e aí a questão não é ser evangélico também, né, isso aí a gente também tem que relativizar, mas de como as coisas são... (professor 3)

Com pode ser observado, por meio da fala desse docente, mesmo com as modificações ocorridas na LDBEN, ainda existe um longo caminho a ser percorrido, como já foi ressaltado em diversas etapas desse trabalho de pesquisa. Pois, quando ele menciona as dificuldades dos professores para lidar com as questões que envolve religião, por exemplo, principalmente os do município de São Gonçalo, demonstra que a temática ainda requer atenção por parte dos cursos de formação continuada, no sentido de preparar tais profissionais para lidar com a ERER's, uma vez que isso perpassa por diversos aspectos culturais, inclusive, no campo religioso.

Embora a Constituição, promulgada em 1988, aponte para a igualdade das religiões perante à lei e o Estado, por ser considerado laico, não tenha permissão para apoiar e tampouco adotar uma religião específica. Falar sobre a necessidade de respeito às religiões durante a formação inicial e continuada de professores, ainda é um diferencial para garantir um diálogo com a ERER's. Pois, a crença que é professada por cada segmento étnico é um dos componentes da cultura de um desses mesmos segmentos, dentre tantos outros aspectos. O IBGE, por exemplo, demonstra, por meio de estatísticas, que a população brasileira professa várias religiões, da mesma forma que existem pessoas, dentre os quase duzentos milhões de habitantes que compõem essa nação, que são ateus ou agnósticos.

4.1 A visão de discentes sobre o curso: as egressas e suas considerações.

As entrevistas com as egressas ocorreram por indicação do coordenador do curso, pois, com o intuito de auxiliar nesse trabalho investigativo, ele enviou e-mail para vários discentes, tanto os que ainda cursavam a especialização, quanto os ex-alunos. Porém, muitos alegaram falta de tempo e disponibilidade, em virtude das suas rotinas que, muitas vezes, conciliam trabalho e estudo. Entretanto, a egressa 1 aceitou o convite e ainda indicou a egressa 2.

O material colhido nas entrevistas, com as ex-alunas, não foi tão rico quanto o coletado nos encontros presenciais com os professores, em função de não ter sido possível observar detalhes da fala, tais como pausa, hesitação, silêncios, etc, os quais podem ser detectados na

exposição oral. Contudo, ainda assim, as informações fornecidas, por ambas, possibilitaram outras análises, inclusive com base em elementos da análise do discurso. Além de ter sido possível promover a composição de um quadro amostral acerca da visão dessas ex-alunas sobre o curso e seu potencial para dialogar com a ERER's.

A egressa 1, de 39 anos, apesar de não ter informado o nome da instituição onde estudou, graduou-se, no ano de 2003, em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo. Posteriormente, em 2016, ela cursou a Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras, que é o objeto de estudo desta dissertação, ofertada pelo IFRJ, no campus São Gonçalo, bem como atualmente ela é mestranda em Educação, pela UFRRJ, conforme informações fornecidas por ela.

Ao ser questionada sobre a forma como se autodeclara em termos étnico-raciais, a egressa 1 não demonstrou dúvidas em se autodefinir como negra e obviamente pertencente ao grupo étnico vítima de opressão, cuja afirmação feita por ela remete a uma postura de enfrentamento e resistência a essa mesma opressão na qual a grande maioria dos afro-brasileiros são submetidos diariamente. A demonstração de certeza em relação ao seu pertencimento étnico, pode ser percebida, mesmo que a entrevista não tenha ocorrido presencialmente, pois, segundo Orlandi (1999, p. 10), “diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico, somos instados a interpretar”.

De acordo com Gomes (2005), no que diz respeito a identidade e ao pertencimento étnico, a pesquisadora menciona que estes se referem a maneira de ser do indivíduo na sociedade e como esta interação se dá entre os outros sujeitos sociais. No caso da identidade negra, por exemplo, que é a que vem sendo cotidianamente desafiada, desde o período colonial, a ser desconstruída e apagada, para essa estudiosa, torna-se relevante pensá-la não exclusivamente em seu universo psíquico e simbólico, mas, acima de tudo no seu aspecto político. Pois, trata-se de um processo de conscientização de um grupo étnico-racial que foi segregado da participação na sociedade, mas que, mesmo com essa exclusão, colaborou de forma significativa para o crescimento econômico do país, por meio de mão de obra escravizada, para que essa mesma sociedade, que o excluiu e ainda exclui, pudesse se fortalecer nos mais diversos cenários.

A objetividade na resposta da egressa 1, em relação à sua origem étnica, com base em elementos da análise do discurso, indica um interdiscurso contido em sua fala, isto é, ela dá demonstrações subjetivas de que há um compromisso simbólico com a autodefinição e o quanto isto representa para a constituição de sua identidade racial, segundo Orlandi (1999).

O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite(...) remeter o dizer da faixa de toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identifica-lo em toda sua historicidade, em sua significância, mostrando seu compromisso político e ideológico. (ORLANDI, 1999, p. 32)

O compromisso político e ideológico, descritos por essa pesquisadora, os quais estão presentes no discurso não verbal da entrevistada, remete a inferência da busca por unidade, por valorização da cultura do seu grupo e pela representação refreamento de desigualdades. Assim, para Munanga (2010), a igualdade de direitos, dentre outros aspectos, implica em considerar aquilo que o indivíduo tem de singular, que são a diversidade étnica e cultural.

Cordeiro (2017), em sua tese de doutorado, ao falar sobre o processo de empoderamento feminino, menciona que a sociedade diariamente exclui a mulher negra dos lugares que, segundo essa mesma sociedade, não devem ser ocupados por ela, tais como os bancos universitários, os cargos de maior prestígio social nos setores público e privado, etc.

De acordo com essa pesquisadora, com base em suas próprias experiências, para uma mulher se autodefinir como negra, sem qualquer hesitação, requer um processo de auto reconhecimento. Porque, socialmente, padrões de comportamento, beleza, etc, são determinados, na maioria das vezes, e estão relacionados ao segmento étnico privilegiado, rejeitando assim os demais. Padronizar não é o mesmo que dar tratamento igualitário, uma vez que a uniformização implica em rejeição às diferenças.

Em minha trajetória vou percebendo que inúmeras coisas influenciam minha identidade, o papel social que ocupo, sendo que a sociedade constantemente me mostrava/mostra “o não-lugar social” da mulher afro-brasileira. Porém, até parte da minha trajetória a percepção da questão racial não estava tão evidenciada em meus escritos. Por isso, como afirma Lélia Gonzalez (1988, p. 2) ao refletir sobre a célebre frase de Simone de Beauvoir, “[...] tornar-se negra é uma conquista”. Meu processo de empoderamento se intensificou a partir da militância no feminismo negro, no movimento de mulheres negras. (CORDEIRO, 2017, p.34)

Ao ser questionada sobre sua inserção no campo da EREER's, a egressa 1 menciona uma série de fatores que a conduziram a buscar informações a respeito da temática. Dentre os quais estavam aprofundamento dos conhecimentos acerca da história da África e sobre as lutas do povo negro no Brasil, que sempre foram apagados dos livros didáticos tradicionais de história, por exemplo, os quais, com raras exceções, relegaram à trajetória do afro-brasileiro à escravidão.

Então, pode-se pressupor que à fala da entrevistada não se refere somente às questões pragmáticas, no que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos. Mas, inclusive, a toda subjetividade que está inserida no processo de ensino e aprendizagem no que tange à ERER's. Nesse sentido, a discente menciona a importância de se atuar de forma coerente para combater o racismo dentro e fora do ambiente onde o conhecimento está sendo construído.

— Porque precisava aprofundar meus conhecimentos sobre a História da África e sobre as lutas do povo negro no Brasil. Para atuar de maneira coerente em prol da luta antirracista, somente entendendo os processos históricos e políticos que compõem todo o contexto racial e social em que vivemos. (egressa 1)

— Sonho em ser escritora e após criar o BaObazinhO, meu pequeno projeto onde a contação de histórias negras é o fio condutor para as atividades, senti ainda mais a relevância em me educar a respeito. Foi a partir de um curso de extensão chamado Brasil e África em Sala de Aula, que eu cursava no próprio (citação à instituição lócus da pesquisa), que tomei conhecimento da especialização e decidi participar do processo seletivo. (egressa 1)

Nota-se que em seu discurso sobre o papel dos cursos de formação continuada, a egressa 1 fala sobre a relevância em se educar sobre a ERER's. Vislumbrando um futuro como escritora, ou seja, para ela não se trata tão somente da tarefa de escrever, mas sim de um fazer coerente com as questões que norteiam as relações étnico-raciais.

Assim, promovendo um diálogo entre o pensamento da discente e o de Siss (2003), este pesquisador em seus estudos, ressalta a importância das especializações para capacitação dos profissionais da educação, para que estes atuem como pesquisadores capazes de trabalhar, sob a ótica pedagógica, em um universo voltado para a produção de conhecimento sob a perspectiva dos afro-brasileiros. Todavia, sem negligenciar os pontos que indicam a necessidade de se combater todas as formas de exclusão nos sistemas de ensino.

Perceber a necessidade de aperfeiçoamento contínuo, requer certa maturidade por parte do profissional de qualquer área, principalmente os da educação, os quais são responsáveis pela formação de outros tantos profissionais de áreas distintas. Assim, para Adorno (2010), uma formação bem-sucedida, muitas vezes, implica no surgimento de inúmeras inquietações, dentre as quais está a ideia de que a harmonia não deve ser enxergada de maneira positiva. Isto porque, segundo o estudioso, as contradições são necessárias às mudanças, isto é, elas agem como molas propulsoras às transformações.

A implementação de políticas públicas que fomentem a criação de cursos, como o que está sendo pesquisado nesta dissertação de mestrado, são extremamente relevantes para cobrir as lacunas resultantes de uma formação inicial etnocêntrica. Contudo, segundo o autor citado

acima, é preciso que professores e demais profissionais da área de educação se sensibilizem no tocante à apreensão de novos conhecimentos, os quais são essenciais ao seu fazer pedagógico.

Apesar de não ser professora por formação, mas atuar no segmento educacional, promovendo rodas de leituras, a egressa 1, que é formada em jornalismo, fala a respeito da lacuna presente em seu curso, durante a formação inicial, relacionada às relações étnico raciais no âmbito da comunicação. Pois, segundo ela, havia um déficit de conteúdos voltados para a questão racial, como, como exemplo, a ausência de autores afro-brasileiros no referencial teórico que compôs o curso de jornalismo que frequentou, conforme consta no excerto a seguir, extraído de parte da entrevista.

— Sim. No próprio curso de jornalismo, ao longo da graduação, não se mencionou a questão racial. O referencial é todo branco, europeu. Não sei como está o curso hoje, mas se eu pudesse voltar no tempo com a bagagem que consegui acumular até aqui, certamente proporia a inserção de textos ou vídeos sobre a Imprensa Negra e o Teatro Experimental do Negro, por exemplo. É inadmissível que tantos movimentos importantes que envolvem cultura e comunicação em momento algum sejam citados ao longo do curso de jornalismo. (...) (egressa 1)

— Se a gente não procurar aprender por conta própria e se dirigir aos locais que oferecem formações a respeito, a gente seguirá favorecendo a manutenção dos cânones e, por conseguinte, da supremacia branca. (egressa 1)

Em relação às mudanças ocorridas após cursar a especialização e a extensão voltados para a ERER's, a ex-aluna menciona um processo que envolve maior sensibilidade no que diz respeito ao material didático selecionado, com o qual ela trabalha em sala de aula, nas rodas de leituras, “—Sim. Maior sensibilidade na escolha dos conteúdos e referenciais. Muito cuidado na hora de preparar o repertório a fim de evitar estereótipos. Me sinto preparada para lidar com as dúvidas das crianças e professores.” (egressa 1)

Embora os temas que envolvem preconceito racial, racismo e discriminação estejam presentes nos mais diversos espaços sociais, inclusive na escola, ao contrário da egressa 1, muitos professores ainda negam a existência desses fenômenos. Negam, também, suas manifestações e os efeitos que esses elementos produzem, negativamente, na formação da identidade de muitos afro-brasileiros. Para Gomes (2005) essa negação está relacionada às dificuldades que o profissional encontra para lidar com questões étnico-raciais e/ou pela falta de preparo e sensibilização para perceber a importância das diferenças, as quais tanto enriquecem o ambiente escolar, assim como contribuem para a valorização do sentido de pertencimento a um determinado grupo social.

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (GOMES, 2005, p. 42)

Levando-se em consideração os conhecimentos adquiridos durante a especialização pesquisada, dentre as inúmeras perguntas feitas à egressa 1, uma delas foi em relação a forma como as perguntas citadas no fragmento anterior são tratadas no seu dia a dia, ou seja, de que maneira sua rotina dialoga com os questionamentos feitos por Gomes (2005) no trecho acima.

Assim, mediante a resposta dada pela ex-aluna do curso, pode-se inferir que, sem o devido preparo, o profissional não tem condições de identificar os principais desafios, que permeiam o fazer docente, no que diz respeito à reprodução dos estereótipos e da supervalorização de uma cultura em detrimento de outras. Dessa forma, sem a instrumentalização necessária, por meio da aquisição de novos conhecimentos e de uma nova maneira de agir, dificilmente ocorrerá uma mudança no *habitus* cultural.

— Como trabalho com contação de histórias e o público normalmente é infantil, há estranhamento em um primeiro momento quando se deparam com ilustrações onde negros e negras são apresentados como reis e rainhas, por exemplo. Há resistência em aceitar a estética, o visual das personagens como algo bonito, positivo. (egressa 1)

— Quando as crianças verbalizam isso, pergunto por quê pensam assim e qual o ideal de beleza para elas. A partir daí, geralmente vira uma roda de conversa e dialogamos sobre quem determina o que é belo ou não é. Por que só pode ser considerado belo um determinado tipo de cabelo ou cor? Emergem histórias de vida das próprias crianças e elas próprias vão propondo soluções. (...) Tento sempre associar a estética então apresentada nas ilustrações a alguém que elas possam conhecer e admirar. (egressa 1)

Cavalleiro (2005) e Munanga (2010), ao elencar as principais causas do baixo desempenho e da evasão de alunas e alunos afro-brasileiros dos sistemas ensino, mencionam aspectos que passam pelo currículo e materiais didáticos inadequados, por exemplo. No entanto, ambos estudiosos ressaltam, inclusive, a não contemplação da diversidade cultural brasileira no ambiente escolar, além da hostilidade presente nas entrelinhas das relações interpessoais, as quais prejudicam o processo de aprendizagem e afetam a autoestima do indivíduo. Resultando, direta ou indiretamente, em baixos níveis de desempenho. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, a PNAD, por exemplo, demonstrou estatisticamente que no ano de 2016, 51% da população com 25 anos, ou mais, no Brasil, possuía apenas o ensino fundamental completo.

Sendo que os afro-brasileiros figuraram nos piores índices, de acordo com os dados em questão, os quais corroboram com as afirmações desses pesquisadores.

Nesse contexto, tanto Cavalleiro (2005) quanto Munanga (2010) são unânimes em adicionar aos aspectos listados acima, a questão referente ao preconceito inculcado no pensamento de muitos docentes. Além da falta de habilidade desses profissionais para lidar com a diversidade, o que se constitui em um fator decisivo para a manutenção do *status quo* racial no ambiente escolar. Tornando as especializações, tanto *lato* como *stricto sensu*, essenciais para a promoção de mudanças significativas na forma de pensar e agir dos atores sociais responsáveis por mediar a construção do conhecimento. Conforme destacado no discurso da egressa 1, quando ela menciona que se sente mais preparada para eleger os materiais didáticos os quais vai trabalhar em sala de aula. Ao contrário do que comumente ocorre na formação inicial, onde o futuro docente não sofre esse tipo de sensibilização, quando o foco do aprendizado se volta para os conteúdos, na maioria das vezes, etnocêntricos.

Em relação à egressa 2, trata-se de uma professora de Artes Visuais, de 31 anos, que atua como profissional dos municípios de São Gonçalo e do Rio de Janeiro. Licenciada em Educação Artística/Habilidade Artes Plásticas, pela UFRJ. Assim como a egressa 1, ela também cursou a especialização, ofertada pelo IFRJ, no ano de 2016.

Essa ex-aluna, do mesmo modo que a primeira, foi questionada sobre a maneira como se autodeclara no que diz respeito à sua etnia. No entanto, com base na resposta, observa-se que, como no caso do professor 3, ela optou por não se autodefinir da forma objetiva. O que não significa, nesse caso, que houve uma interpretação de que a questão política e ideológica se sobrepôs ao fenótipo, uma vez que a entrevista foi realizada à distância. E embora a egressa 2 não tenha se definido como afro-brasileira ou branca, ela se apresenta como “alguém que apoia a luta antirracista”.

Mesmo que a ex-aluna não tenha se autodeclarado etnicamente, por meio de elementos da análise do discurso, pode-se inferir que ela pertença ao segmento branco, uma vez ao falar sobre racismo, ela lança mão do interdiscurso. Pois, de acordo com Orlandi (1999, p. 31), esse mecanismo “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”, uma vez que ela demonstra se colocar como observadora e atuante no contexto descrito abaixo, em virtude do emprego da terceira pessoa. Assim, quando é questionada sobre os eventuais debates que ocorrem em sala de aula, acerca de temas ligados ao racismo e a discriminação, diferentemente da primeira ex-aluna entrevistada, não deixa transparecer seu pertencimento étnico.

– Sim, encontramos diversos posicionamentos. Aqueles que tem consciência que sofrem racismo, aqueles que acusam os próprios negros de serem racistas, outros que entendem o racismo apenas em ofensas literais, mas não o racismo estrutural...no ensino médio os debates costumam ser mais acalorados com a disseminação do discurso de ódio levantado por figuras como Bolsonaro muitos jovens são levados por essas ideias sem um devido aprofundamento. Por outro lado, vemos um crescimento de jovens empoderados e conscientes da necessidade da luta anti-racista. (egressa 2)

De acordo com Bento (2002, p.25), a branquitude pode ser entendida, dentre outros aspectos, como um pacto narcísico, ou seja, simbólico, entre brancos, visando a manutenção de privilégios. Segundo essa pesquisadora, trata-se de uma interseção entre a “dimensão subjetiva das relações raciais, com outras mais concretas e objetivas, uma vez que ambas se reforçam mutuamente para funcionar como potencializadoras da reprodução do racismo”. Considerando-se, assim, uma suposta supremacia dessa identidade, tornando o indivíduo, detentor das características fenotípicas e culturais desse grupo étnico, como modelo universal, inclusive de beleza, por exemplo.

No entanto, o fato de se colocar em uma posição externa aos episódios descritos em seu discurso, não significa que, caso a egressa 2 pertença ao grupo possuidor de privilégios, seu posicionamento político seja indiferente à luta anti-racista. Pois, recorrendo às pesquisas de Cardoso (2010), sobre branquitude crítica, o estudioso lembra que, este posicionamento, refere-se ao sujeito ou grupo que desqualifica o racismo abertamente, ou seja, mesmo sendo branco ou branca, esses indivíduos não o aprovam. Ao contrário da branquitude acrítica que assume a identidade branca de forma isolada, ou coletiva, a fim de sustentar a existência de uma suposta superioridade racial.

Outro ponto a ser destacado na fala da egressa 2, no que diz respeito à ERER's, extraído do fragmento acima, diz respeito ao fato de que, assim como os demais entrevistados, em sua rotina profissional, ela não exclui das discussões, em sala de aula, temas como discriminação, preconceito e racismo. Fazendo com que tais assuntos não fiquem relegados aos episódios de que são expostos pela mídia, por exemplo, os quais são marcados por ofensas verbais ou algum outro tipo de ação discriminatória velada. Sendo que esses fenômenos estão presentes na estrutura social e não somente em eventos isolados, como ressaltado na fala dessa ex-aluna.

Quando questionada sobre a carência de temas ligados à cultura africana e afro-brasileira durante sua formação inicial, ela não hesitou em mencionar a ausência desses conteúdos em toda sua trajetória acadêmica, inclusive no período escolar, demonstrando uma posição crítica. “Absolutamente. Não tive na escola abordagens que trouxessem a população

negra como protagonista e na graduação não foram mencionados artistas afro-brasileiros, exceto Aleijadinho e Mestre Valentim, mas sem recorte racial.” (Egressa 2)

Embora muitos profissionais da educação reconheçam a necessidade de igualdade de tratamento entre os alunos, principalmente em relação aos discentes dos anos iniciais, independentemente de serem afro-brasileiros ou não, o que se observa ainda nos currículos da maioria das escolas é a valorização do pertencimento racial branco, por meio da disseminação de conteúdos etnocêntricos. Esse enaltecimento da cultura europeia sistematicamente, enquanto a história dos não brancos é mostrada restringindo esses indivíduos a situações de subalternização, desde quando o Brasil ainda estava ligado à coroa portuguesa.

Localiza-se nos programas escolares, pelas falas dos profissionais da educação, a necessidade de fortalecimento da identidade racial. Isso pode se depreender no que se refere à diversidade. Há um esforço para melhorar atitudes, valores, comportamento e aceitação do “outro” que é discriminado. Entretanto, o dia-a-dia das escolas não indica a elaboração/realização de novas práticas educativas. Observa-se que ocorrem, no cotidiano escolar, a disseminação de ideologias racistas, bem como a de práticas discriminatórias dirigidas às crianças negras, tanto por profissionais da educação quanto pelos colegas. (CAVALLEIRO, 2005, p.98)

Cavalleiro (2005) ressalta a importância da adoção de mudanças urgentes no que tange às práticas discriminatórias dirigidas às crianças afro-brasileiras no cotidiano escolar. No entanto, para a elaboração de novas práticas educativas, e, nesse caso, visando alcançar o êxito na adoção de tais mudanças, torna-se essencial que o Brasil avance em pesquisas, as quais possam colaborar com o desenvolvimento de ações pedagógicas voltada para a ERER's, assim como que tais estudos devem apontar os caminhos a serem percorridos para tal.

Na perspectiva apontada pela estudiosa citada acima, dentre os inúmeros prejuízos que a ausência de conteúdo específico, ligado à ERER's, pode causar ao aluno afro-brasileiro, está a construção do seu pertencimento étnico, uma vez que ele não se reconhece no contexto histórico apresentado em algumas disciplinas, como, por exemplo, história, geografia, literatura e tampouco no material didático que é utilizado em sala de aula. Contudo, a egressa 2 chama a atenção para a importância e o papel exercido pelo professor, mediante a lei 10.639/2003, no que diz respeito aos desafios enfrentados por esse profissional, visando a adequação de suas práticas para garantir o que foi proposto pela lei em questão.

— Para você, esses conteúdos são importantes para a formação da identidade do discente? Principalmente o afro-brasileiro? Por quê? (pesquisadora)

— Desde a criação da lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e da história da África nossa responsabilidade enquanto educador-pesquisadores encontrou novos desafios. É necessário ressignificar nossos saberes e buscar um importante lado de nossa história invisibilizada durante séculos. (egressa 2)

As modificações ocorridas na atual LDBEN, em seus artigos 26-A e 79-B, para além da obrigatoriedade do ensino relativo as temáticas exaustivamente citadas nesta dissertação, serviram, inclusive, para fazer emergir o debate e romper com o silêncio acerca do racismo no ambiente onde o conhecimento é construído. Dessa forma, as instituições de ensino, nos mais diversos níveis, cumprem um papel importante nessa discussão, conforme salientado por Gomes (2005, p.60), que os profissionais da educação não devem se calar diante de atitudes preconceituosas e racialmente discriminatórias, mas, “antes, devem cumprir o seu papel de educadores(as), construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula”.

Ainda com base nos estudos de Gomes (2005), quando esta fala sobre o papel das instituições e dos educadores, deixa implícito que para o alcance de resultados positivos, é necessário que os estabelecimentos de ensino incluam nos seus currículos informações sobre a ERER's. Assim como incentivem seus profissionais para nutrirem seu conhecimento sobre a história da África, sobre as culturas africana e afro-brasileira, eliminando informações pré concebidas sobre descendentes de africanos escravizados. Desse modo, possivelmente o racismo não passará despercebido, por mais que as práticas discriminatórias estejam disfarçadas. Faz-se necessário, ainda, segundo essa pesquisadora, valorizar a implementação de ações afirmativas destinadas ao afro-brasileiro, tornando o mito da democracia racial o mais distante possível do imaginário de brancos e não brancos, dentro e fora de escolas e universidades.

Ao encerrar a entrevista, os últimos questionamentos, feitos à ex-aluna da especialização, foram referentes às principais dificuldades para se trabalhar com a ERER's e sobre as eventuais mudanças ocorridas em sua rotina após ter concluído a especialização pesquisada. Então ela mencionou o trabalho isolado que realiza nas escolas onde leciona, devido a inexistência de projetos pedagógicos que demonstrem compromisso com a temática. Contudo, ela enfatiza a importância de se trabalhar com o multiculturalismo, apesar de todas as dificuldades que enfrenta rotineiramente, pois, “acredito que a formação do alunado se torna mais completa e tolerante ao conviver com diversas culturas” (egressa 2).

Siss (2003) acredita que o exercício de reconhecimento dos afro-brasileiros como cidadãos de direitos implica na remoção de empecilhos que obstaculizam o processo e a

configuração da cidadania plena por parte desses indivíduos, considerando o multiculturalismo como incremento político nesse sentido.

Ainda segundo Siss (2003, p.101), o trabalho com diversas culturas vem reunindo seguidores de várias instâncias, como, por exemplo, no âmbito do poder público, da educação, no universo acadêmico, etc. Incluindo uma parte relevante do Movimento Negro, em função desse organismo observar o quanto a valorização do multiculturalismo pode contribuir para a “descolonização de imaginários e por possibilitar a integração social dos afro-brasileiros, com respeito à diferença”. Gomes (2005), compartilha esse pensamento, porque, para essa estudiosa, a valorização da diversidade cultural pode modificar a forma como negros e brancos se veem e se relacionam socialmente. À medida que as diferenças forem introjetadas, de maneira positiva, ao processo de educação e socialização desses indivíduos.

CONCLUSÃO

O objetivo ao qual se propôs esta pesquisa foi o de identificar a importância das especializações *lato sensu*, por meio de um estudo de caso, no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-raciais, as quais incidem no que foi proposto pelas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que modificaram os artigos 26-A e 79B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN, tornando obrigatório o ensino sobre da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos estabelecimentos de ensino público e privado de todo o país.

Desse modo, para que fosse possível alcançar tal objetivo, nesse processo investigativo, foi necessário promover um inventário, ainda que breve, porém importante, sobre o histórico das principais demandas históricas dos afro-brasileiros por uma educação democrática. Além de ter sido realizada uma sondagem sobre a especialização pesquisada, nos mais diversos aspectos, considerando-se, entretanto, as limitações para tal. Assim como foi efetuado levantamento de informações tanto sobre o *locus* da pesquisa, no caso o IFRJ, bem como sobre a cidade de São Gonçalo, e ao final, foram apontados registros importantes acerca das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, cujos discursos desses indivíduos contribuíram de forma significativa para que o propósito central fosse alcançado.

Nessa perspectiva, a investigação se iniciou com um breve histórico das demandas dos afro-brasileiros por educação formal no período pós abolição. Principalmente no que se refere à adaptação desse grupo étnico ao novo modelo de trabalho que se estabelecia nos grandes centros urbanos da época. Para tanto, foi realizado, nesta pesquisa, um contraponto entre os estudos de Fernandes (1978) e Andrews (1991). E apesar deste primeiro, em suas publicações, ressaltar a situação precária vivenciada pelos recém libertos do regime escravocrata, não tornou evidente, em um primeiro momento, a negligência do Estado brasileiro no que se refere à adoção de políticas públicas que pudessem facilitar a adaptação desses indivíduos ao novo cenário pós 13 de maio de 1888.

Embora as pesquisas iniciais tenham trazido à luz os principais infortúnios vividos pelos afro-brasileiros na última década do século XIX em diante, as investigações de Andrews (1991) concluíram que a falta de preparo e de qualificação, do grupo étnico em questão, para lidar com as novas demandas profissionais que emergiam, eram de responsabilidade do poder público, uma vez que o Estado não apresentou nenhuma política pública que pudesse auxiliar na readaptação dos recém libertos do sistema escravista ao novo cenário.

Nesse contexto, é inegável que os estudos de Fernandes (1978) tenham contribuído para evidenciar o quanto a sociedade brasileira foi e ainda é profundamente desigual. Contudo, além do poder público, ele também não atribuiu qualquer responsabilidade aos latifundiários da época, os quais por muito tempo se beneficiaram da mão de obra dos africanos e seus descendentes. Mas, ainda, assim, tanto os estudos promovidos pelos dois pesquisadores em questão e outros estudiosos, como um ex-presidente brasileiro, por exemplo, considerando-se algumas diferenças de pesquisas, foram importantes para evidenciar as desigualdades sociais vividas pelos afro-brasileiros. Assim como colaboraram para que, a partir de tais evidências, o Movimento Negro e suas segmentações pudessem traçar estratégias de combate às disparidades, incluindo à luta por um ensino democrático voltado para a EREER's.

Dentre outros pontos importantes, levantados neste trabalho de investigação, estão àqueles relacionados a algumas das sequelas deixadas pelos mais de trezentos anos de escravidão e da ausência de ações afirmativas que pudessem viabilizar o ingresso dos afro-brasileiros à sociedade nos mais diversos setores. Além dos inúmeros prejuízos vivenciados pelos não brancos, no pós-regime escravocrata, destacou-se, nesta dissertação, o quanto o mito da democracia racial serviu para inibir ainda mais as poucas iniciativas de correção às várias lacunas deixadas na vida desse segmento étnico durante longos anos de cativeiro. Podendo-se destacar, dentre outros aspectos materiais e imateriais, o direito ao reconhecimento da cultura e tradições, as quais são extremamente importantes à formação de uma identidade positiva e de um pertencimento étnico individual e coletivo, como ressaltado por Munanga (2010).

Dessa forma, observou-se, nesse trabalho, que o racismo presente na estrutura social brasileira, mantido pela falsa ideia da ausência de conflitos, fez com que o *status quo* racial do afro-brasileiro viesse sendo sustentado durante anos. Fazendo, inclusive, com que muitos acreditassem na existência de tratamento igualitário a todos os brasileiros, com as mesmas oportunidades de ascensão intelectual e profissional, independentemente de sua origem étnica. Entretanto, na prática, o que ocorre é bem diferente da imagem que foi construída e ainda é disseminada no imaginário da população, ou seja, a de que o fracasso social do afro-brasileiro e de outras minorias políticas, em diversas áreas, está atrelado à sua incapacidade de avançar nos estudos, por exemplo, conforme demonstrado pelas estatísticas oficiais, onde esses indivíduos figuram nos piores índices educacionais.

Essa pesquisa também procurou dar atenção a alguns dos desdobramentos das ações promovidas pelo Movimento Negro e suas ramificações em prol dos afro-brasileiros. Destacando-se a promoção de eventos onde as disparidades eram e ainda são discutidas, além de outras iniciativas, como, por exemplo, a criação do Teatro Experimental do Negro e de

jornais ligados à imprensa alternativa negra, passando pela Marcha Zumbi dos Palmares e de acontecimentos mais recentes, tais como as modificações ocorridas na LDBEN e da criação da SECADI, dentre outros.

Em relação à cidade de São Gonçalo, que abriga o campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, que sedia o curso pesquisado, através dos pontos levantados nessa pesquisa, observa-se que, mesmo com os inúmeros contrastes e desigualdades sociais, o município demonstra possuir um grande potencial para colaborar com a EREER's. Em função de a localidade acolher um considerável número de instituições que ofertam a educação no nível superior, as quais podem ser estimuladas a tomar como exemplo o trabalho que é realizado pelo IFRJ local. Considerando-se a elaboração de novas pesquisas que evidenciem a importância do curso ofertado pelo instituto e o quanto a formação continuada de professores representa para combater as desigualdades no âmbito educacional.

No tocante à trajetória do IFRJ, ainda que esta instituição esteja ligada a uma tradição de ensino tecnicista, por intermédio das informações pesquisadas, pode-se inferir que esse estabelecimento de ensino vem se adaptando às demandas da atualidade. Embora tais demandas não sejam recentes, foram potencializadas por meio das transformações ocorridas na LDBEN, pois, a implementação da especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africana e Afro-Brasileira, ofertada pelo IFRJ, tornou-se um marco para a história da instituição, no que se refere à promoção de mudanças, visando a adoção de um ensino voltado, inclusive, para a EREER's.

Em relação à especialização pesquisada, da estrutura desse curso e a forma como este foi gestado, por meio dos dados extraídos do site da instituição, das informações prestadas pela coordenação e de detalhes identificados na fala dos entrevistados, pode-se pressupor, em um primeiro momento, que a pós-graduação, objeto de estudo dessa investigação, cumpre com o que foi proposto pelos dispositivos legais, no que diz respeito à EREER's. Desse modo, o curso em questão, voltado para a formação continuada de docentes, vai ao encontro da proposta da atual LDBEN, em seus artigos 26-A e 79-B, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como do Plano Nacional de Implementação dessas mesmas diretrizes.

Apesar de o foco deste trabalho acadêmico não ter sido a formação de professores, tanto na etapa inicial, quanto na fase continuada, como ressaltado anteriormente, vale lembrar que o curso pesquisado não teria razão de existir sem a presença dos discentes, cuja maioria é composta por profissionais da área de educação. Por isto, compreendeu-se que uma das formas

para se poder mensurar o possível diálogo entre a especialização e a ERER's, além de outros aspectos, foi o de se tentar perceber, através dos discursos dos sujeitos da pesquisa, as eventuais repercussões e transformações ocorridas em suas rotinas a partir do contato com o curso pesquisado.

Sendo assim, foram analisados dados extraídos das entrevistas realizadas nas modalidades presencial e à distância, com o auxílio da aplicação de um questionário semiestruturado, contendo perguntas abertas e fechadas, as quais puderam contribuir para que fosse possível traçar um perfil profissional dos cinco sujeitos da pesquisa no tocante à ERER's. O grupo de entrevistados foi composto por três profissionais da instituição e duas egressas, que aceitaram participar da investigação e através de seus relatos, foi possível identificar, inclusive, um processo de ressignificação do fazer docente. Pois, esses indivíduos ressaltaram a importância do aprimoramento contínuo, visando a adoção de melhorias em suas práticas pedagógicas.

A investigação identificou, ainda, que a maioria dos autores citados no referencial teórico, que serviu de aporte para a elaboração desta pesquisa, tais como Siss (2003), Munanga (2010), Oliveira (2010), dentre outros, são unânimes em afirmar que a educação desempenha papel relevante como um dos principais mecanismos de ascensão social de minorias políticas, tais como afro-brasileiros, povos indígenas, pessoas com os mais variados tipos de deficiências, etc. Isto porque somente por meio da educação é que a população brasileira aprenderá a conviver com as diferenças e com a diversidade étnica e cultural existentes no país. O que torna cada vez mais importante o papel desempenhado pelo docente como agente de transformação, considerando-se a relevância dos cursos de pós-graduação *lato sensu* para instrumentalizar o professor no que tange à ERER's.

A pesquisa em questão não teve o propósito de encerrar as discussões acerca do potencial dos cursos de formação continuada de professores, uma vez que existem muitos aspectos a serem explorados, os quais podem contribuir para a elaboração de novas ações por parte do poder público, das instituições de ensino, além da promoção de eventuais mudanças no tocante ao fazer docente. Entretanto, foram registradas impressões positivas sobre o papel desempenhado pelo curso pesquisado, pois, por meio dos dados coletados, tanto em campo, quanto na parte documental, foi possível perceber que essa dissertação de mestrado, intitulada O IFRJ, São Gonçalo, e a Educação das Relações Étnico-Raciais, alcançou seu objetivo principal, que, no caso, foi identificar a existência de um possível diálogo entre a Especialização em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras e a ERER's.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra. 2002.

ANDREWS, George Reid. **Blacks and Whites in São Paulo, Brazil, 1888-1988**. Madison: The University of Wisconsin: 1991

AROUCA, L.S. **Relações Ensino e Pesquisa: A formação do Pesquisador em Educação**. Org.: SEVERINO, A.J. FAZENDA, I.C.A. IN: Conhecimento, Pesquisa e Educação. Campinas: Papyrus. 2001, (pp. 81 a 89)

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira M. Bagatin. **Snowball (Bola de Neve): Uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária**. X Congresso Nacional de Educação, PUC-Paraná, Curitiba: 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras)** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pp. (25-58)

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora. 1970

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes. 1998

_____. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel:1989

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

_____. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. DOU, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 26 nov. 2016.

_____. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. DOU, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008lei/111.645.htm Acesso em: 30 nov. 2016.

_____. **Memorial da Democracia** - <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia> Acesso em: 20/07/2018

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de Oliveira. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte: 2010. (pp.16 a 49)

CANDIDO, Antônio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Companhia Ed. Nacional, 1967.

CAPELLI, Rogério. **Religiões de matriz africana**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Cadernos PENESB – 12: Especial Curso ERER. Niterói: EdUFF, 2010.

CARDOSO, Lourenço. **Retrato do branco racista e anti-racista**. Artigo publicado na revista Reflexão e Ação, do Departamento de Educação, PPGE, da UNISC, em 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo**. In: Educação anti-racista: Caminhos abertos pela Lei 10.639/2003. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2005.

_____. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Editora Selo Negro, 2001.

CRENSHAW, K. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. Rio de Janeiro. Casa do Psicólogo. 2006.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro: Fatos, 1983

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3ª ed., vol. I e II, São Paulo: Editora Ática, 1978.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

FRANTZ, Fanon. **Os condenados da terra**. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte: v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002.

GONÇALVES, M.G. **Subjetividade e Negritude**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.) Cadernos PENESB – 12: Especial Curso ERER. Niterói: EdUFF, 2010.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Democracia Racial**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Cadernos PENESB – 4: Relações raciais e educação: temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e Desigualdades no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

_____. **Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil**. In: MAIO, Marcos e SANTOS, Ricardo V. (orgs.) Raça, Ciência e Sociedade. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996.

HOOKS, Bell. **Intelectuais negras**. Estudos Feministas, Florianópolis: ano 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 2005.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – <http://www.ibge.gov.br> Acesso em: 18/06/2017.

IÑIGUEZ, L. **Manual de Análise de Discurso em Ciências Sociais**. Petrópolis. Vozes. 2004.

IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – Campus São Gonçalo – <https://portal.ifrj.edu/são-goncalo>. Acesso em: 20/01/2017.

LÁZARO, A.L.F. **A diversidade, a diferença e a experiência da Secad**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 265-276, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez Editora. 1997.

MINAYO, M.C. de Souza (Org.) DESLANDES, S.F., GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes. 2012.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2001.

_____. **Teoria Social e Relações Raciais no Brasil contemporâneo**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Cadernos PENESB – 12: Especial Curso ERER. Niterói: EdUFF, 2010.

OLIVEIRA, Iolanda de. Apresentação. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cadernos PENESB – 12: Especial Curso ERER**. Niterói: EdUFF, 2010.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **Movimento Negro no Brasil republicano**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Cadernos PENESB – 12: Especial Curso ERER. Niterói: EdUFF, 2010.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. **O negro na literatura**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). Cadernos PENESB – 12: Especial Curso ERER. Niterói: EdUFF, 2010.

Programa Escola sem Partido - <https://www.programaescolasempartido.org> Acesso em 18/09/2017

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis. Vozes. 1984.

SACRAMENTO, Mônica Pereira do. OLIVEIRA, Iolanda de. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: Relações Raciais e Educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério**. In: OLIVEIRA, Iolanda de (org.). **Cadernos PENESB – 12: Especial Curso ERER**. Niterói: EdUFF, 2010.

SÃO GONÇALO. **Prefeitura Municipal de São Gonçalo**. <http://www.pmsg.rj.gov.br> Acesso em: 18/06/2017

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas. Autores Associados. 2012. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI – <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao> Acesso em: 20/09/2017.

SEVERINO, A.J. FAZENDA, I.C.A. **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas: Papirus. 2001.

SISS, A. **Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro. Quartet. Niterói, 2003.

_____. **Afro-brasileiros e ação afirmativa: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas**. 2001. 285 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro.

SOUZA, Francisca Maria do Nascimento. **Linguagens escolares e reprodução do preconceito**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei 10.639/2003. Brasília: Coleção Educação para Todos, 2005.

SOUZA, M.E.V. **Culturas, Realidades e Preconceito Racial no Cotidiano Escolar**. (Tese de Doutorado). Unicamp: 2003.

WEST, Cornel. **Race Matters**. Vintage Books, New York, 1994

ANEXO A

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - entrevistas realizadas na modalidade presencial.

Nome: Coordenador/Professor

Etnia: branco (atribuição dada em função do fenótipo)

Idade: 40, presumidamente.

Cargo que ocupa na instituição: coordenador e professor.

Pesquisadora: As perguntas que serão feitas nessa etapa são uma complementação dos questionamentos realizados por e-mail, principalmente no que diz respeito à sua formação, embora lá no site da instituição conste alguns dados, eu queria que você comentasse um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e como foi a sua inserção no campo das relações étnico-raciais.

Coordenador/professor: É, na realidade, minha formação em letras é em função da literatura (...) fiz português literatura. Entrei na faculdade para estudar literatura, então a minha área sempre foi a literatura. Na UFRJ a gente tem as cadeiras de literaturas africanas, que foi por meio de um esforço muito grande da professora Carmen Lúcia Tindó, em conseguir implementar literaturas africanas lá. Então, eram duas cadeiras de literatura, literatura africana um e literatura africana dois, que eram obrigatórias para os alunos de português e literaturas; os outros, os de português e inglês, francês, por exemplo, esses não tinham essas cadeiras como obrigatórias e faziam, quando queriam, como optativa, uma de prosa e outra de poesia. A divisão ficava essa (...) porque literaturas africanas de língua portuguesa (...) mesmo assim literatura moçambicana é uma coisa, literatura angolana é outra coisa, literatura cabo-verdiana é outra coisa. Quer dizer, entrei no processo dentro da universidade.

Pesquisadora: Já na graduação?

Coordenador/professor: Na graduação (...) depois fui fazer quando entrei pro mestrado, doutorado (...) fui fazer em literatura portuguesa, lá na UFRJ. Na UFF, por exemplo, que é separado, na UFRJ abarca o pessoal de letras, que querem estudar tanto literatura portuguesa, quanto literatura brasileira, quanto literatura africana de língua portuguesa. A gente faz um concurso único e lá a gente escolhe a carga horária. De qualquer maneira, eu fazia literatura portuguesa mesmo, estudei literatura portuguesa né, estudei Saramago e tudo mais. É... na realidade quando eu cheguei aqui no instituto e o curso (...) acho que te contei a origem do nosso curso aqui.

Pesquisadora: Você me falou...

Coordenador/professor: Tínhamos aqui... desde 2008. Nós tínhamos aqui o curso de segurança do trabalho e aí, quando tava fechando 2008, (citação as circunstâncias que propiciaram a chegada de novos docentes à instituição), chamaram professores das mais diversas áreas, independente dos campos estarem precisando naquele momento. Então, nós tínhamos aqui só

o curso de (citação a um curso técnico) e recebemos, em São Gonçalo, professor de sociologia, professor de história, professor de filosofia, professor de geografia, que não tinham, a princípio, não tinham um caminho, não tinham um... uma carga horária imediata. Então, o que se fez após recebê-los foi reuni-los pra que eles montassem um curso que fosse interdisciplinar, que pudesse dar conta da carga horária deles, porque eles estavam contratados e tinham que trabalhar, aí a ideia que surgiu foi de exatamente de fazer o nosso curso de extensão que existe até hoje.

Pesquisadora: Que se transformou no curso atual?

Coordenador/professor: É, isso, então o curso começou em 2009 e aí esses professores e eu, que já estavam um pouco antes... a professora que já era antiga e tudo (...) Nós todos nos integramos a esse curso e aí fui dar aula de literaturas africanas a partir do universo que eu já tinha tido (...) dos congressos que eu já tinha assistido né? Das leituras que eu já tinha feito na época e... quando a gente evolui para o curso de especialização 2011, *lato sensu*, é... que surge o curso que nós temos hoje. Aí montamos a cadeira (...) dentre as cadeiras, montamos a cadeira de literaturas africanas e afro-brasileiras, que foi quando eu passei a me debruçar no estudo da literatura afro-brasileira. Inclusive de tentar determinar (...) porque tentar determinar qual é (...) o que é a literatura moçambicana, angolana, isso é relativamente fácil, uma questão absolutamente geográfica, né?

Pesquisadora: Hum...

Coordenador/professor: Agora o que é literatura afro-brasileira é um *corpus* difícil... não é... então você tem um... tem um estudo muito basilar do Eduardo de Assis Duarte da Universidade Federal de Minas Gerais, que ele levanta uma série de critérios, né? Que perpassa, inclusive, os critérios mais imediatos... se discutiam que é... se o autor é negro... e se a temática do texto é uma temática negra, e para além disso ele fala da linguagem. Ele fala do público leitor que se espera para aquele texto. Então levanta realmente uma gama de critérios.

Pesquisadora: E quando você diz que se debruçou, você se refere ao seu doutorado, por exemplo?

Coordenador/professor: Não... não, porque eu continuei o mestrado...doutorado num encaminhamento que eu já tinha (...) já acadêmico, né? Com orientação e tudo mais, né? Com uma boa relação com a orientadora, que eu tinha, eu me mantive na literatura portuguesa, né? E nesse caso, eu estudei uma outra vertente que não tem a ver com as questões étnico-raciais... que eu estudo literatura fantástica, né (...) dentro da área de contos. Então, né, no doutorado, por exemplo, eu estudei contos fantásticos portugueses do século XX. Então é uma outra vertente de estudo que eu tenho, que não se relaciona com a...

Pesquisadora: Embora muito interessante também, né?

Coordenador/professor: Eu gosto bastante.

Pesquisadora: Porque, eu imagino que não seja possível, embora o curso superior seja focado na questão étnico-racial, mas essas intercessões são necessárias... até por conta da nossa formação ao longo da nossa vida...

Coordenador/professor: Sim... é quem se aproxima dessa outra área de atuação da literatura que eu gosto, da literatura fantástica no século XX, do Borges, quem se aproxima disso na literatura africanas é o Mia Couto.

Pesquisadora: Hum, hum...

Coordenador/professor: Que tem alguns textos que são próximos do realismo mágico.

Pesquisadora: E que é o mais conhecido, né? É o mais popular.

Coordenador/professor: É, ele é bastante conhecido.

Pesquisadora: Porque quando se fala em literatura africana, às vezes, o que vem à cabeça de imediato é Mia Couto.

Coordenador/professor: Aí pegam muito no pé dele porque ele é branco, né, e tudo mais...

Pesquisadora: É...

Coordenador/professor: Mas, isso aí é... continente também(...) não dá, a gente não pode condenar o autor por ser branco, ali é literatura moçambicana, né.

Pesquisadora: E, ele tá contribuindo...

Coordenador/professor: Agora, na literatura afro-brasileira, a gente busca autores negros...porque até pouco tempo, o que a gente encontrava era a imposição de um autor negro...Ah o Jorge de Lima...(pausa)...que...não dá pra encaixar dentro desse *corpus* da literatura afro-brasileira, né, que é um...ele só é menos branco que os demais (risos)...e fazia parte de uma elite social...hammm... fazia um discurso que é da elite que não encontra par nas necessidades, no discurso, num engajamento das questões da população negra do país...(pausa). Então, esses autores, você tem sempre que conseguir (...) é um processo político para colocar esses autores em evidência.

Pesquisadora: Entendi...

Coordenador/professor: Então esses autores você tem sempre que conseguir é(...) é um processo político(...) colocar esses autores em evidência, por exemplo, é... resgatar a ideia de que Machado de Assis era um autor negro e um autor negro que tinha os seus comprometimentos com a causa, ao contrário do que dizem, né, é resgatar o Lima Barreto...

Pesquisadora: É, eu estava aqui pensando em Lima Barreto também, na medida em que você foi falando eu estava pensando em Lima Barreto. E como é que é trabalhar literatura nessa perspectiva? Da literatura afro-brasileira. Seria um processo de desconstrução, de ressignificação ou de complementação daquilo que a gente vê ao longo da formação?

Coordenador/professor: É... a desconstrução está no que esses autores ficam sempre relegados, esquecidos(...) a críticas historicamente não olhou para eles, né. Então é uma construção, no fim das contas, de uma crítica a respeito desses autores, né, uma crítica que não foi construída.

Pesquisadora: Entendi... e isso é bem aceito pelo público? Digo no caso dos discentes do curso...

Coordenador/professor: Não, os discentes ficam maravilhados de descobrir esse autor, aquele autor...

Pesquisadora: Eles ficam imaginando...

Coordenador/professor: Esse autor... nunca ouvi falar né... poesia brasileira... ah, ouvi falar do Bandeira, Drummond. Então vamos conhecer outro aqui (...) são espetaculares, são sensacionais, mas é perceber que existe, inclusive, uma qualidade muito equivalente, né, de poetas bons que estão fora do cânone...ali porque o cânone no fim das contas...o cânone é branco.

Pesquisadora: É...

Coordenador/professor: É elitista, o cânone é, via de regra, é masculino. O cânone é isso...

Pesquisadora: É isso...

Coordenador/professor: Então a gente tem que... há uma desconstrução porque a gente tem que desconstruir o que foi tratado como cânone dos autores que foram parar no alpendre dos literários...

Pesquisadora: Na verdade, você não deixa de retratar a importância desses que estão em evidência no cânone, mas você traz...

Coordenador/professor: Não...não é uma guerra...

Pesquisadora: Esses que ficaram a margem... para equiparar mais ou menos à condição...

Coordenador/professor: Exato...

Pesquisadora: Com os demais, né? Porque isso acaba não sendo feito...

Coordenador/professor: É...

Coordenador/professor: Porque aí, é uma questão política... porque do ponto de vista literário, toda divisão da literatura, no fim das contas, é arbitrária. Arte, no fim das contas, é arte, né agora... tem uma questão política envolvida que é o porquê que desses autores serem autores que ficam no esquecimento que não tem, que não tem é... um espaço central então é uma questão política também.

Pesquisadora: E isso tudo é discutido ao longo do curso? Você tenta trazer isso?

Coordenador/professor: Tento principalmente trazer os autores porque mesmo fora dessa área, eu gosto de trabalhar literatura com o texto. Aquela aula de literatura onde vamos ver o contexto histórico, esse tipo de coisa eu não gosto...

Pesquisadora: É... até porque o tempo não permite...

Coordenador/professor: É...

Pesquisadora: Acaba sendo curto para fazer esse aprofundamento...

Coordenador/professor: É, eu gosto de trabalhar o texto, tem que fazer a leitura, a interpretação do texto, então o que eu faço é isso. Eu apresento o texto para que, a partir disso, a gente produza uma crítica literária é (...) uma análise literária a respeito dos textos.

Pesquisadora: E até que acaba sendo mais interessante, porque se o foco principal fosse a literatura talvez fizesse essa busca, essa investigação seria importante, mais não é o caso porque existem outras disciplinas também, como geografia, etc.

Coordenador/professor: É exato... exatamente...

Pesquisadora: Que são multidisciplinares...

Coordenador/professor: O nosso curso é multidisciplinar. Então a gente recebe para a especialização... (referindo-se à diversidade de áreas de formação dos discentes)

Pesquisadora: Entendi...

Coordenador/professor: Eu não posso trabalhar a literatura como se fosse um curso de especialização em literatura... porque o cara que fez graduação em geografia... (referindo-se formação inicial do aluno)

Coordenador/professor: Então, a gente tem a consciência que é um curso interdisciplinar e que, portanto, um curso Lato Sensu que exija, do camarada um nível de graduação (conhecimento) de filosofia, de antropologia, de literatura, de comunicação, que a gente tem disciplina em todas essas áreas...

Pesquisadora: É...

Coordenador/professor: Então a gente tem que saber trabalhar isso...

Pesquisadora: Entendi. E como foi a adequação dos outros professores que vieram para cá? No caso, vocês montaram um curso de extensão para aloca-los?

Coordenador/professor: É... montamos o curso de extensão, mas, quer dizer, os professores foram...voluntariamente para formar esse curso...E muito contente hoje...foi bastante bacana, um ou outro é que não entrou, né. Os que entraram, entraram porque estavam com vontade de fazer essa construção mesmo, então já tinham...já traziam essas inquietações... alguns deles já traziam isso... (referindo-se ao engajamento dos professores e conhecimentos prévios à implementação do curso no que se refere à ERER's)

Pesquisadora: Por conta da geografia, da sociologia...

Coordenador/professor: o professor (citou o nome de um dos entrevistados), de sociologia, a professora (...), de história, já vinham inclusive com essa coisa construída... já há mais tempo com esse engajamento, bem anterior...

Pesquisadora: Então foi até mais simples talvez para eles, né?

Coordenador/professor: É... exatamente.

Pesquisadora: Eu gostaria de saber também em relação ao NEABI, como é que funciona o NEABI?

Coordenador/professor: É... a professora (citou o nome de uma das professoras) que coordena o NEABI, mas a gente acaba fazendo as ações (...) ações culturais que nós fazemos... nós fazemos em nome do curso de especialização, do curso de extensão e do NEABI, né. Então, por exemplo, durante a semana acadêmica, nós fizemos uma jornada de trabalho... as pessoas se inscreveram... a gente juntou todo mundo e fomos debater, né, os trabalhos de cada um...

Pesquisadora: Esse ano ainda vai ter algum evento promovido pelo NEABI?

Coordenador/professor: Não...não tem nada programado, a princípio. É porque, por exemplo, em novembro a gente evita fazer porque é tanto evento que “pipoca” naquela data de novembro, que se a gente fizer... a gente não tem público...e o nosso... o nosso discente mesmo não consegue ir para outros, né.

Pesquisadora: Mas, você diz aqui na região ou fora?

Coordenador/professor: Não...é no Rio, né.

Pesquisadora: Você tem a percepção, por exemplo, o que aconteceu na semana passada... na semana acadêmica...você percebe isso em outras instituições daqui da região ou não tem como perceber?

Coordenador/professor: Eu acho...eu acho que a UFF tem...tem algum movimento com. São Gonçalo é... eu não vejo tanto acontecer na (citação a outras instituições de ensino superior da cidade) não, mas talvez não chega até a mim... não sei...

Pesquisadora: Entendi... aqui acaba tendo até uma relevância grande por conta do curso...

Coordenador/professor: É... e a gente acaba não recebendo só alunos de São Gonçalo, aliás a gente recebe alunos de tudo quanto é lugar...

Pesquisadora: E essas pessoas também acabam fazendo...

Coordenador/professor: Aluno vem lá do Rio, da zona norte, vem de Nilópolis, vem de Maricá, da região do Lagos, Niterói...

Pesquisadora: Até porque esse é o único... a única unidade (nome da instituição) que oferece esse curso, né?

Coordenador/professor: Do nosso estabelecimento ainda é a única, mas... não sei por onde andou porque já tem muito tempo que eu passei para eles o nosso projeto pedagógico e tudo mais e não vi depois o que aconteceu, mais uma outra unidade da nossa instituição tinha vontade...(de implementar o curso pesquisado)

Pesquisadora: Interesse em...

Coordenador/professor: O campus de Nilópolis tinha vontade de montar um lá...

Pesquisadora: É porque a repercussão tem sido boa, né, por que se há interesse...

Pesquisadora: Uma das perguntas que eu elaborei foi o motivo pelo qual o instituto optou por implementar o curso, mas isso você já me respondeu...

Coordenador/professor: É, tinha essa demanda docente, mas a gente também não procurou dar uma demanda que fosse aleatória, né, quer dizer, houve por parte de todos esses docentes a percepção de que isso seria uma coisa importante, quer dizer, a ideia partiu da diretora de ensino na época. A professora (cintou o nome de uma das professoras), que faz parte do curso até hoje, mas houve a percepção de todos que isso era fundamental, porque você tinha (menção à 10.639/2003 e 11.645/2008). Você tem ainda uma lei que não é implementada, né, e muitas vezes não é implementada por falta de formação mesmo do docente...

Pesquisadora: E quando surgiu essa ideia da professora foi pensando justamente nas leis 10.689 e 11.645?

Coordenador/professor: Sim...sim, é... isso...

Pesquisadora: Um curso de extensão, né?

Coordenador/professor: É, embora a gente recebesse todo mundo...é... pessoas ligadas aos movimentos...pessoas que estavam fazendo o ensino médio, o curso de extensão é um curso que recebe todo mundo...

Pesquisadora: Qualquer pessoa... aí a exigência do Lato Sensu é que tenha a graduação, mas a extensão não?

Coordenador/professor: É... exatamente, de preferência... dá preferência para quem está atuando no ensino...

Pesquisadora: No ensino... para professores que estão em sala de aula...

Coordenador/professor: Mas também recebemos alunos, pelo menos recebemos candidatos que eram da área da informática, por exemplo.

Pesquisadora: É o que faz com que seja consiga perceber que o curso não é voltado para um público específico, ou seja, há uma diversidade nele...

Coordenador/professor: Há uma diversidade...

Coordenador/professor: A unidade, via de regra, está nesse engajamento das pessoas com essa causa...

Pesquisadora: É...e...é um dos objetivos da minha pesquisa é justamente...é tentar identificar isso...esse comprometimento do curso com a educação das relações étnico-raciais e o pouco que eu estou conversando com você, percebo que... esse engajamento... ele vem desde o momento em que o curso foi pensado... pensando na lei... pensando na falta de informação... você comentou comigo que na sua graduação a literatura africana era obrigatória, no meu curso não foi... eu tinha disciplinas de literatura africana, mas era optativa...

Coordenador/professor: É... as equipes de professores... é... eu não sei qual o porquê, mas as equipes de professores de literatura portuguesa são, via de regra, equipes muito boas... porque na minha faculdade, eu mesmo não via isso, as pessoas... eles entravam para fazer literatura brasileira e não sei o quê e quando começava a ter literatura portuguesa, migravam todo mundo pra fazer literatura portuguesa, por conta da qualidade do corpo docente, né.

Pesquisadora: É... aí a gente ficava encantado... aquele encantamento...

Coordenador/professor: Na UFF isso é mais forte ainda... porquê... até por conta também da influência professora Laura Padilha...

Pesquisadora: Entendi...

Coordenador/professor: É... tanto que lá você tem o curso de mestrado/doutorado... a pessoa faz o concurso para literaturas africanas... inclusive é separado...é lato sensu voltado pra literatura...é bastante forte a área de literaturas africanas na UFF. É interessante porque, assim, ainda que a pessoa vá procurar uma especialização... depois, muitas vezes, a graduação não deu

conta e a pessoa não teve esse interesse despertado, né. O que, às vezes, faz com que ela não se sinta motivada para procurar esse tipo de formação e que acaba, no dia a dia, criando um afastamento... ah, como é que vou ministrar uma...uma aula de literatura africana ou vou introduzir um texto se eu não tiver essa informação? Tem um colega meu que fala: “ah, eu, às vezes, quero texto de um autor ou outro pra discutir em sala de aula, mas falta aquela formação... aquela base pra poder discutir... então o curso acaba tendo esse engajamento por isso.

Coordenador/professor: Os alunos costumam elogiar bastante, porque saem daqui sempre muito enriquecidos para carregar as coisas para seu dia a dia pedagógico, né... seu fazer pedagógico

Pesquisadora: E, às vezes, até com o desejo de aumentar esse conhecimento, porque o que foi visto aqui, não sei, talvez para as outras áreas de literatura, sociologia a pessoa tem a necessidade ou a vontade de conhecer um pouco mais... porque essa invisibilização não é só na literatura, ela acaba pegando outras disciplinas também... e é difícil para o profissional, às vezes, conseguir dar conta...embora até tenha o desejo, mas falta a base e estrutura para fazer.

Coordenador/professor: É, sabe, nós já tivemos alunos aqui, que veio com mestrado para fazer especialização...

Pesquisadora: É?

Coordenador/professor: Já mestre...

Pesquisadora: Eu tenho esse interesse também... talvez futuramente você me veja aqui...

Coordenador/professor: Ela... (referindo-se a uma das alunas), ela começou aqui, aí parou... fez o mestrado, mas o mestrado que ela fez já na área, ela fez lá no CEFET e depois veio fazer a especialização...

Pesquisadora: Para conhecer um pouco mais...

Coordenador/professor: Tanto que ela entrou na turma, defendeu antes e depois ela fez parte de banca de um colega de turma porque ela já tinha mestrado...

Pesquisadora: E acabou contribuindo de alguma maneira...

Coordenador/professor: Ham, ham...

Pesquisadora: E situações assim que envolvam o racismo e discriminação? Fora do que já foi programado em termos de conteúdo... existe essa discussão, esse debate?

Coordenador/professor: Essa discussão é constante, porque é... às vezes, tem até momentos de catarse dentro das aulas... porque a discussão caminha, a gente vai debatendo o tempo todo, né. Então os debates vão surgindo e aí, de vez em quando, né, até alguma coisa, né, que acontece, que surge na mídia naquele dia..., e acaba sendo problematizado, né, em sala de aula. Então, essa discussão é sempre constante com os alunos...

Obs.: o restante da entrevista não foi transcrito porque a conversa se encerrou neste trecho e seguiu informalmente acerca da especialização, porém sem mais o objetivo de se coletar dados para compor a etapa de campo da dissertação.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nome: Professor 2

Etnia: branco (atribuição dada em função do fenótipo)

Idade: 55 anos, presumidamente

Cargo que ocupa na instituição: professor.

Pesquisadora: Bom, professor, eu queria que o senhor falasse um pouco sobre sua formação.

Professor 2: Tenho licenciatura e bacharelado em ciências sociais pela UFF....aí eu fiz meu mestrado em ciência política, na UFF, e fiz doutorado em ciências sociais na UERJ.

Pesquisadora: Entendi... e o senhor fez a graduação na UFF e a pós-graduação, mestrado e doutorado...

Professor 2: Então, mestrado foi na UFF e o doutorado foi na UERJ...

Pesquisadora: Ah, entendi...

Professor 2: Em relação a pós-graduação, eu tenho também uma Especialização no Ensino da História da África e do Negro no Brasil, na Cândido Mendes.

Pesquisadora: Que interessante!

Professor 2: É uma especialização.

Pesquisadora: Bom, saber disso, porque tem a ver com a próxima pergunta que eu vou fazer ao senhor... quando é que ocorreu a sua inserção no campo das relações étnico-raciais?

Professor 2: Eu comecei a participar é... sempre me interessei pelas discussões a partir da... primeiro eu acho que eu sempre tive uma certa sensibilidade para a temática é... desde a graduação. Então, não só na graduação, mas acho que pelo fato de que eu fui militante da igreja católica na época das cegas, não sei se já ouviu falar...eu era, eu fazia um trabalho de base é... num bairro pobre aqui de São Gonçalo que é um bairro negro...(menção a um trabalho voluntário realizado em parceria com uma igreja católica local).

Pesquisadora: O senhor é daqui? (da cidade de São Gonçalo)

Professor 2: É, sou daqui... de um bairro negro, aqui de São Gonçalo, população pobre e negra.

Pesquisadora: Qual era o bairro? (onde era realizado o trabalho voluntário)

Professor 2: Boaçu, é... hoje não sei como é que está exatamente, mas, na época (...) era a periferia, quer dizer, toda a população que morava ali no bairro praticamente quase...com exceções é claro, era majoritariamente negra.

Pesquisadora: isso...o quê? Anos oitenta? (1980).

Professor 2: Anos oitenta, né, então já tinha uma discussão por causa disso... por conta dessa igreja católica... porque essa corrente, a qual eu era ligado, tinha uma discussão sobre a questão racial no Brasil... então já tinha essa discussão anterior. Quando eu passei a lecionar... eu comecei a desenvolver projetos sobre a questão racial nas escolas.

Pesquisadora: Interessante...

Professor 2: Porque na verdade eu não estava sozinho nisso, tinha uma equipe que começou a fazer esse tipo de trabalho...

Pesquisadora: E isso anterior à lei 10.639?

Professor 2: Anterior à lei...isso foi na década de noventa...numa escola chamada Escola Técnica Estadual... uma escola de ensino médio, enorme, com mais de trinta turmas do ensino médio. Então, nós da sociologia, juntos com outros professores de outras áreas, arte e tal, de história e literatura também... a gente começou a desenvolver projetos na escola e entre esses projetos a questão racial era central. Por causa desses projetos, inclusive, que eu acabei fazendo a pós-graduação também em História da África...

Pesquisadora: Ou seja, uma coisa acabou levando a outra, né? o trabalho aqui, em São Gonçalo, no Boaçu... o trabalho na escola... então a sua atuação na área já é antiga, né?

Professor 2: É, é bem anterior à lei...

Pesquisadora: Interessante porque muitas pessoas estão se envolvendo mais com essa questão pós Lei 10.639 e 11.645, mas pelo que percebo, até mesmo o coordenador/professor me disse que na graduação ele já tinha o interesse por literatura africana.

Professor 2: Sim...para você ter uma ideia de como que foi, quer dizer, não é uma coisa que é ... existiram outras pessoas que trabalharam comigo, que tinham maior conhecimento sobre a questão racial e que eram, inclusive, as duas pessoas com quem eu tive o contato mais acentuado, que eram do candomblé também e eu não era do candomblé...

Pesquisadora: Católico, né?

Professor 2: É... eu era católico. Então, eu aprendi muito com essas pessoas, mas para você ter uma ideia, vou dar um exemplo para você de um trabalho que a gente fez... a professora de artes, no pátio da escola e na entrada, num espaço grande, ela desenhou o mapa da África, todo colorido, e a gente fez um jogo com dados, usando o mapa da África no chão... entendeu? E era um “quiz” de perguntas e respostas sobre o continente africano para a gente avaliar, junto com os alunos... e quem tivesse a fim de participar do jogo... podiam ser professores, podiam ser quaisquer pessoas, (com o objetivo de testar) o nível de conhecimento sobre a África...

Pesquisadora: Que interessante...

Professor 2: Esse jogo, ele surgiu nessa escola anterior a 2013 e aí transformaram esse jogo é... registraram o jogo, né. Então, esse jogo existe... eu não sei como é que está hoje em dia... não sei se está na internet e tal, mas existe esse jogo registrado.

Pesquisadora: E ele é utilizado na escola até hoje?

Professor 2: Não, ele foi utilizado nessa época... agora, depois ele foi assim socializado...

Pesquisadora: Ah, agora com redes sociais e tudo mais...

Professor 2: É exatamente...

Pesquisadora: No caso, o senhor é professor somente daqui (do instituto) ou leciona em outro estabelecimento?

Professor 2: Hoje em dia só aqui, que é dedicação exclusiva.

Pesquisadora: Ah, sim, o senhor, no caso, é da graduação ou especialização?

Professor 2: Não... eu dou aula no ensino médio e na especialização...dou aula na extensão também... do curso de extensão chamado o Brasil e a África em sala de aula...

Pesquisadora: Que até foi o curso que antecedeu a especialização, conforme o coordenador/professor me falou?

Professor 2: É igual esse curso de extensão... dou aula na pós-graduação... dou aula no ensino médio e tem um outro curso técnico, que não é de ensino médio, concomitante, que é o de segurança do trabalho...dou aula nesse curso também...dou aula em quatro cursos.

Pesquisadora: E em relação a questão do racismo e da discriminação, o debate costuma ocorrer em sala de aula? Porque, assim, como é um curso que é voltado (...) para a cultura africana e afro-brasileira, eu acho que não falar de racismo fica até um pouco difícil...Esses debates costumam ocorrer em sala de aula?

Professor 2: ah, sim...o tempo todo...é debatido e bem frequente... mas bem frequente, né, isso faz parte e até acaba sendo um componente da disciplina, né, por exemplo... então a discussão do racismo está do início ao fim do curso. Eu faço a ementa, subdividindo em temas, né. Subtemas em relação ao tema principal... como alguns até falam em reeducação das relações étnico-raciais, né. Então a gente discute desde a legislação até a conceituação do racismo. O que que é ser racista... O que hoje a gente pode continuar falando em racismo, hoje em dia, no sentido sociológico e não biológico, né. A gente discute o que que significa falar em etnia... que o Munanga faz muito bem.

Pesquisadora: muito interessante...

Professor 2: e então a gente vai trabalhando como eu sou formado na área da sociologia é um curso que eu trabalho muito conceitualmente e a gente acaba no final falando em nível de experiência sobre a aplicação da lei. Aí então a gente tem essa preocupação. Eu posso dizer que o racismo está presente o tempo todo. Em todas as aulas...

Pesquisadora: Chega-se a comentar sobre racismo epistémico? Racismo institucional?

Professor 2: sim...

Pesquisadora: acaba sendo... fazendo parte do contexto, né, da própria disciplina...

Professor 2: é a própria conceituação de racismo, ela se estende né. A gente fala de racismo estrutural, fala de racismo epistémico, fala de racismo institucional e quando a gente vai falar de racismo, isso necessariamente... esses temas vão surgindo...

Pesquisadora: O senhor citou Munanga... além de Munanga, o senhor trabalha com autores como, por exemplo, Abdias... do movimento negro?

Professor 2: Olha, em relação ao Movimento Negro eu tenho trabalhado com Amaury Nunes Pereira, né, eu já trabalhei um texto... clássico do Joel Rufino dos Santos também em relação ao Movimento Negro. Mas, seria principalmente o texto do Amaury, ele faz uma reflexão sobre as cotas também, discussão dos Movimentos Negros e o papel das cotas.

Pesquisadora: Ah, interessante...

Professor 2: Então é dos autores que também eu utilizo logo no início para falar da origem e porque a lei, né, e ele faz essa história, ele remonta, inclusive, ao início do século XX pra falar que a educação sempre foi uma temática central do Movimento Negro. Passando pelo teatro...do negro, passando pela...pelo final dos anos setenta, quando surge...então a questão da educação tá presente ali...

Pesquisadora: Desde o pós-abolição...

Professor 2: Estava presente na constituição de 88, inclusive, os Movimentos Negros se reúnem e criam, estabelecem demandas para a constituição né, para a constituinte na verdade e coloca como centro na discussão do Movimento Negro, como uma das discussões centrais, a educação. Então, ela vem em 2003 (sobre a Lei 10.639/2003), mas ela vem fruto disso tudo.

Pesquisadora: De uma luta né... e isso faz parte da minha pesquisa também.

Professor 2: Sim...

Pesquisadora: Porque uma região como São Gonçalo, que concentra uma população grande de afro-brasileiros, então aqui é um espaço de muita luta e resistência...

Professor 2: É... sempre tem os seus questionamentos... os seus embates porque nós somos uma instituição que tem origem... (menção à origem do instituto).

Pesquisadora: Hum...

Professor 2: Então você ter uma pós-graduação em África numa escola que tem a tradição na (menção à tradição do ensino do instituto) ...não é uma coisa muito tranquila...

Pesquisadora: Eu estive observando lá (no site) a história do instituto e eu vi que passou por essas etapas de...(transformação)

Professor 2: É... então polêmicas sempre vão ter, né, sempre vai ter situações que a gente vai ter que enfrentar, né, mas faz parte da luta política. Na verdade, eu acho que a existência desse curso é uma afirmação política...

Pesquisadora: Política... de resistência, de engajamento porque, sem isso, eu acho que, se o curso não existisse aqui, São Gonçalo estaria bastante carente de um curso como esse.

Professor 2: É... mas você sabe que é a nível de divulgação, gente vê que ainda falta muito né. É abriu-se agora a inscrição... (referindo-se ao processo seletivo para a próxima turma da especialização)

Pesquisadora: É, o coordenador me falou que vai ter, inclusive, isenção até o dia treze para professores...

Professor 2: O curso de extensão aqui... o primeiro que a gente fez, ele tinha mais de duzentas horas, depois que a gente foi reduzindo e a equipe que começou não era a mesma, por exemplo,

a professora de geografia. Mas hoje a gente acabou crescendo também, né... e tem professores, temos colegas que vem de outros cantos para dar aula... (no instituto).

Pesquisadora: É ele falou... (o coordenador)

Professor 2: Nós temos dois de Arraial do Cabo... o Volta Redonda no curso de literatura...ele vem no ônibus e volta no mesmo dia...

Pesquisadora: Meu Deus!!! Apesar de que eu tenho colegas na Rural que, se eu não me engano... tem uma pessoa de Volta Redonda também, mas aí nós temos o Otávio, nós temos de Nilópolis temos duas pessoas de Nilópolis. E um do Maracanã... quer dizer, são seis de fora (trecho com falha no áudio)

Pesquisadora: A impressão que eu tenho, é que é gratificante poder falar de todas as temáticas...

Professor 2: É, até porque eu acho que primeiro que valoriza um conhecimento que a gente vai adquirindo, né, a gente continua desenvolvendo, né... porque eu acho que a gente não tem como parar de estudar, né. Então são disciplinas que nós formulamos as ementas, a gente busca bibliografia, a gente faz debate, tenta atualizar o máximo possível, que é um interesse nosso, né, tanto do coordenador, quanto meu e dos outros colegas também.

Pesquisadora: E o senhor percebe esse prazer por parte dos alunos? Assim, esse encantamento de poder está descobrindo algo...

Professor 2: A gente tem retorno... muito bom... muita gente elogia o nosso curso, comparando com outros cursos... até comparando com cursos de mestrado.

Professor 2: Aqui na... (o docente se refere a outra instituição do município), por exemplo, se você for para o curso de história não tem discussão nenhuma... então tem um professor lá, de história, que até tá inserido nessa questão das relações raciais, só que a posição política dele é uma posição difícil né... ele é uma pessoa contra as cotas, por exemplo, e tal. Então ele tem uma percepção política complicada (...), agora na geografia tem uma galera muito boa... então nós temos um diálogo muito bom com a geografia... (referindo-se ao curso de geografia de uma instituição próxima ao curso)

Pesquisadora: Eu espero não ter tomado muito tempo do senhor... olha deu vinte e um minutos e trinta e três... eu me programei mais ou menos para meia hora...

Professor 2: Ah, então foi até rápido...

Pesquisadora: Está ótimo... muito obrigada mesmo... a recepção de vocês tem sido maravilhosa...

Professor 2: Obrigado! Bom trabalho para você!

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nome: Professor 3

Etnia: Auto declaração indefinida.

Idade: 46 anos

Cargo que ocupa na instituição: professor.

Pesquisadora: Boa noite, professor, a primeira pergunta é em relação a como você se autodeclara racialmente?

Professor 3: Cristiane, então, essa é uma das questões é... que... que meio que muito dos nossos alunos, né. Eu estou desde o início, né...desde a proposição dessa especialização e tal, é... sempre tem uma galera que é do movimento social, né... e aí somos (...), são movimentos, né, entre aspas e tal, e às vezes nos cobram muito justamente porque fenotipicamente, né, você pode ser...

—Agora a gente tá tendo... antes a gente só tinha uma, que era por um olhar externo, ela é negra né. E ela se autodeclara preta também e aí né hoje a gente tem mais no corpo docente. Até porque foi tomando uma certa dimensão e aí enfim... é essa... é uma questão (...) que você ressaltou, porque eu não sou branco, mas eu também não sou preto, mas eu também não sou pardo.

—Então, assim, entre esse meio termo eu prefiro ser meio preto do que meio branco, vamos dizer assim (risos), mas assim, é uma questão que para mim não é... ela acaba não sendo muito capital. Assim, nessa história, né, justamente por causa dos meus traços fenotípicos, entendeu? Eu tenho um pouco... o cabelo um pouco crespo, um pouco encaracolado, mas, assim, minha origem, se eu for falar da minha origem, não da minha origem étnica, mas da minha origem socioeconômica e cultural é branca. Eu estudei em colégio particular, né, eu tive oportunidade de fazer uma porção de coisas que a maior parte das pessoas pretas não tem, então nesse sentido sim né, mais assim na autodeclaração isso é uma coisa muito complicada.

Pesquisadora: É, eu até teria dificuldade para atribuir... eu confesso...(comentário em virtude do fenótipo do docente conter traços de mais de um grupo étnico)

Professor 3: É, na verdade, a atribuição é isso, né, é auto atribuição, né. É claro que hoje em dia a gente tem experimentado fraudes e tudo mais... mas a auto atribuição ainda é um critério principal porque é uma atribuição coletiva. Ela não é individual, né, ela passa a ser individual quando o cara está ingressando na universidade, que ele quer entrar na política de cotas e tudo mais... mas, na maior parte das vezes, por exemplo, né... no movimento negro, por exemplo, no movimento quilombola, tudo...mas isso é uma auto atribuição coletiva e eu acho que a gente tem que insistir com isso apesar das fraudes.

Pesquisadora: Em relação a sua idade? Você se importaria falar sua idade? (pergunta realizada em virtude da dificuldade para uma atribuição presumida)

Professor 3: Não, claro que não, eu tenho quarenta e cinco anos.

Professor 3: Eu fiz um monte de coisa na minha vida antes de entrar aí nessa coisa da docência e tal, né, mas é isso, tem uma história aí, outros campos vamos dizer assim.

Pesquisadora: Sim, eu dei uma olhada no quadro docente, no corpo docente da especialização e vi que na sua formação... você tem doutorado na área de antropologia.

Professor 3: Isso.

Pesquisadora: Eu queria que você comentasse um pouco sobre a sua formação... graduação... especialização...

Professor 3: Ainda bem que você me deu essa oportunidade de comentar, porque eu entrei na UERJ no final da década de 1990, 1996 e tal. Eu demorei para sair, né, porque eu tranquei o período só pra trabalhar... aquela coisa... e a gente não termina a universidade, né, até porque isso a gente tinha pouco... eu tinha... eu fazia por causa da matrícula da universidade... eu tinha dois estágios... eu trabalhava com pesquisa no fim de semana... aquela coisa... eu ficava... se eu sair da universidade eu não vou ter emprego e não vou ter essas oportunidades.

—A gente começou a discutir isso quando eu estava lá... saindo 2001...2002, por aí... a gente estava discutindo exatamente isso, né, que era uma questão que estava... que se é... que nos assaltava na verdade e principalmente, né, se avizinhava essa coisa das políticas e tudo mais, quer dizer, o próprio Fernando Henrique já tinha criado a secretária especial de promoção da cota racial é... e que as universidades... a gente não sabia que ia ter uma política, né, afirmativa nesses moldes das cotas e tudo mais... mas a gente começou a estudar isso, né... e assim, quando eu estava saindo acabou que a gente deixou para lá...

—Mas foi legal porque foi esse grupo, né, que começou a estudar esse negócio que também que acabou saindo dessa geração... da mesma geração, mas acabou que isso criou também ali no nono andar que era o da história, filosofia, ciências sociais, serviço social e o outra lá era educação física, acabou criando de uma forma uma certa sensibilização para isso e logo depois vieram os alunos que entraram pela política de cotas e aí acho que balançou à beça, né, mas assim... estou dizendo que eu fui pioneiro (...) não é nada disso...

Pesquisadora: Foi um período em que o debate estava aquecido, né?

Professor 3: Foi um período... é que essa coisa começou a aquecer, né, essa questão começou a aquecer. A gente estava lá, né, nas questões da sociologia urbana, a gente estava preocupado lá com o movimento estudantil, inclusive eu atuei, por exemplo... teve uma iniciativa que era um pré-vestibular para negros e carentes, né, então quer dizer... a gente já tinha uma forma...

Pesquisadora: Você fazia sociologia?

Professor 3: Fazia ciências sociais, né... não é... a sociologia se divide nessas três áreas, o curso de sociologia só recentemente, né...mas a maior parte da formação dos sociólogos, antropólogos e cientistas políticos do Brasil é ciência social, então é... quer dizer... aí acabou que eu abandonei essa história, né, porque minha questão é mas ambiental e tal. E eu fui estudar mais essa questão ambiental, mas sempre me deparava com essa questão da emergência étnica né, da forma com que as pessoas assumiam determinadas identidades e tal, então foi isso, né, por causa... eu saí da UERJ...fui e aí tentei fazer o... fazer a seleção do mestrado para UERJ, né, pensando ah que os professores (...), ia ser mais fácil, né, mas não foi, né, acabei não passando, aí fui para Rural

num curso... era um curso de... era um curso de pós graduação de desenvolvimento, agricultura e sociedade, um curso que tem quarenta anos, né...

Pesquisadora: Então você fez mestrado na Rural?

Entrevistado: Fiz mestrado na Rural. É, mas só que esse curso era lá na Presidente Vargas, né, não era lá em Seropédica, não...e aí esse curso... quer dizer, é um curso interdisciplinar e tal, e aí trata muitas questões agrárias dos movimento sociais do campo e tal, né, teve uma galera que iniciou com um grupo, né, mais ligado a teoria marxiana e tudo mais, mas incorpora outras... enfim, é um grupo interdisciplinar e eu fui estudar o que já queria, que era estudar uma comunidade ribeirinha na cidade natal da minha mãe, que eu visitava desde criança e tal, eu sempre me interessava por aquela... pelos meninos, né... os meninos catando caranguejo...

Pesquisadora: Aqui no Rio mesmo?

Professor 3: Não... lá na Bahia... no extremo sul da Bahia. E aí os caras andavam com rabo de tatu né, quem tinha o rabo de tatu maior era, né, tinha status...É, e ao mesmo tempo minha família que era uma família tradicional branca, né, de classe média da cidade... sempre falava, ah, isso aí é gente lá do... né que era o rio, né, um dos rios porque são vários rios... essa gente é lá do Caribê, né, que não era para eu me relacionar.

–Enfim, é... e aí essa curiosidade ela ficou ali latente e no meu mestrado eu falei a não eu vou, eu me lembro de uma vez olhando ali pro rio, olhando lá para o outro lado e vendo os barcos das pessoas lá... eu quero conhecer esse negócio...agora eu quero conhecer e aí eu fui justamente eu entrei com esse projeto já sinalizado aí que eu queria estudar a reprodução social daquelas pessoas, só que aí no meio do caminho aconteceu outra coisa que foi uma proposta lá de uma grande fazenda de camarão né, camarão em cativeiro, proposta para ir para essa região de mangue e tal. E eu acabei me engajando ali no movimento ambientalista...lá da Bahia, né, desse lugar e tal então eu cheguei a trabalhar numa ONG internacional, uma das maiores ONGS de conservação nacional, tinha uma relação muito boa com os servidores ali do antigo IBAMA.

–Até hoje eu faço parte de uma associação que é o Arte e Manha que trabalha com educação popular, por intermédio da arte, uma galera que auto se define afro indígena e aí é uma galera que até hoje eu tenho uma relação muito legal com eles e tal. São artistas, né, trabalham com entalhe em madeira, escultura, capoeira, dança afro, uma porção de coisa. E aí, né, esse grupo acabou de alguma forma se ompondo, né, contra esse empreendimento que foi lá e aí isso me deu chance de perceber como é que essas identidades são acionadas, né, quando a gente tem uma questão política envolvendo, né.

–Então, assim, nesse sentido, nesse momento foi que essas questões começaram a aparecer e eu me lembro de um colega, né, porque uma das formas da gente barrar o tal do empreendimento da fazenda de camarão seria uma criação de uma unidade de uso sustentável, uma reserva extrativista aos moldes lá do movimento seringueiro e tal, e hoje, né, já tem vários ambientes...não só no ambiente amazônico, mas em vários ambientes, aí no Brasil, e aí me perguntaram, né, uma vez: por que a gente não insiste em um território quilombola, né? e eu acabei deixando isso pra lá. Tinha uma outra...

–É que, na verdade... que propusesse, né, ninguém propôs, isso seria de algum técnico... tinha até um padre... tinha até um padre que ficou lá um tempo e obviamente que ele arrumou problema pelo posicionamento (...) mas acabou que esse negócio ficou meio parado e aí eu

voltei para fazer, e aí eu contei essa história, né, no mestrado do ambientalismo... de um lado e a carcicultura que seria a fazenda de camarão, de outro... como é que esses grupos se compunham e como é que eles se opuseram ali naquele momento e tal. Só sei que a gente acabou ganhando, geralmente a gente perde, né, esse tipo de luta a gente acaba perdendo, né... é um empreendimento por sua força econômica e tudo mais, mas ela acaba sendo mais... mais...mais forte...

Pesquisadora: Como agronegócio hoje, né?

Professor 3: Pois é, como um agronegócio hoje, enfim (...), mas gente ganhou... o Lula (...) foi lá assinar simbolicamente (...) o primeiro presidente da república naquela região... foi lá assinar simbolicamente a tal da reserva extrativista. A gente acabou ganhando nesse sentido, logo depois vieram outros problemas, mas, né, foi uma briga muito gloriosa nesse sentido né porque a gente conseguiu realmente expulsar aqueles...

Pesquisadora: E isso no período que você estava fazendo mestrado?

Professor 3: Isso no período que eu estava fazendo mestrado... por isso eu abandonei o negócio... abandonei a tal da reprodução social e fui falar dessa, né... disso que estava acontecendo, eu estava no meio do olho do furacão...

Pesquisadora: Ou seja, você mudou o seu objeto de pesquisa?

Professor 3: Isso mudei...

Pesquisadora: E funcionou? Conseguiu concluir?

Professor 3: Ah, concluí mais ou menos, né claro... o orientador me largou... aquelas coisas... eu que me orientei (risos)...importante era que contei..., que eu contei o negócio, mas aí depois eu volto... aí quer dizer, eu faço o concurso para cá, eu estava morando lá, faço o concurso e venho para cá... para Arraial do Cabo... aí no ano seguinte eu já faço o concurso da seleção para o doutorado da UFF, da antropologia e aí...

—Eu acho que 2010... eu começo a cursar... é isso, por aí, enfim, aí quer dizer, eu escolhi uma orientadora que é era a Eliane(...) ela trabalha com essas questões, né, ela participou do grupo de trabalho quilombola da Associação Brasileira de Antropologia... a questão dela sempre foi identidade... eu tinha uma certa é... eu hesitava um pouco... até por... até por preconceito mesmo em relação a esse conceito, vamos dizer assim... porque tá muito ligado também a atitudes multiculturais, tiram a questão da relação... porque, né, ali do negócio, não gostava muito porque achava muito recuado para o meu gosto, mas com a Eliane eu vi que o negócio podia ser bem interessante e podia render bastante, né.

—Então, foi ótimo também porque eu tive a oportunidade com ela fazer, né... de pegar, inclusive, duas vezes uma consultoria, uma delas eu fui para fazer o relatório técnico de identificação e delimitação de um território quilombola lá no Pará. Na verdade, eram sete territórios quilombolas e cada um ficou responsável por um pedaço, ali, desses sete territórios, que foi marcado pela Fundação (...) e tal.

—Aí ...fui eu fui por questões políticas... eu acabei vindo para cá... fiquei um tempo aqui e depois voltei pra Arraial, né... passei para Arraial, mas acabei vindo para cá e foi bom porque participei, por exemplo, do processo de elaboração desse curso, né, da especialização e aí depois eu voltei

para lá, mas continuo dando aula aqui porque tem uma questão de militância aí junto e tal, mas enquanto eu estava aqui, eu tive essa oportunidade e tal... então eu fui... e fui fazer trabalho de campo lá, né... aquela coisa toda, muito legal, muito me abriu bastante, não só o trabalho, né, mas a orientação também, né, quando a gente pega um bom orientador, né, a gente se dá bem, né.

Pesquisadora: O trabalho flui

Pesquisadora: A próxima pergunta que eu faria agora... até você praticamente respondeu... que é quando você se inseriu no campo da educação das relações étnico-raciais? Por que pelo que você me falou teve uma...um processo, né?

Professor 3: Isso...mas se não tivesse esse grupo aqui no IFRJ, São Gonçalo, se eu não tivesse aqui, né, com a professora (citou o nome de uma das professoras), com o professor (também citou o nome de outro professor), com o pessoal nesse iníciozinho aí, com a professora (citou o nome de outra professora também)...

—Ela tá dando aula agora, né, (...) mas, então, aí, né, que eu entrei mais de cabeça nessa história... eu pensei, caramba, eu não tenho nenhum acúmulo nessa área, a única coisa que eu tenho é... dessa coisa... tanto é que a minha, a minha disciplina continua sendo Identidade, Etnicidade e as Relações de Poder, exatamente isso, porque eu não posso ir além. Uma das coisas me vinha na cabeça, né, logo que me chamaram, né, ah (...), eu não sei nada de história da arte(...)

Pesquisadora: Por causa da nossa formação (...)

Professor 3: Exatamente... exatamente... exatamente (...), eu não sei nada disso, como é que posso contribuir... aí depois eu vi que eu poderia, porque na verdade é o ensino... é a especialização... é o ensino de histórias e culturas africanas...afro-brasileiras... então nesse sentido, na afro-brasileira eu já podia entrar e aí isso me fez também... ah, é aquela coisa sentar a bunda e estudar, né... professor tem que fazer isso, né, então é isso [risos] e aí isso foi ótimo também porque é... quem ensinou mais do que livros e tal foram... são os desafios que os nossos orientandos colocam, né, é cada um mais doido que o outro... tem um que vai chegar, aí, que né tá estudando lá em Arraial do Cabo... estudando as mulheres da Prainha, né, que é um foco de resistência negra e tal, e que são mulheres... que se, né..., que se autodenominam negras, são mulheres num universo completamente masculino... que é o universo da pesca.

—E que elas, né, se organizaram em uma cooperativa... se formalizaram, hoje tem cadeira lá no Conselho, lá, deliberativo da Reserva Extrativista, quer dizer, é... e essa menina está estudando e aí tem essa daqui... tem outra que estuda relações étnicoraciais na escola... outra no terreiro, entendeu? Então, essas coisas são muito... muito legais... faz com que a gente tenha uma visão mais ampla, né, dos processos..., de bom... enfim, a gente acaba tendo que estudar essas coisas, né.

Pesquisadora: É interessante que você acabou respondendo a minha outra pergunta... em relação à sua formação e a disciplina que você ministra...

Professor 3: É, mas isso foi esforço meu... tem um esforço meu, tem o acaso, tem a trajetória...que é isso... tem muita coisa de acaso aí também, né, o fato de bom, uma coisa é o seguinte, você tem que estar aberto, né, mas se você não tiver aberto, claro que não adianta, mas assim... eu só tive oportunidade disso por causa dessas coisas. Desde a UERJ... lá

começar... lá começar a estudar aquilo ali, né, e depois voltar com essa questão só no doutorado, quer dizer... no mestrado, eu praticamente não vi, apesar de gostar muito da questão de identidade, mas era uma questão muito espinhosa... ainda é para mim até hoje, apesar dessa portaria, cada vez mais me convenço que é um conceito muito problemático, né.

Então assim, foi no doutorado mesmo que eu consegui... por aí com essa história, que é ótima, né, aí eu tinha que propor um curso, né, e aí que curso seria esse e tudo mais? Aí quer dizer, eu me aprofundei naquele projeto, que já estava estudando mesmo e que já era um interesse meu, né, mas aí não só o curso, né, e claro a gente vai errando, né, continua errando... ainda bem, sinal de que, né, (risos)]

Pesquisadora: Eu percebo é que você não se inseriu no momento em que veio para o curso, não... a coisa já vinha acontecendo antes e isso é muito bom...

Professor 3: Já tinha... que foi um curso que eu queria fazer também, mas que, aí por contingência, acabei não fazendo... que é, né, que era o curso lá da Candido Mendes, que tinha lá...enfim, era uma especialização específica, muita gente fez essa especialização, né, e eu acabei não fazendo, né, tipo... podia ter feito, né, talvez eu podia ter entrado antes, né.

Pesquisadora: Bom, vamos para a última pergunta para fechar...E assim, situações que envolvam racismo e discriminação são debatidas em sala de aula? Assim, no dia a dia? Situações que os discentes trazem e que acabam sendo debatidas em sala...

Professor 3: Mas você diz na especialização?

Pesquisadora: É, na especialização, na sua disciplina, por exemplo...

Professor 3: Não ali... não é... ali não é... a nossa questão ali....que acaba acontecendo muito é o seguinte, como tem muita gente aqui da rede, né, da rede municipal, estadual de educação que não só do município São Gonçalo, mas de Niterói, do Rio como um todo e tal é... são questões que são trazidas para sala de aula... até por isso o que eu costumo brincar com o pessoal aqui é o seguinte, a questão da identidade ela perpassa, pode até não ser o seu foco, o seu objeto, mas de alguma forma você tem que dialogar com isso, né.

–Então, acaba que é importante que a gente trabalhe, inclusive, com essas questões, né, quer dizer, a gente não vai simplificar simplesmente trabalhando somente com o empírico, né, mas é tentar fazer esse diálogo... eu me propus fazer... eu não sei se consigo, mas eu propus fazer isso em sala de aula, né, que é trazer essas experiências e a gente tentar dialogar com a teoria, na verdade é isso, um diálogo entre a gente.

–Então, isso é muito legal porque as pessoas trazem essas experiências todas aí, da sua militância em sala de aula, nos movimentos sociais, enfim, traz para nossa sala de aula, da especialização, e a gente acaba pensando junto, né, às vezes estratégias... essas coisas bem pragmáticas, né, como é que eu lido com aquela menina que é preta e diz que não é preta, né, tipo coisas desse tipo, né, e a gente acaba que compartilha um pouco dessas... dessas questões...

Pesquisadora: Dessas experiências...

Professor 3: Dessas experiências que são...marcadas pelo preconceito, pela segregação e tal... então isso é uma coisa que... que... hoje, né, o pessoal hoje... os professores e professoras aí da rede... principalmente daqui do município de São Gonçalo, sofrem bastante, sofrem bastante...

que aí tem aquela questão que envolve... aí não é só a questão étnico-racial em si, mas, por exemplo, as religiões de matriz étnico-raciais (...) aí essa... é uma... complicada... principalmente, quando você, às vezes, tem relatos... aí, né, da escola... da direção, até serviços gerais... é tudo evangélico e aí a questão não é ser evangélico também, né, isso aí a gente também tem que relativizar, mas de como as coisas são... são...

Pesquisadora: Que acabam sendo um ponto de conflito, né?

Professor 3: Exatamente... então quer dizer, sabe aí, por exemplo, como a gente traz aqui... e aqui também é complicado... a gente também tem aqui a resistência do próprio campus é... São Gonçalo, mas, por exemplo, meu irmão toca candombe que é um ritmo Uruguaio que usa, né, tambores e tal, e tem uma matriz africana, né, o próprio candombe só pelo nome...

Pesquisadora: Já dá para ter uma ideia...

Entrevistado: Aí quer dizer, a gente... ele tocou aqui para uma galera... o pessoal sempre olha meio de rabo de olho, sabe... essa coisa... trazer tambor para a escola é uma coisa... tambor é sagrado, né, pelo menos para os percussionistas e para as religiões de matriz africana o tambor é sagrado... então nesse sentido, né, a gente esbarra principalmente nessa questão... quando entra esse... nessa dimensão religiosa... quando entra na dimensão religiosa aí as coisas ficam mais tensas, vamos dizer assim... os conflitos ficam mais latentes ou mais...mais densos... sei lá, né, é... que tratar da questão étnico-racial como folclore, como sempre foi tratado... o dia do índio, por exemplo...

Entrevistadora: É o ponto mais... (tenso)

Entrevistado: É o ponto mais (...)... essa coisa do tambor, né... da então a galera traz... traz essas questões, mas, mesmo assim, né, não só a questão religiosa, mas também o...

Entrevistadora: Interessante que eu participei de um evento, lá na UERJ há poucos dias, e um dos palestrantes falava sobre isso... dessa dificuldade no dia a dia de se falar de religião de matriz africana...

Entrevistado: Isso... exatamente e aí tem a ver com...né, porque é um aspecto da própria identificação, né, da própria identidade... tem a ver com isso e tal... então quer dizer, você de alguma forma... você usa aquela, né... esses elementos... que são elementos, vamos dizer, da manifestação cultural festiva, mas ao mesmo tempo também são elementos religiosos... então para você olhar de uma forma que... preconceituosa é fácil... aí você junta as duas coisas... não... nem festa nem religião, né, então o tambor do Ogan, né, no Candomblé... ele é a mesma coisa do que... da capoeira... (...)

Entrevistadora: Eu imagino as dificuldades que vocês enfrentaram

Entrevistado: Não, eu não... quem enfrenta são os nossos alunos...

Obs.: não foi possível transcrever a parte final da entrevista devido às falhas no áudio, porém isto não comprometeu a compreensão das informações que foram necessárias à composição do trabalho.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - entrevistas realizadas na modalidade à distância

Nome: Egressa 1

Etnia: Auto declarada como negra.

Idade: 39 anos

Profissão: Jornalista por formação, mas trabalha como arte educadora e mediadora de leitura.

1 - Como você se identifica em termos étnico-raciais?

Negra

2 – Qual é sua formação e há quanto tempo está formado(a)?

Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo em 2003. Especialista em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras em 2016, pelo IFRJ de São Gonçalo. Mestranda em Educação, pela UFRRJ.

3 – Por que você escolheu uma especialização voltada para conteúdos ligados à cultura africana e afro-brasileira?

Porque precisava aprofundar meus conhecimentos sobre a História da África e sobre as lutas do povo negro no Brasil. Para atuar de maneira coerente em prol da luta antirracista, somente entendendo os processos históricos e políticos que compõem todo o contexto racial e social em que vivemos. Sonho em ser escritora e após criar o BaObazinhO, meu pequeno projeto onde a contação de histórias negras é o fio condutor para as atividades, senti ainda mais a relevância em me educar a respeito. Foi a partir de um curso de extensão chamado Brasil e África em Sala de Aula, que eu cursava no próprio IFRJ, que tomei conhecimento da especialização e decidi participar do processo seletivo.

4 - Você acredita que sua formação careceu de conteúdos ligados a esses temas? Se sim, quais conteúdos e em quais momentos eles fizeram falta?

Sim. No próprio curso de jornalismo, ao longo da graduação, não se mencionou a questão racial. O referencial é todo branco, europeu. Não sei como está o curso hoje mas se eu pudesse voltar no tempo com a bagagem que consegui acumular até aqui, certamente proporia a inserção de textos ou vídeos sobre a Imprensa Negra e o Teatro Experimental do Negro, por exemplo. É inadmissível que tantos movimentos importantes que envolvem cultura e comunicação em momento algum sejam citados ao longo do curso de jornalismo. O cinema em países como Burkina Faso, Nigéria e Moçambique; a literatura produzida por mãos negras como Conceição Evaristo, Carolina Maria de Jesus, Paulina Chiziane e Conceição Lima; o movimento dos Panteras Negras, nos EUA e Negritud, na França, com nomes de extrema relevância pra luta anticolonial como o de Aime Cesaire, Sanghor e Damas são alguns conteúdos que simplesmente nem apareceram ao longo da minha formação. Se a gente não procurar aprender por conta

própria e se dirigir aos locais que oferecem formações a respeito, a gente seguirá favorecendo a manutenção dos cânones e, por conseguinte, da supremacia branca.

5 – Para você, esses conteúdos são importantes para a formação da identidade do discente? Principalmente o afro-brasileiro? Por quê?

Sim. Extremamente importantes. Porque permitem o rompimento com o referencial branco, eurocêntrico, hegemônico, posto como verdade absoluta, provocando outras perspectivas sobre si mesmo e sobre a sociedade em que vivemos. O contato com conteúdos onde negros e negras são apresentados como sujeitos históricos, atores sociais, que sempre lutaram e se articularam com base em lógicas próprias - bem diferente do que os livros didáticos e a história dita oficial contam (como se a história da África e do povo africano e afro-brasileiro começasse apenas no período escravocrata) - promove a tomada de consciência, indispensável à emancipação física e mental do povo negro. E isso impacta (creio eu!) na maneira de lecionar, na seleção dos conteúdos a serem abordados, na forma de ser e viver o mundo, de maneira geral.

6 – Em que município você atua como docente e há quanto tempo?

Atuo como o BaObazinhO em escolas públicas do município do RJ.

7 – Ocorreram mudanças na sua rotina enquanto professor (a) depois de ter cursado a especialização? Se sim, quais?

Sim. Maior sensibilidade na escolha dos conteúdos e referenciais. Muito cuidado na hora de preparar o repertório a fim de evitar estereótipos. Me sinto preparada para lidar com as dúvidas das crianças e professores.

8 – Durante as aulas, questões que envolvem preconceito, racismo e discriminação são debatidas? Se sim, como os alunos se posicionam e como são esses debates?

Como trabalho com contação de histórias e o público normalmente é infantil, há estranhamento em um primeiro momento quando se deparam com ilustrações onde negros e negras são apresentados como reis e rainhas, por exemplo. Há resistência em aceitar a estética, o visual das personagens como algo bonito, positivo. Quando as crianças verbalizam isso, pergunto por quê pensam assim e qual o ideal de beleza para elas. A partir daí, geralmente vira uma roda de conversa e dialogamos sobre quem determina o que é belo ou não é. Por quê só pode ser considerado belo um determinado tipo de cabelo ou cor? Emergem histórias de vida das próprias crianças e elas próprias vão propondo soluções. Tento interferir o menos possível mas é notório que até a maneira como eu mesma me apresento (esteja de turbante ou com o cabelo black solto) suscita comentários e posturas nelas - especialmente nas crianças negras. Tento sempre associar a estética então apresentada nas ilustrações a alguém que elas possam conhecer e admirar. Surgem então nomes de colegas da própria classe, de familiares ou vizinhos/as que as crianças admiram e se assemelham às ilustrações. Logo o visual antes retalhado passa a ser considerado também admissível e até bonito. Em algumas ocasiões, ao término das oficinas do

BaObazinhO, crianças vieram a mim dizer que deixariam o cabelo crescer pra ficar black como eu. Crianças brancas inclusive.

9 – Quais são os desafios de se trabalhar com a educação das relações étnico-raciais?

O maior desafio é entrar em algumas instituições de ensino. O fundamentalismo religioso está muito forte e impossibilitando o diálogo sobre a questão racial.

10 – Sob seu ponto de vista, fale um pouco sobre as eventuais mudanças que podem ocorrer na cultura escolar quando se trabalha com o multiculturalismo.

Acredito que a principal mudança seja a capacidade de nos aceitarmos uns aos outros de forma respeitosa. No entanto, é preciso ter cuidado pois sob o disfarce do multiculturalismo o que vemos é a continuação da abordagem de conteúdos negros somente em datas específicas no calendário escolar, tais como 20 de novembro e 13 de maio. Sob a égide do multiculturalismo, muitas instituições de ensino mantêm a estrutura imposta pela educação ocidental, que privilegia a cultura e a história europeia e/ou norte-americana em detrimento às demais culturas.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Nome: Egressa 2

Etnia: não declarada.

Idade: 31 anos

1 - Como você se identifica em termos étnico-raciais?

Como alguém que apoia a luta antirracista.

2 – Qual é sua formação e há quanto tempo está formado (a)?

Licenciatura em Educação Artística/Habilidade Artes Plásticas (UFRJ-2011)

Pós-graduada em Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras em 2016, pelo IFRJ, Campus São Gonçalo, 2016. Título especialista.

3 – Por que você escolheu uma especialização voltada para conteúdos ligados à cultura africana e afro-brasileira?

Despertei o interesse pela temática no estágio da licenciatura onde o tema de uma das provas aula era cultura afro-brasileira.

4 - Você acredita que sua formação careceu de conteúdos ligados a esses temas? Se sim, quais conteúdos e em quais momentos eles fizeram falta?

Absolutamente. Não tive na escola abordagens que trouxessem a população negra como protagonista e na graduação não foram mencionados artistas afro-brasileiros, exceto Aleijadinho e Mestre Valentim, mas sem recorte racial.

5 – Para você, esses conteúdos são importantes para a formação da identidade do discente? Principalmente o afro-brasileiro? Por quê?

Desde a criação da lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e da história da África nossa responsabilidade enquanto educador -pesquisadores encontrou novos desafios. É necessário ressignificar nossos saberes e buscar um importante lado de nossa história invisibilizada durante séculos.

6 – Em que município você atua como docente e há quanto tempo?

No município de São Gonçalo (6 anos) e Rio de Janeiro (7 anos).

7 – Ocorreram mudanças na sua rotina enquanto professor (a) depois de ter cursado a especialização? Se sim, quais?

Sim, o planejamento das aulas sempre busca um recorte racial.

8 – Durante as aulas, questões que envolvem preconceito, racismo e discriminação são debatidas? Se sim, como os alunos se posicionam e como são esses debates?

Sim, encontramos diversos posicionamentos. Aqueles que tem consciência que sofrem racismo, aqueles que acusam os próprios negros de serem racistas, outros que entendem o racismo apenas em ofensas literais, mas não o racismo estrutural...no ensino médio os debates costumam ser mais acalorados com a disseminação do discurso de ódio levantado por figuras como Bolsonaro muitos jovens são levados por essas ideias sem um devido aprofundamento. Por outro lado, vemos um crescimento de jovens empoderados e conscientes da necessidade da luta anti-racista.

9 – Quais são os desafios de se trabalhar com a educação das relações étnico-raciais?

Encontrar um projeto pedagógico em comum nas escolas que tenham o compromisso com essas questões. Trabalho de forma isolada essas temáticas.

10 – Sob seu ponto de vista, fale um pouco sobre as eventuais mudanças que podem ocorrer na cultura escolar quando se trabalha com o multiculturalismo.

Acredito que a formação do alunado se torna mais completa e tolerante ao conviver com diversas culturas.