

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCÝ RIBEIRO – UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA

Ana Carolina da Silva de Souza Martins

Campos dos Goytacazes

2021

**ENTRE O PROCLAMADO E O PRATICADO: A (não) presença da diversidade
étnico-racial nos currículos das Licenciaturas do IFF e os obstáculos
epistemológicos para a problematização do racismo no Brasil**

Ana Carolina da Silva de Souza Martins

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia Política.

Professora Orientadora: Dra. Luciane Soares da Silva

Campos dos Goytacazes

2021

ENTRE O PROCLAMADO E O PRATICADO: A (não) presença da diversidade étnico-racial nos currículos das Licenciaturas do IFF e os obstáculos epistemológicos para a problematização do racismo no Brasil

Ana Carolina da Silva de Souza Martins

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia Política.

Professora Orientadora: Dra. Luciane Soares da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Ana Carla Oliveira Pinheiro
Instituto Federal Fluminense- IFF

Prof^a Dr^a Edilza Sotero
Universidade Federal da Bahia- UFBA

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo
Universidade Estadual do Norte Fluminense- Uenf

Prof. Dr. Marcos Abraão Fernandes Ribeiro
Instituto Federal Fluminense- IFF

Prof^a Dr^a Luciane Soares da Silva
Universidade Estadual do Norte Fluminense- Uenf
Orientadora

FICHA CATALOGRÁFICA
UENF - Bibliotecas
Elaborada com dados fornecidos pela autora

M386 Martins, Ana Carolina da Silva de Souza.

“ENTRE O PROCLAMADO E O PRATICADO: A (NÃO) PRESENÇA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS DO IFF E OS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS PARA A PROBLEMATIZAÇÃO DO RACISMO NO BRASIL” / Ana Carolina da Silva de Souza Martins. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2021

120 f.: il.
Bibliografia: 104 – 109

Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2021.
Orientadora: Luciane Soares da Silva

1. Educação. 2. Currículo. 3. Racismo. 4. Licenciaturas 5. IFF. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense. II. Título.

CDD - 320

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria da Conceição (em memória),
Meu maior amor e saudade.

*“Meu amor por você
Não vai ter fim
E eu sei que vai ser pra sempre assim
Você pra sempre em mim.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha ancestralidade e à espiritualidade por me manterem de pé, não apenas durante a jornada do mestrado, mas na vida. Obrigada! Axé!

Preciso agradecer à minha família, principalmente à minha mãe (em memória). Tudo que eu faço foi e é por você. Amor de toda a minha vida. Esse título é seu! Saudades, amo você!

Ao meu pai, Ronaldo, sua força me inspira a correr atrás de tudo que quero. Obrigada por tudo. Amo você.

Aos, meus irmãos: Valessa, Géssica, Sthéfany e Reinaldo. A vida é mais leve e linda ao lado de vocês, melhores companheiros de vida que eu poderia ter.

Ao meu sobrinho: sua leveza e humor me fazem crer que a vida ainda é boa.

Ao meu amor, Francielle Manhães, por todo apoio, encorajamento, carinho e companheirismo. Você sabe que foi essencial nesse processo. Minha sorte, te amo!

À minha turma de mestrado, sem o apoio mútuo, essa jornada seria muito mais difícil. Sucesso a todas e todos!

Às minhas amigas que a Uenf uniu, Kamila Carino e Renata Francisco! Muito obrigada!

À minha amiga Letícia Martins, reencontro de outra vida. Obrigada por tudo!

À banca examinadora, Edilza Sotero, Gerson Tavares e especialmente à Ana Carla Pinheiro e Marcos Abraão pela troca durante a construção deste trabalho. Agradeço a generosidade.

À minha orientadora Luciane Soares por toda troca e ensinamento ao longo desses anos. Toda minha gratidão!

À coordenadora Wania Mesquita pela dedicação ao programa e pela generosidade que sempre teve comigo.

Ao corpo docente do PPGSP, é imensurável a importância de vocês para este trabalho.

À FAPERJ pela bolsa concedida, essencial para a realização desta pesquisa.

À todas e todas, muito obrigada !

RESUMO

Esta dissertação tem como cerne a discussão entre racismo e educação com foco no debate da descolonização dos currículos. Tendo como domicílio de pesquisa empírica o IFF campus Campos-Centro busca compreender, através do diálogo com o reitor do IFF e as coordenadoras dos cursos de licenciatura da referida instituição, como o debate racial aparece em seus cotidianos profissionais no contexto da sala de aula e sobre como enxergam o papel da educação enquanto ferramenta para a construção de uma sociedade antirracista. A metodologia da pesquisa se baseia numa revisão bibliográfica acerca da temática racial no Brasil; pesquisa documental – dos currículos das licenciaturas - e na realização de entrevistas semi-estruturadas com os atores mencionados. Os resultados encontrados apontam para o fato de que, ainda que amplamente se compreenda a necessidade do estabelecimento do debate racial, essa temática é extremamente negligenciada, resultado direto de um processo de colonialidade, que mesmo após superado o colonialismo, permanece arraigada nos costumes, cultura, currículos e forma de produção de conhecimento.

Palavras-chave: Educação; Currículos; Racismo; Licenciaturas; IFF.

ABSTRACT

This thesis is centered on the discussion between racism and education, focusing on the debate on curricula decolonization. Empirical research was conducted at IFF Campus Campos-Centro and seeks to understand, through dialogue with the dean of the IFF and the coordinators of the undergraduate courses, how racial debate appears in their professional routines in class and how they see education as a tool to build an anti-racist society. Research methodology is based on a bibliographic review about the racial theme in Brazil; documental research on the undergraduate curricula and semi-structured interviews with the mentioned actors. The results point to the fact that, although the need for the racial debate establishment is widely understood, this theme is extremely neglected, a direct result of a coloniality process, which even after overcoming colonialism remains rooted in customs, culture, curricula and production of scientific knowledge.

Keywords: Education; Curricula; Racism; Undergraduate courses; IFF

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 O LEGADO DA ESCRAVIDÃO.....	14
1.1 UMA RADIOGRAFIA DA VIDA NEGRA PÓS-ABOLIÇÃO: TRABALHO E EDUCAÇÃO.....	20
1.2 NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA: A DESIGUALDADE EDUCACIONAL ENTRE NEGROS E BRANCOS NO BRASIL.....	24
1.3 REPRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR AS LICENCIATURAS DO IFF	28
2. DECOLONIALIDADE; CURRÍCULO E A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO NA LUTA POR POLÍTICAS PÚBLICAS.....	31
2.1 CONCEITUANDO A COLONIALIDADE.....	31
2.2 TEORIA DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE ÂNGELA FIGUEIREDO E BELL HOOKS.....	33
2.3 CURRÍCULOS E A IMPORTÂNCIA DE DESCOLONIZÁ-LOS	35
2.3.1 Teorias tradicionais de currículo	36
2.3.2 As teorias críticas de currículo	37
2.3.3. As teorias pós-críticas de currículo	38
2.4 AS LEIS ÁUREA; 10.639/2003 E 12.711/2012 COMO RESULTADO DA LUTA DO MOVIMENTO (DE) NEGRO(S)	40
2.4.1. Lei Áurea: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brazil. 40	
2.4.2 A escravidão e luta abolicionista em Campos do Goytacazes	41
2.4.3 Lei 10.639/2003: Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.....	42
2.4.4 Lei 12.711/12: Institui a reserva de 50% das vagas nas instituições federais para pretos, pardos, indígenas e estudantes de escola pública.....	47

3.	A CONSTRUÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E O CASO ESPECÍFICO DO IFF <i>CAMPUS</i> CAMPOS-CENTRO	53
3.1	“O QUE ACONTECEU NÃO REPRESENTA A COMUNIDADE DE ESTUDANTES E ALUNOS DO IFFLUMINENSE”: OS CASOS RECENTES DE RACISMO NO IFF <i>CAMPUS</i> CAMPOS-CENTRO	60
4.	ENTRE O PROCLAMADO E O PRATICADO: A (não) presença da diversidade étnico-racial nos currículos das Licenciaturas do IFF: o que dizem os documentos, coordenadores dos cursos e o reitor do IFFluminense?.....	67
4.1	O PROCLAMADO PELOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFF <i>CAMPUS</i> CAMPOS-CENTRO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE CURSO E PERFIL DO EGRESSO.....	67
4.2	O praticado pelos cursos de Licenciatura do IFF <i>campus</i> Campos-centro: o que dizem os coordenadores dos cursos.....	74
4.2.1	Entrada no campo de pesquisa	74
4.3	O PRATICADO IFF <i>CAMPUS</i> CAMPOS-CENTRO: COM A PALAVRA, O REITOR DO IFFLUMINENSE	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
7	ANEXOS.....	110

INTRODUÇÃO

Este trabalho vem, antes de qualquer coisa, da convicção do poder transformador que a educação possui na vida das pessoas. Enquanto mulher preta, vinda do interior e filha de lavradores, a educação se mostrou desde sempre como único caminho no sentido de experienciar uma realidade diferente do que se apresentava para as mulheres que vêm de onde eu venho. Peço licença para relatar aqui uma experiência pessoal que teve impacto considerável na escolha de trabalhar a temática étnico-racial nessa dissertação de mestrado.

Esse fato aconteceu quando eu estava no quinto ano do ensino fundamental e o evento era a comemoração do dia 13 de maio, abolição da escravatura. A Secretaria de Educação da cidade em que morava à época, São Francisco de Itabapoana, extremo norte do Rio de Janeiro, solicitou que as unidades escolares fizessem algum ato em ‘comemoração’ ao dia, fotografassem e enviassem essas fotografias para a secretaria que exporia em algum evento em celebração à data. Assim, a direção e as professoras da escola decidiram que os alunos negros da escola, inclusive esta que vos escreve, vestiriam-se tal e qual pessoas escravizadas, ao passo que selecionaram uma aluna branca para fantasiar de sinhá, com direito a um andor improvisado com carteiras escolares e, dessa forma, violenta nos fotografou para enviá-las à Secretaria de Educação da cidade. Eu sequer consigo mensurar o quão agressivo e doloroso essa experiência foi para as crianças de entre 10 e 11 anos que foram obrigadas a se sujeitarem a tamanha humilhação. Mas consigo hoje entender como a educação que se pratica no Brasil, não dialoga com pessoas como essas crianças do fato citado acima, isso foi o que motivou a pesquisa desse tema específico.

Em minha monografia, ao fim do curso de Licenciatura em Geografia, intitulada *“A política de ação afirmativa na rede federal de ensino: o ponto de vista dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio Integrado dos cursos de Mecânica e Edificações do campus Campos-Centro do IFFluminense”* investiguei a opinião de alunos do Ensino Médio Integrado do IFF acerca da política de cotas. O que foi possível verificar é que mesmo os alunos dessa instituição de ponta em relação ao ensino possuem uma desinformação substancial acerca da política de cotas. Ao pensar um tema para a dissertação, revisei meu trabalho monográfico onde me veio o questionamento a respeito da formação de professores que atuam na educação básica e olhando para a

minha própria formação enquanto professora de Geografia, percebi que a ausência da temática étnico-racial foi uma constante na minha graduação, então decidi investigar se essa ausência não se deu apenas no curso em que eu estudei e percebi que é uma inexistência que perpassa a formação do profissional de educação de forma ampla.

Nesse sentido, decidi voltar a instituição em que estudei e que pesquisei anteriormente, pela qual tenho imensa estima e gratidão e entender, através do diálogo com as coordenadoras de curso e do reitor do IFF, os motivos para que a maioria dos cursos de licenciatura do IFF campus Campos-Centro não mencionem a questão étnico-racial em seus currículos. Essa pesquisa motiva-se em grande parte pela existência da Lei 10.639/2003 que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira que, apesar desta não se estender obrigatoriamente ao ensino superior, este último deve por premissa estar em consonância com a legislação que orienta a educação nacional.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro capítulo traz um breve panorama da desigualdade racial no Brasil em relação a educação e trabalho. Procura-se evidenciar como a variável raça baliza os níveis educacionais desde a alfabetização até a pós-graduação: pessoas pretas e pardas, apesar de serem maioria da população, apresentam-se como minoria quando se analisa a composição racial no interior das escolas e universidades. De forma relacionada, trago alguns dados para se pensar como se estrutura a questão de trabalho e renda de pretos e pardos: esse grupo ainda figura como ocupando os piores postos de trabalho na estrutura ocupacional. Ainda no primeiro capítulo, trago de forma breve a contribuição de Pierre Bourdieu sobre reprodução e currículo.

O segundo capítulo aborda a teoria da decolonialidade, contextualizando como essa teoria dialoga com o tema deste trabalho sobretudo como ajuda na compreensão dos motivos pelos quais este assunto é tão negligenciado no âmbito da educação. Aníbal Quijano, principal teórico utilizado para o referido tema, destaca como a raça é um pilar estruturante da colonialidade. Posteriormente, a seção aborda também as principais teorias do currículo, a importância do Movimento Negro na luta por políticas públicas para pessoas pretas, especificamente falando a respeito de três legislações muito importantes na trajetória de pessoas negras no Brasil: a Lei Áurea, a lei de ação afirmativa e a Lei 10.639/03.

No capítulo três é abordado como nascem os Institutos Federais, evidenciando que compreender as várias transformações que a rede federal sofreu ao longo dos anos,

é fundamental para entender a falta de identidade que estas instituições possuem, o que corrobora no entendimento do debate racial não ser feito de forma sistemática. É trazido também a história específica do especificamente o IFF campus Campos-Centro. O capítulo traz ainda um breve histórico da escravidão e luta pela abolição na cidade de Campos dos Goytacazes. No último subitem do capítulo, são relatados os dois casos recentes de racismo relacionados a instituição que é campo desta pesquisa demonstrando como os dois acontecimentos são frutos da ausência desse debate na referida instituição e na educação de forma abrangente.

O quarto capítulo, parte empírica da dissertação, traz inicialmente uma análise do que chamo de “proclamado” – o que os cursos de Licenciatura do IFF trazem como perfil de egresso e a concepção de cada uma das seis licenciaturas – analisando a respeito da ausência de conteúdos que tratem da temática étnico-racial como um empecilho para o alcance de alguns objetivos específicos tanto na concepção de curso quanto no perfil do egresso. A segunda e terceira parte desse capítulo, trazem as entrevistas e análises das falas das coordenadoras de curso e reitor do IFFluminense respectivamente, o que denominei “praticado”.

As considerações finais da pesquisa demonstram que, ao tratar do assunto do ensino a respeito das questões étnico-raciais, as coordenadoras e o reitor demonstram entender e ratificam a importância de que esse seja incluído nos currículos das licenciaturas. O fato de os cursos possuírem autonomia dentro da instituição para elaborar e alterar suas matrizes curriculares somado bem como o de todos verbalizarem a importância do tema, suscita o debate acerca do que falta para estreitar o que se proclama do que se pratica nas licenciaturas do IFF campus Campos-Centro.

1 O LEGADO DA ESCRAVIDÃO

“Alguém avisa ao Feliciano que a maldição da África
Foi o europeu cristão caucasiano”
-Emicida- Mandume

Para estudar a questão racial e as hierarquias raciais no Brasil é necessário que se faça uma revisão das bases históricas dessa relação, uma vez que se entende que o que experienciamos hoje enquanto sociedade em relação ao racismo é a atualização de fatos acontecidos num passado recente (pós-abolição da escravatura). Além disso, não se pode perder de vista o papel que o Estado brasileiro teve e continua tendo na manutenção do *status quo*, aqui se faz importante demarcar que a situação desigual do povo negro no Brasil contemporâneo é fruto também de decisões e omissões políticas que, assim como no pós-abolição, continuam sendo uma realidade atualmente.

Embora esta seção se dedique a falar sobre os efeitos e marcas deixados na sociedade brasileira pela escravidão, e não sobre o período escravocrata em si, alguns conceitos são fundamentais no entendimento das condições que possibilitaram a vigência de um regime tão austero por mais de três séculos nesse país. Um dos conceitos necessários para começarmos a entender as hierarquias raciais é como a noção de raça é construída ao longo da história para justificar uma categorização de tipos humanos que foi essencial para que fosse possível continuar uma subjugação de grupos humanos como negros e indígenas. Nesse sentido, cabe ressaltar como a ciência teve primordial papel nesse processo.

As teorias racistas que surgiram na Europa no século XIX buscavam explicar a evolução das sociedades segundo critérios biológicos, deturpando a teoria da evolução das espécies em darwinismo social. Segundo esses pressupostos, os povos primitivos evoluiriam de forma natural para as sociedades avançadas e consideradas complexas que seriam as ocidentais e europeias. Dessa forma, tentava-se traçar padrões que iriam reger a evolução das civilizações (ORTIZ, 2006)

O evolucionismo fornece à intelligentsia brasileira os conceitos para a compreensão desta problemática; porém, na medida em que a realidade nacional se diferencia da europeia, tem-se que ela adquire no Brasil novos contornos e peculiaridades. A especificidade nacional, isto é, o hiato entre teoria e sociedade, só pode ser compreendido quando combinado a outros conceitos que permitem considerar o porquê do “atraso” do país. [...] O pensamento brasileiro da época vai encontrar tais argumentos em duas noções particulares: o meio e a raça. (p. 15)

Segundo Albuquerque e Filho (2006), a humanidade passou a ser classificada a partir de estágios civilizatórios: as nações europeias eram o modelo de sociedades mais adiantadas, e os povos africanos e indígenas eram tidos como os mais atrasados e “bárbaros”. Esses preceitos racistas irão utilizar também a raça como empecilho ao desenvolvimento. No Brasil, intelectuais como Silvio Romero chegaram a considerar este aspecto, a raça, mais relevante que o meio. Sendo assim, o determinismo ambiental adicionado às teorias raciais tornou o caso brasileiro ainda mais complexo.

Conforme aponta Guimarães (1997), no século XIX, havia a certeza de que as “raças” eram categorizações da espécie humana que poderiam ser demonstradas com os povos originários dos diferentes continentes e caracterizados por atributos fenotípicos como cor da pele, formato do nariz, forma do crânio. A essas características, somavam-se ainda inferências morais, psicológicas e intelectuais que, em teoria definiriam o potencial das raças para serem povos civilizados. (p.147)

Apesar de serem paulatinamente abandonadas pela biologia a partir do século XX, as teorias racistas influenciaram e deram sustentação para a implantação de projetos de países imperialistas europeus, originando tragédias como o holocausto, por exemplo. De forma ampla, após as consequências drásticas geradas por essas teses, a reação dos cientistas de diversas áreas – biologia, antropologia e sociologia – foi a de rechaçar completamente os pressupostos engendrados por essa matriz teórica.

As teorias racistas do séc. XIX deram base para existir no Brasil, uma política oficial de incentivo a imigração europeia. De acordo com Costa (1999), na região sudeste do Brasil, criou-se uma relação intrínseca entre abolição e imigração, muito em consequência aos efeitos das referidas teorias. Dessa forma o progresso do país era assimilado ao branqueamento da população. Pode-se considerar que o movimento abolicionista demonstra qual seria o destino do escravizado após o fim do regime de escravidão, uma vez que os abolicionistas enxergavam a escravidão como um entrave ao sucesso econômico como também o incentivo da imigração de europeus (p.25). Dessa forma, entendiam que a modernização viria por duas frentes amplamente relacionadas: primeiro, consideravam que os imigrantes eram mais adaptados ao trabalho livre; segundo, acreditavam que estes estavam mais habituados ao cultivo da pequena propriedade para a produção de alimentos.

Apesar da condenação explícita do escravismo, não há qualquer preocupação com o destino da população escrava, nem mesmo com os demais trabalhadores nacionais, e o significado mais imediato de “trabalho livre” é a desqualificação dos negros e mestiços para o

mercado de trabalho independente. Eram, pois, considerados incapazes de agir por iniciativa própria – pressupunha-se, portanto, que fracassariam como pequenos proprietários. (MAIO & SANTOS p.46)

Segundo Fernandes (1978), no Estado de São Paulo, nas regiões com mais escassez de mão de obra e economicamente decrescentes era comum que no pós-abolição, os antigos escravizados continuassem trabalhando nas fazendas como trabalhadores assalariados. Porém nas regiões onde o cultivo do café se dava de forma próspera e promissora e se tinha acesso a mão de obra estrangeira em grande quantidade, os proprietários de terra não contratavam novamente as pessoas que haviam escravizado por anos, optando assim por contratar mão de obra estrangeira já no regime de trabalho livre e assalariado. (p.35)

Com isso, fica evidente que os escravizados só tinham chance trabalho nas regiões mais decadentes do Brasil, com a ressalva que essa relação de trabalho era, conforme assinala Hasenbalg (2005) *caraterizado pela dependência senhorial e o clientelismo. Durante as décadas seguintes, esse grupo permaneceu, em sua maior parte, ligado ao setor agrário da região* (p.171). Ainda segundo o autor, onde a abolição aconteceu de forma concomitante a grande inserção de imigrantes europeus, toda a população de pretos e pardos foi marginalizada inicialmente em relação economia capitalista que se formava.

Como resultado do fluxo oficialmente promovido de imigrantes europeus, até a década de 1920, fechou-se um espaço socioeconômico que, de outra maneira, teria estado disponível para os não-brancos e o resto da força de trabalho nacional concentrados dentro e fora do Sudeste. (Idem p.172)

A escravidão no Brasil foi legalmente abolida no Brasil em 1888, um ano antes da Proclamação da República, isso poderia, à primeira vista, significar uma emancipação do povo negro e futuramente, a inserção dessas pessoas numa sociedade de classe que viria com o fim o antigo regime. Porém, conceder a essas pessoas condições dignas de existir, não fazia parte da agenda de preocupações do governo à época, ficando assim, os ex-escravizados abandonados à própria sorte. Segundo Florestan Fernandes (1978), a abolição da escravatura não representou uma incorporação desses homens e mulheres recém-libertos à sociedade de classes que começava a se delinear com o fim do Império. Essa não integração dos ex-escravizados, acrescido ao racismo latente na sociedade brasileira vai se desdobrar na enorme

desigualdade racial, social, econômica, educacional, de oportunidades que experienciamos enquanto sociedade.

Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra instituição assumisse encargos especiais que tivessem por objetivo prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (p. 29)

Com a finalidade de mensurar o número de imigrantes que chegavam ao Brasil, recorre-se ao Censo de 1872, segundo o qual nesse ano, os negros e mulatos somavam 37% enquanto os “estrangeiros” passaram de 922 para 12.085 já em 1886 (FERNANDES, 1978). Segundo Maio e Santos (1996), a vinda dos imigrantes representou para os trabalhadores nacionais uma grande exclusão do sistema de trabalho assalariado, tanto no que diz respeito a agricultura de pequena propriedade quanto aos trabalhadores do núcleo urbano.

Durante o Império, os debates sobre política de imigração/ e colonização giraram em torno de dois conjuntos de questões: a) as dificuldades decorrentes do assentamento de imigrantes em terras devolutas e as medidas necessárias ao sucesso econômico das colônias - tendo como modelo padrão os assentamentos já realizados, fato que levou a uma hierarquização de imigrantes com base na sua suposta capacidade para produzir uma agricultura “moderna”; b) a abolição da escravidão como única medida capaz de tornar o Brasil um país civilizado – com seu corolário, o “trabalho livre” associado ao imigrante europeu; na prática isso excluiu os “nacionais” (trabalhadores assalariados e escravos) do sistema de colonização com pequena propriedade. (MAIO & SANTOS 1996, p.45)

Não é difícil chegar à conclusão de que a competição por postos de trabalho entre os trabalhadores brancos europeus e os negros recém libertos, sendo os últimos saindo derrotados dessa competição, acarretaria uma grande disparidade econômica e social entre os grupos. Considerando o papel que o trabalho desempenha na sociedade capitalista e a representação que ele possui desde a Revolução Industrial, seria de suma importância na construção de um cidadão, o acesso ao emprego formal, uma vez que dentro do modo de produção que se consolidava no Brasil e no mundo, vender a força de trabalho se constitui como força motriz de caráter tanto pragmático em relação a manutenção economicamente falando, quanto no plano ideológico sob o lema de que “o trabalho dignifica o homem”. Porém, às pessoas negras esse foi um direito negado,

considerando o racismo presente no pensamento que considerava o negro menos apto ao trabalho formal.

Florestan Fernandes (1978), traz os dados do recenseamento do IBGE em 1940, onde pode-se observar os números da distribuição de homens e mulheres a partir de 10 anos de idade por cor, no município de São Paulo. O arranjo de dados da seguinte forma: os indivíduos de cor preta somando mulheres e homens totalizavam 51.046 indivíduos, 4,81%. Enquanto os brancos, somando homens e mulheres, eram 963.418 que em porcentagem representavam 90,82%. Os pardos eram 35.789 e 3,37% e amarelos 10.436 e 0,98% da população do município de São Paulo. Percebe-se que nem somando os indivíduos pretos e pardos se chega perto da quantidade de habitantes brancos, muitas vezes superior aos primeiros.

Fernandes (1978), aponta quais eram, frequentemente os caminhos seguidos pelas pessoas ex-escravizadas.

Onde a produção se encontrava em níveis baixos, os quadros da ordem tradicionalista se mantinham intocáveis: como os antigos libertos, os ex escravos tinham de optar na quase totalidade, entre a reabsorção no sistema de produção, em condições substancialmente análogas às anteriores, e a degradação de sua situação econômica incorporando-se à massa de desocupados e semi-ocupados da economia de subsistência do lugar ou da região. Onde a produção atingia níveis altos, refletindo-se no padrão de crescimento econômico e de organização do trabalho, existiam reais possibilidades de um autêntico mercado de trabalho: aí os ex escravos tinham de concorrer com os chamados “trabalhadores nacionais” [...] e, principalmente com trabalhadores importados da Europa [...] constituída por trabalhadores mais afeitos ao novo regime de trabalho e às suas implicações econômicas ou sociais. (p. 31)

Para COSTA (1999), ainda que novas perspectivas tenham se aberto, as estruturas tradicionais ainda permaneciam sem alteração. Herdara-se uma economia: o latifúndio exportador e escravista e uma tradição cultural: a mentalidade senhorial. (p.274). Percebe-se que aos recém-libertos existiam basicamente dois caminhos: o primeiro seria permanecer em condições de trabalho tal e qual a escravidão, principalmente nas regiões mais interioranas do país, uma vez que ao serem formalmente abolidos os vínculos destes com seus antigos senhores, essas mulheres e homens perderam também qualquer referência de lugar, sem casa, sem alimentação, ou seja, foram literalmente entregues à própria sorte. Outra “opção” era, nas regiões mais centrais com uma produção pujante, esses trabalhadores buscarem se integrar ao mercado formal de trabalho tendo que disputar esses postos tanto com trabalhadores nacionais, os considerados brasileiros, quanto com os estrangeiros imigrantes.

Segundo Fernandes (1978), quando se analisa a situação ocupacional da chamada “população de cor” fornecidas através do recenseamento do IBGE de 1940, pode-se observar duas coisas relevantes: a primeira se refere ao fato de somente existir alguma coerência em relação ao número populacional e a ocupação profissional entre negros e mulatos quando estes estão na posição de empregados. Além disso é praticamente nula, sua participação nas posições de empregador ou como autônomos ou membros da família. Os dados mostram que após 52 anos da abolição legal da escravidão, os ex-escravizados e seus descendentes ainda não haviam conseguido ter uma mobilidade social através do trabalho que é o que sugere a ideologia do capitalismo. O que se revela, na verdade, é que os negros e mulatos¹ se encontravam no limite da chamada proletarização. Ou seja, o padrão que se delineava para brancos e amarelos quando se tratava sobre ocupação profissional ainda não era possível de ser alcançado por negros e mulatos. (p.124)

Segundo os dados do recenseamento do referido ano, percebe-se que a o indivíduo homem branco “lidera” em todas as categorias analisadas. E essa é uma informação importante para demonstrar como essa inserção do grupo de ex-escravizados e seus descendentes na sociedade de classes não se deu de forma satisfatória em nenhuma esfera: nem na posição de empregado, tampouco como empregador. Somente a como forma de exemplificar, quando se observa a categoria de empregador tem-se que homens brancos totalizam o número de 14.682 indivíduos, enquanto mulheres brancas são 579, somando um total de 15.261. Quando tratamos dessas mesmas categorias, mudando os atores para homens e mulheres negras, temos que na primeira categoria mencionada os homens negros representam reles 42 indivíduos, e as mulheres negras, apenas 9 indivíduos, totalizando 51 pessoas. (p. 125)

A situação do trabalhador negro livre começa muito antes da abolição da escravidão, sendo assim, é importante recuperar o significado dessa dupla inscrição numa reflexão que se quer mais aperfeiçoada sobre a importância dos papéis e da participação do negro na formação e constituição do mercado de trabalho livre no Brasil. (SILVA, 2013 p. 94)

Segundo Bastide e Fernandes (1959), o preconceito de cor, cuja função havia sido a de justificar a escravidão africana, após a abolição da escravidão, servirá para justificar uma sociedade de classes, o que não elimina os antigos estereótipos sobre

¹ Expressão utilizada pelo autor

peças negras, somente muda a finalidade dos mesmos (p. 13). Logo no início do texto, os autores demonstram que há, com a abolição da escravatura, uma mudança pouco significativa no que diz respeito, às hierarquias já consolidadas no período escravagista. Sobre isso, Munanga traz uma contribuição muito importante e com incrível poder de síntese dessa metamorfose ocorrida com a formação da sociedade de classes:

A abolição da escravatura no Brasil em 1888 (quarenta anos depois da França e 24 anos depois dos Estados Unidos), não foi uma ruptura, pela sua incapacidade em transformar as profundas desigualdades econômicas e sociais, pois não se organizou uma resposta ao racismo que se seguiu para manter o status quo. Nessa manutenção, a relação mestre/escravo se metamorfoseou na relação branco/negro, ambas hierarquizadas. (MUNANGA, 2015 p.28)

Ianni (1996) traz de forma bem objetiva quais foram as razões para a abolição da escravatura, os motivos se pautam principalmente no fim da sociedade de castas existente no Brasil enquanto este ainda era um Império. O fim dessa forma de organização social e de trabalho se deu em função das limitações apresentadas pelo sistema escravista, além da nova organização econômico-social internacional e diversificação da economia que fez com que o trabalhador livre e assalariado passasse a ser lenta ou rapidamente uma exigência para o funcionamento da economia. *Nessa época, o movimento abolicionista adquire eficácia e assume feição revolucionária, produzindo mudanças em doutrinas e concepções tradicionais, que legitimavam a sociedade fechada.* (p.49), ainda segundo o autor, os processos do modo de produção capitalista de produção eram incompatíveis com a condição escrava do trabalhador (p.87).

1.1 UMA RADIOGRAFIA DA VIDA NEGRA PÓS-ABOLIÇÃO: TRABALHO E EDUCAÇÃO

Ainda que o tema deste trabalho seja primordialmente a educação, acredito ser relevante que alguns dados sobre mobilidade social sejam relevantes sobretudo quando se entende que no Brasil, classe e raça é um binômio intrinsecamente relacionado. Ao falar sobre a situação socioeconômica do povo negro brasileiro é imprescindível destacar que nós não somos um povo pobre e sim um povo empobrecido e esse

empobrecimento se trata de um projeto político que tem suas raízes na história, chegada, escravização e permanência desse grupo no Brasil.

Objetiva-se explicitar como se dá no campo econômico a disparidade de renda, ocupação, mobilidade ascendente entre a população de pretos e pardos em relação aos brancos no Brasil. Quando tratamos de mobilidade social ascendente em relação a pessoas de grupos racialmente distintos, é necessário levar em consideração que as duas variáveis, raça e classe estão relacionadas, isso significa dizer que pretos e pardos sofrem conjuntamente uma dupla injustiça: a socioeconômica e a simbólica. Para ilustrar de forma objetiva como se dá essa simbiose de raça e classe no Brasil, irei recorrer à Nancy Fraser que separa essas variáveis em duas categorias de injustiça.

Na primeira categoria estão incluídas, por exemplo, a marginalização que seria a restrição a postos de trabalho indesejáveis e/ ou mal remunerados, o que resulta o não alcance de um padrão de vida que seja adequado do ponto de vista material, inclui também a exploração do trabalho. (FRASER, 2000 p. 249). Já a injustiça de ordem simbólica também chamada de cultural *se refere a padrões sociais de representação, interpretação e comunicação* (p.249), entre as quais podemos citar: as representações públicas estereotipadas culturais, difamação habitual, desrespeito (p. 250). Como se pode perceber, pretos e pardos brasileiros sofrem conjuntamente essas duas injustiças, nessa seção especificamente, iremos nos ater a demonstrar de que maneira se deu a situação ocupacional do negro no pós-abolição, e demonstrarei de que forma a raça atuou como fator excludente dessa população para cargos de maior prestígio social que possibilitariam uma mobilidade econômico-social.

Contudo, faz necessário fazer a ressalva, conforme aponta Hasenlbalg (2005), que, não se pode apontar a escravidão como único fator para a subordinação social dos negros em relação aos brancos no Brasil após a abolição legal da escravatura e que *a perpetuação do preconceito e da discriminação racial deveria ser interpretada como função dos interesses materiais e simbólicos do grupo dominante branco, durante o período posterior ao fim do escravismo* (p.69). Dessa forma entende-se que, ao falar do legado deixado pela escravidão, deve-se levar em consideração também que o que vivemos atualmente é sim resultado do período escravagista, porém em parte, pois boa parcela se deve à decisão de uma elite branca de manter negros em lugares social e hierarquicamente abaixo do seu.

Ponderando ainda sobre o fato da transição do Brasil como império sustentado pelo escravismo, para um país republicano sob a égide do modo de produção capitalista e sua necessidade do estabelecimento de grupos sociais economicamente distintos para a manutenção de seu exército de mão de obra reserva, percebe-se novamente como a subjugação de pessoas negras mais que o resultado da escravidão, é o resultado das escolhas política feitas a partir do fim da mesma. Partirei de uma espécie de linha do tempo que terá por objetivo expor sobretudo dados que versam a respeito da discrepância social que existe entre pessoas brancas e negras no Brasil.

Ao analisar os dados do censo demográfico de 1940, Hasenbalg traz apontamentos importantes, dentre eles o fato de que em 1950, 60% dos brancos em idade economicamente ativa trabalhavam no chamado setor primário correspondente a agricultura e extração, ao passo que o percentual de negros na mesma ocupação era de 75%. No mesmo período, 22% dos brancos e apenas 14% de negros estavam empregados na indústria e comércio (p.174). Considerando que a industrialização no Brasil começa por volta da década de 40, isso explicaria o alto número de brancos ainda trabalhando em contextos de uma economia mais agrária, apesar desse número ser 15% menor do que negros trabalhando nessas funções. Ao mesmo tempo que negros são quase 10% menos que brancos em empregos na indústria e no comércio. Pensando esses dois dados de forma conjunta, consegue-se vislumbrar que uma mobilidade social ascendente para a população preta no contexto apresentado é muito improvável num horizonte próximo.

Na referida obra, Hasenbalg traz importantes contribuições acerca da literatura que aponta o negro como mal ajustado social e economicamente em função da incapacidade do ex-escravizado de exercer o papel de indivíduo livre. Segundo essa teoria as atuais desigualdades raciais seriam fruto do diferente ponto de partida dos ex-escravizados bem como do processo inacabado de mobilidade social que tinham deixado há pouco uma condição servil. Embora essas explicações ajudem em parte na compreensão da ampla desigualdade sócio racial enfrentada pelos pretos e pardos, outras observações necessitam serem feitas.

A primeira delas é que o tipo ideal de escravo que é liberto em 1888 e é utilizado como explicação da situação social do negro não considera que a maioria da população negra no referido período já possuía experiência pregressa de liberdade, segundo aponta

o censo de 1872, 74% da população negra era livre, esse número aumentou para 90% em 1887, um ano antes da abolição legal da escravidão. (HASENBALG, 2005 p. 175)

Desse modo, a explicação da situação social do negro e do mulato² após a abolição, em termos da mudança abrupta da condição de escravo para homem livre, tende a ocultar a concentração de desvantagens sociais no grupo de pessoas negras livres, durante o regime escravista e a continuidade de sua subordinação social após 1888. (HASENBALG, 2005, p.175)

A outra objeção apontada pelo referido autor no tocante às desigualdades raciais, pelos distintos pontos de partida e sobre um processo inconcluso de mobilidade social dos negros; para Hasenbalg (2005), essa explicação não considera uma diferença entre a experiência histórica tanto dos pretos e pardos quanto dos imigrantes europeus: a maioria dos imigrantes que chegaram ao país entre os anos de 1890 e 1930 não possuía habilidades ou qualificações especiais, nem contavam com recursos de cunho educacionais particulares tampouco econômicos. (p.175). Sobre esse ponto, creio que seja necessário fazer uma ressalva, chamar atenção para um ponto específico que é: considerando que havia poucas ou nenhuma distinções a serem feitas entre os pretos e pardos brasileiros, recém-libertos ou os que integravam a sociedade de forma livre antes de 1888 e o imigrante europeu quando se falava de instrução e recursos financeiros, acredito que se pode admitir a possibilidade de que o racismo exercia (exerce) um peso considerável no momento de contratar como trabalhador assalariado, uma vez que os dados já apresentados comprovam que o trabalhador estrangeiro obteve um resultado muito mais satisfatório na disputa por postos de trabalho em relação ao trabalhador nacional. Ao mencionar sobre a política de imigração e seus efeitos para os trabalhadores brasileiros, Hasenbalg mais uma vez assinala:

Impregnada como estava de matizes racistas, essa política [de imigração] resultou não apenas na marginalização de negros e mulatos no Sudeste, mas também resultou o padrão de distribuição regional de brancos e não-brancos que se desenvolvera durante o regime escravista. (p.177)

² Expressões utilizadas pelo autor, como se trata de uma citação direta, optou-se por mantê-las

1.2 NA PRÁTICA A TEORIA É OUTRA: A DESIGUALDADE EDUCACIONAL ENTRE NEGROS E BRANCOS NO BRASIL.

“Sério, és tema da faculdade onde não pode pôr os pés”
Emicida- Boa Esperança

Nesta seção da dissertação tratarei a respeito de um tema que mostra mais uma vez, a grande desigualdade sociorracial que vivemos enquanto país. A escolha da educação como um indicador que demarca também essa desigualdade se dá em função, como já dito anteriormente, do fato da educação carregar em si a esperança de uma mobilidade social ascendente. Considerando que a população preta só é legalmente livre há 133 anos, pode-se afirmar que a maioria dessa população não tem gerações familiares suficientemente abastadas para serem herdeiras de grandes fortunas, latifúndios, sobrenomes influentes, ficando assim, a cargo da educação, da instrução formal, a possibilidade e esperança de uma ascensão social. Obviamente que a mesma realidade se aplica a pessoas brancas e pobres, porém, esse segmento se dedicará a explicitar de forma breve como se dá a desigualdade educacional de pessoas negras e brancas no país da “democracia racial”.

Henriques (2001) traz algumas importantes contribuições acerca da evolução da escolaridade de brancos e negros no Brasil. Segundo autor, no final do século XX, a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudos, enquanto um jovem branco na mesma faixa etária dispõe de cerca de 8,4 anos de estudos, essa diferença expressa a amplitude da discriminação racial, principalmente ao considerarmos que refere-se a uma diferença de 2,3 anos numa sociedade na qual a escolaridade média de pessoas adultas gira em torno de 6 anos. (p.26).

Outro dado relevante que expressa a desigualdade educacional segundo raça é a taxa de analfabetismo. Conforme aponta Henriques a partir dos dados da PNAD dos anos de 1992 à 1999, conforme se pode observar na tabela a seguir, os jovens negros apresentam em todas as séries de escolaridade e em todas as seções desempenhos abaixo de jovens brancos, a taxa de frequência, o nível de analfabetismo, por exemplo, são maiores que entre jovens brancos (HENRIQUES, 2001 p. 28). A título de ilustração, em 1999, pessoas brancas entre 15 e 25 anos analfabetas eram 2,6% ao passo que pessoas negras nas mesmas condições somavam 7,6%. No mesmo ano, o indicador que se refere a pessoas brancas entre 18 e 25 anos que ainda não ingressaram no ensino

superior são 90,1% enquanto negros eram 98,1%, podendo ser consultada de forma mais detalhada na tabela a seguir:

TABELA 1: Características Educacionais da População Jovem segundo Cor do Indivíduo (em %)

	Ano							Variação Relativa
	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	
Brasil								
Pessoas de 15 a 25 anos analfabetas	8,8	8,3	7,3	6,6	6,5	5,5	5,0	-43,8
Pessoas de 7 a 13 anos que não frequentam a escola	12,0	10,1	8,7	7,7	6,1	4,6	3,6	-69,8
Pessoas de 14 a 17 anos que não frequentam a escola	35,8	33,3	29,3	26,5	23,2	20,1	18,3	-48,9
Pessoas de 18 a 25 anos que não frequentam a escola	79,1	77,0	75,0	73,6	72,7	70,1	68,4	-13,5
Pessoas de 8 a 14 anos que ainda não completaram a 1ª série do ensino fundamental	22,4	21,3	19,1	17,7	16,4	13,8	11,2	-50,0
Pessoas de 11 a 17 anos que ainda não completaram a 4ª série do ensino fundamental	41,9	40,9	37,1	34,7	33,1	31,0	27,4	-34,5
Pessoas de 15 a 21 anos que ainda não completaram a 8ª série do ensino fundamental	70,2	68,9	66,2	63,0	61,6	57,3	53,4	-23,9
Pessoas de 18 a 23 anos que ainda não completaram o ensino secundário	83,6	83,0	81,1	79,5	78,0	75,7	73,2	-12,5
Pessoas de 18 a 25 anos que ainda não ingressaram no ensino superior	95,0	94,8	94,1	94,1	93,8	93,2	92,9	-2,2
Branco								
Pessoas de 15 a 25 anos analfabetas	4,5	4,1	3,7	3,3	3,1	2,7	2,6	-42,4
Pessoas de 7 a 13 anos que não frequentam a escola	7,6	6,5	5,4	4,8	3,8	2,9	2,4	-68,0
Pessoas de 14 a 17 anos que não frequentam a escola	31,0	29,2	25,3	22,6	19,0	17,1	15,6	-49,7
Pessoas de 18 a 25 anos que não frequentam a escola	76,6	75,0	72,9	71,1	70,5	67,7	66,7	-12,9
Pessoas de 8 a 14 anos que ainda não completaram a 1ª série do ensino fundamental	13,1	12,5	11,0	10,8	9,3	8,4	7,2	-45,5
Pessoas de 11 a 17 anos que ainda não completaram a 4ª série do ensino fundamental	29,3	27,8	24,8	23,0	20,8	19,9	17,1	-41,6
Pessoas de 15 a 21 anos que ainda não completaram a 8ª série do ensino fundamental	59,9	58,4	55,0	51,7	49,3	45,3	40,9	-31,7
Pessoas de 18 a 23 anos que ainda não completaram o ensino secundário	77,2	76,1	73,5	71,6	69,2	66,6	63,1	-18,2
Pessoas de 18 a 25 anos que ainda não ingressaram no ensino superior	92,0	91,7	90,8	90,6	90,1	89,2	88,8	-3,5
Negros*								
Pessoas de 15 a 25 anos analfabetas	13,4	12,8	11,3	10,3	10,1	8,6	7,6	-43,3
Pessoas de 7 a 13 anos que não frequentam a escola	16,4	13,7	11,8	10,7	8,3	6,2	4,8	-70,8
Pessoas de 14 a 17 anos que não frequentam a escola	40,6	37,5	33,4	30,7	27,3	23,3	21,0	-48,2
Pessoas de 18 a 25 anos que não frequentam a escola	81,9	79,4	77,6	76,6	75,3	72,9	70,4	-14,0
Pessoas de 8 a 14 anos que ainda não completaram a 1ª série do ensino fundamental	31,6	30,0	27,2	24,7	23,3	19,1	15,2	-52,0
Pessoas de 11 a 17 anos que ainda não completaram a 4ª série do ensino fundamental	54,3	53,8	49,5	46,8	45,2	41,9	37,5	-30,9
Pessoas de 15 a 21 anos que ainda não completaram a 8ª série do ensino fundamental	81,2	80,0	78,1	75,6	74,5	70,1	66,5	-18,1
Pessoas de 18 a 23 anos que ainda não completaram o ensino secundário	90,9	90,8	89,8	88,6	87,7	86,2	84,4	-7,2
Pessoas de 18 a 25 anos que ainda não ingressaram no ensino superior	98,5	98,5	98,1	98,2	98,1	98,0	97,7	-0,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999.

Nota: *A população negra é composta por pardos e pretos.

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999.

A título de comparação com os dados até 1999 representados acima, trarei a seguir os mesmos dados atualizados, para melhor compreensão irei elaborar uma tabela própria utilizando os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua de 2019)

Tabela 2: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais por idade, sexo e grupo de idade - 2019.

GRUPO DE IDADE	COR OU RAÇA	
	Branca	Preta ou parda
18 anos ou mais	3,8	8,9
25 anos ou mais	4,2	11,0

Fonte: IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua anual-2º Trimestre

Enquanto no ano de 1999, utilizado na comparação acima, brancos analfabetos entre 15 e 25 anos eram 2,6% no ano de 2019, somando-se os jovens de 18 anos ou mais e os de 25 anos ou mais, tem-se o total de 8%, à proporção que negros na primeira situação representavam 7,6%, mais que o dobro dos brancos, em 2019 essas pessoas são 19%, ou seja, ainda que o número de pessoas brancas tenha sofrido um acréscimo,

talvez em função do aumento no número total da população total, percebe-se que pessoas negras ainda ocupam os piores indicadores quando se trata de educação.

Tabela 3: Taxa de escolarização por cor ou raça e grupo de idade- 2019

GRUPO DE IDADE	COR OU RAÇA	
	Branca	Preta ou Parda
15 a 17 anos	90,9	88,1
18 a 24 anos	37,9	28,8
25 anos ou mais	4,8	4,3

Fonte: IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua anual- 2º Trimestre

*A taxa de escolarização é o percentual de estudantes de determinada faixa etária no total de pessoas dessa mesma faixa etária.

Mais uma vez, é perceptível que, apesar de uma diferença menor, pessoas negras e pardas ainda lideram os piores indicadores no que se refere à taxa de escolarização. Chamo atenção para o indicador que se refere aos jovens de 18 a 24 anos ser o que a disparidade aparece de forma mais exacerbada, quase 10% de diferença. Considerando o tempo de ensino regular, essa faixa de idade se refere à educação superior, onde se percebe uma discrepância ainda maior entre pretos e brancos no Brasil, o que pode-se afirmar, refletirá na renda dessas pessoas, uma vez que a educação formal se constitui como importante instrumento de mobilidade social.

Ao analisar os dados a respeito da situação educacional segundo critério de raça e cor entre os anos de 1940 e 1950, Hasenbalg (2005) afirma o que pode ainda ser aplicado na contemporaneidade: *“no Brasil como um todo[...] os progressos educacionais dos não-brancos foram mais lentos que os do grupo branco”* (p.192). O último dado a respeito da educação, a fim de fechar um panorama, serão os referentes a composição racial do ensino superior brasileiro³; trarei dados dos censos de 1940 e 1950 e, por último, os dados referentes a PNAD Contínua de 2019.

³ Esse tema terá um desdobramento no segundo capítulo que tratará, entre outros temas, sobre as Leis 12.711 e 10.639, lei de reserva de vagas nas universidades e a que estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana respectivamente.

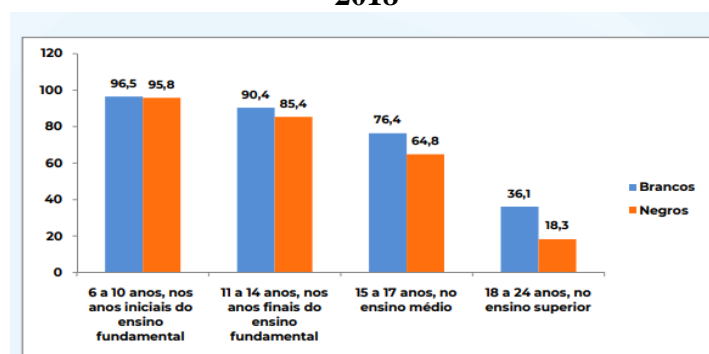
Tabela 4: Níveis de instrução completados pela população de 10 anos de idade e mais segundo a região e raça, 1940 - 1950

	Sudeste		Resto do País		Brasil		Total
	Branca	Não-Branca	Branca	Não-Branca	Branca	Não-Branca	
1940							
Universitário	0,82	0,11	0,25	0,02	0,55	0,04	0,34
Secundário	2,75	0,55	0,79	0,11	1,82	0,19	1,24
Primário	10,99	6,68	3,04	0,97	7,24	2,04	5,38
Sem Instrução Primária	85,44	92,66	95,92	98,90	90,39	97,73	93,04
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
1950							
Universitário	0,88	0,05	0,40	0,02	0,68	0,03	0,43
Secundário	5,31	0,79	2,49	0,26	4,10	0,35	2,70
Primário	26,15	13,64	11,76	3,97	19,98	5,73	14,74
Sem Instrução Primária	67,66	85,52	85,35	95,75	75,24	93,89	82,13
	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fo

nte: Censos Demográficos dos anos de 1940 e 1950

Gráfico 1: Taxa ajustada de frequência escolar líquida da população residente de 6 a 24 anos de idade, segundo grupos de idade e nível de ensino (em %) – Brasil – 2018



Fonte: IBGE/Pnad Contínua 2018 In: Observatório das Desigualdades (2020)

O gráfico traz a representação condensada de como se dá a presença de indivíduos brancos e negros em todos os segmentos do fundamental ao ensino superior abrangendo uma faixa etária de 6 a 24 anos. O que se pode perceber logo de início é o fato de que nas séries iniciais, apesar de haver ainda um predomínio quantitativo de crianças brancas sobre as crianças negras, os números são realmente muito próximos, isso pode ser em função da obrigatoriedade por força de lei da manutenção dessas crianças na escola. Porém, conforme se avança tanto na idade quanto no nível de ensino, a diferença entre brancos e negros vai se delineando de forma mais acentuada, por exemplo: entre os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, há uma diferença entre brancos e negros é de 5% e 11% respectivamente, já no ensino superior a diferença entre negros e brancos é de 17,8%; a regra é clara – literalmente – quanto

mais se avança na direção de uma maior nível de instrução, menos pretos e pardos vemos nas cadeiras das instituições de ensino.

**TABELA 5: Pessoas que frequentaram ensino superior (Mil pessoas) - Brasil
ANO X COR OU RAÇA**

2016		2019	
BRANCA	PRETA OU PARDA	BRANCA	PRETA OU PARDA
12.472	5.858	12.205	7.495

Fonte: IBGE- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua anual- 2º Trimestre 2019

A tabela 5 traz de forma objetiva como se estruturou racialmente o ensino superior: vê-se que o número de pessoas brancas frequentando a universidade se manteve estável, ao mesmo tempo, o grupo de pessoas negras e pardas apresentou um aumento. Ainda que a última afirmação seja verídica, é notório o fato de que ainda há um grande contraste entre as duas variáveis raciais. Mais uma vez Hasenbalg (2005) numa passagem que pode tanto se referir ao século passando quanto à 2019 nos diz: *“Isto sugere que a discriminação educacional, juntamente com a discriminação racial exterior ao sistema educacional, atuou para produzir a exclusão virtual dos não-brancos das escolas secundárias e das universidades”*. (p.193)

1.3 REPRODUÇÃO E EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE PIERRE BOURDIEU PARA PENSAR AS LICENCIATURAS DO IFF

Uma das obras mais importantes contribuições para a sociologia da educação é a do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Na década de 1960, a crítica feita por esse autor ao sistema de ensino francês provocou uma verdadeira transformação no sistema de ensino da França e que depois reverberaria em todo o mundo. Para compreender o impacto causado pelo autor, primeiramente é importante entender como a escola e a educação eram vistas até a década de 60 e o que muda após a obra de Bourdieu.

Onde se via igualdade de oportunidades, meritocracia, justiça social, Bourdieu passa a ver reprodução e legitimação das desigualdades sociais. A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora das sociedades e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio da qual se mantêm e se legitimam os privilégios sociais. Trata-se, portanto, de uma inversão total de perspectiva (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2002, p. 17)

Na obra “A reprodução” (1992), Bourdieu e Passeron argumentam que a escola funcionaria como uma importante instituição não neutra e que reafirma de forma sistemática a retórica dominante de uma forma extremamente parcial. Na análise desses autores, a escola não assume o papel de uma instituição isenta com o objetivo de mediar o conhecimento equalizando as diferenças, pelo contrário, a consideram como um instrumento de reprodução da ideologia dominante. Algumas das formas da escola disseminar os valores hegemônicos seria através da elaboração do currículo, suas formas de avaliação e, além disso, a escola ainda funcionaria como um meio de legitimar as desigualdades sociais dissimulando-as como se referisse a diferenças de cunho acadêmicos e cognitivos relacionados com o mérito e talento individual.

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural [...] reproduz a cultura dominante, contribuindo desse modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU, PASSERON, 1992 p. 20 e 21).

Importante destacar que a sociologia da educação enunciada por Bourdieu compreende que os estudantes não competem em condições iguais na escola, mas sim são atores construídos socialmente que trazem consigo uma bagagem cultural⁴ e social diferentes. Dessa forma, o grau de sucesso dos alunos não estaria relacionado às suas habilidades individuais e sim às suas origens sociais que faria com que os estudantes alcançassem variados graus de êxito em relação às exigências da escola.

Em resumo, Nogueira e Nogueira definem assim como Bourdieu concebe a escola:

[...] não seria uma instituição imparcial que, simplesmente, seleciona os mais talentosos a partir de critérios objetivos. Bourdieu questiona frontalmente a neutralidade da escola e do conhecimento escolar, argumentando que o que essa instituição representa e cobra dos alunos são, basicamente, os gostos, as crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como cultura universal. A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu

⁴ Segundo Nogueira e Nogueira (2006), Bourdieu observa que o capital cultural pode se apresentar em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados (notadamente, livros e obras de arte). O segundo se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito. Finalmente, o terceiro se refere, basicamente, à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural.

currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais.

Para a finalidade deste trabalho, o que se considera relevante da discussão sobre reprodução ao se pensar a construção dos currículos dentro de uma perspectiva reprodutivista. Bourdieu considera que a escola – e aqui expandindo a mesma lógica para outras instituições de ensino – teria o papel de legitimar as desigualdades sociais, por meio de diversas práticas conforme mencionado anteriormente, sobretudo, para o que interessa nessa pesquisa, através dos currículos. Dessa forma, ao selecionar os conteúdos que farão parte deste documento, a escola estaria ao mesmo tempo, criando instrumentos para a reprodução e manutenção do status quo.

Sendo assim e considerando que o IFF forma professores para atuarem principalmente na educação básica; estruturalmente falando, a ausência do debate de raça nos currículos das licenciaturas desta instituição serviria, como aponta Bourdieu, para uma manutenção da ordem dominante. Ao suprimir - ou não tratar de forma aprofundada o debate racial nas instituições de ensino - o sistema educacional caminha na contramão da construção de uma sociedade antirracista o que só beneficia à classe dominante a quem não interessa a horizontalização das relações raciais e a produção de uma sociedade igualitária racialmente falando.

2. DECOLONIALIDADE; CURRÍCULO E A IMPORTÂNCIA DO MOVIMENTO NEGRO NA LUTA POR POLÍTICAS PÚBLICAS

“Nas veias abertas da América Latina...”
Sulamericano- BaianaSystem

2.1 CONCEITUANDO A COLONIALIDADE

O capítulo anterior objetivou demonstrar que, apesar da abolição da escravatura ter ocorrido há 133 anos, essa abolição não foi acompanhada de uma descolonização das sociedades, o que em certa medida fez com que uma parte da estrutura colonial se mantivesse onde há uma dominação de pessoas brancas sobre pretos, pardos e indígenas, ficando esses grupos “*excluídos, marginalizados, segregados dos espaços de poder social, cultural, econômico e político e educativo*”, conforme aponta Figueiredo, (2017 p.92). Dessa forma, os indicadores anteriormente exibidos e discutidos nos dão um panorama de como, apesar do Brasil ser erroneamente referenciado como uma democracia racial, na prática experienciamos como sociedade uma desigualdade sociorracial.

O que se pretende neste capítulo é demonstrar como essas hierarquias raciais manifestam-se no campo educacional, sobretudo, no campo da construção do conhecimento. Cabe ressaltar que este capítulo se dedica de forma específica a trazer a teoria da decolonialidade e descolonização dos currículos como uma forma de elucidar a ausência dos conteúdos étnico-raciais nas matrizes curriculares dos cursos superiores de licenciatura.

Ao tratar da teoria da decolonialidade, é importante que se defina o que é colonialidade e no que esta se difere do colonialismo. Conforme caracteriza Quijano (2007), o colonialismo se refere a uma estrutura de dominação e exploração, onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma sociedade é detida por outra com uma identidade diferente, cuja sede se encontra em outro território (p.93). Fica nítido pela caracterização feita que o colonialismo se refere a um processo ocorrido no período da invasão da América por povos europeus, sendo essa uma fase superada. Porém, a colonialidade, na definição do mesmo autor, se refere a dimensão simbólica do colonialismo, pode ser compreendida como um fenômeno histórico e cultural que se origina no colonialismo (QUIJANO, 1997). Dessa forma,

têm-se que o colonialismo precede a colonialidade, porém esta tem se mostrado mais profunda e duradoura que o colonialismo.

El colonialismo es, obviamente, más antiguo, en tanto que la colonialidad ha probado ser, en los últimos 500 años, más profunda y duradera que el colonialismo. Pero sin duda fue engendrada dentro de éste y, más aún, sin él no habría podido ser impuesta en la intersubjetividad del mundo, de modo tan enraizado y prolongado. (QUIJANO, 2007 p.93)

Quijano também traz a raça como um pilar estruturante da colonialidade, para o autor:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. (Idem, 2005)

Dessa forma, vê-se a instrumentalização da separação da humanidade em raças no período colonial e aqui ainda se fala de raças no sentido biológico, essa categorização ainda permanece na contemporaneidade, através da colonialidade, não mais biologicamente, mas figurando numa categoria no âmbito social. A teoria da decolonialidade teoriza, entre outros, a respeito de como a “herança colonial” se expressa nos currículos e nas práticas educacionais, esse ponto se constitui como cerne deste trabalho. O termo “herança colonial” é utilizado aqui como referência às práticas que residem no currículo escolar e que perpetuam posicionamentos de valoração dos conhecimentos/saberes eurocêntricos em detrimento dos africanos e afro-brasileiros (MARQUES, et al 2013 p.22).

Nesse sentido, esta teoria busca no fato de os países da América Latina serem fruto de colonização europeia as raízes para, ainda na contemporaneidade, os conteúdos que abordam as narrativas europeias e estadunidenses possuírem maior relevância. Ainda que superada a relação de metrópole e colônia, os países da chamada periferia do capitalismo, continuam a ‘importar’ uma versão da história que colocam povos negros e indígenas num papel secundário, tal e qual era feito durante o período colonial. Em consonância com o já afirmado por Quijano (1997; 2007), Maldonado-Torres (2007), a colonialidade faz referência a um padrão de poder que surge como consequência do colonialismo moderno, porém este não está ligado a uma associação convencional entre dois povos ou países.

[...] más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, através del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque

el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (p.131)

Dessa forma, tem-se que nossas vivências, culturas, padrões de comportamento são atravessadas pela colonialidade, posto que esta se encontra na base da nossa formação enquanto sociedade.

Uma dimensão importante de se colocar, visto que o Brasil é um país de capitalismo periférico, é o fato de que a exclusão das narrativas sobretudo de negros e povos indígenas nesse país, serve também como ferramenta para ratificar as diversas segregações vividas por esses grupos sociais. Conforme argumenta Arroyo (2015), as maneiras de pensar os Outros como inferiores em cultura, conhecimento, racionalidade e valores têm funcionado como ferramenta para legitimar as segregações sociais, econômicas e de classe. O conhecimento se constitui como parte dos conflitos de classe, não somente na sua apropriação e segregação, mas também na sua produção. Nenhum conhecimento é neutro. (p.62)

Compreender que a produção de conhecimento não acontece de forma isenta, é um ponto de partida primordial para a discussão do currículo e as críticas feitas à forma como este é construído. As contribuições dos autores trazidos anteriormente, nos ajudam a começar a delinear como se dá a colonialidade do poder que se traduz em colonialidade do saber, que dialoga diretamente com o tema proposto nesse trabalho.

2.2 TEORIA DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO: AS CONTRIBUIÇÕES DE ÂNGELA FIGUEIREDO E BELL HOOKS

Com vistas a adequar a teoria exposta ao foco deste trabalho que são os cursos superiores de licenciatura e como esses ignoram as temáticas sobre relações/hierarquias étnico-raciais, novamente, Figueiredo (2017), traz uma relevante contribuição para a discussão que se pretende estabelecer. Segundo a autora, a produção de conhecimento nas universidades brasileiras, assim como em todas as universidades do ocidente, segue uma orientação epistemológica eurocêntrica do que ela chama, de “egopolítica” do conhecimento. Essa epistemologia colabora para ocultar as hierarquias de poder predominantes nos espaços universitários, dessa forma a perspectiva branca acaba por

ser normalizada nesses ambientes e começa a ser considerada neutra, universalista e objetiva. As demandas de intelectuais negros que requeiram sua própria perspectiva e epistemologia do conhecimento é imediatamente preterida pela maioria de intelectuais brancos sob a acusação de uma ótica particular e parcial. (FIGUEIREDO, 2017 p.93)

O que Ângela Figueiredo coloca com maestria é o fato da narrativa eurocêntrica/estadunidense estar tão enraizada na nossa sociedade, não por acaso, esse enraizamento se deu através do colonialismo e neocolonialismo que é reforçado cotidianamente através de diversos aparatos que visam manter o *status quo*, sendo a escola um lugar primordial para a disseminação dessa conjuntura; essa narrativa hegemônica se impõe de tal forma que passa a ser considerada neutra, objetiva, científica, única via possível.

Dessa forma, quando intelectuais negros reivindicam o lugar de construir sua própria perspectiva, encontram inúmeras resistências da maioria branca que compõem as cátedras universitárias. A elucidação desse fato, nos ajuda a compreender como as questões étnico-raciais, bem como outras temáticas enfrentam inúmeros obstáculos dentro da academia. Nessa esteira, abrimos espaço para pensar as Leis 10.639/2003 que institui o ensino de Cultura e História Afro-Brasileira e a Lei 12.711/2012, decreto que institui a reserva de vagas nas universidades e institutos federais.

O ponto central aqui é o lugar da enunciação, isto é, a localização étnica, sexual, racial, de classe, de gênero do sujeito que fala está sempre encoberto; a localização do sujeito que enuncia está sempre desconectada da localização epistêmica. Por meio dessa desconexão entre a localização do sujeito nas relações de poder e a localização epistêmica, a filosofia ocidental e suas ciências conseguiram produzir um mito universalista que encobre o lugar de quem fala e suas localizações epistêmicas nas estruturas de poder. (FIGUEIREDO, 2017 p.94)

Em sua obra, a professora, intelectual e ativista bell hooks nos diz como as universidades são espaços de resistência em relação à construção de novas formas de produzir epistemologias, novas formas de aprender e ensinar em sala de aula. Em um trecho da obra, hooks descreve sua experiência dando aula para uma turma específica:

Por razões que não consigo explicar, ela também era cheia de alunos 'resistentes' que não queriam aprender novos processos pedagógicos, que não queriam estar numa sala que de algum modo se desviasse da norma. Esses alunos tinham medo de transgredir as fronteiras. E, embora não fossem a maioria, o seu rígido espírito de resistência sempre parecia mais forte que qualquer disposição à abertura intelectual e ao prazer no aprendizado (HOOKS, 2017, p. 19).

O ponto levantado por bell hooks caminha na mesma direção do que foi dito anteriormente por Figueiredo (2017) acerca das dificuldades encontradas dentro das universidades em relação a produção de conhecimento, de ciência, de formas de pesquisar que sejam diferentes das que vêm sendo praticadas nos últimos séculos. Metodologias essas criadas sobretudo por pessoas brancas produzindo conhecimento a partir de um lugar específico, ainda que pretensamente se coloque como neutro, como já destacado anteriormente.

Mais uma vez, hooks (2017) traz uma analogia que muito corrobora na compreensão do que é esse conhecimento estático que se vê nas escolas e universidades:

[...] a noção tradicional de estar na sala de aula é de um professor atrás de uma escrivaninha ou em pé à frente de uma classe, imobilizado. Estranhamente isso lembra o corpo de conhecimento firme e imóvel que integra a imutabilidade da própria verdade. E daí que suas calças estão mal ajustadas ou sua camisa está amarfanhada? Enquanto a mente ainda estiver funcionando com elegância e eloquência, é isso que se deve apreciar (Idem, p. 184)

Os escritos dessas importantes intelectuais nos ajudam a enxergar a dimensão do problema que temos quando se fala da construção de epistemologias que se afastem da posição hegemônica que as universidades ocidentais têm. Entender que a questão está na base da produção do conhecimento é fator preponderante para que se comece a pensá-lo de forma diferente da perspectiva eurocêntrica/branca.

2.3 CURRÍCULOS E A IMPORTÂNCIA DE DESCOLONIZÁ-LOS

Em se tratando das teorias do currículo, acredito ser necessário que este trabalho contemple três conteúdos básicos: primeiramente, o que se entende por teoria do currículo, em seguida, quais são as principais teorias do currículo, e, por último como estas nos ajudam a entender o objeto de pesquisa deste trabalho que é a construção desse documento tão essencial à organização dos conteúdos ofertados pelos cursos aqui analisados.

Para tal, utilizarei como base a obra *Documentos de Identidade* (1999), extremamente relevante para estudar o assunto, sua abordagem para estudar este documento se dá pelo viés de como, em diferentes momentos e em diferentes teorias o currículo tem sido definido. A partir desse ponto, o autor nos chama atenção para o fato de que, mais importante que a definição do que é um currículo, é o entendimento a

respeito de quais são as questões que uma teoria do currículo busca responder, ou ainda, de forma mais sintética: o que deve ser ensinado? (SILVA, 1999 p. 14)

Outro fator apontado pelo autor é o de que a pergunta sobre o que deve ser ensinado se relaciona também com a indagação a respeito do tipo de sujeito que se deseja formar a partir dos conteúdos selecionados para compor esse currículo.

Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (p.15)

Percebe-se que, independentemente de qual seja a definição de currículo ou a qual teoria esteja vinculado, ele se relaciona de forma intrínseca com a concepção de sujeito que aquele currículo tem como ideal. Dessa forma, ao pensar os currículos de licenciatura do IFF *campus* Campos Centro, creio que as perguntas trazidas anteriormente são de muita relevância. Dessa forma, qual o tipo de sujeito pretende-se formar a partir dos conteúdos eleitos como importantes na formação desses professores?

Compreender as diversas relações que permeiam a construção de um currículo e que estas relações são perpassadas por ideologias, valores, concepções de mundo, interesses e objetivos específicos é a chave para que se caminhe na direção do motivo da existência de diferentes teorias do currículo que buscam dar ênfase a diferentes concepções de sujeito, mundo, formas de construir conhecimentos e saberes.

Ainda no sentido de trazer as dimensões que se relacionam com essa pesquisa, têm-se a intrínseca relação de poder que um currículo carrega consigo. Ao conceber que há no ato de elencar esses conteúdos, os conhecimentos que são importantes e os que não são, é um ato que requer e pressupõe a existência de um poder. E falando em poder, este está no centro da distinção entre as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas do currículo (SILVA, 1999).

2.3.1 Teorias tradicionais de currículo

As teorias tradicionais de currículo se pretendem pura e simplesmente como teorias, possuem tendência, em função da maior aceitação do *status quo*, de ter mais

foco em questões técnicas e pragmáticas, conforme nos aponta Silva (1999). O principal teórico da linha tradicional foi John Bobbitt que, em sua obra *The Curriculum* teorizou a sobre o tema em um momento relativamente conturbado da educação estadunidense, momento esse que, segundo Silva (1999) diversas forças políticas, culturais e econômicas buscavam moldar a educação conforme suas diferentes visões.

Conforme faz uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma mais precisa e instrumentos de avaliação que possibilitassem averiguar o alcance desses resultados (Ibdem p. 23).

É nítido como na concepção tradicional de currículo elementos como organização, planejamento, objetivos, metas, indicadores estão muito presentes e servem muito a uma lógica de trabalho, com forte inclinação à reprodução de um ambiente semelhante ao do trabalho.

2.3.2 As teorias críticas de currículo

Caminhando no sentido oposto dessa relação entre mundo do trabalho e escola, as teorias críticas do currículo ganham força na década de 1960, caracterizada por ser um período de grandes transformações e mudanças: o movimento feminista, o movimento negro, a luta contra a ditadura militar no Brasil, entre muitos outros. Nesse mesmo período, emergiram ensaios, livros e teorias que criticavam a educação tradicional e sua estrutura de forma ampla. Conforme aponta Silva (1999), as teorias críticas começam a questionar a ordem social vigente, desconfiando do *status quo* e o elegendo como responsável pela desigualdade social existente. “*Para as teorias críticas, o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz*” (p.30).

Essa compreensão do que o currículo faz se baseava na teoria marxista dialética-crítica considerando qual era o papel da educação. Apoiados na teoria de Marx, mas não se limitando a ela, outros autores teorizaram a respeito da educação e do currículo como um instrumento de reprodução ideológica do capitalismo e nesse caso, podemos mencionar alguns como Paulo Freire, Louis Althusser, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, Michael Young, Michael Apple.

De forma ampla, em suas obras esses autores apontam o fato de que a escola seria o local ideal para que o capitalismo pudesse disseminar sua ideologia, considerando o fato da quantidade de tempo em que se permanece obrigatoriamente dentro da unidade escolar ou realizando atividades em função desta.

E como a escola transmite a ideologia? A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a deseabilidade das estruturas sociais existentes como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo, seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. (SILVA, 1999 p. 31)

2.3.3. As teorias pós-críticas de currículo

O último grupo de teorias do currículo, as pós-críticas, interessa de forma mais particular a esta pesquisa, uma vez que se caracterizam por uma concepção de currículo multiculturalista e dão ênfase às inumeráveis diversidades existentes na contemporaneidade. Conforme aponta Silva (1999), o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação de grupos culturais que são marginalizados e dominados dentro de determinados países para que sua cultura seja reconhecida e tenha representação nacionalmente. Dentro do multiculturalismo, existem diferentes vertentes, quais sejam, o multiculturalismo humanista ou liberal e a vertente crítica que se subdivide em correntes filosóficas materialistas e pós-estruturalistas.

Segundo a perspectiva humanista ou liberal, crenças como o respeito, a tolerância e a convivência pacífica entre as diferentes culturas. Nas palavras de Silva: *“Deve se tolerar e respeitar a diferença porque sob a aparente diferença há uma mesma humanidade”* (p. 86). Essa concepção humanista é refutada por outras concepções consideradas mais críticas ou políticas, onde as diferenças culturais não são compreendidas desconsiderando as relações de poder. Conforme aponta a perspectiva crítica, *“não é apenas a diferença que é resultado de relações de poder, mas a própria definição daquilo que pode ser considerado ‘humano’”* (Ibidem p. 87)

A concepção crítica de multiculturalismo se divide em duas: pós-estruturalista e materialista. Para a primeira, a diferença não pode ser elaborada fora dos processos linguísticos de significação. *A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida* (p.87). Além disso, a diferença está sempre baseada numa relação: a diferença só é possível ser concebida uma vez que existe uma referência

considerada “não diferente”, que não é naturalmente dada, mas produzida. E essa produção só é possível em função das relações de poder que é capaz de elencar os “diferentes” e os “não-diferentes” dando ao primeiro uma conotação negativa e ao segundo, uma conotação negativa.

Por último, a vertente materialista contraria, em parte, a pós-estruturalista, uma vez que a enfatiza uma análise mais centrada no material, muito em consonância com a teoria marxista, centrada nos processos estruturais que estariam na base da produção dos processos de discriminação de desigualdade que se baseiam na diferença cultural.

Assim, por exemplo, a análise do racismo não pode ficar limitada a processos exclusivamente discursivos, mas deve examinar também (ou talvez principalmente) as estruturas institucionais e econômicas que estão em sua base. O racismo não pode ser eliminado simplesmente através do combate às expressões linguísticas racistas, mas deve incluir também o combate à discriminação racial no emprego, na educação, na saúde. (Silva, 1999 p.88)

Percebe-se que as teorias dos currículos são múltiplas e abarcam questões diferentes em diferentes momentos da história da educação, sendo importante compreender o momento histórico, a concepção de sociedade, de educação e de sujeito que cada uma delas carrega. Quando estudamos as teorias tradicionais de currículo, vê-se que essas estão vinculadas a uma concepção de sociedade orientada a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Dessa forma, as palavras de ordem, tal e qual a uma empresa capitalista eram organização, planejamento, avaliação, objetivos, metas, indicadores.

Já as teorias críticas, como o próprio nome sugere, levantam a bandeira de uma educação crítica, onde o sujeito seja capaz de pensar de forma autônoma a respeito do próprio currículo e sobre a sociedade e *status quo* de forma ampla, questionam as relações de produção na sociedade capitalista, as noções de poder e sobretudo postula a respeito da importância da emancipação e libertação dos indivíduos.

As teorias pós-críticas abrem ainda mais o leque ao considerar grupos que não haviam sido contemplados nas teorias críticas, mais centradas na questão de classe social. Trazem o elemento da identidade de forma incisiva, considerando a subjetividade dos sujeitos, as diferenças não numa perspectiva negativa, mas sim no sentido e valorizar e resistir. Considera que o currículo deve exercer um papel

considerável no questionamento dos que não são considerados nas teorias críticas – gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Entender de forma ampla como se estruturam e o que preconizam as teorias do currículo se configura um exercício relevante para compreender o sujeito que as licenciaturas do IFF *campus* Campos-Centro deseja formar. Sobretudo ao considerar que as teorias críticas e pós-críticas como teorias que tratam, de forma sintetizada, de classe e raça respectivamente⁵, percebe-se que os currículos do IFF estão orientados muito mais numa perspectiva crítica que pós-crítica, pois percebe-se largamente a ausência de conteúdos nesse sentido em cinco das seis licenciaturas existentes no instituto.

2.4 AS LEIS ÁUREA; 10.639/2003 E 12.711/2012 COMO RESULTADO DA LUTA DO MOVIMENTO (DE) NEGRO(S)

Este subitem tem como objetivo demonstrar como as referidas leis são frutos do (s) Movimento(s) (de) Negro (s), destacando como esse segmento social, desde tempos longínquos se organiza e atua de forma intensa nas lutas para a melhoria de vida e acesso de liberdade, igualdade, inclusão e direitos. Apesar de, no período da promulgação da Lei Áurea, o Movimento Negro não existir enquanto organização, considero que os movimentos ocorridos para a abolição da escravatura são o embrião das organizações que surgiram posteriormente.

2.4.1. Lei Áurea: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Considero importante fazer uma breve retrospectiva da história de luta e resistência do povo negro que preparou o caminho para as nossas lutas contemporâneas. Uma delas, já em território brasileiro, além da luta pela própria sobrevivência, foi a emblemática e potente luta pela liberdade e fim do sistema escravista. Nesse caso, especificamente, apesar dessa luta ter ocorrido em todo o território nacional, falarei especificamente da cidade de Campos dos Goytacazes⁶, cidade-campo desta pesquisa.

⁵ Sabe-se que não tratam apenas do binômio raça e classe, porém para a análise a ser feita especificamente nesse momento, optei por destacar esses dois fatores.

⁶ Esse texto, foi publicado originalmente em minha monografia (MARTINS, 2018)

Nesse sentido, a obra “Rebeldia negra e abolicionismo” da escritora Lana Lage da Gama Lima, nos ajuda a ter um panorama a respeito tanto de como se deu a escravidão em Campos, tanto no tocante a amplitude da escravidão na planície, quanto traz diversos relatos que demonstram tanto a violência existente na escravidão na cidade quando a resistência das pessoas escravizadas na cidade.

2.4.2 A escravidão e luta abolicionista em Campos do Goytacazes

A escravidão na cidade foi tão expressiva que, em 1816 a parcela da população escravizada era maior que a população livre. Sendo a primeira constituída de 17.357 e a segunda de 14.560 (HILAIRE apud LIMA, 1981 p.87). A planície goitacá chegou a concentrar, em 1873, o maior número de escravos da província do Rio de Janeiro: 35.688 (LIMA,1981). Uma característica da escravidão que ocorreu no Brasil foi a extrema violência com a qual os escravos eram tratados, o resultado disso são numerosos casos registrados de suicídios cometidos por escravos por não conseguirem suportar a miséria e crueldade do sistema.

É um equívoco imaginar que ao longo do período de escravista em Campos não houve movimentos dos escravos com o intuito de conquistar a liberdade. Um exemplo é o caso, ocorrido em abril de 1885, segundo o relatório do Chefe de Polícia da Província do Rio de Janeiro, quando um grupo de cerca de 70 escravos integrantes da fazenda dos herdeiros do Barão de São Fidélis, promoveram uma revolta contra o feitor. Para conter o levante iniciado pelos escravos, foi necessária a presença do delegado que obtém êxito em reprimi-los, e acaba prendendo três escravizados considerados líderes do movimento (LIMA, 1981).

São muitos também, nos anos de 1884 e 1885 os casos individuais de revolta de escravos contra seus senhores, como o caso. dos escravos Simão e Leôncio que matam a pauladas o feitor da Fazenda Francisco Ribeiro, no Curral Falso. Ou o caso de Francisco Ribeiro Coutinho que foi morto a facadas e golpes de foice por seus escravos Simão e Manuel (LIMA, 1981 p. 112). Diante dos fatos citados, pode-se afirmar que Campos, além de ter se estabelecido como um importante *locus* da escravidão na Província do Rio de Janeiro. foi também expressiva na cidade, a luta abolicionista na cidade foi

bastante expressiva e gerou diversos conflitos entre os abolicionistas e os proprietários de escravos, bem como políticos e autoridades policiais.

Quando se fala da luta pela abolição em Campos um dos nomes mais conhecidos é o de Carlos de Lacerda que, todavia, não foi precursor do movimento. Quem inaugurou a luta pela libertação dos escravos na cidade foi o médico Miguel Antônio Herédia de Sá, que fundou, em 1870, a sociedade Ypiranga que tinha como objetivo a emancipação dos escravos. No entanto, essa sociedade fracassou e somente 12 anos depois surgiu a Sociedade Campista Libertadora, que contava com mais de 20 pessoas, dentre elas, Carlos de Lacerda como orador. Lacerda era filho de médico e, em 1880, exerceu o cargo de delegado. Em 1884 transforma-se em um *“abolicionista exaltado, que, além de veicular em linguagem violenta suas ideias através do jornal Vinte e Cinco de Março vai atuar diretamente junto ao escravo”* (LIMA, 1981).

A atuação do grupo que lutava pela abolição foi tão intensa que se chegou a organizar uma polícia abolicionista com a intenção de elaborar um arquivo *“para todo o tempo demonstrar como em Campos se desempenha a lei, se executa o direito e se faz a justiça”*. Assim, pretendia-se constatar os abusos da lei e falta de cumprimento com relação ao escravo, mesmo quando a legislação o favorecia. O trabalho da polícia abolicionista se dava do seguinte modo: os delegados eram encarregados de fiscalizar os delitos nas freguesias de fora, e os subdelegados os da cidade. Os inspetores deviam fiscalizar seus quarteirões, comunicando todas as ocorrências sobre o assunto; ficando os agentes secretos encarregados de descobrir as provas para a organização dos inquéritos. (LIMA, 1981 p. 108)

Acredito que, da mesma forma que ocorreu em outras regiões do Brasil, o passado escravista deixou marcas profundas na cidade de Campos dos Goytacazes. A partir das relações acima expostas, pode-se depreender como a escravidão tem papel decisivo para a reprodução da desigualdade social e do racismo na principal cidade da Região Norte Fluminense.

2.4.3 Lei 10.639/2003: Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere

o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afrobrasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. "Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A Lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBN/1996 que passa então a funcionar com os artigos adicionais acima citados. Sem dúvidas, essa imposição é de grande relevância quando se considera que é uma Lei federal e que reconhece a importância dos estudos das relações raciais e do papel e história do negro no Brasil, inclusive em sua construção. Através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), o governo federal reconhece que debater as relações raciais no âmbito educacional é condição necessária para o enfrentamento e superação do racismo no Brasil. (CAVALLEIRO, 2005).

Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. O silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação raciais nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimo de seres inferiores (Idem, p.11).

Uma vez reconhecida pelo MEC, órgão regulador da educação no Brasil, a relevância desse debate, fica o questionamento sobre quais motivos levam a não discussão desses conteúdos e, mais importante, a não inclusão de forma efetiva dos mesmos nos currículos oficiais das escolas por todo o país. Os porquês da distância entre o que é proclamado e o que é praticado serão debatidos mais adiante.

Um ponto importante trazido pela mesma autora é o fato de que uma grande parcela dos profissionais da educação, diz não conseguir identificar atos de discriminação racial entre os estudantes ou entre professores e estudantes. Levando em consideração que esses professores não consigam identificar (e não que ignorem) o racismo a sua volta, fica mais uma vez evidente que os cursos de licenciatura estão tratando a temática racial como secundária para dizer o mínimo, fazendo com que os

professores formados se tornem incapazes de olhar com criticidade a forma como as relações interpessoais na escola - e no país - se dão sob a égide do racismo estrutural. É necessário também que se façam alguns apontamentos em relação a como essa Lei está estruturada e o que determina, pois ainda que exista, sua aplicação é bem rasa e indicaremos nesta sessão alguns motivos para isso.

Segundo Santos (2005), uma das questões mais pertinentes de se destacar é o fato de a lei ser genérica e não trazer de que forma deve ser implementado o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, tampouco versa sobre a qualificação acerca dos professores que já estão em sala de aula. Conforme aponta o mesmo autor, e esse constitui um dos pontos chave para esse trabalho, outra falha grave da lei é a ausência de uma determinação que se estenda também as IES (Instituições de Ensino Superior) sobretudo aos cursos de licenciatura, com o objetivo que estas reformulem seus programas de ensino e currículos e assim formem professores que sejam qualificados para lecionarem sobre da História e Cultura Afro-Brasileira. Ao não mencionar esses aspectos, a lei acaba provocando o efeito de colocar nos professores a responsabilidade de encontrar meios de colocá-la em prática. Aqui os professores são entendidos como a ponta final de um processo de alienação sobre esse tema que vem desde quando os mesmos estavam cursando a educação básica e que acaba sendo aprofundado durante a formação docente, quando estas não provocam a reflexão necessária para repensar as relações raciais e o racismo existentes no Brasil. Esse é exatamente o círculo vicioso mencionado no início deste trabalho, um processo que chamo de retroalimentação do racismo.

É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei 10.639/03. (SANTOS, 2005 p. 34)

Outro ponto importante da Lei 10.639 se refere ao fato de a mesma limitar o ensino de Cultura Afro-Brasileira às disciplinas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, deixando de fora as disciplinas das áreas de Ciência Sociais, sendo o campo da sociologia um dos grandes responsáveis por pensar criticamente as relações raciais no Brasil.

Creio ser relevante demarcar que não se credita as ausências apontadas nos parágrafos antecedentes a erros ou falhas. É preciso que se questione respectivamente o

porquê de a aplicação da lei ser rasa, sobre os motivos pelos quais as determinações não se estendem às IES, bem como as razões pelas quais o ensino sobre História e Cultura Afro Brasileira estarem limitados às disciplinas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Defende-se nesse trabalho que isso se deve ao fato de que não há por parte dos grupos envolvidos na elaboração da Lei 10.639/03 o objetivo de que ela se constituísse como peça importante no combate ao racismo e funcionando também como importante instrumento na tarefa de recontar de forma positiva a história do negro no Brasil.

Ao olhar a Lei 10.639/03 na perspectiva da teoria decolonial, fica mais evidente os motivos das “falhas” e “lacunas” existentes. Considerando que a produção do conhecimento tido como relevante, neutro e científico no ocidente se dá através por meio de pessoas brancas, contando sua própria história sob sua própria perspectiva pretensamente universal isso serve ao propósito: i) manutenção da subjugação de outras identidades; ii) a manutenção do *status quo*. Incluir os conteúdos que demonstram a riqueza, complexidade e valorizam a cultura afro-brasileira, africana e indígena é colocar em risco a narrativa reforçada há séculos desses povos como inferiores, inertes, aculturados, bárbaros e menos desenvolvidos que sempre justificou de forma explícita ou não a dominação destes pelos colonizadores.

Quando se fala sobre a representatividade negra dentro da escola, também é crucial debater de que forma os negros são representados, estes são colocados como protagonistas na história do Brasil? São devidamente reconhecidos como um povo que, juntamente com os povos indígenas, construíram este país? Os recursos pedagógicos utilizados pelos professores caminham da direção de apresentar o povo negro além da condição de pessoas que foram escravizadas? Geralmente o que se tem é a imagem do negro aprisionada na figura do escravo, muitas vezes passivo, sem sequer lutar pela sua liberdade, ignorando toda a luta abolicionista travada por essas pessoas. Nesse contexto, o negro aparece sendo salvo pela figura do branco, representado pela princesa Isabel ao assinar uma Lei que concederia sua liberdade. Assim, a história do negro é narrada através de uma ótica eurocêntrica/estadunidense. Cavalleiro (2005) afirma que isso acarreta

[...] um processo de socialização racista, marcadamente branco-eurocêntrico e etnocêntrico que, historicamente enaltece imagens de indivíduos brancos, do continente europeu e estadunidense como referências positivas em detrimento dos negros e do continente africano. (Ibidem p.13)

Ainda que a Lei 10.639/2003 não se estenda diretamente ao ensino superior, em 17 de junho de 2004, foi publicada a Resolução Nº 1 do Conselho Nacional de Educação que institui:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ 2º O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento.

Apesar da Resolução não ter força de Lei, como a 10.639, é uma medida importante ao sinalizar que, especialmente, os cursos de formação de professores devem incluir disciplinas e atividades que tratem da temática das Relações Étnico-Raciais. É relevante destacar que esta resolução foi publicada um ano após a Lei 10.639 ser sancionada, o que demonstra que, à época o Ministério da Educação estava atento à necessidade da extensão dessas diretrizes também ao ensino superior.

É relevante também destacar que em 1º de julho de 2015, o Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, publicou a Resolução Nº 2: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada” resolve que:

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base 6 comum nacional, pautada pela concepção de educação como

processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

[...]

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Ou seja, ainda que a Lei 10.639/2003 não verse diretamente sobre o educação das relações étnico-raciais no cursos superiores, existem outras deliberações que o fazem, porém, o que se percebe largamente são os cursos de formação de professores e os gestores de instituições de forma geral ignorando a existência destas medidas, o que atrasa em quase duas décadas o que poderia ser um movimento significativo na construção de uma educação antirracista a começar pela formação dos educadores.

2.4.4 Lei 12.711/12: Institui a reserva de 50% das vagas nas instituições federais para pretos, pardos, indígenas e estudantes de escola pública.

Para entender a política de ação afirmativa no Brasil, é necessário entender o contexto que preparou as bases para a implantação dessa política pública. Antes disso, no entanto, convém explicitar o que se toma por ação afirmativa nesse trabalho. Conforme define Feres e Daflon (2015): “*Políticas de ação afirmativa podem ser definidas como provisões de alguma espécie de reparação para determinados grupos persistentemente discriminados e vítimas de exclusão socioeconômica*” (p.96). Dessa forma, fica evidente como essa política foi pensada, no Brasil, como uma forma de recuperar distância entre os grupos raciais que compõem a sociedade brasileira,

conforme apontado no capítulo anterior. Vale o destaque a respeito da política de cotas não ferir o princípio da igualdade, pelo contrário, ela contempla o princípio constitucional de que pessoas em situações desiguais devem ser tratadas na medida de sua desigualdade, conforme afirma Amaral e Miglievich Ribeiro (2009):

Não se trata de recusar o princípio da igualdade de respeito, mas torná-lo eficaz. Trata-se de reconhecer que grupos heterogêneos devem ser tratados heterogeneamente. Certas identidades coletivas necessitam de proteção diferenciada a fim de se garantir a inclusão social de todos. (p.228)

Conforme apontado por Ribeiro et.al (2021), os primeiros avanços identificados à nível federal ocorreram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, sendo o primeiro chefe de Estado brasileiro a admitir a existência da discriminação racial na sociedade brasileira (p.303). Além disso, foi também durante o governo FHC que no ano de 2001 uma delegação brasileira com mais de duzentos membros, foi enviada à Durban, na África do Sul, para participar da Conferência Mundial Contra o Racismo. Esse evento estimulou a reflexão da sociedade brasileira a respeito do racismo, inclusive com uma mudança de postura das mídias ao tratar do tema, até meados de 2001, as matérias de jornais que tratavam da questão das ações afirmativas, refletiam a posição de ambiguidade dos discursos do governo sobre o tema. No entanto, no contexto próximo à Conferência de Durban, os jornais brasileiros iniciaram um movimento de despertar para a grave desigualdade racial experienciada pela sociedade brasileira. (FERES et.al, 2018 p. 73)

Ainda que tenha sido durante os governos petistas de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff que medidas mais efetivas foram implantadas tanto no sentido da ampliação do acesso e ao Ensino Superior - como o FIES, PROUNI e REUNI - quanto na direção na busca pela igualdade racial com a promulgação das Leis 10.639/2003 e do Estatuto da Igualdade Racial que prepararam o caminho para a promulgação da Lei 12.711/2012 (RIBEIRO et.al, 2021 p. 303), é importante o reconhecimento das ações durante o governo psdbista de Fernando Henrique Cardoso que antecederam esses importantes avanços.

A Lei Federal 12.711/2012 tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino superior e técnico. O Projeto de Lei 73/1999, que lhe deu origem, tramitou por

mais de dez anos até sua sanção efetiva, quando 40 das 58 universidades federais já praticavam alguma modalidade de ação afirmativa. (FERES et.al 2018 p. 84)

Faz-se necessário, trazer ainda que de forma breve, os pontos mais relevantes na história da ação afirmativa no Brasil. As primeiras universidades no Brasil a instituir algum tipo de reserva de vagas baseado em critérios raciais foram as universidades estaduais do Rio de Janeiro - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) e Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj). A lei que conferia suporte à implantação dessa política era a Lei n° 3.524, de 28/12/2000 que estabelece:

Art. 2° - As vagas oferecidas para acesso a todos os cursos de graduação das universidades públicas estaduais serão preenchidas observados os seguintes critérios:

I - 50% (cinquenta por cento), no mínimo por curso e turno, por estudantes que preencham cumulativamente os seguintes requisitos:

- a) tenham cursado integralmente os ensinamentos fundamental e médio em instituições da rede pública dos Municípios e/ou do Estado.
- b) tenham sido selecionados em conformidade com o estatuído no art. 1° desta Lei;

No ano seguinte, 2001, foi promulgada a Lei n° 3.708 de 09/11/2001 que dispõe:

Art. 1° - Fica estabelecida a cota mínima de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF. Parágrafo único - Nesta cota mínima incluídos também os negros e pardos beneficiados pela Lei n° 3524 /2000.

Após a aprovação da segunda lei, houve polêmica e movimentos contrários pelo fato de que, somadas, ambas reservarem 90% das vagas das universidades estaduais do Rio de Janeiro Dessa forma, em 2003, a Lei sofreu alterações nas quais ficaram estabelecidos que 20% das vagas ficariam reservadas para estudantes oriundos de escola pública, outros 20% para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e 5% para estudante com algum tipo de deficiência ou minorias étnicas (MATTA, 2010)

Um ponto que merece destaque é o fato de que, ainda que a lei de cotas, tenha uma orientação de cunho racial, existe um caráter mais social que étnico-racial propriamente dito, uma vez que, antes do critério da auto declaração, é necessário que o candidato (a) se enquadre na categoria socioeconômica, conforme coloca Matta (2010): *[...] a maior modificação (na lei anterior) foi a exigência da comprovação de carência*

material, ou seja, não basta ser negro, estudante de escola pública, deficiente ou de minoria étnica para se beneficiar das cotas, tem que ser pobre também. (p.111)

Há uma tendência a associar, políticas de ação afirmativa com as cotas raciais, como se estas fossem sinônimos uma da outra, o que não se verifica na prática. Colocar as cotas raciais como debate central é uma grande distorção produzida sobre o debate público a respeito do tema, visto que esta modalidade sequer é a mais praticada entre as universidades. A modalidade que mais é aplicada nas universidades brasileiras é a que contempla alunos procedentes de escolas públicas, o que claramente, caracteriza esta cota como de cunho social (LEÃO et.al, 2011).

Segundo Soares (et al., 2005), no ano 2000, 23% dos brancos não tinham acesso à educação contra 42% da população negra e 1,41% dos negros possuíam um diploma de curso superior enquanto os brancos detinham 6,59%. Outro dado importante para a discussão é o fato de que, em 2003, a UFRJ, que é a maior 38 universidades federal do país, contava com 72% dos alunos de curso superior brancos apesar de somente 54% da população do Rio de Janeiro ser branca. (CAMPOS, DAFLON e FERES JR., 2012).

Convém destacar que não há sequer uma universidade que tenha uma política de ação afirmativa voltada somente para negros. Em todas as 40 universidades brasileiras que possuem cotas raciais, estas são acompanhadas pelo benefício a outros grupos, principalmente as cotas para alunos provenientes de escolas públicas. (CAMPOS, DAFLON e FERES JR., 2012).

Faz-se necessário ressaltar a atuação do Movimento Negro na luta pela implantação da lei de cotas bem como as resistências que a mesma enfrentou dentro das universidades. Começando pelo último item, segundo Amaral e Ribeiro (2009), uma das características das cotas raciais, sobretudo no que se relaciona com a sua origem está no fato de que, pela primeira vez, as disputas não se daram no meio acadêmico/científico, entre as elites- intelectual e financeira - mas sim movimentar uma parte da população, uma identidade social que, na maioria das vezes era impossibilitada de passar a barreira do vestibular nas universidades públicas. Dessa vez, o debate se dava entre o movimento social e o poder legislativo. (AMARAL, MIGLIEVICH RIBEIRO, 2009 p. 231).

No tocante à atuação do Movimento Negro na implantação das cotas raciais, destaca-se o engajamento da EDUCAFRO, representante do Movimento à nível nacional. Este grupo trazia consigo a demanda antiga pela implantação de cotas raciais

no ensino superior. O depoimento de Frei David Raimundo Santos, um dos líderes da ONG EDUCAFRO, confirma a participação da ONG desde a elaboração da primeira lei, o Frei também relata a participação da então Vice-Governadora Benedita da Silva. No referido depoimento é explicitado que a EDUCAFRO em 1999 tinha uma audiência com o Governo do Estado do Rio, da qual a Vice-Governadora foi encarregada de fazê-la. Nesta reunião, os representantes da ONG propuseram a criação das cotas, ainda segundo o depoimento, a implantação das cotas raciais já havia sido tentada por meio Legislativo e Judiciário, e por último, restava recorrer ao poder Executivo.

Quando o então Governador Anthony Garotinho declarou as cotas como inconstitucionais, a EDUCAFRO resolveu partir para o Ministério Público Estadual, que intimou o Governador e a Reitoria da UERJ para que prestassem esclarecimentos. Nessa ocasião o então Governador:

[...]aceitou rever o projeto, mas não para negros, somente para rede pública, porque essa era a proposta do PC do B. Então, o Governador atende por pressão popular. Aí nós começamos a discutir e um deputado [...] Amorim vendo que a proposta era forte foi lá e apresentou o projeto para negros [...]. Portanto, foi nesse contexto, a grande luta foi da EDUCAFRO, e outros movimentos sociais nessa conjuntura vieram; aí tivemos a alegria de ver vários deputados abraçando a causa. (AMARAL e RIBEIRO, 2009 p.235)

Após a institucionalização da política de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, elas se disseminaram por várias universidades do Brasil, no entanto essa política ainda carecia de uma legislação em âmbito federal que a regulamentasse. A mudança nesse quadro começa a se delinear no governo Lula quando esse governo cria a Seppir (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), o Movimento Negro foi convidado a integrar a agenda de discussão e elaboração de políticas públicas voltadas para esse segmento social, como já abordado anteriormente.

Em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal declarou as cotas raciais nas universidades públicas constitucionais após o partido Democratas tentar invalidar a constitucionalidade das mesmas na Universidade de Brasília e em todos os programas desta orientação no país. No decorrer do mesmo ano, em agosto, a presidenta Dilma Rousseff aprova a Lei nº12.711/2012 que estabeleceu a reserva de 50% das vagas nas universidades federais do Brasil para negros (pretos e pardos) e indígenas, respeitando a proporção na população de cada Estado da federação (CAMPOS, DAFLON e FERES JR., 2012).

Vale destacar que antes dessa lei ser sancionada, 64% das universidades federais já contavam com alguma modalidade de ação afirmativa, somando-se as estaduais e federais, esse número subia para mais de 71%. Além disso, mais de 51% possuíam programas para indígenas e mais de 57% para negros (FERES JÚNIOR, DAFLON, e CAMPOS, 2011).

De acordo com o objetivo desta seção do trabalho que é o de demonstrar a constante luta do Movimento Negro na instituição de políticas públicas que nos garantam melhores condições vida e existência. É visível também como toda a história de pessoas negras nesse país é perpassada e necessita da organização em grupo e muito enfrentamento ao *status quo*, da ordem vigente para assegurar direitos básicos: liberdade, reconhecimento da sua importância na história e condições de igualdade de acesso e permanência na universidade pública do país erguido por nossos ancestrais.

3. A CONSTRUÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS E O CASO ESPECÍFICO DO IFF *CAMPUS* CAMPOS-CENTRO

Ao falar da construção dos institutos federais é necessário que se reflita acerca da forma como estes institutos foram criados e como isso impacta na falta de uma identidade dessas instituições. Frigotto (2018) demonstra que a rápida expansão dessas instituições se deu em espaço de tempo muito curto, conforme aponta:

A Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que criou os IFs, na realidade engendra uma memória secular. Assim, os IFs em sua realidade institucional convivem com a memória de longa, média e curta duração. Juntam-se memórias de um século, de algumas décadas, e de menos de uma década. (p.131)

A existência dos atuais IFs remonta à criação das Escolas de Aprendizizes e Artífices (EAA) pelo Presidente Nilo Peçanha em 1909 com o objetivo de que estas instituições oferecessem oportunidades de trabalho para jovens pobres, como pode ser visto na no texto do Decreto Nº 7.566: *“o aumento constante da população das cidades, exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescente na lucta pela existência”*. Em seu artigo primeiro decreta:

Art. 1º Em cada uma das capitães do Estados da República o governo Federal manterá por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, uma Escola de Aprendizizes Artífices destinada ao ensino profissional primário gratuito.

Em 1937, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, transformou as EAA em Liceus Industriais. Nesse período houve uma expansão rápida da indústria no Brasil, o que fez com que o país necessitasse de uma maior quantidade de mão de obra qualificada para o trabalho nas fábricas, o que era bem escasso. Nesse contexto, em 1942, Gustavo Capanema, então ministro da educação, muda o nome dos Liceus Industriais para Escolas Industriais e Técnicas (EITs). Este modelo durou até 1959, quando as EITs foram convertidas em Escolas Técnicas Federais (ETFs).

Com essa alteração de modelo veio também uma mudança na autonomia administrativa e pedagógica destas escolas. Em 1978, surgiram os três primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que eram direcionados para formar engenheiros de operação e tecnólogos. Após 16 anos, os Cefets se tornaram a unidade padrão da Rede Federal de Ensino Profissional, Científico e Tecnológico. Eles acabaram por absorver as atividades das ETFs e das Escolas Agrotécnicas Federais. Em 2008, o sistema foi reorganizado com a criação dos Institutos Federais de Educação,

Ciência e Tecnologia, que absorveram os Cefets e as Escolas Técnicas remanescentes. Com 112 anos de existência e resistência, a Rede Federal conta com 38 Institutos, dois Cefets e uma Universidade Tecnológica Federal que são procuradas por milhões de brasileiros interessados em formação profissional de alta qualidade.

Conforme apontado por Frigotto, essa junção de tempos, ao mesmo tempo que proporciona uma potencialidade educativa também se mostra um complicador no sentido da construção de uma identidade própria. Em seu trabalho, Frigotto demonstra essa dificuldade através de depoimentos, a seguir o de um professor que atua há 40 anos na instituição:

Professor, eu convivo atualmente, num mesmo tempo e num mesmo espaço em três instituições: aqui temos ainda traços das escolas técnicas federais, mais ainda dos Centros Federais de Educação Tecnológica e, agora, com a estrutura dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. (FRIGOTTO, 2018 p. 132)

É reforçado pelo autor a afirmação de que, a criação destas instituições ter se dado de uma forma que o autor chama de “negociação pelo alto” e ser resultado mais de um arranjo político do que de um debate amplo da relevância social e educacional de uma instituição que abriga uma oferta de níveis e modalidades de formação. (p.132)

Vários outros aspectos dificultam a construção de uma nova identidade dos IFs para constituir uma rede como eram as escolas técnicas federais e a rede dos CEFETs. Pelo número de campi e sua nova territorialidade, os IFs têm uma configuração muito diversa. Outro aspecto relaciona-se à própria postura do MEC que, pelos depoimentos que colhemos no trabalho de campo, não estimulou a consolidação de uma maior identidade. A estratégia de receber separadamente os reitores dos IFs para negociar caso a caso as demandas institucionais é um claro sintoma de que o MEC não desejou e não deseja uma formação dos IFs com uma identidade mais coletiva. Além disso, a construção de uma maior identidade é dificultada pelo caráter constitutivo dos IFs, que é a verticalidade com uma ampla variedade de opções de foco, pois abriga o ensino médio técnico, o ensino médio integrado, o PROEJA na modalidade técnico, o PROEJA na modalidade integrado, o PRONATEC, as licenciaturas, a pós-graduação e diferentes programas e atividades no âmbito da extensão. (FRIGOTTO, 2018 p. 135)

Uma vez trazida a origem dos IF, é imprescindível que se traga uma reflexão a respeito do conceito de formação de professores dentro desses institutos, entender algumas peculiaridades dentro dessa rede de ensino. Primeiramente, é importante o conhecimento acerca da legislação que cria os institutos federais os designar como um

locus de formação docente. Segundo Lima e Silva (2013 p. 16), em seu artigo 7º, a Lei 11.892/2008 que institui os IF, coloca que essas instituições devem ofertar [...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores na educação básica, sobretudo nas áreas de ciência e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL,2008). Em outras palavras, essas instituições foram criadas com a intenção de formar professores para atuarem na educação básica. O que fica mais evidente quando no art. 8º da referida Lei, no qual fica determinado a obrigatoriedade da reserva de 20% das vagas ofertadas pelos campi a cursos de licenciatura, demonstrando como essas instituições possuem um foco nas licenciaturas. (LIMA; SILVA, 2013)

Contudo, cabe uma reflexão importante acerca do perfil dos IF em relação ao fato desses institutos serem historicamente ligados à formação profissional e tecnológica. Isso pode ser comprovado até mesmo quando se observa o art.5º da Lei que institui a criação dos campi que hoje são os institutos federais: outrora eram centros voltados para a formação técnica e profissional, tais como: Escola Técnica Federal do Amapá; centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará e das Escolas Agrotécnicas Federais de Crato e de Iguatu; Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos; este último, especificamente o antigo CEFET-Campos transformado em Instituto Federal Fluminense possuindo este uma reitoria e 13 campi distribuídos por várias cidades do Estado do Rio de Janeiro.

A discussão que se pretende levantar aqui a respeito da origem dessas instituições voltadas para a formação técnica e orientada para a necessidade da incipiente indústria no Brasil e o fato de ter se transformado em um *lócus* de formação de professores considerando toda a formação crítica que é inerente a essa formação.

De forma mais específica, falando do *campus* dessa pesquisa, até que ponto o IFF Centro enquanto instituição consegue se desvincular de seu passado norteado a uma formação pragmática e se estabelecer como uma instituição que oferece o necessário não apenas em relação aos conteúdos técnicos da formação de professoras e professores, mas também os prepara para atuar numa realidade social que demanda cada vez mais conhecimento acerca de tema como: racismo, identidade de gênero, orientação sexual, xenofobia, machismo, entre outros.

Conforme aponta Civiatta:

No entanto, se a formação oferecida pelos CEFETs se pautar pela oferta de cursos breves, pela redução da formação às questões

tecnológicas demandadas pelo mercado, pela lógica do mercado, esses professores estarão sendo lesados – mesmo que com seu consentimento – no direito a uma formação condizente com a lógica da educação e da humanização daqueles jovens e adultos que lhes serão confiados. (2006, p. 929)

Ainda que Civiatta estivesse pesquisando a forma que os antigos CEFETs tratavam a formação de professores e atualmente, as licenciaturas existentes nos atuais IF serem plenas e não breves como foi outrora nos CEFETs, ainda considero válido o argumento de que essa formação de professores dentro do IF pode sim atender a uma lógica mercadológica. Segundo apontam Lima e Silva (2013) os motivos que levam à expansão dos Institutos Federais está no fato da grande carência de professores para atuarem na educação básica brasileira. Dessa forma, se desenha uma relação entre a expansão da oferta de cursos de licenciatura e uma demanda real de docentes, o que, mais uma vez nos faz voltar a pergunta do início desta seção: que tipo de formação é ofertada pelo IF? Sobretudo quando entra em cena o tema principal desta pesquisa que é a ausência dos conteúdos étnico-raciais nos currículos que orientam a formação de profissionais da educação.

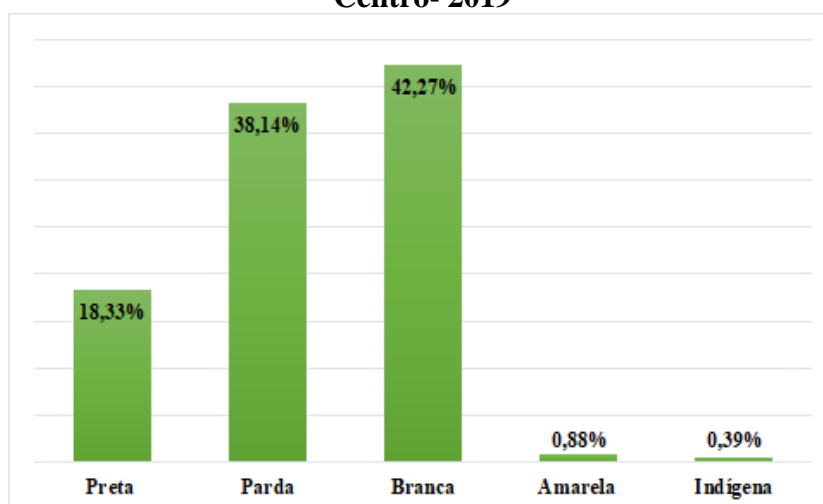
Outro ponto importante que merece destaque, em diálogo com o que foi apontado anteriormente a respeito da dificuldade no estabelecimento de uma identidade própria para os IFs: acredito que essa falta de identidade atrelada a uma instituição que historicamente tem uma orientação para o mercado de trabalho também seja fator que corrobora no entendimento do porque o debate racial nesta instituição não se dá de forma mais concreta e institucionalizada. Em outras palavras, o fato de os IFs terem *status* de universidade ao mesmo tempo que ofertam diversas outras modalidades de ensino e o fato dessa transição ocorrer de forma rápida e com pouca possibilidade de que a mudança jurídica significasse também uma mudança na subjetividade e dinâmicas internas dessas instituições, favorece a dificuldade do estabelecimento de outras agendas de debates relevantes na sociedade atual. Porém, ainda segundo Frigotto (2018), isto não significa dizer que estes institutos não estejam debatendo e buscando a construção desde identidade.

Considero relevante ainda que seja feito mais um adendo a respeito da peculiaridade do IFF *campus* Campos-Centro que é o fato desse campus estar situado em Campos dos Goytacazes, cidade que atualmente sedia não apenas um campus do IFFluminense, mas dois: Centro e Guarus, dois lados de uma mesma cidade tão desigual. Cidade essa que outrora se constituiu como um lócus da escravidão na

Província do Rio de Janeiro e hoje em dia é um importantíssimo polo estudantil, contando com, além dos dois referidos campi do IFF, um *campus* da Universidade Federal Fluminense (UFF) e sediar a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf) além de várias universidades privadas.

Apesar dos institutos federais existirem em todo o Brasil, considero que a cidade de Campos dos Goytacazes exerce uma influência considerável na configuração do currículo das licenciaturas existentes no *campus* Campos-Centro. Nesse tópico me concentro em trazer alguns dados a respeito da composição étnico-racial e socioeconômico do IFF Centro bem como os conteúdos dos currículos de cada uma das seis licenciaturas.

Gráfico 2: Composição étnico racial da Licenciatura do IFF *Campus* Campos-Centro- 2019



Fonte: Elaboração própria /Dados: Plataforma Nilo Peçanha

Conforme é possível observar no gráfico anterior, é predominante a presença de pretos e pardos nos cursos de licenciatura do IFF *campus* Campos-Centro. Sabe-se que, historicamente, a educação e a licenciatura passam por um processo de desvalorização econômica e de desprestígio social, o que faz com que indivíduos de maior poder aquisitivo ou de maior capital social, no sentido bourdieusiano, rejeitem a carreira no magistério. Considerando os dados apresentados no primeiro capítulo, sabe-se que o grupo social de maior vulnerabilidade socioeconômica é o formado por pretos e pardos. No gráfico é possível perceber que somados, pretos e pardos representam 56,47% dos estudantes do ano base de 2019 na já referida instituição de ensino.

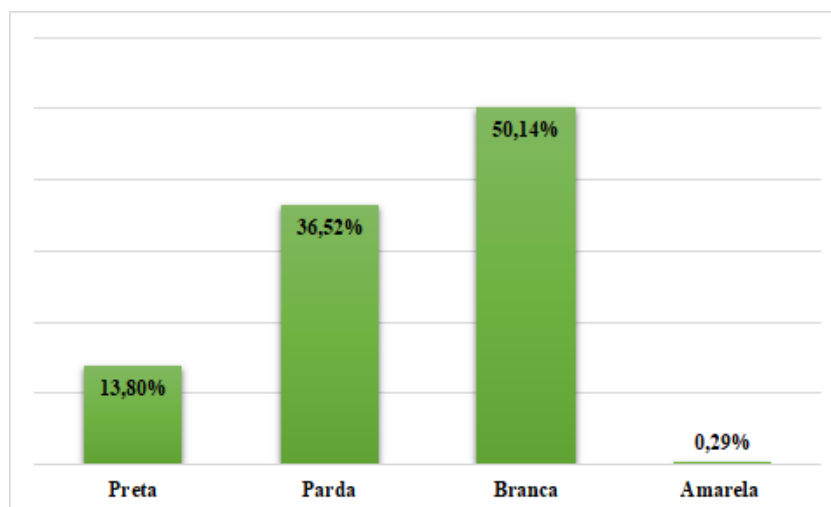
Quadro 1- Relação raça X renda das Licenciaturas do IFF *Campus* Campos-Centro- 2019

Renda Familiar Per Capita	Preta	Parda	Branca	Amarela	Indígena	Não Declarada	Total Geral
Total Geral	333	693	768	16	7	60	1.887
Entre 0 e 0,5 SM	97	210	152	2	1	5	467
Entre 0,5 e 1,0 SM	81	176	146	4	3	9	419
Entre 1,0 e 1,5 SM	44	91	147	1	—	5	288
Entre 1,5 e 2,5 SM	23	43	90	1	—	6	163
Entre 2,5 e 3,5 SM	13	25	45	2	1	2	88
Maior de 3,5 SM	15	26	52	—	—	1	94
Não Declarada	60	122	136	6	2	32	358

Fonte: Elaboração própria/Dados: Plataforma Nilo Peçanha

No quadro anterior, é possível observar de que forma se dá a distribuição dos estudantes quando se insere a variável renda. Proporcionalmente existem mais pretos e pardos na faixa salarial de 0 (zero) a 0,5 (meio salário-mínimo), 35,53% e 36,78% respectivamente, enquanto estudantes brancos representam 24%. Avançando para uma categoria de maior renda familiar per capita de 1,0 (um salário-mínimo) a 1,5 (um salário-mínimo e meio) percebe-se que pretos são 16,12%, pardos 15,94% e brancos representam 23,26%. Finalmente, quando se considera a faixa salarial per capita de 2,5 (dois salários-mínimos e meio) a 3,5 (três salários-mínimos e meio), os pretos representam 4,76%, pardos 4,38% e brancos 7,12%.

O que é linear em todas as faixas é o fato de haver uma sobre-representação de pretos e pardos nas faixas salariais mais baixas, ou seja, pretos e pardos figuram nas posições mais vulneráveis no âmbito financeiro, enquanto estudantes brancos estão em maior quantidade nas faixas salariais mais elevadas. Ainda que os dados amplamente discutidos no capítulo I já anunciavam a diferença entre pretos e brancos no Brasil, é importante a verificação desse padrão também numa análise mais micro, referente a um *campus* do IFFluminense.

Gráfico2: Composição étnico racial do curso de Design Gráfico- 2019

Fonte: Elaboração própria/Dados: Plataforma Nilo Peçanha

À título de comparação, decidi trazer outro curso do mesmo *campus*, o de Design Gráfico, um curso que possui perfil mais elitizado que os cursos que compõem as licenciaturas. Como se pode verificar no gráfico, pessoas brancas representam sozinhas, mais de 50% dos estudantes, enquanto os outros 50% são divididos entre pretos, pardos e amarelos, sem representação de indígenas neste curso.

Quadro 2: Relação raça x renda do curso de Design Gráfico do IFF *Campus* Campos-Centro- 2019

Renda Familiar Per Capita	Preta	Parda	Branca	Amarela	Não Declarada	Total Geral
Total Geral	45	126	173	1	6	351
Entre 0 e 0,5 SM	11	27	18		1	57
Entre 0,5 e 1,0 SM	11	30	24		2	67
Entre 1,0 e 1,5 SM	6	16	36		—	58
Entre 1,5 e 2,5 SM	3	18	20		1	42
Entre 2,5 e 3,5 SM	1	6	11		—	18
Maior de 3,5 SM	1	5	21		—	27
Não Declarada	12	24	43	1	2	82

Fonte: Elaboração própria/ Dados: Plataforma Nilo Peçanha

No quadro 2 é possível verificar que os discentes brancos figuram em maior quantidade nas maiores faixas salariais mais altas, com destaque à porção de renda familiar per capita entre 2,5 (dois salários-mínimos e meio) e 3,5 (3 salários-mínimos e meio), onde pretos são 3,03%, pardos representam 5,88 % e brancos 8,46%. Bem como a faixa salarial maior que 3,5 (três salários-mínimos e meio), possui uma

sobrerrepresentação de pessoas brancas (16,15%) e uma sub-representação de pessoas pardas e negras, (4,90%) e (3,03%) respectivamente.

O que se presente explicitar com a comparação feita anteriormente é qual é o público que, em regra, escolhe a licenciatura no IFF *campus* Campos-Centro: geralmente estudantes negros (pretos e pardos), pobres, advindos das classes sociais mais populares. Por outro lado, verifica-se que no curso de Design Gráfico, a presença de estudantes brancos e de classes sociais mais abastadas é muito maior. Isso demonstra como os cursos superiores de formação de professores nesse instituto possuem um público assíduo de um perfil muito específico que, entretanto, é invisibilizado na formulação dos currículos que estruturam os componentes que serão contemplados na formulação de disciplinas.

Para além do que foi dito anteriormente a respeito de dados referentes ao IFF, faz-se necessário destacar o papel que esta instituição possui na cidade de Campos. Desde sua criação, o IFF se volta para a formação de membros e filhos da classe trabalhadora, dessa forma, é importante que se destaque a importância do IFF na mobilidade social de pessoas negras, pobres, frutos da classe trabalhadora urbana e, sobretudo, rural.

A influência do IFF na transformação de pessoas filhos e filhas de pais semi ou analfabetos está para além dos limites da cidade de Campos dos Goytacazes. Peço licença aqui para relatar uma experiência pessoal com este instituto que durante muitos anos foi parte do meu sonho enquanto estudante. Filha de agricultores que não concluíram o ensino fundamental, não há como negar a relevância do IFF em relação à possibilidade da construção de outro futuro que não o que é dito reservado para pessoas de origem rural e humilde.

3.1 “O QUE ACONTECEU NÃO REPRESENTA A COMUNIDADE DE ESTUDANTES E ALUNOS DO IFFLUMINENSE”: OS CASOS RECENTES DE RACISMO NO IFF *CAMPUS* CAMPOS-CENTRO

Esta subseção tem como intuito prosseguir na direção de caracterizar o IFF *campus* Campos-Centro no âmbito das relações étnico-raciais que permeiam a instituição. Para tal, optei por trazer dois casos recentes de racismo que aconteceram dentro do campus ou o que o envolvem diretamente. Os casos foram os ataques de

cunho racistas que estudantes do IF Maranhão sofreram dentro do IFF e o segundo se trata de um professor do curso de Geografia da instituição que comparou mulheres negras à um chopp de cor escura alegando ser esse o tipo de afrodescendente que o mesmo gosta.

A fala que dá origem a este subitem foi retirada de um vídeo no qual o reitor do IFF lamenta e repudia os ataques racistas sofridos por alunos do IF Maranhão que, na ocasião visitavam o *campus* Campos-Centro para participar – ironicamente - do III Encontro Nacional de Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – ENEABI no ano de 2017.

Os estudantes que apresentaram, no referido evento, aula de tambor de Crioula bem como o projeto de dança Afrodance, relataram terem sido chamados de “macacos” e “macumbeiros” com intenção de ofender as religiões de matriz africana. Ainda segundo o relato, foram perguntados, inclusive se o Maranhão fica dentro território brasileiro. Nos ônibus nos quais os estudantes passaram três dias em viagem para a cidade de Campos, foi escrito a palavra “sujos”

Ontem quando voltamos de um evento em outro campus, ao chegarmos no refeitório ‘eles’ suspenderam a sopa e serviram pão para a gente. Várias pessoas foram insultadas, chamadas de ‘negras e fedidas’. Estavam criticando a gente por conta de nossos nomes. No refeitório, eles fizeram gestos imitando macacos, gorilas. Estamos nos manifestando para chamar atenção da direção do campus.⁷

Em função dos ataques de cunho racista sofridos, os alunos do IFMA anteciparam sua viagem em relação ao previsto. Ao se manifestar sobre o ocorrido, o reitor do IFF, entre outras falas disse o seguinte:

"O Instituto Federal Fluminense vem a público manifestar repúdio aos possíveis atos discriminatórios praticados contra estudantes e educadores do Instituto Federal do Maranhão, que estão alojados no Campus Campos Centro, para participação no Terceiro Encontro Nacional de Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas e grupos correlatos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

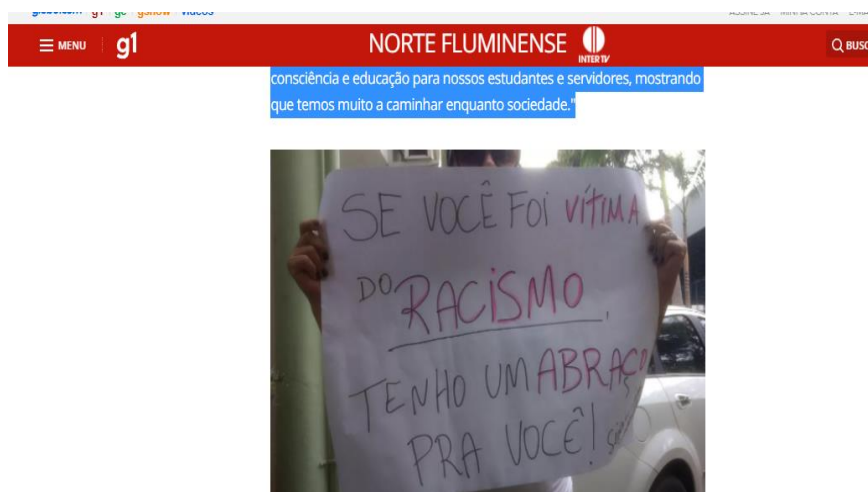
Tais atitudes não representam a comunidade de estudantes e servidores do IFFluminense. Não admitimos o desrespeito e a não-valorização da riqueza da diversidade dentro da instituição, e atitudes como as ocorridas maculam a reputação e a história de uma terra sofrida como Campos dos Goytacazes, marcada pela escravidão, pela pobreza, pela injustiça, mas também marcada por histórias de lutas e de brava gente.

⁷ Depoimento retirado da reportagem do jornal O Estado do Maranhão. Disponível em: <<https://imirante.com/oestadoma/noticias/2017/11/09/estudantes-do-ifma-sao-chamados-de-macacos-durante-congresso-no-rj/>>

Somos expressamente contra qualquer ato de violência. E reafirmamos que o IFFluminense é um espaço de transformação de vidas, uma instituição de oportunidades e onde todos são bem-vindos. O que aconteceu se coloca como um grande desafio para todos nós, de levar consciência e educação para nossos estudantes e servidores, mostrando que temos muito a caminhar enquanto sociedade."⁸

A parte final da fala do reitor interessa particularmente esta pesquisa: o fato de colocar o debate racial como um grande desafio no sentido de levar essa discussão para dentro do campo educacional, o que infelizmente, percebe-se não ter sido feito uma vez que no presente esta pesquisa aponta justamente a ausência do debate racial na formação de professores do referido instituto.

O acontecido gerou protestos por parte de alunos e servidores do *campus* Campos-Centro. As fotos a seguir são do dia da manifestação, gostaria de chamar atenção especificamente para a primeira foto, um cartaz onde é possível ler: “*Se você foi vítima do racismo, tenho um abraço para você*”, não se trata aqui de julgar a intenção do aluno que segura o cartaz nem se trata de julgar um comportamento individual, e sim a crítica se dirige a um pensamento que reduz o racismo ao fruto de um comportamento individual. Enquanto o racismo não for amplamente debatido e reafirmado como estrutural na nossa sociedade, mais pessoas acharão serem capazes de atenuar agressões racistas com abraços.



Cartaz onde se lê: “Se você foi vítima de racismo, tenho um abraço pra você”.

Foto: Reprodução portal G1

⁸ Depoimento retirado da reportagem do Portal G1. Disponível em < <https://g1.globo.com/rj/norte-fluminense/noticia/alunos-e-servidores-do-iff-fazem-ato-contr-o-racismo-em-campos-no-rj.ghtml>>

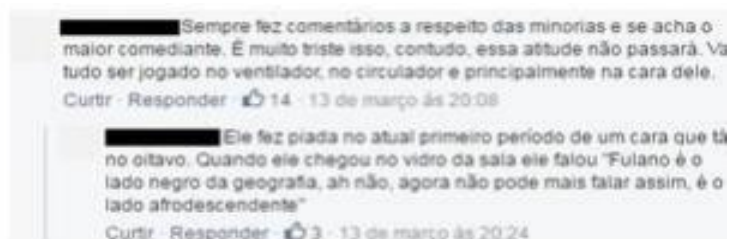


Durante o ato, os manifestantes usaram cartazes contra ações racistas e tocaram instrumentos de percussão no campus — Foto: Céber Rodrigues/Inter TV

Alunos e servidores do IFFem manifestação no *campus* Campos-Centro
Foto/Reprodução portal G1

O segundo caso de racismo que aconteceu na história recente do IFF *campus* Campos-Centro, foi o de um professor do curso de Licenciatura em Geografia que fez uma publicação no seu perfil no *Facebook*, segurando um copo de cerveja de cor escura com a seguinte legenda: “*Pra ninguém achar que eu não gosto de uma afrodescendente. Nega gostosaaaa! Uh!!!! Foi mal*”.

A publicação de cunho racista feita pelo professor, além de gerar grande repercussão entre os alunos do IFF, ganhou projeção nacional. A postagem ficou conhecida, após uma aluna da Universidade Federal Fluminense de Campos compartilhar repudiando o ato, o que gerou, inclusive comentários por parte de alunos e ex-alunos do professor relatando situações em que comentários homofóbicos e racistas foram feitos pelo mesmo professor em sala de aula, como se pode verificar nas imagens a seguir.



Comentários no Facebook relatam outros casos de preconceito racial (Foto: Reprodução/ Facebook)

Como pode-se observar pelos comentários de alunos e ex-alunos do professor em questão, era recorrente as piadas de cunho discriminatório em diversas minorias em sala de aula, porém, a reverberação de tais atitudes acabou acontecendo somente após o professor expor uma de suas “piadas” numa rede social de alcance mundial. Inclusive, o fato de ser uma rede de tão longo alcance foi fator preponderante para embasar a

denúncia do caso ao Ministério Público Federal (MPF) que o denunciou pelo crime de racismo com base na Lei 7.716.

Considero importante analisar alguns pontos na publicação feita pelo professor: o fato de comparar mulheres negras ao chopp escuro em uma analogia que sugere no decorrer da mensagem teor de cunho sexual e de sexualização de corpos negros femininos. Esse tipo de discurso corrobora para um pensamento social que enxerga mulheres negras apenas no lugar de corpos que sirvam para o sexo. Outro ponto é o fato do professor enunciar que a publicação servia para pessoas que achem que o mesmo não goste de afrodescendentes, o que simboliza que só gosta de afrodescendentes que sejam “nega gostosa” ou do líquido de cor escura servido em seu copo de chopp? Ambos os casos denotam profundo desrespeito por pessoas negras e, sobretudo, por mulheres negras.

Apesar da associação de mulheres negras à cerveja escura ter um viés notadamente racista, discriminatório e com tom de desprezo e ironia, o professor foi julgado e absolvido em segunda instância, que demonstra, mais uma vez o quanto é necessário que se caminhe na direção inclusive de uma punição condizente com os atos praticados. Igualmente, os alunos que atacaram os estudantes do IFMA com ofensas racistas e de intolerância religiosa não foram identificados e punidos, em função da falta de materialidade dos acontecimentos, conforme relata o reitor do IFF no terceiro capítulo deste trabalho.

O trabalho do professor Silvio Almeida traz conceitos importantes para analisar os dois casos de racismo recentes ocorridos no IFF campus Campos-Centro, são eles as categorias de racismo institucional e estrutural. Na definição de Almeida o racismo institucional não se resume a comportamentos e atitudes individuais, mas é entendido como consequência do funcionamento das instituições “que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios através da raça” (p.29)

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2019 p.32).

Dessa forma, é possível analisar a atitude racista de alunos do IFF campus Campos-Centro através do conceito de racismo institucional, uma vez que, conforme defende o professor Silvio Almeida, este não está ligado a comportamentos individuais e sim a práticas institucionais que de alguma forma possibilitam, de diversas formas que este tipo de comportamento exista.

Da mesma forma, a atitude de um docente da instituição em se sentir confortável o suficiente para fazer uma publicação de cunho racista em uma rede social pública demonstra nitidamente o que é teorizado por Almeida na citação anterior e que aparece também na fala do reitor do IFFluminense, mais adiante relatada: o fato de a instituição ter um corpo docente composto majoritariamente composto por um grupo racial e social muito bem definido: brancos e de classe média propicia a ocorrência de situações como essa.

Igualmente importante, a concepção de racismo estrutural auxilia a compreender como as instituições funcionam sob a égide do racismo, conforme demonstra Almeida de forma muito direta, considerando que as instituições estão ligadas a uma lógica social - racista - ela o é em função da sociedade também ser racista.

[...] se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. Assim como a instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente – com todos os conflitos que lhe são inerentes –, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (2018, p. 36).

É fato que estamos inseridos em uma sociedade racista, entretanto, é importante que o conhecimento dessa realidade sirva para pensar práticas e formas de agir de maneira a combater esse racismo estrutural e institucional existentes no Brasil. De outra forma, as diversas instituições - escolas, empresas, governos - que não tratam o antirracismo como uma agenda de essencial importância, irão reproduzir práticas racistas ad infinitum. Conforme resume Almeida:

[...] sem nada fazer, toda instituição irá se tornar uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que, se o racismo é inerente à ordem social, a única forma de uma instituição combatê-lo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas. É dever de uma instituição que realmente se preocupe com a questão racial investir na adoção de políticas internas

que visem: a) promover a igualdade e a diversidade em suas relações internas e com o público externo – por exemplo, na publicidade; b) remover obstáculos para a ascensão de minorias em posições de direção e de prestígio na instituição; c) manter espaços permanentes para debates e eventual revisão de práticas institucionais; d) promover o acolhimento e possível composição de conflitos raciais e de gênero (2018, p. 37).

Considerando as quatro políticas antirracistas destacadas pelo autor no sentido de combate ao racismo estrutural e institucional, fica o questionamento acerca do IFF campus Campos-Centro: até que ponto há uma política interna da instituição comprometida com uma agenda antirracista na construção de, primeiramente, uma instituição equilibrada no âmbito das relações raciais e posteriormente a contribuição na formação de uma sociedade cada vez mais antirracista?

4. ENTRE O PROCLAMADO E O PRATICADO: A (NÃO) PRESENÇA DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS DO IFF: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS, COORDENADORES DOS CURSOS E O REITOR DO IFFLUMINENSE?

O presente capítulo deste trabalho tem como objetivo analisar os currículos dos cursos de licenciatura do IFF *campus* Campos-Centro bem como os conteúdos das entrevistas realizadas com os coordenadores dos seis cursos de licenciatura e com o reitor Jefferson Manhães de Azevedo. Primeiramente, vale relembrar quais cursos voltados para a formação de professores o referido *campus* conta, são eles: Ciências da Natureza, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática e Teatro⁹. A seguir, trarei dados a respeito do curso, currículo que o compõe, o perfil de egresso almejado, bem como uma análise do que se proclama e o que se pratica com os resultados da pesquisa empírica, através das entrevistas com os coordenadores e com o reitor, conforme mencionado anteriormente.

4.1 O PROCLAMADO PELOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFF *CAMPUS* CAMPOS-CENTRO: UMA ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE CURSO E PERFIL DO EGRESSO.

Curso	Concepção do curso- Proclamado	Perfil de Egresso
Ciências da Natureza	[...] pauta-se na compreensão do processo histórico de construção do conhecimento bem como o seu significado para sociedade, a partir do entendimento da ciência e da tecnologia enquanto atividade	1- Compreender o processo histórico de construção do conhecimento bem como o seu significado para sociedade, a partir do entendimento da ciência e da tecnologia enquanto atividade humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural; 2-Estabelecer diálogo entre a área educacional,

⁹ Na seção de anexos, estão disponíveis todas as matrizes curriculares dos seis cursos.

	humana, histórica, associada a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural.	de ciências da natureza (física, química e biologia) e as demais áreas do conhecimento, bem como articular o processo de vivências de aprendizagem e pesquisa na produção do conhecimento e na prática pedagógica; 3-Desenvolver metodologias adequadas à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas, especificamente na área de ciências da natureza.
--	--	--

Analisado o objetivo destacado na concepção do curso de Ciências da Natureza: “*compreensão do processo histórico de construção do conhecimento bem como o seu significado para sociedade*” e analisando também os componentes curriculares do mesmo curso vê-se que o objetivo que o curso pretende atingir vai em direção contrária às disciplinas ofertadas. Sobretudo quando também, no perfil do egresso, é reforçado que a compreensão da construção desse conhecimento deve estar associada *também “a aspectos de ordem social, econômica, política e cultural”*. De que forma, no Brasil, se fala em epistemologia sem considerar a história do país, outrora como colônia europeia e atualmente como periferia do sistema capitalista?

Educação Física	[...] privilegia a produção do conhecimento científico com consciência e responsabilidade, tendo como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano em suas múltiplas expressões, através da dança, do jogo, do esporte, nas perspectivas de prevenção, da promoção, da proteção e da educação na saúde, da formação cultural, da educação motora, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas	1-Apresentar uma visão humanista, filosófica, generalista e crítico-reflexiva sobre seu saber docente, valorizando a ética e as políticas públicas de saúde e qualidade de vida; 2-Ser consciente de seu papel de educador, capaz de intervir pedagogicamente e profissionalmente junto as diferentes
------------------------	---	--

		<p>manifestações das culturas das atividades físicas e dos esportes, levando em consideração a diversidade da clientela escolar;</p> <p>3-Ser articulador de saberes em ambientes educacionais, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica, cultural e político-social.</p>
--	--	--

No perfil de egresso desejado pelo curso de Educação Física, destaca-se o objetivo 3, a saber: “*Ser articulador de saberes em ambientes educacionais, a partir de conhecimentos de natureza técnica, científica, cultural e político-social*”. Novamente, verifica-se uma discrepância entre o que se pretende como perfil de egresso e o que o curso oferece nesta direção. Ao considerar que, no dia a dia o professor, sobretudo de escola pública, lida com um público diverso com realidades também diversas e que os saberes a respeito de conteúdos étnico-raciais seriam de grande importância nesse cotidiano de contato com alunos negros que são, também, a maioria nas escolas da rede pública de ensino.

Geografia	<p>A proposta da estrutura do curso de se faz a partir do entendimento das competências e habilidades necessárias ao professor de Educação Básica (especialmente dos últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio) no estudo da Geografia, daí terem as disciplinas, em todos os momentos (sala de aula, laboratórios ou atividades de campo), a preocupação com esta instrumentalização.</p>	<p>-Dominar o corpo conceitual e metodológico fundamental da Geografia tais como paisagem, lugar, espaço território, territorialidade, escala, redes, meio técnico;</p> <p>2-Conhecer a trajetória histórica geográfica em suas diversas vertentes, mantendo permanentemente diálogo com os debates contemporâneos;</p> <p>3-Proceder à análise crítica do espaço geográfico nas várias</p>
------------------	---	--

		<p>dimensões (econômica, social, cultural, política, física, ecológica) e escalas (global, nacional, regional e local);</p> <p>4-Proceder a uma leitura das formas de organização do espaço geográfico (independentemente de se tratarem de fenômenos físicos ou sociais), a partir dos instrumentos conceituais e metodológicos da Geografia;</p> <p>5-Reconhecer a pluralidade de fenômenos geográficos em suas diversas escalas, analisando as lógicas e contradições que as engendram;</p> <p>6-Saber utilizar as escalas cartográficas e geográficas como formas de representação do espaço.</p>
--	--	---

Em relação ao curso de Geografia destaco o objetivo três, a saber: *“Proceder à análise crítica do espaço geográfico nas várias dimensões (econômica, social, cultural, política, física, ecológica) e escalas (global, nacional, regional e local)”*, dessa vez, um elemento diferente aparece no perfil do egresso: a análise crítica, tão inerente à formação de nós, professores, especialmente os professores de Geografia. O curso de Geografia possui a disciplina de “Estudos Afro-Asiáticos” que pode ser uma disciplina que venha a estabelecer o debate racial, porém, a amplitude de temas que cabem dentro de uma disciplina com este tema, não deixa explícito se o estudo das relações étnico-raciais brasileiras, seriam contempladas.

Sendo assim, e aqui peço licença para um depoimento pessoal de quem cursou a licenciatura em Geografia na referida instituição, à época que cursei 2014-2018 o debate

de raça não foi estabelecido na referida disciplina bem como não foi estabelecido nas disciplinas de Sociologia e Antropologia, o que demonstra que, se essas discussões estão sendo estabelecidas atualmente, é por empenho e dedicação individual de professores e não como fruto de uma política interna do instituto.

<p>Letras</p>	<p>O curso visa à inserção do egresso no mundo do trabalho como profissional que, por apresentar múltiplas competências e habilidades, a partir do domínio e da reflexão crítica sobre os componentes curriculares do Curso, possa atuar no Ensino, na Pesquisa e na Extensão da Educação Básica e/ou Profissional, bem como nos estudos literários e na produção textual.</p>	<p>1-Apresentar múltiplas competências e habilidades, a partir do domínio e da reflexão crítica sobre os componentes curriculares do Curso bem como dos conhecimentos oriundos de suas participações nas atividades acadêmico-científicas; 2-Estar preparado para inserir-se no mundo do trabalho como profissional que possa atuar no Ensino, na Pesquisa e na Extensão da Educação Básica e/ou Profissional; 3-Exercer, conscientemente, sua cidadania observando e validando os diversos registros da Língua Portuguesa, por meio de seu discurso e prática; 4-Compreender a realidade, numa perspectiva sociocrítica, para que possa transformá-la, visando à construção de novas relações sociais; 5-Nortear sua prática profissional pela constante reflexão crítica e pela verticalização de seus estudos em níveis de pós-graduação; [...] 6-Compreender o</p>
---------------	--	---

		<p>processo de construção e produção do conhecimento a partir de práticas laboratoriais; 7-Dominar os saberes pedagógicos pertinentes à sua prática docente; 8-Conhecer as peculiaridades do desenvolvimento psicossocial característico do estudante da Educação Básica e/ou Profissional; 9-Saber gerir, no contexto didático-pedagógico, as diversidades culturais, sociais, psíquicas e físicas emergentes.</p>
--	--	--

Dos cursos de licenciatura analisados, o de Letras é o que possui mais itens no perfil do egresso, porém, destaco aqui três desses itens: 4 e 9. No item 4 lê-se: *“Compreender a realidade, numa perspectiva sociocrítica, para que possa transformá-la, visando à construção de novas relações sociais”*; no objetivo 9: *“Saber gerir, no contexto didático-pedagógico, as diversidades culturais, sociais, psíquicas e físicas emergentes”*.

Como já dito anteriormente, o objetivo dessa primeira sessão deste capítulo é verificar os descompassos existentes entre o perfil de professor que se deseja formar e os recursos que os componentes curriculares mobilizam, novamente isso se verifica nos dois pontos citados anteriormente.

O curso de Letras, possui a disciplina “Literatura Africana de Língua Portuguesa” que pode ser considerada como forma de introduzir o debate racial dentro do curso, através da literatura. O que, porém, fica pouco explícito é se a literatura, sendo esta uma parte da dimensão dos saberes específicos do curso de Letras - e não necessariamente da dimensão dos saberes pedagógicos - construiria a base de conhecimento necessários para a formação de professores que terão como obrigação discutir a temática racial em sala de aula quando docentes.

<p>Matemática</p>	<p>A estrutura do curso se faz a partir da compreensão do currículo como um Espaço da Criação, “uma atmosfera escolar onde todos deverão estar aprendendo o tempo todo” e participando da construção do conhecimento e da forma de sua apropriação didática. Na perspectiva deste espaço da criação, no Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática (LEAMAT) o professor em formação desenvolve atividades que o encaminham a vivenciar situações de sala de aula que possibilitarão a ênfase no trabalho de investigação de materiais instrucionais, concorrendo significativamente para o desenvolvimento da inteligência lógico-matemática dos alunos.</p>	<p>1-Possuir um sólido conhecimento matemático e saber dispor destes saberes de maneira inter-relacional com as outras ciências; 2-Possuir um bom domínio das metodologias e poder fazer uso das novas tecnologias como facilitadoras da construção do conhecimento; 3- Possuir atitude investigativa no sentido de buscar soluções para os problemas que lhe são colocados.</p>
--------------------------	--	--

Quando se fala da construção de um conhecimento crítico, o curso de Matemática é um dos mais vagos a respeito desses tempos que são muito presentes nos proclames das demais licenciaturas. Ainda assim, o objetivo 3: “*Possuir atitude investigativa no sentido de buscar soluções para os problemas que lhe são colocados*”. Considerando que o espaço escolar pode ser muito violento para pessoas negras, a “*solução de problemas*” pode passar, por exemplo, por saber o tipo de atitude a tomar mediante situações de discriminação racial entre estudantes ou até mesmo entre professores ou entre docentes e alunos.

<p>Teatro</p>	<p>Na perspectiva de favorecer a formação de um professor de teatro, pautado nos saberes - finalidades, noções, conceitos - e no saber-fazer teatro - métodos, técnicas e procedimentos, os componentes curriculares são centrados no artístico-estético-pedagógico, ou seja, na formação de um professor capaz de possibilitar tanto uma aula sobre teatro quanto uma aula em teatro. As abordagens metodológicas são realizadas a partir dos jogos de improvisação, e</p>	<p>1-Articular os múltiplos saberes necessários à demanda do seu exercício profissional, inclusive aqueles advindos de suas vivências anteriores e extraescolares, bem como do contexto social de seus discentes; 2-Elaborar e analisar materiais didáticos, como livros, textos, vídeos, programas</p>
----------------------	---	---

	<p>a Pedagogia do Teatro/Teatro-Educação tende a investigar a complexidade da sua prática pedagógica no que tange a condições do processo do fazer teatral. As atividades teórico-práticas se desenvolvem em componentes curriculares denominados por Oficinas e Laboratórios de Ensino e Aprendizagem em Teatro (LEAT), espaços concretos para a interdisciplinaridade e os cruzamentos epistemológicos.</p>	<p>computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros; 3- Realizar pesquisas em ensino da Arte Teatral, bem como coordenação e supervisão de equipes de trabalho.</p>
--	--	--

O curso de Teatro é o único dentre as licenciaturas analisadas que possui uma disciplina especificamente voltada para as relações étnico-raciais em seu currículo. No objetivo 1 do perfil do egresso é possível observar a seguinte inscrição: “*Articular os múltiplos saberes necessários à demanda do seu exercício profissional [...]*” observa-se que a existência dessa disciplina converge com a meta de saberes importantes para a formação desse professor de Teatro, uma vez que, conforme já mencionado anteriormente, o público da escola pública, mercado para o qual os IF direcionam os professores formados no instituto, é majoritariamente preto e pobre.

4.2 O PRATICADO PELOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFF *CAMPUS* CAMPOS-CENTRO: O QUE DIZEM OS COORDENADORES DOS CURSOS.

4.2.1 Entrada no campo de pesquisa

Antes de iniciar efetivamente a análise das entrevistas das coordenadoras¹⁰ de curso, acredito que seja importante que se faça brevemente uma introdução acerca da minha entrada no campo, os eventuais percalços enfrentados. Acredito que o fato de eu ser egressa do IFF, do curso de Geografia, facilitou minha entrada no campo, uma vez que consegui os contatos dos coordenadores através da coordenação do meu antigo curso. Deve-se ressaltar que toda a pesquisa se deu no período pandêmico, o que

¹⁰ Optei por não identificar nenhum curso nem a coordenadora a ceder entrevista.

impossibilitou minha ida ao instituto e contato mais direto com os atores envolvidos na pesquisa empírica.

O primeiro contato com os coordenadores se deu por e-mail obtido através da Dirlic (Diretoria das Licenciaturas), porém, alguns não retornaram o contato. Dessa forma, recorri à coordenação de Geografia com o intuito de solicitar esses contatos o que me foi concedido de pronto.

Dessa vez, através do *WhatsApp*, foi possível estabelecer contato com as seis coordenadoras¹¹ e marcar com as mesmas as datas das entrevistas. Nesse momento, expliquei do que se tratava a pesquisa e como se daria a entrevista, caso aceitassem participar. Recebi resposta positiva de todas as coordenações nesse primeiro momento.

Como dito anteriormente, nessa entrada no campo irei narrar também os percalços acontecidos, após entrar em contato com as coordenadoras, explicar do que se tratava e também contextualizar em linhas gerais a que se refere à pesquisa, combinei com cada coordenadora dia e horário para o encontro virtual. No caso que irei narrar a seguir, a entrevista foi marcada para o dia 03/12/20. Ficou estabelecido que o horário seria combinado naquele dia mais cedo em função dos compromissos de trabalho da coordenadora.

No dia acordado, enviei uma mensagem via *WhatsApp* – plataforma que havíamos nos comunicado anteriormente e por meio da qual havíamos estabelecido o dia 03/12 como data de nossa conversa - porém, nesse momento percebi que informações como fotos de contato e recado (frase escolhida para compor o perfil no aplicativo de mensagens) não apareciam para mim, dando prosseguimento ao estranhamento, as mensagens que eu remeti não haviam sido sequer entregues ao destinatário, dessa forma entendi que, na verdade eu havia sido bloqueada pela professora.

Sem saber sequer os motivos da mesma para tomar tal atitude, recorri então à coordenadora adjunta do curso que, prontamente, se disponibilizou a conceder a entrevista. Sobre a coordenadora com quem foi possível realizar a entrevista, trarei mais detalhes no decorrer da análise, uma vez que entendo que algumas particularidades devem ser mais bem contextualizadas. Mas de primeiro momento, me causa certo estranhamento, para dizer o mínimo, que uma pessoa que ocupe o cargo de uma coordenação de curso, que é também, no meu entendimento, um cargo político, se

¹¹ Tratarei todas como coordenadoras, no feminino.

recuse a falar em nome do curso que coordena, sobretudo pela forma como isso foi feito. Nesse contexto, é difícil que não se relacione tal recusa com a temática trabalhada nesta pesquisa.

Primeiramente, é necessário destacar que esta se trata de uma entrevista semiestruturada¹² na qual existem algumas perguntas pré-estabelecidas, mas a conversa com a/o interlocutor/a pode suscitar questões diferentes em cada entrevista. Inicialmente, perguntei às coordenadoras como se dava o dia a dia nessa função e as atribuições envolvidas. De forma geral, todas responderam que envolvem responsabilidades como: gestão dos docentes, acompanhamento dos alunos, assistência aos professores, entre outros.

Coordenadora 01:

As funções de um coordenador de curso são atreladas a um cargo político, a um cargo de gestão do curso, sempre visando um aprimoramento do curso, a gestão dos docentes e discentes de uma forma geral. A coordenação é responsável por fazer melhorias no que a gente chama de PPP e PPC que são o Projeto Político-Pedagógico e o Projeto Pedagógico do Curso, ela tem que propor e acompanhar essas melhorias, acompanhar os docentes, se eles estão cumprindo a ementa das suas disciplinas, enfim, promove a divulgação do curso, eventos e sempre respondendo a gestão superior em relação às especificidades e características do curso.

Coordenadora 02

Então, essas questões administrativas se sobrepõem às pedagógicas para quem está na gestão, principalmente porque nós não temos, assim, apoio do pessoal do administrativo. As coordenações mais antigas têm o TAE (Técnicos de Assuntos Educacionais), técnicos administrativos, os estagiários, as coordenações novas, principalmente a de Educação Física não tem muito esse apoio administrativo. Então, quando você me pergunta quais são as funções da gestão, elas são assim inúmeras, desde todos os ofícios, confecções de horários, e todas as todas as compras de matérias, de livros, assistência ao aluno, ao pai de aluno, ao professor, então é uma guerra.

Conforme dito anteriormente, optei por não identificar as coordenadoras de curso que se disponibilizaram a ceder as entrevistas, porém, no caso do curso de Licenciatura em Teatro, que se constitui como uma exceção dentro do *campus* Campos Centro, também será uma exceção nas páginas deste trabalho. Em função do referido

¹² O roteiro de entrevista está disponível na seção anexos.

curso ser o único a possuir uma disciplina que sistematicamente está dentro da temática tratada nesta pesquisa, torna-se impossível sua não identificação. Dito isto, perguntei à coordenadora do curso quais são as funções envolvidas numa coordenação de curso e, apesar desta ter descrito funções muito semelhantes aos seus colegas, aparece de forma muito contundente em seu relato algumas opiniões a respeito do próprio *campus* do IFF Centro e suas características.

Ao afirmar o IFF como uma instituição machista e homofóbica, a coordenadora enxerga a necessidade de que a coordenação de curso exerça o papel de mediar as relações dos alunos com outras instâncias o que, em minha análise demonstram certa tensão entre o perfil do aluno de Teatro – *“politicizado, consciente de seu papel na sociedade”* – e a inserção desse perfil numa instituição que é marcadamente atravessada por um perfil de classe, raça e gênero muito específico e hegemônico.

Coordenadora de Teatro: [...]como o IFF é muito grande e impessoal, o aluno tem na coordenação uma referência afetiva e burocrática e como o curso de Teatro é novo e eu, quando entrei na coordenação foi pra terminar de implementar o curso, a minha principal atribuição foi implementar e aprovar o curso na visita do MEC. Então eu fiz um trabalho que outro coordenador não vai precisar fazer: recebi vários professores novos, ensinar toda a parte burocrática do IFF para o professor, fazer o meio de campo entre os professores e alguns alunos, fazer essa diplomacia institucional. Muitas vezes pela nossa instituição ser extremamente machista, extremamente homofóbica e preconceituosa a gente acaba tendo que fazer esse meio de campo dos nossos alunos com a instituição, porque os alunos que normalmente vão fazer um curso de Teatro são alunos mais politicizados, têm essa noção do eu, do sujeito enquanto ator da sua vida, da comunidade, uma pessoa que faz Licenciatura em Teatro, ele já tem um sentimento de pertencimento então o próprio perfil do aluno.... o coordenador ele fica também nesse papel diplomático com os docentes e instituição de uma maneira geral e faz o curso funcionar.

Dando continuidade à entrevista, perguntei às professoras como se dava a construção da matriz curricular de seus respectivos cursos e se elas, pessoalmente, haviam participado desse processo. O objetivo dessa indagação era basicamente perceber como se dá o conhecimento dessas coordenadoras acerca desse procedimento assim como perceber se este procedimento é homogêneo entre os cursos. Através das respostas percebi que todas as entrevistadas possuem domínio de como o procedimento ocorre, o que suscita o debate: uma vez que os cursos possuem autonomia para criar,

editar seus componentes curriculares, por qual motivo esse debate não acontece de forma sistemática dentro dos cursos.

Coordenadora 2:

Sim, já participei, inclusive a gente está participando, estamos com um processo de reformulação do PPC do curso todo desde a matriz curricular até outros itens do PPC, a gente tá passando por esse processo exatamente agora, trocando nomes de disciplinas, mudando disciplinas de período, acrescentar só estamos acrescentando uma. E esse é um processo que demanda diversas reuniões com o NDE, que é o Núcleo Docente Estruturante que é composto por professores de diversas áreas do curso que auxiliam a coordenação a estruturar o PPC e a matriz curricular do curso. O NDE ele só auxilia na proposta, mas depois disso a gente leva a proposta para o Colegiado do curso, ou seja, para todos os professores do curso aprovarem as alterações. O processo, ele funciona basicamente de duas formas: análise e proposição das modificações pelo NDE e depois aprovação das modificações pelo Colegiado do curso. O Colegiado aprovando isso depois vai para a Câmara de Ensino para ser validado pela direção.]

Coordenadora 03:

Eu entrei na verdade, no meio de uma reformulação, eu era da área administrativa, e o que meu foi solicitado foi a escrita de textos para incluir no novo PPC do curso, que são textos norteadores. O novo PPC tem muito mais textos norteadores, então eu escrevi texto sobre cultura, que é a minha área, sobre a questão étnico-racial nos estudos, sobre a questão do meio ambiente e estudos, que são exigências da reitoria. E a partir desses textos essas questões têm que estar inclusas nos novos currículos, que são as novas disciplinas, ou mantém a disciplina sem que haja uma modificação da grade ou uma disciplina totalmente reformulada. As disciplinas são reformuladas pelos próprios professores do curso, com auxílio externo ou não, à critério deles, como o nosso curso é pequeno, e como a condição do IFF é menor que a de uma universidade, a gente tem um especialista pra cada área, então é sempre aquele mesmo professor ou dois professores que vão em busca.

A coordenadora do curso de Teatro, relatou que, no período do início do curso, ela não estava na coordenação, pois estava lotada no IFF *campus* Guarus fazendo o mesmo procedimento no curso de Licenciatura em Música. Ainda assim, em função da relação de proximidade com alguns professores que estavam envolvidos na implementação do curso de Teatro, conhece os procedimentos envolvidos na elaboração da matriz curricular, uma vez que colaborou de forma consultiva na elaboração da matriz curricular em decorrência de sua formação na área de Teatro. Dessa forma,

conseguiu dar um panorama de como aconteceu no referido curso, ainda que não estivesse envolvida diretamente e sim de maneira consultiva.

Interessante perceber a visão da coordenadora em relação à importância de não enxergar a área da educação, da formação docente de forma dissociada da área-fim, o que, em certa medida dialoga com a necessidade de a temática étnico-racial estar presente em todas as licenciaturas, independente da área em que esta se insira – humanas, exatas ou biológicas – o IFF forma professores que irão lidar com as realidades de alunos e escolas públicas, em sua maioria e necessitam estar preparados para tal.

Coordenadora de Teatro:

Teoricamente é feito de forma coletiva, mas na prática nós sabemos que o IFF é cheio das hierarquias. Como um todo, eu posso falar que a experiência foi semelhante, eu tenho amigos que participaram desse processo, colegas que trabalham comigo, eu inclusive na época fui consultada em termo de algumas disciplinas do PPC de Teatro, eu estava a par, eu só não participei efetivamente porque eu tinha muito trabalho em Guarus, eu não ia dar conta. Foi feito um levantamento de diversos cursos de Teatro, da matriz curricular, perfil de egresso, mas assim, pensamos muito num perfil de egresso que fosse atender a nossa região que muitas vezes não é mesmo perfil que vai atender em Curitiba, então a gente entendeu esse perfil de egresso e partir desse perfil a gente vai desenhando o curso e pensando a matriz. O IFF de forma geral, tanto o Centro quanto o Guarus foi bem ousado nesses novos PPCs que foram escritos nesses cursos mais novos porque conseguimos desmistificar, teoricamente, essa coisa da área de educação ser separado da área-fim... Antigamente o curso de licenciatura era separado da área específica, a pessoa fazia $\frac{3}{4}$ da área específica e $\frac{1}{4}$ da área pedagógica, que a gente chamava de 3+1.

Uma das coordenadoras entrevistadas está na gestão de um curso relativamente novo no *campus* e relatou sua experiência em relação a partir da elaboração não apenas da matriz curricular, mas do curso como um todo.

Coordenadora 01:

Julia: Nós nos reunimos durante dois anos, inclusive com a presença da diretora das licenciaturas e da adjunta dela à época. Então tiveram várias imersões, nós começamos no final de 2013. Em 2014/2015 foi a nossa maior batalha, foi a preparação do PPC. Ainda em 2014 me convidaram para ser coordenadora Pró Tempore até o curso começar em 2015.2, depois disso fui eleita (coordenadora). Então, na verdade

já tô há seis anos, né? Então essa preparação demorou esse tempo todo: 2014 inteiro e no final de 2015 eu já estava coordenadora.

Em função de ter sido relatado pela coordenadora que havia sido feitas diversas imersões no decorrer desses dois anos mencionados na fala anterior, perguntei nesse procedimento, como se deu a elaboração da matriz curricular, de que forma acontece a seleção de conteúdo para compô-la?

Coordenadora 01:

Bom, primeiro, nós começamos visitando algumas escolas, algumas faculdades, universidades. Algumas a gente fez visita virtual e outras a gente foi pessoalmente né. UFRJ, UFF, e as do Paraná, Santa Catarina, gente fez de forma virtual, conversamos com a coordenação. Aí fizemos uma análise desses currículos, da análise desse currículo nós começamos a construir o perfil do nosso egresso e os objetivos do curso. Nessa época foi proposto a nós que essa matriz fosse uma matriz flexibilizada. Então, nosso curso entrou no ar, como você falou, com a matriz flexibilizada.

Durante a conversa com a coordenadora 01, alguns dados importantes apareceram ainda que esses não constassem no roteiro estabelecido para a entrevista. Prosseguindo na explicação de como foi o processo para a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso e do próprio curso, a coordenadora discorreu a respeito de como o perfil de docentes que esteve envolvido na elaboração da matriz curricular foi fator muito importante no tipo de currículo, de perfil de egresso e de concepção do curso. A afirmação categórica de que o tipo de egresso que o curso deseja formar bem como a matriz curricular de orientação mais “*tradicional do que eu gostaria*”, nas palavras da coordenadora se deu em função do perfil dos professores que estiveram envolvidos na elaboração do curso.

Coordenadora 01:

Agora o que eu tenho pra dizer pra você é que essa formação inicial do PPC atendeu muito também ao perfil do grupo, atendeu muito também ao grupo de professores que nós já tínhamos. Inclusive foi um pensamento meu na época: nós somos um grupo heterogêneo, o grupo hoje está bem diferente, bem diferente por sinal (risos), saiu muita gente, eu estou prestes a me aposentar, entrou gente nova. Mas o grupo naquela época, era um grupo heterogêneo, tinham pessoas com uma linha mais progressista, outras mais tradicional. E eu assim, acho que até por isso que fui convidada a ser coordenadora, eu optei por seguir o caminho do meio, porque eu sou de uma linha mais progressista, e eu sabia que, se nosso currículo fosse feito dessa forma,

nós não teríamos a adesão dos professores, e nós precisávamos muito do apoio deles. Então essa escolha dos objetivos do perfil do egresso teve que seguir esse caminho do meio, e as discussões, as relatorias, a ementas até que chegamos a nossa discussão da nossa matriz curricular. Mas o que posso dizer para você pela minha experiência, ela pendeu pra uma matriz mais tradicional, mais até do que eu gostaria

Ao ser perguntada, então, se considera que a característica mais tradicional do curso se deu em função do grupo que construiu a matriz, a coordenadora é explícita:

Coordenadora 01:

Ao perfil dos professores

A afirmação da coordenadora 01, dialoga muito com o que a coordenadora 03 relata acerca do corpo docente de outro curso da instituição. Ainda que a coordenadora 01 não tenha afirmado que o corpo docente de orientação mais tradicional seja de professores campistas, é inegável como o “*status quo da cidade*”, nas palavras da coordenadora 03, é, em boa parte, uma influência na forma que o curso se estrutura. Contudo, ainda que a coordenadora 03 ache sua teoria “*furada*”, em sua fala ela ainda atribui a característica da coordenação mais “livre de preconceitos” como fruto da convivência com professores de fora da cidade de Campos. A afirmação da coordenadora, a única que se autodeclara negra, como sendo alguém que sofreu racismo logo que se mudou para a cidade e que enxerga em Campos um perfil conservador de cidade.

A resposta a seguir, se deu em relação à pergunta, motivada pela fala da coordenadora 01, sobre considerar ou não o perfil dos professores do curso de licenciatura coordenado por ela como responsável pela orientação de currículo que o curso possui.

Coordenadora 03:

Eu não vejo o curso dessa maneira, posso ter algumas hipóteses quanto a isso, mas nada comprovado e muito que pode ser ligado a um preconceito, porque eu não sou de Campos, mais da metade dos professores do curso não são de Campos, nós temos, na verdade, cinco professores campistas. A primeira coisa que eu senti como sendo uma pessoa negra em Campos foi o preconceito campista. Uma das conversas que mais acontecem dentro da coordenação do curso entre os servidores, professores, todo que estão ali participando são essas

questões que acontecem em Campos e como é um status quo da cidade e como isso é carregado sim, pra dentro o IFF como instituição, mas dentro da coordenação de curso eu não vejo esse reflexo. Pode ser, já é uma hipótese minha e, sim, carregada de pré-conceitos, pode ser que seja porque a gente tem uma mescla muito grande de professores fora de Campos, mas os professores campistas não têm esse perfil, não apresentam nem resquícios, nem piadinhas, sabe? Eles são completamente intolerantes a qualquer tipo de piadinhas homofóbicas, racistas, de qualquer teor negativo e discriminatórios ou segregador, então é uma hipótese minha que já é furada, mas não sei se é o convívio, não sei se é porque trabalham em áreas que refletem sobre isso, não sei, até porque ocorreu no curso de Geografia, como você relatou. A minha visão de alguém que sofreu racismo na cidade um ou dois meses depois que se mudou é que eu não vejo esse racismo refletido na coordenação e não vejo nenhum preconceito de gênero na coordenação.

Na contramão do que afirma a coordenadora 01, a coordenadora de Teatro afirma duas coisas muito importantes: uma delas é o fato de não ter havido resistência por parte do corpo docente de Teatro com a disciplina que trata de relações étnico-raciais e isso também se dar em função do perfil desses professores: engajados, com uma trajetória na educação pública. Em relação à resistência dos alunos, a coordenadora destaca a existência de outras ações que precedem a disciplina como projetos e extensão nessa linha e o processo de construção da pessoa negra dentro da perspectiva do Teatro, o que demonstra a importância de se trabalhar de forma transversal, mas não apenas dessa forma.

Coordenadora de Teatro:

Não houve resistência por conta do grupo, eu acho que o grupo de professores que chegou aqui já era um grupo engajado na necessidade desse conteúdo, porque é um grupo que já trabalhava na prática, em escola pública, já trabalhava como professor de arte, de Teatro em várias instâncias, vinha de universidade pública. Então como esse grupo de professores já era um grupo “sambado” (risos), no melhor sentido, era um grupo que já tinha essa consciência política da importância do componente, então não houve essa resistência não. [...] e também não houve conflito porque é como eu te falei: a maioria dos nossos alunos é afrodescendente e por causa do contato com a professora Alissan e dos projetos de pesquisa e extensão que ela implementou desde o início no campus, eles já estavam nesse processo de identidade e pertencimento da cultura afro-brasileira, então a disciplina foi como se fosse a cereja do bolo pra eles, porque ela fica lá no sexto, na segunda metade do curso. E eles também já vinham construindo uma consciência política de um corpo negro na cena, nos projetos com a professora Alissan e como o teatro é muito

corpo, então é essa questão mesmo de você ter identidade do seu corpo.

Caminhando a direção do tema mais específico dessa pesquisa, perguntei às minhas interlocutoras a respeito dos conteúdos étnico-raciais nos currículos dos respectivos coordenados por elas e indaguei a respeito da existência de outras ações que os cursos poderiam empreender no sentido de estabelecer a discussão étnico-racial.

Ainda seja importante a existência de uma disciplina com uma ementa específica, existem ações importantes que os cursos podem executar para abordar a temática como mesas redondas, palestras, minicursos, projetos de extensão. Ao responder essa pergunta, a coordenadora é bem enfática em negar a existência de outras iniciativas no sentido de discutir a temática racial dentro do curso. Algo que é bem presente nos discursos das coordenadoras é o fato de mencionarem a presença dessa discussão e dessa disciplina no curso de Teatro, citando o mesmo como um curso que possui uma característica diferente das demais licenciaturas.

Coordenadora 02:

Nesse sentido, minha resposta vai ser bem objetiva: não! Eu não vejo nenhum evento nesse sentido ou com essa temática. Para ser bem sincero, eu posso falar pois eu também sou coordenador institucional do *****¹³, lá como pega várias áreas, eu conheço um pouco das coordenações e dos eventos que acontecem em várias áreas, eu posso te dizer que o único curso que faz esses eventos, que eu vi, eu vejo inclusive que eles fazem muitos com essa temática é o curso de Teatro. Eu tenho muito contato com a coordenação de lá, eles fazem encenação, peça teatral, bastante coisa nessa temática, talvez não com a temática indígena, mas com a cultura afro-brasileira eles fazem muito. Apesar do IFF ter o Neabi que eu julgo muito importante, não são todas as instituições que têm esse núcleo específico para isso, mas eu não sei se não acontece uma integração do Neabi com as licenciaturas ou se isso é uma coisa do Teatro porque é uma característica da coordenação ou da matriz, eu não sei, mas eu vejo mais o Teatro fazer isso, os outro não, o nosso não têm, não me lembro de um evento ou projeto de extensão que seja específico nessa temática.

Outro elemento que surge de forma sistemática quando se aborda a questão étnico-racial é a transversalidade, que seria a ideia de que a discussão apareceria de

¹³ Programa que não será identificado para não identificar a entrevistada.

alguma forma dentro de outras disciplinas, porém sem nenhum tipo de sistematização ou garantia da execução desse conteúdo de forma a realmente alcançar os discentes. O que dialoga com a percepção da coordenadora de Teatro a respeito da importância de um conteúdo sistematizado para que esse tipo de assunto não fique “*ao bel prazer*” do professor que leciona aquela disciplina naquele momento.

Coordenadora 04

[...] A gente é orientado a trabalhar de forma transversal nos diferentes componentes curriculares. O curso de Teatro, ele tem particularidades, por isso que naquele curso se entende que deva ter [esse tipo de disciplina], mas eu não vou entrar nessa questão porque não tenho conhecimento para isso.

Coordenadora de Teatro:

[...] então é importante que isso não fosse apenas e eu falo apenas não no sentido pejorativo, mas é importante que isso não fosse apenas conteúdo em alguma disciplina porque aí fica muito ao bel prazer de quem pega aquela disciplina, a gente sabe disso. A gente tem uma ementa, não dá tempo de passar tudo e obviamente o professor faz uma seleção do que ele julga ali mais pertinente então para garantir que esse conteúdo realmente chegasse no aluno era importante ter um componente curricular para dar conta, dar conta não, pra iniciar essa reflexão, mas que garantisse esse espaço porque senão fica muito subjetivo “Ah, vai perpassar pelo conteúdo”, então eu posso dar aula de Egito e falar que eu tô dando aula de arte africana e não é disso que nós estamos falando.

Outro ponto que simbólico na fala da coordenadora 02 e 04 ao afirmar que “isso” – a discussão étnico-racial – é característica, uma “*particularidade*”, nas palavras da coordenadora 04, do curso de Teatro: a coordenadora do curso de Teatro contextualiza a respeito do perfil do aluno do curso, como filhos da classe trabalhadora, negros e oriundos da escola pública e que atuarão majoritariamente na escola pública. Se considerarmos que os alunos formados pelo IFF, conforme afirmado no capítulo anterior, terão sua atuação de forma predominante na escola pública e dos interiores do país, a fala da coordenadora de Teatro é muito coerente com o que se encontra na legislação que cria os Institutos Federais como forma de ampliar a oferta de professores para educação básica.

Coordenadora de Teatro:

A formação de professor quanto mais ampla ela for no sentido no sentido da dialética das coisas, melhor. Nós temos um curso superior de arte, único, público, no interior, porque os públicos são todos nas capitais. Muitos dos nossos alunos, a maioria hoje eu posso afirmar,

são de camadas sociais populares e são pessoas negras, afrodescendentes, porque na nossa sociedade a maioria das pessoas que são de camadas sociais mais baixas, são negras, a gente vive um preconceito, uma questão estrutural. Então a gente vai ter essa questão da identidade cultural, identidade enquanto indivíduo, enquanto docente, então era importante trazer essa temática numa universidade pública, num instituto que é público. E esse nosso professor na sua maioria vai trabalhar na escola pública, então nesse espaço ele vai encontrar a maioria dos seus alunos negros.

Dito isto e retornando a fala da coordenadora 02 e 04, ao afirmar que a discussão étnico-racial é característica do curso de Teatro e ponderando a respeito do que a coordenadora deste curso elenca como traço comum dos alunos, o perfil de raça e classe muito bem delimitado; tem-se de forma ampla o pensamento de que o debate racial é pertinente a um grupo específico, o grupo que sofre as consequências da ausência desse tipo de discussão. Dessa forma, acaba sendo uma equação que não fecha, pois a reprodução do racismo na sociedade brasileira se dá em muito pela ausência desse tipo de conteúdo justamente nos grupos que precisam se deslocar de seu local de privilégio e admitir os pré-conceitos engendrados na estrutura de nossa construção social. E que conseqüentemente reproduz-se quando não se tem uma concepção de educação que tenha como prerrogativa a construção de uma coletividade mais igualitária no âmbito das relações étnico-raciais. É importante que a educação das relações étnico-raciais seja vista, entendida e considerada para todos, para que seja possível, de forma efetiva a construção de uma educação e sociedade antirracistas.

A ideia do roteiro é ele escalasse no nível de especificidade da temática da pesquisa, dessa forma, questionei às coordenadoras se as mesmas consideravam a educação como uma ferramenta na luta antirracista.

A resposta da coordenadora 04 é bem sintomática: ao ser perguntada diretamente “*Você considera a educação como uma ferramenta na luta antirracista?*”, a resposta é bastante evasiva e ao mesmo tempo coloca o antirracismo no lugar de “*respeito ao próximo*” de uma forma bem abrangente o que se revela, na verdade, vazio. Completa com a necessidade de “*formar pessoas de bem*” o que desloca o racismo para dentro do dualismo bom X mau, como se pessoas racistas fossem más o que se sabe ser uma inverdade. Ainda que ser racista seja moral e humanamente condenável, isso não é exclusivo de pessoas más; refletindo muito o *ethos* do brasileiro de que, em sua maioria, reconhece o Brasil como sendo um país racista, mas que raramente se reconhece racista.

Coordenadora 04¹⁴

Enquanto formadores de opinião, em qualquer área de atuação, temos uma grande responsabilidade social e eu acho que nessa questão se inclui a discussão sobre deficiência, respeito ao próximo, independente de classe, raça ou gênero. É muita responsabilidade formar pessoas de bem e que tenham respeito por todos.

Por outro lado, a coordenadora 05 traz uma resposta bastante contundente principalmente ao considerar a escola como esse “*espaço de socialização maior*” onde seria muito importante que nós aprendêssemos sobre relações raciais.

Coordenadora 05:

Sim, até porque a educação, deixando claro, como você falou na pergunta, a educação não é a única, mas ela pode vir a ser parte desse processo sim e se a gente considerar que, enquanto espaço de socialização maior, na formação dos indivíduos na sociedade, eu digo maior, porque não estou dizendo que é só a escola, a educação formal, tem todos os outros espaços que também são socializadores e formadores, porém a gente sabe que se for considerar a obrigatoriedade de ensino que existe no Brasil na educação básica, ela tem um papel formador e contribuir muito grande. Então nesse aspecto é importante ser dito, ser falado, ser valorizado.

Creio ser relevante que seja feito uma ressalva em relação à coordenadora 02: esta foi a única das seis que colocou como condição para a concessão da entrevista o envio pregresso do roteiro de entrevista. No decorrer da conversa ficou bastante nítido, no meu entendimento, que houve um trabalho de pesquisa e preparação para a entrevista, é a única das coordenadoras a trazer dados específicos de temática étnico-racial. Apesar da entrevista ter transcorrido de forma cordial durante todo o tempo, notei de forma muito marcada a necessidade dessa preparação o que, mais uma vez, denota como o debate racial é ausente do cotidiano dos professores de forma geral. Outra percepção que me apareceu muito evidente é como tratar do assunto raça gera um nítido desconforto que nesse caso pode ter sido atenuado com a apresentação de dados como se demonstrasse certa intimidade com o tema.

¹⁴ Essa foi a única coordenadora que não permitiu a gravação e transcrição da entrevista, dessa forma, foi informada e concordou com que eu fizesse anotações e utilizasse neste trabalho. Porém, como essas anotações foram feitas durante a realização da entrevista, as falas são mais breves do que as que foram permitidas a gravação e transcrição.

Apesar de todo o conhecimento demonstrado com o tema da educação e da desigualdade educacional entre pessoas negras e brancas, isso não se transforma em ações no curso em que atua como coordenadora, o que evidencia duas possibilidades: i) essa coordenadora realmente estudou os temas referentes à pesquisa, não sendo este um tema com o qual esta professora dialogue frequentemente; ii) o racismo institucional presente no IFF - e não apenas no IFF - corrobora para a invisibilidade de temas como o debate racial, o que atrasa e/ou impede o estabelecimento desta agenda de discussões.

Coordenadora 02:

Não tenho dúvida de que a educação é uma ferramenta na luta antirracista, pra gente perceber de que forma, basta olhar alguns números, nem vou falar da população carcerária, vou falar só do sistema educacional mesmo, no sistema educacional básico, cerca de 75% dos estudantes brancos concluem o Ensino Médio, enquanto aproximadamente 54% dos jovens negros, como se explica isso numa população miscigenada onde a maioria são negros e pardos? Pegando o ensino fundamental, o 5º ano, por exemplo, cerca de 60% das crianças brancas tem uma atuação dita satisfatória em matemática esse percentual para negros é de 30%. A educação tem que fazer alguma coisa, ela tem que mudar, acho que as leis são importantes, a gente talvez só perceba isso agora, né, quase 20 anos depois da primeira lei, mas ela tem que mudar, a gente precisa da educação pra mudar justamente o que está errado na estrutura, a gente tem muito pouco tempo em relação ao tempo de escravidão, foram cerca de 300 anos na escravidão, para estarmos a 130 anos sem escravidão, então é mais tempo com do que sem, então a gente tem uma coisa estruturada que ficou enraizada na nossa educação e agora precisa ser transformada, precisa mudar a estrutura dela para que a gente possa formar jovens e depois adultos e professores e pessoas com formação de terceiro grau com essa consciência, a gente precisa mudar isso. Aí quando a gente fala de racismo estrutural as pessoas dizem que é um termo que todo mundo tá falando, está moda, não é moda, é porque realmente está na estrutura, tem que mudar a estrutura, a educação é uma ferramenta, mas a gente precisa moldar essa ferramenta, para que na estrutura dela ela não deixe isso acontecer.

Como dito anteriormente, conforme a entrevista avançava, os temas das perguntas se encaminharam mais na direção do tema da pesquisa. Dessa forma, indaguei das coordenadoras se conheciam a Lei 10.639/2003. A ideia de fazer essa indagação surgiu através da conversa com a coordenadora 02, na qual eu falei sobre a Lei de formação natural que sequer cogitei que pudesse ser desconhecida para alguém que ocupasse o cargo de coordenação de curso.

É muito sintomático de uma sociedade que sufoca o debate sobre raça num país que tem o processo de racialização em suas origens, que esse tipo de desconhecimento exista. Conforme nos aponta a teoria decolonial, aqui representado na obra de Aníbal Quijano (2005): a raça é um pilar estruturante da colonialidade, dessa forma, o que explica a ausência desse debate de forma ampla na sociedade? Como explicar o desconhecimento acerca de uma lei que está na estrutura da legislação que regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional LDB/96 pela coordenação de um curso que será responsável por formar outros professores? Não é aceitável que uma Lei que possui quase duas décadas de existência e que trate diretamente sobre a educação seja desconhecida ou que ela “*poderia ser apresentada*” aos professores, pessoas que são profissionais da educação, que tem por obrigação, não apenas conhecer como colocá-la em prática.

Coordenadora 01:

É o que acontece, por exemplo eu desconhecia essa lei. Eu acho que agora com o amadurecimento que temos diante desses cinco anos de trabalho, porque assim, os professores mais antigos tinham experiência e escolas particulares, em universidades particulares, professores que em outras épocas não eram dedicação exclusiva no IFF, porque trabalhavam em outras universidades, mas agora não temos experiência de um curso superior, uma instituição Federal, então eu acho que essa modificação curricular ela pode ser importante, mas com o conhecimento dessas leis para as pessoas verem essa necessidade. As vezes tenho a impressão na hora que a gente está construindo essa matriz curricular que os professores são muito corporativistas em relação a quantidade de carga horária para suas disciplinas, e não é por aí. Então assim, tem que pensar realmente em atingir o perfil que a gente estudou lá, porque quando a gente coloca lá no perfil do egresso, no cidadão consciente, que tenha a consistência dos posicionamentos políticos e sociais, como é que você vai atingir isso se você não tem disciplinas que atendam a essas necessidades? Então eu acho que nessa modificação da matriz curricular, a gente poderia ser apresentado a essa lei aí que eu acho que é totalmente desconhecida.

De forma ampla, as coordenadoras entrevistadas têm conhecimento a respeito da existência da referida lei. É no mínimo intrigante perceber que, apesar de conhecerem, parece não haver uma conexão com a importância de que os professores em formação aprendam a respeito dessa temática. Esse fato dialoga bastante com o que foi apontado por Ângela Figueiredo (2017) no capítulo anterior: a produção do conhecimento nas universidades do ocidente possui uma inclinação eurocêntrica. Ainda segundo a autora,

essa epistemologia favorece para esconder as estruturas de poder existentes na academia, sendo assim, o ponto de vista branco é normalizado em detrimento de outras perspectivas e passa a ser enxergada como universal e objetiva.

Ainda assim, faz-se necessário enfatizar que a educação, quando comprometida com o antirracismo, é capaz de romper a bolha epistemológica que elege o conhecimento produzido por pessoas brancas como superiores.

Após perguntar se conheciam a Lei, indaguei a respeito de suas opiniões sobre os seus respectivos abordarem ou não a temática de forma estruturada em seus currículos, contextualizando a respeito da formação superior como espaço que tem como prerrogativa preparar futuros professores para atuar na educação básica. Compartilharei a seguir as respostas às duas perguntas.

De forma ampla a coordenadora 05 discorre a respeito dos processos acontecerem de forma gradativa: primeiro pensou-se a legislação e só recentemente discute-se a necessidade dela se estender ao ensino superior, uma vez que esses profissionais precisam ser preparados para ministrar esse conteúdo da mesma forma que se necessita entender o conteúdo para ministrar suas disciplinas específicas. Reconhece-se de forma objetiva que a pergunta específica não foi respondida e sim, a coordenadora acabou discorrendo a respeito dos cursos de licenciatura de forma geral.

Coordenadora 05:

[...] Eu diria o seguinte: as demandas sociais elas surgem e são mais emergentes e nem sempre a academia vai acompanhar nesse sentido porque você precisa revisitar e repensar esses conceitos. Não estou dizendo que ela é emparedada no sentido de não querer enxergar ou não querer participar desse debate. Eu diria o seguinte: primeiro a legislação foi positiva e chegou antes na educação básica, no sentido de dizer “olha, precisamos fazer acontecer” e ela chegou depois nessas reformulações dos cursos, então há um descompasso de certa forma porque se diz que precisa estar lá, mas não mune anteriormente esse profissional que precisa estar lá e aí a gente entra nessa questão.

A coordenadora 02 diz considerar ser imprescindível que haja a inclusão deste conteúdo nos cursos superiores, mencionando inclusive sobre a possibilidade de algum político alterar esta Lei para que ela passe a se expandir até o ensino superior, sobretudo para as licenciaturas. Mostrando desconhecimento pelas Resoluções N° 1 e 2 dos anos de 2004 e 2015 que versam exatamente sobre a inserção dos estudos das relações étnico-raciais nos cursos de primeira formação e formação continuada de professores.

Coordenadora 02:

Só pra complementar a sua fala, eu concordo plenamente com você com relação a inclusão desse conteúdo pelo menos para a licenciatura, para as licenciaturas, é um erro que eu considero até grave, uma falta grave, isso é inserido no currículo da educação básica, mas os professores que vão estar lá não tiveram essa formação durante o curso, se algum político pudesse alterar a lei para incluir também a educação superior para a formação de professores. [...] É até bom a gente estar conversando aqui, porque logo na próxima reunião do NDE, como a gente ainda está estruturando o curso, então a gente pode pegar essa mudança agora e já implementar para o PPC dos próximos anos, eu já vou propor isso, ver a possibilidade de aumentar esse conteúdo, caso não seja possível criar uma disciplina específica. O interessante é que a gente tivesse uma disciplina nesse sentido e que ela fosse a mesma em todas as licenciaturas porque aí a gente padronizava o conteúdo e seria até mais fácil para a instituição, porque não precisaria contratar vários professores, seria um só, isso seria o ideal. E aí é como você falou, o mais adequado é que ela seja na área pedagógica e que ela fosse padrão, essa até vai ser minha proposta lá com o NDE e com o Colegiado de que a gente crie uma disciplina nesse sentido ou então que modifique para uma das nossas disciplinas para incluir um conteúdo maior sobre isso e proponha para a Direção das Licenciaturas padronizar, realmente, eu vejo isso como problemático.

4.3 O PRATICADO IFF *CAMPUS* CAMPOS-CENTRO: COM A PALAVRA, O REITOR DO IFFLUMINENSE

O contato para a entrevista com o reitor se deu através de redes pessoais: o fato de eu conhecer uma pessoa de sua família que já havia me falado a respeito da possibilidade de intermediar o contato entre as partes, facilitou o caminho. Porém, acredito, tendo em vista o histórico do reitor, que essa entrevista se realizaria independentemente da intermediação da referida pessoa.

Antes de iniciar a entrevista propriamente dita, realizada através do *Google Meet*, contextualizei o reitor a respeito do que se trata a pesquisa em questão, quais as motivações e, ao passar a palavra ao mesmo, se apresentou e falou brevemente a respeito de sua relação com o IFF e com o *campus* estudado nesse neste trabalho.

Jefferson Manhães:

Eu sou ex-aluno da escola, eu sou professor há 27 anos, fui técnico administrativo e professor também do Campos Centro Escola Técnica,

CEFET, mas sempre localizado naquele campus, fui diretor-geral daquele campus por 6 anos, diretor de pesquisa enfim eu tenho uma trajetória de conhecer muito aquela comunidade, da qual eu me sinto parte também.

Em função das falas que ouvi de algumas coordenadoras de curso a respeito de Campos ser uma cidade conservadora e isso aparece também dentro do *campus* Campos-Centro do IFF, perguntei ao reitor como ele enxerga essa afirmação. Em relação a isso, foi categórico em afirmar que o IFF é uma instituição que se encontra no campo progressista. Ainda nessa fala, o reitor traz elementos importantes para se pensar a Instituição, inclusive as falas das coordenadoras, aqui analisadas anteriormente. Ao afirmar que os professores da instituição são produto de uma classe média que pouco conhece da realidade brasileira no aspecto racial, o reitor corrobora com a confirmação da hipótese de que a ausência do debate racial em sala de aula, causa uma retroalimentação do racismo, uma vez que essa classe média acaba tendendo a sufocar ou relegar esse tipo de debate na sociedade de forma ampla.

A fala trazida pelo reitor em relação à ausência sistemática do debate acerca das raízes brasileiras, processo de formação do país, dialoga muito com a própria Lei 10.639/03 que, entre outras providências, estabelece que os conteúdos tratados pela lei devem tratar a respeito da “*luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil*” (Brasil, 2003).

A proximidade da fala do reitor com o texto da Lei e o fato de ainda assim haver a ausência desses conteúdos de forma sistemática nos cursos de licenciatura do IFF *campus* Campos-Centro é um exemplo de como o debate racial é dissociado do debate educacional de forma ampla, uma vez que se têm uma legislação que versa a respeito, percebe-se que alguns professores compartilham do entendimento acerca da necessidade de se promover esse debate e ainda assim, ele não é estabelecido dentro dos cursos. Esses fatos somados a afirmação de que em toda sua trajetória educacional – graduação, mestrado e doutorado - a temática étnico-racial nunca ter se feito presente, mais uma vez, demonstra a inexistência desse conteúdo nos cursos de formação de professores. Todos esses fatos apontam, novamente, para discussão já estabelecida neste trabalho a respeito de como o racismo institucional e estrutural atuam no processo de desprezar e desvalorizar a história de outros povos que não seja uma história branca/europeizada. O que, mais uma vez, não justifica o fato de que o reitor e maioria dos docentes

entrevistados, diz entender e reconhecer a necessidade do estabelecimento deste tipo de debate na instituição e mesmo assim ele não ocorrer de forma sistemática.

Ainda que não reconheça o IFF como uma instituição conservadora, o reitor traz uma observação importante sobre a cidade de Campos ter se constituído como *locus* da escravidão na antiga Província do Rio de Janeiro, conforme apontado por Lima (1981).

Acredito que, ainda que haja uma postura institucional e de parte do corpo docente por uma posição alinhada com o campo político progressista, dificilmente seria possível que os professores que atuam neste *campus* e que, nas palavras do próprio reitor pertencem a uma classe média que não possui “*pensamentos avançados*” em campos específicos. Ora, os professores são parte fundamental na formação da identidade do IFF, dos cursos nos quais lecionam ou coordenam que, em muitas vezes, refletem suas próprias concepções de educação, de acordo com a afirmação da coordenadora 01 à respeito do fato do curso coordenado por ela possuir perfil mais conservador de currículo. Em suma, não creio que um *campus* inserido na cidade de Campos, uma cidade notadamente conservadora e racista, seja capaz de passar ileso em relação a esse tipo de comportamento e este não aparecer nas relações estabelecidas na instituição.

Jefferson Manhães:

Eu não eu não diria para você que o nosso Instituto e o nosso campus é um Campos conservador eu não entendo dessa maneira, até acho que já falei em algumas entrevistas, nós somos parte de um campo progressista. Entretanto, aí sim eu concordo, mas eu não chamo isso de conservador, seria um centro, centro-esquerda, mas nós, os professores somos reflexo ali de uma classe média que eu não posso dizer que tem pensamentos avançados em alguns campos, mas na questão racial eu acho que nós temos uma deficiência formativa de compreensão das raízes brasileiras. Então eu acho que nós somos resultantes disso de um país que não teve coragem de se reencontrar, onde os espaços mais educados são espaços que muito mais refletem os valores de uma elite branca, machista neste campo e agora que as Universidades inclusive com a política de cotas está de fato se misturando, de fato se reencontrando.

[...] Campos provavelmente é uma das cidades que mais recebeu pessoas escravizadas no planeta e essa questão ela não está na nossa formação e eu falo da minha formação que eu tenho 52 anos nunca se tocou nessa minha formação, mas também eu estudei no Rio de Janeiro na Uerj, nunca se tocou nesse assunto, fiz mestrado doutorado na UFRJ esse assunto nunca apareceu.

Reforcei que minha pesquisa se baseia na existência da Lei 10.639 e que utilizo o argumento de que, apesar da lei não se estender ao ensino superior, considero importante que os cursos que formam professores incorporem esses conteúdos em seus currículos para que estes atendam ao perfil de professor que é necessário à aplicação da lei. A respeito disso, Jefferson reiterou a importância de que as concepções de educação que proferimos estejam presentes nos currículos que organizam nossa prática profissional. Novamente aparece o papel preponderante que as coordenações de curso exercem na elaboração desses documentos, o que ratifica inclusive a escolha por entrevistar esses atores centrais na elaboração das matrizes curriculares.

Me questiono a quem o reitor se refere ao dizer “*a gente precisa reverberar mais as nossas concepções de currículo*”, uma vez que há uma vasta produção intelectual neste aspecto, bem como legislação e resoluções publicadas que versam diretamente sobre a necessidade de incluir conteúdos referentes à educação das relações raciais nos currículos de educação.

Jefferson Manhães:

Então eu acho que a gente precisa reverberar mais as nossas concepções nos nossos currículos, porque assim, a forma de organização da nossa instituição é muito ligada aí a questão das coordenações de curso nós temos os NDE¹⁵, nós fazemos é muitas ações transversais que tratam dessa temática.

Ao tratar do assunto da concepção de educação, a fala do reitor é muito coerente com uma educação pautada na transformação da sociedade, numa educação de orientação crítica e como é necessário que essa criticidade esteja presente na formação dos professores que estarão diretamente em contato com a ponta dessa engrenagem: os estudantes.

Em sua fala é notório também outros dois elementos: o fato da formação de professores das áreas à parte das ciências humanas o conteúdo de cunho mais crítico aparecer ainda menos que nas áreas das humanidades e a concepção pragmática de educação que muitas vezes é reproduzido pelos cursos superiores e conseqüentemente pelas escolas.

¹⁵ Segundo a definição do MEC, o Núcleo Docente Estruturante de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

Como o próprio reitor sinalizou em outro momento, o IFF é o reflexo de uma classe média com todos os valores e antivalores desse grupo. Da mesma forma, a classe dominante que, infelizmente, estrutura a educação a utiliza como forma e ferramenta para a manutenção do *status quo*, o que exige dos professores e de todos que compõem posições estratégicas para se pensar a educação, currículos e concepções educacionais de forma geral, uma postura muito mais (comb)ativa em relação ao tipo de educação que se pratica, discutir a formação de professores é um passo importante nesse processo.

Jefferson Manhães:

Se a gente olha pra constituição brasileira que fala que o objetivo de toda educação é formar plenamente o desenvolvimento das pessoas: a formação cidadã e formação para o mundo do trabalho e às vezes a gente foca na formação para o mundo do trabalho e esquece essas outras. [...] Eu acho que o grande problema tá aí e vem a questão do racismo como um elemento que eu destaco da formação dos sujeitos, da consciência enquanto cidadão do meu convívio numa sociedade que tem uma história. E aí essa negação nossa ou a não tratar a nossa identidade a nossa história é de fato pra mim uma fragilidade e que não está traduzida hoje na formação de professores. Então acredito que precisamos discutir mais a formação de professores enquanto seu objeto

Outra fala significativa no sentido de concepção de educação: o reitor traz de forma objetiva qual o tipo de educação proferida e defendida em sua prática profissional. Apesar de não trazer as respostas para as perguntas elencadas por ele, as provocações são relevantes. Ao pensar o IFF *campus* Campos-Centro e a ausência do debate racial nas licenciaturas que o compõe, reitero a pergunta feita por Jefferson: a educação que o IFF faz é socialmente referenciada?

Jefferson Manhães:

Agora educação que nós estamos falando? Porque a gente acha que estamos falando da mesma coisa. Tem um conceito de educação que tá muito mais atrelado ao conceito de reprodução dos status quo, de fortalecimento das concepções existentes e o outro campo que está muito mais ligado ao campo que tá muito mais ligado ao campo da transformação social. E no campo da educação transformadora também tem vários matizes, eu sempre uso isso mas eu aprendi também nesse meu tempo como reitor: “Educação profissional e tecnológica; pública de qualidade; gratuita e socialmente referenciada” , será que a educação que a gente faz cotidiana é socialmente referenciada? Ela sabe a quem se destina? Ela sabe o

porquê ela faz aquilo daquela maneira? Ela traz para dentro da sua reflexão de fato os grupos sociais que compõem?

Ainda na direção da discussão da formação desses discentes, o reitor traz uma fala muito importante, como já adiantado anteriormente, em relação às ciências naturais, biológicas e exatas, se afastarem em muito do eixo crítico da educação. Sobre esse tema, o reitor faz uma fala bastante importante e que, acredito merecer destaque pelo seu significado em relação ao entendimento que, independentemente da área do saber na qual o docente atue, antes de mais este se constitui como um professor e essa dimensão não pode ser perdida entre os saberes específicos.

Jefferson Manhães:

Nós temos um curso de Matemática, das ciências duras, da física, da química, da biologia onde ali muitos dos professores que ali estão foram formados.... então assim nas licenciaturas mais duras o que a gente vem percebendo, e aí eu tô falando que é uma lacuna da formação de professores ou da concepção de formação de professores, nós nos detemos muito nos saberes, em tese, específicos e nos distanciamos da concepção da educação como processo de formação de sujeitos, mas de formação cognitiva em saberes específicos. [...] Eu não quero preparar matemáticos, eu quero preparar professor de matemática, eu não quero preparar físicos, eu quero preparar professores de física e para ser professor tem que conhecer adolescente, eu tenho que conhecer com esse que quer ser criança eu tenho que conhecer todas as questões da vida humana para ser um bom professor que eu tenho que escutar, é isso!

Apesar das falas do reitor denotarem muito a posição deste como uma pessoa que compreende a importância da luta antirracista, indaguei objetivamente se ele considera a educação como ferramenta na luta antirracista. Sua resposta encontra-se com que já foi defendido neste trabalho por mim, bem como, o que a coordenadora 05 destaca a respeito do protagonismo que a escola exerce, ou deveria exercer, como aliada ao combate ao discurso hegemônico nesse caso, especificamente no âmbito racial.

Jefferson Manhães:

Não há caminho de formação ou de desenvolvimento humano formação de sujeitos se não for pela educação e a educação não só percebida como aquilo que se faz no espaço da escola, porque a educação, o processo de formação de sujeitos é um processo que se dá em vários âmbitos da sociedade a sociedade Educadora, nós temos

que ter uma família educadora, uma escola educadora, uma igreja educadora, um sindicato educado, enfim, os espaços de formação que não é só a escola, mas a escola é um espaço muito sistematizado e onde as pessoas passam muito tempo da sua vida e elas vão passar muito tempo sequencial, onde se pode ter um planejamento de chegar com essas pessoas num determinado patamar que poucas instituições ou poucos espaços formativos terão essa oportunidade especialmente num tempo muito rico de formação do caráter

Encaminhando para o fim da conversa com o reitor, solicitei que ele comentasse a respeito dos dois episódios racistas recentes ligados ao IFF *campus* Campos-Centro: o caso do professor processado pelo crime de racismo ao comparar cerveja escura à pessoas negras em 2016 e o caso de alunos do IF Maranhão que sofreram ataques racistas dentro do *campus* durante o III Encontro Nacional de Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Enneabi) no ano seguinte, ambos os casos foram detalhados no capítulo anterior deste trabalho.

Numa sociedade que, como dito anteriormente, sufoca o debate racial, ou nas palavras de Jefferson, “*não teve coragem de se reencontrar*” a dificuldade de investigar, interpretar e condenar o racismo é sintoma da forma que o país resolveu tratar o grupo social que foi vítima do maior crime contra a humanidade da história. Além disso, o caráter muito subjetivo com o qual o racismo é tratado, dá margem para que situações explicitamente racistas, sejam interpretadas como brincadeiras, ou falas que não se pretendiam racistas.

Jefferson Manhães:

Eu acho que nós somos resultantes disso de um país que não teve coragem de se reencontrar, onde os espaços mais educados são espaços que muito mais refletem os valores de uma elite branca, machista neste campo e agora que as Universidades, inclusive com a política de cotas, está de fato se misturando, de fato se reencontrando.

Na ocasião da entrevista, lembrei a fala do reitor ao gravar um vídeo lamentando o ocorrido com os alunos do IFMA, onde destaca de forma enfática: “*O que aconteceu não representa a comunidade de estudantes e alunos do IFFluminense*”. Ao relatar o acontecido internamente no IFF após os ataques racistas sofridos pelos estudantes, o reitor afirma se deparar com uma questão recorrente na dificuldade da tipificação do racismo: a falta da materialidade dos atos, a dificuldade de se problematizar o racismo presente nas relações interpessoais e na estrutura da sociedade.

Acredito que a ausência desse debate dentro do Instituto de forma sistematizada, alcançando todos os alunos em atividades de cunho obrigatório é um fator que possibilita que casos como estes ocorram.

Jefferson Manhães:

São dois fatos muito importantes que você traz e que de fato nenhum dos dois representam a média da nossa instituição, a maioria da nossa instituição, não representa mesmo. No caso dos estudantes eu escolhi e pedi para escolhessem as pessoas mais críticas pra estar na comissão que avaliou ou tentou apurar as pessoas que de alguma maneira participaram disso. Qual o problema? O problema é a materialidade porque, Ana, o problema é o olhar, o problema é o cochicho, o deboche. Porque assim, se eu dou uma porrada na sua cara, ficou vermelha, eu faço corpo de delito, tem prova. O racismo é um negócio muito sutil para quem faz e é um tabefe sem marca perceptível de quem recebe, você se sente mal naquele ambiente, mas você não tem como dizer “é aquele!” até pode, mas a pessoa diz que não foi nada, que olhou normal, nós não conseguimos tipificar ou não conseguimos. Mas teve! [atos racistas] mas não conseguiu registrar. Por quê? Porque não tem uma marca factível, que você fotografa. A única coisa nesse sentido que teve, foi que escreveram “me lava” no ônibus, e aquilo no meio desse contexto com esses meninos e meninas que tem um olhar treinado, crítico, que percebe as nuances, que às vezes para o outro foi uma brincadeira, ou foi um olhar. Enfim, apuramos, mas não conseguimos, terminou o processo dizendo que não se identificou, e olha que eu pedi para que se colocasse as pessoas mais conscientes do IFF e pessoas que tratam a questão dos movimentos negros que são pessoas muito não conseguiram, foi um fato.

Ao falar do caso do professor, é notório tanto o desconforto quanto a escolha cuidadosa das palavras. Ainda assim, me parece que o reitor não se esquivou de afirmar que considera o ato e a publicação do professor como racistas, tanto a que deu origem ao inquérito, quanto a que foi feita posteriormente. Nesse caso, Jefferson aponta a dificuldade que ele, enquanto reitor, tomasse providências em relação ao professor pelo fato de o mesmo ter sido absolvido judicialmente e qualquer ação tomada após a decisão judicial, poder ser interpretada como perseguição ou assédio moral.

O desfecho do caso do professor revela outro lado da fala do reitor em relação aos ataques racistas sofridos pelos alunos do IFMA: na ocasião, o reitor afirmou que a ausência de provas materiais impediu a continuidade do inquérito e da investigação. No episódio protagonizado pelo professor, apesar de haver uma prova material, veiculada publicamente pelo *Facebook*, ainda assim, o ato foi interpretado como de cunho não racista ou discriminatório.

Em relação a esse caso, gostaria de falar no lugar de aluna do sujeito à época do ocorrido. Enquanto mulher negra e consciente do que isso significa no país em que vivemos, posso falar do quão doloroso, desconfortável e desrespeitoso foi voltar a ter aula com esse professor logo após o ocorrido e ouvir constantes deboches do professor em relação à repercussão que o caso ganhou. Posteriormente, esse professor foi afastado do curso de Geografia, onde atuava, ficando sua atuação restrita ao Ensino Médio da instituição.

Mais uma vez, reitero que a ausência do debate racial dentro do IFF acaba por colaborar para que casos assim ocorram e que é urgente a revisão dos currículos e práticos educacionais para que ela atenda ao ideal de educação que o reitor e professor acredita e deseja para o IFF em todos os seus campi: *“Educação profissional e tecnológica; pública de qualidade; gratuita e socialmente referenciada”*.

Jefferson Manhães:

O do professor, eu sei porque eu conheço o promotor do Ministério Público entrou com ação a ação foi mandada ser arquivada na primeira instância na justiça pelo Ministério Público conseguiu então levar para segunda e perdeu na segunda. E olha que esse professor ele quando ganhou na primeira ele foi no Facebook dele e fez uma questão claramente racista, usando carros, claramente racista e o desembargador da 2ª Instância entendeu que aquilo não poderia ser caracterizado, enfim. Aí as pessoas imputam ao reitor, mas por exemplo na justiça, ele ganhou, então as pessoas querem que o reitor ou diretor faça justiça aqui, mas as pessoas são pessoas de direito e sendo pessoas de direito elas estão na justiça e perdeu; então claramente mostrando então que qualquer coisa que a gente fizesse de maneira contrária a gente estaria perseguindo esse professor.

Esse professor ganhou na primeira e na segunda instância significa que a gente fica de mãos atadas, porque se eu fizesse algo diferente disso, seria talvez acusado, aí pelo professor em relação ao gestor, eu ou outra pessoa que tomasse essa providência, de assédio moral ou perseguição já que ele conseguiu provar na justiça que o que ele fez não foi racismo, mas enfim ele foi absolvido pela justiça e olha quem entrou com o Ministério Público Federal.

À guisa de conclusão da seção empírica deste trabalho, gostaria de destacar a última fala do reitor que complementa outras passagens da fala do mesmo e de algumas coordenadoras de curso entrevistadas. A resposta exposta à seguir, se deu em relação a pergunta se, em sua opinião, faz-se necessário que o IFF *campus* Campos-Centro estabeleça de forma incisiva o debate racial, sobretudo nos cursos de formação de

professores para que, paulatinamente, caminhemos na direção de uma sociedade mais justa e igualitária no âmbito das relações raciais.

Destaco ainda, o fato de o reitor ter mencionado a importância desta pesquisa para suscitar o assunto, o que de forma lisonjeada, percebo como o reconhecimento da importância que a pesquisa nas áreas das Ciências Sociais – tão atacadas no atual contexto – tem para estabelecer diálogos de extrema importância e urgência.

Jefferson Manhães:

E então assim eu olho muito mais como uma deficiência formativa mesmo e por isso esse tema sua da sua dissertação é importante porque a gente percebe a questão do racismo e tantas outras questões,[...] uma fragilidade nossa né e perceber, a gente faz congressos, a gente faz conferência a gente trata essa questão aqui, talvez a oportunidade que nós temos a formação de professores, onde de fato ali a gente tem espaço muito importante ante de mudança de consciência isso que tá lá no PDI [Plano de Desenvolvimento Individual do aluno], isso que tá nos valores institucionais não tá chegando lá no currículo, então assim talvez ele seja uma fragilidade e eu comungo com isso acho que a gente tem que estar se aprimorando no processo de construção da educação que fazemos e talvez a gente possa não tá dando o tom, a energia necessária para essa temática.

Finalizo esta seção na esperança que as trocas estabelecidas tanto com as coordenadoras quanto com o reitor, reverberem na reavaliação do que se tem feito dentro do *campus* em relação ao tema tratado e que, em breve, tenhamos notícias da efetividade que a reflexão foi capaz de provocar nos currículos e práxis educacional. Nas palavras de Paulo Freire: “*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja tua prática*”.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A raça é uma categoria estruturante para se pensar as relações sociais no Brasil. Ainda que esta categoria atualmente não seja mais utilizada enquanto uma separação biológica como já aconteceu em outros períodos da história, permanece enquanto esfera de análise no âmbito sociológico. Ao considerar o Brasil como um país que abriga diversas desigualdades, olhar essas disparidades através do enfoque de como se dão as relações sociorraciais no país confere uma essencial forma de analisar essas discrepâncias.

Ao longo do trabalho, ao trazer alguns indicadores sociais que demonstram a diferença entre pessoas brancas e negras, procurei demonstrar como o racismo estrutural, que perpassa as relações entre os brasileiros aparece em todas as instâncias onde é possível haver alguma vantagem: pessoas brancas têm maior nível de escolaridade, maior renda mesmo quando exercendo o mesmo cargo que pessoas negras. A análise do racismo enquanto institucional também foi essencial na construção das categorias de análise, sobretudo ao pensar o IFF *campus* Campos-Centro.

Avançando um pouco mais, percebe-se como o racismo estrutural está enraizado também em outras esferas, como no campo da produção do conhecimento, mais especificamente no campo das epistemologias. Ao trazer a teoria decolonial para o horizonte, alguns fatos são elucidados: como o fato de as universidades ocidentais e os conhecimentos produzidos por elas terem um alinhamento demasiado com o pensamento europeu/estadunidense. O que explica esse fenômeno é a colonialidade, que é a perduração de padrões de dimensão mais simbólica e cultural tendo como origem o colonialismo.

Através dessa teoria é possível entender, em parte, os motivos para a ausência sistemática de conteúdos étnico-raciais nos currículos da licenciatura assim como o motivo para essa ausência no debate educacional de forma ampla: a ideologia que orienta a elaboração dos currículos está emparelhada com a manutenção da elite dominante e do *status quo* engendrado por ela. Relacionando o conceito de raça com a teoria decolonial percebe-se que, conforme afirma Quijano, a raça é um pilar estruturante da colonialidade. Em outras palavras, sem a fragmentação dos grupos humanos em raças diferentes, não seria possível estabelecer algum tipo de hierarquia que justificasse a dominação de uns sobre outros. Essa dominação aparece em diversos

aspectos, como os indicadores trazidos anteriormente e se estende também ao campo educacional e da produção do que se considera como cultura.

Considerando que o currículo anuncia principalmente qual o tipo de sujeito que se deseja formar segundo determinada concepção, uma pergunta relevante é: qual o tipo de professor-sujeito que as licenciaturas do IFF *campus* Campos-Centro pretende formar? Ponderando a respeito do que os cursos elencam como perfil de egresso desejado e o que é proclamado pelos cursos como objetivos destes últimos, pode-se verificar que a ausência de conteúdos que tratem da temática étnico-racial de forma regularizada caminha na direção contrária ao objetivo dos cursos e perfis de egressos.

Corroborando com a análise da teoria decolonial, a teoria bourdieusiana adiciona outras camadas de análise ao apontar a escola como um espaço de reprodução do *status quo* da qual a classe popular seria alvo direto. Ainda que as duas teorias tenham escopos de análise diferentes, uma vez que a primeira se debruça sobre os efeitos da colonialidade nos países que foram vítimas do processo de colonização e a segunda fale do sistema de ensino francês em um primeiro momento, ambas cumprem o papel de desvelar o papel que as instituições possuem no sentido de replicar e tentar manter uma hierarquia seja ela de classe, no caso da teoria de Bourdieu, seja ela de uma ordem também de classe, raça, cultural, religiosa, entre outros, como aponta a teoria decolonial.

Ao analisar os casos recentes de racismo envolvendo o IFF *campus* Campos-Centro, evidencia-se, novamente, a necessidade de que se estabeleça de forma contundente o debate de raça entre os alunos, servidores e professores. É sintomático de uma instituição que não coloca esse debate de forma sistemática que num intervalo de cerca de um ano, dois casos de racismo com grande amplitude tenham acontecido em relação ao referido *campus*.

Ao entrevistar as coordenadoras de curso e o reitor do IFFluminense, as falas trazidas por esses revelam diversas dimensões. Uma delas é o fato de haver um descompasso entre o que se proclama e o que se pratica no sentido, inclusive, da falta de uma reflexão sobre a práxis. As falas das coordenadoras, em geral, apontam para o reconhecimento da importância da discussão étnico-racial, principalmente considerando a existência da Lei 10.639/03, porém ao refletirem sobre os próprios cursos e as práticas realizadas reconhecem essa lacuna em suas próprias formações e na formação que hoje, oferecem aos futuros professores.

Esse fato suscita o debate acerca de como o tema das relações raciais é invisibilizado na educação brasileira, resultado direto da colonialidade: uma vez que se considera que o saber, a cultura, os valores importantes são os da classe dominante, branca de origem europeia/estadunidense, todas as outras expressões culturais e os fatos importantes na história de outros povos que não são brancos são postos à margem. Ainda no sentido dessa invisibilidade, ao analisar as falas das coordenadoras de curso, em várias delas o que fica nítido é que algumas sequer haviam considerado o ensino de Cultura Afro-Brasileira ou relações raciais justamente em função de nunca terem feito a reflexão a respeito da importância do tema: triunfo da colonialidade.

Na fala de uma das coordenadoras aparece de forma contundente como a cidade de Campos possui um perfil marcadamente racista e conservador e como, em sua análise, isso é transportado para dentro da instituição. Em uma fala semelhante, outra coordenadora relata que o perfil do curso coordenado por ela possui um viés mais conservador que ela gostaria em função do perfil de professores envolvidos na implementação do curso.

Em conversa com o reitor do IFFluminense, ele assume o que chama de “lacuna formativa” a ausência desses conteúdos na formação dos professores, assim como reconhece essa falta em sua própria formação. A fala do reitor é extremamente pontual no que diz respeito à necessidade da inclusão do debate racial destacando a urgência desta. Por outro lado, não reconhece o IFF *campus* Campos-Centro como uma instituição conservadora e sim no campo progressista. Ainda assim, fala abertamente a respeito de os professores do IFF pertencerem à uma classe média pouco avançada quando se trata de algumas temáticas, incluindo a racial. Analisando conjuntamente esses elementos, acredito ser possível afirmar que a localização do *campus* na cidade de Campos dos Goytacazes ajuda a explicar alguns episódios e comportamentos existentes na instituição com destaque aos que foram relatados no segundo capítulo desse trabalho.

Outro ponto importante de ser destacado é o fato de que todas as coordenadoras entrevistadas e o reitor do IFF em suas falas demonstram entender e considerar a importância da inclusão de conteúdos relacionados à questão racial de forma sistemática em seus currículos e práticas, alguns mencionando, inclusive, como a referida pesquisa colabora para alargar os horizontes a respeito da discussão. O que espero a partir disso, ao explicitar que esta pesquisa não tem o objetivo de esgotar ou fundar as discussões, é que as conversas estabelecidas colaborem com a reflexão da prática do IFF a respeito da

formação de professores comprometidos com uma educação antirracista e com a construção de currículos plurais que sejam capazes de contemplar a multiplicidade de sujeitos que encontramos em sala de aula, bem como desejo que este trabalho provoque outras/os pesquisadoras/es a estudar e aprofundar a temática da educação das relações étnico-raciais.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018

AMARAL, Shirlena Campos de Souza, RIBEIRO, Adélia Maria Miglievich. **A política de cotas e o acesso do negro à universidade pública: discursos e ideologias em confronto na comunidade científica, poder público e movimento social – o caso da UENF**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro, Brasil. Confluenza, 2009.

ARROYO, M. G. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branco e negro em São Paulo: Ensaio Sociológico sobre aspectos da formação manifestações atuais e efeitos do preconceito de cor na sociedade paulistana**. 2º ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1959

Bourdieu, Pierre. (2007). **A economia das trocas simbólicas** (5a ed.). São Paulo: Perspectiva.

BRASIL. Lei No 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 26 mar. 2020

_____. Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em <[L11892 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2008/11892.htm)>. Acesso em 26 mar. 2020

_____. Lei nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888. É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em 15 jul. 2021.

_____. Resolução Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, 22 de junho de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>

_____. Resolução Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília, 1º de Julho de 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>

CAVALLERO, Eliane dos Santos. **Discriminação racial e pluralismo em escolas públicos da cidade de São Paulo.** In.: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. p. 201.

COSTA, Emília Viotti da. Da monarquia à república: momentos decisivos. 6.ed. – São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

Desenvolvimento Humano para Além das Médias: 2017. – Brasília : PNUD : IPEA : FJP, 2017.

FERES JÚNIOR, João., CAMPOS, Luiz A., DAFLON, Verônica.T., VENTURINI, Anna Carolina. **História da ação afirmativa no Brasil.** In: Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 65-89. Sociedade e política.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; CAMPOS, Luiz Augusto. **Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma.** Viçosa: Revista de C. Humanas, 2012

FERES, João; DAFLON, Verônica Toste. **Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica.** Sociologias, Porto Alegre, ano 17, n° 40, set/dez 2015, p. 92-123

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes.* 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978

FIGUEIREDO, Ângela. **Descolonização do conhecimento no século XXI.** IN: SANTIAGO, Ana Rita (org.). **Descolonização do Conhecimento no Contexto Afro-Brasileiro.** Bahia: UFRB, 2017

FLORES, Elio Chaves. **Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana**

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Raça e os estudos de relações raciais no Brasil.* Novos Estudos, N.º 54. 1997

HASENBALG, Carlos. *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.* 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em 30/05/2021

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo Martins Fontes, 2013.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966

IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua. Mercado de Trabalho Brasileiro, 2018

LEÃO, Natália; CANDIDO, Marcia Rangel; CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João. **Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe (GEMAA)**, n.1, 2017, pp. 1-21

LIMA, Lana Lage da Gama. **Rebeldia negra e abolicionismo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **A concepção de formação de professores nos Institutos Federais: um estudo dos documentos oficiais**. Rev. Fac.Educ. (Univ. do Estado de Mato Grosso) Vol.20, ano 11, n 2, p. 15-33, jul./dez 2013

MAIO, Marco Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (ORGs.) **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/CCBB, 1996

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto** IN.: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá Del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. –Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MARTINS, Ana Carolina da Silva de Souza. A política de ação afirmativa na Rede Federal de Ensino: O ponto de vista dos alunos em Ensino Médio Integrado dos cursos de Mecânica e Edificações do *campus* Campos-Centro do IFFluminense. Orientador: Dr. Marcos Abraão Fernandes Ribeiro. 2018. Monografia (Graduação) – Curso de Geografia- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. Campos dos Goytacazes, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?** Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

Quijano, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana. (2007).

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 2 ed.- Belo Horizonte: Autêntica, 2006

_____ **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n° 78, Abril/2002

ORTIZ, Renato. Cultura Brasileira e Identidade Nacional. São Paulo: Editora Brasiliense, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina**. In: Anuário Mariateguiano. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005

Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. : il.

RIBEIRO, Marcos Abraão Fernandes; COSTA, Luciana Machado da; RISSO Sérgio Rangel. **Avanços, Contradições e Desafios da Política de Cotas na Educação Básica: o Caso do Ensino Médio Profissionalizante do IFF Campus Campos Centro (2016-2018)**. TOMO. N. 9 JUL./DEZ. | 2021

SANTOS, Sales Augusto dos. **A Lei n° 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro**. In: **Educação Anti-racista: Caminhos abertos pela Lei Federal n°10.639. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. Brasília, Ministério da Educação, 2005.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus**. Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 41 maio/ago. 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SCHWARTZ, Stuart B. **Segredos Internos: Engenhos e Escravos na sociedade colonial. 1550-1835.** Companhia das Letras, São Paulo:1988

SOARES, Sergei; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira; FERRÃO, Maria Eugénia Ferrão. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras.** Rio de Janeiro: Ipea, 2005.

7 ANEXOS

ANEXO A: Matrizes Curriculares das Licenciaturas do IFF *campus* Campos-Centro

Curso de Teatro Componentes Curriculares 1º Período	
Dimensão dos Saberes Específicos 1º período	Dimensão dos Saberes Específicos 5º período
Teatro-Educação I	Fundamentos da Cenografia
História do Teatro e do Espetáculo I	Fundamentos da Iluminação Teatral
Improvisação Teatral	Atuação Teatral IV
Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação	Organização e Gestão da Educação Básica II
Trabalho e Educação	Didática II
Poética do Corpo I	Dimensão dos saberes instrumentais
Dimensão dos saberes instrumentais	Dança Cênica (Oficina)
Leitura e Produção Textual	Introdução à Investigação na Pedagogia do Teatro I
Arte-Educação	Dimensão dos saberes da prática profissional
Fundamentos da Arte	LEAT- Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Teatro
Tecnologias Digitais na Educação	Diálogos com a Escola-Campo I
Dimensão dos saberes da prática profissional	Estágio Curricular Supervisionado I
Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades Acadêmico-científico-culturais
Dimensão dos Saberes Específicos 2º período	Dimensão dos Saberes Específicos 6º período
Teatro-Educação II	Caracterização Cênica: indumentária e maquiagem
História do Teatro e do Espetáculo II	Tecnologias Aplicadas no Ensino de Teatro
Atuação Teatral	Fundamentos da Direção Teatral
Poética do Corpo II	Dimensão dos saberes instrumentais
Psicologia da Educação	Psicodrama (Oficina)
Organização dos Sistemas Educacionais I	Estudos Culturais Étnico-Raciais
Dimensão dos saberes instrumentais	Introdução à Investigação na Pedagogia do Teatro II
Fundamentos da Musicalidade Teatral	Dimensão dos saberes da prática profissional
Fundamentos do Cômico e da Linguagem do Palhaço (Oficina)	LEAT- Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Teatro
Plástica e Teatro de Formas Animadas	Diálogos com a Escola-Campo II
Dimensão dos saberes da prática profissional	Estágio Curricular Supervisionado II
Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades Acadêmico-científico-

	culturais
Dimensão dos Saberes Específicos 3º período	Dimensão dos Saberes Específicos 7º período
Teatro-Educação III	Encenação Teatral
Atuação Teatral II	Introdução à Semiologia: análise e crítica teatral
Dramaturgia: análise do texto teatral	Dimensão dos saberes instrumentais
História do Teatro Brasileiro I	Libras
Teorias da Aprendizagem	Canto Coral (Oficina)
Organização dos Sistemas Educacionais II	TCC - Projeto de Pesquisa em Teatro
Poéticas da Voz	Introdução à Investigação na Pedagogia do Teatro III
Dimensão dos saberes instrumentais	Dimensão dos saberes da prática profissional
Dança na Escola	LEAT- Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Teatro
Técnica Circense aplicada ao Teatro (Oficina)	Diálogos com a Escola-Campo III
Dimensão dos saberes da prática profissional	Estágio Curricular Supervisionado III
Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades Acadêmico-científicos-culturais
Dimensão dos Saberes Específicos 4º período	Dimensão dos Saberes Específicos 8º período
Teatro-Educação IV	Montagem Teatral
Atuação Teatral III	Produção e Gestão Cultural
História do Teatro Brasileiro II	Dimensão dos saberes instrumentais
Organização e Gestão da Educação Básica I	Fotografia, Cinema e Audiovisual (Oficina)
Didática I	TCC II
Poéticas da Voz em Cena	Dimensão dos saberes da prática profissional
Ética no Teatro	LEAT- Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Teatro
Estética Teatral	Diálogos com a Escola-Campo IV
Dimensão dos saberes instrumentais	Estágio Curricular Supervisionado IV
Sonoplastia (Oficina)	Atividades Acadêmico-científicos-culturais
Dimensão dos saberes da prática profissional	
Atividades acadêmico-científico-culturais	
LEAT- Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Teatro	

Curso de Matemática Componentes Curriculares 1º Período	
Dimensão dos saberes específicos 1º Período	Dimensão dos saberes específicos 5º Período
Construções Geométricas e Geometria Descritiva I	Organização e Gestão da Educação Básica II
Fundamentos de Matemática I	Didática II
Geometria I	Cálculo Diferencial e Integral IV
Lógica Matemática	Geometria Analítica II
Educação Matemática e Tecnologias I	Álgebra II
Trabalho e Educação	Dimensão dos saberes instrumentais
Fundamentos Sócio – filosóficos da educação	Física I
Dimensão dos saberes instrumentais	Dimensão dos saberes da prática profissional
Leitura e Produção Textual I	Estágio Curricular Supervisionado
Dimensão dos saberes da prática profissional	Diálogos com a escola campo I
Atividades acadêmico-científico-culturais	Atividades acadêmico-científico-culturais
Dimensão dos saberes específicos 2º Período	Dimensão dos saberes específicos 6º Período
Construções Geométricas e Geometria Descritiva II	Geometria Analítica III
Fundamentos de Matemática II	Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem
Geometria II	Álgebra Linear I
Psicologia da Educação 40	Pensamento Combinatório e Probabilidade
Organização dos Sistemas Educacionais I 80	Matemática no Currículo da Educação Básica
Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática I	Introdução às Geometrias Não Euclidianas
Cálculo Diferencial e Integral I	Dimensão dos saberes instrumentais
Dimensão dos saberes instrumentais	Trabalho de Conclusão de Curso I
Leitura e Produção Textual II	Física II
Dimensão dos saberes da prática profissional	Dimensão dos saberes da prática profissional
Atividades acadêmico-científico-culturais	Estágio Curricular Supervisionado
Dimensão dos saberes específicos 3º Período	Diálogos com a escola campo II
Fundamentos de Matemática III	Atividades acadêmico-científico-culturais
Geometria III	Dimensão dos saberes específicos 7º Período
Organização dos Sistemas Educacionais II	Educação Matemática e Tecnologias II
Cálculo Diferencial e Integral II	Álgebra Linear I
Introdução à História da Matemática	Introdução à Estatística
Teorias da Aprendizagem	Introdução às Equações Diferenciais
Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática II	Cálculo Numérico

Dimensão dos saberes da prática profissional	Dimensão dos saberes instrumentais
Atividades acadêmico-científico-culturais	Trabalho de Conclusão de Curso II
Dimensão dos saberes específicos 4º Período	Dimensão dos saberes da prática profissional
Fundamentos de Matemática IV	Estágio Curricular Supervisionado
Geometria IV	Diálogos com a escola campo III
Organização e Gestão da Educação Básica I	Dimensão dos saberes específicos 8º Período
Didática I	Tópicos Especiais em Educação Matemática
Cálculo Diferencial e Integral III	Análise Matemática
Geometria Analítica I	Dimensão dos saberes instrumentais
Álgebra I	Trabalho de Conclusão de Curso III
Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Matemática III	Libras
Dimensão dos saberes da prática profissional	Estágio Curricular Supervisionado
Atividades acadêmico-científico-culturais	Dimensão dos saberes da prática profissional
	Estágio Curricular Supervisionado
	Diálogos com a escola campo IV
	Atividades acadêmico-científico-culturais

Curso de Geografia Componentes Curriculares 1º Período	
Núcleo de Geografia Humana/ Ciências Sociais e Humanas	Núcleo de Geografia Humana/ Ciências Sociais e Humanas - 5º período
História do Pensamento Geográfico	Dinâmica da População Mundial
Ciência Política	Urbanização Mundial e do Brasil
História Contemporânea	Espaço Agrário Mundial
Núcleo Instrumental	Tópicos de História do Brasil
Português Instrumental	Núcleo de Geografia Física
Filosofia	Biogeografia
Cartografia	Núcleo Pedagógico
Núcleo Pedagógico	Contexto da aula: organização e gestão de ambientes de aprendizagem
Contexto Social: educação, trabalho e tecnologia	Prática Pedagógica V
Prática Pedagógica I	Núcleo de Geografia Humana-6º período
2º período	Dinâmica da População Brasileira
Núcleo de Geografia Humana/ Ciências Sociais e Humanas	Espaço Agrário Brasileiro
Geografia do Mundo Contemporâneo	Tecnologia e Espaço
Teoria do Pensamento Geográfico	Estudos Afro-Asiáticos
Sociologia	Núcleo de Geografia Física
Economia Política	Geografia Física do Brasil
Núcleo de Geografia Física	Núcleo Pedagógico
Geologia	Contexto da aula: organização e gestão de ambientes de aprendizagem de Geografia
Núcleo Pedagógico	Prática Pedagógica VI
Contexto Social: psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem	Monografia I
Prática Pedagógica II	Núcleo de Geografia Humana-7º período
3º Pedagógico	Geografia e Meio Ambiente
Núcleo de Geografia Humana/ Ciências Sociais e Humanas	Modernização Tecnológica do Espaço Brasileiro
Processos de Mundialização	Geografia Regional Brasileira
Geopolítica e Conflitos do Mundo Contemporâneo	Núcleo Instrumental
Antropologia	Libras
Núcleo de Geografia Física	Prática Pedagógica VII
Hidrogeografia	Núcleo de Geografia Humana-8º período
Estatística	Gestão do Território e Organização Interna das Cidades
Núcleo Pedagógico	Geografia do Estado do Rio de

	Janeiro
Contexto Social: educação no Brasil numa leitura sóciopolítica	Prática Pedagógica VIII
Contexto da Instituição Escolar: produção e Gestão do conhecimento	Monografia II
Prática Pedagógica III	
4º período	
Núcleo de Geografia Humana	
Geografia da América Latina	
Geografia Urbana	
Núcleo de Geografia Física	
Geomorfologia	
Climatologia	
Núcleo Instrumental	
Geoprocessamento	
Núcleo Pedagógico	
Contexto da Instituição Escolar: organização e gestão pedagógica da escola	
Prática Pedagógica IV	

Educação Física-Componentes temáticos/disciplinas	
Dimensão dos saberes específicos 1º período	Dimensão dos saberes específicos 5º período
História da Educação Física	Educação Física Escolar II
Fundamentos Sociofilosóficos da Educação	Ensino e Aprendizagem do Handebol
Bases Biológicas	Ensino e Aprendizagem do Futsal e Futebol
Anatomia	Organização e Gestão da Educação Básica II
Psicomotricidade e Educação	Didática II
Trabalho e Educação	
Dimensão dos saberes instrumentais	Dimensão dos saberes da prática profissional
Oficina de Leitura e Produção Textual I	Diálogos com a Escola Campo
Introdução ao Pensamento Científico	Estágio Curricular Supervisionado I
Dimensão dos saberes específicos 2º período	Dimensão dos saberes específicos 6º período
Organização dos Sistemas Educacionais I	Ensino e Aprendizagem do Voleibol
Ensino e Aprendizagem das Atividades Aquáticas	Educação Física Escolar III
Anatomia II	Ensino e Aprendizagem do Basquetebol
Bioquímica do Exercício	Tecnologias da Informação e a comunicação e o Ensino de Educação Física
Psicologia da Educação	

Aprendizagem Motora	Medidas e Avaliação na Educação Física Escolar
Dimensão dos saberes instrumentais	Dimensão dos saberes da prática profissional
Oficina de Leitura e Produção Textual II	Diálogos com a Escola Campo II
Dimensão dos saberes específicos 3º período	Estágio Curricular Supervisionado II
Ensino e Aprendizagem do Atletismo	Atividades Acadêmico-Culturais
Fisiologia Humana	Dimensão dos saberes específicos 7º período
Cinesiologia e Biomecânica	Ensino e Aprendizagem das Lutas
Ensino e Aprendizagem das Atividades Rítmicas e Folclóricas	Atividade Física, Saúde e Qualidade de Vida
Teorias da Aprendizagem	Educação Física Adaptada e Inclusão
Organização dos Sistemas Educacionais II	Educação Nutricional
Dimensão dos saberes instrumentais	Dimensão dos saberes instrumentais
Socorros de Urgência	Trabalho de Conclusão de Curso I
Oficinas Integradoras de Aprendizagens esportivas	Libras
Dimensão dos saberes específicos 4º período	Dimensão dos saberes da prática profissional
Educação Física e Ludicidade	Diálogos com a Escola Campo III
Psicologia do Desporto	Estágio Curricular Supervisionado III
Educação Física Escolar	Atividades Acadêmico-Científicos Culturais
Ensino e Aprendizagem das Ginásticas	Dimensão dos saberes específicos 8º período
Fisiologia do Exercício	Empreendedorismo e Gestão Escolar
Organização e Gestão da Educação Básica I	Tópicos Especiais em Desporto Escolar
Didática I	Educação Física, Lazer e Meio Ambiente
Dimensão dos saberes instrumentais	Treinamento Neuromuscular
Oficinas Integradoras de Aprendizagens esportivas	Dimensão dos saberes instrumentais
	Trabalho de Conclusão de Curso II
	Dimensão dos saberes da prática profissional
	Diálogos com a Escola Campo IV
	Estágio Curricular Supervisionado IV
	Atividades Acadêmico-Científicos Culturais

Disciplinas do Curso de Ciências da Natureza- Base Comum 1º período
Saberes Específicos
Química Geral
Introdução à Física
Diversidade dos Seres Vivos
Formação e Estrutura da Vida na Terra
Experimentação no Ensino de Ciências
Trabalho e Educação
Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação
Dimensão dos Sabores Instrumentais
Matemática I
Dimensão dos Sabores Instrumentais 2º período
Química Geral II
Introdução à Física II
Introdução à Biologia Celular e Genética
Ecologia Geral
Organização dos Sistemas Educacionais I
Psicologia da Educação
Dimensão dos Sabores Instrumentais
Matemática II
Leitura e Produção Textual
Dimensão dos Sabores Instrumentais 3º período
Química Geral III
Introdução à Física III
Saúde e Ambiente
Organização dos Sistemas Educacionais II
Teorias da Aprendizagem
Dimensão dos Sabores Instrumentais
Probabilidade e Estatística
Leitura e Produção Textual

Curso de Letras Componentes Curriculares 1º Período	
Dimensão dos saberes específicos	Dimensão dos saberes específicos 5º período
Fonética e Fonologia	Sintaxe
Linguística I	Literatura Brasileira III
Teoria Literária I	Literatura Portuguesa I
Fundamentos Sociofilosóficos da Educação	Organização e Gestão da Educação Básica II
Trabalho e Educação	Didática II
Dimensão dos saberes instrumentais	Dimensão dos saberes instrumentais
Oficina de Língua Portuguesa	Pesquisa no Ensino de Letras
Leituras Orientadas I	
Dimensão da prática profissional	Dimensão da prática profissional
Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento	Estágio Curricular Supervisionado I
Dimensão dos saberes específicos 2º Período	Diálogos com a Escola-Campo I
Morfologia I	Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento
Linguística II	Dimensão dos saberes específicos 6º período
Teoria Literária II	Sintaxe II
Psicologia da Educação	Literatura Brasileira IV
Organização dos Sistemas Educacionais I	Literatura Portuguesa II
Dimensão dos saberes instrumentais	Filologia e Gramática histórica
Leitura e Produção Textual I	Organização e Gestão de Ambientes de Aprendizagem em LP e LB
Leituras Orientadas II	Dimensão dos saberes instrumentais
Dimensão da prática profissional	Metodologia de Pesquisa Científica
Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento	Dimensão da prática profissional
Dimensão dos saberes específicos 3º Período	Estágio Curricular Supervisionado II
Morfologia II	Diálogos com a Escola-Campo II
História da Língua Portuguesa	Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento
Literatura Brasileira I	Dimensão dos saberes específicos 7º Período
Teorias da Aprendizagem	Sintaxe III
Organização dos Sistemas Educacionais II	Literatura Africana de Língua Portuguesa
Dimensão dos saberes instrumentais	Análise do Discurso
Leitura e Produção Textual II	Fundamentos da Semiótica
Libras	Tecnologias Digitais no Ensino de Linguagens
Dimensão da prática profissional	Dimensão dos saberes instrumentais
Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento	Trabalho de Conclusão de Curso I
Dimensão dos saberes específicos 4º	Dimensão da prática profissional

Período	
Morfossintaxe	Estágio Curricular Supervisionado III
Semântica e Pragmática	Diálogos com a Escola-Campo III
Literatura Brasileira II	Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento
Organização e Gestão da Educação Básica I	Dimensão dos saberes específicos 8º Período
Didática I	Literatura Infantil e Juvenil
Dimensão dos saberes instrumentais	Literatura Comparada
Leitura e Produção Textual III	Tópicos Especiais em Linguagens, Literaturas e Educação
Dimensão da prática profissional	Dimensão dos saberes instrumentais
Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento	Trabalho de Conclusão de Curso II
	Dimensão da prática profissional
	Diálogos com a Escola-Campo IV*
	Atividades Teórico-práticas de Aprofundamento

ANEXO B- Roteiros de Entrevistas-Semiestruturadas

Roteiro de entrevista semiestruturada – Coordenadoras de Curso

1. Quais as funções de uma coordenadora de curso? Quais atribuições envolvem?
2. Como se dá a construção de uma matriz curricular? Você pessoalmente já participou deste processo?
3. Você conhece a Lei 10.639/2003?
4. Você considera a educação uma ferramenta na luta antirracista?

Roteiro de entrevista semiestruturada – Reitor Jefferson Manhães

1. Nas entrevistas com as coordenadoras, apareceram algumas questões em relação ao IFF ser uma instituição conservadora, muito em função da influência da cidade de Campos que é notadamente conservadora. Como o você enxerga isso?
2. O senhor considera a educação uma ferramenta na luta antirracista? Se sim, qual posição o IFF centro adota nesse cenário?
3. As coordenadoras relataram que a discussão racial fica muito vinculada ao interesse pessoal de alguns professores... O senhor enxerga a necessidade de que isso seja padronizado de alguma forma?

4. O que acha que é necessário que o IFF, em especial o IFF Centro realize no sentido de estabelecer esse debate de forma mais contundente?