



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

**A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA LEI  
10.639/2003 NA CIDADE DE VOLTA REDONDA: CAMINHOS E  
DESCAMINHOS**

**VANESSA CAMPOS DE MIRANDA**

*Sob a Orientação do Professor*  
**Ahyas Siss**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ  
Outubro de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

M672f      Miranda, Vanessa Campos de, 1995-  
              A formação docente na perspectiva da Lei  
              10.639/2003 na cidade de Volta Redonda: caminhos e  
              descaminhos / Vanessa Campos de Miranda. -  
              Seropédica; Nova Iguaçu, 2024.  
              76 f.

              Orientador: Ahyas Siss.      Dissertação (Mestrado). -  
              Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,  
              Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos  
              Contemporâneos e Demandas Populares, 2024.

              1. Lei 10.639/2003. 2. Formação docente. 3. Educação  
              étnico-racial. I. Siss, Ahyas , 1953-, orient. II  
              Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.  
              Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos  
              Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

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

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



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS  
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



**TERMO Nº 1008 / 2024 – PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)**

**Nº do Protocolo: 23083.064277/2024-79**

**Seropédica-RJ, 21 de novembro de 2024.**

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

**VANESSA CAMPOS DE MIRANDA**

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestra**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/10/2024

Membros da banca:

AHYAS SISS. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

RICARDO DIAS DA COSTA. Dr. UFRRJ (Examinador Interno).

JANAÍNA DE AZEVEDO CORENZA. Dra. IFRJ (Examinadora Externa à Instituição).

*(Assinado digitalmente em 21/11/2024 14:56 )*

AHYAS SISS  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptES (12.28.01.00.00.86)  
Matrícula: 1305552

*(Assinado digitalmente em 23/11/2024 19:32 )*

RICARDO DIAS DA COSTA  
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR  
DeptAdT/IM (12.28.01.00.00.82)  
Matrícula: 1851442

*(Assinado digitalmente em 22/11/2024 09:07 )*

JANAÍNA DE AZEVEDO CORENZA  
ASSINANTE EXTERNO  
CPF: 033.931.327-76

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>  
informando seu número: **1008**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **21/11/2024** e o  
código de verificação: **6fb6478c88**

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a Deus por me dar forças até aqui.

A minha mãe amada Marli Campos da Silva cuja dedicação, apoio, força e luta fizeram minha trajetória possível.

Ao meu amado esposo Daniel Gomes de Miranda por compreender a minha ausência e cansaço e pelo apoio na luta e na vida.

Ao meu Orientador Ahyas Siss, pela disponibilidade, incentivo e paciência durante todo o percurso desta pesquisa.

À Banca Examinadora, composta pelos professores Ahyas Siss, Janaína de Azevedo Corenza, Renato Nogueira dos Santos Júnior e Ricardo Dias da Costa, pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento desta dissertação.

A minha ex-professora, hoje amiga e mentora Professora Glauce Cortêz Pinheiro Sarmento que vem me ajudando em minha caminhada.

Aos parceiros do GPSURER, Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico- Raciais.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa através do Programa Institucional de Bolsas de Pós-Graduação (PIBPG).

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Brasil (CAPES) pelo apoio financeiro desta instituição.

## RESUMO

MIRANDA, Vanessa Campos de. **A formação docente na perspectiva da Lei 10.639/2003 na cidade de Volta Redonda: caminhos e descaminhos.** 2024. 76p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a implementação da Lei 10.639/2003 nas instituições de ensino superior da cidade de Volta Redonda, após duas décadas de sua promulgação. A pesquisa surge da necessidade de compreender como a educação escolarizada contribui para combater o racismo em suas dimensões individual, coletivizada e estrutural. O texto discute o mito da democracia racial no Brasil, destacando como a negação das desigualdades raciais contribui para a manutenção do racismo estrutural. O problema central da pesquisa questiona se as instituições de ensino superior na cidade de Volta Redonda conseguem trabalhar a Lei 10.639/2003 em seus cursos de formação de professores. Para responder a essa questão, são propostas cinco questões de estudo, explorando as razões para a implementação da lei, os atores sociais envolvidos, a relação entre movimentos sociais negros e a formação de professores, o tratamento das questões étnico-raciais nos cursos de licenciatura na cidade. A metodologia do estudo é do tipo qualitativa, envolvendo análise curricular, entrevistas com professores e gestores de cursos. A escolha das instituições de ensino superior em Volta Redonda se deu com base na diversidade de cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições. O estudo se apoia em pesquisadores renomados no campo das relações étnico-raciais. A dissertação está organizada em quatro capítulos. Ao final, a dissertação busca contribuir para a compreensão do papel da educação na luta contra o racismo no Brasil, especialmente no contexto das instituições de ensino superior em Volta Redonda, promovendo reflexões sobre a formação de professores e a efetiva implementação da legislação vigente. Os resultados dessa pesquisa evidenciaram que faltaram práticas institucionais para auxiliar os professores a iniciar o trabalho com as relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** lei 10.639/2003; formação docente; educação étnico-racial.

## ABSTRACT

MIRANDA, Vanessa Campos de. **Teacher education in the perspective of Law 10.639/2003 in the city of Volta Redonda: paths and missteps**. 2024. 76p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

This research aims to analyze the implementation of Law 10.639/2003 in higher education institutions in the city of Volta Redonda, two decades after its enactment. The research arises from the need to understand how formal education contributes to combating racism in its individual, collective, and structural dimensions. The text discusses the myth of racial democracy in Brazil, highlighting how the denial of racial inequalities contributes to the maintenance of structural racism. The central research problem questions whether higher education institutions in Volta Redonda are able to address Law 10.639/2003 in their teacher training programs. To answer this question, five study questions are proposed, exploring the reasons for the implementation of the law, the social actors involved, the relationship between black social movements and teacher training, and the treatment of ethnic-racial issues in undergraduate programs in the city. The study methodology is qualitative, involving curriculum analysis, interviews with professors and course managers. The selection of higher education institutions in Volta Redonda was based on the diversity of undergraduate programs offered by the institutions. The study relies on renowned researchers in the field of ethnic-racial relations. The dissertation is organized into four chapters. In the end, the dissertation seeks to contribute to the understanding of the role of education in the fight against racism in Brazil, especially in the context of higher education institutions in Volta Redonda, promoting reflections on teacher training and the effective implementation of current legislation. The results of this research revealed a lack of institutional practices to support teachers in starting work on ethnic-racial relations.

**Keywords:** law 10.639/2003; teacher training; ethnic-racial education.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**ABPN** - Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

**AIBA** - Academia Imperial de Belas Artes

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

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**CNNB** - Convenção Nacional do Negro Brasileiro

**CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

**COPENE** - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros

**CSN** - Companhia Siderúrgica Nacional

**DCNERR** - Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**ETPC** - Escola Técnica Pandiá Calógeras

**FASF** – Faculdade Sul Fluminense

**FNB** - Frente Negra Brasileira

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IFRJ** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

**IPEA** - Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MEC** – Ministério da Educação

**MNU** - Movimento Negro Unificado

**OIT** - Organização Internacional do Trabalho

**ONG** – Organização Não-Governamental

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**Scielo** - Scientific Eletronic Library Online

**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**TEN** - Teatro Experimental do Negro

**UFF** – Universidade Federal Fluminense

**UGB** – Centro Universitário Geraldo di Biasi

**UNE** - União Nacional dos Estudantes

**UniFOA** - Centro Universitário de Volta Redonda

## **LISTA DE QUADROS E TABELAS**

**Quadro 1** - Instituições de Ensino que Oferecem licenciatura, p. 43

**Quadro 2** - Instituições superiores da cidade de Volta Redonda. p.48

**Quadro 3** - Entrevistas, p.49

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 EDUCAÇÃO E RACISMO ANTINEGRO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: ANOTAÇÕES.....</b>	<b>15</b>
2.1 RACISMO ANTINEGRO E O PACTO DA BRANQUITUDE .....	15
2.2 O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO.....	18
<b>3 A LEI 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>24</b>
3.1 A LEI 10.639/2003: APONTAMENTOS HISTÓRICOS.....	24
3.2 A LEI 10.639/2003 E SUA RELAÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA .....	32
3.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI 10.639/2003.....	37
3.4 PROCESSOS EDUCACIONAIS DA CIDADE DE VOLTA REDONDA E SUA RELAÇÃO COM A SIDERURGIA .....	40
<b>4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA .....</b>	<b>43</b>
4.1 CONCEITOS E CATEGORIAS .....	44
4.2 METODOLOGIA DA PESQUISA .....	47
4.3 PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DE DADOS .....	49
4.4 ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES .....	50
4.5 ENTREVISTAS COM OS (AS) COORDENADORES (AS) DOS CURSOS.....	54
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>63</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>67</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O racismo no Brasil advém desde a sua colonização visto que, em uma sociedade escravagista, a raça era determinante para o papel que iria ser desempenhado socialmente. Nunca foi fácil ser negro no Brasil, e mesmo após todos esses anos, os negros ainda precisam lutar por direitos e contra o racismo. Ter consciência do quanto o racismo nos atravessa em suas diversas formas e camadas é doloroso. É doloroso ser mulher, preta e ser duplamente atravessada. Eu, como mulher e preta, trago comigo frutos de minha trajetória social e étnica, marcas que, indelevelmente, me fazem constantemente refletir sobre como me tornei o que sou atualmente. Nós pretos e pardos ou negros segundo o IBGE (1980), temos o nosso momento em que nos descobrimos negros. Os de pele mais escura, como eu, precisam lidar com o racismo já nos primeiros anos de vida.

Todos os pais, em algum momento, enfrentam o problema de explicar aos filhos os fatos da vida. Para os pais negros, chega o momento de explicarem aos seus filhos os fatos do racismo (King, 2010, p.35). Com meus pais, essa hora chegou provavelmente bem antes do que eles gostariam. Assim que sai do convívio protegido do meu lar para a pré-escola, já foi preciso passar por essa situação visto que comecei a sofrer racismo na escola. Práticas racistas antinegro da professora que não ouvia minhas queixas, da colega que me beliscava toda vez que chegava perto de mim e não era punida, da outra que me mostrava língua sem motivo todos os dias. Um bombardeio de agressões e não aceitação. Foi assim que a sociedade me recebeu.

Portanto, o racismo está presente nas minhas lembranças mais antigas. Desde muito cedo, eu soube que eu era preta e o que isso implicava. Meu interesse pelo tema se inicia junto com a adolescência tendo um familiar ativo no movimento negro municipal, cresci em meio a discussões sobre racismo e luta por direitos. Estar nesse ambiente me ajudou muito com minha autoestima enquanto garota preta e me levou a buscar mais sobre o tema para entender melhor as situações que aconteciam comigo. Porém, academicamente, minhas pesquisas sobre as relações étnico-raciais se iniciaram no final da minha graduação, através da Etnomatemática<sup>1</sup>, que foi tema do meu trabalho de conclusão de curso e de alguns artigos que publiquei em congressos.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado pela primeira vez pelo matemático brasileiro Ubiratan D'Ambrosio em seu trabalho "Etnomathematics and its Place in the History of Mathematics" em 1985. A etnomatemática defende a matemática que valoriza o conhecimento sociocultural dos estudantes a fim de apresentar uma matemática menos impositiva, universal e de verdade absolutas (D'AMBROSIO, 2019)

Embora eu tenha cursado uma licenciatura, meu curso Licenciatura em Matemática tendeu a ter uma abordagem mais tecnicista, com nenhuma discussão sobre relações étnico-raciais à exceção de uma matéria optativa que se propunha a discutir o tema. Vale ressaltar que essa optativa foi ofertada pela primeira vez em 2019, ou seja, dezesseis anos após a promulgação da Lei 10.639/2003. Portanto, os professores de matemática e física formados no IFRJ de Volta Redonda até aquele momento tiveram pouco ou nenhum conhecimento sobre como cumprir a lei e sua importância. Problematicar as questões étnico raciais na educação bem como no ensino de matemática na minha instituição foi, portanto, uma novidade.

O trabalho de Gordon (2016) nos mostra o apagamento cultural e filosófico das contribuições dos africanos para a sociedade moderna. Ele também nos mostra algumas ações utilizadas para desconsiderar esses saberes de origem não europeia como estratégia de dominação e poder. Forde (2017), ao refletir sobre isso na educação matemática, nos dá o exemplo do que ele chama de *desafricanização* do Egito, que é a retratação dos egípcios como não africanos. Os autores chamam a atenção, inclusive, para o fato de as contribuições dos africanos estarem sempre atreladas ao lúdico, à culinária e aos esportes, dando a sensação de que em nada essas populações contribuíram para a ciência. Macedo (2016) nos relembra, ainda, a importância de uma gestão escolar comprometida com a educação antirracista e como ainda existe, entre os educadores, a ideia de que não existe racismo no ambiente escolar, inviabilizando ações de combate ao racismo. Nesse ponto, Cavalleiro (2010) aprofunda suas análises sobre essa relação. A autora nos mostra na prática como essa negação do racismo vinda dos educadores pode ser prejudicial às crianças negras já na educação infantil, sendo as relações marcadas nesse período pelo silenciamento e abandono de nossas crianças, tendo de lidar com isso sozinhas.

Minhas pesquisas iniciais não deram conta de me aprofundar sobre as relações étnico-raciais e sobre os impactos do racismo estrutural na educação. Portanto, ao perceber o meu interesse em me aprofundar nos estudos em educação étnico-raciais, minha então orientadora na época apresentou-me o PPGEduc como possibilidade de dar continuidade aos meus estudos sobre a temática. Nas últimas décadas do século XX, com os avanços do conservadorismo no país, reforçou-se entre a população e o governo o que chamamos de “mito da democracia racial”, onde negam-se as desigualdades raciais no Brasil, tratando-as somente como sociais. A ideia de uma democracia racial se popularizou no Brasil com a publicação da obra de Gilberto Freyre (1933) intitulada “Casa Grande e Senzala” nos anos 30, em que o autor defende que a questão racial estivera resolvida devido a efetiva miscigenação.

Com isso, o Brasil desenvolveu um tipo de racismo que se reforça através de sua negação Gomes (2005) e enraizou-se em nossa sociedade estruturalmente. Usa-se como

principal ferramenta a invisibilização via mito da democracia racial disfarçada de discurso democrático. Mas trata-se de uma falsa igualdade pois promove apagamento ao homogeneizar e inferiorizar as diferenças, subalternizando grupos étnico-raciais e sua história. Essa homogeneização das diferenças gera alguns retrocessos para a população negra e outras “minorias”, pois estas sofrem na pele o preço de não estar dentro do “padrão”. Esse mito faz com que aqueles que não conseguem alcançar os mesmos resultados e não tem ideia de que estão iniciando a corrida por outro ponto de partida se sintam fracassados (Gomes, 2017).

Após 20 anos da promulgação da Lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" nos níveis fundamental e médio. Essa pesquisa se justifica portanto pela necessidade de se produzir conhecimentos novos no que diz respeito à importância da educação escolarizada nos processos de combate ao racismo, tanto nas suas perspectivas individual, coletivizada ou estrutural. Para que a lei seja cumprida de forma efetiva, é necessário que os professores e futuros professores estejam preparados para trabalhar a temática corretamente sem perpetuar estereótipos e preconceitos já existentes em nossa sociedade. Portanto, 20 anos após a lei 10639/2003, é preciso que esse tema seja tratado já na formação inicial<sup>2</sup>, não cabendo mais deixar apenas a cargo da boa vontade dos professores a formação continuada para tratar questões raciais.

O problema ao qual essa pesquisa quer dar respostas pode ser assim colocado: As instituições Federais de Ensino Superior do Município de Volta Redonda cumprem, nos seus cursos de Formação de Professores, o que foi legalmente instituído pela Lei 10.639/2003? Para dar respostas ao problema dessa pesquisa, construímos as seguintes questões de estudo:

- 1) Quais as razões que justificam a implementação da Lei 10.639/2003 nas instituições de ensino superior brasileiras?
- 2) Quais os principais atores étnico-raciais envolvidos no processo de construção e implementação dessa lei?
- 3) Quais as relações estabelecidas entre os movimentos sociais negros e a formação de professores?
- 4) Como os cursos de Licenciatura das instituições federais de ensino da cidade de Volta Redonda trabalham e se organizaram institucionalmente para cumprir a Lei 10.639/2003?

---

<sup>2</sup> A resolução nº 02/cne/2015, em seu art. 10, define que “a formação inicial se destina àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação” (Brasil, 2015). E, conforme preconizado no art. 9º, são considerados, com relação ao nível superior de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, os “cursos de graduação de licenciatura; cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e cursos de segunda licenciatura” (Brasil, 2015).

Quanto à metodologia dessa pesquisa, ela será descrita de forma mais ampliada no capítulo intitulado Metodologia e Campo Empírico da Pesquisa. Preliminarmente, podemos informar que, quanto aos seus procedimentos, realizou-se a análise curricular de um curso de formação de professores de instituições públicas da cidade de Volta Redonda, *lócus* geográfico de realização deste estudo investigando como se dá a oferta da disciplina, através de entrevista com o professor que ministra a disciplina. Isso permite que se identifique se a temática é ou não trabalhada ainda que a disciplina não esteja prevista na grade curricular.

No total, a cidade de Volta Redonda possui cinco instituições de ensino superior que oferecem cursos na modalidade presencial, porém apenas quatro oferecem cursos de licenciatura e pedagogia. São essas: a Universidade Federal Fluminense, que oferece apenas o curso de Licenciatura em Química, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, que oferece os cursos de Licenciatura em Matemática e Física, o Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), que oferece os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física e o Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB), que oferece os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, História, Letras, Matemática e Pedagogia. O recorte amostral é conformado por uma dessas instituições federais de ensino, a qual não identificaremos nessa pesquisa, a fim de resguardar seu anonimato e confidencialidade.

O critério de escolha dessa instituição de ensino foi o fato de ser uma instituição federal na qual se pudesse observar como o tema dessa pesquisa tem sido tratado no ensino público. Além disso as instituições públicas possuem maior transparência no que diz respeito ao acesso a documentos necessários à pesquisa como o PPC, não disponibilizado no site das instituições privadas citadas. Quanto às técnicas de coleta de dados dessa pesquisa, elas contemplam a realização de entrevista com professor(a) e coordenação do curso em análise, o que permitiu observar como a lei é trabalhada nessa instituição federal. Essa pesquisa é do tipo qualitativa, a qual pode ser caracterizada como aquela que:

[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria (Gerhardt; Silveira, 2009, p.31).

Para interpretar os dados coletados no campo empírico da pesquisa, nos apoiamos em pesquisadores dessa temática como por exemplo: Ahyas Siss (1994; 2001), Nilma Lino Gomes (2005; 2017), Petronilha (2000), Cida Bento (2022), Janaína Corenza (2019) e Neusa Souza (1983). Voltaremos a discorrer sobre a metodologia dessa pesquisa de forma mais detalhada no capítulo destinado ao campo empírico deste estudo. Convém explicitar que *raça* aqui é entendida como noção ideológica, não tendo relação com o conceito biológico de raças

humanas utilizados em contextos de dominação. Por esse motivo,

Apesar de estar fundamentada em qualidades biológicas, principalmente a cor da pele, raça sempre foi definida no Brasil em termos de atributo compartilhado por um determinado grupo social, tendo em comum uma mesma graduação social, um mesmo contingente de prestígio e a mesma bagagem de valores culturais (Souza, 1983, p.20).

Utilizou-se nesse estudo a definição de negro utilizada pelo IBGE (1980), ou seja, serão considerados negros, pretos e pardos. Visto que estamos trabalhando com a análise de cumprimento de uma legislação:

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (Gomes, 2005, p.40 *apud* Santos, 2002, p.13).

Esta dissertação de Mestrado está estruturada da seguinte forma: no capítulo 2, dissertaremos sobre os caminhos percorridos pelos(as) negros(as) no Brasil, na luta pela conquista de uma educação étnico-racialmente estruturada. Ele terá como título *Educação e Racismo Antinegro no Brasil em perspectiva histórica: breves anotações*. No capítulo 3 intitulado “A Lei 10.639/2003 e a formação docente, investigaremos os antecedentes da implementação da Lei 10.639/2003, bem como as justificativas de sua implantação. No capítulo 4, intitulado Caminhos Metodológicos: o campo Empírico da Pesquisa, será destinado a metodologia e a conceituação de algumas categorias trabalhadas ao longo do texto.

## **2 - EDUCAÇÃO E RACISMO ANTINEGRO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: ANOTAÇÕES**

### **2.1 - RACISMO ANTINEGRO E O PACTO DA BRANQUITUDE**

Embora tenhamos avançado na busca por equidade, muito ainda precisa ser feito principalmente no âmbito educacional, pois o racismo antinegro no Brasil ainda é responsável por inúmeros prejuízos à população negra, refletindo-se em diversas esferas sociais e políticas. Bonfim, Nascimento, Carvalho e Honorato (2022) definem racismo antinegro como sendo:

Uma forma sistemática de dominação que tem na raça, na hierarquia sociorracial entre corpos negros e branco, o seu fundamento. Principalmente no Brasil, ele é estrutural e estruturante de qualquer relação social, pois não está apenas no nível do preconceito (no ato individual de um sujeito branco(a), a partir de um conjunto de crenças e valores, depreciar, estereotipar e humilhar corpos negros), mas organiza, estrutura, integra inescapavelmente a organização econômica, política, cultural e discursiva de nossa sociedade (Bonfim; Nascimento; Carvalho; Honorato, p.181).

Cida Bento (2022) nos elucida de forma brilhante como se dá essa dominação em sua obra “O Pacto da Branquitude”. Segundo a autora, esse sistema cujo nome dá título ao livro não se trata de brancos reunidos às escuras para planejar como prejudicar negros e sim de uma autopreservação do seu grupo. Historicamente, o europeu coloca o diferente como ameaçador, como sendo o outro e isso o coloca no centro. Ele é considerado normal, civilizado e universal. Ao analisar essa visão do europeu para com outros povos, Bento (2022) aponta a criação de uma identidade comum onde se usa os negros como contraste principal. Como consequência dessa relação, estipulam-se significados de si e do outro. Portanto, o europeu, ao expandir-se pelo mundo, expandiu também esses “valores” e a narrativa da branquitude foi sendo construída.

Os frutos dessa assimilação identitária entre os brancos constituem a base das relações no nosso país e podem ser identificadas não só na escravização que é o exemplo mais icônico, mas também nos acontecimentos que se dão depois dela. Bento (2022) nos lembra, por exemplo, das ações do estado brasileiro no período pré e pós-abolição. O Estado formado obviamente por brancos se preocupou em tomar atitudes de reparação para os senhores de escravos ao invés dos ex-escravizados. Um exemplo: prover indenização aos escravocratas em detrimento da Lei do Ventre Livre e a subvenção de passagens dos imigrantes europeus, deixando-os sob sua proteção nos primeiros meses. Ao longo da história são inúmeros os benefícios para o fortalecimento branco.

Após o período escravagista, em que o negro era considerado inferior, Souza (1983) nos explica que essa representação se estende para além da abolição. São usados novos elementos

carregados de qualidades negativas a fim de reforçar a condição de inferioridade do negro. Por exemplo, isolavam-se alguns aspectos do comportamento dos negros das condições que produziram esse comportamento e os atribuíam como atributos da “natureza do negro”. Neusa (Souza, 1983) nomeia tais atitudes de “mito negro” essa associação do negro a estereótipos negativos, que contribuem para reforçar essa ideia de “natureza negra”. Associando negro às mais diversas formas de negatividade, desde a aparência ao comportamento, enquanto o branco é a referência, o contraste. A autora ainda nos mostra o impacto desse mito sobre a pessoa negra, que, para ser aceita como “gente”, precisa abrir mão de sua identidade procurando se assimilar ao branco na busca por “civilidade”.

O “mito negro” então constrói toda uma narrativa baseada em estereótipos que, por sua vez, pode se disfarçar de significado positivo em alguns casos. O negro é associado ao sujo, ao feio, ao mau e irracional. A autora ainda explica alguns estereótipos disfarçados de positivos como a musicalidade, resistência, força e aptidão sexual superior. No entanto, estas “qualidades” são na verdade associações ao lado primitivo e irracional humano, se contrastando com o refinamento e racionalidade brancos. A publicação datada dos anos 80, ao ser lida hoje, pode parecer pertencente a um passado muito distante, mas infelizmente ainda se faz muito atual. Pensamentos como esses ainda fazem parte do imaginário dos brasileiros, inclusive na área científica. Ainda vemos casos de violência obstétrica com mulheres negras, pois ainda existem médicos que ensinam e acreditam que estas mulheres resistem mais à dor, necessitando de menor quantidade de anestesia.

Bento (2022) também discorre sobre o “mito negro”, embora a autora não utilize esse termo. Ela nos mostra como ele se manifesta nos dias de hoje, quando disserta sobre as entrevistas de sua tese de doutorado. Ela reflete sobre a vinculação do negro ao seu passado de escravizado, enquanto o passado do branco “desapareceu”. Ela exemplifica o caso de uma de suas entrevistadas que atribui ao negro características como preguiça e letargia justificando tal comportamento dos negros como herança da escravização. Em seguida, ela refuta a fala dessa entrevistada com dados de pesquisas respeitadas, onde é demonstrado que os negros trabalham mais horas que o branco em qualquer parte do Brasil.

Porém, um ponto que gostaria de ressaltar e que Cida também nos explica muito bem, é o que ela chama de pacto narcísico. Ela aponta que muito se fala das heranças negativas da escravidão para os negros e pouco se fala dos impactos positivos aos brancos. Os atos vergonhosos como as violações, assassinatos, entre outros, cometidos por seus ancestrais escravagistas não são lembrados nem marcados como características da natureza do branco. Essa amnésia seletiva é escondida dentro do próprio grupo e seus herdeiros podem gozar dos benefícios desses atos como se nada tivessem a ver com esse tempo. O pacto, segundo a autora,

visa a proteção não só de si, mas de seus semelhantes para que o grupo permaneça no topo e mantenha-se privilegiado.

Com isso, os bens adquiridos através da condição de descendente de escravocrata são tratados como mérito. Ela pontua ainda que não só os descendentes diretos de escravocratas se beneficiaram do passado escravista. Ser branco sempre foi sinônimo de vantagem, mesmo aos pobres. Bento (2022) nos traz o exemplo da imigração europeia, motivo de tanto orgulho de seus descendentes, que amam se vangloriar dos feitos de seus avós que vieram da Europa com poucos recursos para “fazer a vida”. Um exemplo citado por ela é a subvenção das passagens para os imigrantes europeus, além de proteção fornecida pelo estado nos primeiros meses para que pudessem se estabelecer. Com esse e outros exemplos, a autora mostra como se forja o “sistema meritocrático” onde o branco acumula mais recursos colocando a si e seus herdeiros em posição de privilégio.

A autora define meritocracia como:

[...] um conjunto de habilidades intrínsecas a uma pessoa que despende esforço individual e não estabelece nenhuma relação dessas “habilidades” com a história social do grupo a que ela pertence e com o contexto no qual está inserida. Ou seja, a meritocracia defende que cada pessoa é a única responsável por seu lugar na sociedade, seu desempenho escolar e profissional etc. Parte de uma ideia falsa para chegar a uma conclusão igualmente falsa (Bento, 2022, p.21).

Em um país como o nosso, com tantas desigualdades desde sua formação, é impossível desconsiderar todo o impacto histórico, social e racial de um indivíduo. O discurso meritocrático, portanto, cai por terra, pois não se trata apenas de esforço pessoal, é muito fácil possuir mais recursos quando se tem mais oportunidades. Ainda sobre meritocracia, Bento (2022) discorre que muitas vezes a “competência” exigida se traduz em estar familiarizado com códigos de culturas organizacionais que geralmente não são acessadas por grupos historicamente excluídos e discriminados. É comum que esse discurso meritocrático venha justificado via mito da democracia racial, afinal sendo o Brasil um país racialmente democrático, às oportunidades seriam iguais para todos, sendo então aqueles que não alcançam o “sucesso”, incompetentes e despreparados. Sendo a pessoa negra, portanto, culpada por sua situação social e econômica.

O racismo antinegro cria então na sociedade uma preferência por um mesmo perfil de pessoas, o branco, se refletindo em diversas áreas e estabelecendo uma hegemonia nos perfis de quem ocupa os cargos de comando e decisão nas instituições. Ora, não estando presentes nos sistemas de comandos como as necessidades dos negros poderão ser levadas em consideração? Bento (2022) nos traz que esses mecanismos de exclusão que desfavorecem a presença negra e a normalizam em posições de subordinação se caracteriza como racismo institucional, visto que

são ações a nível organizacional que, intencionalmente ou não, discriminam e geram impacto negativo.

Almeida (2020), em seu livro “Racismo Estrutural”, ao falar de racismo institucional complementa:

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. O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação (Almeida, 2020, p.40)

Ao tratar de racismo estrutural ele ainda completa que:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (Almeida, 2020, p.50).”

No entanto, Almeida (2020) nos chama a atenção que o termo “estrutura” não coloca o racismo numa condição “incontornável”. Ações políticas e institucionais são necessárias e quem comete atos discriminatórios deve ser sim pessoalmente punido e responsabilizado. Ele esclarece que o que ele enfatiza é o processo histórico e político do ponto de vista teórico e como isso se reflete socialmente. Portanto, nas palavras do próprio Almeida (2020), definir o racismo como estrutural não é um alibi para os racistas.

Nesse sentido, o racismo antinegro no Brasil se baseia na contradição de o país ser uma “democracia racial” e, ao mesmo tempo, promover uma “política de embranquecimento”. Afinal se estamos em uma democracia racial não seria necessário que negros negassem sua negritude para tentar se inserir na sociedade. Souza (1983) identificou em seu trabalho os efeitos que esse racismo causa na personalidade do negro e como ele é induzido a desejá-la para “tornar-se gente”. Portanto, o país nos ensina que para ser sujeito “é preciso negar-se a si mesmo” (Gomes, 2005, p.43). Preservar nossa identidade e nossa negritude ou, como disse Neusa Souza (1983), tornar-se negro.

## 2.2 - O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO: BREVE HISTÓRICO

Dentre as inúmeras formas que o racismo atravessa a população negra no Brasil, está a utilização de estruturas para a manutenção de nossa exclusão social. Muitas são as estratégias para que essa exclusão seja efetiva, uma delas é o apagamento histórico e cultural das contribuições dos negros e afrodescendentes, em diversas áreas. Nossa identidade também sofre

com esse apagamento, pois o branco e sua brancura são colocados como os únicos modelos de beleza, racionalidade e bondade. “Eles são a cultura, a civilização, em uma palavra, a humanidade (Souza, 1983, p.5)”.

A luta pela educação do negro contou com muitos atores ao longo dos séculos e daremos destaque aqui ao movimento negro e seu papel enquanto agente, não só de luta, mas também seu papel educador. Desde que se pensou em educação no Brasil, a educação dos negros sofreu obstáculos. Em seu trabalho “Movimento negro e educação”, Petronilha Silva e Luiz Gonçalves (Gonçalves; Silva, 2000) traçam como principal objetivo sugerir hipóteses sobre como a educação dos negros poderia ter evoluído caso algumas políticas educacionais tivessem sido adotadas e entendem que o passado pode esclarecer a origem de graves problemas educacionais que ainda nos afligem nos dias de hoje (Gonçalves; Silva, 2000). O artigo nos traz ainda uma espécie de linha do tempo da educação dos negros no Brasil, apontando, por exemplo, que no século XIX, as elites consideravam primordial equacionar a educação das camadas populares e havia a preocupação de que toda a população tivesse acesso às letras.

Porém, isso não se estendia aos africanos escravizados, pois a eles era proibido que frequentassem escolas, salvo aqueles de fazendas de padres jesuítas, que proporcionaram escolas de catecismo e a oportunidade de aprender as primeiras letras. Tal processo, cujo objetivo era a “elevação moral” dos escravizados, tratava-se na verdade de uma estratégia de apagamento das raízes desses escravizados e não uma preocupação com seu bem estar. Mesmo com o crescimento do incentivo à escolarização durante o século XIX e a criação das escolas noturnas, os autores nos mostram que o acesso aos escravizados era vetado e, mesmo após a quebra desse veto, a escola ainda permaneceu marcada por segregação e exclusão, visto que eram aplicados poderosos mecanismos para a exclusão de cativos e libertos.

Nesse período, exclusão e abandono da população negra se entrecruzam. No que diz respeito à educação, embora houvesse planos para que essa população fosse educada, o texto deixava brechas para que os senhores não cumprissem a legislação, dando inclusive a oportunidade para que explorassem o trabalho das crianças que estivessem sob suas responsabilidades. Siss (2001) nos mostra detalhadamente o descaso do Estado no que se refere à educação, principalmente à educação pública. No século XX, organizações de protestos negros começam a surgir em todo o país e é possível perceber a existência de entidades de defesa do negro já no início da história republicana. Gonçalves e Silva (2000) nos dá o exemplo do jornal Paulistano “O Progresso”. Datado do final dos anos 20, suas publicações eram responsáveis por informar as atividades culturais e educacionais das associações negras como a abertura ou fechamento de escolas e o oferecimento de cursos. Outros periódicos como o “Getulino” desempenhavam esse papel de conscientização para a importância da alfabetização.

Esse trabalho da imprensa tem continuidade nos anos 30, tendo sido destaque no início do século XX, devido à mudança política e social e a realização do I e II Congressos Afro-Brasileiros e a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) em São Paulo por Arlindo Veiga dos Santos. O Jornal “A Voz da Raça”, em 1933, com seu artigo intitulado “Rumo à escola” alertava sobre a necessidade de se colocar as crianças e jovens na escola, como também dos adultos buscarem a própria formação no período noturno (Siss, 1994, p.34). Publicações como esta mostram esse papel da imprensa Negra, não só como veículo de informações pertinentes aos negros, mas também como agente educador no sentido de incentivar a busca pela educação formal, o incentivo à cultura e a política como estratégia de emancipação. Ao analisar tais publicações, é necessário que se tenha em mente o recorte temporal, pois algumas publicações se trazidas para os dias de hoje teriam um caráter problemático.

A FNB, segundo Gomes (2017), foi uma associação que possuía caráter político e informativo além de beneficente, onde eram promovidas a educação e entretenimento de seus membros, além de denunciar o racismo na sociedade brasileira. Em 1931, logo após a sua criação, ela foi responsável por um dos protestos mais emblemáticos do período republicano. Chegou a tornar-se partido extinguindo-se após o decreto de Vargas, que tornou ilegal todos os artigos políticos. Siss (1994), em seu trabalho, nos traz de forma mais detalhada a atuação da FNB, que ele caracteriza como “sem dúvida a mais importante organização do Movimento Negro nacional desse período, tanto pela sua durabilidade no tempo, quanto por suas realizações e ainda por sua presença em vários estados brasileiros” (Siss, 2001, p.52). A organização utilizava seu periódico “A VOZ DA RAÇA” para promover a importância da educação formal não só para as crianças como também para seus pais. A FNB também foi responsável por manter escolas primárias, cursos de alfabetização de adultos e outras atividades de caráter formativo.

Nos anos 40, a cidade do Rio de Janeiro contou com um protesto expressivo organizado pelo Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1968), fundado por Abdias do Nascimento. Na vanguarda no que diz respeito ao que se conhece hoje como Movimento Negro, a FNB e o TEN são atores importantes na história pela busca de direitos. O TEN nasce para contestar a discriminação racial além de formar atores negros e alfabetizar seus primeiros participantes que eram compostos de operários, empregados domésticos e favelados sem profissão e ainda possuía publicação própria, o jornal “Quilombo” (Gomes, 2017).

Segundo Siss (2001), o TEN ia além de um movimento teatral de protesto. O objetivo fundamental dessa instituição estava em promover o resgate dos valores e culturas afro-brasileiros. Ainda no início do século XX, o movimento criou organizações conhecidas como sociedades negras, cujo foco era a ampliação de suas ações sociais para o combate à discriminação racial e a criação de mecanismos para a valorização do negro. Uma bandeira que

sempre esteve na agenda do movimento negro foi o direito a educação, mesmo que ao longo dos anos a pauta tenha passado por abordagens diversas. Nilma, Petronília e Ahyas destacam em seus trabalhos as diversas ações desses coletivos, não só na busca de políticas públicas, mas também como ferramentas de elevação da população negra, com o incentivo e a promoção da educação, informação e cultura. Destacam também o papel da imprensa negra na veiculação de informações voltadas para o público negro.

Por um certo período, as lideranças do movimento enxergavam a educação como algo que deveria partir dos próprios negros, não havendo muitas referências ao dever do Estado de fornecer tal educação. Portanto, as ações eram voltadas para a família, sendo desta a obrigação de buscar a educação dos jovens. Eram realizadas campanhas nos jornais e várias outras ações eram tomadas pelas organizações a fim de promover a educação dos negros, como, por exemplo, escolas e liceus. Um exemplo dessas ações foi a criação do “Liceu Palmares” pela FNB. O objetivo deste Liceu era fornecer do ensino primário ao ginásio aos alunos sócios. A FNB fornecia uma educação para além da escolarização, pois pensava-se que também era necessária a promoção de uma formação política (Gonçalves; Silva, 2000, p.143).

A candidatura de Vargas agita o meio negro com a possibilidade de se ver as famílias escravistas perderem poder. Encaminha-se, então, para uma nova fase de luta pela educação com rumos diferentes dos predominantes quando se tinha uma unidade nacional mais fragilizada. Durante o século XX, o movimento negro adquiriu características mais nacionais enquanto o Estado Nacional estava se consolidando. A centralização no movimento negro se dá na década de 40 e início da de 50 no Rio de Janeiro, onde foram mobilizadas ações na Capital Federal para interferir na Constituinte de 1946, exigindo dos ativistas sociais uma visão nacional da realidade brasileira. A década de 50 representou passos decisivos para os negros em termos de alianças progressistas, se comparada com as duas décadas anteriores (Gonçalves; Silva, 2000, p.147).

A baixa escolarização continuou sendo fator de exclusão dos negros, se tornando uma das maiores bandeiras de luta do TEN. O foco das reivindicações deixara de ser apenas pela alfabetização dos negros e evoluíram para o acesso ao ensino fundamental e universitário. As ideias revolucionárias do período ampliaram o horizonte da juventude e o tema Negritude se tornou o foco da imprensa negra dos anos 50. O movimento negro recoloca então em sua agenda a educação em destaque. Tal como a FNB, o TEN ampliou-se para outros estados tendo importante papel na Constituinte de 1946 sob a liderança de Abdias do Nascimento. Militantes do TEN viajavam Brasil a fora preparando com entidades e organizações o encontro que ficou conhecido como Convenção Nacional do Negro Brasileiro-CNNB (Gonçalves; Silva, 2000, p.147).

O período de preparação da convenção foi utilizado pelo TEN para ampliação de suas alianças a nível nacional, pois enxergou-se uma oportunidade de discussão das questões raciais no Brasil sem que houvesse fragmentações que pudessem reduzi-las a simples conflitos localizados. A convenção que se realizou em São Paulo contou com a participação de 500 militantes e organizações negras de todo o Brasil, sendo elaboradas propostas que esses líderes gostariam de ver no novo texto constitucional. Um segundo encontro ocorreu no ano seguinte no Rio de Janeiro. Todo esse trabalho resultou no lançamento do Manifesto à Nação Brasileira que trazia suas reivindicações enquanto cidadãos, porém além de não obterem apoio parlamentar, a União Nacional dos Estudantes (UNE) retirou seu apoio acusando o trabalho de racismo reverso (Gonçalves; Silva, 2000, p.148).

Com um projeto robusto, o TEN propunha então inúmeras questões para a luta de combate ao racismo, como a democratização do sistema público, o acesso dos negros a educação e cultura e a criação de leis antirracistas. No quesito educação, havia propostas como ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, pois acreditavam poderia se combater o racismo ao restituir a imagem do negro por meios educativos e culturais. Diferente dos militantes paulistas, o TEN defendia o direito à educação como um dever do Estado. Um de seus líderes, Guerreiro Ramos, era um crítico ferrenho desse posicionamento dos fretenegrinos (Gonçalves; Silva, 2000, p.148). Os anos 60 foram marcados pelo regime autoritário que se instaurou no país levando muitos intelectuais ao exílio e tentando enfraquecer grupos e partidos políticos.

Nesse período, foram encerradas as atividades do TEN com o exílio de Abdias do Nascimento. No final dos anos 70 e início dos anos 80, principalmente após a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), a temática sobre a educação da população negra passa a ser tratada nos debates públicos em geral. Como o principal responsável por uma geração de intelectuais negros e referência nos estudos sobre relações étnico-raciais, o MNU elegeu o trabalho e a educação como pautas centrais na luta contra o racismo (Gomes, 2017). O Movimento Negro pós 78 recoloca então a educação como ponto central de luta. Entre 1978 e 1988, ocorreram muitos encontros em busca de estratégias de combate ao preconceito racial no ambiente escolar. O ano de 1982, por exemplo, foi muito importante, pois houve significativas mudanças nos governos estaduais e nas capitais do país, já que algumas administrações passaram a contar com assessores interessados na questão racial no ambiente escolar (Gonçalves; Silva, 2000, p.151).

Ainda na década de 1980, o Movimento Negro percebe que um discurso universalista como era utilizado até então trazia prejuízos aos negros, pois as políticas de caráter universal não atendiam as demandas da maioria da população negra, mudando suas abordagens de

reivindicações. Os anos 90 foram marcados por forte agitação política e econômica na esfera nacional e internacional. Devido aos regimes autoritários entre os anos 60 a 90, os movimentos buscavam reconstrução em meios às políticas neoliberais herdadas do período. Na segunda metade da década, a raça ganhou outra abordagem nas políticas de Estado e na sociedade. Foram diversas as ações do movimento negro no período uma das mais marcantes ocorreu em 1995 chamada “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada em 20 de novembro em Brasília. Na ocasião, foi entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”, que já continha as demandas por ações afirmativas voltadas para a educação superior e mercado de trabalho (Gomes, 2017).

Um fato marcante dos anos 2000 que muito contribuiu para as conquistas mais atuais foi a participação do Movimento Negro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, conhecida como convenção de Durban. O encontro foi promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto de 2001 a 8 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul. Na convenção, o Brasil enquanto Estado reconheceu a nível internacional a existência do racismo institucional e se comprometeu a pensar medidas de combate ao racismo. O início dos anos 2000 foi uma época de processos intensos de ressignificação e politização da raça, com mudanças nas estruturas do Estado. Várias universidades passaram a adotar medidas de ação afirmativa em seus processos de acesso.

No plano acadêmico, também no ano de 2000, nasce a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Ela surge para congregar pesquisadores que estudam temas pertinentes aos interesses da população negra e produzir conhecimentos científicos sobre as relações étnico-raciais. A ABPN foi a responsável por criar Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE) como um ambiente de troca desses saberes adquiridos através das pesquisas (Gomes, 2017). Os trabalhos de Gonçalves e Silva (2000) e Gomes (2017) nos auxiliam a compreender como foi a trajetória de escolarização dos negros desde o fim do período colonial até os anos 2000 e como foi importante o papel do movimento negro nessa trajetória. Concordando com as autoras, o papel do movimento negro foi essencial para que chegássemos onde estamos hoje em termos de conquistas para a população negra e talvez não tivéssemos chegado a esse nível caso não fosse sua histórica atuação. No próximo capítulo Intitulado A Lei 10.639/2003 e a formação docente discutiremos apontamentos históricos que culminaram na promulgação da Lei 10.639/2003 e a formação docente para as relações étnio-raciais no Brasil.

### **3 - A LEI 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DOCENTE**

#### **3.1 - A LEI 10.639/2003: APONTAMENTOS HISTÓRICOS**

Embora já tenhamos traçado um breve histórico da atuação do movimento negro no capítulo anterior, neste retomaremos algumas ações na história recente de forma mais detalhada, para nos auxiliar melhor a entender os passos que culminaram na promulgação da Lei Federal 10.639/2003. Focaremos aqui em sua atuação a partir dos anos 90/2000, onde segundo Rocha (2006) as reivindicações do movimento passaram a se tornar em sua maioria em busca de reparação aos danos da escravidão. Embora as reivindicações para valorização da cultura e identidade tenham continuado na pauta, as reivindicações de ordem material prevalecem nesse período.

Debruçamo-nos no trabalho de Luiz Carlos Paixão da Rocha (2006), intitulado “Políticas afirmativas e educação: a Lei 10.639/2003 no contexto das políticas educacionais no Brasil Contemporâneo” que, no capítulo 2, traz dados que também interessam a essa pesquisa. Segundo o autor, os sindicatos de trabalhadores nos anos 90 passaram a incorporar em suas preocupações a temática racial fazendo com que encaminhassem denúncia à Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre a discriminação racial no mercado de trabalho brasileiro. No mesmo período, os então Senadores Abdias do Nascimento e Benedita da Silva apresentaram no senado propostas de legislações da pauta do movimento negro.

Um exemplo de projeto foi o apresentado por Benedita da Silva em 1995. Esse projeto de lei nº 14 dispunha sobre a instituição de cota mínima para minorias em instituições de ensino superior com a justificativa de que, embora a cota mínima não resolvesse o problema estrutural, ao menos criaria precedente na minimização das injustiças e exclusões sociais (Rocha, 2006). Abdias do Nascimento, por sua vez, apresentou em seu Projeto de Lei nº 75, de 1997, medidas que visavam ações compensatórias a fim de implementar o princípio da igualdade social do negro.

Rocha, (2006) aponta ainda que na década de 90 duas ações do movimento negro junto ao estado foram muito significativas a primeira foi no ano de 1996, quando o governo do Distrito Federal tornou obrigatório que se representasse as diversas etnias nas propagandas institucionais, devendo assim retratar a proporcionalidade de 54% de brancos, 40% de pardos, 5% de negros e 0,11% de indígenas. No mesmo ano, o governo federal junto ao Ministério da Justiça e o Ministério das Relações Exteriores, promoveu o seminário “Multiculturalismo e Racismo: o Papel das Ações Afirmativas nos Estados Democráticos Contemporâneos”, onde foram discutidas as experiências norte-americanas e as possibilidades brasileiras.

O autor aponta que no período houve uma intensa movimentação dos sindicatos de educadores no sentido de discutir a temática das relações étnico-raciais. Um exemplo foi a realização do I Encontro Nacional de Trabalhadores em Educação Antirracistas da CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), de 13 a 14 de julho de 1996. Nesse mesmo ano, a Senadora Benedita da Silva em meio aos debates sobre a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) propõe uma alteração a tempos reivindicada pelo movimento negro. O Parágrafo 4º do Artigo 26 da LDB ficou da seguinte forma:

O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (Brasil, 1996 ,s/n)

A partir da Conferência Internacional da ONU de Combate ao Racismo, à Xenofobia e Outras formas de Intolerância, ações relacionadas à temática étnico-racial começam a ser implantadas pelo governo brasileiro. Após a conferência, o número de estudos e pesquisas sobre a situação racial do país disparou, muitos deles com financiamento de grandes empresas. Os estudos de esfera governamental como os do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e os do IPEA (Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas) foram importantes para demonstrar a importância do recorte racial e para se entender os quadros de exclusão e pobreza dos brasileiros.

O IPEA (2002) publicou dados que traziam um comparativo da situação social dos negros comparada aos dos brancos, indicando que a qualidade de vida dos negros no período correspondiam a qualidade de vida dos brancos dos anos 90. O Presidente da República, após intensas reivindicações do movimento negro, assinou o Decreto 4.228 <sup>3</sup> instituindo o Programa Nacional de Ações Afirmativas em 13 de maio de 2002. Por força de decreto, instituiu-se um Comitê de Avaliação e Acompanhamento do Programa Nacional de Ações Afirmativas. Outra medida tomada em 2002 foi o Programa Diversidade na Universidade, em 26 de agosto de 2002.

O Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, firmou o compromisso de incluir um representante dos negros e indígenas no Conselho Nacional da Educação e, cumprindo esse compromisso, a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, importante intelectual do movimento negro, tomou posse. O Ministério também incluiu a temática Diversidade como tema transversal na instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Após muita pressão e

---

<sup>3</sup> Este decreto foi revogado na íntegra pelo decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023 que Institui o Programa Federal de Ações Afirmativas e em seu artigo 1º reza Art. 1º Fica instituído o Programa Federal de Ações Afirmativas - PFAA, no âmbito da administração pública federal direta, com a finalidade de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às populações negra, quilombola e indígena, às pessoas com deficiência e às mulheres, consideradas as suas especificidades e diversidades. Cf. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11785.htm#art22](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11785.htm#art22)

luta, foi aprovada a proposta do movimento negro em grande parte com a promulgação da Lei Federal 10.639/2003 assinada em 09 de janeiro de 2003, derivada do Projeto de Lei nº259 apresentado pela deputada Esther Grossi e pelo deputado Benhur Ferreira. O que diz a Lei:

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.

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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 Afro-Brasileira 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'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2003, s/n).

Parte do projeto foi vetado pelo então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, parágrafo Terceiro do Artigo 26-A e o Artigo 79-B:

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."(Brasil, 2003, s.n).

Segue a justificativa apresentada aos vetos o Parágrafo 3º do Art. 26 contrária às determinações da Constituição Federal e da LDB no que diz respeito às características regionais do país e a base curricular comum mínima:

Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no caput do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3o do novo art. 26-A da Lei no 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo caput do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, caput, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9o, inciso IV da Lei no 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3o, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira (Brasil, 2003, s.n).

Quanto ao segundo veto, a Presidência da República justifica que a LDB não disciplina nem menciona cursos de capacitação de professores em nenhum momento.

O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei no 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei no 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar no 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterá matéria estranha a seu objeto (art. 7o, inciso II) (Brasil, 2003, s.n).

Concordo com Rocha (2006) sobre o primeiro veto, quando o autor analisa a preocupação como legítima visto que não será a determinação de um percentual mínimo de carga horária que garantirá o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Porém, o autor acrescenta uma preocupação que também concordamos, ele analisa que a argumentação é problemática pois faz uma associação da implementação da Lei a conjecturas regionais visto que a lei objetiva o avanço de um ensino que mostre a história do Brasil de forma mais verdadeira e, portanto, não pode ficar presa a especificidades regionais.

Ao analisar jornais de circulação nacional da época, Rocha (2006) percebeu alguns comentários críticos à lei. Ele expõe um artigo da Folha de São Paulo onde Frei David Santos, diretor executivo da ONG Educafro, avaliou a lei como positiva, mas acrescentou críticas aos vetos. Outro comentário apresentado foi o de Benjamim de Jesus Andrade, assessor de educação

do Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia, que reclamou da não inclusão da temática indígena na legislação. Houve preocupações também com o material de apoio, apontado por Regina Estima, pedagoga e pesquisadora do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Rocha (2006) nos traz ainda um artigo também da Folha de São Paulo onde é feita uma crítica a Lei caracterizando-a de impositiva e que tal lei confrontava a LDB:

A percepção, absolutamente correta, de que também a historiografia discrimina o negro, contribuindo assim para a perpetuação da chaga do racismo, foi o que provavelmente animou o legislador a conceber a Lei nº 10.639, que inclui nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. A ideia de combater o racismo pela educação pluralista faz sentido. O mesmo não se pode dizer da proposta de fazê-lo baixando uma norma que obriga todas as escolas, de ensino fundamental e médio, públicas e particulares, a ministrar aulas de história e cultura afro-brasileira. A lei só não se tornou um verdadeiro estorvo porque o governo de Luiz Inácio Lula da Silva teve o bom senso de vetar o artigo que exigia que 10% do conteúdo programático das disciplinas de História do Brasil e Educação Artística no ensino médio fossem dedicados à temática negra. Grandes mudanças pedagógicas, não importam o quão justas e urgentes sejam, não se fazem por golpes de caneta, pela aplicação linear e irrefletida de palavras de ordem. A luta contra o racismo na educação é um processo. É um processo que já começou. Os bons livros didáticos de hoje abordam a questão das etnias no Brasil de uma maneira muito mais equilibrada e democrática do que faziam poucos anos atrás. Uma boa iniciativa da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), espécie de constituição da área, é que ela dá ampla liberdade para escolas e comunidades fixarem seus currículos de acordo com suas realidades regionais e históricas. Contra esse bom princípio conspirava o projeto aprovado no Congresso com a quota de 10%. Para uma escola do Norte ou do Centro Oeste, por exemplo, a história dos índios pode ser mais relevante do que a dos negros. Já para uma comunidade polonesa do Paraná, pode ser mais interessante valorizar a história do Leste Europeu (Rocha 2006 *apud* Folha de São Paulo, Editorial, 2003, p.89)

Após 14 dias, sai nova matéria no jornal Folha de São Paulo sobre a Lei com o título “O Brasil precisa de Lei para Ensinar a História do Negro?”. Nele, o autor faz uma série de críticas à lei, onde a classifica como autoritária e desnecessária e traz especialistas no assunto para endossar suas críticas. Um dos entrevistados é Ulysses Panisset, ex-presidente da Câmara de Educação Básica do CNE (Conselho Nacional de Educação). Na matéria, ele diz:

Essas medidas se tornam artificiais quando são determinadas de cima para baixo. A LDB deixou os currículos mais flexíveis e deu mais liberdade para as escolas. A liberdade de ensinar, que consta da lei, é baseada num artigo da Constituição. No momento em que você começa a determinar muita coisa, acaba transformando o currículo numa camisa-de-força em que tudo é o governo que diz que tem que ser ensinado (Gois, 2003, s.n).

Concordando com Panisset (2003), Guiomar de Mello (2003), também conselheira do CNE, diz:

Temos uma mentalidade de achar que currículo escolar se faz por legislação. Basta escrever uma lei e ela será aplicada. Currículo é assunto pedagógico. Se não for assim, vira uma árvore de natal. Cada um quer pendurar o que acha importante e sugere o ensino de arte, sociologia ou filosofia, mas ninguém lembra de pensar num currículo harmônico (Gois, 2003, s.n).

Panisset (2003) vai ainda mais longe e relembra seus tempos de estudante no Estado Novo, quando o governo enviava inspetores às escolas para vigiar se as determinações do MEC estavam sendo cumpridas. Em uma de suas falas, ele diz que a Lei é desnecessária pois a contribuição do negro para a formação do Brasil é óbvia, portanto não já é tratada nas escolas:

A lei é obrigatória e o governo precisará avaliar se ela está sendo cumprida. Acredito que esse não é o objetivo do governo, mas me preocupa o caráter autoritário da lei. É de se supor que a escola deva explorar todos os aspectos da cultura brasileira. Como ensinar história do Brasil sem falar da contribuição do negro? Essa contribuição é inequívoca (Gois, 2003, s.n).

A fala desse professor, no intuito de fazer críticas a Lei, reforça ainda mais a necessidade da legislação, pois fica claro em sua fala que para ele as contribuições dos negros se resumem ao período de escravização. O professor Eduardo Chaves, da Faculdade de Educação da Unicamp, expressa suas preocupações com o impacto da nova legislação no currículo escolar.

Nossos currículos são centrados na transmissão de informações aos alunos e são enciclopédicos. O pior é que a maior parte das informações transmitidas não tem o menor interesse para os alunos. Se a escola já é perto de insuportável sem mais essa carga, imagine com ela. Educar não é encher a cabeça dos alunos de informação. Educar é preparar para viver (Gois, 2003, s.n).

A única entrevistada a favor da Lei foi Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, conselheira do CNE e primeira negra a ocupar o cargo: “essa lei ajuda a tratar os negros positivamente. É comum encontrarmos livros e escolas que abordam a história do negro de forma simplificada ou até ridicularizada” (Gois, 2003, s.n). Ela ainda rebate o argumento de Panisset (2003), sobre a fiscalização do cumprimento da Lei: “as escolas que seguem a orientação da nova lei são raríssimas e, muitas vezes, isso acontece apenas porque há um professor negro ou que estudou o tema” (Gois, 2003, s.n). Ela defendia a criação, pelo MEC, de uma coordenadoria que cuidasse da implementação nas escolas e divulgasse materiais didáticos pertinentes ao tema para auxiliar na formação continuada dos professores:

Há vários grupos de pesquisadores e do movimento negro que produziram excelentes materiais para contribuir com o ensino da história e cultura negra. Na maioria das vezes, no entanto, a tiragem dessas publicações é muito pequena. É preciso fazer um cadastro dessas experiências e divulgá-las para as escolas (Gois, 2003, s.n).

Gois (2003), para finalizar, traz novamente a opinião de Chaves (2003), que se diz cético sobre a ideia do controle da aplicação da Lei:

Nem o MEC nem nenhum outro órgão controla isso. Nem mesmo os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que lidam com questões que são do interesse da maior parte dos alunos, como sexualidade, drogas, violência ou ambiente são cobertos na maior parte das disciplinas (Chaves *apud* Gois, 2003, s.n).

Ele ainda acrescenta: “os alemães, os italianos, os japoneses e os árabes vão começar a

pressionar para que o ensino de sua história e cultura seja considerado, por lei, obrigatório em todas as nossas escolas” (Gois, 2003, s.n).

Petronilha rebate mais uma vez:

O objetivo da escola é que todos os estudantes se vejam representados nela. Ninguém está propondo uma disciplina específica, mas é necessário que a diversidade da população esteja contemplada. Acho justo que outros grupos também cobrem um melhor tratamento. A lei já aprovada vai puxar o restante (Gois, 2003, s.n).

Em 10 de março de 2004, o CNE (Conselho Nacional de Educação) instituiu o Parecer 003/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, tendo como relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e como conselheiros Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino Pinto de Ângelo e Marília Ancona-Lopez. Segundo o próprio documento, o parecer visa regulamentar a alteração da Lei 9394/96 (LDB) pela Lei 10.639/2003. O parecer destina-se:

[...] aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática (Brasil, 2004, p.2).

A proposta do parecer segundo a documentação se propõe

[...] à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadão orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Brasil, 2004, p.2).

O parecer explica a importância de políticas reparatórias, como é o caso da Lei 10.639/2003, pois visam que medidas sejam tomadas pelo Estado e sociedade a fim de ressarcir os negros os incontáveis danos causados pelo sistema escravagista, assim como políticas tomadas pelo próprio estado como a política do branqueamento e manutenção de privilégios para um grupo específico. O documento reforça que cabe ao Estado a promoção e incentivo dessas políticas reparatórias, visto que é previsto constitucionalmente no Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da

peessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, s/n).

O documento pontua que a Lei 10.639/2003 apoia a demanda da comunidade afro-brasileira na busca por valorização de direitos e reconhecimento. Ao citar reconhecimento, ela esclarece a que reconhecimento está se referindo e no que isso implica. Reforça que essas políticas reparatórias e de reconhecimento:

[...] formarão programas de *ações afirmativas*, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (Brasil, 2004, p.4).

Gostaríamos de destacar um trecho relativo ao papel da escola. A escola é apontada como detentora de um papel preponderante para a eliminação das discriminações, visto que proporciona acesso a conhecimentos científicos e registros culturais, além de reger as relações sociais e raciais e ainda ressalta que, para que a escola obtenha sucesso, os professores não podem improvisar, ou seja, precisam estar formados e preparados para desfazer estereótipos discriminatórios e reestruturar as relações étnico-raciais e sociais. Afinal, a discussão racial não se limita apenas à escola, visto que, sendo a escola uma instituição social responsável pelo direito à educação a todos os cidadãos, ela deve se posicionar politicamente. Sendo então essa luta tarefa de todo e qualquer educador.

Outro ponto importante esclarecido no parecer é o de que não se trata de relançar a história e substituir o foco etnocêntrico por um africano, mas sim de ampliar o currículo trazendo perspectivas diversas. Lançando aos estabelecimentos de ensino, à coordenação pedagógica e professores estabelecer programas e projetos que contemplem essa diversidade além de “[...] acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira (Brasil, 2004, p.9)”

Sobre a educação superior, foco desta pesquisa, são estabelecidas providências

Mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, estabelecimentos de ensino superior, secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros.

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial.

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de

processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.

Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra. Por exemplo: em Medicina, entre outras questões, estudo da anemia falciforme, da problemática da pressão alta; em Matemática, contribuições de raiz africana, identificadas e descritas pela Etnomatemática; em Filosofia, estudo da filosofia tradicional africana e de contribuições de filósofos africanos e afrodescendentes da atualidade.

Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (Brasil, 2004, p.14)

Esses pontos serão muito importantes para essa pesquisa, pois nos ajudarão a analisar se as instituições de ensino da cidade de Volta Redonda estão conseguindo contemplar tais determinações.

### 3.2 A LEI 10.639/2003 E SUA RELAÇÃO COM PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como cita Gomes (2005), o modo como ocorreu o processo de abolição, sem condições estruturais para que esses libertos pudessem realmente ser livres, contribuiu para as enormes desigualdades entre brancos e negros que podem ser sentidas até os dias de hoje. Estudos recentes demonstram essa desigualdade em números. Em seu artigo intitulado “Foco na aprendizagem: a evolução do aprendizado dos alunos brasileiros no ensino fundamental a partir do plano nacional de educação”, Alvana Maria Bof (2021) tem como foco a análise dos resultados relativos ao aprendizado do ensino fundamental brasileiro a partir do ano de vigência do Plano Nacional de Educação (PNE), estratificado por classe e raça, como veremos mais abaixo. Segundo a autora, o artigo também busca verificar a situação do país no que diz respeito a atender a determinação de que todos os alunos desta etapa de ensino alcancem os níveis suficientes de aprendizado.

Alvana faz o seguinte questionamento: “quem são esses estudantes cujo desempenho está situado abaixo do nível suficiente/adequado de aprendizado?” (Bof, 2021, p.25). Como as categorias classe e raça se relacionam nesse processo? Ao fazer este importante recorte racial, a autora nos ajuda a entender na prática alguns dos os reflexos apontados por Gomes (2005). Ela recorre a dois estudos principais que analisam o desempenho dos estudantes do ensino fundamental que consideram características demográficas e socioeconômicas dos estudantes. O estudo demonstra que a defasagem entre alunos dos grupos mais pobres em relação aos mais ricos pode ser de anos, mesmo que ambos estejam no mesmo nível de estudo e que, embora haja

melhora nos níveis de desempenho com o passar dos anos, a desigualdade permanece.

Quando adicionado o critério Raça, é constatado que alunos pretos e pardos apresentam desempenho mais baixo em relação a alunos brancos de mesma condição social, apresentando grandes desvantagens relativas à defasagem. Assim, é possível perceber o nível de defasagem dos alunos mais pobres em relação aos mais ricos e que, utilizando o recorte racial, amplia essa defasagem. Por isso, é tão importante que políticas públicas levem em consideração as desigualdades raciais do país, visto que políticas de caráter generalista na maioria das vezes não dão conta de equalizar essas desigualdades.

Meire Terezinha Müller em seu trabalho “O SENAI e a Educação profissionalizante no Brasil” (Müller, 2010), nos traz uma discussão interessante sobre essa modalidade e nos ajuda a refletir sobre os dados apresentados por Bof (2021). Segundo Müller (2010) a educação profissional desde seus primórdios com a atuação dos jesuítas sempre foi pensada para as camadas mais populares fruto de um pensamento herdado dos gregos e importado ao Brasil pelos portugueses. A erudição e contemplação eram para os sábios enquanto o trabalho e a ação eram para os tolos.

A escravidão nas Américas expandiu esse pensamento dualístico de trabalho intelectual versus trabalho físico. Criou-se um preconceito na sociedade colonial brasileira que possui resquícios até hoje. Os ofícios manuais então por consequência restavam aos que não possuíam nenhuma opção: os pobres. Aqueles que tinham escolha optavam pela educação intelectual ou pelo comércio. No período colonial a aprendizagem laboral se dava de improviso nas fazendas, engenhos ou nos colégios jesuítas.

O Príncipe Regente Dom João, um ano após a sua chegada criou o Colégio das fábricas, no porto do Rio de Janeiro que se destinava a formação de artífices e aprendizes. Essa ação, segundo Müller (2010), parece ter sido a primeira intervenção governamental para a educação profissional. A autora ainda completa que a discriminação através da educação quase se tornou preceito legal no país com o artigo 124 do Projeto de Constituição do Império que previa a criação de “estabelecimentos para a catequese e civilização dos índios, emancipação lenta dos negros e sua educação religiosa e industrial” (Müller, 2010, p.192). Em 1827 o decreto Imperial de 15 de outubro trouxe em seu artigo 1º o reconhecimento da educação como um sistema de vários níveis que deveria ser acessível ao maior número possível de crianças e surge pela primeira vez o discurso de educação como medida preventiva ao emperramento do progresso.

Foi inaugurada então a crença de que tal capacitação resguardaria a sociedade dos riscos que a falta de ocupação das pessoas poderia gerar. Lembrando que nessa época era crime ser desempregado e não dispor de “renda suficiente” podendo ser preso pelo crime de vadiagem. Torna-se essencial aos governantes então a necessidade de um ensino que ao mesmo tempo

retirasse jovens desocupados das ruas e lhe ensinasse um ofício para que não fossem presos. O discurso já enraizado nos Estados Unidos e Europa que vinculava trabalho e educação a manutenção da ordem ganhou força no Brasil sendo então adaptado a nossa realidade.

Assim, enquanto as elites contratavam preceptores para a educação doméstica de seus filhos, às crianças e jovens pobres restava o ensino das primeiras letras já atrelado ao mundo do trabalho, fazendo surgir ou reforçar a irremediável e duradoura desqualificação do trabalho manual em detrimento da formação intelectual (Müller, 2010, p. 193).

A educação, no final do Império, portanto, servia de alicerce à manutenção de duas classes sociais distintas: a dos doutores, formada pelos intelectuais e burocratas, a quem estavam destinados os cargos de comando, os postos políticos e a administração financeira do país e a dos operários, formada pelos filhos das massas populares, quase sempre analfabetos ou minimamente letrados, a quem caberiam as tarefas braçais, indesejadas, pesadas e mal pagas (Müller, 2010, p.194)

É importante lembrar que a autora embora não faça explicitamente um recorte racial seu trabalho se refere ao período imperial, portanto quando ela se refere a pobres dificilmente esses pobres incluem os negros. O que evidencia ainda mais a situação de vulnerabilidade a que eram submetidos os negros visto que eram empurrados ainda mais para as margens da sociedade. No período republicano essa tendência de educação para o trabalho voltada aos mais pobres se mantém, sendo em 1906 apresentada pela primeira vez à Câmara dos Deputados a proposição 195 que tratava da criação de escolas técnicas com recursos públicos exclusivos.

Em sua breve passagem pela presidência Nilo Peçanha dá continuidade à onda do industrialismo instalando 19 escolas profissionalizantes chamadas Escolas de Aprendizes Artífices destinadas ao ensino industrial.

Embora tenha se firmado dentre os estudiosos do tema como um presidente preocupado em impulsionar o ensino técnico-profissional, é fato que a justificativa para a criação de escolas apresentava a mesma mentalidade assistencialista de outras iniciativas, além do preconceito contra os filhos das “classes proletárias” que seriam, segundo declarado nos “Considerados” do Decreto 7.566 de 23/09/1909 - criação de escolas- “mais facilmente cooptados pelo crime, mais propensos à mendicância e ao ócio” (Müller, 2010, p.195).

Na década de 1930 foi marcada por muitas mudanças em diversos setores, com a educação não foi diferente por exemplo, temos a criação do ministério da educação e saúde pública, a criação do conselho nacional de educação, a reorganização da universidade do Rio de Janeiro e a organização do ensino secundário. Essas mudanças coonstam da Reforma Francisco Campos, conforme Siss (2003). O governo de Getúlio Vargas amplamente voltado para o crescimento industrial foi naturalmente um defensor e disseminador da educação profissionalizante (Muller, 2010). A criação da CSN- Companhia Siderúrgica Nacional e da Petrobrás causou grande impacto na industrialização do país, acirrando ainda mais a discussão sobre a educação técnica.

O embate político-ideológico na área educacional arrastou-se durante toda a Era Vargas, sendo notórias as discussões entre os assim chamados Pioneiros da Educação Nova que, embora com diferentes posições ideológicas, pregavam um novo modelo educacional em que a educação conseguisse atuar e interferir na sociedade brasileira através de uma escola menos academicista, mais prática, gratuita, obrigatória e laica – portanto acessível às massas – o que poderia neutralizar o poder oligárquico da elite nacional (Müller, 2010, p.197).

A discussão do artigo de Müller (2010) neste trabalho não vem como uma crítica ao ensino profissional técnico de forma propriamente dita, mas sim da disseminação desta modalidade de ensino desde os primórdios da educação no Brasil como ferramenta de dominação e poder através da educação. O que tem relação direta com essa pesquisa. A quem interessa políticas como a nova reforma do ensino médio que valoriza cada vez mais essa educação apenas voltada ao trabalho? Educar a população mais pobre e por consequência a negra apenas para o trabalho os mantendo o mais longe possível, das artes, do pensamento criativo e da criticidade é muito conveniente para quem quer se manter no poder. Situação parecida ocorreu com os negros nos Estados Unidos como nos relata Carter (2021) no capítulo oito intitulado “Educação Profissional Desencorajada” da sua bela obra *A (Des)educação do Negro*.

Por isso é preciso falar de racismo e como ele se reflete na educação de nossas crianças ainda nos dias de hoje. Sobre racismo no ambiente escolar e a relação professor-aluno, Eliane Cavalleiro, em seu livro “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil” Cavalleiro (2010), a autora identificou que crianças negras sofrem racismo já na educação infantil. Ela relata que sua relação com crianças de quatro a seis anos lhe mostrou que crianças negras dessa faixa etária já apresentam identidade negativa relativas à sua negritude e que crianças brancas manifestam um sentimento de superioridade em relação às crianças negras, assumindo atitudes agressivas para com essas crianças.

Mas um ponto que ela relata e para esta análise é essencial, é que ela identificou um silêncio por parte dos professores e que esse silêncio facilita essas ocorrências, reforçando e legitimando atos discriminatórios no espaço escolar. Esse dado é muito importante, pois demonstra racismo ou um despreparo do profissional para lidar com o tema. Enquanto mulher negra e que passou por situações similares no mesmo período da pesquisa (educação infantil), lembro-me muito bem da revolta que o silêncio dos professores me causava. Eu sabia que aquilo era racismo pois já tinha relatado o caso em casa, mas minha impotência diante da situação e o silêncio da professora e da minha família era avassalador.

Cavalleiro (2010) discorre sobre esse silêncio que atravessa todos nós e como sua família também se silenciava talvez como uma forma de proteção, por não saber como proceder e simplesmente porque, na maioria das vezes, nessas situações somos culpabilizados pela

agressão sofrida. Acredito que em minha família a situação foi parecida. Conversando com minha mãe já adulta sobre uma ocasião em que uma colega me agredia com beliscões recorrentes e por que ela não tomou medidas junto a escola, minha mãe não soube me dar uma resposta direta. A realidade é que ela não acreditava que fosse resolver, já que o sistema não foi feito para nos favorecer.

Em um de seus primeiros capítulos, a autora fala da importância da socialização na formação do indivíduo. Trazemos esse assunto aqui pois a escola é um dos primeiros espaços de socialização fora do seio familiar. Concordando com Caparrós (1981), que concebe a socialização primária, que seria a primeira socialização do indivíduo, como uma tarefa principalmente familiar:

Da família sai o possuidor, o comunista, a mulher passiva, o dominado e o dominador. (...) as futuras relações homem/mulher, tanto em autovalorização e valorização do outro, já estão ideologicamente plantadas em semelhança às dos adultos (Cavalleiro, 2010, p.17 *apud* Caparrós, 1981, p.52)

Este também é um ponto importante, pois pouco se fala de racismo entre crianças, principalmente tão pequenas utilizando-se a máxima de que ninguém nasce racista, porém, se a criança é fruto de seu meio é esperado que ela vá manifestar pensamentos e atitudes racistas, visto que a sociedade é estruturalmente racista. Portanto, concordamos com Cavalleiro que precisamos pesquisar e estudar o racismo e seus efeitos desde a infância. A escola e a própria família, como cita a autora, serão mediadores importantes nesse início de vida, sendo então a instituição educacional a organizadora e a formalizadora dessa aprendizagem que já se iniciou na família. Por isso, é importante que as escolas trabalhem a questão racial desde cedo crianças.

É importante que a escola, enquanto atuante na formação para a sociedade, auxilie na construção de uma identidade positiva do indivíduo. Sabemos o quanto isso é importante para crianças negras. Como já foi discutido aqui, os efeitos que o racismo estrutural causa na autoestima e na identidade do negro são cruéis:

[...] o fato de o sistema formal de educação ser desprovido de elementos propícios à identificação positiva de alunos negros com o sistema escolar. Esses estudos demonstram a necessidade de uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceito e discriminação étnicos. Eles podem estar ocorrendo no cotidiano escolar, provocando distorções de conteúdo curricular e veiculando estereótipos étnicos e de gênero, entre outros, por intermédio dos meios de comunicação e dos livros didáticos e paradidáticos (Cavalleiro, 2010, p.42).

A autora também chama a atenção sobre a despreocupação com a convivência multiétnica seja na escola ou na família, pois isso pode contribuir para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores e que o silêncio dos adultos à sua volta pode dar a essas crianças e adolescentes uma sensação de aceitação de seus comportamentos.

Sobre o livro didático no Brasil, Cavalleiro (2010) discute estudos que apontam uma representação negativa de negros e mestiços, atribuindo aos personagens características que reforçam imagens negativas e estereotipadas, em contrapartida as posições de destaque e valor são reservadas aos brancos. Os negros são geralmente retratados apenas como escravos, pobres, humildes e raramente vivem histórias em contexto familiar:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, entre outros. Em relação ao segmento negro, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem em grande parte para a fragmentação da sua identidade e autoestima. (...) não é apenas o livro o transmissor de estereótipos. Contudo é ele que, pelo seu caráter de “verdadeiro”, pela importância que lhe é atribuída, pela exigência social do seu uso, de forma constante e sistemática, logra introjetar na mente das crianças, jovens e adultos, visões distorcidas e cristalizadas da realidade humana e social. A identificação da criança com as mensagens dos textos concorre para a dissociação de sua identidade individual e social (Cavalleiro, 2010, p.41 *apud* Silva, 1995, p.47-8)

Pinheiro e Rosa (2018), em seu livro intitulado “Descolonizando Saberes: A Lei 10.639/2003 no ensino de ciências”, discutem sobre esse apagamento que as contribuições dos africanos e afro-brasileiros sofreram no ensino de ciências e matemática. A autora nos traz trabalhos que apontam como a história da educação vem ignorando contribuições dos negros. Gustavo Forde (2017) nos traz o que ele denomina de *desafricanização* do Egito, que nada mais é que retratar o Egito como externo a África, não só em representações midiáticas como também nas contribuições para as ciências e história mundial. Forde (2017) nos presenteia com diversas contribuições matemáticas que foram eternizadas com o nome de pensadores gregos, mas que existem muito antes do nascimento desses pensadores.

Nesse contexto, a lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", auxilia na busca de avanços na superação desses problemas. Porém, para que esse trabalho ocorra de forma mais efetiva, é necessário que os professores estejam preparados para ensinar de forma não estereotipada, não reproduzindo racismo e lidando com situações de racismo entre os alunos de forma adequada.

### 3.3 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A LEI 10.639/2003

A pesquisadora Janaína de Azevedo Corenza, em seu livro “Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação”, aborda questões que também gostaríamos de discutir. Com lançamento em 2018, ou seja, 15 anos após a promulgação da Lei 10639/2003, a autora reflete sobre a importância do tema estar presente durante os cursos de pedagogia. Ela também acredita que a construção da identidade do indivíduo se forma a partir

do momento em que se toma consciência das diferenças existentes entre nós e que essa identidade infelizmente muitas vezes é moldada por elementos que não valorizam o negro. Sobre a importância de se trabalhar a Lei na formação de professores:

[...] é necessário que o professor reconheça os múltiplos fatores que envolvem a diversidade dos sujeitos e a necessidade de saber lidar com as questões que atravessam as relações raciais vivenciadas nas escolas de educação básica. O professor, melhor formado para o desenvolvimento de um trabalho com o foco na legitimação de culturas, sobretudo as negras, talvez possa trabalhar em prol de uma escola que não favoreça a manutenção de uma história unilateral (Corenza, 2018, p.17)

Ela argumenta que o currículo pode ser alvo de reflexões, visto que a legislação visa essa mudança curricular e que é importante que se compreenda que currículos que são aparentemente neutros também passam por hierarquizações. Corenza objetiva provocar a reflexão sobre a importância de entender o que os egressos e futuros professores formados em pedagogia pensam sobre a Lei 10.639/2003. Um objetivo parecido com o desta pesquisa, porém aqui ampliaremos essa investigação para outros cursos de licenciatura, visto que a legislação estabelece que o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil deve perpassar todo o currículo.

A autora traz um recorte atualizado e interessante sobre questões já discutidas ao longo desta dissertação. Ao relatar a aplicação de projetos com suas turmas de jovens a adultos, ela identificou que discussões relativas à história e cultura da África não eram bem recebidas por seus alunos. De forma geral, eles relacionavam a África a religiões de matriz africana, pobreza, doenças e escravidão. Segundo Corenza (2018), isso deixava claro porque alguns não se reconheciam como negros e tentavam camuflar essa identidade usando termos como “morenos”, “pardos” ou “escurinhos”. Ela compreendeu, portanto, que se reconhecer como negro significava algo negativo. Isso nos remete a Neuza Souza (1983), que em seu livro já discutido aqui, “Tornar-se Negro”, percebe uma situação parecida. É importante lembrar que trinta e cinco anos separam as duas publicações.

Sobre o relato da turma de jovens e adultos, Corenza (2018) conta que sua estratégia foi tentar rever tais visões, para assim possibilitar novas aprendizagens buscando valorizar as histórias e culturas ausentes nos currículos escolares. Segundo ela, o objetivo de tal reflexão era de provocar nos discentes o entendimento de que o quantitativo de negros na EJA era muito mais expressivo que o de não negros e que isso era reflexo de uma construção histórica. Outro ponto que ela cita e que gostaríamos de destacar é que o trabalho com suas turmas se baseou em projetos sem muito aprofundamento teórico na época e que, muitas vezes, no intervalo das aulas buscava debater o que poderia trabalhar junto a professoras parceiras e, juntas, criavam estratégias de estudo e melhorias. Ela usa uma frase marcante “É possível afirmar e concluir

que trabalhávamos nas brechas do currículo oficial” (Corenza, 2018, p.20)

Essa frase me chamou a atenção pois em trabalhos anteriores onde pesquisei sobre a Lei 10.639/2003 e o ensino de matemática, entrevistei professores que conseguem trabalhar a temática em sala de aula ao longo do ano e o relato deles foi exatamente este que Corenza (2018) relata em seu livro. Para conseguir trabalhar a temática, foi necessária muita dedicação própria na busca de estratégias e até mesmo conhecimento. Estes professores não tiveram formação inicial nem continuada para trabalhar o tema. Foi necessário, portanto, que eles, de boa vontade, utilizassem seu tempo de descanso para formarem a si próprios. O ponto que queremos chegar com essa discussão é que, em 2024, ou seja, vinte e um anos após a promulgação da Lei, não cabe mais contar com apenas a boa vontade de professores para se formarem para o tema, pois a maioria devido a diversos fatores já discutidos nesta dissertação não o farão.

O tempo de se falar em formação continuada também já passou, pois após vinte anos espera-se que os professores tenham essa discussão já na formação inicial. O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERR), datada do ano de 2004, prevê providências para “[...] os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior” (Brasil, 2004, p.13).

Em busca de traçar um desenho sobre as pesquisas sobre relações raciais, Corenza (2019) mapeou estudos a partir da implementação da Lei 10.639/2003 e as discussões sobre as relações raciais nos cursos de pedagogia, utilizando como fonte os trabalhos e pôsteres apresentados na Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), no Banco de Teses e dissertações do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no banco de artigos científicos constantes na base da Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e na Revista da Associação Brasileira de pesquisadores (as) negros(as). Portanto, a pesquisa nos dá um bom panorama do que se estava sendo produzido.

A autora identificou que existem poucas pesquisas com foco nos cursos de formação inicial de professores para as relações étnico-raciais e afirma que “[...] a formação de professores sem essa discussão pode contribuir para dar continuidade à superficialidade da problemática, conforme apontam pesquisas desenvolvidas em escolas de educação básica (Corenza, 2018, p.30).”

Concordo com a autora, pois sem formação adequada os docentes principalmente os não negros podem enfrentar dificuldades em identificar situações discriminatórias e lidar com elas. Além de dificuldades em desenvolver estratégias para trabalhar questões culturais não

eurocênticas em sala de aula. É necessário que os cursos de formação inicial de professores trabalhem a Lei 10.639/2003, bem como formas de trabalhá-las em sala de aula. Colocados estes pontos, estaremos aptos a entrar no capítulo 4, destinado ao campo empírico da pesquisa, onde serão tratados os caminhos metodológicos que orientam esta pesquisa e serão definidas categorias importantes que foram trabalhadas ao longo do texto.

### 3.4 - PROCESSOS EDUCACIONAIS DA CIDADE DE VOLTA REDONDA E SUA RELAÇÃO COM A SIDERURGIA

Neste subcapítulo acredito ser interessante para essa pesquisa se debruçar um pouco sobre a cidade de Volta Redonda e sua relação com a Companhia Siderúrgica Nacional (CSN) visto que essa análise contribuirá com reflexões já levantadas nessa pesquisa. Relativamente jovem se considerarmos a data da emancipação, 17 de julho de 1954, a cidade é também conhecida como “Cidade do Aço” visto que abriga a principal usina da maior siderúrgica da América do Sul, chamada de Usina Presidente Vargas. O município é localizado no estado do Rio de Janeiro, na Região Sudeste do país. Localizada em uma posição estratégica, a 321 km de São Paulo, a maior metrópole do Brasil, e a 131 km do Rio de Janeiro, a segunda maior cidade do país e capital do estado fluminense. A cidade também está próxima de importantes centros urbanos de outros estados, como Juiz de Fora (181 km) e São José dos Campos (229 km), além de outras cidades de relevância, como Angra dos Reis (93 km), Taubaté (189 km), Petrópolis (149 km), Resende (51 km), Cabo Frio (280 km), entre outras.

A partir da implantação da CSN surge a cidade de Volta Redonda que até então era o oitavo distrito de minha cidade natal, Barra Mansa. Neste contexto, cidade e fábrica se articulam como vertentes complementares. A cidade anteriormente apenas uma zona rural foi construída para abrigar a indústria, portanto sua construção é totalmente planejada para suprir os interesses do Estado. Logo a dinâmica de crescimento era controlada e preparada para receber mão de obra. Um exemplo foi a criação ainda nos anos 40 do “Corpo de guardas” a fim de garantir a boa ordem dos recém chegados cujo comportamento eram considerados inapropriados. O objetivo era reeducar os trabalhadores e eliminar as mazelas que pudessem ter trago na bagagem (Silva, 2010).

Nesse contexto, a história da CSN e da cidade de Volta Redonda se entrecruzam desde as relações sociais até a arquitetura, uma vez que as áreas centrais da cidade e muitos bairros foram planejados pela empresa para abrigar seus operários sendo estes divididos até mesmo em classes. O bairro dos engenheiros, dos encarregados, dos operários e etc. A empresa, hoje privatizada, ainda possui dezenas de imóveis espalhados pela cidade adquiridos com a

privatização. Idemonstra sua influência e poder em Volta Redonda. O principal meio de se qualificar para o trabalho era através da escola que também pertencia a empresa e que inclusive foi onde também me formei, a Escola Técnica Pandiá Calógeras (ETPC).

O autor Leonardo Ângelo da Silva o qual referenciei nos parágrafos anteriores em sua dissertação intitulada “*Industrialização, Relações de Classe e Participação Política: da criação da csn à emancipação de volta redonda (1941-1954)*” nos apresenta de forma mais aprofundada a relação EMPRESA X CIDADE e como morar em Volta Redonda, trabalhar na CSN e ter filhos se qualificando na ETPC faziam parte do ideal de ascensão social das pessoas. A empresa marca, portanto, a vida de praticamente todas as famílias da cidade e região, marcou a do autor, a minha e marca a de tantos outros até hoje. Isso se reflete inevitavelmente na educação no sentido de que aqui somos preparados para almejar servir a indústria. Com isso as escolas e até mesmo o ensino superior é voltado para uma abordagem mais tecnicista com muitas escolas de ensino médio-técnico e o ensino superior ofertando cursos em sua maioria voltados para a indústria e para as ciências exatas.

Um exemplo disso são as duas instituições federais presentes na cidade e seus respectivos cursos ofertados. O *campus* mais antigo da atual escola de Engenharia da Universidade Federal Fluminense (UFF) na cidade foi idealizado a fim de ser uma estrutura que oferecesse ensino profissionalizante de Engenharia e próximo a um centro industrial. A cidade de Volta Redonda foi escolhida a dedo pois sediava a Usina Presidente Vargas da CSN e a Usina está localizada dentro do centro urbano o que proporciona uma fácil locomoção dos estudantes para a empresa. Além de tudo, a cidade está localizada geograficamente de forma relativamente próxima às capitais dos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

A CSN foi a principal apoiadora da vinda e permanência do curso de engenharia na cidade, cedendo prédios e até sua escola técnica para que as primeiras aulas ocorressem até que pudesse definitivamente ir para o prédio atual que também pertencia a ela. Hoje esse *campus* ainda existe e possui exclusivamente cursos de Engenharia. Apenas no ano de 2010 foi inaugurado outro campus que hoje abriga cursos de Direito, Ciências Contábeis, Administração, Psicologia, Matemática, Física e o único curso de licenciatura que é o de Licenciatura em Química.

O Instituto federal do Rio de Janeiro *campus* Volta Redonda foi inaugurado em 2008 como parte do plano nacional de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com cursos voltados para a área da metalurgia siderurgica e afins visto que é o principal ramo de atividade da cidade. O campus conta também com os cursos de licenciatura

em Matemática e Física. Segundo os PPCs<sup>4</sup> a oferta desses cursos em Volta Redonda se dá devido à iniciativa do Ministério da Educação de enfrentamento da carência de professores na Escola de educação básica, portanto a escolha dos cursos se desenha de acordo com as necessidades regionais.

A escolha da cidade de Volta Redonda como *locus* dessa pesquisa não se deu apenas por ser minha cidade de residência. A escolha se deu também pela história da cidade e sua forte relação com a educação para o trabalho. Sendo uma cidade projetada para fomentar os interesses da indústria, é interessante observar como são preparados os professores dessa cidade para a educação das relações étnico-raciais visto que estes atuarão com esses jovens cujo projeto é que sejam mantidos em “seus devidos lugares”.

---

<sup>4</sup> Projeto Pedagógico de Curso

#### 4 CAMINHOS METODOLÓGICOS: O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

Como já descrito na introdução desta pesquisa, o seu universo é constituído por 4 instituições de ensino superior que oferecem cursos de licenciatura na modalidade presencial na cidade de Volta Redonda, *locus* geográfico de realização deste estudo. O seu recorte amostral é formatado por entrevistas com o(a) professor(a) de disciplina de curso e com a coordenação de curso de Licenciatura de uma das instituições federais de ensino. Isso permitiu identificar se as relações étnico-raciais são trabalhadas nesse(s) curso(s), ou não, ainda que uma disciplina com esse nome não esteja prevista na grade curricular.

No total, a cidade de Volta Redonda possui cinco instituições de ensino superior que oferecem cursos na modalidade presencial, porém apenas quatro oferecem cursos de licenciatura e entre eles pedagogia. Conforme Quadro 1

**Quadro 1: Instituições de Ensino que Oferecem licenciatura**

<b>Instituição</b>	<b>Cursos Oferecidos</b>
<b>Universidade Federal Fluminense (UFF)</b>	Licenciatura em Química
<b>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)</b>	Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física
<b>Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA)</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Educação Física
<b>Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB)</b>	Licenciatura em Ciências Biológicas, História, Letras, Matemática e Pedagogia

**Fonte:** Elaborado pela autora

Ainda na Introdução dessa pesquisa foi também informado que, no total, a cidade de Volta Redonda possui cinco instituições de ensino superior que oferecem cursos na modalidade presencial, porém apenas quatro oferecem cursos de licenciatura e pedagogia. São essas: a Universidade Federal Fluminense (UFF), que oferece apenas o curso de Licenciatura em Química, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), que oferece os cursos de Licenciatura em Matemática e Física, o Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), que oferece os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Educação Física e o Centro Universitário Geraldo Di Biase (UGB), que oferece os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, História, Letras, Matemática e Pedagogia. O recorte amostral é conformado por dois/duas coordenadores(as) e um(a) professor(a) de uma dessas instituições federais de ensino, a qual não identificaremos nessa pesquisa, a fim de resguardar seus anonimato e confidencialidade.

O critério de escolha dessa instituição de ensino foi o fato de ser uma instituição federal na qual se pudesse observar como o tema dessa pesquisa tem sido tratado no ensino público. Além disso as instituições públicas possuem maior transparência no que diz respeito ao acesso a documentos necessários á pesquisa como o PPC, não disponibilizado no site das instituições privadas citadas.

Quanto às técnicas de coleta de dados dessa pesquisa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas foram realizadas com o professor(a) e gestores(as) dos cursos em análise, o que permitiu observar como a Lei 10.639/2003 é trabalhada nessa instituição federal de ensino. Para interpretar os dados coletados no campo empírico da pesquisa, nos apoiaremos em pesquisadores dessa temática como por exemplo: Ahyas Siss (1994; 2001), Nilma Lino Gomes (2005; 2017), Petronilha (2000), Cida Bento (2022), Janaína Corenza (2019) e Neusa Souza (1983).

#### 4.1 - CONCEITOS E CATEGORIAS

Dentre as várias categorias analíticas utilizadas nessa pesquisa, algumas delas constituem-se como fundamentais para a análise e interpretação das entrevistas dos sujeitos dessa pesquisa. São elas as categorias, Cultura Afro-brasileira e Africana, Educação das Relações Étnico-Raciais, Negro, Preconceito Racial, Racismo, Relações Raciais, bem como a Lei 10.639/2003. A categoria Cultura Afro-brasileira e Africana é aqui utilizada nas perspectivas de Munanga (2009) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003), com base no Artigo 26-A da LDB 9.394/96, a qual tem, como objetivo geral, proporcionar 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, para resgatar a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil, com ênfase no papel positivo da ascendência de origem africana no país.

A categoria Preconceito Racial, por sua vez, é aqui utilizada na perspectiva Oracy Nogueira, quando esse autor afirma entender:

[...] como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se tem como estigmatizados, seja devido à aparência seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-

se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito diz-se que é de origem. (Nogueira, 1985, p. 79).

De acordo com Corenza (2019), "preconceito racial" pode ser definido como um julgamento negativo e antecipado que indivíduos ou grupos fazem em relação a outros com base em características de raça, etnia, religião ou outras identidades destacando a natureza inflexível e incontestável desses julgamentos prévios, que são frequentemente enraizados em práticas sociais e culturais, como discursos, piadas e atitudes depreciativas. Corenza enfatiza a importância de abordar a superação do preconceito racial como um processo interligado com a superação do racismo e da discriminação racial. Os três fenômenos estão inter-relacionados e não devem ser considerados de maneira isolada, evidenciando a necessidade de uma abordagem integrada para enfrentar e erradicar essas formas de opressão (Corenza, 2019, p.64)

Sobre educação para as relações étnico-raciais, Dalila Fernandes de Negreiros em seu livro "Educação das Relações Étnico-Raciais" (Negreiros, 2017) entende essa categoria como um conjunto de ações como promoção do resgate da contribuição da população negra à história nacional, mudança na formação dos docentes, dos livros didáticos, dos PPC's entre outras ações que promovam uma educação mais plural. Tal conceito foi alavancado pela Lei 10.639/2003 e representa possibilitar a formação de professores mais bem preparados para trabalhar a perspectiva negra nas instituições de ensino do país, além de prepará-los para o combate e discussão sobre o racismo e seus efeitos (Negreiros, 2017, p.17).

Como já mencionado anteriormente, utilizamos como norte nesta pesquisa a definição de negro de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou seja, considera-se negro o grupo racial que inclui pretos e pardos. Reforço que esta escolha se deu visto que estamos trabalhando com a análise de cumprimento de uma legislação e, segundo Santos (2002), a situação desses dois grupos raciais é muito semelhante no que diz respeito à obtenção de direitos legais e vantagens sociais, situação antagônica se comparada ao grupo racial branco.

Sobre raça, volto a explicitar aqui que neste estudo essa categoria é entendida como noção ideológica, se distanciando do conceito biológico de raças utilizado em contextos de dominação. Concordo com Gomes (2005) que, embora existam muitos questionamentos sobre o uso do termo raça, é necessário reconhecer que quando se discute sobre o negro principalmente no Brasil, raça ainda é o termo mais utilizado entre a sociedade. Além disso, essa autora ainda destaca a importância de se analisar o contexto que o termo está sendo utilizado e que alguns sociólogos o utilizam visto que a discriminação no Brasil não se dá apenas aos aspectos culturais e étnicos. A discriminação no Brasil é fortemente influenciada por

aspectos fenotípicos.

Corenza (2019) discute que a forma como recebemos ou respondemos a perguntas sobre nossa raça está profundamente influenciada pelo contexto em que a questão é levantada. O conceito de raça pode ser associado a diversos aspectos, como a diferenciação entre seres humanos, a escravidão, o racismo, a luta política pela afirmação da identidade negra e as representações construídas e mantidas sobre os conceitos de “ser negro” e “ser branco” em nosso país. Para o movimento negro e outros intelectuais, o termo raça é empregado em referência à história da população negra no Brasil e à intrincada relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial (Corenza, 2019, p.63).

Quanto ao racismo bastante discutido no capítulo II, retomamos a discussão nos apoiando novamente em Gomes (2005), Almeida (2020) e Bento (2022). Através dos trabalhos dessas autoras, podemos definir o racismo como uma prática e ideologia construída com base em estereótipos e preconceitos baseados na raça, que inferem ações discriminatórias a pessoas pertencentes a determinado grupo racial, e no caso deste estudo pessoas negras. Gomes (2005) e Bento (2022) acrescentam que o racismo também resulta na imposição de verdades e crenças como estratégia de dominação e poder. Tais estratégias são detalhadamente explicadas por

Bento na construção do conceito de Branquitude, cuja autora classifica como um sistema de identificação e autopreservação entre aqueles que se identificam como brancos (Bento, 2022).

Historicamente, esse grupo racial tem usado de estratégias de dominação e autopreservação em detrimento de outras raças. A autora dialoga com Lourenço Cardoso (2010), trazendo as definições de branquitude crítica e acrítica. A branquitude crítica seria aquela em que a pessoa branca é conhecedora de seus privilégios, se coloca publicamente contra o racismo e estaria até disposto a abrir mão de seus privilégios, mas tudo isso não significa que essa pessoa não seja racista e não terá comportamentos discriminatórios. Já a branquitude acrítica é aquela que pode ser identificada nos supremacistas brancos.

Já movimento negro é definido por Siss (2001) como um conjunto de iniciativas cujo objetivo de luta consiste em promover uma cidadania plena aos brasileiros em geral e aos afro-brasileiros em particular. Essas iniciativas podem ser de natureza política, educacional, de cultura, denúncias, combate às práticas racistas e preconceito racial, pressão política entre outras ações. Gomes (2005) também define como movimento negro como:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras

impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (Gomes, 2005, p.24)

Gomes (2005) ainda complementa que apenas valorizar a presença e valorização dos negros na história e na cultura não basta para que um coletivo seja considerado Movimento Negro. É necessário que nas ações desse coletivo sua postura política de combate ao racismo esteja presente e explícita.

#### 4.2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Antes de nos debruçarmos sobre a metodologia utilizada nesta pesquisa, queremos recordar parte do que mencionamos na introdução desse estudo, lembrando que o problema ao qual essa pesquisa quer dar respostas pode ser assim colocado: As instituições Federais de Ensino Superior do Município de Volta Redonda cumprem, nos seus cursos de Formação de Professores, o que foi legalmente instituído pela Lei 10.639/2003? Para dar respostas ao problema dessa pesquisa, construímos as seguintes questões de estudo:

- 1) Quais as razões que justificam a implementação da Lei 10.639/2003 nas instituições de ensino superior brasileiras?
- 2) Quais os principais atores étnico-raciais envolvidos no processo de construção e implementação dessa lei?
- 3) Quais as relações estabelecidas entre os movimentos sociais negros e a formação de professores?
- 4) Como os cursos de Licenciatura das instituições federais de ensino da cidade de Volta Redonda trabalham e se organizaram institucionalmente para cumprir a Lei 10.639/2003?

Quanto a forma de abordagem do problema a metodologia adotada nesta pesquisa foi a qualitativa. Esta abordagem possui enfoque no aprofundamento e compreensão de um tema. Segundo (Gerhardt e Silveira, 2009 ) os pesquisadores que adotam essa abordagem são contrários à ideia de um modelo único de pesquisa para todos os tipos de ciência, visto que as ciências sociais possuem suas especificidades o que demanda uma metodologia própria. “A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais (Gerhardt e Silveira, 2009, p.32)”. Portanto, a pesquisa qualitativa é utilizada quando objetiva-se compreender o porquê de determinados fatos e acontecimentos. Ela é caracterizada normalmente por amostras pequenas de dados que podem ser coletados de diversas maneiras

para que se possa identificar hipóteses para um problema de pesquisa, propiciando contato com os dados da investigação que serão interpretados (Cusati; Santos; Cusati, 2021, p.338).

Dentre as etapas apresentadas na introdução deste estudo, foi realizado o levantamento das instituições superiores da cidade de Volta Redonda e quais possuíam licenciatura com base em seus sites oficiais, conforme quadro 2:

**Quadro 2: Instituições superiores da cidade de Volta Redonda**

<b>Instituição</b>	<b>Licenciaturas</b>	<b>Possui PPC no Site?</b>	<b>Possui grade dos cursos no Site?</b>	<b>Possui ementa das disciplinas no site?</b>
UFF	1	Sim	Sim	Sim
IFRJ	2	Sim	Sim	Sim
Unifoa	2	Não	Sim	Não
UGB	5	Não	Sim	Não
Fasf	0	-	-	-

**Fonte:** Sites oficiais das instituições

Após o levantamento das instituições de ensino superior na cidade de Volta Redonda que forneciam cursos de licenciatura, foi escolhida apenas uma dessas instituições federais. A seleção dos coordenadores já havia sido previamente definida, porém ainda era necessário investigar se a instituição selecionada para essa pesquisa possuía disciplinas que trabalhassem a temática étnico racial. Essa investigação se deu através da análise da grade do curso, seguida pela leitura das ementas das disciplinas que se propunham trabalhar o tal temática. O cronograma de entrevistas foi bastante prejudicado devido ao extenso período de greve enfrentado pelas instituições superiores federais nesse contexto temporal.

Durante esse período foram realizadas as análises do PPC's e se estes estão conforme a resolução do nº2 de 20 de dezembro de 2019, que regulamenta os cursos de Licenciatura no que se refere a educação para as relações étnico raciais. As entrevistas possibilitaram traçar o perfil dos participantes, além de analisar o que pensam sobre a temática e se a trabalham em sua instituição de ensino. A leitura dos PPCs dos cursos também auxiliou na análise de qual a preocupação do curso com as temáticas sociais além de permitir a identificação das disciplinas dedicadas a trabalhar as relações étnico-raciais.

#### 4.3 - PESQUISA DE CAMPO E ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados foi feita com base nos relatos de docentes divididos entre 2 coordenadores(as) e 1 professor(a), com o objetivo de analisar como os cursos de Licenciatura daquela instituição federal de ensino da cidade de Volta Redonda trabalham e se organizaram institucionalmente para cumprir a Lei 10.639/2003. Devido à greve das instituições federais, duas entrevistas precisaram ser realizadas de forma online.

As entrevistas possibilitaram traçar um perfil dos profissionais entrevistados conforme quadro 3:

**Quadro 3: Entrevistas**

	<b>Cor (autodeclaração)</b>	<b>Período de formação inicial dos docentes</b>	<b>Estudaram a Lei ao longo da formação inicial</b>
Professor(a) A	Branco(a)	2004	Não
Coordenador(a) A	Branco(a)	2006	Não
Coordenador(a) C	Pardo(a)	2012	Não

**Fonte:** Elaborado pela autora

A primeira pergunta feita aos entrevistados foi “Em relação a sua cor ou etnia, como você se autodeclara?” Essa foi a única pergunta comum aos dois grupos: professores e coordenadores. O objetivo desta pergunta foi para identificar a autoidentificação étnico-racial dos entrevistados das dessa pesquisa. O primeiro entrevistado(a) foi o/a professor(a) A e quando perguntado(a) sobre sua autodeclaração racial a resposta foi branco(a) sem ressalvas. Sendo uma pessoa identificada branca fenotipicamente, não houve mais discussões

Quanto aos coordenadores(as) A e C assim como o/a professor(a) A foram diretos em suas autodeclarações o/a coordenador(a) A se autodeclarou Branco(a) e o/a coordenador(a) C se declarou pardo(a), ou seja, todas essas identificações foram auto-declaradas.

No Brasil, o processo de auto declaração étnico-racial frequentemente envolve um dilema entre identidade pessoal e os critérios impostos pela sociedade. No texto *"Ser negro no Brasil hoje"*, Milton Santos, (2000) descreve a experiência de ser negro no Brasil como marcada pela ambiguidade e pela imposição de estereótipos enraizados na história da escravidão. Santos, (2000) observa que, enquanto a cidadania e a individualidade deveriam ser reconhecidas como direitos universais, a realidade é que a aparência especialmente a cor da pele continua a ser um marcador de identidade que interfere diretamente nas oportunidades sociais, políticas e

econômicas dos indivíduos.

Nesse sentido, a auto declaração racial no Brasil pode ser vista como um reflexo dessas tensões, onde o sujeito negro é, frequentemente, confrontado com o olhar externo da sociedade, que pode interpretá-lo ou rotulá-lo de acordo com padrões raciais históricos. A ambiguidade e os estereótipos que marcam a experiência do negro no Brasil, como descrito por Santos, também se refletem nas classificações raciais formais, como aquelas utilizadas pelo IBGE, nas quais as auto declarações podem ser influenciadas tanto por fatores subjetivos de identidade quanto por pressões sociais externas.

Santos, (2000) destaca a "hipocrisia permanente" da sociedade brasileira, que não reconhece de forma plena as disparidades raciais estruturais. A auto declaração racial, nesse contexto, não é apenas uma escolha pessoal, mas também um reflexo de como as relações de poder, discriminação e as representações sociais moldam a percepção da negritude no país. O autor sugere que, sem uma verdadeira transformação social, as auto declarações de negros continuam a ser uma luta constante para afirmar a sua cidadania e individualidade frente a uma sociedade que constantemente marginaliza essas expressões.

#### 4.4 - ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

A partir desse trecho, as entrevistas semi-estruturadas foram analisadas na seguinte ordem: primeiramente pela entrevista do(a) professor(a) e, posteriormente, a dos(as) coordenadores(as), visto que se tratam de entrevistas com objetivos distintos. O gênero e o curso que os entrevistados(as) cursaram foram omitidos para que não possam ser identificados(as). Como se trata de apenas uma instituição, essas informações poderiam expor suas identidades caso alguém da região ou da própria instituição tenha acesso à pesquisa. Após a pergunta sobre a autodeclaração, foi feita a seguinte pergunta ao(a) professor(a) A: “Em sua formação inicial você teve alguma disciplina que trabalhasse questões raciais no ambiente escolar?”. Essa pergunta teve como objetivo analisar como se deu a formação inicial desses professores(as) para as relações étnico-raciais. Em resposta o/a professor(a) A respondeu:

(Professor(a) A) Então, eu fiz graduação entre 2002/2004 e a lei é do início a lei 10639 é de 2003 então na verdade não né eu estudei na \_\_, o curso de lá tinha as disciplinas pedagógicas não me lembro exatamente quantas eram, mas todas eram aquelas disciplinas mais gerais né. A gente tinha didática 6 e 7 que já pegava dentro do impulso. Vinha dentro da grade da pedagogia e a disciplina voltada pela legislação do ensino médio que na época estava mudando também, mas nada específico sobre a questão étnico-racial. Isso nas disciplinas pedagógicas e nas disciplinas da — mesmo naquela época não tinha nem muitas disciplinas ligadas ao ensino, onde disciplinas mais do bacharelado mesmo embora a universidade que estudei tenha um corpo

docente muito rico na questão étnico-racial. Isso é uma contradição né, naquela época já tinha pessoas muito especializadas no estudo da história da escravidão no Brasil mas ainda assim aí elas estavam às vezes em disciplinas específicas dentro da área de pesquisa delas, mas nem sempre voltavam para a questão do ensino eu me lembro quando eu estava saindo já em 2004 eles estavam inserindo história da África porque estavam fazendo um concurso para um professor que ficaria com a disciplina então assim, estava engatinhando muito.

Com formação contemporânea à Lei 10.639/2003, o relato do(a) professor(a) A espanta por não ter havido discussões sobre o tema. A terceira pergunta da entrevista “ Em que contexto surgiu essa Disciplina na instituição?” tinha como objetivo entender como se iniciaram essas discussões nos cursos de Licenciatura dessa Instituição Superior de Ensino de Volta Redonda. A resposta do(a) professor(a) A não oferece muitos detalhes de como ocorreu, não tendo muita certeza do período em que a disciplina começou a ser oferecida, por exemplo ele(a) menciona que foi devido a legislação e que na época nem se pensava que ele poderia ofertar tal disciplina.

(Professor (a) A) não se pensava muito o que eu pudesse dar a disciplina. E aí ficava com essa dúvida. Eu falei ao professor X “eu acho que eu posso”. Vou dar uma olhada em como são as ementas em outros cursos pra gente tentar construir alguma coisa e pensando nas licenciaturas.

Pelo depoimento do (a) professor (a), deduz-se que a disciplina pode ter surgido de improviso para cumprir a legislação e contando com a boa vontade do (a) professor (a) em fazer um bom trabalho. Sobre o período em que a disciplina começou a ser ofertado, o (a) professor(a) A também não soube dizer com precisão e mencionou que ela se tornou obrigatória pouco antes da Pandemia de COVID-19.

Sabemos que a 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 formação continuada” (Brasil, 2015, p.1). Ela traz a obrigatoriedade de garantir conteúdos relacionados à questão étnico- racial e à educação para as relações étnico-raciais, como menciona o Art. 13º:

§ 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, diversidade 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 (Brasil, 2015, p.11).

Em 2019 a resolução se atualiza com a Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019

que Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, onde se mantém a obrigatoriedade de garantir conteúdos relacionados a questão étnico-racial e agora em 2024 sai nova resolução a “RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024” que também dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).” onde a obrigatoriedade se mantém. É possível perceber na fala desse(a) professor(a), que sua disciplina só foi ofertada devido a essas resoluções, o que reitera a importância da legislação para que esses conteúdos sejam trabalhados. Após 12 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, é que os cursos de licenciatura se tornam obrigados a trabalhar a temática étnico-racial com os futuros professores.

Portanto, com base na declaração do(a) professor(a) entrevistado(a), as disciplinas só se tornaram obrigatórias a partir de 2019, ou seja, dezesseis anos após a promulgação da Lei 10.639/2003, o que significa que os professores formados por essa instituição de ensino até esse período tiveram pouca ou nenhuma formação inicial para as relações étnico- raciais. A quarta pergunta teve como objetivo entender como a temática está sendo trabalhada em sala pelo(a) professor(a), portanto ele foi questionado sobre “Como você trabalha a temática dessa disciplina com os seus alunos?”.

Sobre isso, o/a professor(a) A relatou que o início foi desafiador por não integrar diretamente sua área de pesquisas. Então ele(a) buscou dividir a disciplina em partes. Ele(a) inicia com questões mais gerais e teóricas com o objetivo de organizar os conceitos principais com os alunos, desmistificando questões de senso comum seguido de um momento voltado para história e como se iniciou a discussão no Brasil desde o período escravagista entrando no pós abolição e os movimentos sociais até chegar em como isso se reflete em sala de aula, onde fomenta reflexões sobre como as questões raciais aparecem no cotidiano escolar e como lidar com essas questões, tendo um professor mais sensível a essas situações e que não pense só em “dar o conteúdo”.

Essa última fala do (a) professor (a), em especial, conversa muito com o que foi discutido ao longo dessa pesquisa com autores como Cavalleiro, Corenza, Pinheiro e Rosa, entre outros, sobre a importância de professores estarem sensíveis à questão étnico-racial não apenas para estarem mais preparados para lidar com situações de racismo, mas também para trabalhar o que preconiza a Lei 10.639/2003 dentro da sua temática de atuação.

A disciplina do(a) professor(a) A se aproxima do que vem sendo abordado ao longo dessa dissertação, pois fica claro que são trabalhadas as mesmas categorias que são abordadas

neste estudo. Na pergunta seguinte, ele(a) dá mais detalhes de como trabalha ao ser questionado sobre quais os principais conceitos relacionados à lei 10.639/2003 que julga mais importantes serem trabalhados em sala de aula. O (a) professor (a) A respondeu:

(Professor (a) A) Eu acho que a discussão em torno da palavra palavra raça é importante por que normalmente as pessoas vêm com um certo é... com uma visão já muito antiga desse conceito, muito biologizante. E isso abre espaço para num senso comum muitas vezes é... quando se ouve o uso da palavra raça no sentido mais de identidade de posicionamento político as pessoas tendem a rejeitar, então é importante mostrar esse sentido, a apropriação pelos movimentos sociais e esse viés mais político dessa palavra. A própria discussão sobre racismo um conceito que na verdade por várias facetas é... e tentando né por exemplo já apareceu em sala de aula alguém às vezes sempre pergunta “ai e o racismo reverso” é importante quebrar essas visões. Isso já gerou alguns conflitos em sala de... não na hora mas alguns alunos já ficavam irritados com alguém que perguntava isso mas e às vezes vinha com algumas coisas muito pesadas assim de senso comum quase sempre eles discursos de justificativa dessas “Ah mas no continente africano já havia escravidão” e isso gerava as vezes um... e eu falava é um momento de desmontar essas visões. Para que depois essa pessoa como professor não vá reproduzir isso dentro da sala, não vá falar isso dentro da sala. Então eu acho o conceito de raça o conceito de racismo de preconceito racial de identidade também, identidade racial, identidade negra. O mesmo pensando nas identidades indígenas. Isso também é importante porque em geral são coisas que vão aparecer na sala de aula. Que vão tá ali o tempo todo. Eu costumo falar também com eles de um conceito cunhado pelo professor Adilson Moreira do racismo recreativo que é algo que está muito presente na escola. Então as pessoas vão se deparar com isso, muitas vezes quando a gente dá o nome fica mais fácil de você identificar e de você combater.

Na fala do/do professor (a) A, é possível identificar com objetividade quais conceitos e categorias realmente são discutidos na disciplina, categorias estas que são trabalhados nesta dissertação como, por exemplo, raça, racismo, preconceito racial e também um conceito não abordado aqui mas também muito importante que os futuros professores conheçam, que é o de racismo recreativo, que como o/a professor(a) A muito bem lembra está muito presente na educação básica.

Por fim, com o objetivo de saber quais os principais teóricos trabalhados pelo(a) professor(a), foi feita a seguinte pergunta: “*Quais autores você costuma utilizar para te auxiliar a trabalhar esses conceitos?*”. O/A professor(a) A respondeu:

(Professor (a) A) Eu sempre penso assim, é uma bibliografia que já mudou muito desde o início porque a gente vai também lendo, conhecendo, estudando e levando autores diferentes. Mas assim, eu procuro trazer referências importantes que também possam apontar caminhos. Já que a disciplina não tem um objetivo de formar profissionais em ciências humanas... é mostrar os caminhos. Então quem quiser se aprofundar tem a possibilidade de ler esses autores. Então ver alguma coisa daquele autor sabe que é uma referência importante. Então a gente tem lido Nilma Lino Gomes, como uma pessoa muito pioneira que está desde o início nas políticas públicas e também em discussões mais acadêmicas. A gente leu esse período... ainda deu tempo de ler a Cida Bento, O pacto da branquitude. Eu passei um capítulo para eles. No período passado também, eu coloquei na bibliografia a Bárbara Karine que também é ótima, é uma pessoa com uma identificação maior com área. Ela é de

química mas está próxima das exatas. Então abre um pouco esse espaço. A gente lê também... Na verdade eu tenho começado com a Djamila Ribeiro, com a pessoa mais conhecida. Então serve para abrir um pouco a mente no início do curso. Nos textos mais de história tem... Eu tento buscar historiadores mesmo e textos mais gerais. Então a gente lê a Lilia Schwarcz, lê o Petrônio Domingues, Kabengele Munanga para tratar de movimentos sociais... Eliane Cavalleiro também na parte mais sobre escola, sobre racismo na escola... Então acho que lembrando agora são esses e assim a gente sempre vai pensando né. Eu vejo bibliografia nova aí falei Ah esse aqui é legal eu comprei um livro semana passada. O livro novo da Bárbara Carine que eu acho que vai entrar na bibliografia também quando a gente voltar.

Mais uma vez, a fala do/da professor(a) A se aproxima da discussão neste trabalho. Ele/ela cita vários dos autores mencionados nesta pesquisa como, por exemplo, Eliane Cavalleiro, Cida Bento, Kabengele Munanga e Bárbara Karine. Essa fala também possibilitou perceber que ele/ela trabalha mais conceitos do que os que ela havia citado como, por exemplo, o pacto da branquitude de Cida Bento.

A entrevista mostra que as discussões a respeito das relações étnico-raciais chegaram tardiamente em relação à Lei 10.639/2003 na instituição analisada, visto que ela só começou a se organizar para oferecer disciplinas que tratassem o tema a partir de 2015, ou seja, 12 anos depois da promulgação da Lei os futuros professores desta instituição ainda não estavam sendo formados para a temática. O(a) professor(a) relata que precisou formar a si próprio(a) para ministrar suas disciplinas sem ter visto qualquer tipo de discussão a esse respeito das relações étnico-raciais em sua trajetória acadêmica.

#### 4.5 - ENTREVISTAS COM OS (AS) COORDENADORES (AS) DOS CURSOS

Dando continuidade às investigações, foram realizadas entrevistas com a coordenação dos cursos de Licenciatura de uma Instituição Federal de Ensino Superior de Volta Redonda a fim de investigar o que pensam sobre a Lei 10.639/2003 e qual a importância para eles de se trabalhar a Lei nos cursos em que coordenam. Portanto, após questioná-los sobre sua autodeclaração étnico-racial, foi feita a pergunta *“Em sua formação inicial você teve alguma disciplina que trabalhasse questões raciais no ambiente escolar?”*, cujo objetivo foi saber um pouco de como foi a formação inicial desses profissionais em relação à educação para as relações étnico raciais. Respondendo a esse questionamento, o/a coordenador (a) A respondeu que não teve nenhuma disciplina que trabalhasse as questões raciais em sala de aula. Formado(a) no ano de 2006, ou seja, três anos após a promulgação da Lei, aparentemente o curso do qual (o)a coordenador(a) fez parte não acompanhou nem abordou as discussões a respeito da então recente legislação.

As respostas se repetem em relação a(ao) coordnador(a) C. Nenhum deles(as) teve

discussões sobre as relações étnico-raciais, nem o/a coordenador(a) C que possui a formação mais recente, 2012. Segundo ele(ela), nem se falava disso na faculdade. Em seguida, foi feita aos coordenadores/as a seguinte pergunta: “*O que você pensa sobre a Lei 10.639/2003?*”. Sobre isso o(a) coordenador(a) A respondeu:

(Coordenador (a) A) Então, eu acho que trabalhar as questões étnico raciais nos cursos de licenciatura é fundamental. E... eu acho que tem que ser obrigatório mesmo, isso não tem que estar a cargo da universidade não. Eu acho que todas as questões na verdade que envolvem educação inclusiva né, tem... deveriam ser obrigatórias em todos os cursos de licenciatura. Tanto em relação às questões raciais quanto às questões de gênero quanto às questões que envolvem as pessoas LGBT é... as questões que envolvem as pessoas com é... as pessoas com deficiência em todas essas questões deveriam ser obrigatórias. Eu acho que em todos os cursos de licenciatura.

Coordenador(a) C:

(Coordenador(a) C) Eu acho que é fundamental, embora eu acho que seja ainda pouco trabalhado. Inclusive eu tava conversando com meus alunos sobre isso essa semana né. Estava com essa questão da entrevista na mente. E aí eu perguntei para alguns alunos que fazem a disciplina. Alguns ainda são um pouco resistentes e esses eu acho que são os que mais precisam. E alguns gostam bastante da disciplina, participam, leem os textos e tal. Então acho que esse tipo de discussão mesmo... Algumas pessoas podem pensar ah mas é o curso de — não precisaria de uma disciplina disso, mas é um curso de licenciatura é um curso de educação né. Precisa preparar o professor para estar em sala de aula e o professor precisa ter essa visão um pouco mais ampla de todo mundo que está na sala de aula. Então uma discussão como essa num curso como esse para mim é fundamental. Assim como a discussão sobre diversidade né e por aí vai. Aqui onde eu trabalho eu nunca vi um TCC voltado pra essa área seria o primeiro que eu tava orientando mas acabou não acontecendo. E é bom também levantar essa discussão para que alguns alunos se identifiquem dentro do curso. Porque que dependendo para onde eles forem, vou dar o meu exemplo eu fiz o meu mestrado e Doutorado na PUC e aí você vê lá o quantitativo de pessoas com professores ou alunos negros era pouquíssima. Eu tinha um colega de mestrado depois ele fez doutorado também, que era negro mas nem era brasileiro ele era, ele é cubano. Ele foi depois para São Paulo trabalhar na Mackenzie. Então até para eles levantarem essa discussão em sala é fundamental. Eu acho fundamental que isso aconteça em qualquer curso de licenciatura.

É possível perceber na fala dos(as) coordenadores(as) que, embora não possuam formação para a educação para as relações étnico-raciais, eles reconhecem a importância do tema para os cursos em que coordenam. Essas informações são relevantes principalmente pelo fato de que estamos tratando de cursos considerados de ciências exatas. Cursos que, muitas vezes, são associados apenas ao cálculo e que esses professores não precisam trabalhar questões raciais e sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a dar respostas ao seguinte problema: As instituições Federais de Ensino Superior do Município de Volta Redonda cumprem, nos seus cursos de Formação de Professores, o que foi legalmente instituído pela Lei 10.639/2003? Para dar respostas ao problema desta pesquisa, foram traçadas quatro questões de estudo: Quais as razões que justificam a implementação da Lei 10.639/2003 nas instituições de ensino superior brasileiras? Quais os principais atores étnico-raciais envolvidos no processo de construção e implementação dessa lei? Quais as relações estabelecidas entre os movimentos sociais negros e a formação de professores? Como os cursos de Licenciatura das instituições federais de ensino superior da cidade de Volta Redonda trabalham se organizaram institucionalmente para cumprir a Lei 10.639/2003?

A decisão de pesquisar sobre a formação inicial de professores para as relações étnico-raciais na cidade de Volta Redonda se deu a partir de pesquisas anteriores da autora, onde se identificou que os professores não se sentiam aptos a trabalhar a temática em sala de aula e a formação continuada ficava a cargo do interesse desses professores em buscar aprender sobre o tema. A questão “Quais as razões que justificam a implementação da Lei 10.639/2003 nas instituições de ensino superior brasileiras?” é trabalhada em todo texto desde os primeiros capítulos, onde discutimos sobre racismo antinegro e o pacto da branquitude até as entrevistas que deixaram bem clara essa necessidade.

Como foi discutido ao longo do referencial teórico, em um país cuja construção foi marcada por discriminação étnico-racial e racismo, entre as várias formas de manifestação do racismo que afetam a população negra no Brasil, destaca-se a utilização de estruturas que perpetuam a exclusão social desse grupo. Diversas estratégias são empregadas para assegurar a efetividade dessa exclusão, sendo uma delas o apagamento histórico e cultural das contribuições dos negros em diversas áreas. Este apagamento também compromete a construção da identidade negra, uma vez que o padrão branco e sua brancura são apresentados como os únicos modelos de beleza, racionalidade e bondade.

Na escola isso não é diferente. Sendo a escola o primeiro modelo social a que as crianças têm acesso, é necessário que os professores estejam preparados para atuar em situações como as apontadas por Cavalleiro (2010), onde ela discorre sobre o racismo no ambiente escolar, no material didático e na estrutura escolar como um todo, além de como o silêncio dos professores diante desses casos reverbera em nossas crianças. Com isso, é basilar que o professor compreenda os diversos fatores que envolvem a diversidade dos sujeitos e a importância de

abordar adequadamente as questões relacionadas às relações raciais nas escolas de educação básica. Professores que recebem uma formação adequada para promover a legitimação de culturas, particularmente a negra, estão mais bem posicionados para contribuir para uma escola que não perpetue uma narrativa histórica unilateral (Corenza, 2018, p. 17).

No Capítulo 2 EDUCAÇÃO E RACISMO ANTINEGRO NO BRASIL EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: ANOTAÇÕES e no capítulo 3 A LEI 10.639/2003 E A FORMAÇÃO DOCENTE, busco responder a segunda questão de estudo “Quais os principais atores étnico-raciais envolvidos no processo de construção e implementação dessa lei?” e “Quais as relações estabelecidas entre os movimentos sociais negros e a formação de professores?”. Em resposta a essas perguntas, busquei discutir nestes capítulos como se deu o processo educacional da população e como o movimento negro foi importante na conquista de direitos e principalmente na implementação de legislações para o povo negro. Também é discutido como os movimentos sociais foram e são importantes no contexto educacional.

Já a última questão: “Como os cursos de Licenciatura das instituições federais de ensino da cidade de Volta Redonda trabalham e se organizaram institucionalmente para cumprir a Lei 10.639/2003?”, ficou a cargo dos resultados das informações coletadas através das entrevistas com o(a) professor(a) e coordenadores(as) da instituição selecionada. Em entrevistas com o(a) professor(a) e coordenadores(as) da instituição selecionada para este estudo, percebeu-se que nesta instituição o tema só passou a integrar o currículo após a resolução n° 2, de 1° de julho de 2015, que “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 formação continuada” (BRASIL, 2015, p.1).

Na instituição do professor(a) A, a disciplina parece ter surgido de improviso, pois não havia ninguém com formação específica para lecionar a disciplina até que o/a docente aceitou assumi-la. Além disso, não é possível identificar em sua fala ou na fala dos(as) coordenadores(as) se houve algum processo de qualificação institucional para que o(a) professor(a) pudesse se capacitar para lecionar a disciplina. Este relato reforçou a necessidade de se trabalhar a Lei 10.639/2003 já na formação inicial, pois estes(as) profissionais da educação superior precisaram formar a si mesmos para assumir a tarefa de assumir a disciplina. Isso conversa com o que foi discutido com Corenza (2018) sobre a formação inicial de professores para as relações étnico-raciais.

Com formação contemporânea à promulgação da lei, o relato do/da professor(a) A é de que não foi trabalhado nada a respeito durante sua formação inicial. Ele/ela relata que foi desafiador assumir a disciplina, pois não era diretamente sua área de estudo.

Sobre o modo como a temática das relações étnico-raciais têm sido trabalhadas por esses profissionais, foi possível perceber que a fala do(a) professora (a) A trás várias categorias e autores trabalhados ao longo dessa dissertação, como: Eliane Cavalleiro, Cida Bento, Kabengele Munanga e Bárbara Karine, estando bem próxima dos conceitos e discussões levantadas ao longo desta pesquisa. Portanto, embora inicialmente o(a) professor(a) tenha relatado não estar preparado a priori para lecionar a matéria, ele(ela) está promovendo um debate atual com questões pertinentes à educação étnico-racial.

Quanto às entrevistas com os(as) coordenadores(as), a falta de formação inicial para as relações étnico-raciais foi unanimidade, mesmo com o(a) coordenador(a) C de formação mais recente, cuja formação foi em 2012. A fala dos(as) coordenadores(as) foi mais generalista, nenhum deles se mostrou contrário à Lei, todos a classificaram como fundamental que seja trabalhada nos cursos em que coordenam. Porém, o reconhecimento da Lei e sua importância no combate ao racismo e na formação de professores antirracistas, que contribuam para uma escola antirracista, aparecem de forma mais enfática apenas na fala do(a) coordenador (a) A.

Estar atento à diversidade e suas implicações é essencial a qualquer professor, mas não é suficiente para o combate ao racismo. Saber que o Brasil é um país miscigenado não é suficiente para combater o racismo. O coordenador(a) C, portanto, parece conhecer superficialmente o tema da educação para as relações étnico-raciais. Não foi possível identificar na fala de nenhum dos(as) dois coordenadores(as), ações propostas ou discussões de combate ao racismo em seus cursos. Isso se reflete também nos PPC's dos cursos, cuja temática étnico-racial é mencionada apenas quando são apresentadas as disciplinas dos(a) professor(a) A, ou para citar o Núcleo de Educação das Relações Étnico-raciais e de Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

As entrevistas mostraram que as discussões a respeito das relações étnico-raciais chegaram tardiamente em relação a Lei 10.639/2003 na instituição analisada, visto que só começaram a se organizar para oferecer disciplinas que tratassem o tema a partir de 2015, ou seja, 12 anos depois da promulgação da Lei. Portanto, os professores formados nestas instituições antes desse período tiveram pouca ou nenhuma discussão sobre as relações étnico-raciais. Não foi possível identificar em nenhuma das entrevistas se houve iniciativas institucionais para a capacitação dos professores (as) que iriam lecionar as novas disciplinas.

Não foi possível identificar também se hoje a instituição promove ações nesse sentido.

Embora se identifique na fala dos entrevistados a busca por trabalhar a Lei 10.639/2003, estas são ações individuais desses profissionais, faltando políticas a nível institucional que os auxiliem e promovam a educação étnico-racial dentro dessas instituições. Portanto, hoje passados mais de 21 anos da promulgação da Lei 10.639/2003, é possível identificar o quanto ainda é preciso avanços no que diz respeito à formação de professores para as relações étnico-raciais, para que ciclos não sejam perpetuados.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. 6. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 8. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BOF, Alvana Maria. Foco na aprendizagem: a evolução do aprendizado dos alunos brasileiros do ensino fundamental a partir do plano nacional de educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, [S.L.], v. 3, n. 4, p. 11-35, 22 abr. 2021. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4886>.

BONFIM, Marco Antônio Lima do; NASCIMENTO, Érica Alves do; CARVALHO, Joiciane Maria Rodrigues de; HONORATO, Kátia Daniela Gomes. Branquitude e racismo antinegro no BBB 21. **Revista Ágora Filosófica**, [S.L.], v. 22, n. 1, p. 176-197, 29 abr. 2022. Universidade Católica de Pernambuco. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25247/p1982-999x.2022.v22n1.p176-197>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm).

\_\_\_\_\_. **Lei N. 10.639**, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm).

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.**, p. 37, 10 mar. 2004. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_a\\_educacao\\_das\\_relacoes\\_etnico\\_raciais\\_e\\_para\\_o\\_ensino\\_de\\_historia\\_e\\_cultura\\_afro\\_brasileira\\_e\\_africana.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf).

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: a supremacia racial e o branco antirracista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Manizales, v.8, n.1, p.607–30, 2010

CORENZA, Janaína de Azevedo. **Formação inicial de professores: conversas sobre relações raciais e educação**. 1º. Curitiba: Editora Appris, 2018. 241 p.

CUSATI, Iracema; SANTOS, Neide Elisa Portes dos; CUSATI, Raphael Campos. Metodologia qualitativa nas pesquisas em Educação: ensaio a partir dos estudos sobre formação e desenvolvimento profissional docente. **Conjecturas**, [s.l.], v. 21, n. 7, p. 335-351, 14 dez. 2021. União Atlântica de Pesquisadores. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.53660/conj-423-216>.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. O que professores calam e dizem sobre a presença africana no ensino de matemática? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22, p. 251–272, 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/407>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1°. Porto Alegre: UFRGS, 2009. 120 p. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>.

GOIS, Antônio. **O Brasil precisa de lei para ensinar a história do negro?** 2003. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u270.shtml>. Acesso em: 01 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639**. v. 3. p. 39-62, 2005.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s.l.], p. 134-158, dez. 2000.

GORDON, Lewis. A existência negra na filosofia da cultura. **Griot: Revista de Filosofia**, [S.L.], v. 14, n. 2, p. 453-467, 18 dez. 2016. Tradução por Cleber Daniel Lambert da Silva. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/download/703/419/1828>.

KING, Martin Luther. **As Palavras e Martin Luther King**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MACEDO, Aldenora. A gestão escolar democrática e a implementação da educação antirracista na escola. **Revista Espaço Acadêmico**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/30956/17964>.

MÜLLER, Meire Terezinha. O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 10, n. 40, p. 189, 15 ago. 2012. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639814>.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes**. São Bernardo do Campo: Scielo - Editora Ufabc, 2017.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. 1985.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares; ROSA, Katemari. **Descolonizando saberes: a LEI 10.639/2003 no ensino de ciências. 1º.** [S.l.]: Editora Livraria da Física, 2018. 174 p.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação e Trabalho, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: [https://nsef.com.br/wp-content/uploads/2022/08/dissert\\_-\\_luiz\\_-\\_versao\\_final-pdf-1.pdf](https://nsef.com.br/wp-content/uploads/2022/08/dissert_-_luiz_-_versao_final-pdf-1.pdf). Acesso em: 19 out. 2023.

SANTOS, Milton. **Ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro: ser negro no Brasil hoje.** São Paulo, 7 maio 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>. Acesso em: 12 nov. 2024.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ação afirmativa ou a utopia possível: o perfil dos professores e dos pós-graduandos e a opinião destes sobre ações afirmativas para os negros ingressarem nos cursos de graduação da UnB.** Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, Mimeo, 2002

SILVA, Leonardo Ângelo da. **Industrialização, relações de classe e participação política: da criação da CSN à emancipação de Volta Redonda (1941-1954).** 2010. 104 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2010.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros e ação afirmativa: relações instituintes de práticas político-ético-pedagógicas.** 2001. 285 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

SISS, A. Raça, Classe, Cotas Étnicas e Educação Superior Brasileira IN: Educação e etnicidade: diálogos e ressignificações. Ahyas Siss e Alosio Monteiro (orgs). Rio de Janeiro, Quartet/EDUR, 2011.

SISS, Ahyas. **Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas.** Rio de Janeiro, Ed. Quartet, 2003

SISS, Ahyas. **Democracia racial, culturalismo e conflito no imaginário dos não-brancos.** 1994. 120 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro.** Rio de Janeiro: Graal Ltda, 1983.

## APÊNDICE A

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Prezado/a participante,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa **“A formação docente na perspectiva da Lei 10.639/2003 na cidade de Volta Redonda: caminhos e descaminhos”**, desenvolvida por **Vanessa Campos de Miranda**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro -, sob orientação do **Professor Dr. Ahyas Siss** (UFRRJ). O objetivo geral do texto é investigar e analisar a presença e abordagem da Lei 10.639/2003, que trata da inclusão da temática étnico-racial nos currículos escolares, nos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior públicas na cidade de Volta Redonda. A pesquisa busca compreender se as instituições estão cumprindo efetivamente essa legislação, preparando os futuros professores para lidar de maneira adequada e não leviana com questões relacionadas ao racismo e às relações étnico-raciais.

O convite para sua participação neste estudo se deve ao fato de você **(motivo da escolha do entrevistado)**. Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se deseja ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado/a de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa.

#### **Da Confidencialidade e Privacidade de Informações**

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você

prestadas. Qualquer dado que possa identificá-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da(o) pesquisadora(o)r informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

### **Do detalhamento da pesquisa**

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada ao pesquisador do projeto. Você terá sua entrevista gravada. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente duas horas.

### **Da guarda dos dados e material coletados na pesquisa**

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas o (a) pesquisador(a) e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos.

### **Dos benefícios diretos e/ou indiretos aos/às participantes da pesquisa**

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a produção de conhecimentos científicos voltados para -

---

### **Da previsão de riscos ou desconfortos**

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Durante a entrevista semiestruturada deste estudo há o risco de constrangimento ou observação, de expor vivências de preconceito e discriminação racial que podem gerar abalos emocionais.

### **Da divulgação dos resultados da pesquisa**

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, eventos, cursos, capacitações, aulas, entrevistas, relatórios individuais para os/as entrevistados, artigos científicos, capítulos de livro e na tese.

**Das observações finais**

Este termo é redigido em duas vias (não sendo fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via de igual teor), sendo uma para o/a participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo/a participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

As páginas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas possibilitando a integridade das informações contidas no documento. Ao final constam informações que possibilitam o contato com o pesquisador responsável, como e-mail, telefone e endereço institucional e também espaço para data, assinaturas do/a participante da pesquisa e do pesquisador responsável.

---

**LOCAL E DATA**

## APÊNDICE B

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,....., inscrito(a) sob o RG/CPF/n.º de prontuário/n.º de matrícula ....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado do “.....”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado (a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável

....., sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Nova Iguaçu, ..... de ..... de .....

---

Assinatura por extenso do(a) participante

## ANEXO I

### ENTREVISTAS COM A COORDENAÇÃO DOS CURSOS



- 1) Em relação a sua cor ou etnia, como você se autodeclara?
- 2) Qual a sua área de formação e em que ano a concluiu?
- 3) Em sua formação inicial você teve alguma disciplina que trabalhasse questões raciais no ambiente escolar?
- 4) O que você pensa sobre a Lei 10.639/2003?
- 5) Para você qual a importância de se trabalhar o tema das relações étnico-raciais no curso que você coordena?

## ANEXO II

### ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES



- 1) Em relação a sua cor ou etnia, como você se autodeclara?
- 2) Em sua formação inicial você teve alguma disciplina que trabalhasse questões raciais no ambiente escolar?
- 3) Em que contexto surgiu essa Disciplina na instituição?
- 4) Como você trabalha a temática dessa disciplina com os seus alunos?
- 5) Quais os principais conceitos relacionados à Lei 10.639/2003 você julga mais importante trabalhar em sala de aula?
- 6) Quais autores você costuma utilizar para te auxiliar a trabalhar esses conceitos?

### ANEXO III

#### ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES DA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO



#### COORDENADOR(A): A

**Eu:** Professor(a) em relação à sua cor e etnia como você se autodeclara?

**Coordenador(a) A:** Branco(a).

**Eu:** Qual foi a sua área de formação? E em que ano você concluiu?

**Coordenador(a) A:** Eu comecei fazendo o curso de engenharia elétrica em 1999. Comecei engenharia elétrica e aí eu me formei em engenharia elétrica e depois que eu me formei em engenharia elétrica eu fiz a licenciatura. Aí eu fiz mestrado e depois fiz doutorado.

**Eu:** Então na sua formação inicial, eu acredito que na licenciatura. Você teve alguma disciplina que trabalhasse as questões raciais no ambiente escolar?

**Coordenador(a) A:** Nenhuma, é triste dizer isso mas não tive nenhuma.

**Eu:** Foi que em que ano mesmo?

**Coordenador(a) A:** Ah peraí deixa eu ver isso 2006 deve ter sido mais ou menos.

**Eu:** E sobre a lei, o que você pensa sobre a lei 10639?

**Coordenador(a) A:** Então, eu acho que trabalhar as questões étnico-raciais nos cursos de licenciatura é fundamental. E... eu acho que tem que ser obrigatório mesmo, isso não tem que estar a cargo da universidade não. Eu acho que todas as questões na verdade que envolvem educação inclusiva né, tem... deveriam ser obrigatórias em todos os cursos de licenciatura. Tanto em relação às questões raciais quanto às questões de gênero quanto às questões que envolvem as pessoas LGBT é... as questões que envolvem as pessoas com é... as pessoas com deficiência em todas essas questões deveriam ser obrigatórias. Eu acho que em todos os cursos de licenciatura.

**Eu:** Para você qual é a importância de trabalhar esse tema das relações étnico-raciais no seu curso, no curso que você coordena?

**Coordenador(a) A:** Então eu acho que a importância é que a gente vive numa sociedade racista né é... como diz... é eu esqueci o nome da autora mas “numa sociedade racista não basta não ser racista é preciso ser antirracista”, então a gente precisa que os professores estejam preparados para educar de forma antirracista. E eles precisam ser preparados para isso nos cursos de formação de professores. Só com os professores preparados para ser antirracistas que a gente vai poder ter uma escola é... antirracista né. Então eu acho que é fundamental. A gente precisa formar professores que estejam preparados para ter uma prática antirracista no seu trabalho, no seu dia a dia nas suas escolas, para que isso possa se espalhar pela sociedade. Porque a escola é um dos cerne das mudanças culturais, e é a partir da educação que a gente consegue modificar é... as coisas ruins da nossa cultura.

## ANEXO IV

ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES DA INSTITUIÇÃO FEDERAL  
DE ENSINO

## COORDENADOR(A): C

**Eu:** Em relação a sua cor e a sua etnia como você se autodeclara?

**Coordenador(a) C:** Eu me declaro Pardo(a)

**Eu:** Qual é a sua área de formação e em que ano você a concluiu?

**Coordenador(a) C:** Eu sou licenciado(a) em ---- inclusive fiz no IF de Nilópolis ai pertinho de Nova Iguaçu, fiz a Licenciatura e depois acabei fazendo mestrado e doutorado na área mesmo. Sai um pouco do ensino da educação lá na PUC Rio. Eu me formei na Licenciatura em 2012 e aí fui pro mestrado em 2014 e o doutorado em 2019 mas já estava como professor(a) num IF como temporário(a).

**Eu:** Então, na sua formação inicial você teve alguma disciplina que trabalhasse questões raciais no ambiente escolar?

**Coordenador(a) C:** Nenhuma nem falávamos disso na faculdade. Assim, uma coisa que eu senti falta. Você não tinha esse tipo de discussão e tal nem no nosso meu curso de formação e lá a gente tinha também a matemática e a química e pelo que os colegas falam assim não tinha nenhuma disciplina, nenhuma discussão, nenhum trabalho nada voltado para essa discussão.

**Eu:** E o que você pensa sobre a lei 10639?

**Coordenador(a) C:** Eu acho que é fundamental que como eu falei eu não tive. Se já existisse a lei na época que eu estava formando ou se já tivesse implementado na verdade. Eu teria tido esse tipo de discussão para mim teria sido importante. Mas não teve. Então eu acho que a Lei é fundamental. Todo tipo de mudança nesse sentido acho que se não vier na forma de uma lei que de certa forma imponha não acontece, isso para relações raciais... é a questão das diversidades também. Se não tiver uma lei, não vai ter, não vai ter discussão, não adianta. A princípio pra gente começar a falar de determinados assuntos. É preciso que seja imposto e depois isso vai ficando natural né. Então, mas eu senti falta, eu acho que a lei teria ajudado muito na época que eu tava me formando.

**Eu:** E para você qual é a importância de se trabalhar o tema das relações étnico-raciais no curso

que você coordena?

**Coordenador(a) C:** Eu acho que é fundamental, embora eu acho que seja ainda pouco trabalhado. Inclusive eu tava conversando com meus alunos sobre isso essa semana né. Estava com essa questão da entrevista na mente. E aí eu perguntei para alguns alunos que fazem a disciplina. Alguns ainda são um pouco resistentes e esses eu acho que são os mais precisam. E alguns gostam bastante da disciplina, participam, leem os textos e tal. Então acho que esse tipo de discussão mesmo... Algumas pessoas podem pensar ah mas é o curso de ----- não precisaria de uma disciplina disso mas é um curso de licenciatura é um curso de educação né. Precisa preparar o professor para estar em sala de aula e o professor precisa ter essa visão um pouco mais ampla de todo mundo que está na sala de aula. Então uma discussão como essa num curso como esse para mim é fundamental. Assim como a discussão sobre diversidade né e por aí vai. Aqui onde eu trabalho eu nunca vi um TCC voltado pra essa área seria o primeiro que eu tava orientando mas acabou não acontecendo. E é bom também levantar essa discussão para que alguns alunos se identifiquem dentro do curso né. Porque que dependendo para onde eles forem, vou dar o meu exemplo eu fiz o meu mestrado e Doutorado na PUC e ai você vê lá o quantitativo de pessoas com professores ou alunos negros era poquíssima. Eu tinha um colega de mestrado depois ele fez doutorado também, que era negro mas nem era brasileiro ele era ele é cubano. Ele foi depois para São Paulo trabalhar na Mackenzie. Então até para eles levantarem essa discussão em sala é fundamental. Eu acho fundamental que isso aconteça em qualquer curso de licenciatura.

## ANEXO V

### ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DAS DISCIPLINAS



#### PROFESSOR(A): A

**Eu:** Em relação à sua cor e etnia como você se autodeclara?

**Professor(a) A:** Eu me declaro branco(a).

**Eu:** Na sua formação inicial você teve alguma disciplina que trabalhasse as questões raciais no ambiente escolar?

**Professor(a) A:** Então, eu fiz graduação entre 2002 2004 e a lei é do início a lei 10639 é de 2003 então na verdade não né eu estudei \_\_, o curso de lá tinha as disciplinas pedagógicas não me lembro exatamente quantas eram mas todas eram aquelas disciplinas mais gerais né. A gente tinha didática 6 e 7 que já pegava dentro do impulso. Vinha dentro da grade da pedagogia e a disciplina voltada pela legislação do ensino médio que na época estava mudando também, mas nada específico sobre a questão étnico-racial. Isso nas disciplinas pedagógicas e nas disciplinas da — mesmo naquela época não tinha nem muitas disciplinas ligadas ao ensino de —, onde disciplinas mais do bacharelado mesmo embora universidade tenha um corpo docente muito rico na questão étnico-racial isso é uma contradição né, naquela época já tinha pessoas muito especializadas no estudo da história da escravidão no Brasil mas ainda assim aí elas estavam às vezes disciplinas específicas dentro da área de pesquisa delas, mas nem sempre voltavam para a questão do ensino eu me lembro quando eu estava saindo já em 2004 eles estavam inserindo história da África porque estavam fazendo um concurso para um professor que ficaria com a disciplina então assim, estava estava engatinhando muito.

**Eu:** Você dá aula da disciplina X né? Em que contexto surgiu essa disciplina aqui na instituição?

**Professor(a) A:** Bom, ela surgiu a partir da lei 10639 mas muito tempo depois. Eu não me lembro agora exatamente. Depois eu até posso confirmar a data pra você mas, surgiu da obrigação mesmo de inserir essa disciplina no curso. Eu me lembro que na época quem falou comigo primeiro foi o professor X que ele estava na coordenação na época é... e aí com a necessidade de inserir a disciplina ele começou a procurar quem poderia oferecer. Teria que ser

alguém ou da sociologia... eu como estou... a disciplina e a minha disciplina muitas vezes fica muito ligada no ensino médio eu sendo da área então ficava sendo... não se pensava muito o que eu pudesse dar a disciplina. E aí ficava com essa dúvida eu falei ao professor X “eu acho que eu posso”. Vou dar uma olhada em como são as ementas em outros cursos pra gente tentar construir alguma coisa e pensando nas licenciaturas. E aí a disciplina começou como optativa junto também de educação de direitos humanos. As duas entraram juntas e os alunos que fossem fazendo aquela disciplina como optativa depois ficavam isentos dela quando ela passasse a ser obrigatória. E depois de alguns semestres ela se tornou obrigatória. Mas assim eu entrei aqui em 2011 então ela surgiu já um bom tempo depois.

**Eu:** E passou para obrigatória mais ou menos?...

**Professor(a) A:** Ah eu vou consultar minha memória... minha memória está falhando agora na data. Mas eu vou dar uma olhada. Mas foi antes da pandemia.

**Eu:** E como você procura trabalhar essa temática com os alunos?

**Professor(a) A:** É assim, o primeiro desafio foi a diferença das áreas, a minha formação sendo — e tendo sempre que manter assim no foco de que não é uma dessa área. Então as pessoas não vão sair dali, ninguém tem ali um compromisso de sair como um expert. Mas ao mesmo tempo há a perspectiva histórica que acaba ajudando a entender minha relevância do tema dentro do ensino de qualquer disciplina. Então é quando eu pensei a ementa, eu pensei num momento inicial mais teórico. Porque assim, as pessoas chegam já com convivências muito diferentes na disciplina. Conhecimentos muito diferentes então vai ter desde aquela pessoa que está bem presa a questão mais de um senso comum mesmo e vai ter aquela pessoa que já tem uma vivência já tem um conhecimento até teórico acadêmico muito mais profundo. Então num primeiro momento a ideia é colocar ali as questões mais gerais e mais teóricas, pra dar uma organizada um pouco no pensamento afastando as questões de senso comum pra depois tentar aí pegar um momento mais histórico e digamos assim seria buscar as raízes dessa discussão na história do Brasil. E tentando também ir pra além do período escravista que acaba sendo aquilo que as pessoas têm um conhecimento vindas muito superficial da escola mas que não é não esgota toda a questão de forma nenhuma. Então olhar um pouco também pro período pós Abolição também para as questões mais contemporâneas, movimentos sociais e tudo mais... é meio que amarrar né, o surgimento da própria disciplina a própria história dessas questões no Brasil é... e por fim chegar na sala de aula. Tentar pensar como que as discussões raciais aparecem dentro do ambiente escolar e fechar com algum esforço de pensar propostas pra gente não só diagnosticar o problema mas tentar vislumbrar algumas saídas, algumas questões nas quais os

próprios alunos que vão ser professores também possam se pensar ali como sujeitos. De pensar, eu não vou só dar o conteúdo mas eu não vou me ver imerso também nessas questões.

**Eu:** Então, quais os principais conceitos relacionados à lei 10639 que você julga mais importantes serem trabalhados em sala de aula?

**Professor(a) A:** Você diz uma não na disciplina em si né, mas na sala no cotidiano mesmo da escola?

**Eu:** Sim, na disciplina.

**Professor(a) A:** Eu acho que a discussão em torno da palavra palavra raça é importante por que normalmente as pessoas vêm com um certo é... com uma visão já muito antiga desse conceito, muito biologizante. E isso abre espaço para num senso comum muitas vezes é... quando se ouve o uso da palavra raça no sentido mais de identidade de posicionamento político as pessoas tendem a rejeitar, então é importante mostrar esse sentido, a apropriação pelos movimentos sociais e esse viés mais político dessa palavra. A própria discussão sobre racismo um conceito que na verdade por várias facetas é... e tentando né por exemplo já apareceu em sala de aula alguém às vezes sempre pergunta “ai e o racismo reverso” é importante quebrar essas visões. Isso já gerou alguns conflitos em sala de... não na hora mas alguns alunos já ficavam irritados com alguém que perguntava isso mas e às vezes vinha com algumas coisas muito pesadas assim de de de senso comum quase sempre eles discursos de justificativa dessas “Ah mas no continente africano já havia escravidão” e isso gerava as vezes um... e eu falava é um momento de desmontar essas visões. Para que depois essa pessoa como professor não vá reproduzir isso dentro da sala, não vá falar isso dentro da sala. Então eu acho o conceito de raça o conceito de racismo de preconceito racial de identidade também, identidade racial identidade negra. O mesmo pensando nas identidades indígenas . Isso também é importante porque em geral são coisas que vão aparecer na sala de aula. Que vão tá ali o tempo todo. Eu costumo falar também com eles de um conceito cunhado pelo professor Adilson Moreira do racismo recreativo que é algo que está muito presente na escola. Então as pessoas vão se deparar com isso, muitas vezes quando a gente dá o nome fica mais fácil de você identificar e de você combater.

**Eu:** Sobre isso mesmo, na próxima pergunta eu gostaria de saber quais autores você costuma utilizar para te ajudar a trabalhar esses conceitos? Além do dele você tem mais algum?

**Professor(a) A:** Eu sempre penso assim, é uma bibliografia que já mudou muito desde o início porque a gente vai também lendo, conhecendo, estudando e levando autores diferentes. Mas assim, eu procuro trazer referências importantes que também possam apontar caminhos. Já que

a disciplina não tem um objetivo de formar profissionais em ciências humanas... é mostrar os caminhos. Então quem quiser se aprofundar tem a possibilidade de ler esses autores. Então ver alguma coisa daquele autor sabe que é uma referência importante. Então a gente tem lido Nilma Lino Gomes, como uma pessoa que muito pioneira que está desde o início nas políticas públicas e também em discussões mais acadêmicas. A gente leu esse período... ainda deu tempo de ler a Cida Bento, O pacto da branquitude. Eu passei um capítulo para eles. No período passado também, eu coloquei na bibliografia a Bárbara Karine que também é ótima, é uma pessoa com uma identificação maior com área. Ela é de química mas está próxima das exatas. Então abre um pouco esse espaço. A gente lê também... Na verdade eu tenho começado com a Djamila Ribeiro, com a pessoa mais conhecida. Então serve para abrir um pouco a mente no iníciozinho do curso. Nos textos mais de história tem... Eu tento buscar historiadores mesmo e textos mais gerais. Então a gente lê a Lilia Schwarcz, lê o Petrônio Domingues, Kabengele Munanga para tratar de movimentos sociais... Eliane Cavalleiro também na parte mais sobre escola, sobre racismo na escola... Então acho que lembrando agora são esses e assim a gente sempre vai pensando né. Eu vejo bibliografia nova aí falei Ah esse aqui é legal eu comprei um livro semana passada. O livro novo da Bárbara Karine que eu acho que vai entrar na bibliografia também quando a gente voltar.