

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM
ESTUDO DE CASO NA UFRPE.

ELIDA ROBERTA SOARES DE SANTANA

RECIFE
2019

ELIDA ROBERTA SOARES DE SANTANA

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM
ESTUDO DE CASO NA UFRPE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco, sob orientação da Prof^a. Dra. Bruna Tarcília Ferraz e coorientação da Prof^a. Dra. Denise Botelho.

RECIFE
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

S232p

Santana, Elida Roberta Soares de.

Políticas de ações afirmativas e educação das relações étnico-raciais no ensino superior: um estudo de caso na UFRPE / Elida Roberta Soares de Santana. – Recife, 2019.
135 f.: il.

Orientador(a): Bruna Tarcília Ferraz.

Coorientador(a): Denise Maria Botelho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2019.

Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Ações afirmativas 2. Educação das relações étnico-raciais
3. Formação de professores 4. Ensino superior 5. Currículos 6. Lei 10.639/03 I. Ferraz, Bruna Tarcília, orient. II. Botelho, Denise Maria, coorient. III. Título

CDD 370

ELIDA ROBERTA SOARES DE SANTANA

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM
ESTUDO DE CASO NA UFRPE.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e Fundação Joaquim Nabuco na Linha de Pesquisa 3 - Políticas, Programas e Gestão de Processos Educacionais e Culturais, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Data de aprovação 27/05/2019

BANCA EXAMIDADORA

Profa. Dra. Bruna Tarcília Ferraz DO/ UFRPE - Presidente/Orientadora

Profa. Dra. Denise Maria Botelho DO/ UFRPE – coorientadora

Prof. Dr. Moisés de Melo Santana DO/ UFRPE - Titular Interno

Profa. Dra. Márcia Ângela da Silva Aguiar DO/ UFPE-Titular Externo

Profa. Dra. Cibele Maria Lima Rodrigues DO/ FUNDAJ - Suplente Interno

RECIFE-PE

2019

Dedico

Ao Movimento Negro e a todas as pessoas negras que fizeram e fazem das suas existências ação política a favor da luta e da resistência negra.

À minha mãe, Maria dos Praseres Cardoso Soares, e meu pai, João Soares de Santana.

Agradecimentos

Às forças sagradas, que muito me nutriram nesse percurso, dando-me energias e forças.

À Maria dos Praseres Cardoso Soares, minha amada mãe, que vive em razão da nossa família, e que muitas vezes passava a semana toda no trabalho e, mesmo longe, fisicamente, sua energia, força, instruções e orações guiavam, a mim e a meus irmãos, com seu amor e zelo, sempre reafirmados a cada momento, dizendo-nos sempre que tínhamos que estudar, para termos um futuro melhor.

A João Soares de Santana (painho), por todo auxílio, dedicação e zelo, que às vezes se mostravam no simples ato de me servir um café quentinho feito por ele mesmo para “espantar o sono”.

As minhas orientadoras, que me acompanham desde a graduação. A Bruna Tarcília Ferraz, que, ainda na graduação oportunizou meus primeiros passos na pesquisa acadêmica, através do convite para ser bolsista do Programa de Iniciação Científica-PIC. Agradeço pela confiança, apoio, pelas trocas de conhecimentos e por me fazer acreditar que posso sempre fazer melhor.

A Denise Botelho, agradeço simplesmente por sua existência, pois sua presença enquanto mulher negra, intelectual, ativista e professora já resplandece no olhar de estudantes negr@s a possibilidade de sonhos palpáveis. Parafraseando Bell Hooks, “encontrar tal coisa seria como encontrar um tesouro precioso”, e, portanto, sou grata pelo acolhimento, pelos abraços, pelos ensinamentos (inclusive, pelas broncas), e por proporcionar-me uma formação para além da academia, por ser esse “tesouro precioso”.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Raça, Gênero e Sexualidades - Audre Lorde-GEPERGES, o baú de “tesouros preciosos”, que tive o prazer de ingressar ainda na graduação e que, graças às discussões teóricas contextualizadas com experiências relatadas pelas gepergianas, fui provocada

a refletir sobre minha identidade, contribuindo na tomada de consciência que hoje possuo.

A Missilene Maria da Silva Costa, minha amiga/irmã, uma mulher forte, guerreira e adocicada com o mel de Oxum. Partilhamos todo percurso acadêmico, desde a graduação. Juntas choramos, sorrimos, viajamos, e de mãos dadas nos superamos.

À Graça Elenice e Maria José (Mazé), por me acolherem desde o meu ingresso ao GEPERGES, à Camila Silva, pelo apoio e contribuição, e por serem exemplos da prática do *slogan* feminista negro “uma sobe e puxa a outra”¹, -agradeço por me puxarem.

À Kelly Lima, com quem partilhei diferentes momentos desse processo, que com sua ternura e força me encorajou nos momentos mais difíceis e vibrou comigo a cada conquista.

A minha irmã Érica, ao meu irmão Ricardo e à minha cunhada Socorro, pelo apoio e compreensão da minha ausência durante esse percurso.

Às pessoas que me alegram João Ricardo, Lanna Beatriz e Maria Fernanda, sobrinh@s que amo.

Ao Professor Moisés Santana, pelas preciosas contribuições ainda na discussão do projeto de pesquisa durante as aulas e, em seguida, na qualificação. Agradeço pelo carinho, cuidado e serenidade com que me tratou desde a graduação.

A professora Márcia Ângela Aguiar, pela leitura atenta e as ricas contribuições no presente texto.

A professora e amiga Vicentina Ramires, por todo apoio, carinho, incentivo e pelas correções realizadas no presente texto.

A tod@s que compõem o PPGECI, o corpo docente, @s companheir@s discentes da turma 2017 em especial a Karla Wanessa e Marcos Antônio, pelos

¹Expressão comumente usada por segmentos de feministas negras, que diz respeito à ascensão de mulheres negras que se encontram na base da pirâmide da hierarquia social.

momentos ímpares que vivemos. Agradeço também as funcionárias da secretaria, Cláudia e Márcia por serem sempre tão prestativas ao resolverem as demandas burocráticas.

À José Robson, meu amigo/irmão, pela força e compreensão da minha ausência durante a produção deste trabalho.

À Aline Almeida Santos e Andrea Cristina de Oliveira Silva, companheiras Auxiliares de Desenvolvimento Infantil-ADIs, que apesar do pouco tempo de convivência contribuíram para tornar mais leve a minha dupla jornada de ADI e mestranda.

Às amigadas conquistadas no curso de graduação em Pedagogia da UFRPE, que mesmo afastad@s fisicamente vibram comigo nessa conquista: Joana Correia, Genilânde Galindo, Romero Bomfim, Maria Luiza, Mirella Farias, Carolina Marques, Ellen Tâmara, Graciele Selma, Cristina Tavares, cada um/a de vocês contribuiu para que a caminhada acadêmica fosse mais alegre e produtiva.

As/os professoras/es colaboradoras/es da pesquisa, pela receptividade e por compartilharem comigo as experiências e concepções do objeto pesquisado.

Ao projeto Luz do Sol Rural, na pessoa da professora Rebeca Oliveira Duarte, por proporcionar, em meio às exigências e demandas acadêmicas, a “experienciação” de momentos de energização positiva promovendo, bem-estar e cura.

A existência de vocês me faz ter a certeza de que, **eu não ando só.**

RESUMO

O presente trabalho adentra no debate teórico-conceitual e epistemológico do campo da educação das relações étnico-raciais no ensino superior, tendo como foco a incorporação do debate das relações étnico-raciais em cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Buscou-se entender como as influências externas e internas, passaram a demandar a criação dessa disciplina, o que influenciou a sua oferta como disciplina obrigatória nos cursos de licenciaturas da UFRPE, a partir de 2013. Tivemos como hipótese que a ofertada da referida disciplina como componente obrigatório nos cursos de licenciatura, foi resultado de uma discussão nacional, que foi mediada localmente pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal Rural de Pernambuco (NEAB-UFRPE). Desse modo, objetivou-se, mediante um estudo de caso, analisar o processo de institucionalização do debate sobre a educação das relações étnico-raciais no currículo da graduação dos cursos de licenciatura da UFRPE. Para tanto, a pesquisa utilizou procedimentos metodológicos que contemplaram o levantamento bibliográfico sobre o tema, entrevistas com professoras (es) ministrantes da disciplina e com representantes do NEAB, da PREG e do Fórum das Licenciaturas. Apoiamo-nos nas perspectivas teóricas de autores e autoras como Munanga (1996), Gomes (2017, 2010, 2003), Gonçalves e Silva (1996, 2007), Quijano (2005), buscando situar, à luz do debate teórico-conceitual da área, desafios e perspectivas para a afirmação das relações étnico-raciais nesta universidade.

Palavras-chave: Ações Afirmativas; Educação das Relações Étnico-Raciais; Formação de Professores; Ensino superior; Currículo; Lei 10.639/03; Movimento Negro.

Abstract

The present work is part of the theoretical-conceptual and epistemological debate in the field of education of ethnic-racial relations in higher education, focusing on the incorporation of the debate of ethnic-racial relations in undergraduate courses at the Federal Rural University of Pernambuco (UFRPE). We sought to understand how external and internal influences started to demand the creation of this discipline, which influenced its offer as a compulsory subject in undergraduate courses at UFRPE, starting in 2013. We hypothesized that the offer of this subject as a component was a result of a national discussion, which was mediated locally by the Center for Afro-Brazilian Studies of the Federal Rural University of Pernambuco (NEAB-UFRPE). The purpose of this study was to analyze the process of institutionalization of the debate on the education of ethnic-racial relations in the undergraduate curriculum of undergraduate courses at UFRPE. For that, the research used methodological procedures that included a bibliographical survey on the subject, interviews with professors (s), and representatives from NEAB, PREG and the Licensure Forum. We support the theoretical perspectives of authors such as Munanga (1996), Gomes (2017, 2010, 2003), Gonçalves e Silva (1996, 2007) Quijano (2005), seeking to situate, in the light of the theoretical-conceptual debate of the area, challenges and perspectives for the affirmation of ethnic-racial relations in this university.

Keywords: Affirmative Actions; Ethnic-Racial Relations Education; Teacher training; Higher education; Curriculum; Law 10.639 / 03; Black Movement.

LISTA DE SIGLAS

ABPN - Brasileira de Pesquisadores Negros

ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

ANPEd- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CADARA - Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CODAI -Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas

DCNS - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEM - Democratas

ERER - Educação das Relações Étnico-Raciais

FHC - Fernando Henrique Cardoso

GEPERGES - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LULA- Luiz Inácio Lula da Silva

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MMIRDH - Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos

MNU - Movimento Negro Unificado

MNU-PE - Movimento Negro Unificado de Pernambuco

MPPE - Ministério Público de Pernambuco

NEAB - Núcleo de Estudo Afro-Brasileiro

PDU - Programa Diversidade na Universidade

PFL - Partido da Frente Liberal

PPC - Projeto Político de Curso

PPGECI - Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades

PREG -Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

STF - Supremo Tribunal Federal

TCLE - Termo de consentimento livre esclarecido

TEM - Teatro Experimental Negro

UACSA - Unidades Acadêmicas de Cabo de Santo Agostinho

UAG - Unidades Acadêmicas de Garanhuns

UAST - Unidades Acadêmicas de Serra Talhada

UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE -Universidade Federal Rural Pernambuco

UNB - Universidade de Brasília

UNEB - Universidade Estadual da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNIAFRO -Programa de Ações Afirmativas para a População

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01-DISTRIBUIÇÃO EDUCACIONAL, POR COR OU RAÇA, SEGUNDO O NÍVEL DE INSTRUÇÃO_____42

FIGURA 02- TAXA DE DESOCUPAÇÃO DAS PESSOAS DE 16 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR COR OU RAÇA, SEGUNDO NÍVEIS DE INSTRUÇÃO_____43

FIGURA 3- - ESPAÇOS DE DISCUSSÃO SOBRE A DINÂMICA POLÍTICO PEDAGÓGICA DA UFRPE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03__90

FIGURA 4- DESAFIOS INSTITUCIONAIS PARA ERER_____102

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- APLICABILIDADE DA ANÁLISE DE CONTEÚDO_____	31
QUADRO 2- CARACTERIZAÇÃO DAS/OS COLABORADORES_____	77
QUADRO 3-COMPOSIÇÃO ÉTNICO-RACIAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA_____	83
QUADRO 4- A DINÂMICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA NA UFRPE E A LEI 10.639/03: INSTÂNCIAS INSTITUCIONAIS _____	91

Sumário

Introdução	16
Capítulo1	24
Navegação Metodológica	24
1.1 O método.....	26
1.2 Abordagem Qualitativa	26
1.3 Técnica de coleta: Entrevista semiestruturada	28
1.4 Colaboradoras/es da pesquisa	28
1.5 Caracterizando o nosso campo.....	29
1.6 Questões éticas da pesquisa.....	30
1.7 Metodologia de Análise.....	31
Capítulo 2	33
Política de Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil	33
2.1 O Movimento Social Negro	48
Capítulo 3	54
Educação para as relações étnico-raciais e formação de professores em cursos de licenciaturas	54
3.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais na Universidade	69
Capítulo 4	74
4.1 Caracterização das/os Colaboradoras/es da Pesquisa.....	75
4.2 Análise de conteúdo do corpus da pesquisa.....	82
4.2.1 A dinâmica político-pedagógica na UFRPE e a Lei 10.639/03	83
4.2.2 Os paradigmas dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas da UFRPE	95
4.2.3 Os desafios para a realização da disciplina e sugestão de ações afirmativas na UFRPE	102
4.2.3.1 Desafios na esfera administrativa.....	104
4.2.3.2 Desafios na esfera pedagógica	105
4.2.3.3 Sugestões para a promoção de ações afirmativas na UFRPE.....	108
5. Considerações finais	112
Referências	118
Apêndices	123

Apêndice A - Roteiros de Entrevistas.....	123
Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	127
Anexos:	130
Anexo I – Resolução 217/2012.....	130
Anexo II– Relatório do Seminário Educação Para Relações Étnico-Raciais na UFRPE: Desafios e Proposições	131

Introdução

*“Irmãos e irmãs assumam sua raça assumam sua cor
Essa beleza negra Olorum quem criou
Vem pro quilombo axé dançar o Nagô
Todos unidos num só pensamento levando a origem desse carnaval desse toque colossal
Pra denunciar o Racismo
Contra o Apartheid Brasileiro”
(Afoxé OyáAlaxé)*

“Descobri-me negra na academia”! Faço questão de iniciar meu memorial com essa afirmação, e de evidenciar alguns acontecimentos da minha vida. Nasci em Paudalho, cidade localizada na Zona da Mata de Pernambuco, no ano de 1986. Passei meus primeiros anos no Sítio Muriongo, situado na área rural daquela cidade, onde ingressei na escola pela primeira vez. Na época, ainda não alcançara a idade mínima para ser aluna regular da escola, mas ao ver meu irmão e minha irmã saírem para a escola, eu chorava pedindo a minha mãe para ir junto com eles. Ocorre que, diante da relação de proximidade entre a escola e a comunidade, e o fato de a escola estar situada a poucos metros de distância da minha casa, a professora passou a permitir que eu frequentasse a sua sala de aula. Assim, passei a frequentar a escola, uma escola rural, estruturalmente precária, como era comum à maioria das escolas rurais, com apenas duas salas de aula, dois banheiros, a cozinha e um grande pátio.

Minha mãe era dona de casa, agricultora rural e criava alguns animais. Meu pai intercalava as oportunidades de emprego que havia, entre trabalhar na usina no período de safra, e entre trabalhar na produção de tijolos (principais atividades econômicas da cidade). Minha mãe cursou até o primário, antiga 4º série do ensino fundamental e meu pai, quando criança não teve oportunidade de frequentar a escola. Com mais ou menos cinquenta anos de idade, ele passou a frequentar as aulas de alfabetização destinadas aos jovens e adultos em uma associação dos moradores na comunidade do Ibura.

Quando ainda morávamos em Paudalho, meu pai apresentava problemas de saúde, ao desenvolver as atividades de seu trabalho nas cerâmicas e/ou na produção canavieira. Assim, em busca de outras oportunidades de trabalho e melhor qualidade de vida, mudamos para Recife, e em 1993, fomos morar na comunidade do Ibura, bairro periférico deste Município. Meu pai começou a trabalhar como porteiro e minha mãe como empregada doméstica.

Em 1994, ingressei para a 1ª série do ensino fundamental em uma escola pública no Bairro do Jordão, onde estudei até a 4ª série. Lembro-me bem de que foi nessa escola que deparei com o menosprezo comum com que me tratavam: meu fenótipo, minha pele escura, meus cabelos crespos não eram preferidos,

mas menosprezados. Sentia isso nos olhares, risos e “brincadeiras”. Marcou-me uma ocasião, quando, após o recreio, retornamos para a sala de aula e a nossa professora, ao reclamar com a turma pela nossa agitação, apontou para mim, e, usando-me como exemplo, pediu para que a turma me olhasse e visse como estava a ‘situação dos meus cabelos’ (que durante as brincadeiras do recreio havia se soltado), e todos riram dos meus cabelos soltos e “assanhados”.

Naquele momento, tanto eu como as outras crianças daquela turma aprendemos que “cabelos crespos e volumosos como o meu, não podiam ficar soltos”. Tive certeza do quanto meu cabelo era feio, e deveria estar sempre preso, amarrado, escondido, para que ninguém o percebesse. Eu tinha 8 ou 9 anos, e não compreendia a perversidade do racismo. Acho até que nem conhecia essa palavra, mas recordo-me que, aquilo me fazia sentir uma dor que não sabia como e nem para quem explicar... foi nessa fase que comecei a insistir para minha mãe que queria alisar meus cabelos e assim, por volta dos 9, 10 anos passei a alisá-los. Foi nesse contexto de sentimento de inferioridade pelos meus traços negroides, que passei parte da infância até a juventude.

Concluí o ensino médio no ano de 2005, em uma escola estadual localizada no mesmo bairro. Prestei o vestibular para a Universidade Federal de Pernambuco e não sendo aprovada, comecei a procurar emprego. Como esperado por mim e minha família, em 2006, consegui um emprego e comecei a trabalhar como balconista em uma padaria, onde permaneci por 6 anos. Após esse tempo, decidi sair de trás do balcão dessa padaria e voltar a estudar.

Assim, realizei o Exame Nacional do Ensino Médio em 2012 e em 2013. Aos 27 anos, ingressei na Universidade Federal Rural de Pernambuco como cotista, no curso de Pedagogia, sendo a primeira da família a ingressar no ensino superior, realizando um sonho não apenas meu, mas de toda a minha família. Na universidade, tive pela primeira vez contato com a discussão das relações étnico-raciais, ao cursar as disciplinas de “Ideologia, Discurso e Prática Pedagógica” e “Educação Afro-brasileira”, ambas ministradas pela professora Denise Botelho. Ao formar-me Pedagoga, conscientizei-me, desta vez, de forma positiva, da minha negritude, e, antes tarde do que nunca, tornei-me negra!

No GEPERGES- Audre Lorde (Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Raça, Gênero e Sexualidade), de que passei a participar, a partir do 5º período do curso, conheci e convivi com outras mulheres negras que me inspiraram e muito me ensinaram. Com a escritora já falecida, Neuza Souza, aprendi que tornar-me negra não se tratava apenas de conscientizar-me da cor da minha pele: era muito mais do que isso, pois tinha relação com o posicionamento pessoal e político de como agir após essa conscientização, e, em suas palavras tornar-se negra“ é mais do que a constatação do óbvio” (SOUZA, 1983, p.17).

Com Audre Lorde, descobri que dos lugares marginalizados (ou não) que ocupo, sou uma intersecção de todos, sendo sempre importante a minha autoafirmação e empoderamento das minhas múltiplas identidades e que isso nada mais é, do que uma forma de resistir e lutar contra as muitas opressões do que sou e de tudo em que acredito. Com Denise Botelho (minha primeira professora negra), entre muitas outras aprendizagens, compreendi através das suas ações e fala o significado da filosofia *ubuntu*².

E assim, com toda essa nova compreensão do que sou e do que represento para a sociedade, ponderei-me a realizar a seleção de mestrado. Essa etapa em minha vida foi de grande desafio, pois a expectativa inicial, tanto minha como da minha família, era que fosse como foi no ensino médio: concluir e, em seguida, ir para o mercado de trabalho. Mas, apesar de todas as dificuldades, inclusive financeiras, decidi que a minha prioridade dessa vez seria a minha formação acadêmica, e, assim, cursando ainda o último período do curso de Pedagogia, iniciei no processo seletivo do mestrado, sendo aprovada e entrando mais uma vez como aluna cotista para a turma de 2017 do Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades (PPGECI).Tenho o privilégio de ter o apoio do meu pai e da minha mãe, que, mesmo na realidade de um porteiro e de uma empregada doméstica, apoiaram-me durante todo esse

²Filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria “humanidade para com os outros”. Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. – De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: “Eu sou porque nós somos”. Texto extraído do portal Geledes: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-que-nutre-o-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/>.

processo, custeando, inclusive, a minha permanência no curso, possibilitando o desenvolvimento deste trabalho.

Diante desta minha trajetória e do meu lugar de fala, trago, assim, a missão enquanto educadora e pesquisadora negra de compartilhar os conhecimentos apreendidos e construídos no meu processo formativo acadêmico, não apenas para o meu crescimento individual, mas como contribuição e também inspiração para o bem maior de todas e todos que assim como eu, sabem o que é ser negra/o em uma sociedade racista. Assim, evidencio minha imersão na temática das relações étnico-raciais como interesse acadêmico de pesquisa e como posição política.

Dito isto, destacamos que a presente pesquisa buscou compreender a discussão das relações étnico-raciais no ensino superior, em especial nos cursos de formação de professores(as). O nosso universo de pesquisa refere-se à Universidade Federal Rural e Pernambuco - UFRPE/SEDE, sendo nosso objeto o processo de institucionalização e o desenvolvimento da disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais” nos cursos de licenciaturas.

A disciplina mencionada foi aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRPE, pela resolução de nº 217/2012. Diante da aprovação desta resolução, a disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais” tornou-se, no ano de 2013, componente obrigatório para todos os cursos de Licenciaturas da UFRPE.

Nesse contexto, surgiu a necessidade de se compreender o debate das relações étnico-raciais no ensino superior, evidenciando, assim, suas influências na formação inicial de professores(as) e consolidação de políticas de ações afirmativas, como caminho para se combater o racismo existente na sociedade brasileira.

Munanga (1996) destaca que a nossa sociedade – que nos dias atuais muitas vezes demonstra orgulho da sua miscigenação e multiculturalismo – foi construída sobre as forças brutais do colonialismo. Quando os colonizadores aqui chegaram e encontraram os povos originários, não se intimidaram com o processo “civilizatório” e de extermínio desses povos. Também foi realizado o tráfico de milhões de africanos(as), que foram sequestrados(as), e forçadamente

trazidos(as) para servirem como mão-de-obra escravizada para a construção deste país.

A sociedade brasileira, todavia, banalizou aspectos racistas em sua composição, que permanecem até os dias atuais. Nesse contexto de discussão sobre a existência do racismo na sociedade brasileira, Munanga (1996) realiza uma exposição elucidativa sobre diversidades culturais e linguísticas na formação social brasileira, expondo a teoria de que a miscigenação sempre foi um fator de negação para a formulação de uma nação, uma vez que essa mistura racial era somada com “raças inferiores” que seriam as raças negra e indígena.

O antropólogo Munanga (1996) também esclarece que no final do século XIX as concepções das teorias raciológicas tornaram-se ultrapassadas, sendo necessário, assim, o surgimento de novas teorias embasadas na sociologia, que evidenciassem a positividade da identidade nacional brasileira. Essa realidade decorre, principalmente, da necessidade do enfrentamento diante de relações raciais que tendem a manter uma estrutura racista, através de práticas de reprodução do racismo na sociedade brasileira.

Em resistência ao racismo e ao lugar marginalizado imposto ao povo negro pela estrutura social brasileira, o movimento negro, por meio de suas lutas, realizou algumas conquistas, como a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a implementação da Lei 10.639/03, passando a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Todavia, a efetivação da referida lei ainda não é uma realidade em muitas escolas brasileiras. Como afirma Botelho (2016), sobre a Lei 10.639/03 “[...] ainda, existem gestores(as) e educadores(as) que desconhecem a referida legislação e conseqüentemente, não estão desenvolvendo ações pedagógicas afirmativas de valorização de conteúdos negros...” (p.137).

Diante do distanciamento entre a obrigatoriedade da lei e sua efetivação, enfatizamos que, no âmbito do ensino superior, uma série de transformações passam a ocorrer, especificamente no bojo do debate da educação como direito e da universidade democrática, que nos fazem contemplar desafios e possibilidades no tocante à vivência de estratégias de inclusão na educação superior, como também a democratização do acesso e permanência. E nesse contexto encontra-se o debate da inclusão da disciplina “Educação das Relações

Étnico-Raciais” nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que só ocorreu no ano de 2013, exatamente 10 anos após o presidente Luiz Inácio Lula da Silva ter sancionado a Lei 10.639/03, que estipula a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira.

Nesse contexto, surgiu o interesse por pesquisar, no âmbito desses cursos, quais os desafios e possibilidades presentes no desenvolvimento da referida disciplina. Destacamos, também, que, no ano de 2008, foi implementada a Lei 11.645/08, que mesma substitui a lei 10.639/03, acrescentando, além do ensino da história e cultura afro-brasileira, o ensino da história e cultura indígena como componente obrigatório nos currículos.

No entanto, optamos por enfatizarmos a Lei 10.639/03, pois, embora conscientes da importância da questão indígena, buscamos evidenciar a luta e a resistência negra pela superação do racismo.

Diante do exposto, estabelecemos a seguinte questão norteadora de pesquisa: **Como se efetivou a implementação e o processo de institucionalização da disciplina obrigatória “Educação das relações étnico-raciais” nos currículos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus Recife?**

Partimos do pressuposto de que a prática formativa na universidade, principalmente a partir da institucionalização de disciplinas, mobiliza ações educativas por parte dos docentes. Nesse processo, esses contribuem com a constituição da docência na educação básica dos estudantes, uma vez que os processos de formação inicial induzem o trato com o tema das relações étnico-raciais. Desse modo, com esta pesquisa, buscamos contribuir com as discussões sobre a importância da abordagem da educação das relações étnico-raciais no processo inicial de formação de professores(as), como um fundamental caminho para efetivação do que é estipulado pela Lei 10.639/03, que obriga o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Assim, enfatizamos a relevância e contribuição da realização desta pesquisa, para ampliação do conhecimento de práticas pedagógicas antirracistas e que englobem as diversas pluralidades raciais na universidade e nas escolas. Dessa forma, estabelecemos como nosso objetivo geral **“Compreender o processo de implementação da disciplina obrigatória ‘Educação das relações étnico-raciais’ na operacionalização dos currículos**

dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no campus Recife". Como objetivos específicos, estabelecemos: a) apreender a dinâmica político-pedagógica da UFRPE que engendrou o cumprimento da Lei 10.639/2003, no âmbito dos cursos de licenciaturas; b) analisar os paradigmas e os projetos político-pedagógicos da UFRPE e dos cursos de Licenciaturas no que concerne à inserção da disciplina 'Educação das Relações Étnico-Raciais', de caráter obrigatório; c) e evidenciar os desafios para a realização da disciplina ERER em cursos de licenciatura.

Evidenciamos ainda que estamos apoiadas em perspectivas lançadas nos escritos de autores e autoras como (MUNANGA, 1996,1998; GOMES, 2017, 2010, 2003; GONÇALVES E SILVA,1996, 2007; QUIJANO, 2005).

Com isso, acredita-se aqui, na contribuição e importância deste estudo no âmbito da produção do conhecimento educacional, pois muitos são os estudos sobre a Lei 10.639/03 e sobre a existência do racismo e das desigualdades raciais em vários espaços da nossa sociedade e em especial na história da educação brasileira. Todavia, este estudo se diferencia por reconstruir os mecanismos utilizados pelos envolvidos para obterem o sucesso pioneiro na aprovação da disciplina ERER enquanto componente curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas da UFRPE, reconstruindo assim a efetivação desse percurso.

Capítulo1
Navegação Metodológica

*“Eu vou navegar, Eu vou navegar nas ondas do mar eu vou navegar...
A força que mora n'agua/ Não faz distinção de cor/ E toda cidade é d'Oxum...”*

(Davi Moraes,2004, interpretação: Mariene de Castro)

De acordo com os estudos de Pedro Demo (2017), metodologia científica deve ser compreendida como o “saber pensar”, pois o/a pesquisador(a) não é uma máquina de cópia que apenas reproduz o passo a passo das teorias em sua pesquisa. Ao contrário, o percurso metodológico é o que possibilita “se fazer sujeito com história própria” (p.11). Assim, deve o/a pesquisador(a) apropriar-se das teorias metodológicas científicas, não para escravizar-se delas, mas para com elas dialogarem e inspirar-se de forma autônoma na sua caminhada de aprendizagem e de produção do conhecimento, pois “[...] aprender é reconstruir, no sentido preciso de que a aprendizagem autêntica, desconstrói e reconstrói constantemente seus limites”(DEMO, 2017, p.14).

Com essa reflexão, a relação do conhecimento e da realidade pode ser compreendida através de vários aspectos. Sobre isso, Minayo (2016) postula que “nesse universo de vários tipos de saberes, a ciência é apenas uma forma de expressão dessa busca, não exclusiva, não conclusiva e não definitiva de conhecimentos” (p.9). Todavia, é sabido que para a sociedade ocidental “[...] a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade”, e que está presente em quase todas as coisas que usamos e consumimos (MINAYO, 2016, p.9).

Para produzir o conhecimento científico, é necessário que pesquisadoras/ES sigam critérios e meios que corroboram com a legitimidade científica do estudo, como aqui já foi evidenciado, não se privando da oportunidade de criação e autonomia de inovação do seu contexto e realidade de campo. Assim, efetivou-se, inicialmente, uma revisão da literatura no campo das políticas públicas de ações afirmativas para a promoção da igualdade racial, especialmente no âmbito da educação superior.

O percurso metodológico foi estruturado a partir da ideia de que os “métodos e técnicas a serem utilizados, indicam as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo” (DESLANDES, 2016, p. 30). Dessa forma, temos a compreensão de que o nosso percurso desenvolveu-se da maneira mais apropriada para o sucesso da realização da pesquisa e para alcançarmos nossos objetivos, utilizando as teorias como suporte para navegarmos de forma autônoma e única nas águas do conhecimento com o rigor necessário e com a bênção da nossa mãe d’água, como diz a epígrafe que inicia este capítulo.

1.1 O método

As autoras Ludke e André (1986), enfatizam que “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (p. 17). Assim, a presente pesquisa trata-se de um trabalho identificado enquanto método de estudo de caso. Todavia, enfatiza-se que aqui concordamos com a afirmação da autora Marli André (2013) de que “[...] o rigor metodológico não é medido pela indicação do tipo de pesquisa, mas por uma descrição clara e detalhada do caminho percorrido e das decisões tomadas pelo pesquisador ao conduzir seu estudo...” (p.96).

Desta forma, realizamos um estudo com os procedimentos bem detalhados e conscientes, acreditando que estudos desenvolvidos com uma abordagem qualitativa, antes de qualquer rotulação sobre a tipologia, são de suma importância:

[...] a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que ao expor seus pontos de vista dá oportunidade ao leitor de julgar suas atitudes e valores (ANDRÉ, 2013, p.96).

A referida autora, ainda afirma em seu estudo que na abordagem qualitativa o estudo de caso ressurge como sentido de focalizar um fenômeno em particular, considerando seu contexto e ressaltando a importância de uma análise realizada em profundidade (p.97).

1.2 Abordagem Qualitativa

Evidenciamos mais uma vez que o presente estudo trata de uma abordagem de cunho qualitativo, pois, segundo Minayo (2016), a pesquisa qualitativa:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre o que

faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (p.20-21).

A referida autora ressalta ainda que, um estudo que se propõe uma abordagem qualitativa,

[...] se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, **precisa ser exposto e interpretado, em primeira instância pelos próprios pesquisados, e em segunda instância, por um processo compreensivo e interpretativo contextualizado** (MINAYO, 2016, p. 21, *grifo nosso*).

Sobre o estudo de caso qualitativo, os autores Peres e Santos (2005, *apud* ANDRÉ, 2013, p.97) fazem uma explanação sobre três pressupostos básicos para seu desenvolvimento. O primeiro pressuposto é de que “o conhecimento está em constante processo de construção”, e assim, pesquisadores(as), devem estar atentos e flexíveis a novos aspectos que possam surgir no desenvolvimento da pesquisa, sobretudo, no sentido da base teórica, apoiando-se nas teorias, mas não se enrijecendo nelas.

O segundo pressuposto é que “o caso envolve uma multiplicidade de dimensões”, tornando-se assim necessário que pesquisadores(as) busquem variações de fontes de dados como nas fontes de informações e nas técnicas de coleta, fazendo com que várias dimensões do caso, sejam contempladas, evitando, dessa forma, interpretações unilaterais e superficiais.

O terceiro pressuposto é que “a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas”. Assim sendo, é exigido por parte do/a pesquisador/a, uma postura ética, na qual deve explicitar as evidências utilizadas para a realização da análise. Dessa forma, é necessário para o/a pesquisador/a “[...] que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/ participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes” (ANDRÉ, 2013, p.97). Assim, o leitor pode compreender melhor as interpretações feitas e ter elementos através da leitura para concordar ou não com o que lê, desenvolvendo suas próprias conclusões, pois, como afirma Stake (1994, *apud* ANDRÉ, 2013,

p.97), o conhecimento produzido pelo estudo de caso se destaca por ser mais concreto e contextualizado, proporcionando que o leitor realize também sua interpretação.

1.3 Técnica de coleta: Entrevista semiestruturada

Para atender os objetivos estipulados no presente estudo, utilizamos como técnica de coleta de dados, a realização de entrevistas semiestruturadas. Sobre a técnica de entrevista semiestruturada, Minayo (2016) a define como uma conversa “que combina perguntas fechadas e abertas em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (p. 59).

Ainda segundo a referida autora, a técnica de entrevista usada como fonte de obtenção de informações, tem a possibilidade de propor ao pesquisador acesso a dados “secundários e primários de duas naturezas”. A primeira, diz respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes, como por exemplo, os censos, dados estatísticos, registros civis e documentos, entre outros. A segunda, diz respeito aos “que são objetos principais da investigação qualitativa – [e] referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2016, p. 59). Evidenciamos que, nessa perspectiva, debruçamo-nos especificamente na segunda possibilidade, pois as experiências e perspectivas narradas pelos/as colaboradores/as da presente pesquisa possibilitam responder a nossa problemática de pesquisa.

1.4 Colaboradoras/es da pesquisa

As/os colaboradoras/es foram selecionadas/os pelo fato de terem relação direta e ou indireta para a institucionalização e efetivação da disciplina obrigatória ERER na UFRPE. Assim, optamos pelas/os seguintes colaboradoras/es;

- 02 Pró-reitoras da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PREG, pois de acordo com o Regimento das Pró-Reitorias da UFRPE, esse órgão é responsável pela coordenação, supervisão, controle das atividades de Ensino de Graduação da UFRPE. Desta forma, entrevistamos a pró-

reitora que estava na época da institucionalização da disciplina e a pró-reitora da PREG, ocupante do cargo no decorrer desta pesquisa, considerando a relação dessa Pró-reitoria para a realização da disciplina ERER.

- 01 representante do NEAB, que teve participação direta com a proposta e efetivação da institucionalização da disciplina.
- 01 coordenador do fórum de licenciaturas da UFRPE, que também participou diretamente da discussão sobre a efetivação da disciplina.
- 03 professores(as) ministrantes da disciplina ERER, que passaram no processo seletivo da UFRPE para professores dessa disciplina.

Totalizam, assim, 7 colaboradoras/es, que foram selecionadas/os pelo fato de terem ligação quanto ao processo histórico de discussão e implementação da disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais”, nos cursos de licenciatura da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

1.5 Caracterizando o nosso campo

O trabalho de campo foi realizado na Universidade Federal Rural de Pernambuco- campus Recife. A UFRPE foi inaugurada em 1912, enquanto uma Escola Superior de Agricultura, inicialmente ofertando os cursos de Medicina Veterinária e Agronomia. Passou a ser a Universidade Federal Rural de Pernambuco no ano de 1967 com o decreto nº 60.731, que na época transferiu para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura.

Como se percebe, a referida universidade é uma instituição com mais de 107 anos de existência e atualmente possui 55 cursos de graduação, 56 cursos de pós-graduação entre mestrados e doutorados, e ainda oferta Ensino Médio e cursos técnicos, através do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas (Codai). A UFRPE, atualmente, conta com o campus do Recife e outras unidades acadêmicas, como: Unidades Acadêmicas de Garanhuns (UAG), de Serra Talhada (UAST) e do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), e recentemente teve

aprovado pelo Conselho Nacional de Educação mais um campus na cidade de Belo Jardim, além de oferecer a modalidade de Educação a Distância.³

1.6 Questões éticas da pesquisa

Como já evidenciado, nossa proposta metodológica se deu com o envolvimento e interação com pessoas, que foram responsáveis por expor informações acerca do presente estudo. Dessa forma, evidenciamos aqui o nosso cuidado e zelo sobre a questão da ética no desenvolvimento do presente trabalho.

Para Bogdan e Biklen (1994, p.75), “nada pode ser mais devastador para um profissional do que ser acusado de uma prática pouco ética”. Os autores enfatizam ainda sobre o peso emocional que essa palavra apresenta e que ela é refletida de muitos significados. Dessa forma, no desenvolvimento de pesquisas com seres humanos, são primordiais duas questões iniciais: a primeira diz respeito ao consentimento informado, ou seja, os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.75). A segunda, diz respeito à proteção dos sujeitos. Assim, “os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos de que possam advir” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.75).

Assim, além do comprometimento ético firmado no desenvolvimento do presente estudo, disponibilizamos o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (apêndice B), no qual explicitamos os principais pontos do estudo pretendidos como objetivos, problemática, e referenciais que o embasam. Também se encontravam no referido termo os números de contatos telefônicos e e-mail da autora e das orientadoras, proporcionando a comunicação entre as/os colaboradoras/es e pesquisadora. Dessa forma, as pessoas colaboradoras deste estudo puderam realizar uma participação consensual, voluntária, cientes da importância de sua colaboração.

Destacamos ainda que, como consentimento das/os colaboradoras/es, as entrevistas foram registradas por meio de um gravador de voz, em seguida,

³UFRPE, <http://www.ufrpe.br/br/content/apresenta>, acesso em 03/02/18.

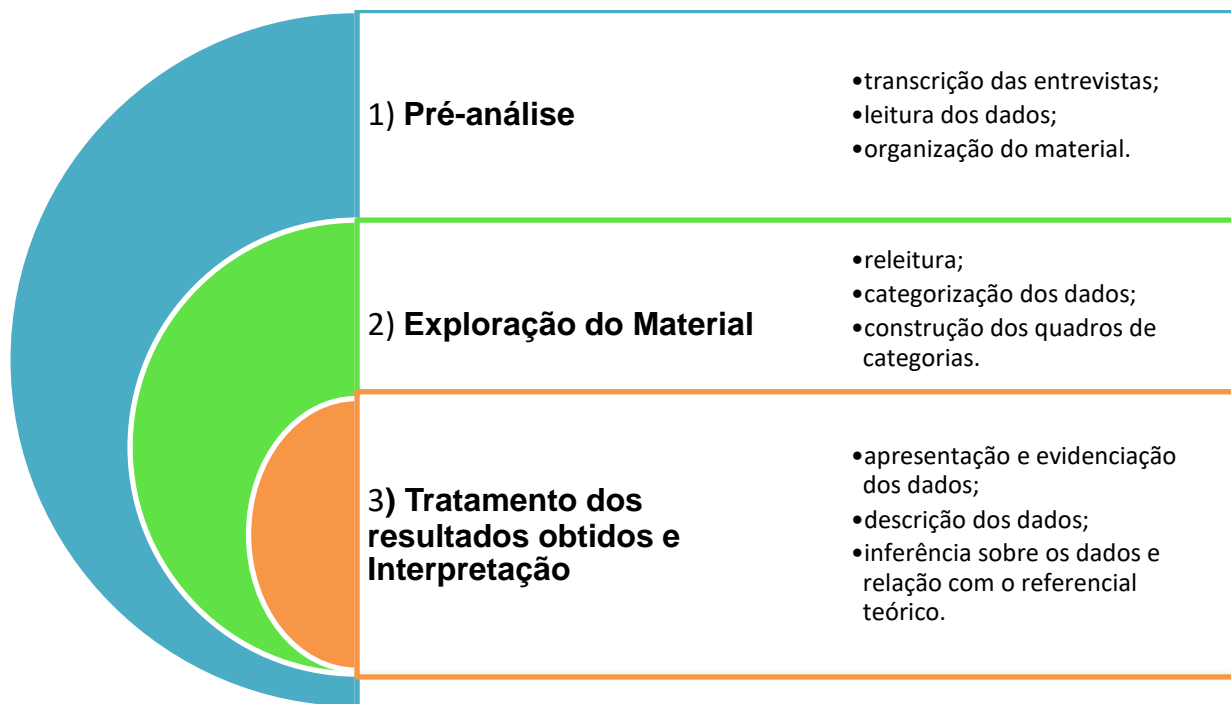
foram transcritas e compartilhadas com os respectivos entrevistados, objetivando a fidedignidade do material coletado.

1.7 Metodologia de Análise

Para a realização das análises dos dados coletados, fazemos uso da técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016), que segundo a autora, é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2016, p.44). Ainda segundo a autora, a análise de conteúdo divide-se basicamente em três fases: (1) Pré-análise; (2) Exploração do material; (3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Evidenciando nossos passos realizados pela efetivação da análise de conteúdo, no que concerne aos três pólos cronológicos propostos aos /as pesquisadoras/es que se propõem a trabalhar com análise de conteúdo, destacamos que, a pré-análise se deu no processo de transcrição das entrevistas, na leitura e na organização do material. A segunda parte, que se refere à exploração do material, ocorreu na releitura dos textos na seleção dos trechos, de acordo com as categorias construídas de forma apriorística, que se efetivou também na organização desses textos selecionados no quadro de categorias. A terceira etapa se deu na significação explícita desses dados, ou seja, os dados foram evidenciados de forma que falam por si só, ou, como Bardin ressalta, tornamos os dados “falantes”, recorrendo, inclusive, ao uso de estatísticas e/ou quadros ilustrativos, demonstrando assim a fidelidade desses dados e após essa apresentação, realizamos as descrições e as inferências. Para uma melhor compreensão desse processo, criamos a figura que segue.

Quadro 1- aplicabilidade da análise de conteúdo



Fonte: elaborada pela a autora

Assim, ratificamos ainda, que esse percurso metodológico contribuiu tanto com a coleta como com a análise dos nossos dados, aspectos esses que foram trabalhados após a apresentação de nosso aporte teórico, o qual, e como veremos a seguir, inicia-se com uma discussão acerca das políticas de ações afirmativas no Brasil.

Capítulo 2

Política de Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil

*“Negro entoou um canto de revolta pelos ares
No Quilombo dos Palmares, onde se refugiou.
Fora a luta dos inconfidentes
Pela quebra das correntes”.*

*(Mauro Duarte/Paulo Cesar Pinheiro
Interpretação de Mariene de Castro)*

A epígrafe é trecho da música “Canto das três raças” e diz respeito sobre a resistência e luta negra, pois nessa seção, procuramos mapear aspectos do debate sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil enquanto objeto de luta e conquistas da população negra. Assim, acreditamos ser importante realizar uma contextualização em relação à formação da sociedade brasileira, pois, é sabido que o povo negro foi durante séculos tratado como objeto e propriedade dos colonizadores, como também por seus descendentes, que se tornaram, ao longo da história, a “elite brasileira”, e detentores das terras e riquezas brasileiras.

Evidenciamos também o plano de embranquecimento da população brasileira, que primeiramente aqui foi propagado por Gobineau (*apud* RAEDERS, 1988) e posteriormente disseminado por teóricos brasileiros, como Silvio Romero e Nina Rodrigues (*apud* MUNANGA, 1996; DUARTE, 2011). O referido plano diz respeito ao processo de tentativa de efetivação de uma civilização brasileira dita ideal, ou seja, inspirada no modelo de sociedade europeia.

Assim, para um país ideal, seus cidadãos e cidadãs precisariam necessariamente ser brancos. Por isso, ocorreu, nessa perspectiva, a imigração europeia, ao término oficializado do processo de escravização da população negra. Os trabalhos até então desenvolvidos por mão-de-obra escrava seriam reservados para os imigrantes europeus que receberiam pelo serviço prestado. Os negros antes escravizados, como não tinham empregos, e nem como se sustentarem, aos poucos morreriam e se tornariam um povo extinto, enquanto a população brasileira aos poucos iria se tornar, enfim, branca. É sobre essa marca do sistema colonizador e opressor que hoje vivemos, numa sociedade reconhecidamente multicultural e fortemente racista como afirma Munanga (1988).

Naturalizou-se na sociedade brasileira a marginalização dos povos indígenas e da população negra que sempre estiveram subalternizados, ocupando empregos de menores prestígios sociais, e sub representados em esferas da sociedade consideradas privilegiadas. Segundo Gomes (2010),

várias pesquisas têm revelado a luta da população negra pela superação do racismo ao longo da história do nosso país. Uma trajetória que se inicia com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão... (p.7).

De acordo com a autora, esse processo inicial e ativo de resistência e luta abolicionista adentra o Brasil-República com diferentes estratégias de ações. Gomes (2010) ressalta, que:

Durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, assistimos uma nova forma de atuação política dos negros e negras no Brasil. Estes passaram a atuar ativamente por meio dos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política (p.2).

Desta forma, o processo de redemocratização na sociedade brasileira, apresenta-se ainda com carências na sua efetivação, como também nas representações dos sujeitos sociais, que por sua vez, permitem que aspectos como a cor da pele, o fenótipo e o sexo influenciem no acesso de oportunidades de ingresso e progressão no mercado de trabalho e também no sistema educacional formal de ensino.

Sobre isso, os movimentos sociais em especial o movimento social negro, há muito vêm lutando pelo combate ao racismo e pela ascensão social da população negra, que historicamente foi “descartada” às margens da sociedade após a abolição do período escravocrata em 1888. Assim, com a participação ativa dos movimentos sociais, a “Constituição de 1988 reconheceu, pela primeira vez, direitos coletivos como o direito à terra para populações indígenas e quilombolas. Com esses reposicionamentos, a igualdade passa a ser vista no seu aspecto material e não apenas formal” (CAREGNATO e OLIVEN, 2017, p174).

No entanto, diante da resistência da população negra, antes mesmo da Constituição de 1988, ainda em 1966, o Estado brasileiro assinou a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, sendo aprovada pelo Decreto Legislativo nº 23, de 21 de junho de 1967. No entanto, as políticas de promoção da igualdade racial só tomaram força nos anos 2000, após o Brasil assinar mais um compromisso de combate ao racismo e promoção de igualdade racial. Assim, vários estudiosos da temática negra concordam que foi “Na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, ocorrida em 2001, na África do Sul, que o governo brasileiro se posicionou a favor da adoção de políticas públicas que viessem a favorecer grupos historicamente discriminados no Brasil” (CAREGNATO e OLIVEN, 2017, p174).

Cabe aqui evidenciar a importância da participação dos Movimentos Sociais Negros na preparação da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, ocorrida em 2001. Nas palavras de Hédio Silva Jr.: “a conferência, permitiu ao Movimento Negro retomar a iniciativa política que nós havíamos perdido com a Marcha Zumbi dos Palmares (...) que fizemos em 1995 (*apud* SILVA; PEREIRA, 2013, p.52)”. A III Conferência Mundial contou também com a participação ativa das organizações do Movimento de Mulheres Negras, que traziam a experiência da Conferência Regional do Chile. Segundo relatou Sueli Carneiro:

A articulação de mulheres negras também se encarregou de assegurar uma presença significativa de mulheres negras na Conferência do Chile (...). O Brasil teve um protagonismo extraordinário nisso – em especial as mulheres negras- e grande responsabilidade nos resultados da Declaração e do Programa e Ação do Chile (*apud* SILVA; PEREIRA, 2013, p.38).

Destacamos com isso a luta dos movimentos sociais negros brasileiros, associada à conjuntura internacional da luta antirracista, culminando na “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, acontecimento que fortaleceu, de fato, no Brasil, a discussão sobre a necessidade de implementação de políticas focalizadas para população negra.

No tocante à realidade brasileira, destacamos que precedendo a Constituição de 1988, algumas iniciativas contribuíram para a valorização e luta política do povo negro. Nesse sentido, ressaltamos que em 1984 o governo brasileiro, por decreto, considerou a Serra da Barriga, local do antigo Quilombo dos Palmares, como patrimônio histórico do país e em 1988, motivado pelas manifestações decorrentes do Centenário da Abolição, criou a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, a qual teria a função de servir de apoio à ascensão social da população negra como ressalta Sabrina Moehlecke (2002, p. 204).

Outra iniciativa destacada pela autora, no âmbito do Movimento Negro, é a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida que representou um momento de maior aproximação e pressão em relação ao Poder Público. O esforço no sentido de pensar propostas de políticas públicas para a população negra pode ser observado no Programa de Superação do Racismo e da

Desigualdade Racial, apresentado pelo movimento ao governo federal, e que inclui dentre suas sugestões: incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho; regulamentar o artigo da Constituição Federal que prevê a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei (Marcha Zumbi, 1996; Moehlecke, 2002, p.205, 206).

Nesse contexto, importante é destacar que as discussões sobre as políticas de ação afirmativa para a população negra constituem-se enquanto demanda no Brasil no início da década de 2000. A referida “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, em 20 de novembro de 1995, em Brasília contribuiu muito para isso, uma vez que ao renovar as denúncias de racismo e discriminação racial, pressionou o governo brasileiro a tomar providências em tempo hábil e deu visibilidade às propostas no âmbito da educação, considerando o debate das ações afirmativas, além de se constituir em espaço do movimento negro de reivindicações históricas diante das esferas de decisão, principalmente por parte de alguns parlamentares negros (SANTOS, 2014, p.49).

A partir daí, foi criado o *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, que, segundo Santos (2014), continha várias propostas de combate ao racismo. Podemos citar como uma dessas propostas, o “Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras” (SANTOS, 2014, p. 50).

Outras iniciativas importantes foram a implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; a concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo grau; o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; a representação proporcional assegurada dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de

entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas (Marcha Zumbi, 1996; Moehlecke, 2002, p.205,206). Destacamos ainda, que o Presidente da República à época recebe esse documento em 20 de novembro de 1995 ocasião que, na mesma data, institui, por decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial, GTI, para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra. Em relação à discussão sobre ações afirmativas, o grupo realizou dois seminários sobre o tema, em Salvador e Vitória, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo, seus recursos foram limitados e seu impacto permaneceu muito restrito.

Importa destacar também nessa discussão que políticas de promoção da igualdade racial não se constituem em sinônimo de políticas de ação afirmativa. Sales Augusto dos Santos (2014), faz tal ressalva, abordando o trabalho das autoras Luciana de Barros Jaccoud e Nathalie Beghin (2002, *apud* SANTOS 2014). De acordo com Santos (2014), as autoras evidenciam que há pelo menos três tipos de políticas ou ações de combate ao racismo e às desigualdades raciais no Brasil: a) ações repressivas, que têm o objetivo de combater os atos discriminatórios de forma direta, embasando-se na legislação, criminalizando tais atos; b) ações valorizativas, “que têm por meta combater estereótipos negativos, historicamente construídos e consolidados na forma de preconceitos e racismo. Tais ações têm como objetivo reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira”; e c) ações afirmativas, que “são medidas que buscam garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social” (JACCOUD e BEGHIN, 2002, *apud* SANTOS, 2014 p.41,42).

Vemos então, que se apresenta como demanda a existência de ações contra o racismo, além de uma reflexão sobre as políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. Essas políticas podem ser obtidas e até mesmo definidas por meio de todas as ações ou políticas públicas e/ou privadas, que visam a combater o racismo, o preconceito, a discriminação e as desigualdades raciais em todas as esferas da vida social (SANTOS, 2014, p.42).

Sem dúvida considerando o fato do Brasil ser um país multirracial, favorece com que esse debate ganhe ainda mais consistência, principalmente

no âmbito de ações que legitimem a proibição do racismo e a punição de sua prática. E, nesse processo, a legislação assume um papel essencial, principalmente no sentido de legitimar as ações afirmativas e a valorização dos grupos raciais e étnicos que são discriminados. Desse modo, concordamos com Santos (2014), ao afirmar que as políticas de promoção da igualdade racial têm como objetivo promover a igualdade de oportunidade, e promover a inclusão dos grupos discriminados racialmente em áreas onde eles são sub-representados em função da discriminação que sofreram e sofrem em face da sua cor, raça e etnia (SANTOS, 2014, p.43). O autor ainda destaca que:

o combate ao racismo, para ser eficaz, não pode se limitar a políticas específicas (ou focalizadas) direcionadas aos grupos discriminados racialmente. É imprescindível haver políticas universais associadas e complementadas por políticas específicas, umas dando suporte às outras, visando a uma ressocialização coletiva da sociedade brasileira, mediante a qual não somente os grupos estigmatizados racialmente sejam protegidos contra a discriminação racial, mas os indivíduos que pertençam aos grupos raciais que se autodeclaram e/ou se sentem superiores, e que discriminam outros grupos raciais, sejam reeducados para que não o façam (SANTOS, 2014).

Daí a importância das políticas universalistas de qualidade especialmente nas áreas de educação, cultura, emprego/salário/trabalho, saúde, segurança, previdência e assistência sociais, habitação, entre outras áreas. Segundo Santos (2014), são essas políticas que, em interação, possibilitam, de fato, a construção de sociedades mais igualitárias, baseadas na igualdade de oportunidade/acesso e de tratamento.

Assim, evidenciamos que o debate sobre ações afirmativas ganhou repercussão na sociedade gerando conflitos e críticas, pois ações do tipo “Políticas inclusivas, na forma de cotas sociais e raciais sobretudo nas universidades, passaram a ser uma das bandeiras significativas nas lutas antirracistas e contra a exclusão social” (CAREGNATO e OLIVEN 2017, p174).

Sobre esses conflitos que surgem com a possibilidade das políticas de cotas raciais, destacamos aqui que desde 1966, na já citada realização da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da qual o Brasil é signatário, foi aprovado o Decreto Legislativo nº 23, de 21 de junho de 1967, determinando no artigo 1º item 4, que,

Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar progresso

adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos.

Assim, tornam-se evidentes ações que busquem de certa forma promover a ascensão social de grupos subalternizados pelas concepções e práticas racistas, elimina-se, assim, a sugestão de discriminação inversa, levantada por segmentos contrários às políticas de ações afirmativas. Sobre isso, ao se mostrar enquanto crítica às cotas raciais a autora Lilia Moritz Schwarcz (2012, p.84), questiona sobre o julgamento de quem tem direito a determinadas políticas de ações afirmativas e quem não tem, e ainda sugere que, ao serem considerados os traços fenóticos para tal concessão, estamos regressando para o século XIX, quando a raça era definida como um conceito biológico e associada ao fenótipo.

Evidenciamos com isso que o racismo em nossa sociedade se dá por marca e não por origem, ou seja, quanto mais características negras se apresentam no fenótipo, mais probabilidade de sofrer situações de racismo. A própria Lilia Schwarcz (2012, p.28) menciona “populações mestiças e negras, continuam a ser, como veremos, discriminadas nas esferas da justiça, do direito, do trabalho e até do lazer”. É importante ressaltar que, os movimentos sociais negros, ao proporem a implementação de políticas que promovam a justiça social para a população negra, estão, na verdade, propondo a reparação de injustiças já brutalmente cometidas.

De acordo com o jurista Hédio Silva Jr. (2010), as políticas de ações afirmativas voltadas para a promoção de igualdade racial, contemplam “Medidas endereçadas às condições materiais de vida da população negra e de valorização da diversidade étnico-racial, a exemplo da inserção positiva de figuras negras na publicidade, nos veículos de comunicação, no livro didático etc.” (p.18).

No entanto, a discussão e a implementação dessas políticas não ocorreram de forma pacífica, ou seja, esse processo não aconteceu sem resistências de setores conservadores da sociedade brasileira. Assim, em

relação à política de cotas raciais nas universidades brasileiras, no ano de 2009, o Partido Democratas (DEM)⁴,

ajuizou, no Supremo Tribunal Federal (STF), a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) n.º 186. Nela, o DEM, baseando-se e apoiando-se em argumentos de alguns intelectuais brasileiros, questionou judicialmente a política de ação afirmativa para estudantes negros implementada pela Universidade de Brasília (UnB), por meio do sistema de cotas.” Essa ADPF foi considerada improcedente pelos dez ministros do STF que participaram do seu julgamento, nos dias 25 e 26 de abril de 2012. Todos os magistrados desse tribunal entenderam ser “harmônica com a Carta Federal, com os direitos fundamentais nela previstos, a adoção temporária e proporcional às necessidades, do sistema de cotas para ingresso em universidades públicas, considerados brancos e negros” (SANTOS, 2014, p.38,39).

De acordo com os estudos de Sabrina Moehlecke (2002), o termo “ação afirmativa” chegou ao Brasil “carregado de uma diversidade de sentidos”. Segundo a autora, o termo “ações afirmativas” tem origem nos Estados Unidos, ainda em 1960, quando a população negra norte americana reivindicava ações contra a discriminação racial e exigia igualdade de oportunidades para todos (p. 198). Nesse sentido, desenvolveu-se assim a ideia de uma ação afirmativa, pois o Movimento Negro Americano, exigiu que “[...] o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra” (p.198).

Ainda segundo Sabrina Moehlecke (2002), a ideia de ação afirmativa se estende em vários países. Como afirma a autora:

a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando freqüentemente a expressão ação ou discriminação positiva. Em 1982, a discriminação positiva foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Européia (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

⁴Antigo Partido da Frente Liberal (PFL), com ideologia de direita, em 2007 o PFL mudou de nome e passou a se chamar Democratas (DEM). A história, do DEM indica que ele é um partido político de direita e tem posições conservadoras no que diz respeito a avanços sociais, políticos, educacionais, culturais, econômicos e democráticos, entre outros, no Brasil. Em última instância, as suas origens são aristocráticas e escravocratas (SANTOS, 2014).

No Brasil, como exemplo dessas ações afirmativas e ou políticas públicas de igualdade racial, em 2003, a UnB⁵ introduziu em seu vestibular a reserva de vagas, mais conhecida como política de cotas. A Universidade de Brasília (UnB), segundo Santos (2014), foi a primeira instituição federal de ensino superior brasileira a aprovar o sistema de cotas para estudantes negros e indígenas em seu vestibular, em 6 de junho de 2003, e a implementá-lo no segundo semestre de 2004. Além disso, foi a primeira universidade federal brasileira que começou a discutir a necessidade de ações afirmativas como políticas de combate ao racismo (SANTOS, 2014, p. 65).

Na sequência, diversas universidades públicas introduziram a reserva de vagas até culminar na Lei 12.711/2012, conhecida popularmente como a lei de cotas, que destina para estudantes de escolas públicas a metade do quantitativo de vagas ofertadas nas universidades públicas e uma pequena parcela dessa reserva para candidatos de escola pública que se autodeclaram pretos, pardos e indígenas. “A referida normativa vem agir no sentido de compensar a desigualdade de oportunidades postas historicamente pelo sistema de acesso ao ensino superior no Brasil” (CAREGNATO e OLIVEN 2017, p.175). Evidenciamos aqui, que essa lei foi precedida por um conjunto de ações e políticas institucionais de algumas universidades, que antecipadamente a essa decisão legislativa, iniciaram políticas próprias de inclusão da população negra na educação superior.

O sistema educacional de ensino superior no Brasil é permeado por um processo de exclusão de oportunidade de acesso para as populações menos favorecidas socialmente. Assim, historicamente o ensino superior no Brasil, na sua grande maioria, servia apenas para uma pequena parcela da sociedade que historicamente ocupou lugar de privilégios sociais, podendo se qualificar melhor, através das condições propícias para isso e garantir vagas no sistema público de ensino superior. É evidente que essa parcela da sociedade tratava-se massivamente de uma parcela elitizada e considerada branca. Assim, as

⁵A Universidade de Brasília implantou, entre 2002 e 2012, regras próprias, garantindo assim, o ingresso de uma parte socialmente desprivilegiada da população e que não teria antes possibilidade de ter acesso ao ensino superior público, o que provocou desde então ações contrárias de segmentos da sociedade que não aceitam tal política, por vários motivos, entre eles, a falta de conhecimento da proposta de tal política inclusiva.

universidades públicas mantiveram-se seletivas, como afirmam Caregnato e Oliven (2017, p.173).

O setor privado cresce cada vez mais atendendo a outra pequena parcela da população, que era desprivilegiada, mas que tinha condições de custear sua formação superior. Assim, o ensino superior privado multiplicava-se, “[...] oferecendo cursos de graduação com ensino de menor qualidade à população local, tornando a educação superior acessível a um público mais diversificado”. Essa realidade resultou numa inversão histórica de quantidades de matrículas realizadas em instituições de ensino superior públicas e privadas. Como apontam as autoras:

Em 1960, 41,4% das matrículas eram realizadas em instituições privadas e, em 2010, esse percentual subiu para 74,2%. Assim, a participação das instituições públicas no total de matrículas passou de 58,6% para 25,8% no mesmo período (QUEIROZ et al., 2013 *apud* CAREGNATO e OLIVEN, 2017, p.173).

Atualmente, dados de pesquisas, como do IBGE (2017), mostram ainda que existem grandes desproporções em relação ao acesso no ensino superior, quando se levam em consideração as classes sociais. Essas diferenças de proporções quantitativas se evidenciam também quanto aos critérios de cor e raça, como apresentado nas figuras abaixo.

**Tabela 7 - Distribuição educacional, por cor ou raça, segundo o nível de instrução
Brasil - 2014**

Nível de instrução	Distribuição dos níveis de instrução por cor ou raça (%)				Distribuição das pessoas por cor ou raça, segundo os níveis de instrução (%)		
	Total(1)	Branca	Preta ou parda	Diferença entre os grupos	Total(1)	Branca	Preta ou parda
Sem instrução	7,7	4,4	11,2	(-) 6,8	100,0	29,4	70,6
Fundamental incompleto	26,1	22,3	30,6	(-) 8,3	100,0	43,5	56,5
Fundamental completo e Médio incompleto	13,6	12,7	14,9	(-) 2,2	100,0	47,3	52,7
Médio completo e Superior incompleto	34,1	36,0	32,7	3,3	100,0	53,7	46,3
Superior completo	17,6	24,6	10,6	14,0	100,0	71,0	29,0

Figura 1 Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2014.

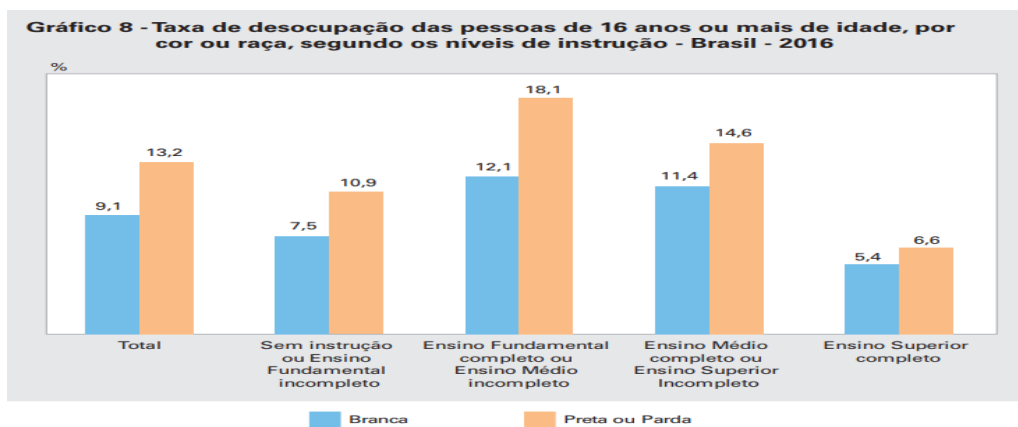


Figura 2 Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016.

As políticas de ações afirmativas, no ensino superior, desenvolvidas sobretudo, a partir dos anos 2000, têm proporcionado às camadas financeiramente desprivilegiadas da população brasileira o ingresso ao ensino superior, o que vem gerando grande discussão sobre a constitucionalidade dessas políticas. As autoras Caregnato e Oliven (2017), evidenciaram também em seu trabalho de pesquisa realizado no estado do Rio Grande do Sul, o ponto de vista de parte da população sobre algumas dessas políticas afirmativas, como o PROUNI e a Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de cotas.

As autoras identificam que, quanto menor a escolaridade dos pesquisados, menos eles sabem sobre políticas de ações afirmativas, em especial as cotas. Assim, afirmam que “Entre os entrevistados que haviam cursado apenas o ensino fundamental, 45,1% desconheciam a Lei de Reserva de Vagas. Entre aqueles com curso superior, esse percentual cai para 7,8% (p.180)”. As referidas pesquisadoras realizando uma análise do conhecimento da política de reserva de cotas nas universidades, dessa vez considerando a renda familiar, constataram que:

paralelamente, verifica-se uma alta correspondência entre nível de renda e de informação, o que reforça a tendência verificada quanto à escolaridade. Sobre a reserva de vagas nas instituições públicas, 43,4% do grupo de pessoas mais pobres, com renda familiar até dois salários mínimos, não sabiam ou sequer tinham ouvido falar (p.180).

As autoras, ainda destacam que, “as desigualdades de oportunidades persistem, com a menor informação sobre as políticas inclusivas na educação

superior no setor público entre os grupos menos favorecidos” (CAREGNATO e OLIVEN, 2017, p. 180).

Sobre o histórico de reservas de vagas, destacamos que reserva de vagas ou sistemas de cotas vem há muito sendo implementadas no Brasil, como informa o jurista Silva Jr. (2010). Ainda no ano de 1968, foi instituído pelo Congresso Nacional, o sistema de cotas nas universidades mantidas pelo Estado. Assim, as escolas superiores que ofertassem cursos nas ciências agrárias e veterinária, deveriam reservar de preferência 50% das vagas para agricultores e filhos. A referida lei ficou conhecida como “Lei do Boi” (SILVA JR., 2010, p.20). A própria Universidade Federal Rural de Pernambuco, lócus da presente pesquisa enquadrava-se nesse requisito, dispondo assim da “Lei do Boi”. Também a Constituinte de 1988, previa o sistema de cotas para pessoas com deficiência, no ingresso do mercado de trabalho público e privado e cotas para mulheres nas candidaturas partidárias.

Importante é destacar também que no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a questão da inclusão da população negra no ensino superior público apresentou-se de maneira muito fragilizada do ponto de vista de viabilização de ações. No entanto, destacamos a importância de iniciativas como a criação, por meio de decreto de 20 de novembro de 1995, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), que tinha como missão diagnosticar, discutir e formular propostas e projetos políticos voltados à valorização e melhoria das condições de vida da população afro-brasileira. Diante disto, em sua ação o GTI elaborou um relatório com diversas propostas, mas, nenhuma medida foi concretamente implementada (SANTOS, 2014; A. NASCIMENTO, 2007, p.69).

Esse grupo tinha como expectativa inscrever a questão do negro na agenda nacional, o que implicaria conceder à questão racial do negro brasileiro a importância que lhe tem sido negada, mas reduziu-se a uma instituição de articulação intragovernamental, sem caráter executivo (SANTOS, 2014). Vemos então que:

esse governo não avançou na proposição de ações voltadas para a promoção da igualdade racial na esfera da educação superior pública ou em qualquer outra área. Ao contrário do que noticiou a imprensa brasileira durante a *Conferência Mundial contra o Racismo, Homofobia, Xenofobia e tolerâncias correlatas*, realizada em 2001, a gestão de FHC não levou a

cabo a efetivação das políticas de cotas para ingresso de estudantes negros nas universidades públicas brasileiras (SANTOS, 2014, p.61).

Já no governo Lula (2003-2010), presenciamos o fortalecimento do “Programa Diversidade na Universidade” (PDU)⁶, criado ainda no governo FHC, que, só começou a ser efetivado na administração Lula, uma vez que a lei que o criou é de novembro de 2002, quando faltava apenas um mês para o fim da era FHC. No entanto, apesar de no primeiro governo Lula (2003-2006) se explicitar o apoio a tais políticas e de ser criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), não se implementou de fato nenhuma política de ação afirmativa que assegurasse a democratização do ingresso para estudantes negros/as nas instituições de ensino público superior brasileiras (SANTOS, 2014).

Importante é destacar, assim, que diversas universidades estaduais, como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), junto à Universidade Estadual da Bahia (UNEB), nos anos de 2001 e 2002, começaram a implementar políticas de ações afirmativas de ingresso no ensino superior para estudantes negros, por meio do sistema de cotas (SANTOS, 2014, p.64).

Já na esfera federal, algumas políticas criadas durante a era FHC, como o “Programa Diversidade na Universidade” (PDU), e o PROUNI⁷, no governo Lula, ao que tudo indica, referem-se a tentativas do Poder Executivo, de retirar a pressão constante e crescente, especialmente dos movimentos sociais negros, pela implementação do sistema de cotas para estudantes afro-brasileiros nas universidades públicas, ou seja, diante da pressão do Movimento Negro, os governos, mesmo se comprometendo com as questões de promoção de ações afirmativas, detiveram-se em programas que não garantiam de fato uma

⁶ O PDU foi criado no MEC, por meio da Lei 10.558, de novembro de 2002, com a finalidade de promover a implementação e avaliação de estratégias da promoção do acesso acadêmico para grupos socialmente desfavorecidos, em especial afrodescendentes e indígenas. O PDU tinha como ação, a concessão e bolsas para pré-vestibulares populares.

⁷ O Programa Universidade para Todos - Prouni tem como finalidade a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa.

democratização ao acesso universitário (SANTOS, 2014; NASCIMENTO, 2007).

Ainda na esfera nacional, porém no governo Lula, destacamos a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)⁸, criada em 2003, com status de ministério. A mesma foi resultado das reiteradas manifestações dos Movimentos, concretizando-se numa grande conquista sobre as reivindicações do MNU. No entanto, durante o segundo mandato do Governo Dilma Rousseff (2011-2016), a SEPPIR foi unificada em um único ministério, nomeado “Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos”, atualmente no Governo de Bolsonaro.

Importante é destacar também que nesse governo, a referida pauta, está extinta, sendo diluída no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, representando um retrocesso para as conquistas de brasileiros e brasileiras e em especial aqueles e daquelas que somam os Movimentos sociais Negros.

Contudo, podemos dizer que as ações afirmativas para a população negra ainda geram um grande debate na sociedade brasileira, dividindo opiniões. De acordo com a pesquisadora Sabrina Moehlecke (2002), parte da população que se posiciona contra essas ações argumenta principalmente que:

Aqueles que as percebem como um privilégio, atribuem-lhes um caráter inconstitucional. Significariam uma discriminação ao avesso, pois favoreceriam um grupo em detrimento de outro e estariam em oposição à ideia de mérito individual, o que também contribuiria para a inferiorização do grupo supostamente beneficiado, pois este seria visto como incapaz de vencer por si mesmo (p.210).

Os que se posicionam favoravelmente, segundo a autora, entre alguns dos principais argumentos, destaca-se o de que as políticas de ações afirmativas para a promoção da igualdade racial,

estariam de acordo com os preceitos constitucionais, à medida que procuram corrigir uma situação real de discriminação. Não constituiriam uma discriminação porque seu objetivo é justamente atingir uma igualdade de fato e não fictícia. Elas não

⁸A Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) foi criada em 2003 com o objetivo de enfrentar o racismo no Brasil. No entanto, através de medida provisória nº 696, enviada ao Senado em outubro de 2015, a secretaria foi incorporada ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH). Em 2019, no atual governo a SEPPIR foi totalmente extinta com a pasta transformada em Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, tendo como ministra a pastora evangélica e advogada Damares Alves.

seriam contrárias à ideia de mérito individual, pois teriam como meta fazer com que este possa efetivamente existir (p.210).

Assim, vemos que, mesmo diante dos conflitos sobre a constitucionalidade dessas políticas, houve de certa forma o fomento de políticas públicas que tiveram como proposta, a promoção da igualdade racial na sociedade brasileira, realidade, que merece destaque, já que historicamente, desde a formação do Estado brasileiro, os povos africanos e indígenas tendiam a ser desvalorizados. Sendo assim, principalmente numa sociedade racista e excludente, faz-se necessária a criação dessas políticas que promovam a igualdade dos postos, em lugar de subalternidade entre os que compõem a sociedade desse país.

No entanto, com o exposto, podemos compreender que independentemente de alinhamento ideológico, as ações governamentais destinadas a enfrentar as desigualdades com fundamento racial sempre ocuparam um lugar marginalizado, ou seja, em posições secundárias, como afirma Santos (2014). Desta forma, os avanços que tivemos nessa área ocorreram por influência e pressão dos movimentos sociais, em especial do Movimento Social Negro, sobre o qual discutiremos a seguir.

2.1 O Movimento Social Negro

De acordo com Nilma Lino Gomes (2017), podemos compreender por Movimento Negro as diferentes formas de organização da população negra que se posicionem politicamente pelo combate e a superação do racismo em nossa sociedade. A autora ainda afirma,

ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; assim, retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social (...) (GOMES, 2017, p.22).

Ao realizar um resgate sobre a história do Movimento Negro no Brasil, Abdias do Nascimento (2000), afirma que “[...] o registro histórico do movimento negro no Brasil continua muito precário, ensejando aos jovens militantes, à

sociedade e aos estudiosos em geral um conhecimento limitadíssimo dos fatos” (p.203). Nascimento ainda sugere que essa precariedade é resultado da própria trajetória de

[...] uma comunidade destituída de poder econômico e político, e de um movimento composto de entidades quase sempre sujeitas à instabilidade e à falta de recursos, infra-estrutura, espaço físico, e apoio de outros setores da sociedade civil (p.203).

Com isso, o autor afirma que esse cenário corroborou para certa falta de reconhecimento da existência do Movimento Negro antes da década de 1970. Sendo assim, é de suma importância o resgate histórico de várias fontes sobre a militância afro-brasileira de forma que se reconstrua esse passado coletivo.

Abdias do Nascimento e Elisa Larkin Nascimento (2000), afirmam que “não existe o Brasil sem o africano, nem existe o africano no Brasil sem o seu protagonismo de luta anti-escravista e anti-racista” (p.204). Essa luta histórica segundo Nascimento foi fundada na luta quilombola e estendida ao longo do sistema colonial e perpassada pelo Império, abalando inclusive a estrutura do sistema escravocrata.

Segundo ele, as organizações afro-brasileiras já estavam, naquela época, propondo aos partidos que a questão racial deveria constar em seus programas políticos. Além disso, desde antes da Constituinte de 1946, o movimento organizado afro-brasileiro já pleiteava a adoção de políticas afirmativas compensatórias (NASCIMENTO e NASCIMENTO, 2004, p. 122).

Nascimento também afirma que no início do século XX a organização da resistência afro-brasileira deu-se através dos “clubes, irmandades religiosas e associações recreativas”. Nesse contexto temporal, é importante evidenciar também “A Revolta da Chibata”, liderada pelo marinheiro negro João Cândido, como importante acontecimento e mais um marco de luta e resistência da população afro-brasileira.

Em seguida destaca-se a imprensa negra brasileira, que de acordo com Abdias Nascimento surge antes mesmo de 1920, “[...] com os jornais como *O Menelike*, *O Kosmos*, *A liberdade*, *Auriverde*, e *O Patrocínio*” (p.204). Em 1920 cria-se, então,

[...] *O Getulino*, fundado por Lino Guedes para tratar assuntos de interesse à comunidade afro-campesina. *O Clarim d’Alvorada*, fundado por José Correia Leite e Jayme de Aguiar

em 1924, já anunciava **o grito de protesto que se cristalizaria em 1931 com a fundação da Frente Negra Brasileira** (NASCIMENTO e LARKIN-NASCIMENTO, 2000, p.204, *grifo nosso*).

A Frente Negra Brasileira, de acordo com Abdias do Nascimento (2000), foi um movimento que surgiu como protesto contra o racismo da sociedade brasileira, que naturalizava, “[...] a segregação nos cinemas, teatros, barbearias, hotéis, restaurantes, enfim, em todo elenco de espaços brasileiros em que o negro não entrava, constituía o alvo prioritário da Frente...” (p.205). A Frente Negra Brasileira, em Pernambuco, foi criada em 1934, e composta por Gerson Monteiro de Lima, José Vicente Lima, José Melo de Albuquerque, Miguel Barros e Solano Trindade. Devido ao seu sucesso, transformou-se em partido político, mas em 1937 foi dissolvido por Getúlio Vargas.

A instauração do Estado Novo, por Getúlio Vargas, provocou perda para o movimento social negro brasileiro ao destituir a Frente Negra Brasileira e conseqüentemente a Frente Negra Pernambucana, que, segundo depoimentos de Edvaldo Ramos, Gilson Pereira e Zé Oliveira, o movimento da Frente Negra Pernambucana foi significativo para a história do negro no Recife e no Brasil. Nesse ínterim, surge no âmbito artístico em Pernambuco o Centro de Cultura Afro-Brasileira criado pelo Poeta Solano Trindade, que teve como referência o Teatro Experimental Negro – TEN, criado no Rio de Janeiro por Abdias Nascimento (OLIVEIRA, 2009, p.12).

Como vemos, a Frente Negra Brasileira continuou sua atuação até 1937, quando a ditadura do Estado Novo, pôs na ilegalidade toda atividade política. Todavia, a resistência continuou com a criação de clubes de lazer, dançantes e esportivos compostos por negros, já que na época eles ficaram proibidos de entrar em clubes de brancos. Assim, o fechamento da Frente Negra não significou a paralisação do protesto afro-brasileiro (OLIVEIRA, 2009).

Evidenciamos ainda enquanto ação reivindicativa de políticas de cotas um fato ocorrido em 1950, quando o Teatro Experimental do Negro (TEN) organizou o 1º Congresso do Negro Brasileiro.

entre as propostas da declaração final desse congresso, constava “a inclusão de homens de cor nas listas de candidatos das agremiações partidárias, a fim de desenvolver a sua capacidade política e formar líderes esclarecidos, que possam traduzir, em formas ajustadas às tradições nacionais, as reivindicações das massas de cor (Santos, 2014, p. 47).

Diante disto, identificamos que novamente é requerida uma política de sistema de cotas, isto é, de reserva de vagas para candidatos negros nas legendas partidárias brasileiras, demonstrando a luta do Movimento Negro na sociedade brasileira.

Trazendo o protagonismo do Movimento Social Negro para o contexto territorial do nosso locus de pesquisa, a cidade de Recife, destacamos o estudo da professora Fátima Oliveira (2009), que buscou identificar, através dos relatos de personagens do Movimento Negro Unificado de Pernambuco, os mecanismos criados pelo Movimento Negro de PE, na luta por uma educação antirracista e seu reflexo e contribuição para a efetivação da Lei 10.639/03.

A autora afirma que, mesmo antes da lei, atividades eram realizadas pelos movimentos sociais, como cursos de História e Cultura Afro-Brasileira, encontros de Negros do Norte e Nordeste e outras, gerando, assim, a demanda pela criação de leis e práticas no âmbito educacional, seja na esfera municipal, estadual, ou federal. No caso específico de Pernambuco, Oliveira (2009) destaca que “a militância do Movimento Negro Unificado-MNU já trazia em sua pauta de discussão uma proposta de educação que refletisse a diversidade étnico-racial no currículo escolar das redes de ensino municipal e estadual” (p. 10).

Assim, podemos dizer que houve uma importante contribuição dos ativistas do movimento negro de Pernambuco nesse processo. Oliveira (2009), observa que alguns exemplos sobre tais contribuições destacam-se, no que diz respeito ao sistema de ensino. No trato com a educação das relações étnico-raciais, destaca as Constituições Estaduais de Alagoas (Art. 253), Bahia (Art. 275, IV e 288), Rio de Janeiro (Art. 306); e no caso específico do Recife, a “Comissão do Negro do Recife”⁹, criada pelo vereador Vicente André Gomes (p.10-11). Vemos, então, a contribuição a partir da proposição de leis nas esferas municipal e estadual, tendo como resultado direto a “inserção do Art. 138 da Lei Orgânica, que estabelece a promoção de pesquisa, a difusão e o ensino de disciplinas referentes à cultura afro-brasileira, indígena e outras vertentes nas escolas públicas municipais” (p.11).

⁹ A comissão do Negro do Recife, instituída em 1982, foi composta por representantes do MNU-Pernambuco, Djumbay e Afoxé Alafin Oyó, com o objetivo de elaborar uma proposta de mudança no currículo escolar, valorizando a história da África e do povo negro brasileiro (OLIVEIRA, 2009, p. 25).

Importante é destacar, também, que o movimento negro em Pernambuco, era formado por trabalhadores de várias áreas e estudantes, que se reuniam para discutir a situação da comunidade negra. Dentre os temas discutidos estavam o racismo, a oposição ao apartheid, como também a educação. Focando na esfera educacional, a pesquisadora Oliveira (2009, p.24), destaca, duas fundadoras do Movimento Negro do Recife, a escritora Inaldete Pinheiro de Andrade, que afirmou o quanto o grupo reconhecia a necessidade de discutir a história escrita a respeito do povo negro brasileiro nos livros didáticos, como também Lúcia dos Prazeres, outra liderança desse movimento em Pernambuco, que afirmou ter iniciado de maneira mais efetiva sua participação sobre a educação a partir de 1980 com o MNU-PE. Essas mulheres destacam que isso ocorria à medida que eram convidadas a participar como membros do movimento do negro, para contribuir com as reflexões nas escolas e universidades, particulares e públicas.

A partir daí, podemos perceber que esse debate remete-nos a pensar as instâncias educativas, como há muito vem sendo feito pelo Movimento Negro, a questão dos conteúdos curriculares, a formação de professores e as condições estruturais da educação brasileira. Isso evidencia a mobilização dos negros e das negras, no sentido de garantir a sua condição de protagonista da história brasileira.

Diante das ações educativas desenvolvidas de forma autônoma pelo Movimento Social Negro, em meados da década de 1980, algumas instituições de ensino e secretarias passaram a promover encontros e parcerias com o MNU no intuito de promover a desconstrução de uma história eurocêntrica perpassada nos currículos de todas as esferas educativas formais da nossa sociedade. Com isso, a Secretaria de Educação da cidade do Recife, na época tendo como secretária de educação Edla Soares, promoveu ações, entre elas o apoio de alguns encontros para discutir sobre as atividades de celebração do **Ano da Consciência Negra** e o **Centenário da Abolição** (OLIVEIRA, 2009).

Importante é destacar também que a comemoração do Centenário da Abolição provocou mobilização em toda a rede de ensino do Recife, como também em outros municípios, entre eles Olinda, Cabo de Santo Agostinho e Itambé, o que favoreceu a organização de atividades como seminários,

palestras, e a I^a Caminhada, que teve como tema “**As escolas Municipais Descobrendo-se Negras**” (OLIVEIRA, 2009).

Outra ação de destaque da atuação do Movimento Negro junto à rede municipal foi a publicação dos Cadernos de Educação Municipal, cujo título era “O Negro 100 anos depois”. O mesmo objetivava a socialização de experiências escolares com práticas antirracistas.

Diante do exposto, podemos afirmar que o Movimento Negro foi protagonista não apenas no debate e cobrança dos órgãos competentes, como também em ações para a promoção de justiça social e uma educação antirracista. Além disso, desempenhou importante papel na produção de conhecimento, constituindo-se, de acordo com Gomes (2017), enquanto agente educador.

Com isso, podemos ver que o Movimento Negro há muito vem potencializando mudanças no setor educacional de ensino formal. Focalizando a regionalidade em que ocorreu a presente pesquisa, destacamos o “VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste”, que apresentou o título de “O Negro e a Educação”, e que foi realizado no período de 29 a 31 de julho de 1988 no Campus da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Feita essa exposição, percebemos que se faz necessário refletir sobre possíveis posturas que muito contribuíram para consolidar a discriminação e o racismo que atingem a população afro-descendente até hoje. De acordo com Oliveira (2009), a escola muitas vezes “reproduz o racismo cultivado na nossa sociedade ao privilegiar os valores culturais europeus em detrimento dos valores culturais de outros grupos presentes na sociedade, nos currículos, programas e práticas pedagógicas” (p.42). Por isso, a implementação da Lei 10.639/03 colabora com o surgimento de iniciativas de promoção de políticas públicas de reparação e afirmação, com vistas ao reconhecimento e valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro. Importante é destacar, que essa lei é marco, “no que se refere ao reconhecimento da luta dos movimentos sociais negros contra as injustiças e discriminações raciais no Brasil” (OLIVEIRA, 2009 p.46).

Por isso, no capítulo que se segue, trataremos um pouco mais sobre a relação do debate sobre educação das relações étnico-raciais, como também a Lei 10.639/03 e o campo da formação de professores.

Capítulo 3

Educação para as relações étnico-raciais e formação de professores em cursos de licenciaturas

*“Navios negreiros e apelidos dados pelo escravizador
Falharam na missão de me dar complexo de inferior
Não sou a subalterna que o senhorio crê que construiu
Meu lugar não é nos calvários do Brasil”
Yzalú*

Neste capítulo nos ocuparemos de trazer alguns elementos para pensarmos a problemática da educação para as relações étnico-raciais no contexto da formação de professoras(es) nos cursos de licenciatura. Evidenciamos, inicialmente, o pensamento de Miguel Arroyo (1995, *apud* SILVA, 2016, p.23), ao afirmar que os educadores e educadoras são formados em uma tradição pedagógica que aprende a lidar apenas com a igualdade e não com a diferença. Dessa forma, quando existe a necessidade do tratamento da diferença no sentido pedagógico, acredita-se que se trata apenas de uma questão de superação. Assim, perpetuou-se no sistema educacional de ensino, uma mesma exigência de trajetória educacional para diferentes realidades, mantendo, assim, o nosso sistema de ensino cada vez mais seletivo e excludente.

Assim, a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional/LDB (Lei 9.394/1996), determina nos parágrafos 1º e 2º a inclusão do estudo da História da África e dos africanos. A partir daí, potencializa-se o debate da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional. Diante da realidade da escola brasileira, as diretrizes propostas na Lei 10.639/03 apresentam uma contextualização teórica e metodológica sobre a escola e seu currículo, em que o saber escolar seja trabalhado de maneira interdisciplinar, de maneira humana, abordando a cultural negra e suas memórias, histórias e saberes de uma perspectiva diferente da que se naturalizou. Acreditamos, com isso, que o campo das Relações Étnico-Raciais é um campo interdisciplinar, e que ainda está em processo de construção.

Tal campo promove tensões no que diz respeito ao currículo e práticas pedagógicas já concretizadas, pois o trabalho com a Educação para as Relações Étnico-Raciais faz com que as instituições sociais se transformem em um espaço em que os/as estudantes sejam concebidos como atores sociais e os professores como pesquisadores da sua própria prática. Esse campo não privilegia apenas o tratamento de conteúdos postos para serem apreendidos, mas considera também nossa concepção histórica enquanto sociedade e nas nossas relações.

A Lei 10.639/03, em seu Art. 79-A, diz respeito à formação para as (os) professoras(es), exigindo 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”. Todavia, o referido artigo foi vetado porque a Lei de Diretrizes e Bases, de nº. 9.394/96, não traz orientação para cursos de capacitação para professores.

Dessa forma, após a conquista da Lei 10639/03, iniciou-se por parte do Movimento Negro um processo de luta, exigindo a efetivação da mesma, exigindo políticas educacionais que estabelecessem sua implementação, e denunciando que com a ausência de qualificação de trabalhadores em educação, como também revisão nos programas e/ou currículos dos cursos de licenciaturas das universidades públicas e privadas, tal implementação não seria possível.

Podemos considerar tais reivindicações como um marco importante de conquista nessa discussão, assim como a própria instituição da lei 10.639/2003. Petronilha Silva (2007) afirma que o Estado brasileiro:

Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto de sua função mediadora entre o Estado, sistemas de ensino e demandas da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da Lei 10.639/2003 que introduziu, na Lei 9.394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura Afro-Brasileira e Africana. E, ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais. Desta forma, configurou política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais (PETRONILHA SILVA, 2007, p.489-490).

Nesse contexto, evidenciamos que as políticas educacionais são constituídas a partir de relações que se estabelecem entre as demandas sociais e as relações governamentais. Silva (2007) ainda afirma que essa demanda de políticas, proporciona a reeducação das relações étnico-raciais, favorecendo a reflexão sobre os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, tendo como princípios a “consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; como também ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004b, p. 17).

Tal demanda promoveu a mobilização de algumas estruturas institucionais, como a do Ministério da Educação, que, na perspectiva de estabelecer a promoção de igualdade e de valorização da diversidade educacional, criou alguns órgãos, como a Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-brasileiros-CADARA¹⁰ e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que posteriormente ganhou também a pauta da inclusão e conseqüentemente passou a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI. Nesse contexto:

essa secretaria surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e a valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional (BRASIL, 2013, p.10).

Vemos assim que, para a implementação da Lei nº 10.639/03, o MEC executou uma série de ações, das quais destacamos:

- Em 2004 e 2005, foram realizados eventos regionais e estaduais com a proposta de manter um diálogo entre o poder público e a sociedade civil, com o objetivo de divulgar e discutir as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais, resultando na criação de 16 Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-Racial (BRASIL, 2013, p.14).
- O programa UNIAFRO¹¹, de 2005 a 2011, recebeu investimento do MEC de mais de 12 milhões de reais, e também desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas, aproximadamente 100 títulos, voltados para a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2013, p.14).
- Em parceria com a Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, houve a produção de mil kits do material A Cor da Cultura (2005), capacitando 3.000 educadores(as). Em 2009, 18.750 kits foram reproduzidos e distribuídos às Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, em todo o Brasil (BRASIL, 2013, p.14).

¹⁰ A CADARA foi um órgão técnico vinculado ao MEC, de natureza consultiva e propositiva, instituída pela Portaria nº 4.542, de 28 de dezembro de 2005. Tinha entre seus objetivos elaborar, acompanhar, avaliar e analisar políticas públicas educacionais voltadas para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Foi extinta pelo Presidente Jair Bolsonaro através do Decreto n. 9.759, de 11 de abril de 2019.

¹¹ Entre 2013-2014, foi ofertado na UFRPE o Curso de Aperfeiçoamento UNIAFRO: Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola, desenvolvido de forma cooperativa entre NEAB/UFRPE/RENAFORM, direcionado a professores/as da rede básica de ensino.

- Os Livros Orientações e ações para a implementação da educação das relações étnico-raciais e Superando o racismo na escola tiveram, respectivamente, 54 e 10 mil exemplares distribuídos para as Secretarias de educação e em cursos de Formação Continuada sobre a Lei nº 10.639/03 para os(as) professores(as) e para o público ao qual se dirigem as obras (BRASIL, 2013, p.14-15).

Contudo, apesar do investimento nas ações citadas, no ano de 2007 a SECADI/MEC, através das avaliações realizadas¹² chegou à conclusão de que as DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana precisavam ganhar mais amplitude. Diante da problemática, é criado o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, que teve como objetivo central:

colaborar para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar as diferentes formas de preconceito racial, racismo e discriminação racial para garantir o direito de aprender a equidade educacional a fim de promover uma sociedade justa e solidária (BRASIL, 2013, p.19).

Nesse contexto, as políticas públicas, e especificamente as do campo da educação, passam a incorporar a intenção de prover iguais oportunidades de educação, promovendo transformação dos conteúdos curriculares, da elaboração do livro didático e outros materiais pedagógicos, além da formação de professores para reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural em todos esses âmbitos.

No entanto, importante é destacar que após uma década e meia de sancionada a Lei 10.639/03 e mesmo diante dos muitos avanços e conquistas sobre essa discussão, ainda existe uma grande distância entre a sua real concretização no chão das unidades de ensino como afirma Botelho (2005):

pouco se tem contribuído para a formação dos educadores e educadoras nesta temática. Com exceção e destaque para as iniciativas desenvolvidas pelo movimento social negro nas últimas décadas, pouco se tem avançado no processo de formação educacional direcionado para as relações raciais (BOTELHO, 2005, p.39).

¹²O MEC em parceria com a UNESCO, realizou uma oficina para avaliar a implementação da Lei nº 10.639/03, resultando em documento entregue ao ministro Fernando Haddad no dia 18 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2013).

Assim, vemos que, mesmo com os avanços da última década, precisamos continuar a potencializar essa discussão. Apesar dos avanços nos últimos tempos, tanto Petronilha Silva (2007) como Hédio Silva Jr. (2010) apontam tanto para a omissão, como para o silenciamento do Estado brasileiro em relação ao racismo e relações de poder que se perpetuam na nossa sociedade. Petronilha Silva afirma que “[...] há muito que desfazer, refazer e fazer”. Desta forma, é importante que sejam reconhecidas por nós, sociedade civil, educadores(as) e o Estado brasileiro, as dificuldades de concretização real e efetivação de políticas de promoção de igualdade racial em especial no sistema educacional. Mesmo em uma sociedade que se denomina e de fato se reconhece como multicultural, não podemos desconsiderar as relações desiguais de poder que sempre emergiram, desde a formação da nossa sociedade.

Desse modo, reafirmamos a pertinência do debate da educação para as relações étnico-raciais. Nesse contexto, a contribuição no campo da legislação de alguns referenciais para o debate da educação para as relações étnico-raciais merece destaque. Evidenciamos, assim, a importância do surgimento desses documentos, que possibilitam, orientam e respaldam a efetivação da Lei 10.639/03. Dentre eles, destacamos a importância do:

[...] Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E para potencializar a educação das relações étnico-raciais em todo o sistema educacional, em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes, cujo documento apresenta as atribuições e metas para cada sistema de ensino (federal, estadual e municipal) por nível e modalidade; e também, para os sujeitos sociais-Conselhos de Educação, Núcleos de Estudos e Fóruns (PASSOS, 2014, p.175-176).

Passos (2014) argumenta que, diante dessa articulação exposta, é necessário embasar-se na “tríade ensino-pesquisa-extensão” e atribuir, assim, responsabilidades às instituições de ensino superior. Podemos concordar inclusive com Gomes (2010), ao destacar que as demandas do movimento negro passam a afirmar o lugar da educação básica e superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial. Nesse contexto, a universidade assume responsabilidades fundamentais para a construção do processo de educação das relações étnico-raciais previsto nas Diretrizes

Nacionais, exigindo mudanças profundas nas instituições de ensino superior. Sem dúvida, a construção de competências legítimas, no quadro de uma sociedade excludente, racista, discriminatória inclui experiências de ruptura com o modelo tradicional de universidade (PASSOS e RODRIGUES 2015).

Além disso, para que de fato se concretize essa mudança, segundo Passos (2014), é preciso investir no processo de formação docente:

na perspectiva de se constituírem espaços democráticos de produção e divulgação de conhecimentos que rompam com as bases do pensamento pedagógico clássico, que historicamente tem se pautado pelo silenciamento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana (p.176).

Nesse processo, vislumbra-se a necessidade de articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros-NEABs, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 23).

Evidenciamos, ainda, que a inclusão da discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular de todos os cursos de graduação, tornou-se uma demanda, pois passou a ser exigência nos critérios de avaliação dos cursos de graduação pelo INEP¹³ bem como processos de formação continuada de professores, inclusive docentes do ensino superior. Isso se dá, inclusive, porque, mesmo com o fim do período escravocrata, a perspectiva do “mito da democracia racial”, defendida por Gilberto Freyre (2012), ainda objetiva disseminar a ideia de que no Brasil não existia e não existe relação de poder entre as diferentes “raças”. Esse é um pensamento que ainda se propaga na sociedade brasileira e se reflete no sistema educacional. Desse modo, precisamos refletir sobre as questões educacionais, e especificamente curriculares, entendendo, assim como Moreira e Tadeu (2013), que:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares. O currículo não é um

¹³O INEP conduz todo o sistema de avaliação de cursos superiores no País, produzindo indicadores e um sistema de informações que subsidia tanto o processo de regulamentação, exercido pelo MEC, como garante transparência dos dados sobre qualidade da educação superior a toda sociedade.

elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p.14).

Assim, pensar sobre a dimensão curricular implica em conceber o currículo como um espaço tomado como forma de manutenção de certas ideologias e paradigmas dominantes, como enfatizou Althusser, ao alertar que “[...] a educação constituiria um dos principais dispositivos através do qual a classe dominante transmitiria suas ideias sobre o mundo social [...].” (ALTHUSSER, 1983 *apud* MOREIRA e TADEU, 2013, p.29). Ou, por outro lado, como podemos conceber essa construção curricular, tomando por base as teorias críticas ou pós-críticas do currículo. Moreira e Tadeu (2013), contribuem com essa discussão, na medida em que nos provocam a refletir sobre o currículo que nos é proposto, e algumas questões como:

- Quais são as relações de classe, etnia, gênero, que fazem com que o currículo seja o que é e que produza os efeitos que produz?
- Qual o papel dos elementos da dinâmica educacional e curricular envolvidos nesse processo?
- Qual é o nosso papel, como trabalhadores culturais da educação, nesse processo?

Refletir sobre essas questões nos leva a acreditarmos que no âmbito de uma teoria crítica de currículo este é concebido como um campo de construção e produção de significações e de sentidos postos. Nessa perspectiva, enfatizamos a proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais, que promove uma reeducação entre negros e brancos da sociedade brasileira. Por isso, torna-se o currículo um terreno central na luta pela transformação das relações de poder. Nesse contexto:

para os negros brasileiros, a origem africana é um dos marcadores relevantes na construção de sua identidade e para a organização do grupo e inscrição de suas demandas na arena política. O passado vinculado à escravidão de africanos no novo mundo, as condições de pobreza, discriminação e racismo contemporâneos e a desigualdade de oportunidades são consideradas condições sociais que colocam a maioria dos negros na condição de subalternidade (GONÇALVES, 2014, p.156).

O Parecer CNE/CP 03/2004 que visa regulamentar as Diretrizes estabelece que as instituições de ensino superior precisam providenciar:

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 (BRASIL, 2013, p. 97).

Nesse contexto, podemos dizer que nos cursos de licenciaturas, passa a se delinear uma perspectiva de docência constituída por linhas de pensamento que tomam a temática étnico-racial como um eixo importante. Para Silva (2014), já se apresenta como realidade a demanda pela ampliação de temáticas em torno da palavra *diversidade*, permeando os projetos pedagógicos de muitas instituições de ensino. Contudo, no tocante ao ensino superior, constitui-se um desafio incluir em seus projetos de curso, sobretudo nas licenciaturas, tais debates.

Assim, a construção de uma educação antirracista apresenta-se como demanda para as instituições de ensino, no sentido de viabilizar ações, que, segundo Gomes (2010) devem combater a discriminação do negro nos livros didáticos, viabilizar a inserção da temática racial e da História da África nos currículos e combater o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na educação formal de ensino.

Nesse sentido, concordamos com Parente (2009), ao afirmar que a promulgação da Lei 10.639/03 e do parecer 03 de 2004 do CNE/CP que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foram duas das grandes conquistas do Movimento Negro. Além disso, contribuem com um processo de efetivação de políticas que promovam uma equidade social.

Ratificamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais também foram importantes nesse processo. São conquistas de todos os brasileiros, uma vez que tratam de uma reeducação das relações entre a população brasileira no âmbito de suas múltiplas singularidades entre negros, brancos e indígenas. Nesse sentido, buscam orientar o tratamento das Relações Étnico-Raciais nos âmbitos educacionais, promovendo a:

“consciência, política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e direitos e ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004, p.18-20).

Assim, concordamos com Parente (2009) ao destacar que elas contribuem no processo de educar-se para as relações étnico-raciais, orientando para a formação de cidadãos preparados para afirmar a humanidade dos negros como seres humanos frente às várias tentativas alheias que lhe negam a existência (p.226).

Desse modo, precisamos empreender questionamentos acerca da política educacional, no sentido de desencadear o debate em instâncias como o Ministério da Educação, por exemplo, com gestores dos sistemas de ensino, assim como escolas públicas e instituições de ensino superior, sobre o papel dessas e outras instâncias na superação do racismo e na sociedade como um todo. De acordo com as pesquisadoras Gonçalves e Soligo (2006):

Durante vários anos, os educadores (as) foram formados através de uma visão homogeneizadora e linear. Essa neutralidade imposta através de sua formação fez com que valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados. A valorização de um currículo eurocêntrico, que privilegiou a cultura branca, masculina e cristã menosprezou as demais culturas dentro de sua composição do currículo e das atividades do cotidiano escolar (GONÇALVES e SOLIGO, 2006, p.6).

Por isso, uma vez que a construção curricular é um ato político, precisamos considerar que a formação docente é prioritária para a mudança deste contexto. Muitos educadores e educadoras ainda não reconhecem a diversidade e a diferença, e, conseqüentemente, não possuem a capacidade de análise para transformar a sua prática. Contudo, alguns aspectos devem ser considerados, ressignificados e até mesmo desconstruídos para uma real mudança curricular, tais como os que destacam Gonçalves e Soligo (2006):

- a valorização da cultura européia em detrimento de outras etnias, como indígena e a africana, principalmente como componente curricular;
- a imagem que se tem da África e do negro, que no campo curricular foi moldada pela instituição do escravismo no Brasil pelo colonialismo português.
- a formação docente, uma vez que valorizar a importância da diversidade étnica e cultural deve fazer parte de uma

perspectiva crítica de educação e produção do conhecimento.

De acordo com Passos (2014), a própria criação da lei 10.639/03 e de documentos que regulamentam e orientam sua implementação, surgem com o objetivo de potencializar a efetivação da educação das relações étnico-raciais em todo o sistema educacional.

[...] em 2009, foi lançado o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes, cujo documento apresenta as atribuições e metas para cada sistema de ensino (federal, estadual e municipal) por nível e modalidade; e também, para os sujeitos sociais - Conselhos de Educação, Núcleos de Estudos e Fóruns (PASSOS, 2014, p. 176).

O referido Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana não impõe novos conteúdos às orientações contidas nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-Brasileira e Africana, mas busca sistematizar essas orientações, focalizando as competências e responsabilidades de cada esfera de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana evidencia que se procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, como se expressa a seguir:

trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos 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, 2013, p.11).

Assim, destacamos a importância do debate acerca das políticas de ações afirmativas voltadas para a promoção da igualdade racial, em especial no sistema educacional brasileiro. Silva Jr. (2010), destaca inclusive, que uma política de promoção da igualdade racial não se resume ao sistema de cotas ou

de reserva sistemática de acesso ao ensino superior. Com isso, concordamos com Gewirtz e Ball (2011), que define “Bem-Estar Social” como sendo o

compromisso ideológico com a igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, concepção centrada na criança, escola não seletiva, assimilacionismo, multiculturalismo, antirracismo, respeito à diversidade sexual, práticas não sexistas, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática e transformação social (p.198).

Assim, concordamos com Santana (2007), ao destacar que só vamos conseguir democratizar as instituições formais de ensino, contemplando a diversidade dos diferentes grupos formadores da nossa sociedade. Além disso, uma sociedade mais justa e democrática só será possível através de políticas e projetos. E nesse processo, surge como demanda a necessidade de se pensar a perspectiva antirracista no contexto do Estado Brasileiro, como também a adoção de Ações Afirmativas, o que pressupõe considerar “a inclusão do recorte racial nas políticas públicas desenvolvidas, como decorrência do caráter multicultural e pluriétnico da formação social brasileira” (SANTANA, 2007, p.157-158).

Além disso, a divulgação de pesquisas acadêmicas e oficiais (de governo), explicitando as desigualdades na escolarização de grupos que têm sido discriminados na sociedade brasileira é outro aspecto que deve integrar o contexto pró-ações afirmativas na educação. As décadas de 1980 e 1990, segundo Passos (2014), foram marcantes, tanto para denunciar, através de pesquisas acadêmicas, as desigualdades no processo de escolarização, como para gestar propostas educativas cujo objetivo seria combater a reprodução das desigualdades raciais.

Ao longo da história e de luta do Movimento social Negro, muitos compromissos foram assumidos pelo Estado, impulsionando o desenvolvimento de ações no âmbito federal, na sua maioria por iniciativa do poder executivo, visando o fortalecimento do debate e de ações afirmativas nas unidades educativas, em especial, as universidades e os cursos de formação de professoras/es. Nesse contexto:

as Políticas Públicas de Ações Afirmativas visam desencadear um processo produtivo de identidades que superem os problemas advindos do racismo presente na sociedade

brasileira e possibilite a construção de uma sociedade plural efetivamente democrática (SANTANA, 2007, p.162).

Assim, no campo da educação superior, o autor destaca que as iniciativas que compõem as políticas de ações afirmativas, potencializam novos processos de produção de conhecimento. E conseqüentemente, ocorrem a criação e consolidação de ações que visem o estabelecimento de novas práticas de formação (SANTANA, 2007).

Dessa forma, as instituições de ensino superior públicas e privadas, segundo Joana Passos:

[...] são instadas a incluir na formação docente conteúdos que possibilitem aos professores abordar as questões referentes ao ensino 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 sua contribuição nas áreas social, econômica e política (PASSOS, 2014, p.177).

Assim, concordamos com Silva (2014), quando afirma que os cursos de licenciaturas são espaços propícios para a materialização curricular voltados para o campo das relações étnico-raciais. O referido autor enfatiza ainda a existência dos agentes modeladores dos currículos, que, diante da história, podem reconhecer e elevar os programas curriculares existentes a proposta de uma educação antirracista, capaz de reconhecer, valorizar e utilizar o campo curricular como forma de promoção e ação da participação efetiva da grande parcela afro-brasileira no espaço curricular. Nesse processo as autoras afirmam que:

[...] as propostas e práticas curriculares materializam uma política curricular, definida por ela e vice-versa, por meio de uma seleção de saberes, visões de mundo, habilidades, valores, símbolos e significados que instituem formas de organizar o que é selecionado para ser ensinado. Desse modo, a política curricular não está restrita ao que estabelecem os documentos que a normatizam ou constituem a sua base legal, mas inclui todos os processos do planejamento para a execução, vivenciados e reconstruídos nos diferentes espaços e por múltiplos sujeitos do contexto educacional (LOPES, 2004, *apud* PASSOS e RODRIGUES, 2015).

E como estamos nos referindo às sistematizações decorrentes de planejamentos de ensino, o debate da incorporação nos currículos das licenciaturas da Educação das Relações Étnico Raciais implica em viabilizar mudanças tanto no âmbito global como local. Ferreira e Silva (2014) destacam

que nós aprendemos sobre a cosmovisão eurocêntrica, e pouco sabemos a respeito da História e a Cultura Afro-Brasileira, Africana, e indígena. Os autores ressaltam ainda que:

o currículo escolar quando não silencia as Histórias e Culturas outras, trata-as sob a lógica eurocentrada, ou seja, através de práticas curriculares alicerçadas na dinâmica da hierarquização, da subalternização, da marginalização e do silenciamento dos sujeitos e dos conhecimentos outros (FERREIRA e SILVA, 2014, p.167).

Por isso, a ruptura com o eurocentrismo nos currículos escolares apresenta-se como demanda para a formação de professoras(es), uma vez que assumindo essa perspectiva, podemos dar visibilidade a histórias de outras culturas. Desse modo, construir uma educação das relações étnico-raciais significa horizontalizar as relações, superar os discursos que criaram o outro para subalternizá-lo e valorizar a participação de todos na construção da História.

Assim, concordamos com Ferreira e Silva (2014), ao ressaltarem que avançar nessa perspectiva nos ajuda a redefinir a hegemonia de um único padrão civilizatório estabelecido como “normal”: o branco, o masculino, o heterossexual, o cristão, o urbano, o científico (p.169).

Nesse sentido, destacamos como sendo também de responsabilidade social da universidade a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos sistemas de ensino, combatendo o racismo por trás do silenciamento das questões raciais no Brasil. Nesse contexto, trabalhar a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

não se restringe a incluir novos conteúdos ao currículo, mas colocar esses conteúdos vis-à-vis com os conteúdos hegemônicos em função do combate ao racismo e à discriminação étnico-racial em função de um projeto de sociedade outro. Assim, sua intenção é apresentar esses componentes curriculares articulados com a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais (FERREIRA e SILVA, 2014, p.177).

Enfatiza-se, aqui, que a discussão das relações étnico-raciais nos sistemas educacionais de ensino não se trata de uma tomada de poder, mas de uma posição crítica sobre a problemática real da nossa diversidade étnico-racial. Como sugerido por Silva (2007), “temos de tratar juntos indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus e de asiáticos, sem medo das

tensões, abertos a nossa diversidade, sem querer ninguém ser o melhor, ou superior” (p.502).

Sendo assim, necessitamos cada vez mais de adotar medidas formativas e continuadas que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico do/a educador/a e a reelaboração do seu saber com bases eurocêntricas, que não contempla em grande parte, as histórias e as culturas outras. Tal medida dá concretude a uma formação considerada decolonial, promovendo sobretudo uma formação de professores e professoras cientes da colonialidade do saber, presente em nossos currículos.

E, assim, é preciso também despertar nas/os educadoras/es uma postura crítica acerca dos instrumentos pedagógicos em voga no interior das escolas, possibilitando-lhes a desconstrução de estereótipos, paradigmas e preconceitos historicamente veiculados na cultura escolar. No entanto, temos a consciência de que:

esse processo não se efetiva de uma forma linear e determinista, uma vez que a mediação da ação humana, realizada através das experiências do cotidiano, das práticas culturais dos grupos subordinados, possibilita a apreensão da contradição, a reelaboração e a resistência às ideologias do recalque das diferenças étnico-raciais. Nesse sentido, o papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações, da comparação do que se lê com o que se vê, e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura, pode-se desconstruir estigmas relacionados a questões raciais e étnicas (GONÇALVES e SOLIGO p.9).

Com isso, destacamos a necessidade de se formarem educadores/as preparadas/os para lidar com a diversidade em sala de aula, e ainda, preparadas/os para criticar o currículo e suas práticas. A formação docente passa pela inicial e pela continuada, formando educadoras/es reflexivos, que busquem modificar a instituição de ensino, a fim de torná-los emancipatórios, sem esquecer de que a/o própria/o educadora/o faz parte desse processo. Como nos alerta Gonçalves e Silva (1996):

fazemos parte de uma população culturalmente afrobrasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos

mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos (GONÇALVES E SILVA, 1996, p175).

Nesse sentido, concordamos com Silva (2014), ao destacar que a reflexão em torno da necessidade de formar professores para atuação na diversidade étnico-racial deve permear os Projetos de Cursos e os próprios Currículos das licenciaturas. Contudo, precisamos fortalecer essa iniciativa não só no âmbito da formação inicial, como também na continuada, possibilitando a construção nos processos de formação, de referências a epistemologias outras de povos historicamente silenciados.

3.1 Educação para as Relações Étnico-Raciais na Universidade

Diante das novas configurações educacionais, em especial na universidade, um dos impactos se deu no ano 2000, com a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros –ABPN¹⁴, com o objetivo de congregar os pesquisadores que trabalham com temas de interesse direto das populações negras no Brasil, promovendo assim, que a população negra e seus interesses não fossem apenas objeto de estudo, mas que também se destacassem como intelectuais e produtores de conhecimento, contribuindo assim para que a população negra contasse suas próprias histórias.

Após a III Conferência de Durban em 2001, que contou com uma participação ativa do Movimento Negro, o Estado brasileiro assumiu compromisso com as questões raciais. Iniciando-se, nesse contexto, uma série de ações governamentais, como já pontuadas no presente texto, assim como a Lei 10.639/03, que deu base para uma série de ações e criações de políticas educacionais, para possibilitar de fato sua efetivação da mesma. Assim, evidenciamos que o ensino superior também foi impactado para que de certa forma houvesse mobilização nos cursos de graduações. Nesse caso, o MEC

¹⁴ Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN é uma associação civil, sem fins lucrativos, filantrópica, assistencial, cultural, científica e independente, tendo por finalidade o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil.

decide “incluir como critério para autorização, reconhecimento e renovação de cursos superiores, o cumprimento do disposto no Artigo 1º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004¹⁵” (BRASIL, 2013, P.28).

Assim, detivemo-nos a evidenciar neste tópico sobre o que estipula o Plano Nacional de Implementação das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que determina a especificidade e atribuições para cada nível de ensino, aqui focalizando o que se refere ao papel das Instituições de Ensino Superior-IES. Desta forma, destacamos que:

este plano deve ser compreendido como uma proposta estruturante para a implementação da temática, do ponto de vista do sistema federal, na sensibilização e informação dos ajustes e procedimentos necessários por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e particulares devidamente autorizadas a funcionar pelo Ministério da Educação ou, quando for o caso, pelo Conselho Nacional de Educação. Aos órgãos federais de educação, colégios de aplicação, rede federal profissional e tecnológica e demais entes dessa rede, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana **deve ser objeto das discussões dos colegiados de cursos e coordenações de planejamentos para o cumprimento devido no que diz respeito à sua esfera de competência e nos termos aqui levantados** (BRASIL, 2013, p.28, grifo nosso).

Com isso, o referido plano delimita algumas principais ações como atribuições das Instituições de Ensino Superior, quais sejam:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à educação para as relações étnico-raciais nos cursos de graduação do ensino superior, conforme expresso no §1º do Artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 01/2004;
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas para seus estudantes;
- c) Dedicar especial atenção aos cursos de licenciatura e formação de professores(as), garantindo formação adequada aos professores(as) sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciaturas e formação de professores(as) habilidades e atitudes que permitam contribuir para a Educação das Relações

¹⁵ § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

étnico Raciais, destacando a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos, paradidáticos e literários, que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e com a temática das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;

e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das Relações étnico-raciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana;

f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da educação para as relações étnico-raciais;

g) Divulgar junto às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisas da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2013, p.40).

Como já evidenciamos neste trabalho, a educação sempre foi vista pelo Movimento Negro como um dos principais caminhos necessários na luta contra o racismo e pela promoção da justiça e equidade sociorracial. A princípio, com uma movimentação educativa interna e, através dela, alcançando esferas mais amplas como projetos educativos para comunidades e culminando na obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira no sistema formal de ensino brasileiro, já debatido no presente trabalho.

Evidenciamos ainda que, diante da criação das SECADI e SEPPIR, secretarias dedicadas à promoção da igualdade racial, o movimento negro passou a participar ativamente da discussão e formulação de políticas públicas, o que provavelmente corroborou para tais pontuações no documento citado, uma vez que sabemos da preocupação da educação na promoção de uma educação antirracista, como nos mostra Gomes (2017, p.24): “[...] o Movimento Negro, por meio de suas principais lideranças e das ações dos seus militantes, elegeu e destacou a educação como um importante espaço-tempo passível de intervenção e de emancipação social...”. A autora ainda afirma que:

a relação Movimento Negro, educação e saberes nos convoca a trilhar um caminho epistemológico e político desafiador: a construção de um pensamento e de uma pedagogia pós-abissais. Para tal, será necessário compreender como se deu uma tensão histórica construída nas relações de poder e conhecimento e que envolve os coletivos sociais e suas práticas: a tensão regulação-emancipação social que interfere na produção de conhecimentos e de saberes (GOMES, 2017, p.55).

Nesse contexto, a universidade passa a ser cenário de um movimento que tem como consequências a produção de novos conhecimentos, uma vez que “as pesquisas e políticas educacionais, os indicadores de avaliação escolar, o campo da antropologia, da sociologia, da história e da saúde começam a dar outro destaque à questão racial”, como defende Gomes (2017, p.71).

Importante é destacar, também, que a criação dos Núcleos de estudos Afro-brasileiros (NEABS) nas universidades e faculdades também “são responsáveis pela realização de pesquisas, projetos de extensão, formações de professores, pelos debates políticos e acadêmicos...” (GOMES, 2017, p. 72). Com isso, o Plano Nacional de implementação das DCNs para a Educação das relações Étnico-Raciais determina ainda sobre o papel dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros-NEABs, destacando sua importância, ao afirmar que “as ações primordiais para os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e os grupos correlatos embasam-se em:

- a) Colaborar com a formação inicial e continuada de professores(as) e graduandos em Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004, no Parecer CNE/CP nº 03/2004 e nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08;
- b) Elaborar material didático específico para uso em sala de aula, sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que atenda ao disposto na Resolução CNE/CP nº 01/2004 e no Parecer CNE/CP nº 03/2004;
- c) Mobilizar recursos para a implementação da temática de modo a atender às necessidades de formação continuada de professores(as) e produção de material didático das Secretarias Municipais e Estaduais de educação e/ou pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática;
- d) Divulgar e disponibilizar estudos, pesquisas, materiais didáticos e atividades de formação continuada aos órgãos de comunicação dos sistemas de educação (BRASIL, 2013, p.44).

Como podemos observar, os NEABs são fundamentais para a articulação e implementação de discussões sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), nos espaços acadêmicos, em parceria com os movimentos sociais e com a sociedade.

Gomes problematiza ainda que, “se antes vários profissionais e intelectuais se recusavam a debater e discutir sobre raça, racismo e relações

raciais, essa postura passa a ser cada vez mais questionada” (p.72), pois, para a efetivação das novas exigências legais,

[...] gestores, intelectuais e profissionais de várias áreas necessitam conhecer mais sobre esses temas, são obrigados a revelar a sua ignorância sobre os mesmos e recorrer àquelas e àqueles que têm competência e *expertise* sobre o assunto (GOMES, 2017, p.72).

Com isso, “[...] os intelectuais, os pesquisadores e os ativistas do Movimento Negro são chamados a opinar”, e o conhecimento até então desconsiderado pela academia, passa a ser reconhecido, iniciando uma decolonização do conhecimento no ensino superior brasileiro que sempre teve um currículo eurocêntrico. De acordo com Gomes, esses conhecimentos e essas competências dos intelectuais negros e do Movimento Negro foram “relevantes e válidos para a formulação e a implementação de políticas públicas” (p. 73).

Diante do exposto, apresentamos a seguir a análise de nossos dados, que deve como propósito compreender o processo de implementação da Lei 10.639/03, na UFRPE, situando efeitos na dinâmica político-pedagógica desta universidade, na dinâmica pedagógica dos cursos de licenciaturas e apresentando desafios desse contexto.

Capítulo 4

Depoimentos e perspectivas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na UFRPE

*“[...] Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção
Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós, é de Todos, nós ”
(Lia de Itamaracá)*

Neste capítulo, apresentamos as pessoas colaboradoras da presente pesquisa e explicitamos sobre o tratamento e as análises dos dados encontrados, através das entrevistas. No entanto, esclarecemos que este não se trata de um capítulo final, mas de um momento de culminância que é de idas e vindas, num movimento cíclico em todo o corpo do texto e em todo processo percorrido, de mãos dadas com as/aos autoras/es e as/aos colaboradoras/es pesquisadas/os, como se dançássemos uma ciranda.

4.1 Caracterização das/os Colaboradoras/es da Pesquisa

No desenvolvimento da pesquisa e com a necessidade de realizar as entrevistas, passamos a buscar testemunhas do processo de implementação da disciplina ERER para que contribuíssem no percurso de resolução da nossa problemática. Assim, a formação de nosso corpus de pesquisa advém desses professores e professoras que compõem o quadro de docente da UFRPE e cumprem o critério de terem participação ativa com o processo de implementação da disciplina.

Desta forma, apresentamos as seguintes pessoas colaboradoras, evidenciando que essas estão apresentadas por nomes fictícios, de homens negros e mulheres negras que se destacaram na história e na luta negra da sociedade brasileira.

Sobre a realização das entrevistas, acreditamos ser importante a descrição mínima do contexto de cada uma. Assim, destacamos que a entrevista com a Pró-Reitora Aqaltune¹⁶ foi agendada por telefone e realizada em sua sala na Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. Ao chegar na PREG e me identificar, fui informada que Aqaltune estava na sua sala a minha espera, e, assim, fui acompanhada até sua presença, que me recebeu de forma bastante acolhedora. Em seguida, apresentei um pouco da pesquisa, entregando-lhe o TCLE (apêndice B), e a mesma solicitou avaliar previamente o roteiro da entrevista

¹⁶Aqaltune: Princesa e guerreira africana, Aqaltune fugiu grávida de um engenho em Porto Calvo, no século 17. Determinada, a princesa desbravou uma terra desconhecida e hostil em nome de sua liberdade. Filha do rei do Congo, liderou o Quilombo dos Palmares. Aqaltune foi mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi, os dois principais líderes do Quilombo dos Palmares. Extraído de <http://serradabarriga.palmares.gov.br>

antes de iniciarmos, e, assim, demos início à entrevista, que durou cerca de uma hora.

Carolina Maria de Jesus¹⁷ é o codinome de uma das entrevistadas, que também aqui representou a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. A entrevista aconteceu em uma sala, localizada no Departamento de Educação (DEd) da UFRPE. Por telefone havíamos cogitado alguns encontros, que aconteceram imediatamente em razão de outros compromissos assumidos pela professora Carolina Maria de Jesus, mas, a partir de um espaço em sua agenda, conseguimos realizar nossa entrevista, que ocorreu no final da tarde e durou uma hora e quarenta minutos.

A entrevista da professora da disciplina ERER, nomeada aqui por Dandara¹⁸, ocorreu também em meados do mês de setembro de 2018, e foi realizada na aconchegante casa da entrevistada, onde fui recebida com a mesa posta e um convite para um café. Também estavam presentes seu filho e sua filha, que durante a realização da entrevista chegaram da escola e eventualmente realizaram algumas intervenções na ocasião, por necessitarem de seus cuidados. No clima de conversa e de aprendizado com os relatos da entrevistada, não percebemos o passar do tempo, mas constatamos que a gravação do áudio durou 1 hora e 30 minutos nesse diálogo.

A entrevista com o professor ministrante da disciplina ERER, aqui chamado por Luiz Gama¹⁹, foi realizada no campus da UFPE, numa tarde de setembro de 2018, no jardim do Centro de Educação. Inicialmente, havíamos marcado na UFPE, pois o professor estava de recesso na UFRPE e se dirigia

¹⁷ Carolina Maria de Jesus: mulher negra, escritora e poetisa, teve seu primeiro livro lançado na década de 1960 e traduzido para vários idiomas. Suas obras em geral retratam sobre a sua vivência no cotidiano da comunidade do Canidé/SP. Seu posicionamento e sua consciência política evidenciados nas suas escritas se destacam, comprovando sua capacidade crítica de leitura de mundo.

¹⁸ Guerreira do período colonial do Brasil, ela foi uma das lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII. Sempre perseguindo o ideal de liberdade, Dandara não tinha limites quando o que estava em jogo era a segurança do quilombo. Extraído de <<http://www.palmares.gov.br/?p=33387>>

¹⁹ Luiz Gama nasceu em 21 de julho de 1830. Filho de Luiza Mahin, autodidata e dono de uma memória excepcional, Luiz Gama se tornaria um grande advogado. Foi um dos abolicionistas mais atuantes de São Paulo. Com seu trabalho nos tribunais, conseguiu a libertação de centenas de negros mantidos injustamente em cativeiro. Extraído de <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/heroi/luizgama>>

para o Campus da UFPE para realizar a entrega de sua tese de doutoramento. Na ocasião, conversamos sobre o encerramento desse ciclo e a felicidade que era realizar o depósito do produto final da sua pesquisa. E, nesse clima, iniciamos a entrevista, que durou em torno de 60 minutos.

A entrevista com Lima Barreto²⁰, também professor ministrante da disciplina ERER, foi realizada na sala em que funciona o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - NEAB/UFRPE. Acomodamo-nos em torno de uma mesa da sala, que estava repleta de livros e coleções do acervo disponível no NEAB, e iniciamos a entrevista, que durou em média 1 hora. Em seguida o professor realizou a apresentação e disponibilização de alguns livros que julgou serem úteis para o presente estudo.

A entrevista com o professor Zumbi dos Palmares²¹, que aqui representa o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros - UFRPE, ocorreu em sua sala no Departamento de Educação da UFRPE e durou cerca de 1 hora e 40 minutos, que nos recebeu de forma acolhedora, demonstrando interesse no andamento da pesquisa.

A sétima e última descrição dos encontros refere-se à entrevista do representante do Fórum das Licenciaturas, aqui chamado pelo codinome de Ganga Zumba²², realizada na Biblioteca Central da UFRPE, onde nos acomodamos em uma das mesas do hall do segundo andar, passando em média

²⁰ Lima Barreto foi um dos maiores escritores brasileiros, considerado o principal antecedente do modernismo, reconhecido por ter mantido uma escrita de estilo livre e muito mais despojada que o estilo dos empolados parnasianos do seu tempo. Forte denunciador da questão do preconceito racial, tanto por suas crônicas quanto por seus romances, ele demonstrou uma sensibilidade incomparável para com o tema do racismo. Extraído de <http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/lima-barreto>

²¹ Zumbi dos Palmares nasceu em 1655, no estado de Alagoas. Ícone da resistência negra à escravidão, liderou o Quilombo dos Palmares, e é considerado um dos grandes líderes de nossa história. http://www.palmares.gov.br/?page_id=8192

²² Ganga Zumba foi o primeiro líder do Quilombo dos Palmares, filho da princesa Aqualtune. Em 1678, Ganga Zumba aceitou um tratado de paz oferecido pelo Governador Português de Pernambuco, o qual requeria que os habitantes de Palmares se mudassem para o Vale do Cucau. O tratado foi desafiado por Zumbi, um dos sobrinhos de Ganga Zumba, que se revoltou contra ele. Na confusão que se seguiu, Ganga Zumba foi envenenado, muito provavelmente por um dos seus, por fazer um tratado com os portugueses. Extraído de <https://www.geledes.org.br/ganga-zumba/>

1 hora e 30 minutos em diálogo, para contemplarmos de forma satisfatória as questões do roteiro de entrevista.

Faz-se necessário evidenciar que a cada início das entrevistas foi apresentado e entregue o Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE (apêndice B), para cada entrevistada/o assinar, tomando consciência da problemática e dos objetivos da presente pesquisa, ficando cada um/uma com uma cópia do documento.

Quadro 2- caracterização das/os colaboradoras/ES

Nome	Sexo	Auto declaração	Formação acadêmica	Tempo de atuação: docência/cargo	Idade
Aqualtune	Fem	Parda	Graduação em ciências sociais, mestrado em sociologia e doutorado em ciências sociais.	3 anos	----
Carolina Maria de Jesus	Fem	Branca	Psicóloga, mestrado e doutorado em psicologia cognitiva	2 anos	52
Dandara	Fem	Negra	Bacharel em Direito, mestra em Ciências Políticas, doutora em psicologia.	6 anos de docente e 4 anos na UFRPE	44
Luiz Gama	Masc	Branco	Comunicação Social, mestrado e doutorado em sociologia.	(aproximadamente) 4 anos	30
Lima Barreto	Masc	Negro	Formado em filosofia, mestre em fundamentos da educação e doutorado em educação	30 anos de docente 4 anos na UFRPE	57
Zumbi dos Palmares	Masc	Negro	Formado em filosofia, mestrado e doutorado em educação	2 anos na coordenação NEAB	57
Ganga Zumba	Masc	Branco	Formado em física com mestrado e doutorado na área de física.	18 anos de docência	46

Fonte: elaborado pela autora.

A partir do quadro acima, observamos que em nossa pesquisa, entrevistamos 7 colaboradores, sendo 57,14% homens e 42,86% mulheres (4 homens e 3 mulheres), e, como anteriormente pontuado, todas/os foram selecionados(as) pelo único critério de estarem ligados(as) ao processo histórico de implementação da disciplina ERER na UFRPE.

Destacamos, ainda, que estes(as) colaboradores(as) se colocaram à disposição, demonstrando, sem exceção, boa vontade, interesse e satisfação em colaborar com a pesquisa. Acreditamos que um dos motivos que levam a essa colaboração coletiva na participação da pesquisa é a experiência acadêmica em comum.

O corpus de nossa pesquisa foi composto por professores e pesquisadores com experiência acadêmica na discussão sobre os desafios e possibilidades da implementação da disciplina educação para as relações étnico-raciais na educação superior. Além disso, alguns deles são militantes do movimento negro, sendo todos eles conscientes da importância e da contribuição que promovem para o presente estudo. Vemos, então, que a própria existência da legislação no campo da educação induz os docentes a pesarem sobre estratégias de trabalho com a temática, contribuindo com a formação dos educadores.

Sobre a identidade étnico-racial, foi perguntado para os/as entrevistados/as como eles/as se autodeclaravam em relação a sua raça e ou cor, e, como podemos observar no quadro 1, 3 (três) se autoafirmaram como pessoas brancas; 3 (três) entrevistadas/os se autoafirmaram como pessoas negras; 1 (uma) entrevistada se autoafirmou como parda.

Dito isto, sentimos a necessidade de enfatizarmos duas das entrevistadas em relação as suas autodeclarações, pois a professora Dandara, embora se autodeclare negra, em seu fenótipo apresenta a pele clara, e sobre isso ela esclarece:

embora eu me reconheça como negra, eu sei que na complexidade do racismo brasileiro, eu tenho muitas formas de ser vista pela sociedade e na maioria de uma sociedade nordestina me vê como branca. E eu reconheço que isso faz diferença socialmente (DANDARA).

A professora Dandara evidencia que, apesar de se reconhecer como uma mulher negra, ela tem consciência política de como a cor clara de sua pele interfere de forma positiva nas suas relações sociais. Sobre a relação de poder na sociedade brasileira, Ana Célia da Silva (2007, p.95) afirma que:

o respeito às diferenças implica numa reciprocidade na igualdade de relações. Como não é possível estabelecer relações recíprocas de direitos e respeito em um sistema baseado na exploração do outro, desenvolve-se ideologias de dominação, objetivando a desconstrução da identidade étnico/

racial/cultural, da auto-estima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido.

A autora ainda aborda que a questão da cor clara da pele foi mantida ideologicamente enquanto um benefício inicialmente para uma elite, e no processo de branqueamento tal benefício foi dado parcialmente para negros e negras de pele clara. Sobre isso, Hasenbalg (1979) assevera:

diferenças mínimas no tom da pele tornaram-se dados sociais significativos. Criou-se assim uma situação em que os favores são distribuídos entre os mestiços na base do seu grau aparente de mistura. Em outras palavras, uma recompensa é atribuída aos graus de branqueamento entre as pessoas de cor (CASTE, 1970 *apud* HASENBALG, 1979, p. 235).

Já a pró-reitora Aqualtune, ao se afirmar como parda, pontua que:

embora o meu fenótipo aponte para uma pessoa branca, eu não me considero branca, porque meu pai ele pode sim ser considerado uma pessoa branca, mas minha mãe é negra. Então nessa mistura racial maravilhosa do Brasil, eu sai com uma cor mais amarelada. [...] eu não posso de forma alguma, não me entendi nunca na minha vida como uma pessoa branca. [...] porque uma coisa é o que a gente é no genótipo outra coisa é o que a gente apresenta no nosso fenótipo e mais diferente ainda é a identidade que cada um tem a respeito do que ele é e de como ele se representa na sociedade. (AQUALTUNE)

A declaração de Aqualtune demonstra considerar a sua origem de descendência de pai branco e mãe negra se autoafirmando parda, e, em seguida, pontua a questão da subjetividade de pertença em relação à autodeclaração identitária. Sobre isso destacamos o que nos dizem as pesquisadoras Fernandes e Souza (2016, p.104):

as representações de todos os grupos sociais circulam no meio social produzindo sentidos e consequências. No entanto, algumas representações ganham maior visibilidade e passam a ser consideradas como expressão da realidade social. Na sociedade brasileira, assim como em outras, as representações que prevalecem são construídas por narrativas hegemônicas, capazes de representar um grupo social em detrimento de outros. Essas representações foram construídas mediante a óptica eurocêntrica, que institui sentidos de “normalidade” e “anormalidade”, estabelecendo como norma padrão o homem, branco, heterossexual, cristão. Os indivíduos que não correspondem a esse padrão são vistos como desviantes, abjetos, e excluídos socialmente.

Diante das duas falas que dizem respeito à autoafirmação, podemos inferir que Dandara evidencia de forma consciente o privilégio que tem diante da sociedade pelo fato de ter o tom da pele claro, apesar de seu pertencimento enquanto uma mulher negra, enquanto Aqualtune, apesar de apresentar os traços considerados pela sociedade de branca, não se reconhece como tal, por conta de ser fruto de uma relação interracial. Sobre as outras pessoas entrevistadas, destacamos, ainda, que apenas duas se autodeclararam negras, que são Zumbi dos Palmares e Lima Barreto.

Já a autodeclaração enquanto pessoas brancas foi afirmada por três colaboradores/as: Carolina Maria de Jesus, Luiz Gama e Ganga Zumba. Diante dessas afirmações de como as pessoas entrevistadas se enxergam, evidenciamos que apenas 3 das 7 pessoas entrevistadas se reconhecem enquanto pessoas negras, representando, assim, 42,86% dos/as colaboradores/as.

Se partirmos para a realização de uma heteroidentificação, ou seja, a subjetividade do racismo brasileiro, sabemos que o racismo se concretiza através de “marca” ou maior presença do fenótipo negro. Dessa forma, a heteroidentificação trata-se do olhar do outro sobre a identidade de uma pessoa, ou seja, apesar da autodeclaração, deve-se considerar as diferentes formas de ser visto e reconhecido na sociedade. Com isso, esses dados podem ser alterados para uma maior diferença na proporção da representatividade negra e branca em nossos colaboradores de pesquisa, pois, ao considerarmos apenas os traços físicos numa classificação heteroidentitária, a professora Dandara e a pró-reitora Aqualtune iriam compor o grupo branco, mudando esse percentual para 71,46% de brancos e para 28,57% de representantes negros, o que representa a existência e uma subrepresentação negra. Assim, diante do exposto, evidenciamos os estudos de Gomes, quando afirma que:

sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos (GOMES, 2017, p.19).

Sobre a formação dos colaboradores/as, podemos observar que 01 é formado em Comunicação Social, com mestrado e doutorado em Sociologia; 01 é Bacharel em Direito, mestra em Ciências Políticas e doutora em Psicologia; 01

possui graduação em Ciências Sociais, mestrado em Sociologia e doutorado em Ciências Sociais; 01 é formado em Física com mestrado e doutorado nessa área; 02 são formados em Filosofia com mestrado e doutorado na área de Educação e 01 com formação em Psicologia com mestrado e doutorado na área de Psicologia Cognitiva. Com isso evidencia-se que os/as entrevistados/as possuem áreas de formação bem distintas.

Em relação ao tempo de ocupação no cargo, observamos que Carolina Maria de Jesus passou dois anos na Pró-Reitoria, e a pró-reitora atual (no momento em que fechamos este estudo) está há 3 anos no cargo.

Com relação ao tempo dos docentes concursados para a disciplina EREER entrevistados neste estudo, observamos que Lima Barreto tem 30 anos de docência, Dandara declarou o total de 6 anos e Luiz Gama afirmou ter 4 anos. Destacamos que esses professores participaram do mesmo processo seletivo, apesar de possuírem tempos de docência distintos.

O tempo de atuação do coordenador do Fórum das Licenciaturas, Ganga Zumba, foi evidenciado em sua totalidade do tempo de atuação enquanto docente, pois o mesmo afirmou que desde o começo da sua carreira docente sempre participou ativamente de organizações de encontros para a discussão das licenciaturas na UFRPE, e que tais organizações de espaços de discussões posteriormente transformaram-se no que hoje é o Fórum das Licenciaturas. Zumbi dos Palmares ocupou o cargo de Coordenador do NEAB-UFRPE por dois anos, sendo o primeiro coordenador.

Sobre a faixa etária das/os entrevistados/as, como podemos observar no quadro 01, assim se distribui: 01 tem 30 anos; 01 tem 44 anos; 01 com 46 anos; 02 entrevistados têm 57 anos; 01 com 52 anos e sobre 01 entrevistada não obtivemos a informação da sua idade. A partir do exposto, destacamos a existência de uma diversidade de experiências, a partir das idades dos sujeitos participantes da pesquisa.

4.2 Análise de conteúdo do corpus da pesquisa

Laurence Bardin (2016), sobre o processo de categorização em uma pesquisa científica, afirma que “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e em seguida, por reagrupamento

segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p.147). Em relação ao que se compreende por categorias, a autora ainda nos revela que “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos” (BARDIN, 2016; p.147).

Desta forma, enfatizamos que, sob a perspectiva de Bardin (2016), compreendemos esse processo de categorização enquanto a “passagem de dados brutos a dados organizados”, promovendo visibilidade para índices de difícil identificação quando ainda estão em estado bruto. Assim, desenvolvemos nossa organização sob três categorias, sendo elas: (1) A dinâmica político-pedagógica na UFRPE e a Lei 10.639/03, que discorre sobre os dados encontrados com relação à dinâmica político-pedagógica que engendrou o cumprimento da lei 10.639/03, no âmbito dos cursos de licenciaturas da UFRPE. Além disso, destacamos uma relação entre essa dinâmica na própria instituição escolhida para a realização da pesquisa e aspectos socioculturais presentes na sociedade brasileira; (2) Os paradigmas dos PPC dos cursos de licenciaturas da UFRPE, que discorre acerca dos paradigmas dos cursos de licenciaturas, no que concerne à inserção da disciplina EREER, de caráter obrigatório; (3) Os desafios para a realização da disciplina e sugestão de ações afirmativas na UFRPE, que diz respeito às dificuldades para a realização da disciplina EREER e para a efetivação de políticas de ações afirmativas de promoção da igualdade racial na UFRPE.

4.2.1 A dinâmica político-pedagógica na UFRPE e a Lei 10.639/03

Com relação à dinâmica político-pedagógica na UFRPE e a Lei 10.639, observamos que os entrevistados destacam que, para entendermos a conjuntura dessa discussão na universidade, precisamos relacionar com aspectos referentes à própria configuração da sociedade brasileira. Os mesmos afirmam que a dinâmica das relações étnico-raciais na sociedade brasileira acaba por influenciar tanto a política das instituições, como também as relações que se estabelecem em nossa sociedade. Nesse sentido, podemos perceber que a dinâmica sociocultural passa a influenciar a constituição, tanto das políticas educacionais, como das práticas institucionais. As políticas passam a ser

construídas considerando as demandas sociais. E, nesse contexto, surgem estratégias de enfrentamento e autoafirmação de debates, como o das relações étnico-raciais, sejam nos cursos de licenciatura, ou na sociedade como um todo.

Em relação à compreensão das/os entrevistadas/os sobre a dinâmica das relações étnico-raciais na sociedade brasileira, identificam-se em suas falas diferentes aspectos que para elas/es cercam essa dinâmica. Com isso, características como complexa, miscigenada e aspectos como a identidade racial e a existência do racismo foram pontos que se evidenciaram nas falas das/os colaboradoras/es na realização das entrevistas. Assim, no que diz respeito à percepção dos sujeitos sobre a composição étnico-racial de nossa sociedade, elencamos elementos apresentados no quadro 3.

Quadro 3- Composição étnico-racial da sociedade brasileira

Colaborador/a de pesquisa	Fala sobre sua concepção da sociedade brasileira em relação a sua composição étnico-racial
Aqualtune	Historicamente, como um país de multiplicidade racial.
Carolina Maria de Jesus	A miscigenação está presente em toda a sociedade.
Dandara	É majoritariamente negra. Então isso vem sendo demarcado muito fortemente, principalmente na nossa realidade nordestina.
Luiz Gama	É uma população extremamente miscigenada
Lima Barreto	De ascendência afro-brasileira em torno de 51%. Tem um perfil muito diverso, regionalizado...
Zumbi dos Palmares	Nação multicultural e multiétnica.
Ganga Zumba	O número de pessoas que se autodeclararam pretos e pardos aumentou nos últimos anos

Fonte: a autora

Podemos observar que 4 entrevistadas/os (Aqualtune, Carolina Maria de Jesus, Luiz Gama e Zumbi dos Palmares) evidenciaram que, com relação ao modo de percepção da composição étnico-racial da sociedade brasileira, percebem-na enquanto multiétnica e miscigenada.

Para melhor explanação, destacamos ainda as seguintes falas de uma das pró-reitoras e de um dos professores ministrantes da disciplina. Eles respectivamente afirmaram:

o Brasil ele já é constituído historicamente como um país de multiplicidade racial, então ao longo da história essa multiplicidade ela vai digamos assim crescendo no sentido da própria miscigenação. A miscigenação vai criando uma população, na minha opinião, cada vez mais parda (...) No entanto, o que é a composição racial do Brasil de fato e como os brasileiros se comportam a partir disso, e se entendem, é uma questão muito diferente da outra (AQUALTUNE).

é uma população extremamente miscigenada, o que não quer dizer e eu gostaria dessa ressalva que seja uma população harmonicamente miscigenada (LUIZ GAMA).

Podemos perceber dois principais aspectos que surgem tanto na fala da pró-reitora Aqualtune, quanto na fala do professor Luiz Gama. São esses a miscigenação e as relações sociais, que partem dessa realidade, pois a própria construção da sociedade brasileira se dá em torno de intensos conflitos entre os diferentes povos que a constituíram, destacando inicialmente “o vasto genocídio dos índios nas primeiras décadas da colonização...” (QUIJANO, 2005, p.5) e a escravização dos negros e negras sequestradas/os dos países que formaram o continente africano.

No entanto, a sociedade brasileira, mesmo sendo compreendida enquanto miscigenada, como afirma o antropólogo Munanga (1996), ao descrever a sociedade brasileira enquanto um “mosaico de cores”, também evidencia o quanto que essa mistura entre diferentes povos se constituiu de forma negativa, pois nessa construção de sociedade a miscigenação foi compreendida como um processo de degeneração da espécie humana, que, por sua vez, era vista de forma hierarquizada, partindo do pressuposto de raças inferiores e raças superiores, respaldando, assim, a dominação da raça branca sobre as demais.

A entrevistada (Dandara) evidencia que no seu ponto de vista trata-se de uma sociedade majoritariamente negra, dando ênfase à regionalidade nordestina. Tal fala nos leva a inferir que a mesma, ao realizar tal afirmação, está considerando o processo histórico, que afirma o Nordeste brasileiro como lugar de destaque pela sua propícia localização geográfica no desembarque dos

navios vindos do continente africano, que atracavam nos portos da região nordeste, trazendo forçadamente a população como escravizada. Assim, historicamente, faz a população nordestina negra em sua totalidade, comparando-se com outras regiões do Brasil.

Já Lima Barreto diz que pouco mais da metade da população brasileira é de origem afro-brasileira e, assim como Dandara, faz destaque ao aspecto das regionalidades territoriais brasileiras. Observamos também que, ratificando essa ideia, Ganga Zumba destaca o aumento de pretos e pardos nos últimos anos em nosso país, referenciando-se aos últimos resultados do censo, que mostra um aumento no quantitativo de brasileiros e brasileiras que se autodeclararam negras/os. Observamos, a partir daí, que, diante da dominação da colonialidade do ser, negar-se enquanto negro/a sempre foi uma forma de tentar adentrar nos padrões aceitos. Por outro lado, a decolonização do ser potencializa a autoafirmação das pessoas enquanto negras, contribuindo para o enfrentamento do racismo. Destacamos, ainda, que Zumbi dos Palmares explicita que:

o Brasil é uma grande nação multicultural e multiétnica. Então essa composição da sociedade brasileira, ela não foi uma composição sem conflito. **Ela é uma composição marcada por relações de poder e ela tem uma estrutura nessa composição que é a estrutura do racismo como elemento estruturante** desde o início, na colônia. Então tanto as populações indígenas quanto as populações negras, elas são parte desse processo que foi colocada numa condição de subalternidade (ZUMBI DOS PALMARES, *grifo nosso*).

Dessa forma, observamos que, apesar da existência da multiplicidade racial historicamente constitutiva da sociedade em nosso país, relações de poder permeiam essa estruturação. Sem exceção, todas as pessoas entrevistadas afirmaram reconhecer a existência do racismo na sociedade brasileira, ou seja, estatisticamente falando, cem por cento das/os entrevistadas/os. Assim, mesmo com a sociedade miscigenada, em que as distintas culturas deveriam se respeitar, ainda enfrentamos questionamentos sobre estratégias de valorização, especificamente da cultura negra. Alguns entrevistados, inclusive, destacam algumas reflexões sobre a questão do racismo:

o Brasil não era para ser um país racista, por sua história e pelo que ele é hoje. É um país extremamente miscigenado, muito embora historicamente a gente caminhou para o lado contrário de toda essa questão e o preconceito no Brasil ele é muito forte, ele é exacerbado (AQUALTUNE).

[...] nós somos um povo miscigenado, é muito complicado agente aqui ficar defendendo raça né. Aí eu não sei fico confusa até onde eu falo etnia, até onde eu falo raça, enfim. Como eu não sou estudiosa da área eu fico confusa nesses conceitos. [...] É racista! [sociedade brasileira] Reconheço! Eu acho que a gente tem uma falsa, essa coisa assim: o brasileiro não é racista. Ele não é um racista declarado, dificilmente você ouve pessoas levantando a bandeira de que eu sou racista. Se bem que agora as pessoas nesse período de eleição a coisa tá bem descarada (CAROLINA MARIA DE JESUS).

As falas acima nos levam a inferir que tanto Aqualtune quanto Carolina Maria de Jesus talvez não considerem o processo de miscigenação da sociedade brasileira enquanto ação efetiva do racismo, pois, apesar da forte mestiçagem que constitui a nossa sociedade, não podemos esquecer das relações de poder que hierarquizam as raças, pondo em lugar de subalternidade os não-brancos. Evidenciamos ainda que, mesmo diante da efetiva miscigenação e da quebra do conceito de raças humanas criado pela pseudociência, o racismo continua efetivo na forma de hierarquização dos fenótipos e/ou da cultura, inferiorizando os traços físicos que se originam em especial da raça negra. Os estudos decoloniais abordam esse processo como a “colonialidade do ser”, uma vez que os resquícios dessa hierarquização determinam também o modo de compreensão de ser e de se relacionar, como afirmam as falas que seguem:

o racismo define as nossas relações, define os nossos afetos, define as nossas pretensões de vida, define a nossa forma de nos olharmos no espelho, define tudo. Sendo branco ou sendo negro, porque o branco quando se olha e vê seus cabelos loiros e seus olhos azuis se acha lindo e isso é definido pelo racismo. Assim como uma pessoa negra que não tem consciência racial se olha no espelho e se acha feia por causa do seu nariz e do seu cabelo. Isso é racismo também (DANDARA).

então isso implica nos lugares sociais e políticos que essa população [subalternizada] vai estar presente (ZUMBI DOS PALMARES).

Inferimos, assim, que a naturalização do racismo nos faz agir de forma racista sem termos disso consciência, ou seja, de forma naturalizada nos relacionamos social e afetivamente sob as regras do que estipula o racismo. Ele norteia a forma de como nos percebemos e agimos. Como vemos o racismo

perpetuado através da colonialidade do ser, apesar de ser este oriundo da colonização, diz respeito a um fato atual da nossa sociedade. Os Movimentos Negros vêm denunciando e reivindicando ações para combatê-lo. Assim, diante do reconhecimento do racismo, destacamos a seguinte fala:

as pessoas estão mais conscientes eu acredito nos últimos anos de que certas práticas, certas falas, caracterizam uma prática indesejada, piadas, tratamentos. Mais assim, em geral eu ainda acho que a sociedade ela não reconhece claramente que somos uma sociedade racista. É como se as pessoas achassem um absurdo, não é possível a pessoa não contratar o outro porque ele é preto. Não é possível que uma pessoa receba um salário menor porque é preto. As pessoas acham isso um absurdo! É como se as pessoas de certa maneira, elas não concordassem com a prática, mais não enxergam a prática. No geral é assim (GANGA ZUMBA, 2018).

A fala de Ganga Zumba explicita outra realidade comum em nossa sociedade, que é a negação da existência do racismo. Nas palavras de Florestan Fernandes, o brasileiro tem preconceito de ter preconceito. No entanto, sabemos que o racismo existe e, inclusive, observamos bem isso na fala da professora Dandara, ao afirmar que o Estado pode até legitimar esse racismo em nossa sociedade:

falar sobre racismo na sociedade brasileira para mim é desenhar a própria estrutura do Estado. Porque o Brasil ele só existe por causa do racismo (...). Sem isso, sem o roubo dos territórios indígenas e sem a exploração do trabalho escravizado não haveria esse Estado. Esse Estado ele é tecido, eu digo muito isso, o Estado como um tecido, um tecido que têm aquelas teias, os fios. Então quando você olha qualquer tecido, pano e tudo mais, você vai ver ao fundo os fiozinhos tecendo aquela trama toda. Pois, eu vejo o estado brasileiro como um grande tecido cujas teias são exatamente o racismo. Porque o racismo é estruturante! (DANDARA)

A fala de Dandara nos leva a inferir que existem tendências de reproduções racistas por parte do Estado, uma vez que o estado nasceu através de uma relação racista. Dessa forma, destacamos que existem grupos sociais que lutam para que suas demandas sejam atendidas e que entram em diálogo com o Estado, no entanto, existem as relações de poder no ato de diálogo com essas estruturas.

No tocante à universidade, nosso lócus de pesquisa, observamos que, em certa medida, essa instituição vem sendo espaço de sub-representação da população indígena e negra. Nessa perspectiva, a universidade ainda pode, a

partir de sua prática, reproduzir as desigualdades oriundas do racismo que estrutura a nossa sociedade. No entanto, destacamos que, se por um lado, ela tem a mesma força de reproduzir e legitimar o racismo, por outro, tem o poder de, através das suas práticas, fazer um movimento contrário ao racismo, e isso se expressa nas falas a seguir:

a universidade até a lei de cotas era uma universidade extremamente do mérito e da elite. E era branqueada,(...) mesmo com a lei de cotas o que existe hoje no contexto étnico racial da universidade ainda não corresponde ao que eu entendo que seja o contexto étnico racial da sociedade, não conseguimos digamos assim essa paridade, essa igualdade racial dentro da universidade (AQUALTUNE).

eu vejo a universidade como várias universidades. Existem os cursos noturnos, os cursos diurnos, os cursos de alta concorrência, de baixa concorrência. É como se fosse universos diferentes. Nos cursos noturnos normalmente estão lá os trabalhadores, aqueles que não podem estudar durante o dia e nos cursos diurnos, por exemplo, estão lá os alunos que tem condições de se dedicar ao estudo. [...] Em geral essa parte mais privilegiada da sociedade brasileira que estão nesses cursos de alta concorrência são os alunos brancos e a participação negra nesses cursos é menor (GANGA ZUMBA).

a universidade vem se democratizando mais ainda é um espaço elitizado sobretudo nos cursos de maior prestígio, mas eu acho que é inegável uma mudança nesse sentido. A diversidade racial brasileira está mais presente hoje dentro da universidade do que a cinco, dez anos, por exemplo (LUIZ GAMA).

nas relações de poder a população negra, indígena e descendentes dessas condições, ela vai estar sub-representada em diferentes espaços de poder na sociedade, dentre eles a universidade. Então a universidade é um espaço ainda de sub-representação principalmente quando se diz respeito à população negra e a população de origem indígena (ZUMBI DOS PALMARES).

Diante das falas destacadas, inferimos que, para a universidade deixar de ser uma universidade ainda elitizada e passar a ser uma universidade para toda a população brasileira na sua mais diversa composição, deve-se refletir acerca de sua democratização, o que implica pensar o ingresso dos estudantes, a permanência desses e a qualidade do ensino. Também precisamos pensar sobre a questão da igualdade de oportunidade.

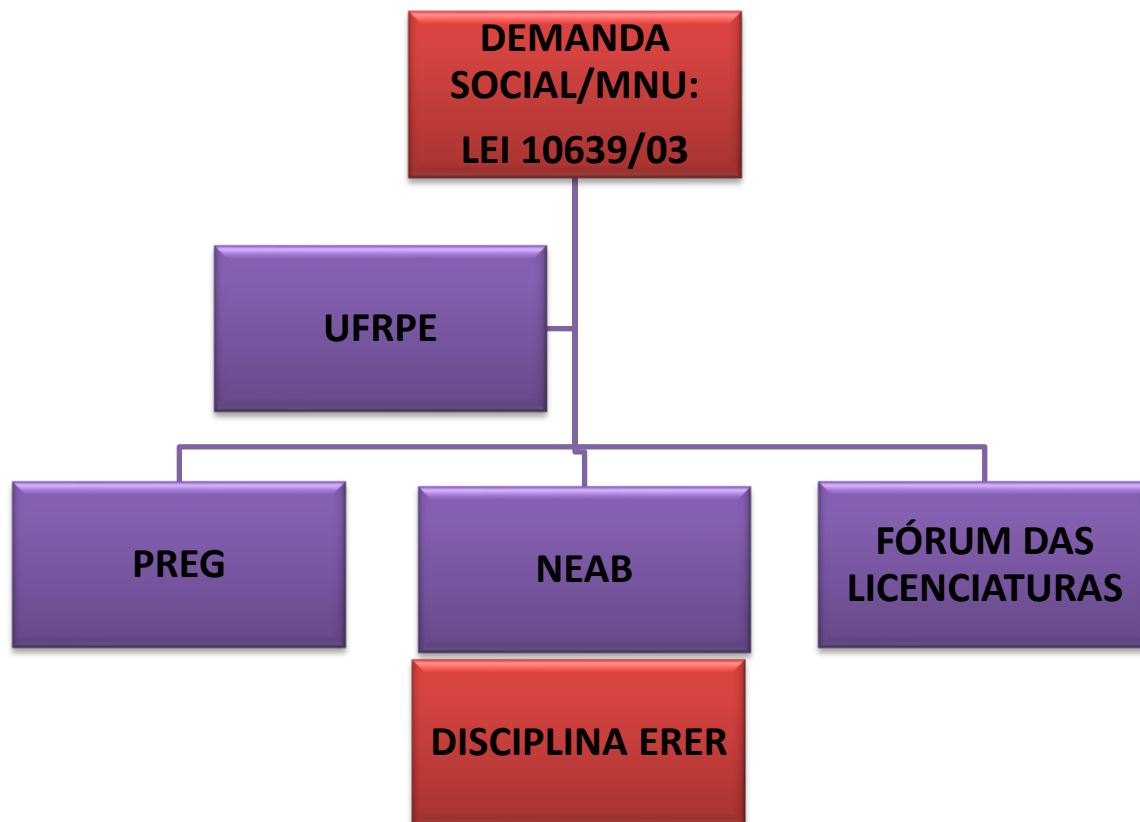
E, diante do exposto, faz-se necessário mapear espaços de discussão e construção de alternativas ao debate democrático, principalmente no tocante ao

cumprimento da lei 10.639. No tocante à dinâmica político-pedagógica na UFRPE e a Lei 10.639, observamos que, diante do processo de discussão e implementação da disciplina ERER nos cursos de licenciaturas da UFRPE, algumas instâncias contribuíram significativamente. A articulação construída pela Pró-Reitoria de Ensino, com a participação ativa do NEAB e do Fórum de Licenciaturas, fez com que se capilarizasse o debate da implementação da disciplina educação para as relações étnico-raciais no âmbito dos cursos de graduação.

Dessa forma, houve o favorecimento de iniciativas e debates sistemáticos nos cursos de graduação, considerando a especificidade de cada licenciatura, no sentido de promover mudanças curriculares.

Apresentamos na figura abaixo uma sistematização desses espaços de discussão, evidenciando, inclusive, a importância da articulação entre as instâncias.

Figura 3- espaços de discussão sobre a dinâmica político-pedagógica da UFRPE para a implementação da Lei 10.639/03



Fonte: a autora.

Como vemos, a partir da figura acima, o campo oficial, através das diretrizes no campo da educação, influenciou a constituição das políticas institucionais. A indução mobilizada pela criação da lei 10.639/03 apresentou-se como uma realidade. E, nesse contexto, especificamente no tocante à UFRPE, mobilizou a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG), em articulação com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) e o próprio fórum de licenciaturas, a pensarem iniciativas, constituintes de uma política institucional. Desse modo, essas instâncias institucionais da UFRPE se fortaleceram enquanto espaços de discussões para a implementação da disciplina ERER. No quadro abaixo, sistematizamos, inclusive, falas importantes de nossos entrevistados, legitimando esses espaços como instâncias importantes para estruturação e materialização da política interna da universidade.

Quadro 4- A dinâmica político-pedagógica na UFRPE e a Lei 10.639/03: instâncias institucionais

Instâncias	
PREG	<p>A PREG ela tem um papel fundamental! Na verdade ela é protagonista porque na nossa estrutura os cursos são ligados diretamente a pró-reitoria. É ela que juntamente com as coordenações e toda a sua gestão consegue gerir os currículos e reformulá-los também (AQUALTUNE).</p> <p>A PREG ajudou demais articulando. A PREG e reitoria acabaram dando muito apoio e ao mesmo tempo dando a segurança de que a disciplina aconteceria, que a contratação de professor ia de fato acontecer e que a gente podia aprovar aquela disciplina (GANGA ZUMBA).</p>
FÓRUM	<p>A gente estabeleceu uma discussão por dentro do Fórum das Licenciaturas. Mantivemos algumas reuniões discutindo o tema, a questão legal da lei 10.639, da implementação do plano nacional. Tinha um plano nacional que foi elaborado pelo MEC com o movimento negro e com os NEAB'S da implementação da lei. E nesse plano tinha ações para o ensino superior e para a universidade. Então a gente pegou esses documentos e foi discutindo com os coordenadores nos fóruns, Então a gente montou um seminário (ZUMBI DOS PALMARES).</p> <p>E havia as várias estratégias: como vamos fazer isso? Vai ser por disciplina, vai ser por alguma ação transversal? Tinha essas discussões. Todos participavam. Foi a primeira vez no fórum que a gente inaugurou a estratégia de fazer o seminário (GANGA ZUMBA)</p>
NEAB	<p>O NEAB faz estudos e pesquisas. Está influenciando na concepção dos currículos dos cursos e ao mesmo tempo ele pode sair para atividades de extensão e levar todo esse conhecimento para a sociedade e promovendo esse intercâmbio para a sociedade e a universidade (AQUALTUNE).</p> <p>Os NEABs de modo geral nas universidades brasileiras foram protagonistas de muitas ações afirmativas, de políticas, de iniciativas, de implementação da lei. E fazem isso seguindo o ponto de vista interno das universidades dos processos demandando ou tencionado discussões de como essa temática deveria fazer parte do contexto da universidade (LIMA BARRETO).</p>

FONTE: a autora.

Diante do exposto, observamos que a PREG assumiu um protagonismo articulador junto às instâncias da universidade, seja com o fórum de licenciaturas e o NEAB, ou até mesmo junto aos coordenadores dos cursos de licenciatura da UFRPE. Importante é destacar que essas instâncias promoveram na universidade a realização de um seminário, que culminou na elaboração de um

relatório com uma série de exigências deliberadas durante as discussões do evento. O relatório, composto por uma série de proposições, foi encaminhado à PREG, que se responsabilizou na gestão seguinte por dar os devidos encaminhamentos burocráticos, criando-se, assim, a resolução nº 217 de 2012 (em anexo).

Vemos, então, que a PREG assumiu um papel importante, ao incorporar em sua política o apoio à discussão sobre o tema da educação para as relações étnico-raciais. Além disso, implantou uma discussão interna, no sentido de prover mecanismos de legitimação de professores para a disciplina e discussão junto aos cursos, de forma a potencializar mudanças nos projetos pedagógicos das licenciaturas da UFRPE.

No entanto, essas transformações foram acompanhadas por discussões, principalmente junto aos cursos de graduação, que revelavam embates no coletivo do curso. Importante é destacar também que, a partir da criação da resolução e a criação da disciplina, uma série de demandas começaram a surgir, dentre elas a necessidade de realização de concurso para a contratação de docentes qualificados para o debate. Nesse sentido, todo um trabalho precisou ser feito entre os cursos de graduação para evidenciar a importância do trabalho com a disciplina e do cumprimento da lei.

Outro embate no âmbito local, especialmente nos cursos de graduação, apresenta-se no que se refere à reformulação dos seus projetos pedagógicos. Assim, inferimos que, apesar do movimento nacional e institucional que legitima o trabalho com a educação das relações étnico-raciais através da legislação, as universidades precisam pensar ações junto aos cursos. Desse modo, legitimar o trabalho com a disciplina implica estabelecer redes de discussão para contribuir com esse debate na universidade e nos cursos de licenciatura.

Ainda sobre as instâncias que favoreceram a implementação da dinâmica político-pedagógica de implementação da lei 10.639 na UFRPE, destacamos o protagonismo do Fórum das Licenciaturas. Observamos que esse fórum foi uma das importantes instâncias indutoras do debate junto aos coordenadores dos cursos, do corpo docente e estudantes da UFRPE. Tais discussões serviram, inclusive, para mostrar a importância desse debate nos cursos de graduação e, sobretudo, para a formação de professores/as, defendendo a importância da discussão dentro dos cursos de licenciaturas.

Nesse processo, uma das ações mais importantes na universidade, a partir da identificação de apoio e resistências à implementação da lei 10.639/03, foi a realização do “Seminário Educação das Relações Étnico-Raciais na UFRPE: desafios e proposições”²³, que teve como objetivo “construir de maneira participativa, estratégias pedagógicas para a implementação da Lei 10.639/03...”, como evidencia o relatório do evento que se encontra em anexo ao presente trabalho (anexo 2).

Assim, observamos que o fórum de licenciaturas, enquanto espaço indutor de ações na universidade, e a partir de uma série de discussões no âmbito de um contexto local, contribuiu para o planejamento e execução de ações visando à implementação da referida Lei 10.639/03 na UFRPE.

Observamos, também, que o NEAB teve um papel estratégico no debate da universidade, pois, com a existência de um contexto nacional de discussões e de mobilizações, o NEAB consegue estabelecer essa rede de comunicação, tanto nacionalmente, como localmente. Assim, podemos dizer que esse núcleo atuou tanto na esfera administrativa, como na pedagógica, já que as ações promovidas por ele tinham por objetivo fortalecer os movimentos de luta pela demanda da população negra.

Destacamos ainda que o NEAB, enquanto um coletivo de intelectuais negros com uma forte articulação com o Movimento Negro, mostrou-se importante para a estrutura pedagógica da UFRPE. Diante de tal realidade, ressaltamos o que declara Santos (2010) a respeito das novas configurações universitárias:

[...] a universidade sofreu uma erosão talvez irreparável na sua hegemonia decorrente das transformações na produção do conhecimento, com a transição em curso, do conhecimento universitário convencional para o conhecimento pluriversitário (SANTOS, 2010, p.63).

Acreditamos que a própria instituição da lei 10.639/03 favoreceu mudanças na universidade no sentido de repensar a lógica de produção de conhecimento. Desse modo, observamos que o NEAB constituiu-se em espaço

²³Evento realizado nos dias 12 e 13 de maio de 2011, no Salão Nobre da UFRPE, o mesmo contou com a participação de representantes da SEPPIR, do GT racismo do MPPE e do convidado Dr. Henrique Cunha Jr. (Universidade Federal do Ceará)

político e pedagógico de discussão, favorecendo a realização de ações internas e externas.

4.2.2 Os paradigmas dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas da UFRPE

Com relação à essa categoria, observamos que a institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação da UFRPE mobilizou o repensar tanto do projeto pedagógico da UFRPE, como de seus cursos de licenciatura. Embora não fosse nossa intenção analisar o projeto pedagógico da instituição nem dos cursos, os depoimentos seguintes fazem inferências aos paradigmas e concepções que norteiam esses projetos, como também a dinâmica pedagógica na universidade e nos cursos, a partir da instituição da disciplina.

A resolução 217/2012 legaliza a institucionalização da Educação para as Relações Étnico-Raciais nos cursos de graduação da UFRPE e, conseqüentemente, induz a reformulação dos projetos políticos dos cursos. Essa realidade foi reforçada inclusive pelas falas abaixo, ao destacarem tanto a importância das ações afirmativas para a promoção de uma universidade inclusiva como a importância do NEAB e do fórum de licenciaturas nesse processo de articulação da discussão:

ações afirmativas, elas vêm para de alguma forma tentar promover uma universidade democrática, inclusiva (AQUALTUNE).

em se tratando da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, o NEAB e principalmente as pessoas que compõe o NEAB hoje, foram protagonistas. Foram elas que trouxeram essa discussão para o Fórum das Licenciaturas, para a universidade promovendo eventos, promovendo discussões, promovendo digamos assim a emergência do debate sobre a questão (AQUALTUNE).

No entanto, a partir da análise dos dados, evidenciou-se que tal processo não se deu sem embates e discussões. Observamos que, apesar da discussão ser necessária, a mesma encontra algumas resistências, inclusive devido ao preconceito construído historicamente em nossa sociedade, como podemos observar nas falas abaixo:

essa discussão ela é fundamental porque é isso que o Brasil é. Não tem sentido a gente na universidade, num lugar privilegiado de discussão, de elaboração, de pesquisa, de ensino e de extensão, negar uma questão tão importante para a sociedade brasileira (AQUALTUNE).

a disciplinaridade desse conteúdo ela se faz necessária, porque se não ela não vai ser discutida. Um professor de cálculo, um professor de física, um professor de química inorgânica, um professor da biologia celular. Ele não vai deixar de dar esse conteúdo para discutir de forma sistemática e aprofundada como dados de pesquisa a questão étnico racial, (...) se a gente não tivesse essa disciplina, não poderíamos garantir pessoas com estudo, com pesquisa sobre a temática. A gente não garantiria que outros professores que não tem estudo tratassem, do tema com propriedade, com profundidade, com seriedade, sem o viés preconceituoso (CAROLINA MARIA DE JESUS).

Inferimos, assim, a importância dessa discussão para a formação política dos estudantes de licenciaturas. Por outro lado, essa formação também passa a ser importante para os professores, uma vez que exige que os/as professores/as ministrantes da disciplina revejam seus valores, redefinam seus saberes e competências para atuar. Nesse processo, a formação e construção de conhecimentos nesse campo é indispensável, como observamos na fala a seguir:

é importante um professor que seja estudioso da área, um pesquisador que pesquisa na área, que lê sobre isso. Porque se você pega uma pessoa preconceituosa por alguma temática e se o professor não tiver os argumentos, com argumentos suficientes vai para o lugar comum e aí você não contribui para a formação mais qualificada (CAROLINA MARIA DE JESUS).

eu venho buscando trazer na disciplina com os meus colegas de trabalho, que são os estudantes, a ideia de que estamos nos educando para as relações étnico-raciais, que é o nome da própria disciplina. Então, devemos pensar que não estamos trabalhando com o conteúdo somente, mas também com conteúdos teóricos, pois acessamos conteúdos teóricos, mais do que isso, nós nos reeducamos nas relações étnico-raciais (DANDARA).

Além da importância da formação do professor universitário para o trato com a temática, observamos que a dimensão do planejamento constitui-se em dimensão estruturante dessa discussão. Nesse caso, pensar a docência universitária implica elencar os conhecimentos a serem trabalhados, a partir do contexto dos alunos, considerando a concepção de formação e de prática educativa que se tem. Desse modo, o professor universitário constrói a sua

profissionalidade, entendida como sendo os saberes e competências para atuar (ROLDÃO, 2005), a partir de uma das dimensões: a do planejamento.

Nesse contexto, os sujeitos entrevistados destacam que, para viabilizar o trabalho com a questão da educação para as relações étnico-raciais, o planejamento precisa ser concretizado a partir de diferentes cursos e considerando o contexto dos estudantes. Nesse caso, destaca-se que o planejamento não pode ser estruturado sem ter relação com a vida dos estudantes. Além disso, é preciso romper paradigmas para trabalhar com essa temática, muitas vezes não trabalhada nos cursos de licenciatura. Assim, sobre o modo de planejamento para realização da disciplina destacamos as seguintes falas:

a partir do planejamento construo uma primeira sensibilização para a importância dessas discussões, mais a gente trabalha nas licenciaturas mais diversas. Enfim, a disciplina é obrigatória para todas as licenciaturas então nós trabalhamos com algumas áreas que não tem um histórico de discussão desses temas. Então eu não pretendo e nem é o objetivo da disciplina formar especialistas por exemplo. E o que nós podemos formar são pessoas, futuros professores e professoras, sensibilizados para a importância do tema. Sensibilizados não só para a importância do tema, como para a importância da sua abordagem na sala de aula. Então, o que isso interfere no meu planejamento? Eu tenho que partir de fato do cotidiano desses estudantes, dessas estudantes para tentar enxergar nessa discussão desse cotidiano deles e delas como é que eles percebem as relações raciais (LUIZ GAMA).

inicialmente eu planejei no sentido de fazer o caminho acadêmico de através do conhecimento formal da leitura para as pessoas terem noção daquilo que elas nunca acessaram. De alguma forma, isso atingi, mais atingi só no sentido do conhecimento formal e contínua no conhecimento informal. Então a pessoa ali vai saber que existe o racismo, porque 70% da população pobre são negras, porque mais de 70% dos jovens mortos por balas policiais são negros e aí vem toda a teoria da colonialidade (...). Então isso em termos intelectuais é fácil mostrar, é fácil. Mais aí a minha preocupação para, além disso, é a sensibilização da pessoa para se entender como parte desse processo (DANDARA).

eu acho que a gente precisa trabalhar do ponto de vista em três dimensões: a fundamentação de uma formação para a educação das relações étnico raciais do ponto de vista ontológico, ou seja, qual a concepção que dá fundamento a esse campo do conhecimento para trabalhar, do ponto de vista epistemológico como você produz conhecimento nesse campo. Então você tem a dimensão mais ontológica, você tem uma dimensão epistemológica, epistemologia no plural, aí também

das epistemologias que podem ter e você tem uma dimensão metodológica, como é que você trabalha metodologicamente a formação nesse campo do conhecimento (ZUMBI DOS PALMARES).

então o que isso interfere no meu planejamento? Interfere que eu não posso pensar em dar aulas para especialistas. Eu tenho que partir de fato do cotidiano desses estudantes. Os estudantes precisam tentar enxergar o cotidiano deles e delas, como é que eles percebem as relações raciais. Então a minha ideia é sempre tentar enxergar aonde eles e elas mais vêm ou mais observam as questões de racismo, de discriminação no cotidiano deles na vida deles e delas para partir daí delimitar que temas a gente debate, de que forma, que textos eu posso utilizar. Então esse tipo de plano interfere na própria seleção dos textos, por exemplo (LUIZ GAMA).

A partir das falas, observamos que a obrigatoriedade da disciplina mobiliza construções, considerando as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Dessa forma, muito mais do que sensibilização para a temática, a construção da percepção sobre as relações raciais no Brasil implica compreender como nos entendemos nesse processo, uma vez que “as disputas em torno da Lei 10.639/03 no campo educacional, além de apresentarem caráter epistemológico e político, também se caracterizam como um ‘projeto de existência e de vida’” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.37). Nesse sentido, o contato com a literatura contribui com a formação dos/as licenciandos/as, uma vez que os mesmos devem entender a importância do conhecimento da educação para as relações étnico-raciais, tanto para o trabalho que vão desenvolver, assim como também para as suas vidas.

Assim, observamos que, seja a partir do projeto da universidade ou até mesmo do projeto dos cursos, o que se quer disseminar é que essa luta é de todos e todas, independentemente do pertencimento étnico-racial. Os/as professores/as querem trabalhar essa questão com os estudantes para que eles compreendam que é um dever de todas as pessoas promoverem ações de combate ao racismo. Outro aspecto destacado nas falas se refere à concepção de formação que os docentes possuem.

Observamos que, nesse contexto, a intenção de formar professores críticos e sensibilizados com o tema, como também qualificados/as a dar tal importância de se trabalhar em sala de aula enquanto futuros professores/as. Outro aspecto que se faz necessário evidenciar a respeito da efetivação da

disciplina é de como ela vem se mostrando importante para o processo de auto identificação dos/as estudantes:

eu digo que algumas vezes eu tenho a sensação de pessoas que nascem na disciplina. Eu já tive muitos relatos de pessoas falando: eu nunca tinha pensado a minha autodeclaração como negro, nunca tinha me pensado. Eu nunca tinha pensado nisso, do que significa isso (LIMA BARRETO).

é engraçado que eu me vejo, eu e vários outros; e acho que você também no caso é como se nós não tivemos isso nas nossas formações. Você já começou a ter vivências, situações, a dificuldade de não ter tido isso na formação e as vivências dolorosas que a gente herda dessa formação moderna ocidental que o racismo produz, causam muita dor, produzem sofrimento, que a gente vai re-imaginando a superação disso criando essas alternativas. Então eu, por exemplo, eu me senti me reformando como se fosse renascendo nesses processos. É como se eu nascesse novamente, essa imagem de nascer novamente acho que ela é boa, porque eu me sinto assim. Como podendo não só entender a mim, minhas trajetórias, da família, quem me antecedeu e poder também ser parteiro de novos nascimentos, sabe. Eu acho que isso é um privilégio poder se cuidar, de mexer e saber que isso é importante de que seja disseminado (ZUMBI DOS PALMARES).

a disciplina tem um papel muito importante, a existência dela para a gente promove uma formação de alunos e de professores principalmente, mais humana, mais solidária, mais consciente dos desafios. Existe desigualdade no Brasil e essa desigualdade precisa ser enfrentada. Existe também uma desigualdade relacionada com a raça e ela precisa também ser enfrentada. A disciplina tem um papel muito importante em relação a isso também (GANGA ZUMBA).

percebo transformações, muito em termos pessoais dos estudantes e das estudantes. Geralmente no final da disciplina a gente sempre constrói avaliações e auto-avaliações nesse sentido. E tem muitos depoimentos que são bastante tocantes nesse sentido. Então você vai observar mudanças na forma das pessoas se autoidentificarem por exemplo. Já não terem um temor, uma vergonha ou enfim o que quer que seja de se assumir como negro, como negra, por exemplo (LUIZ GAMA).

Diante das falas, destacamos inicialmente a negação dada pela não abordagem durante a formação de estudantes a respeito da identidade, ou seja, principalmente para estudantes negras/os não se é possibilitada uma formação identitária positiva. Na maioria das vezes, é no processo formativo educacional que se aprendem ou se reforçam as práticas familiares de se esquivar do pertencimento de grupos não hegemônicos. Sobre isso recorreremos aos escritos de Gomes, quando afirma que:

a discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade, pessoal, subjetividade, desejo e individualidade. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo”, somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que se anuncie individual (GOMES, 2017, p.94)

Assim, podemos observar que os entrevistados expressam o que eles chamam de “renascimento”. A ideia de uma disciplina de graduação que promova uma reeducação no modo dos estudantes verem o mundo possibilita uma releitura histórica das suas origens de forma crítica e, conseqüentemente, uma nova forma de se enxergar, ou, nas palavras dos entrevistados, uma forma de nascer de novo. Desse modo, percebemos que os conhecimentos trabalhados na disciplina possibilitam a reflexão e ação diante da necessidade de construção de uma autoafirmação dos sujeitos, do ponto de vista da construção de sua identidade, como também favorece a reflexão sobre estratégias de enfrentamento das desigualdades sociais e do racismo. Sobre isso Gomes também destaca que:

a identidade negra passa a ser tematizada de um outro lugar. Aos poucos, o Brasil vai compreendendo que ser negro e negra é afirma-se enquanto tal, é um posicionamento político e identitário que desconforta as elites e os poderes instituídos (GOMES, 2017, p70-71).

No entanto, outras estratégias dentro da universidade para além da disciplina se evidenciam enquanto demandas, a exemplo de congressos e financiamento de pesquisas na área de conhecimento sobre EREER. A afinidade e interação dos/as docentes ministrantes da disciplina EREER também é uma das demandas, pois inferimos que as falas aqui expostas demonstram a disciplina como apenas uma das faces da Educação para as Relações Étnico-Raciais, e para que essa área de conhecimento continue em dinâmica dentro da universidade ela precisa de certa mobilização, em especial dos professores que efetivam a disciplina, como destaca a fala de Zumbi dos Palmares.

Ainda sobre as compreensões das/os colaboradoras/es da presente pesquisa sobre a efetivação da disciplina EREER, destacamos elementos que evidenciam a importância de sua obrigatoriedade no âmbito dos cursos de licenciaturas da UFRPE. No entanto, destacam também a distinção entre esses

tempos de implementação e reformulação dos projetos pedagógicos, considerando a realidade de cada curso de licenciatura, como podemos observar a partir das falas, a seguir:

é uma grande conquista existir uma disciplina específica para esse tema. E uma disciplina em caráter obrigatório, porque o que a gente diz quando ela é obrigatória: que é um conhecimento essencial e fundamental na formação de um futuro professor e de uma futura professora (LUIZ GAMA).

aí agora a disciplina é obrigatória. Então na hora dos PPCS tinham que ser reformulados, eles tinham que agora incluir na sua matriz e aí eles não tinham mais a opção de não incluir, percebe? Eles agora eram obrigados, porque a universidade aprovou a obrigatoriedade da disciplina em todas as licenciaturas (CAROLINA MARIA DE JESUS).

Assim, podemos inferir que a efetivação da disciplina nos projetos dos cursos ao longo dos anos, desde aprovação da resolução, vem se dando em ritmo diferenciado, considerando o debate realizado em cada curso. A obrigatoriedade da reformulação dos PPCs é uma realidade, o que implica o estabelecimento de uma discussão por parte das coordenações de cada curso para promoção das mudanças. A partir dessa fala, vemos que essa dinâmica se expressa de maneira distinta, de acordo com a realidade de cada curso. Diante disso, observamos adaptações e resistências ao debate.

Destacamos, inclusive, que até os mecanismos de avaliação vêm sendo importantes para legitimar esse debate na universidade, uma vez que a exigência externa dessa legislação, através das avaliações, induz os cursos a buscarem essa disciplina. Esse aspecto inclusive é destacado por algumas falas, seja quando se pensa a avaliação institucional, ou até mesmo a avaliação da aprendizagem. Sobre as avaliações da efetivação da disciplina, destacamos as falas que seguem:

a avaliação ela precisa ser e continuar sendo obrigatória, mais é preciso encontrar outras estratégias também por meios de seminário, por meios de congressos, por meio de pesquisa, bolsistas, produção de conhecimento sobre o assunto. Mais tudo isso é importante, mais é como eu disse é preciso alcançar os corações das pessoas e só se alcança por meio da vivência muitas vezes (GANGA ZUMBA).

eu acho que tá tendo, uma visão minha, pouca troca que era uma outra coisa do projeto, como os professores estão trabalhando as disciplinas, compartilham, trocam suas experiências, planejam essa disciplina de maneira mais coletiva,

avaliam de forma mais coletiva quando terminar o semestre, conversam sobre as coisas, organizam seminários juntos, isso para mim não está ocorrendo e para mim é um grande furo nosso nessa coisa da disciplina (ZUMBI DOS PALMARES).

A partir das falas, podemos inferir que a avaliação se constitui em elemento importante da regulação dos processos educativos, seja quando pensamos em sua dimensão institucional, seja quando pensamos a dimensão da sala de aula. Nesse contexto, a avaliação, dimensão atrelada à gestão educacional ou à gestão do trabalho pedagógico, prevê a construção de instrumentos e indicadores de melhoria nas atividades dos cursos ou da aprendizagem dos estudantes.

No tocante à dimensão da avaliação institucional, o atendimento à legislação educacional, como a lei 10.639/03, é componente importante de avaliação positiva para o curso. Dessa forma, a própria existência de mecanismos de avaliação favorece a discussão sobre a temática, já que a mesma é componente obrigatório na formação dos professores. Por outro lado, na dimensão da prática educativa, a avaliação da aprendizagem assume papel importante, embora ainda seja desafiador estabelecer um trabalho coletivo de discussão e produção do conhecimento no interior da disciplina, inclusive pensando-se possibilidades de ações para além da mesma, ou seja, no próprio curso ou até mesmo articuladas com outras instâncias na universidade.

Dessa forma, observamos que, apesar da discussão e da conquista da disciplina EREER enquanto componente obrigatório para todos os cursos de licenciaturas da UFRPE, seu movimento de implementação, a partir da obrigatoriedade, assume contornos específicos a partir da realidade de cada curso.

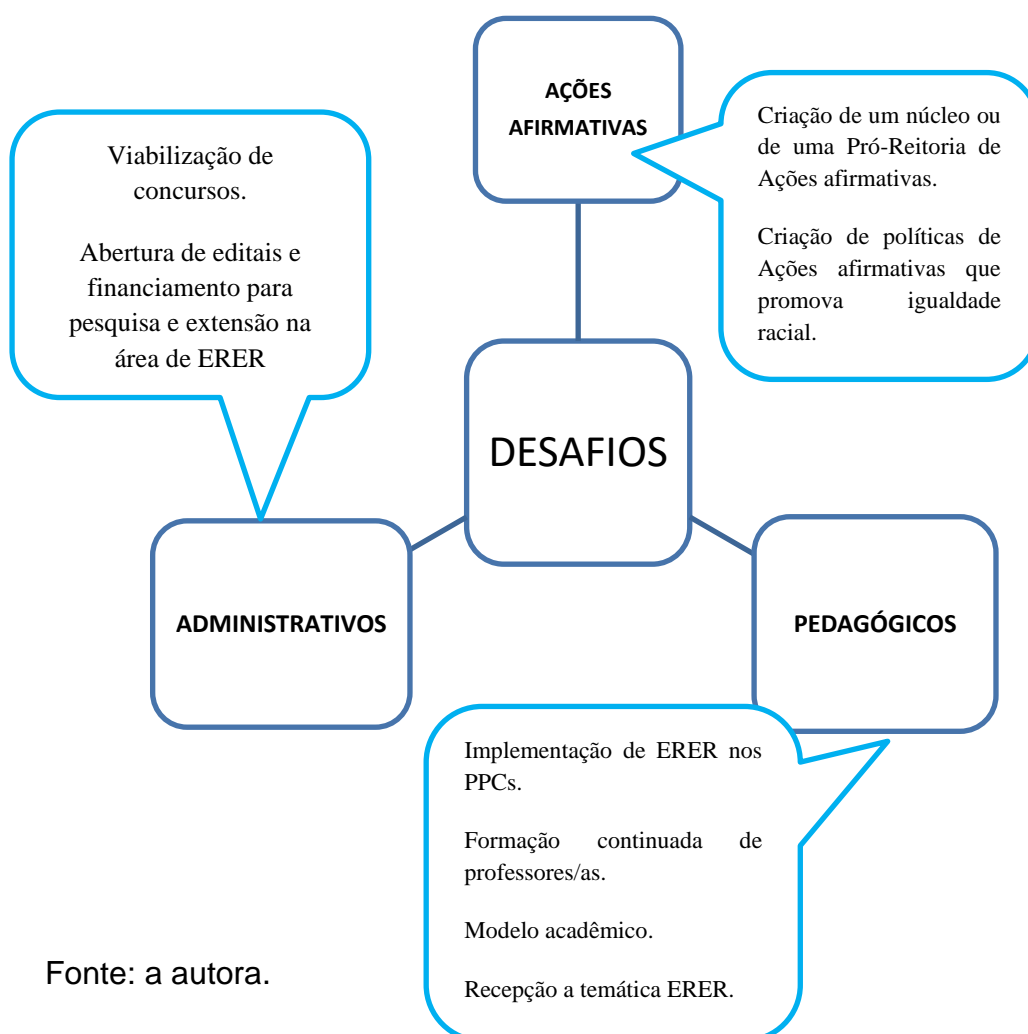
4.2.3 Os desafios para a realização da disciplina e sugestão de ações afirmativas na UFRPE

Nesta sessão, ocupamo-nos em apresentar nossos dados, situando os desafios para a realização da disciplina EREER e sugestões dos entrevistados, no sentido da promoção de ações afirmativas na UFRPE. Esses dados foram sistematizados na figura abaixo, composta por dimensões apresentadas em

nossos resultados, que são estruturantes do debate da educação para as relações étnico-raciais na universidade pesquisada

Observamos que os sujeitos destacam primeiramente a importância da dimensão administrativa, situando o papel das instâncias de gestão da universidade enquanto promotoras de ações, visando o cumprimento da lei 10.639/03. Outra dimensão destacada é a pedagógica. Através dessa dimensão, acontece a articulação do projeto da instituição, considerando esse campo e os projetos dos cursos de licenciatura. Por fim, os sujeitos destacam que tanto a dimensão administrativa, como a pedagógica devem ser consideradas na promoção das ações afirmativas.

Figura 4: desafios institucionais para EREER



Fonte: a autora.

4.2.3.1 Desafios na esfera administrativa

No tocante aos desafios para a implementação da disciplina educação para as relações étnico-raciais na UFRPE, os entrevistados destacam que a criação de editais de pesquisa e extensão, bem como a viabilização de concursos, iria favorecer o fortalecimento dessa discussão na universidade. Observamos essa questão nas falas a seguir:

na hora que a gente implementou a disciplina para ser obrigatória na licenciatura e a gente tem ao longo dos anos as reformulações dos PPCs e a entrada da disciplina, eu crio uma demanda de turma. Eu crio uma demanda de aula de uma determinada disciplina e eu preciso de professor para isso. Então esse é um desafio! (CAROLINA MARIA DE JESUS).

[...] financiamento mesmo! Financiamento de pesquisa nesse campo. Se tem ação afirmativa para você colocar alunos nas universidades, teria que ter ações afirmativas também na pesquisa. Incentivar, estimular mais produção de conhecimento desse campo (GANGA ZUMBA).

Diante do exposto, observamos que tanto a questão do financiamento, através dos editais de pesquisa e extensão como a viabilização de concursos iriam contribuir com a produção do conhecimento. Com relação aos editais, esses ainda são escassos, e, com relação aos concursos, apresenta-se como demanda, já que a UFRPE atualmente dispõe apenas de um quantitativo de três professores/as concursados para ministrarem a disciplina EREER em todos os cursos de licenciaturas da UFRPE.

Em relação à presença do racismo existente na sociedade brasileira, que se reflete também nas relações interpessoais que ocorrem no interior da UFRPE enquanto uma instituição pública, destacamos as seguintes falas:

porque mesmo estando aqui a frente da Pró-Reitoria eu ainda percebo docente e alunos com questões raciais bem fortes de preconceito. De aluno para aluno, de docente para aluno, de aluno para docente também! Isso existe e é forte (AQUALTUNE).

[...] porque ainda a gente vivência situações de discriminações ou de alunos, ou professores, ou servidores públicos passam pelo pertencimento étnico racial e por mais que a disciplina torne isso visível, mais isso é uma ação institucional que deve ter. Aí no campo da extensão, você ter atividades de extensão (LIMA BARRETO).

então tem que ter um trabalho também de formação tanto para os estudantes, para os gestores, para os técnicos administrativos, como para os professores (AQUALTUNE).

Destacamos ainda a emergência de atividades de extensão educativas que contemplem uma reeducação sobre as relações étnico-raciais para toda a comunidade acadêmica, abrangendo o corpo docente, discente e funcionários. Com isso, podemos constatar que “os estudos sobre relações étnico-raciais vêm se projetando no espaço acadêmico e nos movimentos sociais, a ponto de interferir de forma concreta em políticas públicas” (OLIVEIRA; CANDAU. 2010, p.16).

Assim, vemos que é inegável a necessidade de ampliação de investimento específico para a área, uma vez que se apresenta como demanda a ampliação de pessoas trabalhando com a temática, seja nas ações de ensino, pesquisa ou extensão. Dessa forma, podemos dispor de políticas que potencializem a produção do conhecimento diante das relações étnico-raciais.

4.2.3.2 Desafios na esfera pedagógica

Com relação aos desafios da esfera pedagógica, um dos primeiros aspectos destacados foi a própria implementação da disciplina Educação para as Relações Étnico-raciais nos projetos pedagógicos dos cursos, como nos mostra a fala de uma das pró-reitoras:

[...] muitos [cursos] não reformularam porque de alguma forma já atendiam as diretrizes curriculares anteriores e só tiveram a oportunidade de fazer agora. Porque antes da resolução 217 de 2012, tinham reformulado muito recentemente. (...). Então assim, o fato de só ter doze até agora se dá pelo ritmo de cada curso e a reformulação do seu currículo. Nem um curso quis reformular o seu currículo só para cumprir a resolução o que é uma pena (AQUALTUNE).

Destacamos que o relato de Aqualtune foi dado em setembro de 2018, e até esta data a oferta da disciplina ERER ainda não era uma realidade em todos os cursos de licenciaturas da UFRPE. A entrevistada, que é aqui representante da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, evidenciou ainda que o prazo máximo para a implementação de todos os cursos era o segundo semestre de 2019.

Observamos também que a recepção do tema se evidenciou enquanto um desafio no desenvolvimento pedagógico da disciplina EREER, pois, como evidenciam as falas abaixo:

a escola sempre teve o papel mantenedor do racismo e da pedagogia da mestiçagem. Sempre teve e ainda tem! Então é um processo muito inicial o que a gente tem. Então chega umas pessoas que foram todas formadas na ideologia da mestiçagem seja em casa, seja na escola. Em seis meses não vai ser o suficiente para ela realmente compreender que esse é um assunto seu. Então é um desafio muito grande, um desafio que eu também venho reelaborando a cada semestre. Vem sendo um laboratório para mim, porque a cada semestre eu venho buscando como acessar mais e mais as pessoas para além do véu do racismo. Porque aí a gente tem que primeiro puxar o véu da pessoa, olhe para cá! E depois do véu começar a dialogar com ela (DANDARA).

é um desafio para os professores que ministram a disciplina quando ele se depara com alunos extremamente preconceituosos sobre essa temática e as outras que a disciplina mobiliza, entende? é um desafio que tem que ser enfrentado, porque ele é fundamental (CAROLINA MARIA DE JESUS).

Vemos então, que a sociedade brasileira, sendo educada em instituições sociais como as escolas, muitas vezes são reprodutoras do racismo presente na sociedade, corrobora para que estudantes formados/as nessas escolas, ao ingressarem na universidade e se depararem com a disciplina EREER, desenvolvam resistências. Podemos dizer que essas resistências são oriundas da própria peculiaridade do racismo brasileiro, que faz com que os sujeitos não se vejam como parte desse processo e muito menos enquanto racista e/ou pessoa privilegiada pelo racismo. Dandara evidencia assim a importância de mostrar para os estudantes que o racismo é um problema social e que cada um tem que refletir sobre o seu papel diante dele. Sobre essa questão, recorremos a bellhooks²⁴, quando afirma que:

Todos os alunos, não somente os de grupos marginalizados, parecem mais dispostos a participar energicamente das discussões em sala quando percebem que elas têm uma relação direta com eles (se os alunos não brancos só falam na sala quando se sentem ligados ao tema pela experiência, esse comportamento não é aberrante) (HOOKS, 2017, p.118).

²⁴ A autora opta pela escrita minúscula na grafia do seu nome.

Nesse contexto, Moreira (2017 *apud* CARDOSO, 2018, p. 121) afirma que: “desconstruir padrões normativos de superioridade que permeiam o imaginário e geram ações concretas se torna uma tarefa árdua, principalmente quando a vantagem estrutural se solidifica em campos vitais [...]”. Destaca, ainda, a educação superior enquanto um desses campos vitais nos quais alguns padrões hegemônicos permanece, o que evidencia cada vez mais a importância da disciplina ERER.

Observamos que outro aspecto destacado como desafio foi a formação continuada de professores. Uma das entrevistadas afirma que “[...] promover mais discussões, promover inclusive formação para os docentes é um desafio” (AQUALTUNE). Vemos, então, que o processo de formação continuada no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais corrobora inclusive com a tríade que embasa as ações acadêmicas, que é de ensino, pesquisa e extensão, pois acreditamos que ter professores especialistas para essa discussão é fundamental, mas é importante também que todos os professores e todas as professoras tenham contato mínimo com o campo de conhecimento ERER.

No entanto, o modelo acadêmico muitas vezes constitui-se como um entrave para a efetivação da disciplina ERER. Nesse contexto, o modelo cartesiano e disciplinar ao mesmo tempo que nos limita no trato com a questão da discussão da Educação para as Relações Étnico-Raciais, nos impulsiona a pensar a temática para além da disciplina, como podemos observar nas falas seguintes:

o modelo acadêmico em si é um grande desafio. Porque o modelo acadêmico de disciplina já traz em si digamos uma incongruência com o sentido da Educação das Relações Étnico-Raciais, porque a dinâmica do pensamento negro ela é não disciplinar. Ela é transdisciplinar (DANDARA).

a disciplina na universidade ela deveria fazer parte de um conjunto de ações, ações do ensino, pesquisa e extensão (GANGA ZUMBA).

eu penso que isso é ainda um espaço que a gente precisa continuar aprofundando mais de fato. Então a construção de espaço de acolhimento, de espaços de discussão e que a gente faça com que o debate mesmo, a leitura, o estudo das relações raciais ela não se limite ao espaço das disciplinas. Então como a gente pode fazer para que essa formação seja mais contínua de fato (LUIZ GAMA).

Podemos inferir pela fala de Dandara que o modelo acadêmico pede a disciplinarização, no entanto, o pensamento negro é transdisciplinar. Sobre isso, Gomes (2017) afirma que a população negra constrói saberes emancipatórios. Dessa forma, “no contexto brasileiro, ele realiza a trajetória entre um estado de ignorância chamado de colonialismo/escravidão e um estado de saber designado solidariedade/libertação (GOMES, 2017, p.98). A autora ainda evidencia que o conhecimento produzido pela comunidade negra:

[...] não está fora da modernidade, mas foi marginalizado pela ciência moderna. (...) O conhecimento-emancipação não tem a pretensão de totalidade, embora, esta seja uma das tentações que ele sofre quando passa de marginal a conhecimento reconhecido pelo cânone (...) (GOMES, 2017, p.59).

Com isso, podemos observar que a colonialidade do saber que permeia a legitimação do conhecimento vem enfrentando nos últimos tempos forças impulsionadas por uma produção do conhecimento que caminham numa perspectiva transdisciplinar. Podemos compreender tal conhecimento, por exemplo, através dos Movimentos Negros, que não são apenas produtores de conhecimento, como também atores que impulsionam ações, como veremos no tópico seguinte.

4.2.3.3 Sugestões para a promoção de ações afirmativas na UFRPE

Com relação às sugestões para a promoção de ações afirmativas na UFRPE, observamos que as pessoas entrevistadas externaram várias contribuições. Observamos, inclusive, uma preocupação com a questão da reflexão sobre o ensino superior e as instâncias institucionais, no sentido de pensar alternativas para promover a igualdade de oportunidades na educação superior. A sugestão da criação de políticas que promovam a igualdade racial foi evidenciada nas falas dos/das entrevistadas/os, como podemos constatar nos trechos que seguem:

Há muito que se fazer ainda. Até porque na verdade as políticas de ações afirmativas no que diz respeito às relações raciais, elas vêm sendo muito pautadas na democratização do acesso, ou da ampliação do número de vagas e as reservas que são as cotas propriamente. E o acesso à universidade é uma dimensão do problema. É claro que a gente tem que pensar na permanência,

na construção de um ambiente universitário mais antirracista (LUIZ GAMA).

A disciplina ela acaba sendo uma âncora para dizer algo que a universidade precisa fazer, mas ela não pode ser a única resposta. Então o que a gente pensa é como você tem a necessidade de criar um programa algo muito maior que a disciplina; que a disciplina seja somente um programa de ação do ponto de vista de inclusão de ações afirmativas que dê cobertura para outras iniciativas e outras ações no contexto da universidade (LIMA BARRETO).

A criação da Pró-Reitoria de ações afirmativas e/ou Núcleo de ações afirmativas, que promova a implementação de políticas de ações afirmativas de maneira mais efetiva na UFRPE, também foram ideias externadas, conforme falas a seguir:

eu acho que uma universidade que está preocupada com essa questão da igualdade racial tem que pensar em alternativas para esse debate se fazer presente. Não sei se criar seminários temáticos regulares, não sei se incentivar editais de pesquisa, editais de extensão que o foco seja trabalhos com essa discussão para que a gente tenha cada vez mais uma universidade cheia de projetos trabalhando essas temáticas, edital específico, verbas específicas, que a gente tenha cada vez mais pessoas trabalhando a extensão, trabalhando na pesquisa, desenvolvendo temas nessa linha (CAROLINA MARIA DE JESUS).

acredito que seria importante a constituição de uma política institucional de ações afirmativas ou de um programa institucional de ações afirmativas que possa ser o núcleo que vai dar consistência. Pode ser esse setor que vai conseguir fazer juntamente com a gestão da universidade, com a comunidade acadêmica de um modo geral fazer com que essas políticas afirmativas venham de forma mais efetiva na nossa instituição (AQUALTUNE).

eu acho que a gente ainda precisa ampliar mais essa discussão. Essa discussão ela não pode se restringir a uma disciplina que é dada lá no primeiro ou segundo período de um determinado curso. Quer dizer, você planta uma semente e não dá continuidade (CAROLINA MARIA DE JESUS).

Como podemos observar nas falas das pró-reitoras, a UFRPE de fato se mostra carente na efetivação de políticas de ações afirmativas, e as entrevistadas ainda destacam a importância dessas ações para a efetivação de uma universidade mais democrática, tanto no acesso, como na permanência de estudantes diversos, promovendo, assim, uma equidade na representação da

sociedade brasileira dentro da universidade, pois a democratização do acesso é necessário, mas a garantia da permanência é de fundamental importância.

Além disso, ressaltam que a gestão da universidade assumiria um papel fundamental no programa de ações afirmativas, favorecendo uma série de ações de enfrentamento ao racismo. Observamos esses aspectos nas falas a seguir:

precisamos de políticas públicas que vão possibilitando o acesso a universidade, e políticas de permanência. Não adianta só entrar na universidade, mas precisa manter. Então é uma questão de acesso as políticas de permanência. Eu estou muito preocupada com o rumo que esse país está tendo diante dessas eleições que a gente se encontra, porque tudo que a gente conquistou no sentido das políticas afirmativas a gente corre o risco de perder hoje. Acredito que por muitos anos nós temos que ter políticas afirmativas para que a gente possa no futuro galgar uma condição igual para todos, porque a gente ainda está muito longe disso. Precisamos de políticas afirmativas sejam elas para cotas sociais, cotas raciais, cota para povos do campo, os povos do campo de uma maneira geral. Porque a gente tem uma diversidade oportunidade. A universidade ela tem uma história de não acesso das classes populares (CAROLINA MARIA DE JESUS).

essa política mais abrangente, esse programa, seria um programa de ações afirmativas institucionais executadas pela gestão. Porque tem algumas universidades que tem construído pró-reitorias de ação afirmativa ou instância dentro da gestão que lide com diferentes dimensões, diferentes iniciativas e ações no campo da universidade. E aí você entra com a discussão do combate ao racismo institucional, você entra com a dimensão de você protagonizar ações e agenda de afirmação de direitos e identidades dentro da universidade (LIMA BARRETO).

Ainda sobre a criação de um programa de ação afirmativa na UFRPE, um entrevistado afirma que o mesmo iria fortalecer as ações de ensino, pesquisa e extensão nesse campo, como também seria importante no âmbito da gestão. No entanto, destacam que é necessário a realização de seminários para discussão, da continuidade da articulação política na universidade, e de um maior envolvimento do NEAB, como podemos observar nas falas abaixo:

a gente ainda está muito tímido na construção coletiva da execução e das atividades coletivas, tipo seminário. Era para nós estamos todo semestre com um seminário bem estruturado e isso é possível de fazer. Aí eu acho que nisso o NEAB está numa postura, atitude que eu acho que poderia ser mais proativa (ZUMBI DOS PALMARES).

estamos discutindo agora a realização de um novo seminário sobre a criação de um programa de ações afirmativas mais geral dentro da rural. Precisamos criar uma instância institucional que

possa ser ou uma pró-reitoria de ações afirmativas ou uma superintendência de ações afirmativas que articule diferentes programas e discuta a implementação da lei, a ajuda estudantil para alunos cotistas, que discuta com alunos cotistas, que discuta políticas para a extensão. Nesse contexto tão maluco que estamos vivendo, isso é necessário. A Rural já fez muitas coisas isoladas, tem muitas coisas fragmentadas e a gente quer ajudar a universidade a criar uma articulação maior nessas ações e potencializar a ação institucional em torno desse tema ou desse campo que seja a promoção da igualdade racial na sociedade pernambucana, na sociedade brasileira (ZUMBI DOS PALMARES).

eu acho que aqui na UFRPE, precisa ter um programa de ações afirmativas, onde entre apoio a projetos de ensino, pesquisa e extensão com recorte e ações afirmativas, que fortaleça a implementação da lei via disciplina obrigatória com seminários, com debates e que favoreça a produção de conhecimentos de pesquisa e os resultados da pesquisa sendo publicado via livro, documentário, filmes, etc. (ZUMBI DOS PALMARES).

A fala acima reforça a necessidade das políticas de ações afirmativas e, ao mesmo tempo, alerta a respeito da atual conjuntura política brasileira, uma vez que o atual representante do Estado brasileiro se coloca contrário a tais ações, pois, como afirma Gomes (2017): “Tais ações afirmativas tocam, de maneira nuclear, na cultura política e nas relações de poder. Seja para confirmá-las, seja para refutá-las”. Nesse contexto, ratificamos que:

A universidade deveria ser acessada amplamente pelas classes populares, não só por se tratar da maioria da população, mas por ser dessa maioria que vem grande parte do dinheiro que a sustenta. Por isso, consideramos que uma das expressões do que seria essa universidade democrática e socialmente justa, seria a consideração de fato, de toda essa diversidade étnica que forma esse país, tanto no que refere ao conhecimento produzido e socializado nos três aspectos que a fundamentam (ensino, pesquisa e extensão), quanto na constituição dos seus quadros de funcionários, professores e alunos (FERRAZ, 2008, p. 9).

Com isso, Ferraz (2008) provoca nossa reflexão sobre a função social da universidade pública brasileira, destacando o seu importante papel na promoção da equidade social. A seguir, apresentaremos nossas considerações finais que agregam nossas reflexões a partir das análises realizadas.

5. Considerações finais

*“Quando eu era criança
Minha mãe cantava pra mim
Uma canção yorubá
Cantava pra eu dormir
Uma canção muito linda
Que o seu pai te ensinou
Trazida da escravidão
E cantada por seu avô
Era assim: ORO MIMÁ
ORO MIMAIO
ORO MIMAIO
ABADÔ IEIEO”*
*Música: Bantos - Oromimá
Autor: Bantos Iguape*

O estudo apresentado teve como foco compreender o processo de discussão e implementação da “Disciplina Educação para as Relações Étnico-Raciais” (ERER), como componente obrigatório para todos os cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

A professora e intelectual negra bell hooks, na sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, discorre sobre a necessidade que exige um mundo multicultural da educação ser promovida através de uma prática de ensino que “inclua consciência da raça, do sexo e da classe social” (HOOKS, 2017, p.55), possibilitando, assim, as/os estudantes “transgredirem” as fronteiras raciais, sexuais e de classe sociais. Expondo assim tal pensamento, necessito aqui evidenciar que este trabalho de dissertação foi fruto de minha trajetória de vida, que passou a ser “transgressora” após ter contato com a ERER durante meu ingresso na Universidade Federal Rural de Pernambuco para cursar Licenciatura em Pedagogia.

Dito isto, enfatizo que durante a construção deste trabalho fortaleci-me enquanto “transgressora”, na medida em que precisei por diversas vezes superar as barreiras postas pelo racismo estruturante que pré-determina os lugares que devemos ocupar. Afinal, ser mulher negra, de classe social pobre, educadora e ainda ser mestranda, por muitas vezes me levou a pensar que não nasci para a academia, mas as forças dos guerreiros e guerreiras negras que vieram antes de mim e que lutaram e lutam para que a população negra ocupe os espaços antes negados me fizeram continuar “transgredindo” a cada frase aqui escrita.

Dessa forma, evidenciei nas linhas desse trabalho nossa pesquisa, que teve como problemática norteadora o modo “como se efetivou a implementação e o processo de institucionalização da disciplina obrigatória “Educação das relações étnico-raciais” nos currículos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus Recife”. Diante de tal problemática, apresentamos o nosso “embarque” no capítulo 1, intitulado “Navegação Metodológica”, que versou sobre o percurso realizado e o referencial teórico metodológico em que nos apoiamos.

O capítulo 2, intitulado “Política de ação afirmativa: história e debates no Brasil” discorreu acerca das efetivações de políticas educacionais brasileiras

voltadas para a promoção da igualdade racial, capítulo em que também explicitamos a luta e a importância dos movimentos sociais negros.

O terceiro capítulo, intitulado Educação para as Relações Étnico-Raciais e formação de professores em cursos de licenciatura, detemo-nos na esfera da formação de professores e no que estipula o Plano Nacional de implementação para as DCNs para a Educação das relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no nível superior de ensino.

O capítulo 4, que está intitulado como “Depoimentos e perspectivas sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais na UFRPE”, tratou da apresentação e análise dos dados encontrados, em que apresentamos os/as colaboradoras/es da pesquisa e a realização das entrevistas. Dissertamos sobre o material encontrado, fazendo uso da técnica da análise de conteúdo. Com essa técnica destacamos a descoberta de 3 categorias articuladas aos objetivos de nossa pesquisa.

A primeira categoria, “A UFRPE e a Lei 10.639/03”, leva-nos a concluir que a Lei 10.639/03, foi resultado das lutas e reivindicações do Movimento Negro, sendo efetivada na UFRPE, através de uma série de forças que emergem por parte de algumas esferas institucionais, sendo elas o NEAB, a PREG e o Fórum das licenciaturas. Identificamos que, para compreender a dinâmica político-pedagógica na UFRPE e a lei 10.639/03, é necessário que exista o reconhecimento da sociedade brasileira enquanto, miscigenada, complexa e racista, uma vez que, tal dinâmica acaba por influenciar tanto a política das instituições, como também as relações que se estabelecem em nossa sociedade.

Diante dos resultados obtidos, compreendemos que a implementação da disciplina educação para as relações étnico-raciais na UFRPE imprime à dinâmica político pedagógica da UFRPE iniciativas como articulação da PREG com o fórum de licenciaturas e o NEAB, refletindo em sistematização de iniciativas administrativas e pedagógicas, diante de debates e elaboração de documentos que norteiam ações da gestão superior no tocante a implementação da disciplina e modificações nos projetos pedagógicos das licenciaturas, provocando assim, a redefinição dos currículos dos cursos e a reflexão sobre a produção do conhecimento na universidade, todavia, identificamos também resistências nesse processo. Nesse sentido, observamos a necessidade de

continuidade no debate a nível das políticas institucionais e práticas educativas, mobilizando a constante atualização de planejamento estratégico que contemple na formação de professoras/es a questão da educação para as relações étnico-raciais.

A segunda categoria, “Paradigmas dos cursos de licenciaturas da UFRPE”, nos revelou que apesar de toda a mobilização, inclusive a resolução interna de nº 217 de 2012, que estipula a obrigatoriedade da disciplina EREER para as licenciaturas, a efetivação dessa regulamentação evidencia contradições, principalmente no tocante à reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Consideramos que, a própria disciplinaridade do conteúdo apresenta-se de suma importância para a formação política dos estudantes, para a formação de professores críticos e reflexivos e para o processo de auto identificação das/os estudantes. A disciplina também se mostra importante para a formação das/os docentes universitários e importante para o planejamento e construção da profissionalidade da/o docente universitário.

Assim, compreende-se que, as diretrizes legais induzem o trabalho na instituição e nos cursos, viabilizando-se ações administrativas e pedagógicas no âmbito da formação de professores. A institucionalização da disciplina EREER vem sendo possível através de mobilizações de vários espaços da instituição, em articulação com a discussão nacional e local. Tal processo no entanto, se efetiva de forma paulatina nos cursos de licenciaturas, pois cada curso tem sua especificidade e momento para efetivar a reformulação dos currículos e de fato ofertar a disciplina EREER como componente obrigatório.

A terceira categoria evidenciou que os desafios institucionais para o aspecto da discussão da Educação para as Relações Étnico-Raciais se dão através de **três dimensões**, sendo elas: **administrativas**, se referindo a ações como viabilização de concursos para professores ministrantes da disciplina EREER, aberturas de editais e financiamento para pesquisas e extensão na área; **pedagógicas**, que se refere as ações como a implementação da disciplina EREER nos PPCs, formação continuada de docentes universitários e até mesmo a própria recepção da temática EREER; **implementação de ações afirmativas**, que se apresenta como principal desafio, como também a criação de um núcleo ou de uma pró-reitoria de ações afirmativas, e criação de políticas afirmativas

que efetivamente promovam a igualdade racial na instituição. Compreendemos que para tais desafios serem superados, é necessário que a implementação da disciplina EREER na UFRPE seja entendida como parte de ações afirmativas, seja no âmbito da formação de professores, ou da gestão universitária.

Assim, concluímos que, diante da violência e da perversidade da colonialidade do poder, do saber e do ser, que ainda estrutura a sociedade brasileira em sua contemporaneidade como expõe Botelho:

o racismo criou mecanismos bastante sólidos para a negação de valores e princípios negros afro-brasileiros, no campo educacional e na sociedade em geral, resultando em desconhecimentos, informações deturpadas e, principalmente, em preconceitos e discriminações (BOTELHO, 2005 p.99-100).

Assim, para a desconstrução desse terreno ainda sólido, enxergamos o que Gomes chama de pedagogia da diversidade que se refere aos “saberes emancipatórios construídos, sistematizados e articulados pelo Movimento Negro”. Gomes evidencia ainda que é o Ensino Superior um dos níveis educacionais mais desafiados pela pedagogia da diversidade, pois “a educação não pode temer o debate e a análise da realidade” (GOMES, 2017, P.136).

Dessa forma, precisamos pensar o Estado e as instituições educativas como sendo promotoras da justiça social e de uma educação pública e emancipadora. E o Movimento Negro teve muito a contribuir para essa transformação. Reiteramos que, a história da população negra desse país nos mostra que nenhum direito foi dado, e sim conquistado.

Assim, desejo que este texto possibilite a quem o ler, concordar ou não com as minhas inferências, embora espere que tal leitura de alguma forma provoque no/a leitor/a a certeza da urgência de uma reeducação da forma de nos compreendermos diante das nossas diversidade. Nesse sentido, a “Educação para as Relações Étnico-Raciais” torna-se urgente e fundamental.

Com isso despeço-me, afirmando que o presente texto foi desenvolvido conforme as minhas pertencas identitárias, enquanto mulher negra, filha das cotas e “renascida” na universidade pelo contato com esse campo de conhecimento que se constitui em “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, pois acredito que “[...] nenhum processo educativo ocorre se o ser do ensino-aprendizagem estiver desenraizado de seus valores, de suas crenças, de seus objetos, do seu próprio ser” (BOTELHO, 2005, p.100).

*“Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania*

*Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra UTOPIA”*

*(Samba da Utopia: Jonathan Silva e
Ceumar Coelho)*

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de Caso Qualitativo em Educação? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. (trad). Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro São Paulo: Edições 70, 2016.

BOTELHO, Denise. Educar para a Igualdade Racial nas Escolas. In:_____. **Denise. Educar para a Igualdade Racial nas Escolas**. Recife: MXM Gráfica & Editora, 2016.

_____.Educação e Orixá: Processos Educativos no Ilê Axé Iya Mi Agba. São Paulo, FEUSP, 2005 (Tese de Doutorado).

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sariknopp. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Editora: Porto Editora. Portugal,1994.

BRASIL, Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. MEC, SECADI. 2013.

_____. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

_____.Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.

_____. Lei 11.645 de 19 de março de 2008.

_____. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012.

_____.a. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº.3. de 10 de março de 2004.

_____.b. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº.1. de 17 de junho de 2004.

_____.c. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. 2004.

_____.Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2017 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2017.
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>

CAREGNATO, Célia Elizabete; OLIVEN, Arabela Campos. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. *Educ. rev.* [online]. 2017, n.64, p.171-187. ISSN 0104-4060. <http://dx.doi.org/10.1509/0104-4060.47764>.

CARDOSO, Cintia. Branquitude na educação infantil: um estudo sobre a educação das relações étnico-raciais em uma unidade educativa do município de Florianópolis. Curitiba, 2018.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. INN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. Ed. Atlas. 2017.

DUARTE, Rebeca Oliveira. Racismo, autoconceito e autoestima à luz da psicologia e dos direitos humanos. 2011. <http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/205.pdf>

FERNANDES Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecilia Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade Inn: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. n.63 • abr. 2016 (p. 103-120) <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Protagonismo dos movimentos sociais negros na superação da herança colonial, nos currículos colonizados das escolas brasileiras. Tópicos educacionais, Recife, v.20, n.1, jan/jun. 2014.

FERRAZ, Bruna Tarcília. Função social da universidade e políticas de ação afirmativas no Brasil: elementos para discussão sob o prisma da avaliação institucional. Revista África e Africanidades - Ano I - n. 2 – Agosto. 2008

FREYRE, Gilberto. **Vida social no Brasil nos meados do século XIX**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2012.

GEWIRTZ, Sharon. BALL, Stephen J. **Do modelo de gestão do “Bem-estar Social” ao “novo gerencialismo”**: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: Políticas educacionais: questões e dilemas. Stephen J. Ball, Jefferson Mainardes (organizadores). São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. POLÍTICAS EDUCACIONAIS, AÇÕES AFIRMATIVAS E DIVERSIDADE. Crítica e Sociedade: revista de cultura política. v. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014. ISSN: 2237-0579

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias; SOLIGO, Angela Fátima. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: O DESAFIO DA FORMAÇÃO DOCENTE. 2006 disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT21-2372--Int.pdf>

GONÇALVES e SILVA. Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Revista eletrônica Educação. vol. 30. N.03. Porto Alegre- RS. 2007 <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/issue/view/47> em 18/01/18.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. 2010. Disponível em:<<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>> acessado em 04/11/17.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: Diversidade na Educação – Reflexões e experiências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In:MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2016

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burlin. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed.- São Paulo: editora WMFMartins Fontes, 2017.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária-EPU. 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). O desafio da pesquisa social INN: _____(org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217 novembro/ 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria Crítica do currículo: uma introdução. INN: _____(orgs.) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2013

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem e Experiencias Interculturais no Brasil. INN:**Negras Imagens: Ensaio sobre Cultura e Escravidão no Brasil**. SCHWARCZ, Lilia Moritz. REIS, Letícia Vidor de Souza. (organizadoras). São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo: estação Ciencia, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude- Usos e Sentidos*. Editora Ática. ed.2 1988. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/19017035/NEGRITUDE-Usos-e-Sentidos> acessado em 02/11/2017.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. "Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997". In: Guimarães, Antônio Sérgio A; Huntley, Lynn. *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Alexandredo. Os Cursos Pré-Vestibulares como Prática de Ação Afirmativa e Valorização da Diversidade. In: O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma Política Educacional Anti-Racista. Maria Lúcia de Santana Braga; Maria Helena Vargas da Silveira (Orgs.). MEC/Unesco. Brasília, 2007

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2010.

PARENTE, Regina Marques. AS CONTRIBUIÇÕES DO PARECER CNE/CP 3/2004 PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS. INN: **EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE**: estudos e pesquisas. Marcia Angela Aguiar *Et all* (orgs.). UFPE-MEC/SECAD. Recife, 2009.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. *POIÉSIS-Revista do Programa de Pós-graduação em Educação*. UNISUL, Tubarão, v.8, n.13, p.172-188, jan/jun 2014.

PASSOS, Joana Célia dos; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR. 37ª Reunião Nacional da ANPEd. 2015. Visualizado em 09/11/17 <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4021.pdf>>.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas*. ColecciónSur. CLASCO Argentina: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. p.201-245.

RAEDERS, George. **O inimigo cordial do Brasil**: o Conde de Gobineau no Brasil. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1988.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise. Especificidades de Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. In: *Nuances: estudos sobre educação*– ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005.

SANTANA, Moisés de Melo. *População Negra: pesquisa e ações sociais no Norte e Nordeste do Brasil*. INN: **Formação do pesquisador em educação**:

identidade, diversidade, inclusão e juventude. Laura Cistina Vieira Pizzi; Neiza Frederico Fumes (orgs). Maceio. EDUFAL, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ações afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia Universidade Federal de Sergipe. n.24 jan/jun. 2014. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185>

SANTOS, BOA Ventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.**3.ed. São Paulo: Cortez, 2010-(coleção questões da nossa época; v.11)

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** 1.ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Francisco Thiago. Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores. Periódico Científico Projeção e Docência, vol. 5 nº 1. Junho, 2014.

SILVA JR., Hédio; BENTO, Maria Aparecida. SILVA, Mário Rogério. (Orgs). **Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial.** São Paulo, SP. CERRT, 2010.

SILVA, Claudilene Maria da. Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. (tese de doutorado em educação, UFPE-PPGE).2016

SILVA, Ana Célia da. Branqueamento e branquitude: conceitos básicos na formação para a alteridade. Inn: NASCIMENTO, AD.,and HETKOWSKI, TM., orgs. Memória e formação de professores [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from SciELO Books .

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e intolerâncias correlatas. Brasília, DF. Fundação Cultural Palmares; Belo Horizonte: Nandyala, 2013.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se Negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro. Edições Graal, 1983.

Apêndices



UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO



FUNDAÇÃO
JOAQUIM NABUCO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES

Apêndice A - Roteiros de Entrevistas

Objetivo Geral da Pesquisa:

Compreender o processo de implementação da disciplina obrigatória “Educação das relações étnico-raciais” na operacionalização dos currículos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no campus Recife.

Objetivos Específicos

- Aprender a dinâmica político-pedagógica da UFRPE que engendrou o cumprimento da Lei 10.639/2003, no âmbito dos cursos de licenciaturas.
- Analisar os paradigmas e os projetos político-pedagógicos da UFRPE e dos cursos de Licenciaturas no que concerne à inserção da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, de caráter obrigatório.
- Evidenciar os desafios para a realização da disciplina ERER em cursos de licenciatura.

Roteiro 1- Pró-reitoras da PREG e a Coordenação do Fórum de Licenciaturas (2 pessoas)

Nome:

Formação:

Sexo:() Idade ()

Tempo no cargo:

Sobre a dinâmica político-pedagógica da UFRPE que engendrou o cumprimento da Lei 10.639/2003, no âmbito dos cursos de licenciaturas

- Qual o papel da PREG na (re)formulação dos currículos das graduações da UFRPE?

- Como se deu, na UFRPE, o processo de implementação da lei 10.639/2003 no âmbito dos cursos de licenciaturas?
- Para você, qual a concepção de formação que permeia a reflexão sobre as relações raciais nos cursos de graduação?

Sobre os paradigmas e os projetos político-pedagógicos da UFRPE edos cursos de Licenciaturas no que concerne à inserção da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, de caráter obrigatório

- O que você acha de a disciplina EREER ser componente obrigatório dos currículos de licenciaturas da UFRPE?Porquê?
- Como se deu o processo de aprovação da PREG na criação da disciplina EREER como componente obrigatório nos currículos das licenciaturas da UFRPE?
- Como você tem visto a discussão das relações étnico raciais nos demais cursos de graduações?
- Qual a sua concepção sobre as ações afirmativas de promoção da igualdade racial na universidade?
- Qual o papel do fórum de licenciaturas e do NEAB no atendimento à demanda de discussão sobre as relações étnico-raciais nos cursos de graduação?

Sobre os desafios para a realização da disciplina EREER em cursos de licenciatura

- Quais os desafios para a realização da disciplina EREER nos cursos de licenciatura?

Roteiro 2- Professoras(es) – 5 (2 membros do NEAB e 3 professores da disciplina)

Nome:

Formação:

Sexo: ()Idade ()

Tempo de Docência:

Sobre a dinâmica político-pedagógica da UFRPE que engendrou o cumprimento da Lei 10.639/2003, no âmbito dos cursos de licenciaturas

- Qual o papel do NEAB na discussão da implementação da lei 10.639/3003 nos cursos de graduação da UFRPE?

- Como se deu, na UFRPE, o processo de implementação da lei 10.639/2003 no âmbito dos cursos de licenciaturas?
- Para você, qual a concepção de formação que permeia a reflexão sobre as relações raciais nos cursos de graduação?

Sobre os paradigmas e os projetos político-pedagógicos da UFRPE em cursos de Licenciaturas no que concerne à inserção da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, de caráter obrigatório

- Em geral, quais os resultados que vocês percebem ao término da disciplina?
- Nos diferentes cursos que você ministra a disciplina, como você vem elaborando seu planejamento e vivenciando sua didática?
- Que impacto você acredita que a disciplina promove para a formação desses licenciandos(as)?
- Como você avalia a implementação da disciplina na UFRPE?

Sobre os desafios para a realização da disciplina EREER em cursos de licenciatura

- Quais os desafios para a realização da disciplina EREER nos cursos de licenciatura?

Roteiro 3- Ex-coordenador do Fórum de Licenciaturas

Nome:

Formação:

Sexo: () Idade ()

Sobre a dinâmica político-pedagógica da UFRPE que engendrou o cumprimento da Lei 10.639/2003, no âmbito dos cursos de licenciaturas

- Qual o papel da PREG na (re)formulação dos currículos das graduações da UFRPE?
- Como se deu, na UFRPE, o processo de implementação da lei 10.639/2003 no âmbito dos cursos de licenciaturas?
- Qual o papel do Fórum das Licenciaturas na (re)formulação dos currículos das Licenciaturas da UFRPE?
- Como se deu a sua participação enquanto a implementação da disciplina EREER?

- Como foram tratadas as discordâncias político-ideológicas que emergiram no debate das reuniões sobre a implementação da EREER?
- Para você, qual a concepção de formação que permeia a reflexão sobre as relações raciais nos cursos de graduação?

Sobre os paradigmas e os projetos político-pedagógicos da UFRPE em cursos de Licenciaturas no que concerne à inserção da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, de caráter obrigatório

- O que você acha de a disciplina EREER ser componente obrigatório dos currículos de licenciaturas da UFRPE? Por quê?
- Como se deu o processo de aprovação da PREG na criação da disciplina EREER como componente obrigatório nos currículos das licenciaturas da UFRPE?
- Como você tem visto a discussão das relações étnico-raciais nos demais cursos de graduações?
- Qual a sua concepção sobre as ações afirmativas de promoção da igualdade racial na universidade?
- Qual o papel do fórum de licenciaturas e do NEAB no atendimento à demanda de discussão sobre as relações étnico-raciais nos cursos de graduação?
- Que impacto você acredita que a disciplina promove para a formação desses licenciandos(as)?

Sobre os desafios para a realização da disciplina EREER em cursos de licenciatura

- Quais os desafios para a realização da disciplina EREER nos cursos de licenciatura?



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES
Apêndice B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Dados de identificação

Título do Projeto: **POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UFRPE.**

Pesquisadora Responsável: **ELIDA ROBERTA SOARES DE SANTANA**

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: **UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO**

Contatos: (81) 99855-3384; elida.roberta@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Bruna Ferraz - btf1@hotmail.com

Co-orientadora: Profa. Dra. Denise Botelho - denise.botelho@ufrpe.br

PPGECI: 3073-6556

Nome do participante:

Idade: _____ anos - R.G. _____

O Sr. (a) _____ está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa “POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UFRPE”, de responsabilidade da pesquisadora ELIDA ROBERTA SOARES DE SANTANA.

JUSTIFICATIVA:

No contexto das relações raciais existentes na nossa sociedade, e do processo histórico de luta e resistência da população negra, gestamos o interesse por pesquisar sobre os desafios e possibilidades da implementação da disciplina “Educação das Relações étnico-raciais”, ofertada como obrigatória para todos os cursos de Licenciatura da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

OBJETIVOS:

Geral: “Compreender o processo de implementação da disciplina obrigatória ‘Educação das relações étnico-raciais’ na operacionalização dos currículos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no campus Recife”.

Específicos: apreender a dinâmica político-pedagógica da UFRPE que engendrou o cumprimento da Lei 10.639/2003, no âmbito dos cursos de licenciaturas; analisar os paradigmas e os projetos político-pedagógicos da UFRPE e dos cursos de Licenciaturas no que concerne a inserção da disciplina ‘Educação das Relações Étnico-Raciais’, de caráter obrigatório; e de evidenciar os desafios para a realização da disciplina ERER em cursos de licenciatura.

PROBLEMÁTICA:

Como se deu a implementação e o processo de institucionalização da disciplina “Educação das relações étnico-raciais” nos currículos de licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco campus Recife?

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS:

Entrevista semiestruturada

INFORMES:

- O colaborador pode, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora responsável ou com as orientadoras deste estudo, para colocação de possíveis dúvidas que possam surgir durante o processo.
- A participação neste estudo é de caráter voluntário e, desta forma, não será concedido nenhum tipo de financiamento pelas informações prestadas.
- Sobre a participação voluntária, o colaborador poderá solicitar a sua exclusão da colaboração na pesquisa a qualquer momento, sem que se traga nenhum tipo de prejuízo.
- Garantimos a confidencialidade das informações geradas e a privacidade do sujeito da pesquisa, salvo em casos em que os/as participantes manifestem por escrito o desejo de identificação.
- Garantimos que os dados da pesquisa serão exclusivamente utilizados para fins acadêmicos.
- Manteremos os dados da pesquisa em arquivo físico ou digital, sob guarda ou responsabilidade durante 5 anos após o término da pesquisa.

Eu, _____, RG nº _____
_____ declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

Recife, _____ de _____ de _____

Nome e assinatura

Testemunha

Anexos:

Anexo I – Resolução 217/2012

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR
CONSELHO DE ENSINO PESQUISA E EXTENSÃO**

RESOLUÇÃO Nº 217/2012.

EMENTA: Aprova criação da disciplina intitulada:
“EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉT-
NICO-RACIAIS”.

O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no uso de suas atribuições e tendo em vista o disposto no Parágrafo 6º do artigo 15 do Estatuto da Universidade e considerando os termos da Decisão Nº 29/2012 da Câmara de Ensino de Graduação deste Conselho, em sua II Reunião Extraordinária, realizada no dia 19 de setembro de 2012, exarada no Processo UFRPE Nº 23082.010192/2011,

R E S O L V E:

Art.1º - Aprovar, em sua área de competência, a criação da disciplina: “EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS”, com carga horária total 60 (sessenta) horas/aula, como componente obrigatório dos currículos das licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco, conforme consta do processo acima mencionado;

§1º- Os novos currículos dos cursos de Licenciaturas, que estejam em fase de implantação, deverão ser revistos para atendimento ao disposto no art. 1º;

§2º-- Os currículos ainda vigentes dos cursos de Licenciaturas, os quais ainda possuam alunos vinculados, deverão inserir esta disciplina na forma de optativa;

§3º- Os currículos dos cursos de Licenciaturas, os quais possuam no Art. 1º, deverão observar o caráter obrigatório da oferta das disciplinas.

Art.2º - Nos currículos dos cursos de Bacharelado, a disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais” deverá integrar o rol das disciplinas optativas.

Art. 3º - Revogam-se as disposições em contrário.

SALA DOS CONSELHOS DA UFRPE, em 25 de setembro de 2012.

PROFa. MARIA JOSÉ DE SENA
= PRESIDENTE =

Confere com o original assinado pela Reitora e arquivado nesta Secretaria Geral.

**Anexo II– Relatório do Seminário Educação Para Relações Étnico-Raciais
na UFRPE: Desafios e Proposições**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

PRÓ-REITORIA DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

RELATÓRIO

**SEMINÁRIO EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
UFRPE: DESAFIOS E PROPOSIÇÕES**

12 e 13 de Maio de 2011

RECIFE, 26 DE MAIO DE 2011

IDENTIFICAÇÃO

Título: Seminário Educação Para Relações Étnico-Raciais na UFRPE: Desafios e Proposições

Departamento: Ciências Sociais (DECISO)

Modalidade: Evento

Área Temática: Direitos Humanos

Proponentes do evento:

- Coordenador: Maria Auxiliadora G. da Silva (DECISO/NEAB – Organização)
- Colaboração: Moisés de Melo Santana (DED/NEAB – Organização)
- Colaboração: Valéria Severina Gomes, Rose Mary do Nascimento Fraga, Bruna Tarcília Ferraz, Alexandro Cardoso Tenório, Michael Lee Sundheimer e Antonio Carlos da Silva Miranda (Tutoria do PET/Conexões de Saberes – Organização)

Público-alvo: Coordenadores dos Cursos de Licenciatura da UFRPE (EaD e Presencial), CCD e NDE das Licenciaturas, DA das Licenciaturas, Programas PET e Conexões de Saberes e ainda demais interessados.

Período de execução: 12 e 13 de maio de 2011.

Produto: Elaboração de uma síntese das discussões, contemplando a proposição de estratégias curriculares para promover a implementação da 10.639/03 nos cursos de Licenciatura da UFRPE.

Relatório

Com o objetivo de construir de maneira participativa, estratégias pedagógicas para a implementação da Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBNE 9394/96 (Educação para Relações Étnico-Raciais), a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PREG/UFRPE) em articulação com a Pró-Reitoria de Atividades de Extensão e o Núcleo de Estudos Afros Brasileiros (Neab) realizou, com o apoio do Programa de Educação Tutorial e Conexões de Saberes da UFRPE e do Fórum das Licenciaturas da UFRPE, nos dias 12 e 13 de maio de 2011, das 8h às 17h, no Salão Nobre, o Seminário Educação das Relações Étnico-raciais na UFRPE: Desafios e Proposições.

O evento pretendeu envolver os Coordenadores dos Cursos de Licenciatura da UFRPE (EaD e Presencial), os integrantes dos Colegiados de Coordenação Didática (CCD) e participantes dos Núcleos Docente Estruturante (NDE) das Licenciaturas, os envolvidos nos Diretórios Acadêmicos (DA) das Licenciaturas, os bolsistas dos Programas PET e Conexões de Saberes e também interessados na discussão sobre o processo de implementação da Lei nº 10.639/03 no Estado de Pernambuco. Destacou que apesar de ainda ser embrionária esta implementação, já é possível identificar uma série de iniciativas exitosas com relação à criação de Grupos de Trabalhos nas Secretarias Municipais de Educação do Recife, Olinda, Moreno Cabo de Santo Agostinho, entre outras, como a criação do Fórum Estadual Educação e Diversidade Étnico-Racial, a atuação do Ministério Público de PE (MPPE) e do Movimento Social Negro.

As inscrições foram feitas no período de 27 de abril até o dia 11 de maio de 2011, através do telefone 3320.6137, do Programa Conexões de Saberes (PRAE/UFRPE) e no dia da abertura do evento, as inscrições foram feitas presencialmente, no Salão Nobre. O processo de inscrição para o evento foi cuidado pelos monitores do evento, bolsistas dos programas PET/Conexões de Saberes (SESu/SECAD) e Conexões de Saberes (SECAD). O evento contou com mais de 170 inscrições, entre professores, alunos, técnicos, interessados e integrantes do movimento negro.

O evento contou com o auxílio da Comunicação Social da UFRPE, na divulgação na página da UFRPE e através de e-mail, como mala direta, e contou ainda com o apoio da Editora Universitária para a impressão dos cartazes de divulgação (afixados no Campus), na confecção das pastas do evento, dos blocos de anotação e também na reprodução da programação e dos materiais impressos, utilizados durante o evento para estudo dos participantes.

A divulgação do evento também teve o envolvimento dos participantes dos Programas PET/Conexões de Saberes e Conexões de Saberes, para fazer com que a oportunidade pudesse ser conhecida pelos coordenadores, integrantes dos CCD, dos NDE, dos professores e alunos dos diferentes cursos da UFRPE. Contamos ainda com a participação dos grupos Conexões de Saberes, tanto na UAST e na UAST, na divulgação do evento e no transporte dos participantes. O Neab prestou auxílio na divulgação do evento externa ao campus, principalmente junto aos movimentos sociais, principalmente ao Movimento Negro.

A programação do evento foi construída com apoio do Fórum das Licenciaturas da UFRPE, e da Tutoria dos Grupos PET/Conexões de Saberes da UFRPE, pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab). A mesa de abertura contou com as presenças da Dr^aAnhamona Silva Brito, da Secretaria de Políticas de Ações Afirmativas da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Prof.^a Dra. Maria José Sena, Pró-Reitora de Ensino de Graduação (PREG) e do Prof. Dr. Delson Laranjeira, Pró-Reitor de Atividades de Extensão (PRAE).

Para compor as mesas redondas, o evento contou com a participação da Dr^aAnhamona Silva Brito (SEPPIR), da Dr^a Maria Bernadete Martins Azevedo Figueiroa, do Ministério Público (MPPE/GT Racismo) e do Prof. Dr. Henrique Cunha Jr. (professor Titular da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Membro Fundador da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e do Instituto de Pesquisa da Afrodescendência - IPAD. Militante do Movimento Negro e autor do livro Tecnologia africana na formação brasileira).

A participação no evento dos convidados externos foi conquistada através da articulação do Neab e da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. O deslocamento e a estada em Hotel no Recife do Prof. Henrique Cunha Jr foi financiada pela PREG e a SEPPIR viabilizou a presença da Dr^aAnhamona Silva Brito. O evento contou ainda com a participação nas mesas redondas de integrantes de Neab, como a Prof^aDr^a Denise Botelho e Dr^a Martha Rosa.

Toda a logística e monitoria do evento, como recepção, credenciamento, entrega dos materiais do evento (pastas e impressos de divulgação), auxílio no uso das ferramentas de tecnologia (como datashow, notebook), entre outros, foi assumida pelos integrantes dos Programas PET/Conexões de Saberes e Conexões de Saberes. O material de consumo, como resmas de papel A4, copos descartáveis, papel higiênico, sabão líquido, detergente, foi gentilmente cedido pela Pró-reitoria de Atividades de Extensão, através do Programa Conexões de Saberes (PRAE/UFRPE).

O evento contou com a participação, com mais de 70% de freqüência, de mais de 150 pessoas, entre professores, alunos, técnicos, interessados e integrantes do movimento negro (ver lista de participantes). A programação do evento contou com debates, mesas-redondas, atividades culturais e Grupos de Trabalho. O evento encerrou com uma fala do Vice-Reitor Reginaldo Barros e com a apresentação cultural, do grupo artístico, percussivo OBÁ-OKÊ, uma iniciativa que vem sendo apoiada pela Pró-Reitoria de Extensão, através de projetos de extensão, constituído por estudantes da UFRPE.

O evento resultou em um relatório síntese, que será apresentado no Fórum das Licenciaturas da UFRPE, no dia 13 de Junho de 2011, às 14 horas, no auditório da Pró-Reitoria de Extensão, com as principais contribuições do evento para o entendimento sobre as diferentes possibilidades na UFRPE de implementar da Lei 10.639/03, que permitam possibilitar uma formação adequada, tanto inicial, através dos cursos de Licenciatura, quanto continuada, de professores e gestores das diferentes redes de ensino.

Em anexo, temos a lista dos participantes, discriminando a qualidade de sua participação (organização, monitoria, etc) no evento. E ainda, apresentamos a programação, copia do cartaz de divulgação, e modelo do certificado que será confeccionado pela Editora Universitária.

Recife, 23 de maio de 2011.

Atenciosamente,

Maria Auxiliadora G. da Silva

Coordenadora do Evento