

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL

MÁRCIA BASÍLIA DE ARAÚJO

CORPOS **NEGROS** DOCENTES: IDENTIFICANDO TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS  
NO INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS

BELO HORIZONTE  
2020

Marcia Basília de Araújo

Corpos **negros** docentes: identificando trajetórias e experiências no Instituto Federal de Minas Gerais

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas

Orientadora: Profa. Dra. Shirley Aparecida de Miranda

Belo Horizonte  
2020

## Ficha catalográfica

A663c Araújo, Márcia Basília de, 1972-  
2020 Corpos negros docentes [manuscrito] : identificando  
T trajetórias e experiências no Instituto Federal de Minas Gerais /  
Márcia Basília de Araújo. - Belo Horizonte, 2020.  
198 f. : il.

Orientadora: Shirley Aparecida de Miranda.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.  
Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação -- Teses. 2. Professores negros -- Teses. 3.  
Racismo -- Teses. 4. Relações raciais -- Teses. 5. Instituto Federal  
de Minas Gerais -- Teses.

I. Miranda, Shirley Aparecida de. II. Universidade Federal  
de Minas Gerais, Faculdade de Educação. III. Título.

CDD- 370.19342

Catálogo da Fonte<sup>1</sup> : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

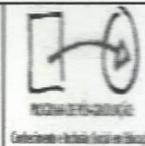
Bibliotecário<sup>2</sup>: Albert Torres CRB6 2582  
(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma  
e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>3</sup>.)

---

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme resolução do Conselho Federal de Biblioteconomia nº 184 de 29 de setembro de 2017, Art. 3º - "É obrigatório que conste o número de registro no CRB do bibliotecário abaixo das fichas catalográficas de publicações de quaisquer natureza e trabalhos acadêmicos".

‡ Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Corpos (negros) docentes: identificando trajetórias, experiências e práticas no Instituto Federal de Minas Gerais**

### MARCIA BASÍLIA DE ARAÚJO

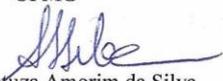
Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

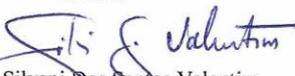
Aprovada em 13 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Shirley Aparecida de Miranda - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Rodrigo Ednilson de Jesus  
UFMG

  
Prof(a). Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves  
UFMG

  
Prof(a). Santuza Amorim da Silva  
UEMG

  
Prof(a). Silvani Dos Santos Valentim  
CEFET/ MG

  
Prof(a). Raquel Aparecida Soares Reis Franco  
UFMG

Belo Horizonte, 13 de fevereiro de 2020.

À Maria Lúcia e Marlene Vaz, presença, inspiração e força.

## AGRADECIMENTOS

Enfim, chegou o momento de escrever os “agradecimentos”! Estou emocionada e mergulhada em um emaranhado de sentimentos, dentre os quais a alegria se sobressai. Sim, alegria, pois encontrei muitas pessoas generosas e acolhedoras, que me ajudaram a passar pelo período do doutorado de forma mais leve e tranquila, apesar dos percalços que encontrei, apesar de muito feliz tenho até certo receio de deixar de me lembrar de alguém, de algum nome, pois o percurso foi longo e pude me encontrar com muitas pessoas especiais ao longo dessa jornada. Assim, quero agradecer.

À Shirley Miranda, minha orientadora, sem a qual eu jamais teria conseguido finalizar este texto, pela generosidade da acolhida, pelo carinho e paciência e pela orientação sábia e dedicada. Foi muito bom tê-la como orientadora e poder contar com seu apoio, sua coragem e sua força, pois isso me trouxe a tranquilidade e o incentivo necessários para aprender e seguir na busca pelo conhecimento e pela superação dos desafios que surgiram pelo caminho, mesmo quando eu me sentia desanimada e incapaz. Shirley foi um presente de Deus em minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, pelo comprometimento com a causa da educação. De modo especial, aos professores da linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Aos colegas do doutorado, com os quais compartilhei momentos de tensão e angústia, mas também tempos felizes e enriquecedores. Que os nossos percursos continuem a se cruzar, mediados pela construção de novos conhecimentos, tendo como norte a crença na educação como ferramenta de mudança e construção. De modo especial, aos(as) colegas da linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

Aos servidores dos vários setores da Faculdade de Educação e da Secretaria e do Colegiado da Pós-graduação, sempre tão atenciosos, gentis e educados.

Aos colegas de trabalho do IFMG – campus Sabará, docentes e técnicos administrativos que acompanharam minha jornada em busca de uma nova formação e presenciaram as angústias e

alegrias diante das dificuldades e conquistas. Especialmente aos(as) colegas e amigos(as) da DEPE Érica, José Marcello, Jorddana, Helena, Guilherme, Janine, Wesley, Edna, Wallas, Nayara e Ivone, que se desdobraram para realizar as tarefas do setor, de modo que eu pudesse gozar do direito ao afastamento para capacitação. Aos colegas do Setor de Controle e Registro Acadêmico, Mariane, Maria Elizarda, Edson e Eder, da Biblioteca, Tiago e César, e ao Glauco, que tão gentilmente me ajudou a localizar os endereços eletrônicos dos(as) docentes do IFMG.

A todos os amigos e colegas que estiveram presentes e, que, de alguma forma, contribuíram para que meu sonho se tornasse realidade. A Raquel, Patrícia Cappuccio, Érica, Aline e Joana, por sempre me incentivarem a escrever e a permanecer no caminho da pesquisa; e Sheila, pela amizade, carinho e dedicação à normalização dos meus textos.

Ao César, amigo querido, sempre disposto a ler meus escritos e a formatá-los em tempo recorde.

A Jairza, Gilmara, Suellen, Carmem, Roccio e Paula, as Dandaras da pós, por me receberem e me acolherem com tanto carinho e generosidade.

A Fernanda, Jaqueline, Débora e Bruno (Mariele's) por me permitirem compartilhar, a minha certeza de que a produção do conhecimento deve estar comprometida com a busca de transformação e justiça social.

Aos colegas do grupo Ações Afirmativas, pela força, apoio e fortalecimento.

À Coordenação e secretaria do FIEI e aos estudantes indígenas, pela oportunidade de conhecer uma nova possibilidade de educação.

A Marlene, Lili, Guinha e Gilvan, Marize e Sérgio, Marildinha e Renato, Zeca e Lu, Beto e Grazi, Giovane, Efigênia, Bernada, Andreia, Adriana e Rone e Andreza, minha família que eu amo por sempre torcer por mim e neste momento se orgulham da minha trajetória escolar e de vida. De modo especial, à minha mãe, que foi habitar em outro plano, mas que, tenho certeza, está super feliz em saber que sua filha mais teimosa será doutora. Queira Deus eu consiga ter um décimo que seja da sua sabedoria, força e generosidade!

Aos meus sobrinhos Marcos Paulo, Marcelo, Mateus (*in memoriam*), Renata, Fábio, Miguel, Douglas, Ingrid, Heitor e Nicolas, pela alegria e alento nos dias difíceis. Vocês tornam minha vida mais leve e feliz a cada dia. Que vocês possam acreditar que a educação pode ser mais justa e democrática. Estejam certos de que não basta crer; é preciso lutar, pois o mundo só será um lugar melhor para cada um de nós quando for melhor para todos nós ao mesmo tempo.

A Gisele, Eunice e Lalá, a família que eu encontrei em Sabará, por e tão generosamente me estender as mãos e tanto me ajudar, cuidando da minha casa e de mim quando estive doente.

Aos médicos Rogério Vasconcelos e Rafael Brandão, pela maneira dedicada e responsável como praticam a medicina

Ao Instituto Federal de Minas Gerais, pela possibilidade de viver uma experiência única na vida adulta, ao dedicar-me integralmente aos meus estudos. Isso só possível graças ao meu afastamento remunerado para qualificação. De modo especial, a direção do campus Sabará.

Ao professor Rodrigo Ednilson e à professora Santuza Amorim, pela leitura atenta e pelas contribuições por ocasião da qualificação e pela participação na banca de defesa.

Ao professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, Silvani Valentim, Raquel Franco e Nilma Lino Gomes, por terem aceitado participar da banca de defesa.

Aos docentes negros e negras, por compartilharem comigo suas trajetórias. Ter contato com suas histórias e experiências foi uma possibilidade única de aprendizado. Literalmente, sem a participação e doação de vocês este trabalho não teria sido possível.

Ao Rommel, pelo carinho, companheirismo e cuidado, e a seus familiares, pela torcida.

Não sou racista.  
Sou doída, é verdade,  
Tenho choros, confesso.  
Não vos alerto por represália  
Nem vos cobro meus direitos por  
vingança  
Só quero,  
Banir de nossos peitos  
Esta gosma hereditária e triste  
Que muito me magoa  
E tanto te envergonha.  
Geni Guimarães<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Geni Guimarães em Balé das Emoções

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a trajetória, presença e práticas de docentes negros e negras no Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG e sua repercussão no corpo docente da instituição. O IFMG é *multicampi*, com a reitoria localizada em Belo Horizonte e *campi* distribuídos por diversas cidades de Minas Gerais. Ser docente no IFMG pressupõe trabalhar com as dimensões Ensino, Pesquisa e Extensão em uma instituição que se propõe a ofertar educação básica, técnica e tecnológica, tendo como eixos o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia. Três instrumentos de pesquisa foram considerados: ficha de identificação, encaminhada a todos os docentes do Instituto, os currículos (disponibilizados na Plataforma Lattes); e entrevista narrativa episódica (FLICK, 2009). Foram entrevistados 16 sujeitos, abril e agosto de 2018, a partir da seguinte questão geradora: “Fale-me um pouco sobre como você chegou ao IFMG, de onde você veio e o que você trouxe para essa instituição.” O conceito de identidade foi trabalhado a partir das perspectivas de Hall (2005), Woodward (2009), Novaes (1993), Fanon (2008) e Bhabha (2013). Para a identidade negra, contou-se com a ajuda de Gomes (2003,2017), Hall (1987), Fanon (2008), Munanga (2003) e Carneiro (2005). Em alguns momentos foi preciso mobilizar o conceito de interseccionalidade, o que foi feito com apoio nas formulações de Akotirene (2018) e Crenshaw (2012). Revelaram-se importantes, especialmente para a compreensão das trajetórias de vida dos(as) professores entrevistados(as), os conceitos de *pruebas* (pruebas) e *soportes* (soportes) cunhados por Danilo Martuccelli (2007) e trabalhados também por Katya Araújo (2010). Outros dois conceitos que apareceram muito durante as análises foram os de *democracia racial*, Hasenbalg (1979) e *Jesus* (no prelo), *branquitude*, de Shucman (2014) e Gomes e Miranda (2009). A pesquisa apontou que o número de docentes negros no IFMG é inferior ao de brancos, embora estejam representados em maior percentual do que nas universidades; que o racismo, em suas várias formas de manifestação, esteve presente como uma *prueba* na vida da maioria dos sujeitos entrevistados; que os *soportes* mobilizados pelos sujeitos situam-se em espaços diversificados, como família, escola, e trabalho; que os/as docentes negros(as) estão inseridos em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão; que aumentar a inserção em atividades de pesquisa e extensão ainda é um desafio, especialmente pela especificidade da organização do Instituto, que acaba por exigir grande tempo de dedicação às atividades de ensino propriamente ditas; e, ainda, que a instituição é reativa quando se trata das relações étnico-raciais e propositiva em relação ao trabalho com a pesquisa e a extensão, destacando-se a participação dos docentes negros(as) para a produção e divulgação de um conhecimento mais comprometido com a vida humana, o desenvolvimento local e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais do que com o fortalecimento da produção em larga escala.

Palavras-chave: Docentes negros(as). Corpo docente. Institutos Federais. Racismo institucional.

## ABSTRACT

This research aims at analyzing the trajectory, presence and practices of black teachers at the Federal Institute of Minas Gerais - IFMG (Brazil), and the consequent repercussion on its faculty. IFMG is a multicampus college, whose rectory is located in Belo Horizonte and other the campuses are spread over several cities in Minas Gerais. Being a teacher at IFMG presupposes working with the dimensions Teaching, Research and Extension in an institution that offers basic, technical and technological education, with work, science, culture and technology as axes. Three research instruments were considered: identification form sent to all the faculty, resumé (available on Platform Lattes); and the episodic narrative interview method (FLICK, 2009). Sixteen subjects were interviewed in April and August 2018, based on the following generating question: “Tell me a little about how you arrived at IFMG, where you came from and what you brought to this institution”. The concept of identity was worked from the perspectives of Hall (2005), Woodward (2009), Novaes (1993), Fanon (2008) and Bhabha (2013). Black identity was analyzed in the light of Gomes (2003,2017), Hall (1987), Fanon (2008), Munanga (2003) and Carneiro (2005). At times, it was necessary to use the concept of intersectionality based on Akotirene (2018) and Crenshaw (2012). In order to understand the life trajectories of the interviewed teachers, the concepts of hardship (pruebas) and support (soportes) coined by Danilo Martuccelli (2007) and also worked by Katya Araújo (2010) proved to be especially important. Two other concepts that appeared considerably during the analyses were those of racial democracy (Hasenbalg, 1979; Jesus, no prelo) and whiteness (Shucman, 2014; Gomes & Miranda, 2009). The research showed that the number of black teachers at IFMG is lower than that of whites, although blacks are represented in a higher percentage than that of universities; that the various manifestations of racism were present as hardship in the lives of most of the subjects interviewed; that the support mobilized by the subjects is found in many arenas such as family, school, and work; and that black teachers are engaged in teaching, research, extension and management activities. According to the results, increasing insertion in research and extension activities is still a challenge, especially due to the specificity of the Institute organization, that demands a great deal of time for teaching activities and is reactive when dealing with ethnic-racial relations and propositional when dealing with research and extension. Results emphasize a higher participation rate of black teachers in the production and dissemination of knowledge committed to human life, local development and the strengthening of local productive arrangements than in the strengthening of large-scale production.

Key words: Black teachers. Faculty. Federal Institutes. Institutional racism.

## RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar la trayectoria, la presencia y las prácticas de los maestros negros y negras en el Instituto Federal de Minas Gerais - IFMG y su repercusión en el cuerpo de profesores de la institución. IFMG tiene múltiples campus, con la rectoría ubicada en Belo Horizonte y campus repartidos en varias ciudades de Minas Gerais. Ser profesor en IFMG presupone trabajar con las dimensiones de Enseñanza, Investigación y Extensión en una institución que propone ofrecer educación básica, técnica y tecnológica, con ejes de trabajo, ciencia, cultura y tecnología. Se consideraron tres instrumentos de investigación: formulario de identificación, enviado a todos los profesores del Instituto, el plan de estudios (disponible en la Plataforma Lattes); y entrevista narrativa episódica (FLICK, 2009). Se entrevistó a 16 sujetos, abril y agosto de 2018, con base en la siguiente pregunta generadora: “Cuéntame un poco sobre cómo llegaste al IFMG, de dónde vienes y qué trajiste a esta institución”. El concepto de identidad fue trabajado desde las perspectivas de Hall (2005), Woodward (2009), Novaes (1993), Fanon (2008) y Bhabha (2013). Para la identidad negra, contó con la ayuda de Gomes (2003,2017), Hall (1987), Fanon (2008), Munanga (2003) y Carneiro (2005). En ocasiones fue necesario movilizar el concepto de interseccionalidad, lo que se hizo con apoyo en las formulaciones de Akotirene (2018) y Crenshaw (2012). Demostraron ser importantes, especialmente para la comprensión de las trayectorias de vida de los maestros entrevistados, los conceptos de pruebas y soportes acuñados por Danilo Martuccelli (2007) y también trabajados por Katya Araújo (2010) Otros dos conceptos que aparecieron mucho durante los análisis fueron los de democracia racial, Hasenbalg (1979) y Jesus (no prelo), blancura, de Shucman (2014) y Gomes y Miranda (2009). La investigación mostró que el número de maestros negros en el IFMG es más bajo que el de los blancos, aunque están representados en un porcentaje más alto que en las universidades; que el racismo, en sus diversas formas de manifestación, estuvo presente como un juicio en la vida de la mayoría de los sujetos entrevistados; que los apoyos movilizados por los sujetos se ubican en diversos espacios, como la familia, la escuela y el trabajo; que los profesores negros se insertan en las actividades de enseñanza, investigación, extensión y gestión. Que aumentar la inserción en las actividades de investigación y extensión sigue siendo un desafío, especialmente debido a la especificidad de la organización del Instituto, que termina exigiendo una gran cantidad de tiempo para las propias actividades de enseñanza; y, además, que la institución es reactiva cuando se trata de relaciones étnico-raciales y propositiva en relación al trabajo de investigación y extensión, destacandose la participación de maestros negros y negras para la producción y la difusión de un conocimiento más comprometido con la vida humana, el desarrollo local y el fortalecimiento de los arreglos productivos locales que con el fortalecimiento de la producción a gran escala.

Palabras clave: Profesores negros. Cuerpo docente. Institutos Federales. Racismo institucional.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ranking das universidades - Folha de São Paulo .....	51
Figura 2 - Mapa de localização dos <i>campi</i> do IFMG .....	61
Figura 3 - Panorama da Extensão - 2017.....	160
Quadro 1 - Caracterização dos docentes do IFMG que responderam à pesquisa.....	31
Quadro 2 - Caracterização dos docentes entrevistados .....	36
Quadro 3 - Relação de projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes negros(as).....	150
Quadro 4 - Relação dos projetos de extensão realizados pelos(as) docentes entrevistados(as) .....	161
Tabela 1 - Composição racial de universidades brasileiras de acordo com cor/raça .....	45
Tabela 2 - Composição racial de instituições federais de acordo com cor/raça.....	48

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COPENE	Congresso Nacional de Pesquisadores Negros
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIEI	Formação Intercultural para Educadores Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEIA	Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade
PANC	Plantas Alimentícias Não Convencionais
PROEX	Pró-reitoria de Extensão
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Paraná
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

## **Palavras iniciais: uma pesquisadora em formação e uma mulher em construção**

Eis me aqui: mulher, negra, professora e pedagoga. Hoje, negra de cor preta, nasci negra, mas nem sempre me vi assim. Por muito tempo, fui moreninha, “moreninha bonita”, uma “morena pra ninguém botar defeito”, frase que ouvi de um diretor escolar em resposta a um item da avaliação de desempenho que perguntava se eu me vestia de acordo com o local e a função que exercia. Aos poucos, fui me transformando: de moreninha cheguei a negra. Não foi o tom da minha pele que mudou. O que mudou, ou melhor, quem mudou, foi a pessoa que mora sob essa pele!

Muitos eventos contribuíram para essa mudança. Alguns foram especialmente marcantes. Um namorado, que, ao me convidar para conhecer a família, ficou reticente, com medo da desaprovação da sua avó, “que não gostava de preto”, mas gostou de mim por eu ser “moreninha”. Com o tempo, percebi que o “moreninha” era apenas um eufemismo usado por ela para justificar, para si mesma, o fato de ter aprovado a namorada negra do neto.

Até aquele momento, eu ainda não havia me dado conta da minha negritude. Sou filha de uma mãe branca e de um pai negro, que nunca se assumiu assim. Ele se dizia moreninho. Para justificar, utilizava os cabelos não crespos, que ele dizia que eram cabelos “bons”. Assim, eu sabia que a minha pele era mais escura, mas não tinha consciência de que o racismo esticava seus tentáculos para muitos lados e me atingia. Na escola, apesar de boas notas, nunca era chamada para participar das atividades de auditório no lugar de destaque. Esse lugar era destinado às meninas brancas. Eu queria participar. Nos meus sonhos, tinha a pele alva como a de alguns(as) colegas. Vivía os efeitos do racismo que estrutura a sociedade e faz com que episódios como esses pareçam normais. Ninguém se perguntava o porquê de serem sempre as mesmas garotas que estavam dançando ou declamando poemas nas festas “cívicas”.

Mesmo depois do episódio com a avó do namorado, continuei a minha vida, ora sendo moreninha, ora sendo negra, até que um dia, já mais velha, recebi um e-mail com um cartaz de divulgação do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford.<sup>2</sup> Imediatamente, entrei na página eletrônica do Programa para me informar e construir a minha candidatura. Uma das questões do formulário pedia para que eu dissesse desde quando me sentia negra e escrevesse uma carta consubstanciada na qual explicitasse esse meu processo identitário. Penso que o preenchimento desse formulário foi um divisor de águas para a constituição da minha

---

<sup>2</sup> Esse Programa (ainda que eu não tenha sido contemplada com a bolsa) foi muito importante tanto para a minha formação identitária quanto para a minha vida acadêmica e profissional. Foi a partir dele que eu comecei a pensar de um modo diferente sobre as políticas de ações afirmativas para além da importância nas trajetórias individuais, mas nas repercussões sociais dessas políticas.

identidade racial. Naquele momento, comecei a refletir sobre minha condição racial de mulher negra, que se declarava naquele momento em um contexto de afirmação da identidade negra e procurava romper com as representações que a destituíam dessa condição, como os eufemismos e os estereótipos acerca do corpo da mulher negra, de pele não retinta, como a “moreninha pra ninguém botar defeito”.

A não aprovação como bolsista do Programa me fez pensar mais sobre as pessoas selecionadas, quem eram e como chegaram a até o programa, para, talvez, compreender a razão pela qual foram selecionadas. Escrevi um projeto de pesquisa no qual eu me propus a conhecer e analisar trajetórias de sujeitos que obtiveram o título de mestre com recursos da bolsa do Programa e me inscrevi para cursar o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Porém, por razões que não ficaram tão explícitas, não fui aprovada.

No ano seguinte, submeti o mesmo projeto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais(UEMG), sendo aprovada. Ingressei no mestrado da UEMG com o objetivo de estudar trajetórias de longevidade escolar nos meios populares. Logo no início, a orientadora me disse que eu precisava ampliar as leituras, pois não seria possível dialogar apenas com os teóricos da Sociologia da Educação. Era necessário trazer reflexões sobre as ações afirmativas, seu histórico e importância para as trajetórias que eu iria investigar. Assim, buscando leituras sobre as ações afirmativas no Brasil, fui me encontrando. A pesquisadora que nascia nesse processo era uma mulher negra, consciente e orgulhosa de sua ancestralidade e de cor da sua pele.

Ao longo do mestrado, encontrei outras pessoas muito importantes para o meu processo de formação, dentre as quais destaco os professores José Eustáquio de Brito e Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, que compuseram a banca de qualificação e muito contribuíram para o desenvolvimento da minha dissertação. Embora, não tenha compreendido no momento algumas das observações feitas, consegui me aproximar de outras leituras e fazer novas reflexões.

Cheguei no doutorado com um projeto que se debruçava sobre a presença dos bolsistas do Programa Internacional de bolsas da Fundação Ford nas instituições onde se formaram mestres e doutores. A proposta inicial era trabalhar com bolsistas oriundos das regiões Norte e Nordeste.

Ao iniciar meu percurso no Programa, já no primeiro semestre, deparei-me com um edital da Fundação Carlos Chagas(FCC), apoiado pela Fundação Ford, que propunha investigações sobre a presença de docentes negros e negras no ensino superior de modo

especial, docentes que estavam atuando ou eram formados nas áreas das ciências exatas e tecnológicas. Assim, passei a olhar para a instituição na qual trabalho e me interrogar sobre a presença de docentes com esse perfil. Trabalho como pedagoga em um Instituto Federal, no qual as ofertas prioritárias são de cursos técnicos e tecnológicos, além das engenharias e dos bacharelados voltados para informática e tecnologia. Do mesmo modo, as licenciaturas ofertadas, prioritariamente, devem ser nas ciências exatas e da natureza, como, Física, Química, Matemática e Biologia. Um primeiro olhar para o campus onde atuo não me permitiu constatar a presença de docentes negros e negras. Olhando de maneira mais detida, notei que existiam alguns (poucos) negros de pele clara. A partir desse olhar, procurei no setor de Gestão de Pessoas e Registro Acadêmico informações sobre a autodeclaração de cor/raça dos docentes e descobri que alguns se autodeclaravam “pardos”, mas nenhum “preto”. Dessa forma, fui mudando minha proposta de investigação.

O texto que apresento hoje, reflete minhas inquietações e apresenta resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar e analisar a presença e as práticas de docentes negros e negras no Instituto Federal de Minas Gerais.

Escrever o projeto exigiu de mim grande esforço e estudo. Aproximei-me de leituras com as quais não estava habituada, sobretudo na disciplina “Pós-colonialismo, Epistemologias do Sul e Educação. Nesta disciplina, tive contato com autores que até então desconhecia e que foram fundamentais para minha pesquisa, como, Homi Bhabha (2013)<sup>3</sup> e Franz Fanon (2008). Alguns conceitos, como o de estereótipo, trabalhado por Bhabha (2013), e questões acerca da identidade negra, encontrados em Fanon (2008), passaram a fazer parte de minha tese e têm me ajudado a compreender as trajetórias analisadas. Destaco, ainda, a disciplina “Feminismos, gênero e diferenças: questões para a Educação”, a qual, embora eu não esteja trazendo especificamente as autoras com as quais trabalhamos, a disciplina ajudou-me a entender um pouco sobre o feminismo negro e as lógicas de opressão vivenciadas sobretudo pelas mulheres negras, que alertaram para essa presença no Instituto.

Igualmente importante foi a disciplina “Dimensões do Indivíduo Contemporâneo, cujas aulas foram deliciosas, instigadoras e fortemente amparadas em leituras que me permitiam pensar nos sujeitos sociais e suas relações. Dessas leituras, trago para meu trabalho atual o conceito de suportes, utilizado por Danilo Martuccelli (2007). Ao dialogar com este autor e refletir sobre os suportes encontrados pelos docentes negros(as) entrevistados por

---

<sup>3</sup> Por acreditarmos na importância de ser dar visibilidade aos autores e autoras com os/as quais dialogamos ao longo da nossa pesquisa optamos por escrever por referenciá-los(as), no texto, com o nome completo, ao menos na primeira vez em que aparecem.

mim, pensei também nos suportes que encontrei ao longo da minha trajetória: a comunidade religiosa, minha família, amigos, docentes, colegas da jornada acadêmica e experiências vividas na pós-graduação. Dentre esses suportes, destaco a presença dos meus pais, de modo especial, a minha mãe, que lia histórias para mim e meus irmãos, uma tia, que era a pessoa mais escolarizada do meu convívio familiar (tinha feito o curso Normal de nível médio, o que em 1979 representava muita coisa) e ocasionalmente me comprava revistinhas em quadrinhos. Destaco também a presença de um vizinho, amigo da minha tia, que me indicou para o primeiro emprego como professora dos anos iniciais. Sem esse trabalho, eu não teria condições de me manter no ensino superior. Nesse aspecto, minha trajetória se assemelha tanto àquelas investigadas na pesquisa de mestrado, quanto às de alguns docentes que encontrei na pesquisa do doutorado. Milton, um jovem doutor em Administração, teve como importante suporte em seu percurso acadêmico o pai, que era muito exigente em relação aos bons resultados encontrados, e uma madrinha, que, além de incentivá-lo a estudar, conseguiu uma bolsa de estudos para ele. Antonieta, como eu, mulher negra, sem os suportes de vizinhos, da escola básica, dos patrões e dos amigos, jamais teria chegado à graduação. Em todos os casos, tanto na minha trajetória quanto na trajetória dos sujeitos investigados, os suportes encontrados nem sempre seriam considerados legítimos. Martuccelli (2007) aponta que os suportes mais legítimos são aqueles que parecem nem existir, como nas trajetórias de sujeitos de classes média e alta, em que todas as condições corroboram para que se alcance os objetivos previstos, fazendo parecer que os sujeitos chegaram sozinhos onde queriam.

Dentre as experiências que vivi, destaco minha participação como bolsista no Curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) e no II Encontro de Pesquisadores Negros da Região Sudeste (Copene Sudeste). Ter contato com os indígenas e seus modos de viver e aprender me fez amadurecer e rever muitos preconceitos que nem sabia que existiam (em mim). Pude refletir sobre a conversa que sempre ouvia em minha família que eu tinha uma bisavó que foi pega no laço. Esse fato, que eu ainda não sei se procede, era contado como se fosse algo muito bom e positivo. É evidente que a ancestralidade indígena é para provocar orgulho mesmo. O lado perverso que eu não conseguia ver era o quanto essa história de “pegar no laço” era opressora e estava vinculada ao processo cruel de colonização do país, um exemplo do colonialismo e do machismo: uma mulher foi “pega” e levada por um homem desconhecido para com ele gerar filhos mestiços, nem sempre desejados e muitas vezes enjeitados, abandonados.

No Copene Sudeste, apresentei publicamente alguns apontamentos da minha pesquisa. Foi um momento tenso, pois não estava acostumada a ser questionada e menos ainda a ouvir

críticas tão contundentes ao meu trabalho. No entanto, essa experiência foi muito válida, pois me apontou alguns limites que eu não estava enxergando em meu trabalho.

No FIEI, aprendi na prática o que Sueli Carneiro (2005) chama de “racismo epistêmico”. Ao orientar um jovem indígena na finalização de seu percurso de formação e ajudá-lo a encontrar um título para o trabalho, utilizei a palavra “*lenda*”, para referir-me a um dos mitos narrados. Nesse momento, vi cair por terra minha arrogância (ainda que eu sempre me considerasse uma pessoa humilde), quando ele me disse: “Márcia, será que você pode tirar a palavra *lenda*?” Eu ainda perguntei: Por quê? A resposta que recebi até hoje me faz pensar sobre a produção do conhecimento na academia, que, historicamente, tem suprimido os saberes que não pertencem à epistemologia dominante e que com a pretensão de fazer-se neutra, procura eliminar da reflexão epistemológica o contexto cultural e político em que a produção do conhecimento acontece (BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, 2009). Então, ele me disse que a palavra *lenda* trazia uma conotação de fantasia, o que não condizia com a verdade, pois os fatos narrados de fato aconteceram.

Assim, posso dizer que essa experiência tem contribuído para a compreensão dos sujeitos e do objeto de pesquisa da mesma forma que os autores com os quais tenho dialogado.

E, para finalizar esta apresentação  
Vou tentar rimar com muita dedicação  
Como o povo xacriabá, com toda emoção.

A mulher preta que aqui chegou  
Por muitos caminhos andou  
Uma menina que com a escola se encantou  
Uma moça moreninha em preta se transformou.

No mestrado, aprendeu que para pesquisar  
Não basta perguntar; era preciso indagar.

No doutorado, tem aprendido  
Que saber acadêmico é importante  
Mas precisa fazer sentido  
E não invisibilizar o restante.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	23
2 COMEÇANDO A CAMINHAR.....	29
2.1 Os primeiros passos: o corpo negro na docência, entre o estranhamento e a surpresa ..	29
2.2 Seguindo a caminhada: procurando os(as) sujeitos(as) da pesquisa .....	30
2.3 Novos passos no caminho: uma aproximação com os/as sujeitos da pesquisa com base no currículo.....	34
2.4 Chegando mais perto: a realização das entrevistas.....	37
2.5 Breve pausa para refletir: as perspectivas de análise.....	39
3 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS(AS) DOCENTES: a presença negra no corpo docente do ensino superior público .....	43
3.1 Persistência das velhas fórmulas .....	45
3.2 O confinamento racial conturbado: as instituições superiores em expansão.....	48
3.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.....	54
3.4 O Instituto Federal de Minas Gerais no contexto da Educação Técnica e Tecnológica	61
4 INSPIRAÇÕES E ORIENTAÇÕES: OU AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS COM AS QUAIS DIALOGAMOS .....	65
4.1 Racismo estrutural e racismo institucional: formas de operação do racismo .....	66
4.2 Provações.....	69
4.3 Democracia racial e branquitude normativa.....	72
4.3 Identidade, identidade negra e interseccionalidade .....	73
4.4 Estudos sobre a presença de docentes negros(as) no ensino superior brasileiro. ....	84
4.5 Os suportes .....	88
5 A COMPLEXIDADE PARCIAL DOS SUJEITOS: NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DOS(AS) DOCENTES ENTREVISTADOS(AS) .....	92
5.1 Trajetórias de sujeitos autodeclarados pretos .....	95
5.2 Trajetórias de sujeitos autodeclarados pardos .....	110
5.3 Mais próximos(as) do que se imagina: possibilidades, limites e desafios ao longo das trajetórias .....	117
6 AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DE SER NEGRO(A) NO BRASIL .....	121
6.1 Desde quando me sinto negro.....	121
7 O QUE OS/AS DOCENTES NEGROS(AS) TROUXERAM PARA O IFMG .....	132
7.1 Experiências e vivências acadêmicas .....	134

7.2 Experiências do mundo do trabalho .....	140
7.3 Experiências e vivências em diferentes espaços.....	143
8 EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS NO IFMG .....	145
8.1 A pesquisa .....	145
8.2 A extensão .....	157
8.3 O ensino.....	165
8.4 A gestão.....	170
8.5 Desafios e encantamentos.....	173
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	179
REFERÊNCIAS .....	184
ANEXO A - Roteiro para acompanhamento do Currículo Lattes.....	195
ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual .....	197

## 1 INTRODUÇÃO

Gosto de divagar entre o passo e outro, olho para trás, em volta e para frente. Se tiver de escolher entre a velocidade da narrativa e a lentidão da procissão fico com a vagarosidade do passo em procissão, mas vou carregada de fé, calma e em frente mirando o andor sagrado e levo a minha vela, que é a minha escrita, mas não julguem que eu sou ingênua.  
(Conceição Evaristo)<sup>4</sup>

Esta pesquisa visa conhecer e analisar as trajetórias e a presença de docentes negros (pretos e pardos) nos diversos campi do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Logo de início, adverte-se que a escrita deste texto em alguns momentos estará na primeira pessoa do singular e em outros na primeira pessoa do plural. O “nós” justifica-se por tratar-se de um processo de construção conjunta entre orientanda e orientadora, implicadas, teórica e pessoalmente, na busca de respostas (e, também, de novas perguntas) para uma questão que lhes é particularmente cara. Como o corpo não é apenas uma presença física, mas também discurso e representação, buscou-se entender como a presença desses(as) docentes tem repercutido na instituição e em que medida tem contribuído para desvelar e questionar o racismo institucional. A construção desse objeto aconteceu a partir de referências nascidas em tempos e espaços diversos, como a minha própria formação acadêmica, as pesquisas realizadas no mestrado, que se debruçavam sobre trajetórias de negros(as) na pós-graduação, as reflexões realizadas em alguns encontros de orientação e minha vivência profissional.

Em 2013, abri mão das funções que exercia na rede municipal de ensino de Contagem e ingressei na carreira federal, compondo o corpo técnico-administrativo do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), no campus Sabará. O ingresso no IFMG e o aprofundamento teórico realizado ao longo do mestrado e do doutorado me remeteram ainda ao meu processo de formação. Embora tenha cursado Pedagogia, curso que não figura dentre os mais valorizados socialmente, durante os quatro anos de graduação convivi com poucos colegas de classe negros e só encontrei duas professoras negras. Eu mesma, apesar da cor da minha pele, não tinha a consciência racial que tenho atualmente. Por muito tempo, fui chamada de “moreninha”, e era assim que me sentia. Moreninha, era um eufemismo que

---

<sup>4</sup> Conceição Evaristo – Trecho final do depoimento da autora – transcrito de gravação em vídeo, realizada em 20 de abril de 2013, Faculdade de Letras da UFMG – que integrou a programação do V Colóquio Mulheres em Letras. Transcrição realizada por Marcos Antônio Alexandre em capítulo do Livro “Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo.

utilizavam para me descrever, o qual eu aceitava, porque, em certa medida me aproximava do mundo dos brancos. As experiências e as reflexões que o meu processo de formação tem me proporcionado me conduziram a uma afirmação racial negra e também, contribuíram para que eu pudesse indagar a estrutura da instituição na qual trabalho, o conhecimento que é produzido e socializado, as atividades desenvolvidas, as práticas implementadas e o papel de pessoas negras nessa estrutura. Trago para esta pesquisa inquietações relativas à constituição racial do corpo docente desse Instituto e à participação de docentes negros(as) em seu fazer pedagógico. Nesse aspecto, me pergunto também sobre as relações e interações que são construídas e estabelecidas e em que medida elas são marcadas pelo racismo institucional ou institucionalizado.

Demarco a minha posição, meu lugar, nesta pesquisa. É como mulher negra pedagoga e mestra em educação, com mais de vinte anos de experiência na docência e no acompanhamento de turmas da educação básica e da educação profissional técnica que procurei localizar a presença de docentes negros(as) na instituição em que trabalho. Não poderia ser ingênua e pensar que os traços que formam minha identidade pessoal e social poderiam ser desconsiderados na realização desta pesquisa. Não se tratou de investigar a minha própria prática, ou trajetória, mas, sim, na instituição em que estou inserida, analisar as relações étnico-raciais, por meio da presença de docentes negros(as).

Na trajetória construída durante o mestrado tive a oportunidade de me aproximar do campo de conhecimento das relações étnico-raciais<sup>5</sup>, por meio de um conjunto teórico composto pelos conceitos e problemas levantados durante algumas das disciplinas cursadas. Esse campo de conhecimento assinala a persistência do racismo como fenômeno estruturante das relações sociais no Brasil e a permanência de representações estereotipadas que obstaculizam o reconhecimento da população negra na constituição da nação. De outro lado, as pesquisas nesse campo buscam revelar os processos valorativos da identidade negra a partir da cultura afro-brasileira e africana e as disputas empreendidas por sujeitos negros nos aparatos discursivos. É a partir deste campo, que, de modo amplo, situa-se na contraposição à ideologia da democracia racial, conforme Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2006, 2012), Kabengele Munanga (2003, 2018), Ronaldo Sales Jr. (2006) e Nilma Lino Gomes (2003) que

---

<sup>5</sup> A pesquisa Educação das Relações Étnico-Raciais: o estado da arte sistematizou e analisou a produção acadêmica sobre o tema entre 2003 e 2014, por meio de teses e dissertações realizadas nos programas de pós-graduação *strictu sensu* em educação, dos periódicos qualificados na área e das publicações dos Núcleos de Estudos Afrobrasileiros e grupos correlatos. A pesquisa concluiu que a produção científica que deu margem a esse estado da arte permite asseverar que as relações raciais constituem um campo de conhecimento estável no âmbito das pesquisas em educação (SILVA; REGIS; MIRANDA, 2018, p. 675).

se desenvolvem as análises realizadas. Tenho problematizado a instituição em que atuo a partir da minha visão de mulher negra, considerando o racismo estrutural (produtor de desigualdades e estratificações sociorraciais) e institucional, em oposição à lógica da ideologia da democracia racial<sup>6</sup>.

O racismo estrutural é aqui compreendido, na perspectiva de Sílvio Luiz de Almeida (2018), como uma forma de racionalidade que constitui as relações sociais em seu padrão de normalidade. Independentemente de aceitarmos ou não, o racismo está presente na estrutura da sociedade, por meio de ações diretas, que incidirão em um determinado sujeito, ou de ações não direcionadas e, muitas vezes, não explicitadas que incidirão em todos os sujeitos da raça considerada inferior. Essa forma de operação do racismo, no caso brasileiro, ao mesmo tempo que invisibiliza as pessoas negras, naturaliza a branquitude. O branco passa a ser o padrão.

Já o racismo institucional está presente nas organizações e instituições, públicas ou privadas, na medida em que privilegiam determinado grupo racial em detrimento de outro. Acompanhamos Almeida (2018) acerca da concepção do racismo institucional, que resultaria “[...]do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça.” (ALMEIDA, 2018, p. 29).

O percurso no doutorado tem me impulsionado a olhar de forma ainda mais detida para o interior da instituição onde trabalho e a questionar a importância do conhecimento que ali é produzido, que traz semelhanças e especificidades em relação às universidades. Como semelhança com as universidades destaca-se o fato de os institutos terem em suas diretrizes a obrigatoriedade de trabalhar com ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável, assim como a autonomia didática, financeira e administrativa. Entre as especificidades, considero relevante a estrutura dessa instituição possuir educação básica em nível médio, ensino técnico e ensino superior. Assim, ela se aproxima, em certa medida, das escolas de educação básica e também tensiona a educação técnica. De outro lado, trata-se de uma instituição que produz conhecimento científico. Ao questionar a importância dessa instituição e de seu papel na produção de conhecimentos, passei a indagar também sobre os efeitos da presença de docentes negros(as) nesse espaço. A construção do objeto dessa pesquisa foi ganhando novos

---

<sup>6</sup> Optamos aqui por referenciar a democracia racial, fenômeno estruturante da sociedade brasileira, como ideologia para ressaltar seu caráter político e seu funcionamento como prática discursiva.

contornos a medida em que os dados da primeira fase do campo foram analisados e levados para diálogo com a comunidade acadêmica.

Os dados da primeira fase do trabalho de campo apontaram que a maioria dos docentes que comporiam a amostra da pesquisa havia ingressado no Instituto há menos de cinco anos. Considerando que a produção de conhecimentos científicos válidos não se faz de forma imediata – exige acessar determinados recursos, estabelecer parcerias, constituir grupos de pesquisa e publicar resultados, cinco anos é um período bem curto para desencadear uma produção de conhecimentos estável e consistente ao ponto de se expressar nos currículos dos docentes.

Alguns questionamentos apresentados à pesquisa por ocasião da participação no II Congresso de Pesquisadores Negros da Região Sudeste (Copene) nos fizeram compreender que buscar nas trajetórias de docentes negros a participação na produção acadêmica e a proposição de temáticas que abalasses a estrutura canônica dos conhecimentos já produzidos pela academia talvez se tratasse de, ainda que de maneira involuntária, atribuir aos docentes negros(as) uma tarefa que deveria ser de todos(as). Ou, ainda, com base no pressuposto de que as pessoas negras necessariamente se engajam no combate ao racismo e, portanto se opõem às formas hegemônicas de eurocentrismo, traçar uma perspectiva essencialista, que desconsidera percursos singulares de enfrentamento e de afirmação.

Tínhamos também a intenção de analisar a presença de docentes negros(as) no ensino superior. Todavia, a partir do campo e das informações coletadas notamos que a maioria dos docentes que localizamos está presente também na educação básica, atuando nos cursos técnicos, dada à especificidade dos Institutos Federais. Embora atuem também na educação básica, para ingressarem na carreira EBTT eles passam por processos seletivos que se assemelham mais àqueles realizados pelas universidades do que para ingresso na carreira de professor da educação básica das redes municipais e estaduais. Para além do ingresso, o próprio exercício profissional exige, em muitos casos, formação, no mínimo, em nível de especialização, pois não se permite a atuação no ensino superior sem essa formação. O conhecimento dessas especificidades dos institutos e suas semelhanças com a universidade nos levou a refletir sobre a condição de produção e circulação do conhecimento na universidade e a pouca presença de negros(as) em seu corpo docente. Esse conhecimento tem nos ajudado a identificar aproximações e distanciamentos entre a presença negra no corpo docente nesses territórios e as possibilidades de ser docente negro(a).

Há mais de uma década que a presença de docentes negros(as) no ensino superior brasileiro tem se tornado tema de pesquisas e investigações acadêmicas. Uma consulta à

plataforma de banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi possível identificar 21 trabalhos, entre dissertações e teses, sobre o assunto. A primeira pesquisa foi realizada em 1998 e a última em 2017. Apurou-se uma constância maior a partir de 2008, com relativa concentração em 2010.

Esses estudos foram importantes, pois, apesar de terem objetos e propostas diferentes e de cobrirem um período de quase vinte anos, apontam que o número de docentes negros(as) atuando no ensino superior público, embora venha apresentando certo crescimento, é ainda muito pequeno em relação ao número de homens brancos(as). A partir de uma leitura cuidadosa foi possível agrupar esses trabalhos em dois grupos, com base em sua proposta de pesquisa: estudar a constituição das identidades; investigar a inserção e atuação na vida universitária. A nossa proposta procura conciliar estas duas perspectivas de investigação.

O conhecimento dessas pesquisas e de seus resultados nos impulsionou a continuar a investigação, que ocorreu em um momento diferente, muitas delas antes da implementação das cotas nas universidades ou no momento em que as discussões sobre cotas começava a se fortalecer. Outro ponto importante prende-se ao fato de estarmos trabalhando com docentes de um instituto federal, que surge em um cenário pós-cotas e que traz uma proposta de expansão e grande capilaridade, por chegarem a lugares nos quais as universidades ainda não chegaram. A importância desse cenário pós-cotas, não reside apenas na possibilidade de ingresso de docentes negros(as), ou do crescente número de estudantes negros(as) nos cursos de ensino superior, mas sobretudo nas repercussões que os debates sobre cotas têm ocorrido na sociedade. Uma de nossas entrevistadas declarou que estava esperando que lhe perguntassem se já sofreu ou presenciou casos de racismo. Muito provavelmente, essa expectativa emergiu para ela após as discussões e manifestações públicas que têm ocorrido na sociedade brasileira desde que as primeiras políticas de cotas começaram a ser implementadas.

Como diz a epígrafe que abre essa Introdução, o caminho se faz de um passo após outro. Para nós, entre os passos lentos da procissão e a velocidade de certas narrativas ficamos com a vagarosidade. Por isso, o passo a passo desta pesquisa foi se construindo lentamente. Tínhamos um projeto metodológico, mas este foi se redesenhando à medida que nos aproximávamos dos sujeitos. Como os passos foram lentos, a aproximação também não foi veloz. Ora avançávamos, ora parávamos, pois em alguns momentos foi necessário reavivar a chama da vela, que teimava em fraquejar, como às vezes acontece nas procissões.

Este texto está estruturado em dez capítulos, incluindo esta Introdução. No segundo capítulo, apresentam-se os percursos metodológicos, contendo os passos percorridos para alcançar os objetivos: reconhecer a presença do corpo negro na docência, buscar pelos(as)

sujeitos(as) da pesquisa, a primeira aproximação com os(as) sujeitos(as) por meio do currículo, o estreitamento dos laços, com base nas entrevistas e as perspectivas adotadas na análise dos dados coletados. No terceiro capítulo, aborda-se o contexto de atuação dos(s) docentes entrevistados(as), compreendendo o mapeamento da presença negra no corpo docente do ensino superior público brasileiro, a persistência de velhas fórmulas na composição racial do corpo docente das universidades e a pequena conturbação do confinamento racial, que começa a ocorrer nos últimos anos, a partir das políticas de expansão, a caracterização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e, nesse cenário, O Instituto Federal de Minas Gerais. No quarto capítulo expõem-se as perspectivas teóricas com as quais dialogamos ao longo da tese, que aqui denominamos de “inspirações e orientações”. No quinto capítulo, localizam-se os(as) sujeitos(as) entrevistados, com suas narrativas e trajetórias, a partir da organização em dois grupos autodeclarados pretos e autodeclarados pardos e busca-se encontrar pontos de diálogos entre as trajetórias apresentadas. No sexto capítulo, discutem-se, a partir das trajetórias dos(as) sujeitos entrevistados(as), as possibilidades de ser negro no Brasil. No sétimo capítulo, as contribuições que os(as) docentes negros(as) entrevistados trouxeram para o IFMG, a partir de alguns espaços específicos, como, experiências acadêmicas, experiências do mundo do trabalho e experiências e vivência em diferentes espaços. No oitavo capítulo, analisam-se as experiências e práticas vivenciadas no âmbito do IFMG, por meio das dimensões ensino, pesquisa, extensão e gestão. No nono capítulo, apontam-se os desafios e os encantamentos apresentados pelos(as) sujeitos(as) e encontrados(as) por nós. No décimo capítulo, recapitulam-se alguns pontos de análise que nos pareceram mais pertinentes a este trabalho.

## 2 COMEÇANDO A CAMINHAR

Cada folha que cair  
 Cada nuvem que passar  
 Ouve a terra respirar  
 Pelas portas e janelas das casas  
 Atenção para escutar  
 O que você quer saber de verdade.  
 Marisa Monte<sup>7</sup>

Conforme diz a letra da canção, é preciso atenção para escutar o que se quer saber. A escuta, especialmente no caso da pesquisa, deve mobilizar os vários sentidos do nosso corpo, pois: “Os fatos jamais impõem sua evidência. Eles sempre supõem um olhar (ou um ponto de vista) que os constituem.” (BERNARD LAHIRE, 2004). Assim, para analisar a presença, as trajetórias e práticas de docentes negros no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), buscou-se, por meio de procedimentos da abordagem qualitativa, escutar as vozes dos sujeitos que se dispuseram a nos revelar fatos importantes de sua trajetória antes e após o ingresso no IFMG. A seguir, analisa-se caminho que se seguiu para a concretização deste trabalho, considerando desde a busca pelos sujeitos da pesquisa, passando pelas entrevistas, até as análises realizadas.

### 2.1 Os primeiros passos: o corpo negro na docência, entre o estranhamento e a surpresa

O(a) docente negro(a) chega à instituição e, junto com a formação, as experiências e o conhecimento necessários à atuação profissional, traz o seu corpo. Este corpo, que chega antes, pois a cor vem na frente, como afirma Carneiro (2005), carrega leituras e interpretações que são produzidas cultural e socialmente, muitas vezes, marcadas por preconceitos e estereótipos. Quase quatro séculos de escravidão nos deixaram como herança um lugar fixo, no qual o corpo negro pode habitar. As imagens e os estereótipos apontam as expectativas que recaem sobre as funções que este corpo pode exercer.

O corpo negro ainda suscita rejeição e estranheza, sentimentos que não são naturais, mas naturalizados, desde o processo de colonização que, para manter a ordem e garantir o sistema de opressão, promoveu a desumanização e a objetificação. Sem desconsiderar as muitas formas de resistência encontradas e mobilizadas pelos(as) negros(as) e

---

<sup>7</sup> Marisa Monte - O que Você quer saber de verdade. Composição de Antônio Carlos Santos de Freitas/Arnaldo Augustos Nora Antunes Filho/ Marisa de Azevedo Monte.

escravizados(as), sabemos da rejeição que a imagem do corpo negro suscita nos diferentes meios e espaços da nossa sociedade. “Mas comigo tudo toma um aspecto novo. Nenhuma chance me é oferecida. Sou sobredeterminado pelo exterior. Não sou escravo da “ideia” que os outros fazem de mim, mas da minha aparição.” (FANON, 2008, p. 108). Dessa forma, os(as) negros(as) quando se apresentam, imediatamente são reconhecidos pela cor da pele. Essa cor que eles(as) trazem é caracterizada por construções acerca dos espaços que esse corpo pode ocupar. Ainda para Fanon (2008, p. 108), a raça, expressa na cor da pele, era sempre uma marca que estava visível e que, apesar de ser individual, era coletiva.

Tínhamos médicos, professores, estadistas... Sim, mas em todos esses casos algo de insólito persistia. ‘Nós temos um professor de história senegalês. Ele é muito inteligente... Nosso médico é um negro. Ele é muito cordial.

Ou seja, ainda que ocupassem funções reconhecidas e prestigiadas, sua capacidade era sempre objetivada tendo como parâmetro a raça. Embora a situação descrita por Fanon tenha ocorrido em outro tempo e espaço, no Brasil, ainda hoje, espera-se que o corpo negro fique circunscrito a determinados lugares. Quando se insere em determinados territórios, causa surpresa e desconfiança. Sua presença necessita de justificativas – é um médico preto, muito eficiente, ou um professor negro, polido. Diante desses apontamentos chegou-se ao problema: “Como é ser docente negro dentre o corpo docente do IFMG”? “Quais são as experiências desenvolvidas por essas e essas docentes”?

## **2.2 Seguindo a caminhada: procurando os(as) sujeitos(as) da pesquisa**

De acordo com informações da Diretoria de Informação da reitoria do IFMG, o corpo docente do Instituto é formado por 936 pessoas, das quais, 246 se autodeclaram pardas e 41, negras<sup>8</sup>. Para localizar os sujeitos desta pesquisa, solicitamos o apoio da diretora de Gestão de Pessoas do Instituto, que nos autorizou a enviar, por meio do endereço eletrônico institucional (da pesquisadora), correspondência a todos(as) as/os docentes dos quais conseguíssemos o contato.

Com a ajuda dos colegas de trabalho, foi possível localizar o endereço eletrônico dos 936 docentes lotados no IFMG e enviar o instrumento para a coleta de informações iniciais para o grupo de 936 docentes que atuavam na instituição. Neste instrumento, além da

---

<sup>8</sup> Institucionalmente os servidores, quando ingressam no IFMG, preenchem um instrumento no qual se declaram negros, pardos, branco ou amarelo. A partir dessas informações compreendemos que para o IFMG, “pardos” representam uma categoria independente do grupo de negros.

autoidentificação étnico-racial, com base nos critérios do IBGE, solicitamos que indicassem o campus de lotação, a classificação quanto ao gênero (masculino e feminino), a idade, a formação acadêmica (título, ano e instituição), os cursos em que atuam e o interesse em continuar ou não participando da pesquisa, mediante a participação nas entrevistas. Das 936 correspondências, obtivemos o retorno de 207, ou 22,11%. As respostas a esse instrumento nos ajudaram a encontrar os/as docentes com os/as quais iríamos trabalhar ao longo da pesquisa e também trouxeram algumas informações importantes sobre a caracterização do corpo docente da instituição (QUADRO 1)

Quadro 1 - Caracterização dos docentes do IFMG que responderam à pesquisa

Idade	25-30	31-40	41-50	51-60	
	38	111	43	15	
Raça/cor	Preta	Parda	Am.	Branca	
	20	59	3	125	
Sexo	Masculino			Feminino	
	118			89	
Formação Acadêmica	Grad.	Espec.	Me	Dr.	NR
	05	20	102	69	11

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

O QUADRO 1 evidencia que os respondentes representam um grupo bem heterogêneo em relação à formação acadêmica, pois docentes com formação apenas na graduação<sup>9</sup> convivem com aqueles que já se doutoraram. O número de docentes jovens é significativo, uma vez que 149 (72%) dos respondentes se declararam com idade inferior a 40 anos. Isso é possível devido à especificidade da carreira docente, que, por ser EBTT, permite o ingresso de docentes apenas graduados.<sup>10</sup> Um detalhe chama a atenção: se no quadro geral de respondentes mais de 70% declaram ter menos de 40 anos, o mesmo não ocorre com os/as entrevistados(as), pois os mais jovens representam 50% do grupo.

Quanto ao sexo, 118 dos docentes, ou 57% do sexo masculino e 89, ou 43% são do sexo feminino. Embora o número de homens seja superior ao das mulheres, não se pode falar

<sup>9</sup> Esse fato é possível porque, em se tratando de uma instituição EBTT, permite-se o ingresso na carreira com a formação mínima exigida.

de sobre ou sub-representação. Entretanto, se compararmos as informações obtidas por meio do nosso instrumento com o total de mulheres e homens presentes no corpo docente do IFMG, veremos que, de modo geral, o número de mulheres é inferior ao dos homens: enquanto 43% das respondentes são do sexo feminino, na instituição elas representam 36,26%. Se cruzarmos as informações sobre sexo e formação acadêmica a partir dos dados obtidos pelo nosso instrumento, tem-se que a presença feminina se faz mais fortemente em áreas de formação consideradas de menor prestígio social ou historicamente identificadas como femininas, como as licenciaturas (incluindo Pedagogia) e da saúde, como enfermagem e nutrição. Já na área de informática e computação, há dentre os/as respondentes uma equiparação entre o número de mulheres e homens e ambos representando 5% do grupo. Entre os homens, sem cruzarmos os indicadores de raça, constata-se grande presença nas engenharias e, quando presentes nas licenciaturas, destacam-se na Matemática e na Física.

A reflexão sobre a maior presença de mulheres em áreas consideradas de menor prestígio social, remetemos a um estudo realizado por Maria Clareth Gonçalves Reis (2008) em seu processo de doutoramento. Essa pesquisadora investigou trajetórias de docentes negras no ensino superior. Inicialmente, tinha a intenção de trabalhar com professoras de áreas diversificadas, porém não conseguiu encontrar docentes negras em todas as áreas. Assim, trabalhou apenas com professoras das ciências humanas e sociais aplicadas. Para ela, esse fenômeno está associado aos papéis sociais que foram historicamente impostos às mulheres, de modo especial, às negras.

Embora as mulheres alcancem um nível maior de escolarização, tal fato não permite concluir que as desigualdades nos campos educacional e profissional estejam resolvidas. Existem questões que precisam ser analisadas, como o fato de que as vagas do ensino superior não são ocupadas da mesma maneira por homens e mulheres. Os papéis culturais tradicionais atribuídos às mulheres ainda influenciam a escolha dos cursos universitários nos quais elas se concentram. Há preponderância delas nas Ciências Humanas, nas Ciências Sociais e na área de Educação e sub-representação nas Engenharias e nas Ciências Físicas.

Sobre essa questão, Ana Carolina Querino, Cleiton Euzébio de Lima e Nina Madsen (2011) apontam um dado relevante: o Censo Escolar do Ensino Superior de 2008, revelou que do total de 5.080.056 estudantes de cursos de graduação presenciais em todo o Brasil, 2.772.828 são mulheres, ou 54,6%. No entanto, quando se faz um recorte por categoria administrativa das instituições de ensino superior, percebe-se que das 40.935 matrículas realizadas nos institutos federais as mulheres respondem por aproximadamente 38,5%. Dessa forma, os Institutos, que são reconhecidos pela tradição na oferta de cursos na área de

tecnologias e engenharias, ainda concentram a maioria de homens, apesar de as mulheres já terem superado há muitos anos o hiato de gênero no acesso ao ensino superior.

Em relação à classificação étnico-racial, 60,4% dos que responderam à pesquisa se autodeclararam de cor/raça branca; 38,2%, de cor/negra (sendo 28,5% pardos e 9,7% pretos); e 1,4%, de cor/raça amarela. Em relação à classificação étnico racial e de gênero, é possível comparar as informações obtidas pelo nosso instrumento com aquelas referentes ao total de docentes do Instituto. Quanto à categoria raça, o número de docentes negros(as)(pretos(as) e pardos(as)) em termos percentuais se aproxima do percentual desse grupo dentro do IFMG, em que 38,2% se autodeclararam pretos e pardos, contra 30,6% docentes do Instituto.

Embora os números percentuais sejam aproximados, em ambas as categorias percebe-se uma hierarquização entre os grupos, que reflete as lógicas de opressão presentes na sociedade brasileira, pois há mais brancos do que negros e há mais homens do que mulheres.

Diante dessas informações, procedemos à realização das entrevistas. Ao iniciarmos esse trabalho, o desenho que havíamos traçado foi sendo alterado. Inicialmente, pretendíamos trabalhar com os 18 docentes que se autodeclararam pretos e que responderam afirmativamente à questão se gostariam de continuar participando da pesquisa, por meio da entrevista.<sup>11</sup> Optamos pelo grupo de pretos(as) por considerarmos que dentre os/as negros(as), aqueles(as) que têm a pele mais escura são os/as que estão mais sujeitos(as) a sofrer os efeitos do racismo no país, dado que o preconceito racial no Brasil é de marca, e não origem, como afirma Oracy Nogueira (2006).<sup>12</sup> Mesmo que tenhamos conhecimento de que, com base nos critérios de classificação do IBGE, negros são pretos e pardos, sabemos também que os efeitos do racismo estrutural incidem ainda de forma mais dura sobre aqueles de pele que aparenta ter mais melanina.

É possível compreender o preconceito racial de marca como a racialização e a segmentação de grupos ou indivíduos a partir do fenótipo. Ou seja, no Brasil o fenótipo, isto é, a cor da pele, a textura do cabelo e o formato do nariz, dentre outros marcadores, é muito mais relevante do que a ascendência ou origem dos sujeitos. Isso não quer dizer que essa maneira de manifestação seja menos ruim. Todas as formas de racismo são abomináveis, não existindo piores nem melhores, pois, independente da forma, cada um faz suas vítimas. O professor Munanga (2015) cita uma geografia dos corpos que revela a maneira como somos

---

<sup>11</sup> Embora o grupo fosse composto por 20 sujeitos, apenas 18 se dispuseram, inicialmente, a continuar participando da pesquisa.

<sup>12</sup> É importante destacar que Oracy Nogueira, um intelectual branco, inicia discussões que nos ajudam a romper com a ideia de democracia racial no Brasil. A partir de seus estudos ele aponta que existe racismo no Brasil e que o preconceito racial incide sobre as pessoas de fenótipo negro. No entanto, suas análises foram adensadas por outros estudiosos, que mostram como o efeito do fenótipo é considerado em vários espaços.

vistos na sociedade brasileira. Assim, o fenótipo é um relevante marcador de raça no país. Essa cartografia pode ser evidenciada em muitas situações. A presença do(a) negro(a) em determinados espaços é inusitada e causa estranhamento. Em determinados espaços e horários, um intelectual negro, pertencente às classes médias, por exemplo, até que tenha condições de se explicar pode ser abordado de maneira não muito amigável.

Para analisar o que foi dito, buscamos ajuda de alguns indicadores apresentados pelas pesquisas censitárias realizadas pelo IBGE e analisadas por Carlos Antônio Costa Ribeiro e Rogério Schlegel (2015). Esses estudiosos, ao cruzarem informações de raça e carreira universitária a partir de dados censitários (1960-2010), apontam que houve crescimento na escolarização de brancos, amarelos e negros, mas que entre os(as) negros(as), ainda existem diferenças entre pretos(as) e pardos(as). Mesmo considerando que os resultados não se repetem quando se analisam carreiras diferenciadas, em alguns casos as vantagens de brancos, pardos e amarelos sobre os pretos são semelhantes. Em relação às carreiras, os autores concluem que em qualquer comparação, seja nas carreiras mais ou menos valorizadas socialmente, os/as pretos(as) são os/as que acumulam a maior parte das desvantagens. Em relação à renda média das carreiras, os mesmos autores apontam que existem diferenças significativas entre os grupos étnico-raciais, porém dentre os/as negros(as) os/as pretos(as) são os/as que apresentam menor rendimentos. Ao analisar os dados do Censo de 1960-2010, constatam que:

No entanto, ao longo de todo o período, a renda média nas carreiras permanece sendo mais alta para os amarelos, seguidos de perto pelos brancos. Mais distante estão os pardos, e os pretos permanecem tendo a renda mais baixa de todos. (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 159).

Assim, percebemos que, apesar de o grupo de negros(as) ser formado pelo conjunto de pretos(as) e pardos(as) ainda existem algumas diferenças no interior desse grupo que acabam condicionando os(as) negros(as) de pele preta a condições sociais ainda mais desiguais e injustas. Isso não quer dizer que os(as) pardos(as) estejam livres dos efeitos do racismo em sua forma estrutural e institucional.

### **2.3 Novos passos no caminho: uma aproximação com os/as sujeitos da pesquisa com base no currículo**

Antes de realizarmos as entrevistas, analisamos os currículos que os próprios docentes disponibilizam na plataforma Lattes. Tal procedimento permitiu obter algumas informações

importantes para que pudéssemos conhecer um pouco da trajetória de cada docente e elaborar as questões que nos orientaram no decorrer das entrevistas.

O QUADRO 2 contém os dados que consideramos mais relevantes ressaltar nesse momento, os quais apontam algumas características de cada um(a) dos(as) sujeitos(as) com os/as quais estamos lidando. Omitimos a informação referente ao campus por dois motivos. Primeiro era preciso garantir o sigilo e evitar a possível identificação do participante a partir do cruzamento das informações sobre formação acadêmica, ingresso na instituição e o campus, criaria a possibilidade de comprometer o sigilo especialmente se considerarmos o reduzido número de docentes autodeclarados pretos em determinadas áreas. Segundo, este dado não se torna tão relevante nesse momento, pois nossa intenção é conhecer os/as docentes negros(as) do IFMG como um todo, e não por campus de atuação. Ressaltamos que ao longo da pesquisa os participantes foram identificados com nomes de personagens negros que marcaram a história do país em momentos e espaços variados<sup>13</sup>.

Considerando as características dos(as) docentes entrevistados(as) procuramos na história do país personagens que tivessem alguma marca que lembrassem esses(as) docentes. Buscamos em cada um alguma marca que, de certa forma, nos remetesse a atuação desses personagens ao longo da história. Assim, docentes da área de engenharia foram identificados como André e Antônio, em homenagem aos irmãos Rebouças. No entanto, ressaltamos que nem sempre foi possível fazer essa associação, mas, ainda assim, optamos por trazer nomes de pessoas negras que foram destaque em espaços diversificados, como as intelectuais Lélia Gonzalez e a escritora Carolina Maria de Jesus, ou as ativistas políticas Benedita da Silva e Antonieta de Barros.

O QUADRO 2 contém apenas os(as) docentes que realmente participaram da pesquisa até o final, sendo que alguns não haviam respondido ao nosso instrumento de sondagem inicial, pois, conforme explicaremos mais a frente, acabamos utilizando critérios de auto e de heteroidentificação racial.

---

<sup>13</sup> Luiz (Luiz Gama), André (André Rebouças), Carolina (Carolina Maria de Jesus), Ana Maria (Ana Maria Gonçalves), Antonieta (Antonieta de Barros), Teodoro (Teodoro Sampaio), Lélia (Lélia Gonzalez), Benedita (Benedita da Silva), Antônio (Antônio Rebouças), Abdias (Abdias Nascimento), Cartola (Cartola), Juliano (Juliano Moreira), Sueli (Sueli Carneiro), Virgínia (Virginia Bicudo), Maria Firmina.

Quadro 2 - Caracterização dos docentes entrevistados

Docente	Idade	Ingresso no IFMG	Conclusão do ensino médio	Curso de graduação	Período da graduação	Período do mestrado	Período do doutorado	Experiências anteriores
Abdias	43	2016	1984	Filosofia	1996 2000	2011 2013	-----	Professor da educação básica na rede pública
Ana Maria	33	2013	2002	Licenciatura em Matemática	2006 2010	2010 2012	-----	Docência na educação básica(pública) e no ensino superior(privado)
André	56	2011	1984	Engenharia Mecânica	1992 1999	2013 2015	-----	Funções operacionais e gerenciais na indústria e docência no ensino superior privado
Antonieta	45	2011	1990	Bacharelado em Administração	1999 2003	2005 2007	-----	Funções operacionais e gerenciais na indústria. Instrutor de formação profissional e docência no ensino superior(privado)
Antônio	50	1994	1985	Engenharia Metalúrgica	1986 1990	1996 1997	1998 2001	Atuação na indústria como engenheiro.
Benedita	33	2016	2002	Pedagogia	2003 2007	2008 2010	2012 2016	Tutora em curso de educação a distância, docente no ensino superior na rede privada e pesquisadora celetista.
Carolina	37	2017	1999	Licenciatura em Letras	2002 2005	2007 2009	-----	Consultoria pedagógica e docência na rede pública (estadual e federal)
Cartola	36	2015	2000	Licenciatura em Matemática	2001 2004	2012 2014	-----	Docência na educação básica(pública), tutor de educação a distância e diretor de escola pública.
Juliano	46	2010	1991 1993	Licenciatura em Letras	1997* 2000	-----	-----	Docência da educação básica (pública e privada)
Lélia	32	2014	2003	Licenciatura em Matemática	2005 2008	-----	-----	Docência na educação básica (pública e privada)
Luiz	37	2016	1997	Ciência da Computação	1998 2003	2011 2013	Em curso	Pesquisador na área de inteligência computacional
Maria Firmina	39	2015	1998	Nutrição	1999 2004	2006 2008	-----	Nutricionista na rede pública e docente em cursos técnicos e superiores(privado)
Milton	33	2011	2003	Bacharelado em Administração	2004 2010	2010 2011	2012 2015	Estágios no comércio
Sueli	53	2015	1980	Bacharelado em Ciências Sociais	1983 1988	1991 1995	-----	Docência no ensino superior(privada) e pesquisadora na rede pública
Teodoro	53	1995	1982	Agronomia	1985 1990	1990 1992	2009 2012	Breve passagem pela indústria e docência no ensino técnico federal
Virgínia	49	1995	1985	Economia Doméstica	1990 1994	2009 2011	-----	Docência na rede pública e instrutora profissional
*Juliano fez dois cursos de ensino médio (Científico e Processamento de Dados)								

Fonte: Da autora (2018). (Com base em informações obtidas na plataforma Lattes).

O currículo “Lattes” (QUADRO 2), não diz tudo sobre o sujeito, sua formação e atuação. Porém, por se tratar de um documento público (preenchido pelo próprio sujeito) e ser utilizado para a apresentação da produção acadêmica e profissional, foi escolhido para o levantamento das atividades desenvolvidas e da trajetória escolar de cada um dos docentes entrevistados. Conforme já anunciado, no QUADRO 2 estão sistematizadas algumas

informações importantes para revelar um pouco de cada sujeito. A intenção não é fazer uma análise do currículo, mas sim compreendê-lo a partir das entrevistas.

O QUADRO 2, mostra que o conjunto de entrevistados é bem heterogêneo em termos de formação acadêmica, idade e experiências anteriores ao ingresso no Instituto. A maioria vem de experiências na docência nas redes pública e privada, da educação básica ao ensino superior, e um pequeno grupo teve experiências fora da academia, na indústria ou no comércio. Quanto à idade, 8 docentes têm menos de quarenta anos e apenas 4, cinquenta anos ou mais. Isso nos autoriza a afirmar que a maioria ingressou ainda jovem no IFMG, pois do segundo grupo 2 ingressaram na carreira como menos de trinta anos. Outro fato que chama a atenção é o tempo de carreira no Instituto. Embora a maioria tenha ingressado a partir de 2010, temos 3 docentes que já estão na instituição há mais de vinte anos. Portanto, seu ingresso se deu bem antes das políticas de expansão da rede federal, antes da lei de constituição dos institutos federais e da implementação da Lei 10.639/2003.

#### **2.4 Chegando mais perto: a realização das entrevistas**

Após a identificação e caracterização dos(as) sujeitos(as) deu-se início ao processo de entrevista. Optamos pela entrevista narrativa episódica, por acreditarmos que esta abordagem vai além de um simples procedimento de coleta de dados. Trata-se em verdade de uma forma de aproximação dos sujeitos. Para Pierre Bourdieu (2008), a entrevista se caracteriza como um “exercício espiritual” e um “amor intelectual”, sendo um ato de compreensão de si, do outro e do mundo.

Explica Michel Marie Le Ven (2008, p. 50):

A entrevista não é uma conversa. Uma conversa é livre de marcações sociais e formalidades. A entrevista é uma situação social específica, uma situação discursiva *sui generis*, que demanda posicionamento das partes envolvidas. (Entre)vistas são relações sociais de poder, na qual a (entre)vista ocorre dos dois lados: do entrevistador e do entrevistado, que trocam de lado em alguns momentos.

A entrevista narrativa episódica, de acordo com Uwe Flick (2009), é indicada para este tipo de pesquisa, porque possibilita ao entrevistado apresentar ao pesquisador um conhecimento que está ligado a circunstâncias concretas, como, tempo, espaço, pessoas e acontecimentos. Este tipo de entrevista permite que o entrevistado fale sobre si mesmo, dando ênfase a questões vivenciadas em um momento específico. O ponto de partida da entrevista episódica é a suposição de que o sujeito traz experiências sobre determinado domínio, fato ou

momento e pode, durante a entrevista, apresentar narrativas nas quais esse conhecimento apareça de forma mais organizada e próxima de experiências vividas. Para a realização da entrevista episódica, é necessário levar em consideração alguns elementos muito importantes. Inicialmente, o pesquisador precisa conhecer bem o assunto sobre o qual está buscando informações, pois deverá construir o guia que irá conduzir o processo narrativo. Diferente da entrevista narrativa, em que o entrevistado deverá falar livremente, na entrevista episódica o entrevistador deverá realizar intervenções que reforcem a ideia central e conduzam a narrativa até o final. O próprio nome da entrevista já diz muito sobre a técnica e a postura do entrevistador. Os/as entrevistados deverão falar sobre determinados episódios da vida. Esse procedimento permite pausas e interrupções do pesquisador.

Decidimos, inicialmente, que realizaríamos entrevistas com todos(as) os/as autodeclarados(as) pretos(as) que manifestaram interesse em continuar participando da pesquisa. Ao iniciarmos as entrevistas, nos deparamos com situações diversas, que contribuíram para a alteração do desenho inicial. Em um efeito bola de neve, os primeiros entrevistados foram indicando outros docentes do mesmo campus. Dos indicados, nem todos estavam no grupo de prováveis entrevistados. Outra variável que contribuiu para a alteração do quadro foi o fato de que alguns dos(as) autodeclarados(as) pretos(as) não se dispuseram a continuar contribuindo para a pesquisa.

A partir desses indicativos, chegamos a entrevistar 16 docentes, sendo 13 autodeclarados pretos e 3 pardos. Dentre os pardos, 2 foram indicados por colegas (heteroclassificação) e 1 foi selecionado na planilha de respondentes. Assim, trabalhamos com os critérios da autoidentificação e da heteroclassificação.

É importante ressaltar que os critérios de autodeclaração e de heteroidentificação nem sempre coincidiram com o nosso olhar sobre os sujeitos. Assim, consideramos importante discutir um pouco sobre esta questão. O fato de a autodeclaração nem sempre coincidir com a heteroidentificação foi notado pela pesquisadora Marília Carvalho quando comparou a autoclassificação de cor/raça de crianças com a heteroidentificação, que ela denominou de “heteroatribuição”, feita pelas professoras. Observou que, de um modo geral, as professoras tendiam a “embranquecer” os estudantes. No entanto, foi no grupo de estudantes considerados pardos que ocorreram as maiores divergências (CARVALHO, M., 2005).

Na UFMG, parece haver divergências entre a maneira como os próprios estudantes cotistas se veem e como são vistos pelos pares. O professor Rodrigo Ednilson de Jesus (no prelo) declara a este respeito:

No caso da UFMG, o fato de as denúncias serem oriundas, majoritariamente, do corpo discente organizado em grupos e coletivos, parece evidenciar a existência de um senso de incompatibilidade entre o modo como os estudantes candidatos ao ingresso na universidade se veem (a autodeclaração) e o modo como os demais estudantes, de modo particular os(as) estudantes negros(as), enxergam estes(as) candidatos(as) (alter-declaração). (JESUS, no prelo, p. 4).

A situação da UFMG refere-se a denúncias de outros estudantes sobre a possibilidade de fraude no ingresso na universidade por meio da Lei de Cotas (12711/2014). Adilson Pereira(2018) constata que na Universidade Federal de Viçosa (UFV) também têm havido divergências entre a autodeclaração de candidatos e a heteroidentificação realizada por terceiros.

No período de maio a junho de 2018, entrevistamos os 16 sujeitos, sendo que 14 entrevistas foram realizadas pessoalmente nos campi onde os docentes trabalham e 2, remotamente, utilizando a ferramenta *Skype*. A duração dessas entrevistas variou de 30 a 90 minutos, de acordo com a fala de cada um. Com a finalidade de conhecer as trajetórias dos sujeitos antes e após o ingresso IFMG, iniciamos todas as entrevistas com a mesma questão: “Fale-me um pouco sobre de onde você vem e o que você trouxe para o IFMG”. Outra questão apresentada a todos foi: “Desde quando você se declara negro (preto ou pardo de acordo com o questionário preenchido)”?

As respostas dadas às questões apresentadas ajudaram a compreender elementos que haviam sido apontados no Lattes, como o fato de alguns terem trajetórias escolares que ocorreram de maneira linear, sem interrupções entre os níveis de ensino, e outros virem de trajetórias fragmentadas, nas quais a longevidade escolar foi sendo construída paulatinamente, dentro de um tempo possível (MÁRCIA ARAUJO, 2015). E, ainda, evidenciaram que as experiências expressas no Lattes não representam toda a experiência que o sujeito traz consigo ao ingressar em uma instituição marcada por tantas especificidades como o IFMG.

## **2.5 Breve pausa para refletir: as perspectivas de análise**

Ainda nos caminhos metodológicos, buscamos encontrar a melhor perspectiva para analisar as entrevistas e conseguir trazer para o texto as vozes e as histórias que nos foram confiadas, de modo a mostrar os(as) sujeitos(as) no contexto de atuação em uma instituição pública de ensino com todas as especificidades do IFMG. Considerando essas especificidades percebemos que não seria possível seguir apenas uma perspectiva, como adotar todos os critérios das abordagens que trabalham com a análise de conteúdo ou a análise do discurso,

pois não seriam suficientes para nos ajudar a desvelar a complexidades dos(as) sujeitos com os(as) quais temos trabalhado. Dessa forma, acabamos por adotar alguns procedimentos da Sociologia do Indivíduo, na perspectiva de Martuccelli (2007), em conjunto com procedimentos que dialogam com a perspectiva anticolonial.

A Sociologia clássica<sup>14</sup> seguia um modo de compreensão da realidade que pressupunha que as ações dos indivíduos passavam pela compreensão do contexto no qual eles estavam inseridos. Nessa perspectiva, pela posição social seria possível compreender as atitudes e as ações individuais. A partir do conhecimento da posição, seria possível fazer inferências sobre o próprio sujeito. Com uma frequência crescente, as pesquisas influenciadas pela sociologia clássica passaram a se deparar com exceções cada vez mais comuns. Assim, categorias que eram utilizadas amplamente, como, religião, profissão e classe social, foram perdendo força ao longo dos anos. Diante desse cenário, estudos que tomavam por base relações como origem e destino passaram a ser insuficientes para dar conta da compreensão das trajetórias. Os estudos da Sociologia do Indivíduo buscam compreender a maneira como as distintas e, até, as contraditórias experiências socializadoras podem habitar o mesmo corpo, se estabelecer em cada indivíduo e intervir na vida de cada um. Para Martuccelli (2007), o social não pode mais ser apreendido exclusivamente a partir das posições sociais, de um sistema de relações sociais ou de certa concepção de ordem social.

A partir das análises das trajetórias dos(as) professores(as) entrevistados(as) fomos buscando elementos que nos ajudassem a compreender o processo que os levou a chegar à docência na rede federal e alguns atravessamentos que se apresentavam para esses(as) sujeitos(as) em suas experiências e práticas, como as provocações do racismo estrutural e institucional. Compreendemos que as elaborações da sociologia do indivíduo, embora fecundas, nos ajudariam, mas seriam insuficientes para dar conta da complexidade dos sujeitos e da instituição estudada. Foi preciso buscar aportes no conjunto de estudos denominados “pós-coloniais”.

Sérgio Costa (2006) afirma que os estudos pós-coloniais:

[...] não constituem propriamente uma matriz teórica única. Trata-se de uma variedade de contribuições distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução de essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade. (COSTA, 2006, p. 117).

---

<sup>14</sup> Compreendemos “Sociologia Clássica” na perspectiva apresentada por Danilo Martuccelli, como aquela praticada do final do século XIX e dura pelo menos até o final dos anos cinquenta.

Para Boaventura de Sousa Santos, o pós-colonialismo deve ser entendido a partir de duas perspectivas principais: como um período histórico; ou como um conjunto de práticas e discursos que desconstruem a narrativa colonial escrita pelo colonizador, procurando substituí-la por outras narrativas escritas a partir do ponto de vista do colonizado. A primeira abarca as análises econômicas, sociológicas e políticas sobre a construção dos novos Estados. A segunda insere-se nos estudos culturais, linguísticos e literários e se “[...] utiliza de textos e práticas performativas para analisar os sistemas de representação e os processos identitários.” (SANTOS, 2003, p. 26).

A partir dos estudos pós-coloniais, torna-se possível enxergar o processo de colonização sob a ótica dos povos colonizados e romper com a história única, contada e sustentada por narrativas que legitimam a colonização e naturalizam a dominação, a opressão e a exploração, dentro da lógica sistêmica da escravidão, tendo como base as diferenças raciais hierarquizadas. Estes estudos têm sido importantes para uma nova compreensão de um período marcado por destituição de sujeitos em favor de outros.

Aimé Césaire (2010, p. 17) nos provoca a refletir sobre o processo de colonização, questionando alguns pressupostos apresentados pela história narrada pelo ponto de vista do colonizador:

O que é em princípio a colonização? Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania, nem a expansão de Deus, nem a extensão do direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear, por receio das consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial.

Sob esta perspectiva, não é mais possível encarar o processo de colonização de forma romantizada ou ingênua, sem perceber que os discursos coloniais foram estrategicamente pensados para tentar apagar o processo de civilização que estava em curso, para substituí-lo por outro, utilizando-se, para tanto, de mecanismos diversos, como os discursos e as práticas culturais. Bhabha (2013) sustenta que a crítica pós-colonial testemunha as forças irregulares e desiguais envolvidas na luta por autoridade política e social. A perspectiva pós-colonial, sobretudo a que estamos trabalhando, foi concebida como um conjunto de práticas e discursos culturais que questionam e se opõem ao discurso ideológico que procura dar uma aparência de normalidade hegemônica às histórias diferenciadas das nações, raças, povos e comunidades.

Sabemos que é uma ousadia trazer perspectivas distintas para a análise, mas todo autor precisa ser ousado quanto às escolhas teóricas que o orientam e o inspiram. Assim foi que ousamos ao buscarmos trabalhar com sujeitos que por muito tempo têm sido invisibilizados pelo racismo.

### **3 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS(AS) DOCENTES: a presença negra no corpo docente do ensino superior público**

A universidade no Brasil se desenvolveu a partir de um modelo excludente, que privilegiava as elites locais, apoiando-se em um modelo europeu.

Explica José Jorge de Carvalho, J. (2005, p. 4):

O projeto das universidades brasileiras foi evidentemente um projeto eurocêntrico, era o orgulho das nossas universidades transladar para o Brasil o saber europeu e isso elas o fizeram sem nenhuma vergonha de dizer que disso se tratava. As universidades federais mais antigas do país são todas da década de trinta e todas tiveram um perfil completamente branco.

As primeiras universidades datam da terceira década do século XX. A UFRJ foi criada em 1924. Mediante o agrupamento de três faculdades: Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Todas foram criadas para abrigar a elite beneficiada pelo Estado brasileiro, a partir de uma ideologia de embranquecimento da nação.

Ao longo da história da educação no Brasil, houve uma significativa expansão do número de universidades, sem que sua configuração racial fosse modificada substancialmente. As universidades, quando poderiam contribuir para a inclusão de negros(as) em seus quadros seja de discentes ou de docentes, não o fizeram, assim como não têm feito ao longo da história. Desde a constituição das universidades, momento em que teria sido possível gerar debates públicos sobre a função social dessas instituições, seu papel ficou restrito à formação de uma elite política e econômica. Para Carvalho, J. (2005), as universidades se constituíram como brancas, eurocêntricas e reacionárias à discussão sobre as cotas raciais.

A universidade pública nasceu, no Brasil, com um plano político específico: contribuir para uma nação republicana, nos moldes do modelo europeu. As primeiras voltaram-se para a formação de quadros que receberiam os postos de comando do Estado, formado pelos filhos das elites locais e, posteriormente, pelos filhos dos imigrantes, excluindo desse universo a população mais pobre e, majoritariamente os negros. Os poucos espaços de poder e influência conquistados pelos(as) negros(as) foram sendo ocupados pelos imigrantes.

Carvalho e Rita Laura Segato (2002, p. 5) explicam que:

Devido a essa política racial deliberada de branqueamento, os europeus que chegaram ao Brasil, também com baixa qualificação, em poucas décadas experimentaram uma ascensão social impressionante, enquanto os negros foram empurrados sistematicamente para as margens da sociedade.

Os mesmos autores citam – Guerreiro Ramos, Clóvis Moura e Edison Carneiro como exemplos de pesquisadores que se propunham a discutir as relações raciais no Brasil. Embora brilhantes, não tiveram espaço no meio acadêmico brasileiro. As universidades, ao obliterarem as possibilidades de discussão de sua composição racial, em certa medida, contribuíram para a perpetuação desse ideal, pois sempre agiram como se as relações sociais no País não fossem racializadas.

Quando poderiam contribuir para a inclusão de negros(as) em seus quadros, seja de discentes ou docentes, não o fizeram. Desde a constituição das universidades, momento em que teria sido possível gerar debates públicos sobre a função social dessas instituições, seu papel ficou restrito à formação de uma elite política e econômica.

A USP, para mim, seria o exemplo típico dessa universidade que se orgulha de ser completamente branca, completamente eurocêntrica até hoje e completamente reacionária à discussão das cotas raciais. Isso não é uma crítica às pessoas, mas à maneira como a instituição se constituiu e se definiu como uma pessoa abstrata na qual as pessoas concretas se espelham. (CARVALHO, J., 2005, p. 4).

Naquele momento de construção das primeiras universidades, caso se tivesse como plano a constituição da diversidade étnica, racial e social, possivelmente o cenário no ensino superior atualmente seria outro, conforme Carvalho: “E naquele momento inicial teria sido possível integrar negros e índios com muito mais facilidade, e com eles teríamos formado os que depois se transformariam em professores das outras universidades. Mas isso não ocorreu.” (CARVALHO, J., 2005, p. 4).

Esse histórico da constituição da universidade no Brasil levou à formação de um quadro que Carvalho (2006) denomina de “confinamento racial”. Para o autor, o reduzido número de docentes negros(as) nas universidades brasileiras ocasionou o esvaziamento do debate referente às questões raciais e contribuiu para a perpetuação da desigualdade racial nesse espaço. Carvalho (2006) desafia: se tomarmos um único docente, aleatoriamente, em uma grande universidade brasileira, é possível que encontremos um homem branco, que trabalha com a maioria de docentes brancos e que nunca tenha convivido de perto com outro colega de profissão negro, que participa de um colegiado e de outras instâncias de poder e decisão dentro da instituição, que, na maioria das vezes, só foi composta por pessoas brancas também. Esse docente, que teve poucos(as) alunos(as) negros(as) na graduação e menos ainda na pós-graduação, passará toda a sua trajetória acadêmica sem se questionar sobre a ausência de negro(as) nesse espaço. De outro lado, esse confinamento afeta de forma ainda mais grave, docentes negros(as). O que ocorre na Universidade de São Paulo não se difere muito de outras

grandes universidades públicas do País criadas na mesma época. Embora a Lei Federal seja do ano de 2012, desde o início dos anos 2000, as universidades públicas, ainda que de maneira tímida, iniciaram a implementação de programas de ações afirmativas para ingresso de estudantes negros e indígenas<sup>15</sup>.

No início dos anos 2000, a pesquisadora Delcele Queiroz (2004) apresentou o resultado de uma pesquisa sobre cinco grandes universidades brasileiras: (UFRJ, UFPR, UFMA, UFBA e UnB). Para ela, a comparação entre as universidades envolvidas no estudo mostrou que existia grande similaridade quanto ao modo como os diversos segmentos raciais eram distribuídos em cada uma, demonstrando que a universidade brasileira era predominantemente branca. Com exceção da Universidade Federal do Maranhão, nas demais, os brancos representavam mais de 50% do total de estudantes. Mesmo na UFMA o grupo de estudantes brancos formava o contingente mais significativo, comparando-se ao seu percentual na população do estado.

### 3.1 Persistência das velhas fórmulas

Passados mais de dez anos da pesquisa apresentada por Carvalho, J. (2005), a classificação étnico-racial da USP pouco se alterou (TAB. 1).

<i>Instituição</i>	<i>Total de docentes</i>	<i>Não declararam</i>	<i>Negros</i>		<i>Brancos</i>	<i>Amarelos</i>	<i>Indígenas</i>
			<i>Pretos</i>	<i>Pardos</i>			
<i>USP</i>	<i>6286</i>	<i>158</i>	<i>245</i>	<i>1</i>	<i>5737</i>	<i>143</i>	<i>2</i>
<i>UFSCAR</i>	<i>1459</i>	<i>44</i>	<i>6</i>	<i>79</i>	<i>1303</i>	<i>26</i>	<i>1</i>
<i>UNB</i>	<i>3034</i>	<i>498</i>	<i>62</i>	<i>496</i>	<i>1904</i>	<i>62</i>	<i>12</i>

Tabela 1 - Composição racial de universidades brasileiras de acordo com cor/raça  
Fonte: Elaborado pela autora em 2019. (Com base no microdados do ano de 2018 INEP).

Embora tenha se diversificado um pouco, o quadro de segregação se mantém, pois 91,2% total de docentes apresentados no Censo 2016, são brancos, enquanto que o percentual de negros (somando-se pretos e pardos) não chega a 4%. Nesse cenário, é importante considerar que apenas para o vestibular de 2018 a universidade passou a adotar cotas raciais.

<sup>15</sup> A primeira universidade a utilizar reserva de vagas em seu processo seletivo foi a UERJ, seguida por outras estaduais, como a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, a UNEB, e a UEMS. Gostaria de destacar que a UEMG, desde o ano de 2004, também tem utilizado o sistema de reserva de vagas. E a primeira universidade federal a implantar esse sistema foi a UNB.

Comparando-se os achados de Carvalho, J. (2005) com os dados do INEP, pouco mais de dez anos de intervalo, é possível notar que a presença de docentes negros (pretos e pardos) na UFSCAR, assim como na USP, aumentou consideravelmente, passando de menos 1% para quase 6%. No entanto, os dados apontam que o corpo docente da universidade é ainda composto majoritariamente por pessoas autodeclaradas brancas.

A UNB (TAB. 1) apresentou uma evolução significativa em relação à composição étnico-racial, embora esse quadro ainda seja desfavorável em relação à presença de negros(as) e indígenas, é preciso considerar que houve um avanço considerável. Primeira universidade pública federal a utilizar o sistema de reservas de vagas para ingresso no ensino superior, o fato de ter se proposto a pensar na composição do corpo docente pode ter contribuído para um futuro rompimento com a condição de confinamento racial em que viviam os(as) pouquíssimos docentes negros(as) em seu interior. A presença de novos estudantes mobiliza toda a comunidade acadêmica, que passa a discutir o assunto e a rever conceitos e preconceitos, trazendo novas perspectivas para o debate, tensionando esse espaço e propondo a revisão das relações e interações estabelecidas e arraigadas no meio acadêmico.

Araújo (2015), ao estudar trajetórias de ex-bolsistas do Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, concluiu que a presença de sujeitos até então alijados do meio acadêmico contribuía para tensionar algumas relações cristalizadas na universidade e, de forma concomitante para trazer para o espaço acadêmico trajetórias de vida construídas em territórios diversificados, estabelecendo conexões entre saberes construídos em territórios diversificados e o conhecimento produzido e sistematizado pela universidade.

Ao estudar as trajetórias dos primeiros cotistas da UNB, Sales Augusto dos Santos (2015) afirma:

Deste modo, os efeitos da política pública do sistema de cotas para estudantes negros e indígenas implementada pela UNB, em relação ao objetivo a que se pretende, são mais que concretos, são animadores, promissores e benéficos não somente para os negros e indígenas, mas para a sociedade brasileira como um todo, na medida em que a torna menos desigual e mais democrática. (SANTOS, 2015, p. 367).

Nos últimos anos, sobretudo após o ano de 2003, à vista das propostas de expansão do Ensino Superior Público Federal e do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais (Reuni), foram criadas mais de 10 universidades e 22 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Embora o Reuni, em certa medida, tenha condicionado o financiamento e a ampliação de recursos para instituições à adesão ao

Programa, também contribuiu para ampliar o número de vagas nas instituições públicas federais, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos e, sobretudo, a interiorização das instituições federais de ensino superior, que estavam circunscritas, em sua maioria, aos grandes centros urbanos. Além do Reuni e dos institutos federais, outras medidas, como a criação do Programa Universidade Para Todos (ProUni), também contribuíram para que muitos estudantes dos meios populares pudessem concluir o ensino superior.

Trouxemos reflexões sobre a expansão do ensino superior brasileiro porque os cursos de graduação são celeiros da pós-graduação, nos quais, obviamente, formam-se os docentes que ingressam nos cursos de ensino superior. Destarte, mesmo antes das medidas de expansão e ampliação das universidades públicas, o movimento negro já se organizava para propiciar o acesso de estudantes negros ao ensino superior, por meio de atividades de incentivo à escolarização, como os cursinhos pré-vestibulares para jovens negros e carentes, que propiciaram, segundo Santos (2007, p. 227), a “[...] uma quantidade considerável de indivíduos que sempre experimentaram (mas que provavelmente nunca empreenderam esforços reflexivos sobre) a assimetria das relações raciais, característica deste país.”

Esses cursinhos, que surgiram no Rio de Janeiro na década de 1990, expandiram-se por todo o País, cumprindo importante papel nos debates sobre as questões relacionadas às desigualdades raciais no País o acesso ao ensino superior. Outra medida importante para a democratização do espaço acadêmico foi o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford<sup>16</sup>, que contribuiu para a formação de mestres e doutores no Brasil, no período de 2002 a 2010, por meio da concessão de bolsas de pesquisa.

Parte-se aqui do pressuposto de que o oferecimento de maior número de vagas e o ingresso maior de pessoas negras na graduação trouxeram repercussões também na composição racial do corpo docente. No entanto, nas universidades maiores e mais antigas (TAB. 1) o número de docentes negros(as) aumentou, mas ainda está muito aquém do percentual de negros na sociedade brasileira.

As políticas de ações afirmativas públicas ou privadas implementadas na graduação ou na pós-graduação, como o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford e a ampliação

---

<sup>16</sup> Entre 2002 e 2010, a Fundação Ford, em parceria com Fundação Carlos Chagas, realizou processos seletivos para a concessão de bolsas de estudos em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) para estudantes brasileiros. Para se candidatar à bolsa, o estudante precisava, necessariamente, atender a, no mínimo, um dos critérios estabelecidos: ter nascido nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste; identificar-se como negro/a ou indígena; provir de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas ou educacionais; e apresentar potencial de liderança e reconhecimento social em seu meio de inserção.

da rede federal, seja pelo aumento do número de universidades ou pela criação dos institutos federais contribuíram para a inserção de novos docentes. No entanto, quando se afirma que essa inserção se deu em maior número nessas novas instituições não se está questionando o prestígio social delas, pois os critérios adotados para a seleção de docentes baseiam-se sempre em provas escritas, desempenho didático e títulos. O que esses programas fizeram foi possibilitar que um grupo de pessoas até então alijadas desses processos pudessem dele participar em condições de igualdade.

### 3.2 O confinamento racial conturbado: as instituições superiores em expansão

A análise de algumas instituições que foram criadas no bojo das propostas de reestruturação e expansão do ensino superior revela que elas estão localizadas em diferentes regiões do País e têm em comum o fato de apresentarem propostas de ensino bem específicas, buscando, além de contribuir para o aumento do número de matrículas no ensino superior, promover debates e reflexões acerca da importância desse nível de ensino para a inclusão e a transformação social. São elas: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais. Embora os institutos federais possuam especificidades em relação às universidades, no que concerne à carreira docente existem muitas semelhanças, inclusive nos processos para ingresso, que apresentam similaridades com o ingresso na carreira para o ensino superior, especialmente nas exigências de provas de desempenho didático e análise de títulos (TAB. 2).

<i>Instituição</i>	<i>Total de docentes</i>	<i>Não declararam</i>	<i>Negros</i>		<i>Brancos</i>	<i>Amarelos</i>	<i>Indígenas</i>
			<i>Pretos</i>	<i>Pardos</i>			
<i>UFRB</i>	880	152	104	284	326	12	2
<i>UNILAB</i>	282	55	43	73	106	2	12
<i>UFOPA</i>	403	103	22	141	126	9	2
<i>IFMG</i>	936	121	41	228	543	3	0

Tabela 2 - Composição racial de instituições federais de acordo com cor/raça  
Fonte: Elaborado pela autora (2019) - (Com base no microdados do ano de 2018 INEP).

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada em 2005, período na primeira fase de expansão do Ensino Superior Público Federal. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional, a UFRB tem como missão.

Exercer de forma integrada e com qualidade as atividades de ensino, pesquisa e extensão, com vistas à promoção do desenvolvimento das ciências, letras e artes e à formação de cidadãos com visão técnica, científica e humanística e valorização das culturas locais e dos aspectos específicos e essenciais do ambiente físico e antrópico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA, 2009, p.13).

A missão da UFRB indica que ela nasceu com propósitos bem diferentes daqueles que eram esperados para as universidades nos idos de 1931, como expressava o Decreto 19851/1931. Sua intenção era de ser um espaço comprometido com a formação acadêmica vinculada ao compromisso de promover a transformação social. Em relação à composição racial, embora os dados aparentemente não apontem para a segregação racial, com um número de negros (43% de pretos e pardos) superior ao de brancos (37%), é importante ressaltar que na população do estado da Bahia o percentual de pessoas autodeclaradas brancas é inferior àquele de pessoas autodeclaradas negras: 22% de pessoas brancas e 76% de pessoas negras (17% pretas e 59% pardas). O número de docentes negros na instituição, embora superior ao de brancos, está muito aquém do percentual de negros na população do estado. Ainda assim, não há como negar que a diversidade étnico-racial está presente no corpo docente, formando uma composição racial muito diferente daquela de outras instituições.

A Unilab, criada pela Lei 12.289, de 20 de julho de 2010, e instalada em 25 de maio de 2011, tem por objetivos: ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, sua missão institucional específica é formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional. Suas atividades administrativas e acadêmicas da se concentram nos estados brasileiros do Ceará e da Bahia. No primeiro, a universidade conta com unidades nos municípios de Redenção e Acarape; no segundo, está presente no município de São Francisco do Conde. O percentual de docentes negros é de 40%, sendo 15% pretos e 25% pardos. Das quatro instituições aqui analisadas, é a que possui o maior percentual de negros, autodeclarados pretos e o maior número de indígenas (12).

A UFOPA, criada pela Lei 12.085, de 5 de novembro de 2009, é a primeira instituição federal de ensino superior com sede no município de Santarém, como parte do Reuni, no bojo da proposta de ampliação do ensino superior na região amazônica. Chama a atenção o fato de o número de negros (pretos e pardos) ser superior ao de não negros. Assim como no caso da UFRB, o percentual de negros e negras no corpo docente da universidade é inferior ao número de pessoas negras no estado do Pará, um dos estados brasileiros que reúne a maior população de pessoas negras, sendo que 7,24% são pretas e 69,52% são pardas.<sup>17</sup>

O IFMG, criado pela Lei Federal 11892/2008, nasceu da incorporação de quatro outras instituições. De acordo com o PDI, “[...] deixaram de existir como tal para integrarem o IFMG, com o desafio de continuarem a ofertar educação profissional técnica e tecnológica em uma nova perspectiva.” (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2014, p. 23), tendo como desafio:

[...] a busca da excelência acadêmica na formação de profissionais capazes de aplicar conhecimentos técnicos e científicos às diferentes atividades do mundo do trabalho, sem perder de vista seu compromisso com o desenvolvimento da sociedade. (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2014, p. 23).

Assim como nas demais instituições apresentadas, o IFMG possui um percentual de docentes negros superior ao das universidades mais tradicionais, porém ainda apresenta maioria branca. Embora o IFMG, assim como os demais institutos federais gozem de prestígio social superior às escolas das redes públicas municipais e estaduais e, no caso dos cursos superiores, são mais bem conceituados do que algumas faculdades particulares, ainda não têm a mesma projeção das universidades públicas mais tradicionais do país. O que nos faz perceber que a presença maior de docentes negros(as) no ensino superior público ainda não está começando a conturbar o confinamento racial apresentado por Carvalho (2006), mas apenas em algumas instituições, o que não é pouco, mas é ainda insuficiente para quebrar a hegemonia branca.

Seguindo uma lógica meritocrática, bem ao gosto da sociedade de classes, apresentaremos um *ranking* que mostra as dez universidades mais bem avaliadas do país e que ilustrará bem o que dissemos, os/as docentes negros(as) ainda não chegaram nas instituições que figuram no topo da lista das mais bem avaliadas. A Folha de São Paulo, anualmente, realiza e publica um ranqueamento (FIG. 1) das universidades brasileiras, no qual as mais antigas e consideradas de tradição no país ganham destaque.

---

<sup>17</sup> Dados referentes ao ano de 2010, de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Figura 1 - Ranking das universidades - Folha de São Paulo

Ranking	Nome	UF		
1	USP	SP	●	▼
2	UFRJ	RJ	●	▼
3	UFMG	MG	●	▼
4	UNICAMP	SP	●	▼
5	UFRGS	RS	●	▼
6	UFSC	SC	●	▼
7	UFPR	PR	●	▼
8	UNESP	SP	●	▼
9	UNB	DF	●	▼
10	UFPE	PE	●	▼

VER MAIS ▼

● Pública ● Privada

Fonte: Folha de São Paulo. Disponível em: <http://m.ruf.folha.uol.com.br/2018/ranking-de-universidades>

Dados de 2016 sobre as primeiras universidades elencadas e que figuram entre as primeiras do ranking de qualidade da *Folha de São Paulo*, mostram que a composição racial se alterou, embora ainda permaneça desfavorável a presença de negros e indígenas. Já nas instituições criadas mais recentemente, na fase de ampliação e expansão do ensino superior e profissional, a composição racial é um pouco mais democrática.

Mesmo que tenha havido alteração do quadro, as universidades brasileiras ainda apresentam sintomas de um certo confinamento racial, que se manifestam de forma bem sofisticada, como a inibição dos discursos a respeito do conflito racial e até, as manifestações mais explícita, como a “[...] dos estereótipos sobre a exclusão negra do espaço acadêmico.” (CARVALHO, 2006, p. 93). Esse confinamento é sempre problemático, pois os modelos de relações raciais são formulados por pesquisadores brancos e tomados para explicar e representar a sociedade brasileira como um todo. Tal fenômeno conduz a outros, como o epistemicídio e o racismo epistêmico.

O conceito de epistemicídio tal como apresentado por Boaventura de Sousa Santos, consiste na tentativa de apagar o conhecimento produzido pelos povos colonizados ou subalternizados. Para esse estudioso, o genocídio fez parte da estratégia do colonialismo para que alcançasse seus intentos, embora, não tenha sido a única forma de opressão, pois o epistemicídio contribuiu para que o projeto colonialista funcionasse dentro dos parâmetros esperados. Ainda na perspectiva do autor, por meio do conceito epistemicídio é possível compreender como ocorreu o processo de destituição da racionalidade, da cultura e da

civilização de vários povos em favor de outras formas de compreender o mundo e de se organizar social e culturalmente. Para Santos (2018, p. 200),

[...]o genocídio que pontuou tantas vezes a expansão europeia foi também um epistemicídio: eliminaram-se povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos. Mas o epistemicídio foi muito mais vasto que o genocídio porque ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam ameaçar a expansão capitalista ou, durante boa parte do nosso século, a expansão comunista (neste domínio tão moderno quanto a capitalista); e também porque ocorreu tanto no espaço periférico, extra-europeu e extra-norte-americano do sistema mundial, como no espaço central europeu e norte-americano, contra os trabalhadores, os índios, os negros, as mulheres e as minorias em geral (étnicas, religiosas, sexuais).

Carneiro (2005) aponta que o epistemicídio, além de anular e de desqualificar o conhecimento dos povos subjugados, é um processo constante de produção de uma indigência cultural, que ocorre por meios variados: negação ao acesso à educação de qualidade, deslegitimação dos sujeitos como capazes de produzir conhecimentos, produção de uma inferiorização cultural e pelo questionamento da capacidade cognitiva. Todas essas ações ocorrem porque não é possível desqualificar um conhecimento sem que se desqualifique ou deslegitime quem o produz.

O epistemicídio nega a racionalidade daquele considerado inferior, ao mesmo tempo em que lhe impõe outra forma de conhecimento. Nesse processo, são construídas hierarquizações de conhecimento e, conseqüentemente, de pessoas e grupos. Os grupos reconhecidos como capazes de produzir conhecimento ou ciência são superiores àqueles que não têm o direito a essa produção.

Já o racismo epistêmico, para Ramón Grosfoguel (2016), é a forma mais velada de racismo existente no sistema capitalista em que estamos inseridos, pois está de tal forma imbricada na sociedade e nas instituições que raramente é questionado. Todos os cânones das ciências são ocidentais, brancos e masculinos, tendo quase sempre como referência o homem branco europeu. De acordo com esse pesquisador, nos Estados Unidos, a partir das políticas de ações afirmativas, com a entrada de novos professores nas universidades, é que começou a existir a possibilidade de se questionar e de se visibilizar esta forma de racismo. Nessa perspectiva, o Ocidente branco produz ciência, enquanto os povos não ocidentais produzem folclore, mitologia ou cultura (GROSGOQUEL, 2016). Para Renato Nogueira (2015), é uma dimensão da discriminação étnico-racial, pois significa a negação da validade do conhecimento de algumas pessoas, basicamente, por elas não serem brancas e porque os

resultados de trabalhos e pesquisas não envolverem os cânones ocidentais da produção do conhecimento. A academia tende a considerar como verdadeiros, legítimos e válidos apenas os conhecimentos produzidos de acordo com os padrões hegemônicos que privilegiam o pensamento ocidental dos homens europeus e/ou euro-norte-americanos.

As relações e as interações estabelecidas nas instituições escolares, embora muitas vezes mediadas pelos currículos e conteúdos específicos das áreas do conhecimento, possibilitam que os sujeitos construam e questionem identidades. Nesse sentido, a presença de docentes e pesquisadores negros pode contribuir para a construção de novos modelos de representações sociais. É possível que a presença de novos sujeitos possa contribuir para a mobilização de toda a comunidade acadêmica, que passa a discutir o assunto e a rever conceitos e preconceitos: Assim, permite e possibilita a inclusão no ensino superior, trazendo novas perspectivas para o debate, tensionando esse espaço e propondo a revisão das relações e as interações estabelecidas e arraigadas no meio acadêmico (ARAÚJO, 2015).

Mara Fernanda Chiari Pires (2014), em sua tese “Docentes Negros na Universidade Pública Brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta”, aponta que a presença de docentes negros comprometidos com a luta antirracista e com a superação das desigualdades no interior das universidades é fundamental para que as políticas de ações afirmativas possam ser de fato efetivadas. Ela cita o exemplo de um momento em que os estudantes lutavam pelo direito à moradia estudantil e que a presença de alguns docentes, dentre eles um dos seus sujeitos da sua pesquisa, foi decisiva para que a luta dos estudantes fosse respeitada.

Na próxima seção desenvolve-se uma breve contextualização da educação profissional no Brasil, para que possamos evidenciar as circunstâncias em que foram criados os Institutos Federais, localizar o IFMG neste cenário e discutir as expectativas para a composição de um corpo docente nesse ambiente acadêmico. Tal procedimento se torna importante porque parte-se aqui da hipótese de que os sujeitos negros(as) que alcançaram a pós-graduação, há pouco tempo tiveram mais possibilidade de acesso à docência no ensino superior público a partir da expansão da rede federal e da criação dos Institutos Federais. E, ainda, por serem os Institutos instituições que se assemelham às universidades e também à educação básica (não profissionalizante) e terem a especificidade de ofertar educação profissional em todos os níveis, a partir de uma perspectiva (oficial) que rompa com a dicotomia que está presente na história da educação do País, uma educação ampla e de formação propedêutica para alguns e outra profissional e restrita para outros. Ou seja uma educação dual, que serviu aos interesses das classes dominantes e que contribuiu para a manutenção do *status quo*.

### 3.3 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

Com as reformas educacionais e as leis de diretrizes base, sancionadas ao longo da nossa história da educação nacional, foram introduzidas muitas mudanças, que perpassaram pela profissionalização compulsória com a Lei 5692/71 e pela negação da oferta de ensino integrado pelo Decreto 2208/1997<sup>18</sup>. Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Paraná foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) equiparando-se, no âmbito da educação superior, aos centros universitários. Durante a década de 90 e início dos anos 2000, várias outras escolas técnicas e agrotécnicas federais tornaram-se CEFET. Processo que foi iniciado em 1994, a partir da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro, ficou estagnado por um período e foi retomado em 1999. Em 1998, o governo federal proibiu a construção de novas escolas federais e remeteu a oferta de cursos técnicos à responsabilidade dos Estados e da iniciativa privada.<sup>19</sup> Os atos normativos do governo federal passaram a induzir as escolas federais a oferecer predominantemente cursos superiores e, contraditoriamente, ensino médio regular. Um de nossos entrevistados, o professor Antônio, que está na rede federal há mais de 15 anos, vivenciou essas transformações e alega, que na prática, a única forma de sobrevivência das antigas escolas técnicas, transformadas em CEFET'S, ainda que tivessem grande experiência acumulada na oferta de cursos técnicos de nível médio, foi ofertar o ensino superior. Foi um período marcado por grande insegurança e informações, às vezes difusas, que acabavam por gerar mal estar nas instituições. De acordo com o professor Antônio:

E aí começou um movimento de todas as Escolas Técnicas Federais pra se transformarem em CEFET. Por Que? Porque pela Constituição de 1998, o ensino fundamental era de responsabilidade do município, ensino médio do estado e o superior da união. E aqui era União, não tinha ensino superior e o Governo Fernando Henrique começou a sinalizar que iria estadualizar todas as Escolas Técnicas Federais do país. E aí todas as Escolas Técnicas Federais do país começaram a querer se transformar em CEFET, pra implantar cursos superiores e não serem estadualizadas. E aqui nós também não queríamos passar pro Estado. Criamos aqui então, um Curso Superior de Tecnologia e Gestão da Qualidade. Eu fui o coordenador porque eu era o único doutor da Escola Técnica Federal de Ouro Preto, naquela época.

Somente em 2004 iniciou-se o realinhamento das políticas federais para a educação

<sup>18</sup> O Decreto 2208/97 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentava normas para a oferta da educação profissional. Depois o ensino técnico passou a ser ofertado apenas nas formas concomitante ou subsequente.

<sup>19</sup> Ressalta-se que nesse período a oferta de Educação Profissional guiava-se pelas orientações do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que fazia parte de um grande projeto de privatização do estado brasileiro, promovido pelo governo federal, representado à época por Fernando Henrique Cardoso, e que visava atender à política neoliberal e hegemônica nos países de capitalismo avançado do mundo ocidental.

profissional e tecnológica, especialmente com o retorno da possibilidade da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio e, em 2005, com a reformulação na lei que vedava a expansão da rede federal.

Em 2008, por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foi instituída a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cuja finalidade era ofertar educação profissional integrada à educação básica e ao ensino superior, especialmente nas áreas tecnológicas. Essa Rede é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e Colégio Pedro II. Os Institutos Federais são bem semelhantes aos CEFET'S, entretanto devem ter 50% de suas vagas reservadas para cursos de nível médio e 20% destinadas a cursos de licenciatura ou programas especiais de formação pedagógica, com vistas a formar professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e para a educação profissional. Em certa medida, essa obrigatoriedade chega a limitar a autonomia dos Institutos.

Segundo Eliezer Pacheco (2011), os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram apresentados para a sociedade brasileira como uma possibilidade inovadora de educação, um modelo de instituição sem similar em qualquer outro país.

São 38 institutos, com 400 campi espalhados por todo o território brasileiro, além de várias unidades avançadas, atuando em cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. (PACHECO, 2011, p. 13).

A criação dos Institutos Federais compõe um quadro político que se contrapõe às concepções neoliberais que dominaram o cenário nacional e se refletiram nas políticas educacionais por mais de uma década. No novo cenário, busca-se ampliar as oportunidades de acesso (e permanência) a uma educação de qualidade, que não apenas busque a inclusão em uma sociedade desigual, mas que também propicie aos sujeitos nela inseridos condições para lutarem pela fundação de uma nova sociedade, pautada na justiça e na igualdade. (PACHECO, 2011). Com sua proposta diferenciada e atrelada a uma política pública que considere a construção de uma nação soberana e democrática, os Institutos Federais têm como propósito combater toda forma de desigualdade estrutural. Tendo como proposição oferecer

um ensino verticalizado, que vai da educação básica até o ensino superior, essas instituições se voltam para a educação profissional e tecnológica, com a concepção de que a tecnologia, a ciência e a cultura são dimensões indissociáveis da vida humana.

Embora essa seja a gênese da criação dos Institutos, é preciso considerar que entre a proposição legal e sua implementação no cotidiano costumam existir muitos limites, que precisam ser desconstruídos. É importante questionar se as discussões para a transformação de instituições já antigas e com práticas consolidadas na oferta de educação profissional conseguiram alcançar toda a comunidade acadêmica. Os Institutos, enquanto tal, são instituições novas, porém herdaram as experiências e os servidores das instituições de origem. Nessa perspectiva, não se pode ser tão inocente a ponto de imaginar que a comunidade acadêmica, incluindo todos os segmentos nela inseridos, em um passe de mágica, incorporasse todos os elementos propostos para a nova instituição, adotasse novas práticas e passasse a atuar imediatamente de forma equânime nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão.

É importante ressaltar também, que essa passagem de CEFET'S para Institutos Federais não se deu de uma maneira tão tranquila e democrática como os textos oficiais fazem parecer, pois dois CEFET'S, não aceitaram se transformar em Institutos Federais, especialmente por acreditaram que perderiam parte de sua autonomia pedagógica, sobretudo na escolha da oferta de cursos, dada a obrigatoriedade de os institutos destinarem um percentual específico de vagas para cursos de nível médio técnico. Em relação às próprias unidades que passaram a integrar os institutos, as discussões não foram tão amplas a ponto de chegar a todos os docentes. Em alguns casos a comunidade acadêmica foi convidada a optar entre integrar um instituto ou outro, dentre aqueles dos quais o futuro campus se aproximava geograficamente. Conforme nos apontam as falas do professor Teodoro e da professora Virgínia, respectivamente: “Acho que foi meio assim de cima de pra baixo. Eu enquanto gestor, diretor de ensino na época, tinha acesso, participava de reuniões em Brasília, mas não teve nenhuma orientação de repassar isso para técnicos administrativos e docentes, não”. (Professor Teodoro). “A gente tinha que mudar. A única coisa que houve foi um questionamento, se a gente ia fazer parte do IFMG ou e IFNMG do norte de Minas. Porque a gente tá bem, não vou dizer que a gente tá no meio, mas a gente se aproxima um pouca de cada um. Então ouve uma reunião e a gente optou por fazer parte do IFMG”. (Professora Virgínia).

Em sua concepção, assim como as universidades, os Institutos Federais têm a responsabilidade de trabalhar com o ensino, a pesquisa e a extensão, de maneira indissociável

e vinculada a todos os níveis de ensino ofertados. Embora para Carmem Monteiro Fernandes (2017, p. 4) essa proposta fique “[...] mais restrita a ações de ensino, mesmo assim muitas vezes marcadas por problemas de evasão, currículos dissociados das exigências mercantis ou que não respondem ao modelo de educação emancipatória propugnado das orientações políticas.”, diferente das universidades, eles têm a responsabilidade de ofertar, além dos cursos superiores, o ensino médio de qualidade. Tal tarefa pode ser desafiadora, pois em um mesmo espaço poderão conviver estudantes do ensino técnico integrado ao ensino médio e estudantes matriculados no ensino superior (graduação e pós-graduação).

A organização pedagógica verticalizada possibilita o compartilhamento de espaços de aprendizagem por estudantes de níveis de ensino diferente e a construção de trajetórias escolares que podem ir do curso técnico à pós-graduação. Aos docentes essa organização permite a atuação em vários níveis de ensino de forma concomitante, possibilitando a construção de vínculos entre esses diferentes níveis e a busca por metodologias diversificadas para sua atuação. Em tese, a possibilidade de verticalização é boa, porém de acordo com Marcelo Minghelli (2018), a verticalidade, na grande maioria das instituições resume-se a oferta simultânea de cursos de vários níveis, sem um diálogo concreto entre eles e sem políticas consistentes que possibilitem aos alunos a construção de longos itinerários formativos. A simples oferta de cursos em diversos níveis, mas sem buscar interfaces entre eles não garantem que a verticalidade esteja ocorrendo. Além de buscar elementos comuns entre os eixos tecnológicos<sup>20</sup>, é necessário pensar em políticas de permanência desse estudante na instituição, como a Assistência Estudantil, que deve contribuir para que ele consiga vencer as barreiras da subsistência para concretizar os itinerários desenhados.

Outro aspecto que coloca em risco a verticalidade é a inexistência de uma política de capacitação de professores para o desempenho satisfatório da tarefa. No cotidiano das instituições um professor, numa semana, pode dar aula para um curso de educação de jovens e adultos (Proeja), no médio integrado, no superior e na pós-graduação. O docente de EBTT não é um personagem de Stan Lee, capaz de sofrer mutações que possam dar capacidades especiais, permitindo-lhe desempenho satisfatório, em contextos e universos de aprendizagem diferentes sem um processo de formação induzido para esse fim específico. (MINGHELLI, 2018, p. 162).

Além da verticalidade, propõe-se para os Institutos, em sua organização pedagógica, a transversalidade, por meio do diálogo entre educação e tecnologia, que pode contribuir para a

---

<sup>20</sup> Pacheco (2011, p. 24) define eixo tecnológico como: “[...] linha central, definida por matriz tecnológicas, que perpassam transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos, imprimindo a direção dos seus projetos pedagógicos.”

formação integral de cidadãos para o mundo do trabalho e não apenas trabalhadores para o mercado. A tecnologia deve perpassar toda a organização pedagógica. Na prática, ela ocorre por meio da formação de eixos tecnológicos, os quais, por sua vez, incorporam várias matrizes que devem conversar entre si, mas não se restringir a elas. Dessa forma, os diversos campi elegem, por meio de estudos dos arranjos produtivos locais, da demanda social e do potencial produtivo das localidades onde se inserem, eixos tecnológicos dos quais farão parte os cursos que serão ali ofertados.

Vale refletir sobre a transversalidade, pois, se os Institutos não possibilitarem espaços formativos para que os docentes que atuam nos diferentes cursos e níveis de ensino se encontrem para pensar sobre a questão, corre-se o risco da construção de projetos pedagógicos distantes da realidade local e que, antes de produzirem conhecimentos que conduzam realmente ao fortalecimento dos arranjos produtivos locais, ofereçam percursos formativos que não consigam dialogar com a realidade na qual estão inseridos.

Aliada à organização pedagógica, a estrutura *multicampi* e a definição do território de abrangência reforçam o compromisso social dos institutos de intervir na realidade e de fortalecer os arranjos produtivos locais, por meio da criação de soluções técnicas e tecnológicas, contribuindo para o desenvolvimento sustentável, a inclusão e a transformação social. Estar inserido em um determinado contexto socioeconômico permite ao instituto o reconhecimento e a vinculação com a realidade e pode criar uma relação de interdependência muito importante, na medida em que propicia ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da interação com a realidade, que, por sua vez, aponta questões que levam o campus a produzir conhecimentos que irão interferir diretamente naquele contexto.

Juntas, a organização pedagógica, que busca a integração, a verticalização e a transversalidade, e a estrutura *multicampi* (utilizando, na maioria dos casos, estruturas já existentes de instituições já consolidadas), ainda que em tese, contribuem para que os Institutos Federais possam cumprir sua missão, que está expressa de forma evidente e objetiva no parágrafo 6º da Lei 11892/92, por meio da definição de suas finalidades. De maneira resumida, essas finalidades são: abranger todos os níveis e modalidades de educação profissional e tecnológica; ter a pesquisa como princípio educativo; otimizar recursos e espaços por meio da integração, verticalização e transversalidade; destacar a importância da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento do território; promover a centralidade no ensino de ciências e sua aplicação social, valorizando a pesquisa aplicada e a extensão; a preocupação com a formação de docentes; atentar para a inovação e a

transferência tecnológica; zelar pelo cuidado com a dimensão cultural e a busca do equilíbrio entre desenvolvimento econômico, desenvolvimento social e proteção ambiental; estimular o empreendedorismo e ao cooperativismo; e fomentar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (CAETANA J. REZENDE SILVA, 2009).

Os Institutos Federais carregam grande responsabilidade, pois representam uma nova perspectiva de formação para os trabalhadores. Ao mesmo tempo em que oferecem qualificação para o trabalho, também trazem a responsabilidade de elevar a escolaridade. Eles inovam também ao propor uma educação profissional que traz a pesquisa também como princípio educativo. Ou seja, entendem que a pesquisa possibilita novas formas de aprendizagem e produção de conhecimento desde a educação básica, e não apenas na pós-graduação, como geralmente ocorre. Porém, na prática, tem-se visto o conflito institucional entre a oferta da educação básica(técnica) e o ensino superior. Nem sempre os Institutos conseguem implementar todas as proposições legais.

Embora orientados politicamente por uma proposta de verticalização, as instituições vivem a realidade de embate entre a educação básica, representada em geral pelos cursos técnicos de nível médio, e o ensino superior, sendo esse último também marcado por processos de conflito entre os diplomas ofertados. Nessa realidade conflituosa a pesquisa aponta, até o momento, uma tendência dos IFEs em trilharem o caminho da universidade tradicional, mostrando assim a necessidade de revisão da política no que se refere aos contextos da prática, dos resultados e da estratégia política. (FERNANDES, 2017, p. 4).

Outro ponto que merece ser destacado, por estar inserido nessa proposta de inovação e busca por uma sociedade mais justa e livre de toda forma de desigualdade, é a grande preocupação com a formação humana, como afirma Pacheco (2011), quando cita o exemplo do escritor português José Saramago, que foi formado em um colégio técnico industrial. Tal ação só foi possível porque ele teve acesso na instituição a disciplinas de Mecânica à Filosofia.

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. (PACHECO, 2011, p. 11).

Em síntese, pode-se dizer que os Institutos Federais foram concebidos para romper com a velha dicotomia entre conhecimento acadêmico, produzido pela universidade, e a técnica, que tinha como função a formar trabalhadores sem a criticidade e o pensamento

reflexivo. Não são nem escola técnica nem universidades. “Os Institutos Federais são o ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo.” (MINGHELLI, 2018, p. 162).

Ainda que desenhados como uma proposta de educação arrojada e totalmente inovadora, para formar sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade, para se consolidarem, essas instituições enfrentam grandes desafios. É preciso considerar que a expansão, embora tenha sido importante, não ocorreu de forma planejada e organizada em todas as regiões, como aponta Patrícia Lana Pinheiro Guerreiro (2015, p. 57):

No entanto, a expansão dos IFs tem ocorrido de maneira rápida e desordenada, gerando problemas de diversas ordens, pelo fato de a rede não suportar a criação de tantas unidades sem o planejamento devido. Esses problemas variam desde o desconhecimento dos cursos por parte do corpo discente – seja ele potencial ou já matriculado –, levando a um aumento significativo da evasão e do desinteresse dos alunos, a estruturas e condições de trabalho precárias e inadequadas para o que o governo afirma ser uma educação de qualidade pública e gratuita.

Não se pode esquecer que a lei pode até criar algumas condições, mas por si só não resolve novos problemas, menos ainda os antigos, como os da educação no Brasil. No caso específico dos Institutos Federais, a lei garantiu a expansão e a criação de várias unidades que deveriam ofertar educação de qualidade na perspectiva da formação humana. Ou seja, formar profissionais que não apenas atendam às demandas do mercado de trabalho. Porém, os entraves e as dificuldades encontradas, caso não sejam superados, podem colocar em risco o projeto.

Sandra Lucia Ferreira, Andrea de Andrade e Fernanda Evelin Camarço de Souza (2018) apontam que no Instituto Federal de São Paulo existem vários problemas (decorrentes da expansão desordenada e de ordens burocráticas) que afetam toda a comunidade acadêmica, como a estrutura de alguns prédios, as dificuldades para a realização de concursos para a contratação de servidores, a evasão e a retenção. Alguns problemas têm efeito cascata, pois, ao afetar um determinado segmento, resvalam em outro:

Alguns problemas no corpo docente atingem diretamente o corpo discente, a começar pela atuação desses profissionais em vários níveis e modalidades de ensino, em função da verticalização, sem a formação necessária e com sobrecarga, devido ao déficit de professores. (FERREIRA; ANDRADE; SOUZA, 2018, p. 11).

Mesmo sendo necessária e importante, a política de criação dos Institutos Federais, para dar conta daquilo a que se propõe, precisa ser pensada, avaliada e corrigida, pois caso

contrário será apenas mais uma, das muitas propostas, que já foram implementadas, mas que não conseguiram alcançar os objetivos esperados.

Na próxima seção, trata-se especificamente do IFMG, na perspectiva de uma educação profissional, técnica e tecnológica que traga em sua gênese a tecnologia como eixo de transversalidade em sua perspectiva de trabalho.

### 3.4 O Instituto Federal de Minas Gerais no contexto da Educação Técnica e Tecnológica

O IFMG, cuja missão é “promover educação básica, profissional e superior, nos diferentes níveis e modalidades, em benefício da sociedade” (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2014, p. 23), é uma instituição *multicampi*, com reitoria situada em Belo Horizonte e *campi* localizados em diversas cidades de Minas Gerais. Foi criado em 2008, pela Lei 11892/2008, por meio da incorporação da Escola Agro-Técnica Federal de São João Evangelista, dos CEFETs de Bambuí e Ouro Preto e de suas respectivas Unidades de Ensino Descentralizadas de Formiga e Congonhas. Os demais *campi* foram criados em diferentes momentos. Atualmente, oferece cursos técnicos integrados ao ensino médio, mais de 30 cursos superiores, entre bacharelados, graduações tecnológicas, engenharias e licenciaturas e cursos de pós-graduação.

A seguir apresentamos um mapa (FIG. 2) mostra a localização dos diversos *campi* e da reitoria (R), localizada em Belo Horizonte.



Fonte: IFMG (2018).

É pertinente aqui recuperar parte da história da fundação do IFMG, que passou a existir enquanto Instituto Federal a partir de 2008, mas que, junto com todas as novas possibilidades de oferta de educação profissional técnica e tecnológica, carrega anos de história oriunda das unidades que o integram. Informações extraídas do Plano de Desenvolvimento Pedagógico e Institucional do IFMG (PDI 2014-2018) revelam que o *campus* Ouro Preto surgiu a partir da incorporação do antigo CEFET Ouro Preto, que, por sua vez, data de 1944, com a denominação de Escola Técnica de Ouro Preto, sendo elevada à condição de autarquia federal em 1959 e à condição de Centro Federal de Educação Tecnológica em 2002. Como autarquia, a instituição passou a gozar de autonomia didática, financeira e administrativa.

Ainda segundo o PDI 2014-2018, em 1961, na região Sudoeste de Minas, nasceu a Escola Agrícola de Bambuí, subordinada à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário. Em 1964, foi transformada em Ginásio Agrícola e em 1968, elevada à posição de Colégio Agrícola de Bambu, o qual em 1979, passou a ser Escola Agro-Técnica Federal de Bambuí, transformada em 1993 em autarquia federal e em 2002, tornou-se o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET Bambuí. Em 2007, foi criada sua Unidade de Ensino Descentralizada na cidade de Formiga.

Outra unidade precursora do IFMG, o *campus* São João Evangelista, na região Leste do Estado de Minas Gerais, tem uma história de criação bem semelhante à do *campus* Bambuí, iniciou suas atividades em 1951 como Escola de Iniciação Agrícola, então subordinada à Superintendência de Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura. Em 1964, passou a denominar-se Ginásio Agrícola, passando em 1967 a ser subordinada ao Ministério de Educação e Cultura. Em 1979, tornou-se Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, sendo elevada à condição de autarquia em 1983 (PDI 2014-2018).

Essas instituições, embora com longa história, a partir do momento em que aderiram à chamada pública MEC/SETEC 002/2007, deixaram de existir como tal, para integrarem o IFMG, com o desafio de continuarem a ofertar educação profissional técnica e tecnológica em uma nova perspectiva, tendo como desafio:

[...] a busca da excelência acadêmica na formação de profissionais capazes de aplicar conhecimentos técnicos e científicos às diferentes atividades do mundo do trabalho, sem perder de vista seu compromisso com o desenvolvimento da sociedade. (INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS, 2014, p. 23).

Na hierarquia da produção de conhecimento, o Instituto se localiza entre a universidade e a educação básica, com o desafio de ofertar de maneira concomitante as duas modalidades de ensino. Essa posição hierárquica pode colocar em questão o prestígio social da instituição (vista como excelente do ponto de vista da educação básica e questionada quanto às possibilidades de produção do conhecimento). Assim, é pertinente questionar: Qual é a natureza do conhecimento que é produzido e em que medida a instituição tem lidado com essa dualidade, de um lado, educação básica, espaço não reconhecido como produtor de conhecimentos, pelo menos não o conhecimento hegemônico e socialmente valorizado, e, de outro, o ensino superior, espaço de prestígio para a produção de conhecimentos válidos? As interrogações aqui formuladas serão sempre acompanhadas de reflexões que considerem a natureza e a vocação dos institutos para a produção e o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais e sua atuação no âmbito da pesquisa aplicada. Considera-se que o mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser considerada como algo negativo, apresenta um grande potencial de enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais (SANTOS, 2009)

Nesse cenário, procuramos também compreender como o corpo docente do IFMG tem se relacionado com as várias dinâmicas de produção e circulação do conhecimento, que corpo se espera na composição do corpo docente da instituição e que lugar espera-se que seja ocupado pelo corpo negro, um corpo inesperado. Como revelam as informações a respeito do corpo docente do IFMG, a composição racial, embora mais diversa daquela que ocorre nas universidades, ainda é desfavorável aos(as) negros(as). E porque o corpo negro é inesperado? Se se olhar o passado da educação no Brasil, percebe-se de acordo com Jerry Dávila (2006), que antes das reformas educacionais e da institucionalização da escola republicana como a conhecemos atualmente, a presença de negros, sobretudo homens, era comum nas escolas, e não nas universidades. Nestas, o que predominava era a presença de homens brancos. Em relação ao quadro de docentes das primeiras escolas técnicas, especificamente as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 1909, não foi possível encontrar muitas informações sobre a sua composição racial.

Gilson Leandro Queluz (2010) afirma que um dos primeiros diretores da Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná, visando implementar um sistema rotativo de ensino, um professor para cada disciplina, “contava com uma equipe qualificada”. Em suas próprias palavras, estes professores eram “elementos aptos e inteligentes”, “moços de preparo moderno”. Esses moços eram, geralmente oriundos das elites locais, bacharéis, como Rubens Klier d’Assumpção, Cyro Silva e Leocádio Ferreira, ou normalistas (QUELUZ, 2010, p. 4). É

importante ressaltar que nas Escolas de Aprendizes e Artífices, existiam duas categorias de profissionais do ensino: o professor e o mestre. O professor era egresso, geralmente, dos cursos de formação de professores e ensinava desenho e os conhecimentos do curso primário; já o mestre era responsável pelo ensino de ofícios. Os mestres de ofícios, inicialmente, eram originários dos estabelecimentos produtivos. Em 1917, foi criada a primeira escola para formação de professores para o ensino profissional: Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, que se destinava a formar quadros para atuarem no ensino técnico e, de acordo com Tereza Fachada L. Cardoso (2013), teve uma frequência maior de meninas do que de meninos.

A partir das reformas educacionais e de um projeto higienista de nação, a composição do corpo docente começou a mudar. O quadro imaginado pelos reformadores era branco, feminino e de classe média. Mudanças sociais amplas contribuíram para a criação desse corpo docente, como a diminuição de homens procurando emprego como professores e a gradual e crescente participação de mulheres brancas e de classe média no mercado de trabalho. Esses processos, no entanto, acompanharam um projeto deliberado dos reformadores, que desejavam forjar uma identidade para os professores. Desse modo, foram criadas políticas e normas que dificultaram a entrada de homens e pessoas negras ou pobres para se prepararem para a docência. É importante ressaltar também que os postos estratégicos eram, quase que exclusivamente ocupados por homens. Dessa forma, nas escolas, para contribuírem para o desenvolvimento do projeto de um país baseado na miscigenação e no branqueamento, senão na pele, pelo menos social, estavam as professoras e nos setores de comando, elementos do sexo masculino. Os reflexos dessa hierarquização são sentidos nos dias atuais: na educação básica estão as mulheres, incluindo as negras em menor proporção, e nas universidades estão os homens brancos. E no IFMG? Quais são as posições ocupadas pelos docentes negros? Estão em todas as áreas do conhecimento? Ocupam postos estratégicos na gestão?

#### 4 INSPIRAÇÕES E ORIENTAÇÕES: OU AS PERSPECTIVAS TEÓRICAS COM AS QUAIS DIALOGAMOS

Me assusta e acalma  
 Ser portadora de várias almas  
 De um só som comum eco  
 Ser reverberante  
 Espelho, semelhante  
 Ser a boca  
 Ser a dona da palavra sem dono  
 De tanto dono que tem  
 (Elisa Lucinda.)<sup>21</sup>

Uma pesquisa de científica é feita de angústias acadêmicas, interrogações e, sobretudo afetos. Os nossos afetos nos movem e nos levam ao encontro do novo, a algumas respostas e a novas perguntas. Da ordem dos afetos isto é, aquilo que nos toca e nos afeta também são as inspirações e orientações que nos guiam e nos ajudam a analisar os dados que encontramos e nos fazem tomar emprestadas e convocar para o nosso texto vozes potentes, que estarão em diálogo conosco. Isso nos assusta, mas também nos acalma, pois sabemos que temos a responsabilidade de sustentar um diálogo consistente, mas também temos apoio e suportes para as nossas descobertas.

Antes de adentrar nas análises mais aprofundadas das trajetórias e das práticas dos sujeitos no cotidiano do IFMG, convém apresentar algumas perspectivas teóricas com as quais estamos dialogando e alguns termos que utilizaremos no decorrer da tese e evidenciar nossas escolhas teóricas com as vozes que trouxemos para o diálogo. Assim, para discutir racismo estrutural e racismo institucional, convidamos: Almeida (2018), Jurema Werneck (2016), Guimarães (2012) e Yone Gonzaga (2017). O conceito de identidade será trabalhado a partir das perspectivas de: Stuart Hall (2005), Kathryn Woodward (2009), Sylvia C.Novaes (1993), Fanon (2008) e Bhabha (2013). Para identidade negra, contaremos com a ajuda de: Gomes (2003,2017), Hall (1987), Fanon (2008), Munanga (2003) e Carneiro (2005). Em alguns momentos, precisaremos mobilizar o conceito de interseccionalidade. Para tanto, buscamos apoio nas formulações de: Carla Akotirene (2018) e Kimberle Crenshaw (2012). Serão importantes, ainda, especialmente para a compreensão das trajetórias de vida dos(as) professores(as) entrevistados(as) os conceitos de provações (pruebas) e suportes (soportes) cunhados por Danilo Martuccelli (2007) e trabalhados também por Katya Araújo (2010). Outros dois conceitos que aparecerão muito durante nossas análises serão o de democracia racial Carlos Hasenbalg (1979 apud LIA VAINER SCHUMAN, 2014) e Jesus (2019) e

<sup>21</sup> Elisa Lucinda – O poema do semelhante – <https://www.ufrgs.br/enunciarcotidianos/2017/12/22/o-poema-do-semelhante-elisa-lucinda/>

branquitude, Shucman (2014) e Gomes e Miranda (2009). Neste capítulo, traremos também uma breve discussão de alguns estudos realizados sobre a presença de docentes negros(as) no ensino superior brasileiro.

#### **4.1 Racismo estrutural e racismo institucional: formas de operação do racismo**

Quando pensamos ou falamos em racismo, é comum que imediatamente nos lembremos de atitudes e manifestações individuais contra determinados grupos, como o fato de se impedir o acesso de alguém a certos espaços, ou o de proferir ofensas a uma pessoa diretamente em função da sua cor ou origem racial. Para Almeida (2018), a sociedade costuma tratar o racismo como uma patologia, considerando aqueles que são racistas como pessoas com problemas de ordem intelectual ou moral, ou seja, o racismo é tratado como uma anormalidade. No entanto, para compreendermos o racismo, é preciso enxergar o fenômeno para além de posturas individuais contra grupos raciais, sejam negros, indígenas, ciganos ou outros. É preciso perceber que o racismo, independentemente de o aceitarmos ou não, é um fenômeno normal (não natural). Ele constitui as relações sociais em seu padrão de normalidade e está presente na maneira como a sociedade se estrutura. Para Almeida (2018) não se trata definir racismo estrutural como um tipo específico de racismo, pois o racismo é sempre estrutural. Ou seja, ele é um elemento que integra a sociedade. Pode ser considerado uma forma de racionalidade, a partir da qual as relações sociais, econômicas e políticas são estabelecidas em determinada sociedade. Em outras palavras, é estrutural por se constituir por meio de relações de poder e de opressão. É por meio dessa forma de operação, que é também estruturante das relações e das maneiras de socialização, que se define o lugar esperado para o homem negro e para a mulher negra. Uma das nossas entrevistadas, a professora Benedita, vivenciou uma situação que pode nos ajudar a compreender essa manifestação do racismo. Quando se mudou para a cidade onde está localizado o campus em que trabalha, ficou hospedada em um hotel.

Eu fiquei num hotel por quatro meses. Fiquei morando mesmo nesse hotel. Mas, assim, foi coisa que ocorreu em uma das primeiras semanas. Um senhor que estava em um quarto muito próximo, ele queria me dar a chave dele porque ele achou que eu estava pegando as chaves pra poder limpar o quarto. Daí eu falei pra ele que não era quem limpava e fui tomar café. (Professora Benedita).

A situação ocorrida com Benedita nos ajuda a compreender como o racismo acontece de maneira a parecer natural. Espera-se que uma mulher negra em um hotel seja a camareira,

e não uma hóspede. Esta narrativa é bem emblemática da forma de operação do racismo no Brasil. O senhor que lhe ofereceu a chave, muito provavelmente, não refletiu sobre o ato e é até possível que, se lhe perguntassem se ele é racista, responderia que não. Esta é uma característica do racismo no Brasil, em que se admite haver racismo, mas os racistas não são identificados. Aqui ninguém é racista, como aponta pesquisa realizada por ocasião do centenário da “Abolição”, em que 89% dos brasileiros afirmavam haver racismo no Brasil, mas só 10% admitiam ser, eles mesmos, racistas. Quando perguntados de forma indireta, 87% revelaram algum preconceito.<sup>22</sup>Dessa forma, não é “natural” que a mulher negra seja hóspede, e não camareira de um hotel.

Para exemplificar a operacionalidade do racismo estrutural nas universidades ou nos institutos federais, basta olhar a presença de negros em seu quadro de servidores, sejam eles docentes ou técnicos administrativos. No caso específico desta pesquisa, informações já apontadas mostram que a presença de docentes negros nas universidades é bem pequena e muito desproporcional à presença desse grupo na sociedade. A explicação para tal fenômeno está na maneira como a sociedade se estrutura e historicamente tem colocado o segmento negro em piores condições de acesso ao ensino superior e à pós-graduação, o que, em consequência, dificulta ou em, muitos casos, impede a participação de pessoas pertencentes a esse grupo em concursos públicos para ingresso na carreira docente nessas instituições.

Já o racismo institucional está presente nas organizações e instituições públicas ou privadas, na medida em que privilegiam determinado grupo racial em detrimento de outro. De acordo com Sílvia Almeida, na perspectiva do racismo institucional,

[...] o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, vantagens e privilégios a partir da raça. (ALMEIDA, 2018, p. 29).

Na mesma direção, Werneck (2016, p. 542) aponta que “[...] racismo institucional equivaleria a ações e políticas institucionais capazes de produzir e/ou manter a vulnerabilidade de indivíduos e grupos sociais vitimados pelo racismo.” Isso não quer dizer que as instituições criam o racismo, mas que elas tendem a repetir as práticas racistas consideradas “normais” na sociedade. Ao se omitirem em criar espaços para tratar de

---

<sup>22</sup> Pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Datafolha no ano de 1995 e publicada no livro “Racismo Cordial” organizado por Cleusa Turra e Gustavo Venturi, pela editora Ática no mesmo ano da pesquisa. (TURRA; VENTURI, 1995).

conflitos raciais, acabam por permitir relações que reproduzem as práticas racistas que ocorrem no cotidiano.

Para compreendermos o conceito de racismo institucional nas instituições de ensino superior, precisamos estar atentos às formas como as relações raciais ocorrem no País. As relações raciais no Brasil, parecem em determinados momentos fluídas, e o racismo pode não afetar de modo particular o destino de um indivíduo pardo (como o filho pardo, de pele clara de mãe negra e pai branco), desde que estejam presentes as condições sociais neutralizadoras do preconceito, como o acesso aos bens e serviços, por exemplo, tais educação, trabalho e renda. Mas essas condições não parecem capazes de reverter o destino social dos negros em seu conjunto; isto é, não alteram o destino daquele grupo de pessoas que sofrem de maneira mais profunda os efeitos do preconceito, tal como ele opera nas instituições sociais (GUIMARÃES, 2012, p. 43). Esta forma de operação do preconceito, em que o sujeito da discriminação não é um indivíduo em particular, configura o racismo institucional, que está presente de forma arraigada nas instituições e que faz com que o racismo seja naturalizado e as formas de construção de desigualdades sejam mantidas, em muitos casos, sem questionamento.

Gonzaga (2017) define o racismo institucional como a evidência de um não dito que ecoa cotidianamente, de uma prática constantemente reproduzida pelas instituições, sejam elas públicas ou privadas. A autora observou, ao estudar a gestão de uma grande universidade pública, que a dificuldade em inserir o debate sobre as relações raciais nos espaços da instituição está relacionada à maneira como o racismo se estrutura na sociedade brasileira. Ainda que frequentemente negado, o racismo está impregnado nas práticas cotidianas.

Gonzaga (2017) apresenta uma evidência do racismo institucional na universidade investigada quando trata do ingresso de docentes e técnicos administrativos na instituição. Ao entrevistar uma gestora, ouviu que a universidade está atenta ao disposto na Lei 12.990/2014, no entanto tem encontrado dificuldades para colocá-la em prática em muitos momentos em função do disposto no § 1º da lei, que define que “a reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três)”. Segundo a gestora em questão, para os cargos de técnicos administrativos, nos quais o número de vagas é maior, torna-se mais simples o cumprimento da lei, enquanto que para os cargos docentes fica mais difícil, pois sempre há o fracionamento das vagas e a realização de concursos por departamento. Havendo apenas uma vaga, não se estabelece a vaga da reserva, “[...] porque senão nós teríamos todos os concursos priorizando os negros [...]” (GONZAGA, 2017, 153). Ao optar por não referendar um concurso por cotas com o argumento de não priorizar os

negros, a instituição parece não refletir sobre a presença majoritária de brancos nos quadros institucionais nem se questionar se tal fato não seria resultado de uma priorização histórica de brancos.

Outra evidência desse racismo institucional pode ser visto no próprio IFMG, a partir do caso que se tornou público de um professor que ingressou pela reserva de vagas. Aprovado em segundo lugar geral, ele tomou posse com base nos critérios do edital que estabelecia a reserva de vagas, de acordo com a Lei 12990/2014. No entanto, o candidato aprovado em ampla concorrência, mas desclassificado em função do número de vagas disponíveis acionou a justiça, pedindo de anulação da nomeação ao cargo. O caso ganhou repercussão na mídia, provocando grande mobilização, tanto acadêmica quanto social. No entanto, após ouvir a argumentação do IFMG, o Ministério Público Federal (MPF) deliberou pela criação de mais uma vaga, contemplando dessa forma o pleito do candidato que havia recorrido, mas prejudicando os critérios de legalidade e reparação histórica intrínsecos à reserva de vagas (GONZAGA, 2017).

Podemos perceber a evidência do racismo institucional também a partir dos editais de concurso e dos baremas para classificação nas provas de títulos, por exemplo. Não sendo possível reprovar os/as sujeitos(as) nas provas dissertativas e de desempenho didático, as provas de títulos, em alguns casos, exigem tantas qualificações para pontuar, que impossibilitam a classificação de negros(as) não por incompetência, mas por causa da estrutura da sociedade e da própria universidade, que exigem um conhecimento precoce das sutilezas do meio acadêmico e longa e sólida afiliação a grupos ou sociedades científicas.

O mesmo pode ocorrer na oferta de bolsas para programas institucionais de estudos e mobilidade acadêmica, criam-se normas, como por exemplo, participação em grupos de pesquisa, tempo de experiência, fluência em língua estrangeira, dentre outras que dificultam e até impossibilitam a participação dos(as) sujeitos(as) negros(as). É o crime perfeito, não se identifica o criminoso e até mesmo o próprio delito, fica subsumido em meio às sutilezas das palavras. No entanto, os números, como já mostrado em outras seções desta tese, nos mostram quem são os(as) sujeitos(as) que acumulam as maiores desvantagens sociais e educacionais.

## 4.2 Provações

Aqui, utilizamos o conceito analítico de *pruebas*, cunhado por Danilo Martuccelli e compreendido por nós como “provações”. Para o autor, as provas, ou provações, são desafios históricos a que os indivíduos estão obrigados a enfrentar ao longo de sua trajetória de vida.

Araújo e Martucelli (2010) afirmam que a noção de *prueba* propõe uma articulação entre os processos sociais e as experiências sociais, constituindo um processo decisivo para a análise da atuação singular de cada indivíduo em seu processo de formação como sujeito. Para a autora, descrever as *pruebas* implica recorrer a uma estrutura narrativa que compreende a vida como posta à prova permanentemente.

A noção de *pruebas* possui quatro facetas. Primeira, indica uma situação difícil e dolorosa, na qual os indivíduos são confrontados. Tal confrontação irá produzir distintas percepções dos processos vivenciados. Neste caso, o sujeito costuma se dar conta da *prueba* a que está sendo submetido. Esta percepção pode ser mais ou menos direta, de acordo com a formalização das *pruebas*. Formalizadas ou não, as provas sempre carregam um componente político. Segundo, supõem as particularidades e especificidades dos sujeitos. Os atores, ao se confrontarem com uma *prueba*, têm a capacidade de produzir diferentes enfrentamentos e respostas e, muitas vezes, são resilientes ou seja, são capazes de resistir e superar até situações traumáticas a que são submetidos. Terceira, apresentada por Martucelli (2007), aponta para a existência de um caráter seletivo advindo delas mesmas. Diante das provas, os indivíduos podem sair vitoriosos ou não e esse resultado produz diferentes consequências. Nesta faceta, também se vê que nem todos os indivíduos possuem os mesmos recursos para enfrentar os mesmos desafios. Quarta, indica a existência de certo conjunto estrutural de desafios ou *pruebas*. Cada sociedade, em cada momento histórico, apresenta determinada racionalização das vivências.

Explicam Juliana Batista dos Reis e Juarez Dayrell (2015, p. 5): “Não é qualquer tipo de desafio ou problema vivencial que se configura como prova, pois as provas são um conjunto de desafios estruturais e comuns aos indivíduos de um coletivo. Às provas os indivíduos respondem de maneiras diversas”.

A partir dessas concepções de *pruebas*, que doravante chamaremos de “provações”, compreendemos que o racismo pode ser considerado um conjunto de provações. Assim como nas provações escolares, os indivíduos vivem a tensão entre a seleção social operada pela escola e a confiança institucional que cada um transmite ou experimenta por cada um. Nas provações familiares, a tensão existe entre a obrigação moral imposta pelas relações familiares e a fidelidade ética a si mesmo. Em relação ao racismo, percebemos uma tensão, que é também uma ambiguidade, na busca de chaves para o enfrentamento, como o caso de famílias que se reconhecem negras, mas apostam na ascensão social, pois acreditam que, ao ascenderem, estarão livres dos efeitos perversos do racismo. Tal ambiguidade é possível em função da falácia da democracia racial, que, apesar de nunca ter existido de fato, foi tão

fortemente difundida que encontra defensores até os dias atuais. Em decorrência desta falácia, as pessoas conseguem fingir que não há racismo e alguns poucos negros que ascendem buscam, ainda que de maneira involuntária, o embranquecimento.

Para Leo Spitzer (2001), referindo-se à André Rebouças, o embranquecimento era uma estratégia comum no Brasil desde o século XIX, quando uma considerável quantidade de “mulatos”, incluindo membros da Família Rebouças, procuravam ajustar-se à cultura dominante pela educação e ascensão social, esperando escapar dos efeitos do racismo.

Uma de nossas entrevistadas, ao ser questionada sobre o fato de ter visto ou vivido situações de racismo na instituição, respondeu: “Olha, eu sempre esperei que alguém me perguntasse por isso. E a minha resposta é a seguinte: se houve, até mesmo com relação a mim, eu não senti. Não senti. Eu sei que muitos afrodescendentes, eles já chegam no ambiente com autoestima baixa e qualquer coisa que acontece naquele ambiente ele já acha que é para ele. Assim, eu fui muito bem criada. Minhas rodas de amizade... Então, pode ter até acontecido, mas eu não notei, não me dei conta.”

Conseguimos perceber essa ambiguidade das provações do racismo a partir do momento em que ela afirma que já esperava pela pergunta. Esperar pela pergunta, mostra que a professora está consciente da incidência do racismo, mas desenvolveu estratégias que lhe possibilitaram não notar essa incidência, como se assim anulasse essas provações. Como nas provações familiares em que os sujeitos são confortados entre a obrigação moral imposta socialmente pela família e a fidelidade ética a si mesmo, em situações de provações do racismo o sujeito pode se ver entre o reconhecimento e a busca de anulação dos seus efeitos, não visibilizando as formas de operação do racismo à moda brasileira, que cristaliza estereótipos raciais e marca as trajetórias individuais. Novamente, vemos aí os efeitos perversos da ideologia da democracia racial. “Assim, eu fui muito bem criada. Minhas rodas de amizade... Então, pode ter até acontecido, mas eu não notei, não me dei conta”. Somente sobre a égide do mito da democracia racial é que uma afirmativa como essa se torna possível. É como se o cuidado familiar e as amizades blindassem os sujeitos das provações do racismo.

Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda (2009), investigando trajetórias de docentes negros no Ceará, deparou-se com uma situação semelhante: um dos docentes entrevistados por ela afirmou que só se lembra de que é preto quando alguém entra no seu gabinete e o cumprimenta chamando-o de “neguinho”. Ele atribui esse “esquecimento” da sua condição racial ao fato de ter facilidade de comunicação e de ser bonito.

Caso semelhante aconteceu com André Rebouças, que buscou na escolarização e na ascensão uma forma de se sentir blindado dos efeitos racismo, ainda que a nossa entrevista e

André Rebouças, diferente do docente entrevistado por Holanda (2009), não tenham se esquecido da sua condição racial. Mesmo tendo ascendido e alcançado uma condição social e econômica diferente da maioria dos negros brasileiros, não se livraram dos efeitos do racismo. Seja de maneira direta, como na trajetória de André Rebouças, na qual são relatados vários episódios de racismo, ou do racismo estrutural, que naturalizou a ausência de negros no corpo docente do campus no qual trabalha a nossa entrevistada.

#### **4.3 Democracia racial e branquitude normativa**

Hasenbalg (1979 apud SCHUMAN, 2014) sustenta que o conceito de democracia racial é uma arma ideológica utilizada no processo de socialização brasileiro, pois propõe uma falsa igualdade entre brancos e não brancos e contribui para evitar os conflitos raciais abertos. “A eficácia da ideologia racial dominante manifesta-se na ausência de conflito racial aberto e na desmobilização pública dos negros, fazendo com que os componentes racistas do sistema permaneçam incontestados [...]” (HASENBALG 1979, p. 246 apud SCHUMAN, 2014, p. 86).

Para Jesus (2019), o mito da democracia racial, emergido nos 1930, foi, pouco a pouco, vinculando-se a um projeto de nação que buscava construir uma coesão nacional. Nesse projeto, o mestiço passou a desempenhar um papel muito importante e estratégico, pois representava a síntese das diferenças. Visto como um sujeito único e desracializado, o mestiço torna-se a expressão da nação que se quer racialmente indiferenciada.

Ferreira, Andrade e Souza (2018) afirma que a mestiçagem, ao produzir um sujeito livre dos determinantes da raça e potencializado pelas elaborações de Gilberto Freyre, criou um sujeito correspondente ao ideal universal. “A mestiçagem produziu, além de um sujeito universal, também uma subjetividade universal, coletiva, capaz de ordenar e suplantar as individualidades diferenciadas em um ideal social (coletivo).” (SOUZA, 2008, p. 32). No entanto, as relações raciais no Brasil sempre foram ambíguas, como o próprio sujeito gerado pela mestiçagem. Ao mesmo tempo em que projetam o mestiço como a representação de um humano universal, continuam a perseguir o ideal de branqueamento.

A maneira como Hasenbalg (1979 apud SHUCMAN, 2014) apresenta o conceito de democracia racial, sem desconsiderar o contexto em que a obra foi produzida e toda a luta do movimento negro, que vem se fortalecendo ao longo do tempo, nos faz pensar também na branquitude normativa e como ela repercute na vida de brancos e negros ao apresentar o branco como um ideal, estético e cultural detentor de poder político e econômico.

Para Shucman (2014), a branquitude se manifesta a partir de um conjunto de ideias: ideias de superioridade estética, moral e intelectual.

### **4.3 Identidade, identidade negra e interseccionalidade**

O racismo incide sobre a pessoa negra, dificultando ainda mais o acesso a benefícios e direitos. Ainda que a perspectiva raça em seu sentido biológico já não tenha mais tanto significado ou relevância nos dias atuais, a raça, em sua concepção social e histórica, continua operando como marcador de lugares e espaços. Ser negro no Brasil é, desde sempre, estar sujeito à falta de oportunidades e ao julgamento social, que ainda desconsidera negros(as) como sujeitos de direitos.

Os espaços públicos e institucionais não estão livres desta lógica de diferenciação e desigualdades entre os sujeitos, na medida em que estão marcados pela hierarquização e por lugares culturalmente determinados como se fossem naturais, com a ideia de que mulheres negras devem ser empregadas domésticas, babás, lavadeiras ou prostitutas. A essas mulheres não cabem a ocupação de outros lugares sociais, como o espaço público e as profissões mais valorizadas socialmente, da mesma forma que ao homem negro compete ser forte e viril.

Aponta Fanon (2008, p. 152): “Para a maioria dos brancos, o negro representa o instituto sexual (não educado). O preto encarna a potência genital acima da moral e das interdições.” Para Fanon (2008), o negro e a negra são sobredeterminados pelo exterior, e não pela ideia de que os outros fazem dele. Em outras situações de preconceito étnico, como no caso dos judeus, até que o sujeito se apresente ele será considerado apenas como um branco. Não estamos dizendo que os judeus não estão sujeitos ao preconceito ou que o holocausto foi mais ou menos pior do que a escravização de pessoas negras; apenas que o negro e a negra têm a sua marca na pele. Sou sobredeterminado pelo exterior. “Quando me amam, dizem que o fazem apesar da minha cor. Quando me detestam, acrescentam que não é pela minha cor [...]” (FANON, 2008, p. 109). Dessa forma, o corpo negro, carregado de estereótipos, sempre chega na frente. Fora dos espaços em que se espera que esses corpos estejam, sempre serão lembrados por ser negros. Diferente do homem e da mulher branca, em que não há a necessidade de marcar a raça ou a cor da pele. Um médico branco será sempre um médico. Já um negro será sempre um médico negro.

A identidade, como categoria de análise, será um importante recurso para a compreensão de como os sujeitos se constituem e definem sua maneira de existir. Assim, essa categoria pode nos ajudar a compreender as trajetórias de docentes e a sua relação com a

identidade racial em um contexto adverso como o brasileiro, em que negros (pretos e pardos) são discriminados de forma negativa.

Trabalharemos com o noção de identidade compreendendo que sozinha ela não dá conta de explicar toda a complexidade de ser docente negro em uma instituição com as especificidades do IFMG, pensando na forma como esses docentes se apresentam estrategicamente diante da instituição e como essas identidades são mobilizadas nas relações que ali são estabelecidas.

Hall (2005) apresenta três concepções de identidade:

a) Sujeito do iluminismo centrado, unificado e individualizado, sua identidade surgia com o nascimento e o acompanhava ao longo da vida.

b) Sujeito sociológico formado por uma essência individual e pelo resultado das interações que vivenciava ao longo da vida. Isto é, constituía-se a partir de uma base e das relações que estabeleciam. Nesta concepção, o sujeito ainda possui uma identidade interior, porém ela se transforma e se molda a partir do contato com o mundo cultural ao mesmo tempo em que o sujeito interage sobre o mundo. Sujeito e estrutura social são costurados e estabilizados de modo que ambos se tornam unificados. O sujeito produz o mundo ao mesmo tempo em que é produzido por ele.

c) Sujeito da pós-modernidade possui uma identidade que é definida historicamente, e não biologicamente, e que se modifica de acordo com os diversos momentos e espaços ocupados. A ideia de uma identidade unificada, centrada e fixa passa a ser uma fantasia. A identidade, ou as identidades, é construída a partir de múltiplos sistemas de significação ou representação cultural. Nesta concepção a construção da identidade se dá na relação com o outro e com o contexto em que se está inserido e a partir dos significados e representações ali presentes.

As identidades são construídas de acordo com os espaços e as representações de modo que temos identidades diversificadas e até contraditórias, que se apresentam, em muitos momentos, em disputa. Assim, ao falarmos de identidade, não estamos falando da identidade do sujeito do iluminismo, que possuía uma identificação fixa e permanente, a qual acompanhava ao longo da vida, nem do sujeito sociológico, que, apesar de se constituir em interação com o contexto no qual se inseria, também possuía uma essência, que intermediava a construção da identidade. É uma ideia que não pode ser pensada de maneira antiga, desde a origem. No entanto, sem esse conceito ficaria difícil compreender o cenário e os sujeitos sobre os quais essa pesquisa se debruçou.

Assim como o ofício profissional, para a definição da identidade, utilizam-se marcadores, como a data e o local de nascimento. Local e data de nascimento são marcadores que não se mudam, porém são insuficientes para a definição de quem se é. Nem mesmo o corpo, considerado por muitos como universal, pode ser considerado como um marcador definitivo para a definição do sujeito.

Define a antropóloga Novaes (1993, p. 25, grifo do autor),

O que se verifica é que a identidade só pode ser evocada no plano do discurso e surge como recurso para a criação de um *nós* coletivo (*nós índios, nós negros, nós mulheres, nós homossexuais*). Esse *nós* não se refere a uma identidade (igualdade) [...] mas que é um recurso indispensável no nosso sistema de representações.

No âmbito da história e da cultura, as identidades são construídas e evocadas sempre que um grupo busca maior visibilidade diante de apagamentos históricos aos quais tenha sido submetido. Esse movimento se evidencia quando nos referimos a grupos específicos, como os negros e as mulheres.

Para Woodward (2009), podemos até nos sentir como sendo sempre a mesma pessoa, no entanto somos posicionados em espaços diferentes de acordo com as expectativas e restrições sociais que estão envolvidas nas diferentes situações em que nos encontramos. Desse que em cada contexto somos representados de maneira diferente.

A identidade, na perspectiva da representação, nos ajuda a compreender a presença do corpo negro no corpo docente o IFMG, como as docentes e os docentes desta instituição são representados, como se apresentam e o que se espera deles. A representação exige reconhecimento. Nessa perspectiva, convocamos Fanon (2008) quando nos apresenta um diálogo com Hegel e aponta as diferenças entre o escravo representado por ele e o escravo no colonialismo. O escravo apresentado por Hegel (escravidão na Grécia) espera e luta pela liberdade e, ainda que seja dominado, consegue conquistá-la por meio do trabalho. O escravo em Fanon também quer ser livre, porém se vê diante de um mundo no qual a brancura é a medida da liberdade, da humanidade e da universalidade. Nesses termos racializados, o negro já não busca mais a liberdade. O que ele procura é ser branco (DEIVISON MENDES FAUSTINO, 2015). O europeu descreve a si mesmo excluindo da condição de humanidade todo aquele que seja diferente dele próprio. Assim, o branco europeu passa a ser sinônimo de homem universal. Já o negro:

Preto sujo!" Ou simplesmente: "Olhe, um preto!" Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do

mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos. Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraindo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. (FANON, 2008, p. 103).

Para Hegel ([18--?] apud FANON, 2008), referindo-se à escravidão na Idade Antiga, por mais injusta que seja a relação entre senhor e escravo, um reconhece a existência e a humanidade do outro. Existe reciprocidade, ainda que ocupem posições diferentes. Comparando com a situação da escravidão na França, Fanon (2008) afirma que, ao conceder alforria para os negros, os senhores não os consideravam como iguais. Essa alforria garantia a libertação do serviço escravo, mas não a condição de igualdade, de humanidade. No entanto, mesmo que lutassem por sua liberdade, continuariam a ser invisibilizados e a sonharem em se tornar um senhor: “A reviravolta não diferenciou o preto. Ele passou de um modo de vida a outro, mas não de uma vida a outra.” (FANON, 2008, p. 183).

A identidade, pela representação ou pelo discurso, assume um caráter político por marcar socialmente os sujeitos. Tal como a representação pela imagem, o discurso é um recurso utilizado para a construção de identidades. Marca a presença ou ausência de determinados elementos: “Falar é estar em condições de empregar um certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização.” (FANON, 2008, p. 33). Assim, quando um homem negro se apresenta, ele traz sobre si todo o peso político de uma identidade que o acompanha e que foi a ele atribuída por outrem. Nesse caso específico, foi o branco colonizador quem definiu e nomeou os negros colonizados.

Nenhuma identidade singular é capaz de unir todas as outras identidades. Não existe uma identidade mestra que agregue todas as outras. Nem mesmo a ideia de identidade nacional dá conta de abarcar todas as outras possibilidades, pois em uma mesma nação coexistem povos de diferentes origens. Quando se pensa em uma identidade nacional que se sobreponha às demais, o que existe é uma luta de poder para promover a hegemonia de uma cultura em detrimento de outras. Se pensarmos no Brasil, ele pode ser reconhecido pelas manifestações culturais, como o Carnaval e o futebol. No entanto, existem inúmeras outras manifestações culturais coexistindo no País. Pensando em identidade nacional, é preciso nos lembrarmos de que no Brasil, por muitos anos, tentou-se construir uma identidade nacional a partir de uma noção de brasilidade pautada na fictícia ideia de democracia racial, que, em

verdade, nunca existiu. E, ainda que se estabelecesse uma identidade nacional, ela não daria conta de abarcar todas as identidades existentes no País.

Reforça Thomas Skidmore (1994, p. 71): “Há mais de um século intelectuais brasileiros agonizam sobre a identidade nacional [...]. Até os anos 50, procuraram captar sua essência [...]”. Fundamentando-se em uma combinação de fé e dúvida, debateram-se principalmente com a difícil questão de como a miscigenação havia afetado o caráter brasileiro. O autor destaca alguns intelectuais pertencentes a elite brasileira que do final do século XIX ao início do século XX se debruçaram sobre a perspectiva de definição da identidade nacional partindo de dimensões tanto culturais quanto políticas.

Os intelectuais que se dispuseram a pensar e definir a identidade nacional antes de 1960, como Silvio Romero, Oliveira Vianna e Gilberto Freyre, construíram uma autoimagem brasileira baseada nos mitos das três raças e da democracia racial difícil de ser desconstruída. Por muito tempo permaneceu (e ainda permanece) presente na sociedade brasileira a ideia de um brasileiro cordial, pois o País foi construído por três raças, de maneira harmônica e sem grandes conflitos. De acordo com esses estudiosos, cada raça (relacionada ao um povo, o branco, o negro e o indígena) trouxe contribuições para a formação da nação brasileira. Para Skidmore (1994), com abordagens às vezes diferentes, todos os ensaístas, de Silvio Romero a Oliveira Moog, concordavam que o Brasil estava se tornando um país mestiço e que essa mistura acontecera de maneira harmoniosa. A definição de uma identidade nacional começava a ser construída com base na ideia de que o colonizador português era um improvisador, pragmático e sensual, diferente dos espanhóis, que eram rígidos, e dos ingleses, que eram puritanos e intolerantes. De acordo com essa premissa, o caráter indulgente dos portugueses contribuíra para a suavização da escravidão e desenhara para o País um destino diferente daquele dos Estados Unidos, onde existia racismo. Além desse caráter cordial, a maioria desses estudiosos comungava a ideia de que o País caminhava para o embranquecimento, exaltando a supremacia da raça branca, que, por ser considerada mais forte, se sobreporia às demais. Embora alguns deles, como Sílvia Romero, defendessem que os africanos tenham contribuído muito para a formação do povo brasileiro, quase todos concordavam quanto à superioridade do homem branco europeu. Quanto aos benefícios ou prejuízos da miscigenação, em muitos momentos se contradiziam. Euclides da Cunha, influenciado pelas teorias do racismo científico, anunciava que a mistura de raças muito diferentes era prejudicial. No entanto, exaltava as qualidades do sertanejo, apresentando-o como corajoso e astuto, ainda que em outros momentos o acusasse de ser instável emocionalmente. Assim, a

partir da ideia de uma colonização cordial e das relações harmônicas entre as matrizes raciais, o Brasil chegava à Modernidade como a nação mais humana das Américas.

Ainda que outros estudiosos, imediatamente após esse período, tenham apresentado outras perspectivas para o processo de constituição da identidade nacional, como Darcy Ribeiro e Roberto Da Matta, que colocaram em xeque as proposições de uma colonização pacífica e de uma escravização menos traumática, questionando os valores da sociedade e evidenciando as desigualdades sociais, o mito das raças e o da pretensa democracia racial ainda persistem. É importante destacar também que nem as formulações do próprio movimento negro, por meio de seus intelectuais, como Abdias Nascimento, que apontaram as desigualdades sociais construídas por meio das desigualdades raciais, foram suficientes para apagar essa ideia do Brasil como um país cordial e racialmente democrático. Aqui e ali, ainda se ouve que somos todos iguais e que devemos falar de raça humana.

Tecemos essa discussão a respeito das ideias que fundamentaram a constituição de uma identidade nacional brasileira para evidenciar o caráter assimétrico (e também político) das identidades e para evidenciar que nenhum marcador sozinho é capaz de definir a identidade de alguém. É possível notar a assimetria em vários momentos da defesa e da proposição da constituição do Brasil como povo. Inicialmente, vimos que os ensaístas pertenciam a uma elite e, com raras exceções, a uma elite branca. O mito das três raças, embora fale de uma identidade forjada a partir de contribuição de matrizes diversificadas, não as coloca no mesmo nível. Era sempre o branco que receberia as contribuições de outros povos para a constituição do mestiço, pois a raça branca era superior.

Como as identidades não são horizontais nem simétricas, gênero, raça e classe se sobrepõem a outros, pois demarcam as relações de poder estabelecidas cultural e socialmente. Quando se analisam identidades no contexto dos sistemas de opressão, indicadores como religião e profissão decorrem dos três grandes sistemas que estabelecem as hierarquias sociais e culturais. Assim, pode-se pensar no conceito de interseccionalidade para compreender como as lógicas de opressão (colonialismo, racismo, capitalismo e patriarcado) incidem sobre as trajetórias pessoais e sociais.

De acordo com Akotirene (2018), interseccionalidade pode ser compreendida como uma ferramenta teórica e metodológica utilizada para compreender a indissociabilidade das lógicas de classe, raça e gênero, que, imbricadas e reiteradamente repetidas, colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis à estrutura montada por essas lógicas.

Crenshaw (2012) explica que a interseccionalidade está na interseção das várias lógicas de opressão. Ela cita uma rua com a qual várias outras se cruzam e no meio cria um

ponto onde todas se encontram. Assim, ela afirma que a interseccionalidade se localiza nesse encontro de uma forma bem específica. É como se houvesse neste ponto de encontro

[...] sulcos profundos criados, ao longo de séculos, por políticas e práticas baseadas na raça e no gênero. A parte ativa é o contemporâneo, aquilo que passa por esses sulcos e efetivamente afeta os que estão na interseção. Se uma pessoa estiver no meio de uma interseção, ela poderá prever que ocorrerão colisões nessa interseção e que provavelmente estará no meio dessas colisões. (CRENSHAW, 2012, p. 12).

As lógicas de opressão não podem ser vistas de maneira isolada, porque uma incide e diz sobre a outra. Sem a noção de interseccionalidade, corre-se o risco de analisar situações de opressão racial ou de gênero, por exemplo, como estanques, ainda que estejam incidindo sobre a mesma pessoa ou grupo (CRENSHAW, 2012). Para exemplificar, ela utiliza um caso ocorrido nos Estados Unidos quando as mulheres negras questionaram a General Motors por não contratarem mulheres negras. O caso, olhado sob as perspectivas de raça e gênero de maneiras isoladas, beneficiou a empresa, que conseguiu provar não estar excluindo nem mulheres e nem negros. De fato, ela contratava mulheres brancas para funções em escritórios (funções que historicamente não eram atribuídas a mulheres negras) e contratava homens negros para trabalharem nas linhas de montagem, atribuição que não era destinada às mulheres. Assim, as mulheres negras foram as mais prejudicadas, como tem sido historicamente. No caso desta tese, cita-se o exemplo de uma docente negra (de pele escura) exercendo um cargo de gestão. Quando lhe perguntamos quais eram os desafios que ela encontrava no exercício da função, respondeu que é conquistar o respeito entre os colegas, pois é difícil para o grupo aceitar que uma pessoa negra está ocupando um lugar de destaque na instituição. No caso desta docente, notamos que não apenas o fato de ser negra, mas sobretudo, o de ser uma mulher negra interferiu no olhar do outro sobre ela.

As identidades são múltiplas. Posso ser negra, mulher, professora e brasileira. São marcas que me constituem e me posicionam nas diversas situações e instituições pelas quais transito ao longo da vida. Pertencer a uma identidade (ou a várias identidades) significa filiar-se a um conjunto de elementos ao mesmo tempo. Muitas vezes, sem fronteiras estabelecidas de modo rígido, estanque, complementam de forma dinâmica e, até mesmo, constituída em aparente contradição. Como afirma Gomes (2005, p. 43) “[...] nesse processo, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias.”

Se pensarmos na identidade de classe, por exemplo, veremos que uma classe é sempre atravessada pelas identidades de gênero, de raça. Assim também a raça é atravessada por

outros determinantes. Ser homem, negro heterossexual no campo é diferente de ser homem negro heterossexual na cidade. Da mesma forma que uma categoria é atravessada por outras, os indivíduos também o são.

Na perspectiva de identidade apontada por Bhabha (2013), Fanon (2008) que fala do homem colonizado e da percepção de si a partir do olhar e do discurso do outro. É a partir do olhar do branco que o homem negro colonizado se constitui e se questiona. É nessa relação de ambivalência que o colonizado busca o lugar do colonizador. O colonizado acredita que sua cultura é ruim e busca no colonizador a imagem perfeita para ser seguida. Porém, para Bhabha (2013), a partir da leitura de Fanon, existem fissuras entre o eu e o outro que permitem abalar as ficções criadas pelo estereótipo. Para Bhabha (2013), o estereótipo se localiza na ambivalência do discurso colonial. Em nenhum momento o autor nega a construção do estereótipo como estratégia de poder, discriminação e dominação colonialista. No entanto, o papel do colonizado é problematizado. Ele não aparece apenas como vítima passiva ou objeto, e sim como um sujeito atuante. Assim, a ambivalência coloca colonizador e colonizado em um jogo de identidades simultâneo, no qual ambos ocupam posições contraditórias e conflituosas, que subvertem a lógica tradicional. Afirma Fanon (2008, p. 151) “Há uma procura do negro, solicita-se o negro, não se pode viver sem o negro, exige-se sua presença, mas, de certo modo, querem-no temperado de uma certa maneira. Infelizmente, o negro desmonta o sistema e viola os tratados.” De acordo com esse pensamento de Fanon (2008), o negro colonizado talvez não tenha conseguido subverter totalmente a ordem do estereótipo que lhe foi imposto, mas conseguiu causar-lhe certas ranhuras. O estereótipo imputado ao negro foi utilizado de outra maneira. Nesse sentido, o conceito de raça utilizado no colonialismo para nomear o elemento negro como inferior e marcado por características negativas também pode ser utilizado pelos negros como forma de resistência. Se aplicarmos esse conceito ao contexto brasileiro, veremos com o conceito de raça apropriado pelo movimento negro se tornou elemento de subversão e resistência.

“É através do esforço de recapturar e perscrutar o eu, é através da permanente tensão de sua liberdade, que os homens serão capazes de criar as condições ideais de existência para um mundo mais humano.” (FANON, 2008, p. 191). Não é apenas uma visão maniqueísta que coloca ambos em posições estanques. Apesar do olhar premoldado, da imagem criada e do discurso pronto, é possível subverter a ordem.

Como as demais identidades com as quais temos que confrontar ao longo da vida, a identidade negra não surge em um momento específico ou a partir de um único evento. Antes,

trata-se de um processo gradativo e permeado por questões diversas. Acontece em espaços e tempo distintos, a depender dos eventos e situações a que somos submetidos.

De acordo Gomes (2003), é na família que se inicia esse processo que vai se estendendo de forma gradual para as demais instituições nas quais nos inserimos:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. (GOMES, 2003, p. 169).

Para Hall (1987), a categoria “negro” não existe por si mesma. Sempre foi uma identidade instável, psiquicamente, culturalmente e politicamente. Referindo-se à sociedade jamaicana, ele afirma que ela é identificada como uma sociedade negra. Porém, para ele, trata-se de uma sociedade de pessoas negras que viveram por aproximadamente quatro séculos sem poder falar de si como negros. Dessa forma, negro é uma identidade que teve que ser aprendida e só pode ser aprendida a partir de determinado momento histórico.

Pode-se dizer que no Brasil não foi muito diferente, pois o processo de branqueamento, aplicado por muitos anos e por variadas formas e perspectivas, contribuiu para que se criasse na sociedade brasileira uma imagem negativa do corpo negro. É importante ressaltar que, ainda que o processo de branqueamento físico da sociedade brasileira não tenha obtido êxito, seu ideal ficou marcado na representação nacional. Como bem afirma Fanon (2008, p. 66), para o negro só há um destino e ele é branco [...] A preta se sente inferior, por isso aspira a ser admitida no mundo branco.” Fanon (1968) mostra que a melhor arma dos colonizadores foi forjar e imputar imagens negativas dos povos colonizados. Para se libertarem e se constituírem de maneira positiva é preciso que essas imagens sejam desconstruídas. Assim, o/a negro(a) brasileiro precisa desconstruir a imagem negativa que lhe foi imputada pelo branco e, ainda, livrar-se do desejo que também lhe foi sugerido de alcançar um branqueamento imaginário.

Se os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos apenas à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, não teriam, certamente, causado tantos problemas à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas, como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas “raças”. Fizeram isso erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele e traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais

e culturais. Assim, os indivíduos da raça “branca” foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela” em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, formato do crânio (dolicocefalia) e forma dos lábios, do nariz e do queixo que, segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos e, conseqüentemente, mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e, conseqüentemente, a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (MUNANGA, 2003).

Para Carneiro (2005), a sociedade brasileira impõem códigos de conduta e comportamentos dos quais se derivam os vários estereótipos associados aos negros, tais como: a ama preta, que representa a lealdade sem medidas aos superiores; o malandro e a mulata, vistos como portadores de uma sexualidade exacerbada e sem solidez moral; o menor e o marginal, marcados pelo estigma da violência; o negro como entretenimento, representado pelos artistas e jogadores de futebol; e ainda, os/as negros(as) elitizados(as) embranquecidos(as) pelos próprios brancos. São apenas alguns dos exemplos por meio dos quais a identidade negra é folclorizada. Ressalta-se que para cada um desses “tipos” são construídas expectativas de comportamento moral.

A multiplicidade de identidades que entrecortam os indivíduos, contemporaneamente ditadas por suas diferentes inserções ocupacional, de gênero, de classe etc., desaparecem quando adentra o negro. O negro chega antes da pessoa, o negro chega antes do indivíduo, o negro chega antes do profissional, o negro chega antes do gênero, o negro chega antes do título universitário, o negro chega antes da riqueza. Todas essas outras dimensões do indivíduo negro têm que ser resgatadas a posteriori. Depois da averiguação, como convém aos suspeitos a priori. E como esse negro se recusa a sair desse lugar hegemônico, mesmo após a averiguação ele será submetido a diferentes testes para provar que seja algo além do que um negro (CARNEIRO, 2005, p. 132).

Se o estereótipo fixa, também desestabiliza. Bhabha (2013) apresenta uma concepção de estereótipo que produz estabilidades de padrões, mas também permite sua ressignificação. Para ele, o estereótipo se caracteriza como uma estratégia discursiva ambivalente ou seja, paradoxal, pois reivindica tanto a fixação quanto o movimento. Nessa perspectiva, coloca em destaque o conflito e a contradição. O estereótipo não pode ser caracterizado como um dado fechado: “A fixidez, como signo da diferença cultural histórica/racial no discurso do colonialismo, é um modo de representação paradoxal: conota rigidez e ordem imutável como também desordem, degeneração e repetição demoníaca.” (BHABHA, 2013, p. 116). Nesse entendimento, o estereótipo, apesar de, muitas vezes, pejorativo, permite mudanças. Dada a

característica de ambivalência, os estereotipados conseguem reagir e abalar algumas ficções produzidas pelo estereótipo, pois enquanto representação é formação e deformação. Nessa perspectiva, não se podem considerar apenas as extremidades; é preciso considerar os interstícios, o espaço limiar que se estabelece entre o ser e o não ser, o que está acima e o que está abaixo. Este espaço situado no intervalo entre um e outro, precisa ser considerado um espaço de transição intervalar. Como possibilidade de abalo das ficções criadas pelos estereótipos, apresentamos os saberes identitários produzidos pelas negras e negros e sistematizados pelo Movimento Negro brasileiro.

Gomes (2017) referenciando-se em Miguel González Arroyo (2003), afirma que os movimentos sociais educam e reeducam a sociedade. Quanto aos saberes produzidos pelo movimento negro no Brasil, ela destaca alguns.

São eles: os saberes identitários, os políticos e os estético-corpóreos. Podemos dizer que todos três acompanham a trajetória histórica dos negros desde os tempos coloniais e ganham maior visibilidade na educação e na sociedade brasileira a partir dos anos de 2000, quando o Movimento Negro traz para a arena política, a mídia, a educação e o sistema jurídico a discussão e a demanda por políticas de ação afirmativas. (GOMES, 2017, p. 69).

Embora consideremos que a produção de saberes seja uma forma de abalar algumas das ficções criadas pelo estereótipo, que coloca negros(as) e brancos(as) em posições antagônicas, onde o(a) branco(a) representa a razão, a racionalidade, a capacidade de pensar e o(a) negro(a), a natureza, a emoção e a ausência de racionalidade, destacaremos os saberes identitários, por serem eles que nos ajudam a dialogar diretamente com a questão da identidade negra. Nos últimos anos, o Movimento Negro, sobretudo a partir do contexto de adoção de políticas de ações afirmativas, tem colaborado para ampliar na cena pública o debate sobre a identificação racial. Apesar de críticas, as categorias de cor definidas pelo IBGE têm entrado nos formulários e nos censos educacionais, expandindo o debate sobre quem é negro e branco para além dos espaços da militância. Nas redes sociais, cada vez mais, surgem publicações que suscitam debates sobre a experiência de ser negro.

A questão da identidade passou a ser vista, apresentada e debatida de maneira afirmativa em outros espaços de produção de conhecimentos como literatura, artes e universidades. Ainda que de maneira lenta, temas como “saúde e o extermínio da população negra” passaram a ocupar espaços nas preocupações de pesquisadores e do Poder Público. As denúncias sobre as consequências do racismo estrutural passaram a ser comprovadas pelas estatísticas.

Nilma afirma que, aos poucos, o Brasil vai começando a compreender que a violência é uma maneira de calar os negros e negras que se posicionam política e identitariamente de maneira afirmativa a ponto de causar incômodo e desconforto nas elites e nos poderes instituídos (GOMES, 2017). Se por um lado, a violência persiste, por outro, a comunidade negra, especialmente por meio do movimento negro organizado, vai se movendo e encontrando formas de denunciar essa violência e de produzir saberes que ajudam a trazer novos significados as diversas possibilidades de ser negro no país. A identidade negra passa a ser tematizada, a cada dia surgem novos espaços de debates e discussões.

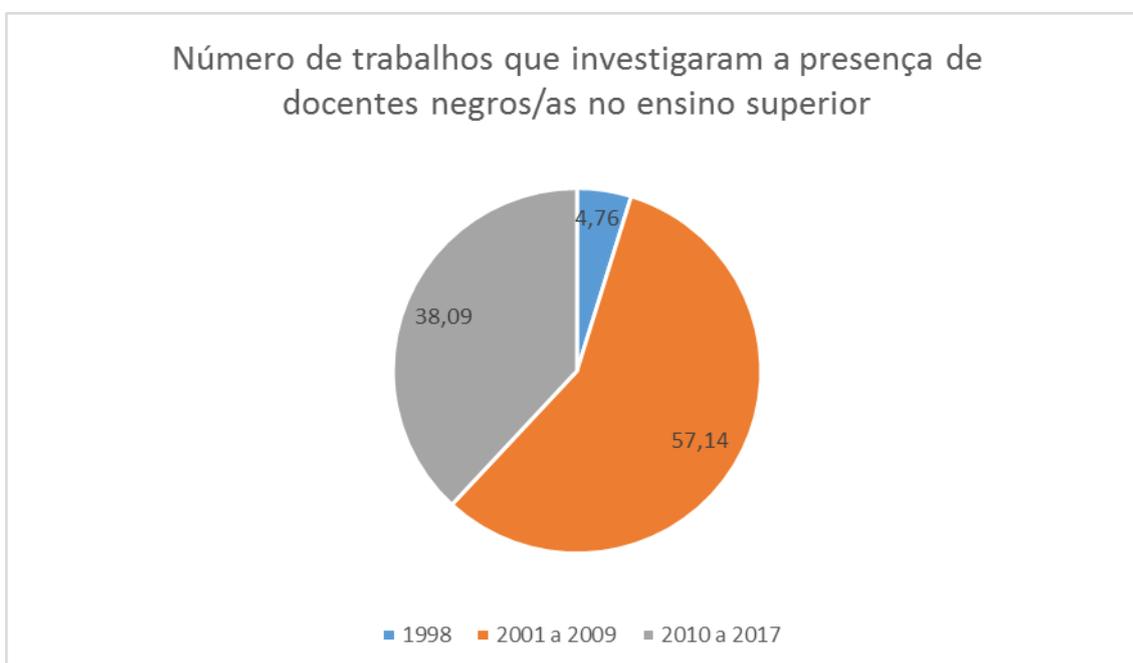
Na perspectiva acima, mulheres e homens negros e negras encontraram nos saberes identitários produzidos e sistematizados ao longo dos anos maneiras de produzir abalos no estereótipo. O que sempre foi considerado negativo passa a ser ressignificado e se apresenta como possibilidade de constituição de uma identidade afirmativa. Por meio desses saberes, negras e negros, pouco a pouco, deixam de ser apenas objetos de pesquisa para serem também pesquisadores, trazendo assim para a academia novas perspectivas de análise.

#### **4.4 Estudos sobre a presença de docentes negros(as) no ensino superior brasileiro.**

Há mais de uma década que a presença de docentes negros (as) no ensino superior brasileiro tem se tornado tema de pesquisas e investigações acadêmicas. Por meio da plataforma de banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi possível identificar 21 trabalhos, entre dissertações e teses, que tratavam do assunto.

O Gráfico 1 mostra os anos em que os trabalhos foram realizados e, dessa forma é possível ver que a produção, iniciada em 1998, embora não muito grande, foi constante, tendo sido maior na segunda década deste século. Ainda que o número total não seja tão expressivo, existem alguns achados que são comuns em muitas pesquisas. Além de alguns resultados se aproximarem, houve também convergências nas escolhas pela abordagem qualitativa de pesquisa e pela utilização de técnicas de entrevista, como procedimentos de coleta de dados.

Gráfico 1: Número de trabalhos que investigaram a presença de docentes negros/as no ensino superior.



Fonte: elaborado pela autora (2020).

O surgimento dos estudos sobre a presença de docentes negros(as) acontece no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, especificamente, nos anos de 1998 e de 2001, apresentando relativa concentração em 2004. A partir do ano de 2008 a produção se torna constante tendo uma incidência maior no ano de 2010.

Para análise das pesquisas buscou-se encontrar alguns pontos em comum, seja a partir do recorte do objeto, dos objetivos, da metodologia ou da escolha dos sujeitos, apenas professoras, apenas docentes de determinadas áreas, por exemplo. Maria Solange Pereira Ribeiro (2001), Maria Clareth Gonçalves Reis (2008), Priscila Elisabete da Silva (2008), Maria Auxiliadora de Paula G. Holanda (2009), Ednilda Maria dos Santos (2010) e Raimundo Nonato Silva Junior (2011), Sheila Ferreira Miranda (2013), dedicaram-se a investigar como são constituídas as identidades e subjetividades de docentes negros (as) em um país marcado pela ideia da democracia racial e, especialmente, em instituições que historicamente têm sido marcadas pela ausência de negro (a)s em seu corpo docente.

Este conjunto de pesquisadores(as) se debruçou sobre questões importantes a respeito da constituição da identidade de docentes negros(as) a partir do estudo das trajetórias de vida. Reis (2008), em sua tese de doutorado se propunha a investigar a presença de mulheres negras que atuavam como docentes no ensino superior, procurando desvelar a construção das identidades, por meio da história de vida dessas professoras. Ela utiliza o termo identidades

porque acredita que não existe uma identidade única ou fixa e propõe o estudo dessas identidades a partir dos marcadores de gênero, raça e classe. Dessa forma a pesquisadora procura compreender como as professoras investigadas constroem as identidades raciais e em que medida são influenciadas e influenciam a educação recebida no espaço escolar e extraescolar. Foram entrevistadas cinco professoras todas da área de Ciências Humanas, embora tenha tentado localizar professoras de outras áreas do conhecimento, especialmente das Ciências Exatas e Engenharias. “A tentativa foi feita, mas não foi possível realizar tal propósito, pois praticamente todas as professoras negras localizadas (e que aceitaram participar da pesquisa) são da área de Ciências Humanas.” (REIS, 2008, p. 31).

Assim como Reis (2008), Holanda (2009), Silva (2008) e Silva Júnior (2011) também buscaram compreender como docentes negros(as) constituem e compreendem a compreensão identidade racial. Holanda entrevistou docentes de três grandes áreas do conhecimento: Humanidades, Saúde e Engenharias e Silva, docentes das Engenharias. Em comum as duas pesquisadoras procuraram, a partir das entrevistas, verificar como os/as docentes negros(as) constroem e manipulam suas identidades nos diferentes contextos em que estão inseridos. Silva (2008), só conseguiu localizar um número reduzido de docentes atuando em cursos de engenharia. De acordo com a pesquisadora as falas apontaram que parece haver mais docentes negros(as) nas Ciências Humanas, mas que, ainda assim essa presença é bem pequena.

Foi unanime a afirmação de que sim, havia uma representatividade “maior” de negros na área de humanidades. Todavia, um dos professores (F.A.) chamou me a atenção para o fato de que a presença de negros na universidade é tão insignificante que não podemos pensar em termos de “mais”, de “maior” representatividade já que praticamente não há representatividade desse grupo na universidade, seja qual for a área. (SILVA, p.151, 2008).

Em relação a presença “maior” de docentes negros nas humanidades, é importante ressaltar que esse fato não acontece aleatoriamente ou porque os negros escolhem as Ciências Humanas por vocação. Essa escolha é racializada, pois se dá diante das condições possíveis, como o fato de muitas vezes precisarem conciliar trabalho e estudo.

Silva Júnior (2011) também investigou como docentes negros(as) constituem sua identidade racial, pois acreditava que refletir sobre a identidade era importante para a compreensão da própria existência, como indivíduo e como pessoa inserida na sociedade. Acreditando ainda, que as identidades são fluídas, instáveis e múltiplas, assim não existe uma identidade pronta e acabada. Ele apurou que os professores entrevistados embora se autodeclarem negros, não possuem o mesmo posicionamento perante as relações étnico-raciais,

Na pesquisa, percebemos que os/as professores/as entrevistados/as não possuem representações semelhantes diante das questões que envolvem o negro na universidade e na sociedade, pois, a metade deles/as não reconhece a necessidade de cotas para negros na universidade, por exemplo, defendendo somente a cota social. (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 102).

As pesquisas realizadas por Evenice dos Santos Chaves (2006), Ana Amélia Laborne (2008), Holanda (2009) e Taiana Flores de Quadros (2015) tiveram como foco o estudo de trajetórias de vida, profissional e acadêmica de docentes negros(as). A pesquisa de Chaves (2006) teve como propósito investigar as manifestações de racismo na trajetória de professoras universitárias. A partir da análise de entrevistas realizadas com uma docente preta, uma parda e uma branca, buscou identificar se o racismo esteve presente nas trajetórias escolares e profissionais e como esse fenômeno interferiu na construção de suas subjetividades.

Laborne (2008) entrevistou seis docentes da Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG) e procurou compreender suas trajetórias de vida, escolares e acadêmicas, analisando o modo como vivenciavam a sua condição racial nos diversos espaços pelos quais circulavam, dando destaque para o espaço acadêmico.

Holanda (2009) entrevistou professores(as) que atuam em três grandes áreas do conhecimento: Humanidades, Saúde e Engenharias, na Universidade Federal do Ceará(UFC) e buscou compreender a constituição de identidade étnico-racial desses(as) docentes. Buscou, também, conhecer e analisar as construções identitárias desses professores nas experiências do tornar-se negro, vivenciadas desde a infância até o ingresso no mundo do trabalho, no contínuo processo de identificação e negociação próprio da formação humana.

Quadros (2015) se dedicou a estudar a trajetória de professoras negras na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com o objetivo de “[...] compreender de que modo as experiências vivenciadas por essas docentes influenciam suas práticas e posturas frente aos alunos e se estas têm reflexos das suas experiências, enquanto mulher negra.” (QUADROS, 2015, p. 21).

Mara Fernanda Chiari Pires (2014), Isabel Cristina Corrêa Roesch (2014) e Maria Simone Euclides (2017), também estudaram trajetórias, porém com foco na presença no espaço acadêmico.

Pires (2014) a partir do depoimento de três docentes negros de diferentes universidades brasileiras, problematiza o ingresso e a permanência de estudantes negros no

ensino superior e a constituição da desconstrução de currículos eurocentrados. A pesquisadora também analisou as contribuições da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) por meio de seus canais, como o Congresso Nacional de Pesquisadores Negros (COPENE), a revista eletrônica e cadernos temáticos para a construção de um novo olhar sobre a realidade do negro e sua inserção na sociedade. É importante ressaltar que todos os três docentes participantes da referida pesquisa, à época, estavam afiliados à ABPN e já se debruçavam sobre os estudos acerca da temática das relações étnico-raciais antes mesmo de ingressarem na docência do ensino superior.

Roesch (2014), entrevistou três docentes de diferentes universidades localizadas na região Sul do Brasil e teve como principal objetivo, investigar os imaginários, territórios e fronteiras que envolvem a docência no ensino universitário, no que se refere ao ensino, pesquisa e extensão, a partir de sujeitos que vivenciam um duplo lugar: docente negro e pesquisador. Assim, ela buscou compreender os sentidos que os docentes negros constroem e atribuem à docência no ensino superior. Assim como os sujeitos da pesquisa realizada por Pires (2014) todos os docentes entrevistados pela pesquisadora estão envolvidos em estudos que dialogam com a temática das relações étnico-raciais.

Euclides(2017), entrevistando professoras de 4 (quatro) universidades públicas do estado do Ceará, procurou compreender e analisar a construção de carreiras profissionais para mulheres negras, doutoras e professoras, procurando mapear as estratégias de enfrentamento ao racismo e ao sexismo no universo acadêmico e os desafios encontrados por essas mulheres no cotidiano, tais como o racismo institucional e de gênero. Mais uma vez, notou-se a presença de depoentes que já estavam inseridos em discussões que dialogavam com a temática das relações raciais.

#### **4.5 Os suportes**

Ao longo das trajetórias de vida, todos, independentemente das condições objetivas de sobrevivência, tiveram muitos suportes, que atuaram em momentos diferentes das trajetórias. Entendemos suporte como os apoios recebidos para que pudessem estar onde estão hoje.

Para Martuccelli (2007), nenhum indivíduo existe sem suporte. No entanto, o que pode ser suporte para uma pessoa nem sempre o será para outra.

[...] em muchos casos los soportes pueden ser una actividad laboral, para otros, pueden constituir-los ciertos vínculos sociales privilegiados (lapareja, una persona referente, amigos), em otros puede tratar-se de una acción de consumo cultural –

pienso em la lectura pero también, por supuesto em la televisión– y sería fácil alargar la lista. ¿Qué tienen em común todos estos factores? Que en todos los casos, para poder “soportar” la existencia, su “peso”, los individuos tienen que encontrar, dar-se, soportes em el mundo social. (MARTUCCELLI, 2007, p. 36).

Para alguns, os suportes foram encontrados dentro da própria família; para outros vieram de pessoas de fora do seu núcleo familiar, amigas e conhecidas; e ainda para alguns na própria escola. Tiveram os suportes materiais, como recursos financeiros, para custear determinados cursos, imateriais, como o incentivo e a orientação em certas ocasiões. Ouvindo os depoentes, fica evidente que nem todos os atores sociais vão poder dispor dos mesmos suportes e que os suportes têm efeitos diferentes para cada um, em consonância com o que afirma Martuccelli (2007).

Assim como nem todos os indivíduos se beneficiam dos mesmos suportes, existem suportes socialmente mais ou menos legítimos. A leitura pode ser considerada como um suporte mais legítimo que a televisão. Todavia esses dois suportes atuam de maneira diferente para cada ator social, pois um objeto ou ação, para serem considerados suportes, dependerão das condições de existência individuais. Existem suportes tão legítimos que se tornam “socialmente invisíveis”, transmitindo a noção de que alguns indivíduos que usufruem de certos privilégios sociais, culturais e econômicos existem e se constituem sem suportes. São esses indivíduos que parecem existir por si mesmos e são considerados como “grandes homens”, os quais têm atrás de si um grande conjunto de suportes. Por serem esses suportes tão legítimos, tornam-se invisíveis. Ao contrário, aqueles que dependem de suportes considerados ilegítimos, como os benefícios sociais, são considerados frágeis e incapazes de sobreviver por si mesmos. Paradoxalmente, são esses que, para a sociologia dos suportes, possuem maior capacidade de existirem por si mesmos e suportarem a si próprios (MARTUCCELLI, 2007).

Podemos utilizar a noção de suportes para contrapor a ideia de meritocracia, tão utilizada para justificar o combate às políticas de ação afirmativa, como as cotas raciais. Os sujeitos brancos e vindos de famílias mais abastadas possuem esses suportes legítimos, que, de tão legítimos tornam-se invisíveis. São estes suportes que contribuem para a construção desse mérito. Nesse sentido, o mérito é uma construção social, que não surge com o ator, como se fosse um dom, misticamente falando. Quando um sujeito negro ou de famílias populares consegue chegar em espaços sociais privilegiados, muito provavelmente, com suportes mais visíveis e nem sempre legítimos, como cotas ou bolsas, a noção de mérito

novamente é evocada para justificar a não necessidade dessas políticas, pois se um alcançou, todos também podem, afirmativa evidenciada pelo professor Juliano:

Ainda me incomoda muito ter que ir lá dizer que eu sou um negro, que apesar dos pesares, estou num lugar em que a maioria dos negros não está e que ainda é um lugar de privilégio, como não deveria ser. Eu trabalhei, me formei e fiz um concurso, passei. Normal. Não é normal? É normal. Trabalhei, estudei, fui responsável por minhas coisas e tive que buscar as minhas oportunidades. E as pessoas ainda usam isso contra os negros. “Tá vendo, Juliano, você é pobre, seu pai é pobre, seu pai é operador de máquinas! Você conseguiu!” Por que ele é assaltante? por que? Ah, ele escolheu do mal. (Professor Juliano)

O professor Juliano compreende que o lugar da docência em um Instituto Federal é um lugar de privilégio e que o fato de ele ali estar não significa que todos os negros no Brasil tenham a mesma oportunidade. A sociedade, ao apontá-lo como sucesso em oposição a outro jovem que construiu uma trajetória diferenciada, nega a individualidade dos sujeitos e desconsidera que os suportes não são os mesmos e nem tem os mesmos efeitos para todos.

Maria Simone Euclides (2017), em sua pesquisa de doutorado, em que buscava investigar os desafios e as conquistas mulheres negras professoras universitárias, também apontou o quanto a falácia da meritocracia desconsidera as condições desiguais e os efeitos perversos do racismo

Desta forma, por detrás do discurso do mérito fica embutida a noção de desempenho e capacidades individuais sobrepondo-se às singularidades de preconceito, discriminação e as dimensões raciais em sua totalidade. Somos levados a crer que as “desigualdades” de fato existem por falta de empenho individual, quando na verdade o que existe é o somatório de negações anteriores a uma trajetória “similar” a demais camadas que podem se dizer privilegiadas na sociedade. Uma luta injusta e indigna somada ao fato de haver mecanismos puramente ideológicos e intencionais nesta demarcação de vantagens e desvantagens sociais. Assim, a grande questão da meritocracia é inculcar-nos que não conseguimos acessar os bens do mercado simbólico como culpados pela nossa própria sorte. (EUCLIDES, 2017, p. 33).

Na trajetória de pessoas negras em uma sociedade estruturada a partir do racismo, os suportes terão efeitos diferenciados. O mesmo suporte mobilizado por um branco pobre, caso de muitos sujeitos oriundos dos meios populares que alcançam a longevidade escolar, quando aplicado para um negro pode ter efeitos diferenciados. O diploma, ou título acadêmico, pode se tornar um suporte na busca pela colocação profissional. No entanto, pudemos observar que na trajetória de André esse suporte não teve o efeito esperado, pois ele afirma que, ao buscar o mercado de trabalho sempre encontrava colocações para os postos que exigiam menos formação acadêmica: “Eu nunca tive facilidade de ter ascensão. Eu não sei se é devido a

minha cor. Eu não sei”. Além de ter dificuldades para ingressar em carreiras compatíveis com sua formação profissional, ele encontrava resistências para ascender dentro das empresas. Esta situação está diretamente ligada à maneira como a sociedade brasileira tem se estruturado a partir do racismo.

Os suportes se diferenciam também de acordo com o conjunto de provações a que o sujeito é submetido nos diversos espaços nos quais se insere ao longo da vida. A situação narrada por André é bem emblemática no que se refere ao racismo estrutural como um conjunto de provações a que os/as sujeitos(as) negros(as) são submetidos ao longo de suas trajetórias.

## 5 A COMPLEXIDADE PARCIAL DOS SUJEITOS: NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS DOS(AS) DOCENTES ENTREVISTADOS(AS)

Nenhuma narrativa será a verdade total sobre um sujeito, pois em nenhuma narrativa cabe toda a complexidade do sujeito, porém a narrativa pode produzir uma estética da existência.  
Shirley Miranda<sup>23</sup>

A escolha do título deste capítulo foi particularmente difícil, pois procurávamos uma forma de introduzir um conjunto de informações de grande relevância para esta tese. Se se tratasse de um corpo, diríamos que neste capítulo encontram-se o coração e o cérebro, pois, metaforicamente, cérebro e coração representam razão e emoção respectivamente. A racionalidade das informações foi colhida a partir das narrativas e das emoções que acompanharam cada uma dessas histórias que nos foram narradas. Como afirmado na epígrafe, nenhuma narrativa dá conta da complexidade total do sujeito, mas por meio da narrativa pode-se produzir uma estética da existência.<sup>24</sup>

Os sujeitos entrevistados são apresentados de forma descritiva, desvelando elementos da trajetória que não puderam ser levantadas apenas pela leitura dos currículos Lattes. Compreendemos trajetória, na perspectiva apresentada por Bourdieu (1996) como uma série de posições ocupadas por um mesmo agente ou um mesmo grupo em um espaço que está em constante transformação. Nesse sentido, podemos afirmar que trajetórias são como pontos que se movem em tempos e espaços. Da mesma forma que os sujeitos se movem, espaços e tempo também estão em movimento. Assim, para compreendermos uma trajetória, precisamos considerar as individualidades no conjunto em que se localizam. As trajetórias escolares e as de vida dos(as) entrevistados(as) não foram construídas todas de forma linear ou homogêneas. Foram trajetórias diferentes, que permitiram o ingresso no IFMG em diferentes etapas da vida.

Inicialmente, para entender as nuances singulares das trajetórias, destacaremos as experiências profissionais anteriores ao IFMG. Dos 16 entrevistados(as), 6 têm experiência profissional fora da docência, alguns na indústria ou em outros setores, 9 têm experiência na educação, seja como docente ou como instrutor de formação profissional, e 1 trouxe uma

---

<sup>23</sup> Notas a partir da aula ministrada pela professora Shirley Miranda na aula da disciplina “Práticas discursivas, perspectivas anticoloniais e escrita acadêmica”, no dia 16 de outubro de 2019.

<sup>24</sup> Michel Foucault (1998, p. 198) define Estética ou Artes da Existência, ou “Artes da Existência” como As “artes da existência” práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se e modificar seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo

experiência de estagiário no comércio. Consideramos importante trazer esta categoria porque durante a entrevista a maioria destacou as experiências escolares e profissionais como relevantes para sua formação e ingresso no IFMG.

De todos os entrevistados, chamou-nos mais atenção em relação à experiência profissional os casos de André e Antonieta. Ambos fizeram a graduação alguns anos depois de já terem ingressado no mundo do trabalho.

André começou a trabalhar ainda bem jovem, pois fez um curso de qualificação profissional e, posteriormente de técnico em mecânica. Trabalhando na indústria, percebeu que o curso superior seria importante para aprender mais e progredir na carreira. Foi a partir da experiência na indústria que chegou à função de instrutor profissional, a qual também contribuiu para a sua chegada à docência no IFMG.

Antonieta teve uma trajetória parecida. Começou a exercer atividades profissionais ainda muito jovem. Passou pela indústria, onde ocupou várias funções. Esta experiência também contribuiu para se tornar instrutora em cursos de qualificação profissional. Da mesma forma que André, foi por meio da experiência na indústria que chegou até o ensino superior. Estar na sala de aula como estudante já na idade adulta e com um filho pequeno, contribuiu para que percebesse que a docência seria uma boa escolha profissional, pois conseguiria aliar o interesse profissional às demandas da vida familiar. Também atuou como docente em instituições particulares, novamente a sua experiência foi importante, pois

[...] o que despertou o interesse deles foi a raridade do meu currículo na área. Porque eu era administradora, mas eu tinha a experiência de chão de fábrica também, da indústria e não é muito comum. No meu ramo de atuação, as pessoas têm, no máximo, o ensino médio, em geral. Então, eles encontram pessoas com muita competência tecnológica de discutir o modo de fazer, mas, às vezes, lhes falta o embasamento teórico de gestão. (Professora Antonieta)

Essa experiência como docente no ensino superior privado foi crucial para que chegasse ao IFMG como docente em cursos técnicos e superiores. A escolha pelo magistério, para Antonieta, foi motivada por um desejo antigo, mas muito em função das condições objetivas de subsistência, pois ela tinha o desafio de conciliar a necessidade de trabalho remunerado com o cuidado com o filho. Nesta situação podemos ver como as trajetórias são atravessadas por provações diversas. O seu percurso de vida esteve sempre marcado pelas lógicas de gênero, classe e raça, de maneira inter cruzada. O conceito de interseccionalidade, ajuda a compreender essa trajetória e a entender porque uma mulher, ao escolher uma profissão, ainda necessita pensar nas possibilidades de conciliar o trabalho com o cuidado

familiar, diferente da maioria dos homens, que nem sempre têm essa preocupação. Uma das professoras entrevistadas por Maria Simone Euclides (2017) engravidou durante a realização do mestrado e foi duramente criticada e até questionada pelos colegas, que chegaram a duvidar de conseguisse concluir o programa. Diante do “sexismo” impregnado na sociedade, a professora encontrou possibilidades e estratégias e procurou otimizar o tempo, fazendo a coleta de dados antes do nascimento da filha e as análises das informações coletadas após o parto.

Luiz ingressou ainda jovem no IFMG, apesar de ter ficado dez anos longe da academia após a graduação. Porém, motivações para o intervalo entre uma formação e outra está menos relacionada às condições reais de subsistência, como no caso de André e Antonieta. Ele terminou a graduação e quis vivenciar a experiência do mundo do trabalho antes de voltar pra academia, pois realizou uma quase imersão no mundo acadêmico durante o curso superior, participando de grupos de pesquisa e atividades de iniciação científica. Assim, a pausa foi estratégica para que tivesse condições de avaliar se queria realmente construir uma carreira acadêmica.

Em relação às experiências na docência, algumas foram no ensino superior e outras na educação básica. Ambas parecem importantes para o exercício profissional dos(as) docentes entrevistados(das). Destacamos aqui a situação do professor Cartola, que já tinha experiência na área de Gestão Escolar, pois havia sido diretor de escola estadual. Para ele, essa foi uma experiência muito boa e está contribuindo para a sua atuação.

Eu entrei no dia 20 de novembro do ano passado. Então não tem muito tempo, não fez um ano ainda, mas eu fiquei mais de um ano na Coordenação Geral de graduação e pós-graduação aqui do campus. Então, na área de Gestão, acho que justamente pelo meu histórico de gestão. (Professor Cartola).

A experiência como diretor de escola básica foi fundamental para que ele pudesse assumir o cargo de gestor, inicialmente como coordenador de cursos e depois como diretor de ensino. Na entrevista, contou que, ao chegar ao campus e se apresentar, ouviu da Direção Geral que a sua experiência seria aproveitada em algum momento. De acordo com o ele, antes de um ano a oportunidade chegou.

Em nossas entrevistas, em muitos momentos pudemos constatar a presença do racismo institucional, que mostra como os suportes atuam de maneira diferenciada para os sujeitos negros. Teodoro recebeu suportes familiares para se manter na escola pública de ensino fundamental. Quando terminou a quarta-série do ensino fundamental, foi aluno-destaque e

premiado como o “Melhor aluno”. No entanto, ao se matricular na antiga quinta série, foi para a turma E, em uma época em que as escolas procuravam homogeneizar as turmas segundo critérios bem arbitrários. A turma A era sempre a mais bem vista da escola, para a qual iam os “melhores alunos”. Ao longo do curso, ele foi mudando de turma, até que concluiu o ensino fundamental na oitava B conforme ilustrado no diálogo a seguir:

**Teodoro:** Na quarta série, fui o melhor aluno da turma na Escola Estadual Bias Fortes e a professora Dona Mercedes. Na quinta série, fui pra Escola Estadual Professor Soares Ferreira. É interessante, me recordo disso, que as turmas eram separadas... quinta A, quinta B... Daí, eu fui pra quinta E. Não sei se por questão de nota ou de cor. Naquela época, a gente não tinha crítica, essa maldade de analisar isso. Da quinta E, eu fui pra sexta D, depois sétima C e terminei na oitava B. Aí, sim, eu percebi que na oitava B tinha os meninos mais abastados. Isso foi nítido pra mim. Não sei se foi por média. Tinha um esquema que o colégio adotava para fazer a enturmação. Isso foi fato: eu comecei na quinta E terminei na oitava B.

**Pesquisadora:** E você se lembra se nessas turmas existiam meninos negros?

**Teodoro:** Na quinta E, eu tenho certeza que a maioria eram negros, pardos negros.

**Pesquisadora:** E na oitava B?

**Teodoro:** Na oitava B, eram os mais clarinhos, não tenho dúvida disso.

O conceito de suportes atrelado ao de racismo institucional está nos ajudando a compreender as trajetórias dos(as) docentes entrevistados(as). Ressaltamos que o conhecimento dessas trajetórias nos chegou a partir da primeira questão apresentada: “Fale-me um pouco sobre de onde você vem e o que você trouxe para o IFMG”.

A seguir, apresentaremos uma pequena descrição de cada uma dessas trajetórias que nos mostram de onde vêm esses sujeitos negros e negras que atualmente são professores da carreira EBTT no IFMG. A segunda parte dessa questão “O que você trouxe para o IFMG”? – será discutida na sequência da tese

## 5.1 Trajetórias de sujeitos autodeclarados pretos

### ➤ André

A entrevista, por sugestão do entrevistado, aconteceu em uma sala da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Antes de iniciarmos a entrevista, eu me apresentei, falei dos objetivos da pesquisa, pedi autorização para gravar e que lesse e assinasse o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, em seguida, liguei o gravador e iniciamos e começamos a entrevista. Muito sério e comprometido com o trabalho e a instituição, ele fez apenas uma exigência: que não fosse identificado. André tem 56 anos, nasceu em fevereiro de 1962, é formado em Engenharia Mecânica, com mestrado na mesma

área. Ingressou no IFMG em 2011 e já ocupou um cargo de gestão no campus no qual trabalha. Filho de família pouco escolarizada, sendo que o pai cursou apenas o primeiro segmento do ensino fundamental e a mãe (depois de adulta) conseguiu concluir este nível. Como relata, sua mãe foi muito importante para sua trajetória escolar e de vida, pois o matriculou em uma das instituições do Sistema S para realizar um curso profissionalizante, precisando enfrentar grandes filas para isso, continuando a incentivá-lo ao longo da vida acadêmica.

A minha mãe que preocupou para que a gente tivesse uma profissão. Fomos lá pra fila. Ela foi pra fila comigo. Eu fiquei lá na fila com ela, pra fazer inscrição, pra fazer a prova no Senai. O primeiro incentivo foi esse. A vida toda ela me incentivou. A vida toda ela me incentivou. Eu fiz questão de colocar uma dedicatória na minha dissertação pra ela, quando eu fui fazer Engenharia. Depois que eu formei, ela falou: “Agora chega”! Depois que eu conclui a graduação, porque ela viu que era muito trabalho.” (Professor André).

No ensino médio, André fez um curso técnico e, após a conclusão deste nível, ficou um tempo sem estudar, pela necessidade de se dedicar ao trabalho. Concluiu a graduação em um tempo maior do que o esperado, pois já estava inserido no mercado de trabalho e em alguns momentos trabalhava em turnos alternados, precisando faltar semanas inteiras de aula. Em uma família de seis filhos, na qual ele é o terceiro, apenas ele e os dois irmãos mais novos conseguiram concluir o ensino superior.

Analisando o depoimento de André, pode constatar-se o quanto as pessoas negras, especialmente as de pele mais escura, sofrem os efeitos do racismo estrutural e institucional. Ele afirma que nunca ficou desempregado. No entanto, na maioria das vezes ocupava posições que estavam muito mais relacionadas com a sua formação inicial, no curso profissionalizante, do que com a sua formação técnica de nível médio ou superior.

Eu nunca tive facilidade de ter ascensão. Eu não sei se é devido à minha cor. Eu não sei. Porém, eu participei de concursos para entrar em empresas. Eu nunca tive problemas pra entrar em empresas. Quando eu me inscrevia pra cargos que não exigiam a formação superior, eu entrava com certa facilidade. Alguns casos tinha teste em empresas. Pra empresa, eu nunca fiquei desempregado. Se você olhar na minha carteira, você verá que eu comecei a pular muito de uma empresa pra outra porque eu não queria mais trabalhar de em funções incompatíveis com a minha formação profissional. Eu quis buscar o meu espaço. Eu nunca tive essa facilidade. As oportunidades que eu tive, as funções... Dentro da empresa não eram me dadas funções que eu acho que eu merecia. (Professor André)

O racismo estrutural pode ser considerado como uma forma de racionalidade a partir da qual as relações sociais, econômicas e políticas são estabelecidas em determinada sociedade. Já o racismo institucional está presente nas organizações e instituições públicas ou privadas, na medida em que privilegiam determinado grupo racial em detrimento de outro. De acordo com Jurema Werneck (2016), na perspectiva do racismo institucional, “[...]racismo institucional equivaleria a ações e políticas institucionais capazes de produzir e/ou manter a vulnerabilidade de indivíduos e grupos sociais vitimados pelo racismo.” (WERNECK, 2016, p. 543).

Essas formas de operação do racismo fazem situações, como as vivenciadas por André no mercado de trabalho, parecerem naturais e “normais”. No Brasil, é normal que as instituições sejam presididas ou dirigidas por pessoas brancas, assim como é natural que os negros ocupem posições operacionais, de menor visibilidade. A situação parece ser tão natural que as instituições dificilmente se questionam sobre essa realidade.

#### ➤ **Abdias**

Eu já conhecia o professor Abdias de outra instituição de ensino, então o contato com ele foi por meio de mensagem de texto por aplicativo de celular, por sugestão do próprio professor, realizamos a entrevista no campus onde ele atua, no turno da noite. Ele foi muito receptivo e ao final sugeriu outros nomes para eu entrevistar. Dono de uma personalidade expansiva e apaixonado pelo trabalho que realiza e pela instituição em que atua, Abdias respondeu às questões com prontidão, demonstrando alegria em participar da minha pesquisa. Abdias tem 43 anos, é formado em Filosofia por uma instituição federal de ensino e está trabalhando no IFMG desde 2016. Atualmente, ocupa um cargo de gestão no campus. Chamam a atenção na narrativa deste docente as referências à escola e ao trabalho de forma concomitante. De acordo com o próprio Abdias, ele teve uma “trajetória marcada pelo trabalho”. Caçula de cinco irmãos, foi o primeiro a cursar o ensino superior. Dois irmãos conseguiram alcançar o ensino superior depois dele, sendo que um está concluindo a graduação no momento. Os dois mais velhos não tiveram a mesma oportunidade. Filho de pais pouco escolarizados, cujo pai faleceu cedo, o trabalho foi fundamental para que ele pudesse permanecer na escola, pois, para fazer o ensino médio, precisou sair do bairro onde morava, e sem trabalho não teria condições financeiras para custear o deslocamento até a escola.

Sua família, vinda do interior, foi morar em uma área doada pelo governo municipal, em uma região bem distante do centro da cidade e marcada pelo monopólio de uma família

descendentes de fazendeiros e proprietários de terras. Essa família dominava, inclusive, a única escola pública da região e barrava a matrícula dos novos moradores, que eram chamados de “pés-vermelhos”. Em função desse fato, ele só conseguiu acessar a escola quando mudaram as leis e a escola se viu obrigada a seguir as orientações legais e abrir vagas para todos. Por essa situação, que apresenta indícios de racismo estrutural, seus irmãos mais velhos não conseguiram acessar a escola. Novamente, vemos o racismo estrutural operando, marcando a organização social e a ocupação do espaço. É esta forma de racismo que condiciona as pessoas negras a ocuparem empregos que pagam os menores salários. Menores ganhos conduzem a piores condições de vida e a dificuldades de acesso à moradia e aos equipamentos públicos.

Para acessar e concluir a graduação, Abdias teve muito incentivo familiar e o apoio de três pessoas de modo especial, dois vizinhos, que conversavam com ele e o orientavam a estudar, e uma professora de História que acreditou em seu potencial e o apresentou ao movimento estudantil e a algumas discussões acerca das relações étnico-raciais.

A Rosa<sup>25</sup> era uma grande professora que eu tive lá na escola do ensino médio, que me incentivava naquela ocasião a participar de Grêmio Estudantil, a participar da UMES. Então, eu fundei o Grêmio Estudantil da Escola Estadual Presidente Tancredo Neves e fui também um dos fundadores da UMES (União Municipal do Estudantes) de contagem. A Rosa, assim, essa professora de História que eu te falei, por isso que ela é uma pessoa tão importante. Ela inaugurou pela primeira vez na Escola Estadual Deputado Renato Azeredo, que eu fiz no ensino médio, a “Semana Afro-Brasileira”, não esqueço disso! Numa época que ninguém discutia isso, ninguém falava disso! (Professor Abdias).

Essa professora contribuiu para que ele se fortalecesse e se posicionasse criticamente diante do mundo. Nesse sentido, podemos afirmar que o próprio movimento estudantil contribuiu para que ele escolhesse a Filosofia e se tornasse professor. Participando de encontros da UMES, ele teve a oportunidade de conhecer textos e autores importantes, que o ajudaram a ter uma compreensão mais aprofundada da realidade na qual estava inserido e das possibilidades de mudanças sociais.

As discussões sobre as relações étnico-raciais foram tão importantes quanto o conhecimento do movimento estudantil. Ele afirma que se envolvia com as discussões e como membro do grêmio estudantil, colaborava para a organização dos eventos que a professora promovia. Esse trabalho foi tão importante para sua vida que ele, quando se tornou professor e

---

<sup>25</sup> Os nomes da professora e da escola foram trocados, para garantir o sigilo.

foi atuar na mesma escola, trouxe de volta a “Semana Afro-brasileira”. E acima de tudo, ele afirma que se descobriu negro a partir das atividades promovidas pela professora.

➤ **Juliano**

Eu cheguei ao professor Juliano por indicação de um colega que atua no mesmo campus que ele. Encaminhei um e-mail, ele respondeu prontamente e marcamos a entrevista. Por tratar-se de um campus mais distante, combinei de entrevistá-lo no mesmo dia que entrevistaria outros(as) sujeitos(as). A nossa conversa aconteceu em uma manhã de inverno no próprio campus onde o professor trabalha, foi uma das entrevistas mais longas e emocionantes que realizei. Antes de começarmos a gravar ele me pediu para ver o guia e conversamos um pouco sobre o fazer pedagógico e as especificidades da atuação do docente e do pedagogo. Muito solícito e comunicativo, pudemos conversar muito sobre a temática da minha pesquisa e sobre educação e relações étnico-raciais. Juliano é formado em Letras, com habilitação em língua estrangeira. Ingressou no IFMG em 2010 e já ocupou um cargo de gestão no campus onde trabalha. Filho de uma família miscigenada, com mãe de pele clara e pai negro, tem 46 anos e quatro irmãos (eram seis, mas dois faleceram). Seus pais são pouco escolarizados, sendo que a mãe, embora não tivesse sequer o ensino médio, ensinou seu pai a ler. Dos irmãos, além de Juliano, mais dois têm curso superior (os mais novos) e dois (os mais velhos) não conseguiram sequer concluir o ensino fundamental. Da narrativa deste docente, destaca-se a importância do pai e do trabalho para que ele se formasse e chegasse ao IFMG, em 2010. Seu pai lhe ensinou muitas coisas, que foram fundamentais para a sua trajetória, como respeitar, as pessoas, os espaços, a cuidar do que lhe pertencia e, jamais pensar em se apropriar de bens alheios. “Ele dizia: “Você vai olhar pra pessoa e vai respeitar a pessoa”. E, ainda: “As coisas que não são suas não cabem na sua mão. Pode ser uma agulha, pode ser uma avião.”. Destacamos essa fala porque esse professor, quando criança estudava em uma escola que se localizava na mesma rua onde ficava uma cadeia. Depois de adulto, ao recordar a infância e os colegas com os quais convivia, declarou que muitos se enveredaram por caminhos tortuosos, sendo que alguns morreram pouco depois da idade adulta em razão de envolvimento com drogas.

Os ensinamentos paternos e o cuidado familiar contribuíram para que ele desenhasse uma trajetória escolar bem longa. O trabalho surgiu muito cedo em sua vida, desde os 15 anos, e comparece de maneira decisiva para as escolhas profissionais realizadas ao longo da vida. Embora tenha sido preciso conciliar trabalho e estudo durante grande parte da trajetória

escolar, o trabalho foi decisivo no que concerne tanto às condições objetivas de sobrevivência, quanto às perspectivas de escolha do curso de graduação.

Inicialmente, ele queria estudar Jornalismo, porém as condições materiais de subsistência acabaram contribuindo para que o Jornalismo fosse substituído pelo curso de Letras. Ele acreditava que o curso de Letras seria importante para a profissão que já exercia, pois lhe daria pleno domínio da língua estrangeira, que era fundamental para sua permanência e ascensão profissional. A escolha do curso de Letras neste sentido está relacionada à uma possibilidade frustrada de cursar Jornalismo e à esperança de que o curso lhe ofereceria possibilidades que não se concretizaram.

Um fracasso que eu falo é porque jornalismo, na época, só havia em Belo Horizonte. E Belo horizonte, na época, era um lugar muito longe e muito caro. Então, eu não consegui sobreviver em Belo Horizonte. E, aí, eu nem sabia. A ingenuidade era tão grande que eu nem sabia que Letras me levaria pra sala de aula. Pra mim, era uma oportunidade de ter um curso superior, era uma oportunidade de dar um orgulho, uma satisfação pros meus pais, de estudar, enfim. Não sabia que Letras me levaria pra sala de aula. E, também, porque era língua estrangeira. Letras Língua estrangeira/Português. Eu não sabia que Letras me levaria pra ser professor. Eu pensei, Márcia, que fosse aprender Língua estrangeira. Vou sair daqui e vou ficar fluente no Inglês. Eu quero falar. Esse foi o primeiro pensamento. (Professor Juliano).

Essa condição de desconhecimento do universo acadêmico, dos cursos superiores e suas especificidades, assemelha-se a um situação relatada por outros estudantes negros e de meios populares que alcançam a longevidade escolar. Márcia Basília de Araújo(2015), em pesquisa de mestrado, observou que alguns sujeitos bolsistas de um programa de ações afirmativas para a pós-graduação, até o ingresso na graduação, pouco sabiam sobre a educação superior, como a forma de ingresso e as possibilidades de permanência. Um dos entrevistados afirma que descobriu que poderia fazer uma graduação quando estava no médio.

Se o trabalho foi decisivo para o prosseguimento de estudos, foi também no trabalho que Juliano enfrentou de forma direta algumas manifestações de preconceito racial, pois até o momento ele vivia, mas, sem muita consciência dos efeitos do racismo estrutural que determina o papel e o lugar a ser ocupado pelas pessoas negras. No trabalho, foi alvo de ofensas em função da cor da sua pele. “Recebia ligações: “Vai capinar roça. O que você está fazendo aí? Vai capinar quintal! Vai limpar casa, lavar carros! E apelidos dos mais diversos, deboches, enfim”. (Professor Juliano). É importante ressaltar que, embora essas frases tenham sido direcionadas a uma pessoa em específico, elas também ilustram o racismo estrutural, pois, ao dizerem que ele estava fora do lugar e apresentarem outras possibilidades de trabalho,

além de demonstrarem o próprio preconceito, essas pessoas repetem um comportamento de toda uma sociedade que tem suas bases assentadas no racismo: negro não pode estar em todos os espaços, apenas naqueles considerados de menor prestígio. Conforme ensina Sueli Carneiro (2005, p 1), “o caráter estrutural do racismo impede a realização dos fundamentos da democracia, quais sejam a liberdade, a igualdade e a fraternidade, posto que semelhante sociedade consagra hegemonias e subalternizações racialmente recortadas”.

➤ **Virgínia**

A aproximação com a professora Virgínia foi diferente de todas as outras. Eu a conheci quando cheguei ao campus, no qual ela trabalha, para entrevistar outros docentes e me apresentei. Ao apresentar-me e falar do meu objetivo ali, as colegas pedagogas se mostraram muito atentas e solidárias, foram pensando em outras pessoas que poderiam contribuir com a pesquisa (embora eu não tenha feito essa solicitação) e logo me apresentaram à professora Virgínia, que aceitou me conceder uma entrevista ao final do dia, pois no momento em que foi abordada estava se dirigindo para a sala de aula. Antes de começarmos a entrevista conversamos um pouco sobre a minha formação e o meu interesse pelo meu tema de pesquisa. Em princípio ela pensou tratar-se de uma entrevista estruturada ou de um questionário, ficou surpresa quando percebeu que a técnica seria a entrevista narrativa episódica, mas aceitou continuar a conversa. Virgínia é docente em um dos *campi* mais antigos do IFMG e já exerceu vários cargos na gestão do *campus*. Sua trajetória é quase linear entre o ensino médio e a graduação. O mestrado, ela cursou já estando atuando como docente na instituição. Nascida em uma cidade pequena, graduou-se Economia Doméstica, em uma universidade pública de outra cidade. Quando perguntada sobre as influências para a escolha da profissão, informou que essas vieram do ensino técnico e da experiência profissional. Ela é graduada em Economia Doméstica e fez o curso técnico na mesma área. Ingressou no IFMG em 1995 e fez o mestrado alguns anos depois, já como docente na instituição. Conhece bem a história do IFMG, pois foi aluna da instituição no ensino médio, onde fez o curso técnico e, após graduada voltou para trabalhar na instituição.

➤ **Luiz**

O meu contato com o professor Luiz foi, inicialmente, por e-mail e depois por mensagens de aplicativo de celular. Precisamos agendar e reagendar, pois por estar cursando o doutorado ele estava com a agenda muito complicada. Após alguns desencontros, finalmente, conseguimos nos encontrar na Faculdade de Engenharia da UFMG e a entrevista foi realizada

em uma sala reservada por ele. O professor quis saber um pouco mais sobre a pesquisa e a considerou de grande relevância. Apesar de se mostrar muito interessado no assunto na pesquisa e não ter se furtado a responder nenhuma questão, a entrevista demorou menos de sessenta minutos, pois o professor Luiz, parece ser um pouco tímido e bem objetivo em suas palavras. Luiz tem 37 anos, é graduado em Ciência da Computação e vem de uma família relativamente pequena (apenas três filhos) e miscigenada (pai negro e mãe branca). Seus pais possuem escolarização maior do que a maioria dos entrevistados, sendo que o pai concluiu o ensino médio e a mãe, o ensino superior. Além da mãe, seus dois irmãos também possuem curso superior em áreas de grande prestígio social. Morando em uma cidade do interior de Minas, cursou o ensino fundamental em uma escola pública e o ensino médio em uma escola particular, na Capital de Minas Gerais. Essa mudança ocorreu porque seus pais compreendiam que se continuasse estudando em uma escola pública no interior, teria dificuldades para acessar o ensino superior.

Assim, como na trajetória de Cartola, Luiz não foi direto da graduação para o mestrado, pois preferiu vivenciar a experiência do mercado de trabalho. Inserir-se no mercado de trabalho para depois voltar para a academia foi uma escolha bem consciente, pois, pelo fato de ter participado de pesquisas durante boa parte da graduação estava, em certa medida, cansado da academia e suas exigências. Quando indagado sobre o porquê do espaço entre a graduação e o mestrado, respondeu:

Também por curiosidade. Acho que foi mais por curiosidade, porque na época de graduação eu fiquei mais trabalhando iniciação científica, desde, talvez, acho que o quarto quinto período até o oitavo, e fiquei o tempo todo lá. Na época, até surgiram algumas oportunidades assim de tentar no processo seletivo lá no caso, eu fiz na ciência computação, ali no ICEX. Tentar ali ou na Ciência da Informação também, mas eu tava tão estressado de pesquisa, daquela coisa toda. (Professor Luiz).

Luiz teve muitos suportes ao longo da sua trajetória. Apesar de ter se afastado da academia por um tempo após a graduação, ainda conseguiu concluir o mestrado antes de completar 35 anos. Acreditamos que tal fato se deve aos suportes recebidos por ele, especialmente por fazer parte de uma família mais escolarizada. A presença desses suportes permitiram que ele concluísse a graduação dentro da idade esperada, podendo vivenciar os recursos que a universidade oferecia, como as bolsas de iniciação científica. Essa oportunidade de estar na universidade e de poder se beneficiar dos recursos que ela oferece nem sempre é possível para os jovens negros, pois, na maioria das vezes eles precisam conciliar trabalho e estudo, como foi apontado por Araújo (2015) ao analisar trajetórias

escolares e de vida de bolsistas de um Programa de Ação Afirmativa na pós-graduação. Aos sujeitos investigados por ela faltavam condições de viver e, em alguns casos, de se beneficiar das possibilidades que a universidade tinha a oferecer.

➤ **Sueli**

A professora Sueli trabalha e passa a maior parte do tempo em um campus bem distante de Belo Horizonte e, além da docência, acumula a função de diretora de ensino, pesquisa e extensão, o que faz com que lhe sobre pouco tempo na agenda. Dessa forma, não conseguimos agendar a entrevista pessoalmente e a realizamos por Skype. De imediato, me simpatizei com a ela. Tivemos uma conversa muito interessante, tanto que, continuamos a manter contato mesmo após passados quase dois anos da entrevista. Sueli é formada em Ciências Sociais, com mestrado na mesma área. Tem 53 anos. Ingressou no IFMG em 2015 e atualmente está ocupando um cargo na gestão do *campus*. Assim como Luiz, vem de uma família pequena. Tem apenas um irmão, que abandonou a escola no ensino médio (técnico) e atualmente está realizando estudos supletivos para concluir esse nível de ensino. Ela terminou o ensino médio bem jovem e pouco tempo depois ingressou na graduação. Sua trajetória escolar é atípica para pessoas negras da sua geração, especialmente, aquelas que não são oriundas de famílias abastadas ou altamente escolarizadas.

Seu pai foi o primeiro da família a romper com o ciclo da miséria. Depois de adulto, conseguiu concluir o ensino médio. Universitária de primeira geração, antes dela apenas um primo (sobrinho do pai) e, após, mais dois primos ingressaram no ensino superior, mas sempre em instituições de menor prestígio social. Entre a licenciatura e o bacharelado, ela optou pelo segundo, porque não se via como professora da educação básica. É importante ressaltar que, embora nascida no Rio de Janeiro ela cursou o mestrado em Minas Gerais, na UFMG, onde encontrou um ambiente bem adverso, no qual quase não existiam estudantes negros(as). Destaca-se também em sua trajetória escolar o fato de ter iniciado mais de um doutorado, mas não ter chegado a defender sua tese. Mesmo tendo cumprido todos os créditos, as pressões do trabalho e as próprias exigências da universidade contribuíram para esse fato.

Sueli recebeu grande influência de seu pai tanto para afirmar-se como negra quanto para buscar a formação acadêmica. Nascido na Bahia, foi para o Rio de Janeiro para servir na Marinha, porque conhecia a história de João Cândido, a quem admirava por sua atuação na Revolta da Chibata. Queria vestir o uniforme branco e lutar como ele. Embora seus pais

tenham se separado ainda em sua adolescência, ela lia e conversava muito com o pai. Assim como Milton, sempre escutava de seu pai que precisava ser excelente em tudo o que fizesse.

Diante da narrativa apresentada, é possível afirmar que ela encontrou em seu pai os suportes necessários para a trajetória escolar e de vida, pois foi a partir da convivência com ele que ela desenvolveu o gosto pela vida acadêmica e pelas causas às quais tem se dedicado. Aos quatorze anos, recolhia, por conta própria, alimentos para entregar aos operários que estavam em greve dentro de uma fábrica. Embora o pai não tenha sido sindicalista, sempre teve consciência das desigualdades e da situação de opressão que o povo negro e pobre vivenciava.

O fato de ter não ter concluído o doutorado nos faz refletir sobre a presença, às vezes solitária das pessoas negras em espaços, de certo modo, ainda privilegiados. Miguel Gonzáles Arroyo afirma que as travessias de professores-estudantes negros costumam ser solitárias porque são marcadas por esforços individuais, por correrem na contramão do que se espera para os negros, por serem minorias e por seguirem sem a família e a comunidade:

Travessias solitárias porque nem sua família nem sua comunidade os acompanham no mesmo percurso. Ficam atrás, na outra margem, quanto mais avançam no percurso escolar e profissional, mais terão a sensação de estar se distanciando solitários. (GONZÁLES ARROYO, 2009, p. 182).

E são também solitárias porque sua cultura e seus saberes nem sempre encontram lugar dentro da universidade.

### ➤ **Teodoro**

Teodoro foi o segundo professor que eu entrevistei. Cheguei até ele por meio do instrumento de identificação que havíamos encaminhado. Fiz contato por e-mail, ele me passou o número de telefone e decidimos realizar a entrevista na reitoria do Instituto. Dono de um sorriso expansivo, de voz forte e presença marcante, Teodoro é lotado em um dos campi que deram origem ao IFMG. Tem 53 anos e apresenta uma trajetória sem interrupções da educação básica até a pós-graduação. Já ocupou vários cargos na gestão da instituição. Sua trajetória nos chamou a atenção, pois na época em que ele cursou graduação e mestrado a presença de negros nos bancos escolares em cursos de prestígio em universidades públicas era incomum. De acordo com informações dos indicadores do Censo Nacional, em 1980 apenas 0,27 dos pretos e 0,54 dos pardos possuía ensino superior no Brasil, enquanto o percentual de brancos era 3,84. Na década de 1990, esse número subiu para 0,93, 1,15 e 6,03, respectivamente (KAIZÔ I. BELTRÃO; MOEMA DE POLI TEIXEIRA, 2004). Filho de pais

pouco escolarizados, com mãe dona de casa e pai operário, é o oitavo filho de uma família de nove irmãos. Foi o primeiro, do sexo masculino a cursar o ensino superior. Para que chegasse à pós-graduação, teve vários suportes ao longo da trajetória. Seus pais foram muito importantes, pois conseguiram garantir o sustento da família e matricular todos os filhos na escola, Sempre os incentivaram a estudar. O fato de ser um dos mais novos foi igualmente importante, Como declarou: “Eu já bebi água limpa. Peguei uma situação melhor. Não tive que parar de estudar pra trabalhar. O meu irmão mais velho, no segundo ano do ensino médio, teve que servir Exército, Aeronáutica. Lá na cidade onde eu vivia, era aeronáutica. Ele teve que parar”.

Ainda que Teodoro não tenha seguido a carreira militar, as forças armadas, em certa medida, fizeram parte do conjunto de suportes mobilizados por ele. Os irmãos mais velhos ingressaram na Aeronáutica e seguiram carreira. Assim, estudar foi um caminho natural a ser seguido pelos mais novos. Ele só não foi para Aeronáutica por uma leve deficiência visual, que o obrigava a usar óculos desde os dois de idade. Passava nas provas escritas, mas era reprovado no exame oftalmológico. Seu irmão mais novo, aprovado em todos os exames, ao terminar o ensino médio, tornou-se sargento e ele foi pra outra cidade cursar Agronomia em uma instituição federal de ensino.

É importante observar que a carreira militar tem se apresentado como uma possibilidade de ascensão e valorização profissional para negros. Beltrão e Teixeira (2004) ao analisarem uma série dos Censos Populacionais, de 1960 a 2000, observaram uma tendência de crescimento de mulheres e pretos(as) e pardos(as) na ocupação das carreiras (de nível superior) consideradas mais femininas, da mesma forma que o crescimento da presença de brancos nas carreiras ditas masculinas, que geralmente são também as de maior prestígio. A exceção está nas carreiras militar e na teologia. Para Ribeiro e Schlegel (2015), “[...] a carreira acena com promessas especiais de mobilidade social para esse grupo.” E, de fato, a mobilidade dos irmãos mais velhos contribuiu para que as condições econômicas da família fossem melhorando ao longo dos anos.

Voltando à presença dos pais em sua trajetória, além de matricular os filhos e de incentivá-los a estudar, seu pai trabalhava no Departamento de Estradas e Rodagens de Minas Gerais, onde conseguiu alcançar o posto mais alto que a sua escolaridade permitia, destacando-se na construção de pontes. Teodoro se lembrava de acompanhar esse percurso e das visitas que o pai recebia, inclusive de engenheiros, em busca de orientação. O fato de seu pai ter um emprego estável possibilitou à família ter casa própria, alimentação e condições para permanecer na escola. Esses foram essenciais em sua formação, porém não impediram

que o racismo institucional estivesse presente em sua trajetória escolar, Teodoro terminou a quarta série do ensino fundamental como aluno destaque, e ao trocar de escola para cursar a quinta série, foi matriculado na quinta E.

➤ **Maria Firmina**

A professora Maria Firmina, havia respondido ao nosso instrumento de coleta de informações iniciais e manifestado interesse em continuar participando da pesquisa, no entanto, no dia em que fui ao campus para entrevista-la, juntamente com outros docentes, a entrevista quase não acontece, pois estava muito envolvida com uma demanda que havia surgido repentinamente. Apesar, das dificuldades, encontrou um tempo na agenda e pudemos sentar para conversar. Dona de um sorriso largo e uma presença marcante, Maria Firmina ingressou no IFMG em 2015. Atualmente, ocupa um cargo na gestão da instituição. Formada em Nutrição, sua escolarização do ensino fundamental até a pós-graduação ocorreu quase sem interrupções. Sua família foi um importante suporte para que sua trajetória fosse construída de maneira exitosa. No ensino médio, estudou em uma instituição pública de grande prestígio, que, por vários anos tem liderado o ranking de aprovação em exames vestibulares e no Enem.

Foi por intermédio do pai, funcionário terceirizado, que ela pôde conhecer, se preparar e ingressar (por meio de processo seletivo) na referida instituição. É importante observar que na infância ela era estimulada pelo pai a cursar Letras, porque desejava que ela fosse professora. “Meu pai falava que eu deveria fazer Letras porque na ignorância dele, só poderia ser professora quem fizesse Letras. E falava que eu ia fazer Letras para ser professora”. No entanto, a partir do ensino médio, ela se interessou pelas áreas biológicas e pôde conhecê-la melhor, por estudar em uma escola que ficava dentro da universidade e, assim, participar sempre de ciclo de palestras e mostras profissionais. Vale ressaltar a importância da escola de ensino médio em sua trajetória, pois foi estudando nessa instituição, que fica dentro do campus universitário que ela teve a oportunidade de conhecer mais sobre as diversas áreas do conhecimento e as possibilidades de prosseguimento de estudos após o ensino médio, e até perceber que poderia ser professora, sem necessariamente, cursar Letras.

A opção pela Nutrição veio orientada pelo interesse pessoal e, também, pelo incentivo da mãe, que, por razões de saúde, era acompanhada por nutricionistas e achava que essa era um profissão muito digna. Destacamos na fala de Maria Firmina os efeitos do que acreditamos ser o racismo estrutural, pois por diversas vezes teve a sua presença no curso de Nutrição questionada: “todo mundo achava que eu fazia Pedagogia porque relacionavam Pedagogia a um curso primeiro de pobres e segundo de pobres negros, porque é um curso

noturno e Letras também, mas Letras não era muito comum, era Pedagogia. Existe um preconceito muito forte.

➤ **Benedita**

Benedita tem 33 anos, Ingressou no IFMG em 2016. Assim como a maioria dos(as) entrevistados(as) ela havia respondido ao nosso instrumento de coleta de informações iniciais e aceitado continuar participando da pesquisa. Respondeu ao e-mail que encaminhamos, sugerindo que a entrevista fosse realizada remotamente com a utilização da ferramenta Skype. Acatamos a sugestão da professora e marcamos a entrevista. Pontualmente, ela se conectou e pudemos conversar. Muito provavelmente pelo fato de já estar bem acostumada com as ferramentas tecnológicas, pois já havia trabalhado com educação à distância, ela se mostrou muito à vontade e a conversa fluiu de maneira bem tranquila e natural. Atualmente, trabalha com os cursos de licenciatura e ocupa um cargo na gestão. É graduada em Pedagogia, com mestrado e doutorado na área de Educação. Possui uma trajetória escolar bem linear, sem nenhuma interrupção do graduação para o mestrado e um intervalo muito curto entre o mestrado e o doutorado. Vinda de uma família com baixa escolaridade, sendo que o pai possui ensino fundamental completo e a mãe, apenas o primeiro segmento do mesmo nível de ensino. Sempre gostou muito de estudar e foi incentivada pelos pais.

Mesmo em uma escola pública, na qual a maioria dos alunos sequer cogitava cursar o ensino superior, ela participou de uma processo de vestibular seriado e no terceiro ano escolheu a Pedagogia. Para escolher, ela precisou pensar e analisar algumas possibilidades: “Primeiro, se eu vou fazer um curso superior, vai ter que ser noturno, porque eu vou ter que trabalhar. Meus pais não vão dar conta de me bancar por quatro anos”. Oriunda de uma família com poucos recursos, ela conseguiu fazer uma escolha bem racional: “Eu acho que, dentre as opções que eu tenho, a Pedagogia pode ser uma boa”. Além das avaliações das condições concretas de conseguir se manter na universidade, ela pensou em curso no qual poderia se realizar profissionalmente. Tinha uma prima, a única da família, até o momento, que tinha concluído um curso superior, que havia cursado Pedagogia. Como Benedita afirma. “Então, foi assim, meio que uma combinação de fatores, do que era possível e alinhando com os meus gostos. E eu acho que foi uma escolha acertada”.

Embora ela tenha feito uma escolha acertada, foi uma escolha consciente e dentre opções que lhe cabiam no momento. Essa postura de avaliar as condições reais de possibilidade de ingresso em uma instituição de ensino superior nos remete à Bourdieu (1998), em seu texto “A causalidade do provável”, no qual aponta as estratégias que os

grupos, ou indivíduos, encontram para a antecipação do futuro dentro das possibilidades mais prováveis de se concretizarem. O fato de ter uma prima que havia feito o mesmo curso, muito provavelmente, contribuiu para que Benedita pudesse enxergar na Pedagogia uma possibilidade concreta de sucesso. Situação semelhante a essa vivenciada por Benedita foi encontrada por Piotto (2003) quando entrevistou estudantes que ingressaram na Universidade de São Paulo (USP) por meio de um programa de bônus. Uma estudante parda e oriunda dos meios populares ao conhecer uma professora de inglês que estudava na universidade, passou a acreditar que ela também poderia ingressar nessa universidade.

A continuidade de estudos a partir da graduação foi um caminho construído ao longo do curso, a partir de análises do mercado de trabalho e das oportunidades para o egresso do curso de Pedagogia. Essas reflexões lhe possibilitaram compreender que, se quisesse atuar em outros espaços para além da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, teria que estudar e se especializar. Assim, iniciou a participação em atividades de científica, pois assim, além de receber uma bolsa, se preparava para o mestrado.

➤ **Ana Maria**

A professora Ana Maria foi uma das primeiras a responder ao nosso instrumento de levantamento de informações. Por ser mulher negra, na Matemática, foi uma das primeiras pessoas que selecionamos para entrevistar. Não foi difícil agendarmos entrevista, embora eu ainda não estivesse de licença para capacitação quando essa ocorreu. Mesmo fora da região metropolitana, o campus em que ela trabalha fica próximo a Belo Horizonte, o que facilitou o meu deslocamento até lá. Assim como a maioria das entrevistas, essa também ocorreu no campus de lotação da entrevistada. Muito simpática e agradável, ela falou com tranquilidade sobre os diversos pontos da pesquisa. Ana Maria tem 33 anos, e é licenciada em Matemática com mestrado na mesma área. Ingressou no IFMG em 2013, atuando em cursos técnicos e superiores. Não cresceu com os pais biológicos, pois sua mãe faleceu quando ela tinha apenas quatro anos e conheceu o pai já na idade adulta. Tem quatro irmãos, sendo que dois têm curso superior. Após o término do ensino médio, ela ficou um tempo se preparando para o ensino superior. Inicialmente, ingressou em uma graduação tecnológica e, posteriormente, na licenciatura em Matemática, ambas em instituições públicas. Seu ingresso no mestrado foi, em grande parte, incentivado por familiares, com os quais morou durante a graduação. Essa família, de acordo com Ana Maria, possuía forte consciência racial e acreditava na educação como possibilidade de ascensão social. Foi esta família que a ajudou a compreender que podia ocupar espaços sociais, em certa medida, privilegiados, como a universidade: “Mas de

mostrar que eram negros que estudavam e que corriam atrás de seu espaço, independente da cor. Eles sempre se colocam assim. Isso acabou me incentivando”.

O papel dessa família foi fundamental, porque ela vinha de uma cidade bem pequena do interior, na qual o preconceito racial era mais evidente em atitudes cotidianas. Gomes (1995) aponta que o pensamento brasileiro é ainda marcado pela ideia de que o negro é inferior e não tem a mesma capacidade intelectual e moral do branco. Esse pensamento foi defendido por Nina Rodrigues (1935) e tem influenciado as relações raciais no Brasil, como no caso da família da professora que não acreditava na possibilidade de os filhos irem para o ensino superior.

➤ **Lélia**

Lélia tem 32 anos. Possui licenciatura em Matemática e duas especializações, em Educação Matemática e em Matemática Financeira e Estatística. Está se preparando para ingressar no mestrado. Nasceu em uma cidade pequena da região central de Minas Gerais. Já foi aluna do IFMG, em um curso técnico subsequente. Foi bolsista do PROUNI e, durante a sua trajetória da graduação, realizada em uma cidade vizinha, no período noturno, em sua turma eram apenas dois estudantes, ela e um rapaz. Ela conta que escolheu a profissão influenciada pela mãe e pelas tias que também são professoras.

Nos conhecemos quando fui entrevistar outra professora no mesmo campus em que ela trabalha, ou me ouvir falar da pesquisa lembrou-se de que havia visto o instrumento de pesquisa, porém não o havia respondido. No entanto, se ofereceu para participar da pesquisa e agendamos a entrevista, que foi realizada na biblioteca do campus, no dia e horário escolhidos por ela. Muito simpática e agradável, mostrou-se bem a vontade, o que contribuiu para que a entrevista transcorresse com naturalidade.

Embora a sua trajetória escolar não tenha interrupções como a de outros entrevistados, ela ingressou na graduação em um momento de expansão das vagas no ensino superior público e da oferta de bolsas pelo PROUNI. Mesmo sem interrupções, sua trajetória não foi fácil, pois ela começou a trabalhar como professora de Matemática antes mesmo de concluir a graduação. A partir do terceiro período da graduação, ela começou a dar aulas em escolas públicas estaduais e municipais.

O desejo de cursar o mestrado já existia, mas o ingresso no IFMG contribuiu para o fortalecimento desse projeto. Ela contou que não acreditava ter capacidade para ingressar como professora no IFMG, tanto que a primeira vez que ela viu o edital de seleção o encaminhou a um amigo (branco) porque não se sentia capaz. O amigo se submeteu ao

processo e foi aprovado. Alguns meses depois, surgiu uma nova vaga para o mesmo *campus*, que fica em sua cidade natal. Dessa vez, foi o amigo que lhe encaminhou o edital, mas ela resistiu: “Mas, assim, durante o tempo de preparação, eu estudava, Eu estava dando o máximo de mim, porque, querendo ou não, esse processo mesmo pra substituição é um processo difícil. E em momento algum eu acreditava que eu poderia ser aprovada”.

Apesar de ter se formado e de ter experiência, ela não acreditava que poderia ocupar o lugar de professora de uma instituição federal. O racismo estrutural, que naturaliza as relações estabelecidas no país, pode ser uma das causas dessa descrença na própria capacidade.

## 5.2 Trajetórias de sujeitos autodeclarados pardos

### ➤ **Antonieta**

A professora Antonieta respondeu ao nosso instrumento de coleta de informações iniciais. Em princípio, não iríamos entrevista-la por ela ter se autodeclarado parda e por ser assim que eu a reconheço. No entanto, ao falar da pesquisa no campus, onde trabalho, que é o mesmo campus de lotação da professora, recebi uma enxurrada de questionamentos sobre quando iria ao campus para entrevistar a professora Antonieta. Dessa forma, conversamos, eu e a minha orientadora e decidimos que seria interessante tê-la como respondente. Essa entrevista também foi longa e muito emocionante. Em alguns momentos ficamos emocionadas e até precisamos interromper a entrevista. Antonieta tem 45 anos. Ingressou no IFMG em 2011 e já esteve na coordenação de curso, um cargo de gestão. É formada em Administração, com mestrado em Engenharia da Produção. Vem de uma família numerosa, composta por onze filhos (sendo dois adotivos), dos quais quatro têm curso superior, incluindo a própria entrevistada. Apenas um, o caçula, conseguiu realizar uma trajetória escolar linear e se formar na idade esperada. Atualmente, tem duas graduações. Já os outros dois se formaram depois de adultos. Antonieta é a única da família a realizar uma pós-graduação. Ao conhecermos a história de escolarização de Antonieta em seu núcleo familiar, nós nos remetemos aos estudos de Romanelli (2000) que apontam que nas famílias das classes populares os filhos caçulas conseguem alcançar maior sucesso escolar. Especialmente em famílias em ascensão socioeconômica, o caçula chega em um momento em que a família já melhorou sua condição financeira e pode investir mais na escolarização dos filhos. A opção pela docência ocorreu durante a graduação, quando ela resgatou o sonho infantil de ser professora e enxergou ali a possibilidade de conciliar o trabalho com o cuidado do filho. Para

chegar à pós-graduação e à docência, muitos foram os suportes encontrados, como ela mesma afirma:

Que eu tive muitas pessoas que me ajudaram. Tive algumas que não ajudaram, mas tive outras que ajudaram muito. Meu ensino médio, eu só consegui finalizar o meu ensino médio só porque eu queria muito. Aquela minha patroa, quando me deu aquele cheque, ela fez muita diferença na minha vida. O Ronaldo, que me deixava fazer as provas, e ele fez diferença na minha vida! A dona Terezinha é uma pessoa que eu queria um dia encontrar. Não sei nem esse ela está viva, porque ela fez muita diferença na minha vida, com algumas palavras. (Professora Antonieta).

Antonieta encontrou muitas dificuldades para concluir o ensino médio e acessar o ensino superior e a pós-graduação. Ela buscou a escola não apenas por gostar de estudar, mas porque via ali a única possibilidade de ascensão e, sobretudo, de fugir ao destino comum às garotas que conhecia e que viviam na mesma vila que ela: “Mas eu estudava, na verdade, não é só porque eu queria uma ascensão profissional; é porque eu tinha medo de ser prostituta, porque lá todo mundo virava prostituta. Eu tinha medo de tantas coisas que aconteciam. Eu tive muitas amigas de escola que se prostituíram, e era, mais ou menos o caminho que ia ter pra mim mesmo”. Negra, mulher e pobre, encontrou na escola uma possibilidade de escapar do destino previsto para si. (Professora Antonieta)

De acordo com Lélia Gonzalez, à mulher negra sempre couberam papéis bem definidos e subalternizados: “Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão.” (GONZALEZ, 1984, p. 226). Para Carneiro (2003), as mulheres negras fazem parte de um contingente com identidade de objeto, que ocuparam na história da colonização o papel de mucamas, a serviço das sinhazinhas, sempre frágeis, e dos senhores de engenho, que viam nos corpos das escravas a possibilidade de realização sexual.

Avançar na escolarização não foi fácil e representou uma forma de rompimento com a lógica de subalternidade e opressão a que as mulheres e, de modo mais especial, as mulheres negras estão submetidas.

#### ➤ **Milton**

Milton respondeu ao nosso instrumento de coleta de informações e, por ser do mesmo campus em que trabalho, foi mais fácil entrar em contato com ele. O nosso desejo de entrevistá-lo foi motivado pelo interesse em sua formação acadêmica e também pelo fato de ele ter se autodeclarado preto, mas sempre foi identificado por mim como pardo. Assim,

tínhamos o desejo de compreender, além da sua trajetória profissional no IFMG, o seu processo de constituição de identidade étnico-racial. A entrevista aconteceu em uma sala de reuniões do campus no dia e horário sugeridos pelo professor. Foi uma entrevista bem demorada, ao final, quando perguntado se queria acrescentar algo a tudo o que havia sido tido, o professor decidiu falar um pouco mais e acrescentou que o momento funcionou quase que como uma terapia que o fez pensar ainda mais sobre como se deu o seu processo de identificação étnico-racial. Tratou-se de uma conversa muito importante para a nossa pesquisa, pois contribuiu, junto com outras falas para corroborar o que vimos afirmando que, no Brasil, existem diversas possibilidades de ser negro(a). Milton tem 33 anos atualmente. É formado em Administração com mestrado e doutorado na mesma área. Ingressou no IFMG em 2011. Ao longo do seu percurso no *campus*, tem sempre ocupado cargos na gestão. Sua trajetória escolar é bem linear, sem interrupções. Fez intercâmbio no exterior durante a graduação e o doutorado sanduíche, com financiamento da Capes. Filho de pai com ensino médio e mãe semialfabetizada, tem apenas uma irmã, que alcançou a graduação dentro da idade esperada. Dentre os suportes mobilizados por ele, destacam-se o incentivo do pai, que era muito exigente e cobrava dele bom desempenho escolar e uma madrinha: “Aí na quarta série, finalizando a quarta série indo pro quinto ano, ela, como tinha muita influência na igreja, conseguiu uma bolsa pra mim no colégio privado. A partir daí, entrei em uma instituição onde as pessoas tinham aquela perspectiva de sempre estar estudando”. A bolsa de estudos foi fundamental para que ele enxergasse novas possibilidades e até acreditasse na ascensão social por meio da escola. Ainda em relação aos suportes o pai, que estava sempre presente, conseguiu um empréstimo para que ele pudesse fazer o intercâmbio durante a graduação. Foi durante a graduação que decidiu-se pela carreira acadêmica. Chegou bem jovem ao IFMG, antes mesmo de concluir o mestrado.

Milton viveu situações bem ambíguas em relação ao seu pertencimento racial: no bairro onde morava e na escola onde cursou os primeiros anos do ensino fundamental era considerado branco; em contrapartida, na escola particular, onde fez o segundo segmento do ensino fundamental era negro.

Lá, sim, eu tinha meus colegas negros, porque nós éramos de periferia lá de Viçosa. Quando eu entrei no colégio privado, a situação se inverteu, apesar de meu pai ser negro e a minha mãe ser branca, eu ser mestiço, eu era o mais escurinho lá da escola. Eu tinha aquela percepção. Tanto é que eu tinha apelidos relacionados com isso. Apelidos relacionados com cor. Ou seja, tudo que era relacionado com cor eu tinha esses apelidos. (Professor Milton).

No bairro, mais afastado do centro da cidade, ele convivia com pessoas pertencentes a classes populares, com condições socioeconômicas iguais ou piores do que a sua. Pela cor da pele, não era visto como negro. Portanto, se considerarmos o contexto racista em que vivemos, no qual a população pobre é majoritariamente negra, torna-se mais fácil compreender esse fato. De acordo com Carneiro (2011, p. 72), “[...] independentemente da miscigenação de primeiro grau decorrente de casamentos inter-raciais, as famílias negras apresentam grande variedade cromática em seu interior, herança de miscigenações passadas.” Por outro lado, estudando em uma escola particular e tradicional na cidade onde vivia, ele, em comparação os colegas era considerado negro.

### ➤ **Cartola**

A nossa aproximação com o professor Cartola ocorreu por meio da indicação de um colega do mesmo campus, um dos primeiros docentes entrevistados que fez questão de indicar os outros nomes para a participação na pesquisa. Encaminhei um e-mail falando da pesquisa e verificando o interesse do docente em continuar participando da pesquisa. Ele mostrou favorável à participação e me encaminhou um número de telefone celular para que pudéssemos conversar para agendarmos a entrevista. Autodeclarado pardo, ele também tinha respondido o instrumento de coleta de informações iniciais e não estava, em princípio, entre os selecionados para a entrevista por ter se autodeclarado pardo. Conforme já anunciamos anteriormente, a nossa intenção era trabalhar apenas com os autodeclarados pretos. De acordo com a sugestão do próprio Cartola, a entrevista aconteceu no campus onde trabalha, no dia e horário escolhidos por ele. Cartola tem 36 anos. Ingressou no IFMG em 2015 e atualmente ocupa um cargo na gestão do campus onde trabalha. Filho único, acessou o ensino superior logo após a conclusão do ensino médio e sempre teve certeza de que faria uma licenciatura. Ficou em dúvida entre História e Matemática, optando pela Matemática por se considerar melhor aluno nessa disciplina. Entre a graduação e o mestrado, houve uma pequena interrupção. Ele credita esse fator ao ingresso no trabalho. Logo que concluiu a graduação, começou a trabalhar na rede pública estadual de ensino, assumindo a função de diretor escolar, o que contribuiu para que adiasse a concretização do desejo de dar continuidade à trajetória acadêmica. A partir de novas políticas educacionais, como os programas de mestrado profissional, retomou os estudos. Embora tenha esse intervalo entre a graduação e o mestrado, sua trajetória não foi marcada por grandes intercursos.

Cartola teve outra experiência em relação à trajetória na pós-graduação. Antes do mestrado profissional, já tinha passado por um programa de mestrado acadêmico. Porém,

mesmo tendo cumprido todos os créditos e já estar com a dissertação pronta, ele não quis defender por acreditar que o trabalho não estava muito bom e também por não ter gostado do trabalho: “Apesar de meu orientador insistir muito, me falando que eram resultados que poderiam ser publicados, eu não gostei e falei: Não vou defender. Conhecimento eu tive e não farei só pelo título, para ter meu nome nesse documento que eu não gosto, que era a minha dissertação”! (Professor Cartola).

Diferente de outros professores entrevistados, esse professor, que residia na Capital do estado de Minas Gerais, ao concluir o ensino médio, já sabia quais caminhos percorrer para chegar à graduação. É importante destacar que o entrevistado, além de morar em uma capital, chegou ao ensino superior em um momento histórico diferente de outros docentes. Mesmo não sendo universal (ainda não é), o número de vagas e de instituições ofertantes desse nível de ensino era bem maior do que na época em que Abdias ingressou na graduação, por exemplo. Essa afirmativa não serve para desmerecer os esforços de Cartola, mas exemplificar a importância dos suportes, que neste caso, se materializam por meio do capital informacional e do capital social gerado pelo estado (CARNOY, 2009), pois conhecimento dos processos vestibulares e o maior número de vagas podem ter contribuído para a trajetória desenhada.

#### ➤ **Antônio**

Escolhemos entrevistar o professor Antônio, porque queríamos incluir algum docente do campus em que ele trabalha, preferencialmente das engenharias e que estivesse atuando no IFMG há mais de 10 anos. Isso por se tratar de um dos campi que deu origem ao Instituto, por ter grande tradição na formação de técnicos e engenheiros na região onde está localizado e estar situado em uma cidade que tem uma grande população de origem africana. Buscando os/as respondentes que atendiam a esse critério chegamos ao professor Antônio. Ele tem 50 anos. É graduado em Engenharia Metalúrgica, com mestrado e doutorado também na área de Engenharia. Trabalha em um dos campi que deram origem ao IFMG, atuando sobretudo nas turmas dos cursos técnicos integrados e subsequentes. Ingressou no IFMG ainda bem jovem e atualmente é professor titular. De pele clara, se autodeclara negro (pardo). Vem de uma família relativamente pequena. Tem mais dois irmãos, todos com superior, assim como seus pais. Mesmo vindo de uma família de trabalhadores, teve acesso às informações e aos recursos necessários para ingressar no ensino superior imediatamente após a conclusão do ensino médio. Nos aproximamos de Antônio por meio do e-mail deixado no instrumento de coleta de informações iniciais. Mesmo se autodeclarando pardo, nos interessamos em entrevista-lo porque ele reunia algumas características que pareciam (e de fato foram)

importantes para a nossa pesquisa: formado e atuando na área de engenharia, detentor do título de professor titular (titulação máxima na carreira), lotado em um dos campi mais antigo (do qual não havíamos conseguido entrevistar nenhum(a) docente até o momento. A entrevista foi realizada no campus em que o professor trabalha em uma tarde fria do inverno de 2018.

A opção pela Metalurgia aconteceu a partir de uma confluência de fatores: o gosto pela Química, o incentivo de um tio que trabalhava na área e a avaliação das condições do mercado de trabalho, pois morava em uma cidade onde existiam muitas empresas siderúrgicas. Assim como ocorreu com outros(as) sujeitos(as) que participaram desta pesquisa as condições de empregabilidade foram motivadores para a escolha do curso superior. No entanto a sua trajetória se difere de algumas no que tange às possibilidades de informação e formação no ensino médio. Ele teve a oportunidade de estudar e de se preparar para o vestibular, além de conseguir acessar informações sobre as possibilidades de prosseguimento de estudos e sobre a própria dinâmica dos cursos, como matriz curricular, em uma época em que as informações eram menos acessíveis pois não havia internet.

Antônio não tinha pensado em seguir a carreira docente, mesmo tendo sido monitor durante o período da graduação e trabalhado por pouco tempo em cursinhos, até que viu um cartaz ofertando vaga para professor no campus onde trabalha. Ingressando na carreira, imediatamente ele fez mestrado e doutorado, com o intuito de aprimorar os conhecimentos, além de obter progressão.

#### ➤ **Carolina**

A professora Carolina é muito simpática e agradável, entramos em contato com ela, quase que ao acaso, pois a orientadora me falou de uma docente negra de um dos campi do IFMG, que ela acreditava ser o campus de atuação da professora Carolina. A partir dessa informação fomos buscando saber mais sobre a docente e conseguimos o e-mail dela. Encaminhamos uma mensagem, ela respondeu prontamente, perguntou um pouco mais sobre a pesquisa e se prontificou a participar da entrevista. Em uma bonita tarde do outono de de 2018, me encontrei com a professora Carolina no campus no qual ela trabalha, no dia e horário que ela sugeriu. A nossa entrevista foi bem longa, pois ela é bem expansiva e narra de forma bem eloquente todas as situações que enfrentou (e ainda enfrenta) na condição de docente negra em uma instituição federal de ensino. Carolina é formada em Letras, com mestrado na mesma área. Ingressou no IFMG em 2017 e desde então tem lecionado em turmas dos cursos técnicos e superiores. Possui mais dois irmãos (um irmão e uma irmã),

ambos com graduação e bolsistas do PROUNI. Sua mãe, apesar de pouco escolarizada, sempre incentivou os filhos a estudarem. Um dos motivos que a levou a optar pela formação em Letras foi a convivência com a mãe, que sempre lhe contava histórias.

Sempre estudando em escolas públicas, não tem lembranças tão boas da escola do ensino fundamental: “Escola pra mim sempre foi um inferno. E depois eu vim a ficar na escola. Mas, enfim, foi sempre muito ruim. Ouvir esse tipo de coisa: “Neguinha nojenta, bruxa” fedorenta”. Morando em uma cidade do interior de Minas, não só ela, mas os poucos colegas negros que estudavam na mesma escola sempre foram alvo de ofensas raciais, sem que a escola se posicionasse de forma a conter essas manifestações.

Carolina afirma que, apesar de não ter tido uma boa experiência com a escola, optou por ser professora, por acreditar que poderia fazer a diferença. Desde os treze anos já queria ser professora, mas sempre ficava indecisa quanto à área que escolheria: Letras ou História. No ensino médio, chegou a cogitar a possibilidade de cursar Física. A opção pelo curso de Letras se deu a partir do gosto pela leitura e pela avaliação das condições de empregabilidade. Sua mãe a levou para conversar com um amigo da família, professor universitário, que lhe falou das possibilidades de atuação do profissional formado em cada uma das áreas e do mercado de trabalho que seria mais favorável para o egresso do curso de Letras.

Carolina estudou em uma instituição federal de grande prestígio. Logo ao ingressar na universidade, pôde perceber que aquele lugar não havia sido construído para atender à diversidade.

A Federal é uma instituição que é como um mar no qual alguém te joga e fala: “se vira aí!” não importa se você sabe nadar ou se você não sabe. “Se vira”! Você fica totalmente perdido. Não tem orientação nenhuma. A grade é flexibilizada. Você que monta o seu currículo, você não sabe nem por onde você começa, os coordenadores de curso não te dão orientação nenhuma. Então, é terrível! (Professora Carolina).

Ao analisarmos essa fala da professora, nos remetemos novamente à falácia da meritocracia. Embora, a trajetória dela possa ser utilizada de maneira indevida para justificar essa noção de mérito, pois negra e de família popular ingressou no ensino superior público em uma instituição federal muito conceituada. Ao chegar à universidade, ela teve dificuldades para se posicionar e se apropriar da instituição. Diferente dos jovens brancos de classe média, para os quais a trajetória universitária é um caminho natural. Por isso, conseguem acessar os suportes que a universidade oferece sem grandes atropelos. Apesar de ela ter tido alguns suportes, como o incentivo da mãe e a orientação do amigo da família para a escolha da profissão, a falta de conhecimento das sutilezas do meio acadêmico dificultou o ingresso e o

início da vida acadêmica. Após, conhecer, se aproximar de um núcleo de estudos. Nesse Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade (NEIA) encontrou suportes importantes para seu fortalecimento acadêmico e conclusão, conclusão do curso de graduação e aproximação de uma trajetória escolar mais longa e de sucesso.

### **5.3 Mais próximos(as) do que se imagina: possibilidades, limites e desafios ao longo das trajetórias**

Embora o nosso propósito inicial não tenha sido investigar e analisar as trajetórias escolares e de vida, dos(as) docentes entrevistados(as) nos vimos instadas a fazê-lo, pois, ao iniciarmos as entrevistas, seus percursos escolares e suas histórias de vida foram surgindo de uma maneira bem contundente. Assim, decidimos incluí-los em nossas análises.

Em alguns percursos, os suportes foram mais evidentes; em outros nem tanto. Houve casos de racismo desde a infância, com o silenciamento da escola diante dos fatos como no caso da professora Carolina, em que as crianças se afastavam dizendo que não queriam pegar a “pretice” dela.<sup>26</sup> Percebemos a operação dos marcadores de gênero, raça, em outras, como no caso da professora Antonieta, que desejou muito estudar para fugir do destino das outras meninas negras e pobres que viviam na mesma região em ela residia.

Tivemos trajetórias escolares interrompidas entre o ensino médio e a graduação, na maioria dos casos, por questões ligadas a condições concretas de sobrevivência, como Abdias, Juliano e André. Outras foram interrompidas nesse mesmo ponto de passagem, mas por escolha dos sujeitos, que optaram por vivenciar as experiências do mundo do trabalho, como Luiz e Cartola.

A maioria dos sujeitos vem de famílias pouco escolarizadas, com exceção de Antônio, cujos pai e mãe têm curso superior, Luiz, cuja mãe tem curso superior e pai ensino médio completo, e Lélia, que tem mãe com ensino superior e pai com ensino fundamental. Muitos são universitários de primeira geração e a maioria “abriu caminho” para os irmãos, como Lélia, André, Antonieta, Abdias e Juliano. É importante observar que em alguns casos o/a docente que entrevistamos é o/a filho(a) caçula, que chegou à idade de escolarização quando a família já estava mais estabilizada, como Abdias e Teodoro. Esse fato, no caso de Teodoro

---

<sup>26</sup> O silêncio da escola em torno das relações raciais, seja ignorando os conflitos ou saberes, por meio de um currículo que privilegia a história única, ou de omissões diante de agressões às crianças negras, por meio de seus rituais cotidianos, foi constatado e denunciado pelo professor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (1985). A data da investigação realizada pelo pesquisador, na qual ele identifica esse silêncio presente nos rituais pedagógicos, coincide com o período em que Carolina estava cursando o ensino fundamental.

especialmente, contribuiu para que eles pudessem estar na universidade, pois teriam um suporte em casa. Ainda que tivessem se enquadrado na categoria de aluno carente e recebessem bolsas, não precisariam trabalhar naquele momento para ajudar financeiramente a família.

Todos tiveram suportes e todos tiveram o mérito de ingressar no ensino superior e na pós-graduação. Porém chama-nos a atenção algumas trajetórias cujos sujeitos e suas famílias precisaram transpor barreiras muito difíceis, relacionadas ao racismo e a outras formas de opressão, sobre as quais a nossa sociedade se ergueu e tem se sustentado, como o machismo e o sexismo. Teodoro, depois que a família matriculou os filhos na escola, ouvia com frequência: “Eu não sei se pra ser servente de pedreiro precisa estudar, não”. Apesar desses comentários, que muito provavelmente estão relacionados ao racismo estrutural, que ainda persiste na sociedade brasileira, ele se formou bem cedo em uma universidade de grande prestígio na região.

Antonieta precisou enfrentar a mãe, que sempre dizia que ela não precisava estudar para ser dona de casa e romper com a causalidade do provável<sup>27</sup>, imposta pelo meio social no qual estava inserida, onde quem tinha mais escolaridade não tinha ido além do ensino médio.

Observamos também os efeitos do racismo, em suas diversas formas de materialização, nas trajetórias que nos foram confiadas. Em alguns casos, de forma mais explícita, por meio de “brincadeiras”, como as que eram feitas pelos colegas da escola particular onde Milton estudou. Em outras com sua forma institucional, como no caso de Teodoro, que terminou a quarta série como aluno destaque e, ao mudar de escola, foi parar na quinta série E. Apesar de seu alto desempenho acadêmico, o máximo que conseguiu alcançar foi a oitava B. Parece-nos que o racismo estrutural também operou em outras trajetórias, como no caso de Antonieta, que morava em uma vila onde não havia escola de ensino médio e que precisou iniciar sua vida profissional muito cedo para custear os estudos. Caso parecido ocorreu com Abdias, cuja família foi morar em um loteamento doado pela prefeitura e a única escola que havia bairro se recusava a receber estudantes negros e pobres, utilizando o argumento de falta de vagas.

As trajetórias apresentadas reforçam a ideia de que as condições de ascensão não são as mesmas para todos. Na mesma classe social, a raça e o gênero vão influenciar as trajetórias

---

<sup>27</sup> Para Bourdieu, a causalidade do provável está relacionada à capacidade das famílias (ou dos sujeitos) de prever as condições de sucesso e realizar escolhas dentro de um horizonte de possibilidades que lhes são desenhadas.[...] se os membros das classes populares ou médias tomam a realidade por seus desejos é que, nesse terreno, como em outros, as aspirações e exigências são definidas, em sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas, que excluem a possibilidade de desejar o impossível (BOURDIEU, 1998a, p. 47).

peçoais. Uma mulher negra não terá as mesmas oportunidades que uma mulher branca ou um homem branco ou negro. Da mesma forma que serão diferentes para um homem negro e um homem branco.

Alerta Ângela Davis (2011, p. 5):

É preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mutuas e outras que são cruzadas.

Essas três categorias estiveram presentes nas trajetórias apresentadas. Em alguns momentos, é possível notar a presença de uma ou outra categoria de maneira mais contundente e em outros momentos fica evidente a interseção entre elas. Embora a nossa intenção não seja trabalhar gênero e classe, será impossível analisar as trajetórias e a presença de docentes negros(as) sem que essas categorias surjam em algum momento.

Além das observações feitas acima, pudemos perceber outros traços comuns nas trajetórias observadas, consistindo em persistências e estratégias comuns. Dentre os pontos comuns, é preciso destacar a origem social dos sujeitos. Todos são de origem popular e filhos de pais pouco escolarizados, com exceção de Antônio e Luiz, que nasceram em famílias de classes médias. Saber da origem social pode nos ajudar a compreender as provações que enfrentaram e os efeitos dos suportes mobilizados pelos(as) sujeitos(as) durante a vida para a chegada e permanência no IFMG. Esses dois docentes, foram os únicos que cursaram o ensino médio em escolas particulares e puderam se preparar com mais tranquilidade para os exames vestibulares e ingresso na universidade.

Nas relações familiares, notamos que a ordem moral doméstica<sup>28</sup> foi muito importante em algumas trajetórias tanto para a longevidade escolar quanto para algumas escolhas pessoais e profissionais que eles(as) fizeram. Nesse ponto, destacamos a forte influência da presença do pai em mais de uma trajetória. Primeiro, no percurso de Juliano, em que os ensinamentos do pai com relação ao modo de tratar as pessoas e os bens alheios foi fundamental para que ele tivesse uma história de vida diferente da maioria dos colegas que

---

<sup>28</sup> Expressão muito utilizada nos estudos sobre sucesso escolar nos meios populares, a partir da concepção de Lahire (2004) a partir da observação da maneira como algumas famílias, apesar do seu baixo capital cultural, conseguem favorecer os filhos indiretamente, por meio da criação de um código de procedimentos que inclui o respeito pela autoridade (inclusive dos professores), a definição de responsabilidades por determinadas tarefas (incluindo os deveres escolares), o estabelecimento de horários para a realização de atividades (entre as quais, os estudos) e o controle sobre as relações de amizade, entre outros.

criaram junto com ele e que moravam na mesma rua que sua família. Segundo, na vida de Teodoro, a partir do exemplo do pai, que, apesar de pouco escolarizado, sempre foi uma referência no trabalho, até mesmo para os profissionais de nível superior. Terceiro, na trajetória de Milton, em que o pai esteve sempre presente, incentivando o filho a estudar, cobrando bons resultados, procurando matriculá-lo sempre na melhor escola, com o auxílio de amigos e até fazendo empréstimos para garantir que o filho pudesse fazer um intercâmbio. Quarto, na vida da professora Maria Firmina, seja incentivando-a a estudar para se tornar professora, seja levando-a para a universidade onde ele trabalhava e lhe dando a oportunidade de conhecer e se familiarizar-se com o ambiente acadêmico

É interessante observar que, embora tenhamos o caso específico do professor André cuja trajetória de longevidade escolar foi construída sobretudo com o apoio da mãe, na maioria dos casos em que há destaque para algum membro familiar no processo de escolarização, destaca-se a figura paterna. Tal fato contraria as informações de alguns estudos sobre sucesso escolar nos meios populares, em que a presença familiar se faz mais intensa na figura materna<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Alguns estudos que apontam a presença familiar intensificada na presença materna: Écio Portes (1993), Jailson Silva (1999), Portes (2001), Wania Lacerda (2006), Débora Piotto (2007), Maria do S. Souza (2009), Márcia B. de Araújo (2015).

## 6 AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DE SER NEGRO(A) NO BRASIL

Sou negra há menos de um ano.  
 Antes, era morena.  
 Minha cor era praticamente travessura do sol.  
 Era morena para as professoras do colégio católico,  
 coleguinhas — que talvez não tomassem tanto sol — e  
 para toda a família que nunca gostou do assunto.  
 “Mas a vó não é descendente de escravos?”, eu insistia  
 em perguntar.  
 “E de índio e português também”, era o máximo que  
 respondiam sobre as origens da avó negra.  
 Eu até achava bonito ser tão brasileira.  
 Talvez por isso aceitasse o fim da conversa.  
 (Bianca Santana, texto de 2005, publicado 5 anos  
 depois)<sup>30</sup>

Em um país que se ergueu com sobre bases coloniais, sustentadas a partir do racismo, e de uma forma particular de racismo, que querendo se esconder usa a máscara de uma falsa democracia racial, muitas são as pessoas que, a exemplo de Bianca Santana, passam muito tempo sendo moreninhas, pardas, mulatas, marronzinhas, qualquer coisa, menos negras. Existem aquelas que assumem a negritude e outras que continuam a negá-la, buscando o embranquecimento.

Neste capítulo discutiremos algumas das diversas possibilidades de ser negro, em um país marcado pela égide da escravidão e da mestiçagem, a partir dos depoimentos das professoras e professores entrevistados e em diálogo com as elaborações teóricas a respeito de identidade e de identidade negra, em particular. A questão “Desde quando, ou a partir de quando você começou a se autodeclarar como negro (preto ou pardo)?” suscitou respostas as mais variadas e que nos fizeram pensar sobre a identidade negra e como cada um se constitui negro nesse contexto. Essa questão nos trouxe elementos que nos ajudam a compreender, ainda que parcialmente, a presença e a atuação desses docentes no IFMG.

### 6.1 Desde quando me sinto negro.

Uma das nossas questões foi investigar a partir de que ponto cada entrevistado(a) se autodeclarava negro(a). Marília Carvalho, ao solicitar que crianças de uma escola pública nomeassem a própria cor/raça, notou a dificuldade delas em se identificar racialmente, mesmo

---

<sup>30</sup> Quando me descobri negra por Bianca Santana, publicado em <https://www.geledes.org.br/quando-me-descobri-negra-por-bianca-santana/>

quando tinham que preencher um questionário com a categoria cor/raça fechada e utilizando os critérios de cor do IBGE. Para Carvalho (2004), as dificuldades das crianças indicam “a identificação racial como um processo social construído ao longo da vida, que não decorre de uma percepção imediata de dados naturais”. Muito pelo contrário, o pertencimento racial não se constitui como um dado imutável para cada sujeito. É possível que em sua trajetória ocorram mudanças no processo de autoclassificação (EDITH PIZA; FÚLVIA ROSEMBERG, 2002).

Ao fazer a pergunta “Antes de responder ao instrumento encaminhado por nós, você já havia pensado sobre a sua identidade racial? Sempre se declarou negro?”, nem sempre conseguimos respostas objetivas e imediatas. Em alguns casos, foi preciso elucidar melhor a questão e apresentar exemplos que possibilitam um melhor entendimento.

A seguir, selecionamos algumas respostas e as organizamos de acordo com o momento em que a da identidade negra foi se tornando (ou não) possibilidade real na vida de cada um (uma).

**Sueli:** Eu digo que eu me identifico como negra desde o meu nascimento, quando eu me olhei no espelho eu vi que era mulher e negra. Isso me tornou feminista e antirracista. (Professora Sueli)

**Teodoro:** Desde sempre, professora. Nunca tive dúvidas. Meu pai é negro, minha mãe é mestiça, meio índia. Nessa mistura... Se for pegar a minha certidão de nascimento, tá escrito que eu sou pardo. Não sei se é cor parda que fala ou raça. Então, eu sempre me defini como negro. Apesar de ter sido registrado como pardo, eu sempre me identifiquei como negro. Criei minhas filhas... Minha esposa é parda também, mas se identifica como negra. E minhas filhas também, todas duas, são da minha cor.

Os depoimentos de Sueli e Teodoro nos mostram que ambos sempre se identificaram como negros. Teodoro, mesmo tendo uma mãe de pele mais clara e, ao que tudo indica, ascendência indígena, foi registrado como pardo, se autodeclara negro e criou as filhas como negras. Embora, Sueli afirme que se considera negra desde o nascimento, compreendemos que a construção da identidade negra, assim como das demais identidades é um processo. Ela pode afirmar que se reconhece assim desde o nascimento porque teve a influência dos pais, especialmente, do pai, para quem a identidade negra sempre foi uma questão muito forte. Gomes (2003), afirma que é na família que o processo de formação e constituição das identidades se inicia, foi o que vimos ocorrer nas narrativas de Teodoro e Sueli.

Destaca-se no depoimento de Teodoro, a sua condição de ter sido registrado como pardo e reconhecer-se como negro. De acordo com a classificação do IBGE, os pardos são considerados negros. Para o professor Jesus (2019), pardos não são indivíduos desracializados

pela miscigenação, como foi configurado pela ideal do embranquecimento, mas são parte da população negra, são os negros de pele clara, filhos de casamentos inter ou intra-raciais.

Nos anos finais da década de 1980, por ocasião da preparação para o Censo Demográfico de 1990, o Movimento Negro brasileiro realizou uma forte campanha visando à politização das identidades, sobretudo daqueles e daquelas que, em função da miscigenação, não se consideravam negros. No cenário atual, novas discussões a respeito da presença do pardo têm sido realizadas, sobretudo no contexto de aplicação das leis de “cotas” para ingresso no serviço público, universidades e institutos federais. Embora, o movimento social negro e o IBGE tenham entrado em um acordo quanto à classificação do pardo como sendo também negro,

[...] destes embates com o IBGE só conquistamos um compromisso: iriam continuar usando o termo PARDO e PRETO, mas em contrapartida, ao apresentar qualquer estudo que envolvesse os afro-brasileiros, iriam sempre, após apresentar os dados segmentados em “preto” e “pardo”, somá-los e chamá-los sob a terminologia de NEGROS. (GLEIDSON RENATO DIAS; PAULO Robert FABER TAVARES JUNIOR, 2018, p. 7).

Em muitos casos, o pardo ainda é visto como o elemento intermediário, aquele que não é branco, mas também não é negro, situação que não ocorreu com Teodoro, que apesar de ter sido registrado como pardo sempre se declarou negro.

**Benedita:** Desde criança, desde criança, eu me percebia, me identificava como uma pessoa negra na minha família. Aliás, a minha família não tem aquele viés assim de ser uma família revolucionária, lutadora, nesse sentido mais atual do termo, digamos assim. Mas, pelo pouco que eu conheço da minha ascendência, eu tive, eu acho que são os meus bisavós, ou tataravós. Agora não me recordo certinho, mas tem, assim, uma história de que do lado da minha mãe. Acho que era isso mesmo. A minha bisavó era filha de um sinhozinho com uma escrava. Então, sabe, essa trajetória. E tem índio misturado tanto do lado da minha mãe e do meu pai. Mas, desde pequena eles me ensinaram: Você é uma criança negra, mas não significa que você é menor por causa disso. Não significa que você é menos merecedora, mas talvez a vida não seja tão amigável com você.

**Maria Firmina:** Sim. Isso era uma coisa pra mim desde criança. Até com medo de que nós sofrêssemos algum tipo de agressão, verbal ou física, algum tipo de preconceito. Me preparavam, me protegiam nesse sentido, a ponto de ser até meio exagerado, de meu pai falar que não era para eu me envolver com homens brancos, que seria usada, objetificada. Mas assim de uma maneira equivocada, mas no sentido de proteger. Falta de conhecimento e tato para proteger sem engessar o processo.

Em algumas trajetórias, percebe-se que a posição da negritude era construída de maneira positiva e vinha acompanhada de uma preocupação e um cuidado com os(as)

filhos(as), como nas situações específicas das docentes Benedita e Maria Firmina. Em ambas as narrativas, pudemos perceber que as famílias estavam conscientes da condição racial e do papel que foi historicamente relegado ao negro na estrutura da sociedade. A partir dessa consciência, cada família encontrou uma maneira de proteger seus filhos. Para os pais de Benedita, era importante que ela soubesse que ser negra não significava ser menor. Porém, era preciso ficar atenta, pois a sociedade tratava as pessoas de maneira diferente em função da sua raça ou cor da pele. Aqui, evocamos a importância do movimento negro, de seu papel educador e, de modo especial, dos saberes estéticos-corpóreos, na perspectiva de Gomes (2017). Esses saberes, por serem os mais visíveis nas relações dos sujeitos com o mundo, contraditoriamente, sob a égide do mito da democracia racial, podem se transformar em não existência. As diferenças inscritas no corpo, na estética e na cultura negra tendem a ser consideradas exóticas, híbridas, não válidas e produzem uma narrativa sobre o negro que atinge a todos(as).

O discurso do racismo, por meio da ideologia da democracia racial, procura negar as diferenças étnico-raciais e invisibilizar as desigualdades por meio do apelo à miscigenação e à formação de um corpo mais aceito: o “moreno”, um mestiço que se desloca entre dois extremos, do negro para o branco, e nunca o contrário, pois o corpo ideal, que tem autorização para existir, é o branco. Essa narrativa atinge de modo negativo negros e negras e pode levar ao sentimento de autorrejeição. No entanto, diante desses conflitos, a comunidade negra tem tomado seu corpo como possibilidade de expressão identitária e de emancipação social. São os saberes estético-corpóreos que

[...] rivalizam com o lugar da não existência da corporeidade negra imposto pelo racismo. Eles afirmam a presença da ancestralidade negra e africana inscrita nos corpos negros como motivo de orgulho, como empoderamento ancestral. Recolocam a negra e o negro no lugar da estética e da beleza. (GOMES, 2017, p. 80).

Acreditando nessa capacidade de produção de saberes por homens e mulheres negros e negras e na sistematização desses saberes pelo movimento negro, podemos dizer que os pais de Benedita conseguiram perceber o lugar do corpo e da estética negra e, em certa medida, burlar algumas das ficções do estereótipo ao ensinar à filha que a ancestralidade negra é pra ser afirmada, e não negada.

Já a família de Maria Firmina queria evitar que ela sofresse no futuro os efeitos de um racismo estrutural, que criou estereótipos variados sobre a mulher negra e sua sexualidade. Historicamente, a mulher negra serviu apenas para satisfazer os desejos dos brancos,

servindo-lhes na mesa e na cama. Da ama de leite a objeto sexual, que servia para satisfazer os desejos do patrão, sua sexualidade foi construída no sentido de ter seu corpo feito objeto e propriedade do qual se poderiam usar e abusar.

Gilberto Freyre (2004, p. 367) aponta a serventia do corpo da mulher negra: “[...] da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama de vento, a primeira sensação completa de homem.” Nessa perspectiva, ela deve estar à disposição para servir sexualmente ao homem branco. A preocupação com o relacionamento de Maria Firmina com homens brancos, baseada na objetificação do corpo feminino, encontra ressonância na história de Benedita que nos conta quando uma bisavó era fruto de um relacionamento entre uma mulher escravizada e um senhor.

**Lélia:** Desde criança. Sempre foi familiar, porque a minha família é completamente negra. Então, sempre foi ali, familiar. Agora é que está começando a miscigenar um pouco, mas a maioria ainda são negros. E uma vez que surgiu até uma conversa assim, mais calorosa entre nós. Foi quando meu irmão mais velho foi fazer o certificado de reservista, e aí tinha opções para ele estar marcando se ele era preto, pardo, branco. E aí ele marcou preto. E a pessoa que estava coordenando o processo falou com ele: “Não. Você não pode se declarar preto. Você é pardo”. E aí ficou aquela situação. Em relação a mim, a cor de pele dele é um pouco mais clara. Então, ele teve que declarar pardo, sendo que a família dele é de negros. E, depois disso, vieram as discussões: “Como é que você declara pardo em uma família que é de negros?” Mas a gente sempre comentou na família sobre essa questão.

Em outras famílias as discussões sobre a condição racial sempre esteve presente; em alguns momentos, geradas por conflitos entre a autodeclaração e heteroidentificação de cor. Na família de Lélia, todos os/as filhos(as) sempre se consideraram negros(as) e nem sequer cogitavam ser classificados ou identificados de outra maneira, até que o seu irmão, aos dezoito anos, precisou se alistar no exército e lhe foi pedido que se dissesse qual era a sua cor/raça. Ele respondeu que era de cor preta, mas teve a sua afirmação questionada pelo agente, que o considerou pardo. Ele levou essa discussão para casa e a família, pois sempre se sentiu negro, mesmo tendo a pele parda. A narrativa apresentada pela professora Lélia a respeito da situação vivenciada por seu irmão é bem característica do racismo à brasileira que vive a procurar formas de embranquecer o(a) negro(a) de pele clara.

**Antonieta:** Eu nasci negra. Sempre achei que era isso. Eu não sei, assim, se teve esse momento, porque o que acontece, geralmente as pessoas falam: “Ah! Você é morena”! Realmente, a minha cor de pele é morena, mas eu não vou criar uma categoria diferente pra mim porque não existe essa categoria. Eu sempre pensei que não existia uma outra categoria. Então, pra mim, era isso. Acho que eu pensava assim, a vida toda. Eu lembro que na escola, os alunos faziam referência a mim

como se eu fosse negra. Sabe, assim, eu acho que isso foi meio natural assim pra mim.

Além das relações familiares, em algumas situações a convivência escolar também se tornou relevante, pois o olhar e a percepção dos colegas reforçou a condição identitária, como o caso da professora Antonieta, que, apesar de ter a pele parda e, muitas vezes, ser chamada de moreninha, na escola foi associada ao grupo negro. É assim que ela se identifica, embora esteja consciente de que a cor da sua pele e a textura do seu cabelo podem até contribuir para que ela não seja tão discriminada em algumas situações, como ela mesma afirma: “Eu sei que pra mim eu posso não considerar diferente, mas eu sei que as pessoas impõem diferenças. E as oportunidades mudam. Na medida que aumenta a carga de tinta, diminuem as oportunidades. Eu já vi isso.” O conceito de identidade negra nos ajuda a compreender o posicionamento da professora Antonieta diante da sua própria identificação étnico-racial, considerando o que afirmou Hall (1987) que a categoria “negro” não existe por si mesma. Ela sempre foi uma identidade politicamente localizada e passível de ser aprendida a partir de determinados momentos ou contextos. No caso da professora Antonieta o contexto familiar e escolar contribuiu para essa identificação.

**Antônio:** Então, eu nunca precisei de me autodeclarar em lugar nenhum, eu me lembro. Fui me lembrar outro dia, quando eu me alistei no exército. Quando eu me alistei no exército, eu não me autodeclarei. O soldado, ou o cabo, que me alistou me declarou moreno. Moreno, moreno. Não nem pardo. Cor da cútis: moreno. E eu nunca mais precisei me autodeclarar, nem nada. E noventa e nove e nove por cento, da população brasileira eu diria que é pardo. Não noventa e nove, noventa por cento da população brasileira é parda. O Brasil é um país multicultural, tudo junto e misturado. E, então, eu me autodeclaro pardo hoje porque sou brasileiro, tanto geneticamente, toda misturada, minha genética, quanto fenotipicamente. Eu não acho que eu sou branco, mas também não sou negro. Então, eu estou no meio do caminho. Como estou no meio do caminho, sou pardo. (Professor Antônio).

A narrativa do professor Antônio no que se refere a sua identificação racial nos fez refletir sobre várias concepções acerca das relações étnico-raciais construídas no Brasil. Ele respondeu ao questionário se autodeclarando pardo, mas, quando interpelado pessoalmente sobre essa identificação, afirma que até o momento do questionário nunca havia precisado se autoidentificar e que se declara pardo porque não é branco e nem negro. Ao dizer que não é branco nem negro portanto, pardo, o professor pode estar repetindo um pensamento que esteve presente no contexto brasileiro (e arriscamos a dizer que ainda está) e que fez parte de um projeto político-ideológico que visava o branqueamento do País. Esse ideal de branqueamento esteve ancorado na mestiçagem e deu sustentação ao mito da democracia racial brasileira.

Jesus (2019), argumenta que o mito da democracia racial, emergido nos 1930, foi, pouco a pouco, se vinculando a um projeto de nação que buscava construir uma coesão nacional. Neste projeto, o mestiço passou a desempenhar um papel muito importante e estratégico, pois representava a síntese das diferenças. Visto como um sujeito único e desracializado, o mestiço torna-se a expressão da nação que se quer racialmente indiferenciada.

Para Kelly Cristina Cândida de Souza (2018, p. 32), é possível afirmar que a mestiçagem, ao produzir um sujeito livre dos determinantes da raça e potencializado pelas elaborações de Gilberto Freyre, produziu um sujeito correspondente ao ideal universal: “A mestiçagem produziu, além de um sujeito universal, também uma subjetividade universal, coletiva, capaz de ordenar e suplantar as individualidades diferenciadas em um ideal social (coletivo).” No entanto, as relações raciais no Brasil sempre foram ambíguas, como o próprio sujeito gerado pela mestiçagem. Ao mesmo tempo em que projetam o mestiço como a representação de um humano universal, continuam a perseguir o ideal de branqueamento.

É possível que seja a partir desse ideário de sujeito universal e desracializado, ainda que sem reflexão do fato, que o professor Antônio se defina como pardo, pois não se considera branco nem negro, afirmando estar no meio do meio caminho, associando o pardo ao mestiço. Declarar-se como pardo por não pertencer ao grupo de negros nem ao grupo de brancos está de acordo com o ideário de branqueamento por meio da mestiçagem, mas entra em conflito com as noções consagradas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e com o entendimento que está presente nas políticas públicas de Ações Afirmativas. Tanto um quanto o outro se definem como beneficiários das políticas de cotas, cidadãos negros, sendo negros a soma dos cidadãos pretos com os cidadãos pardos.

A expressão estar “no meio do caminho”, quando enxergada pela lente da mestiçagem, pode significar estar avançando para se tornar um branco. De acordo com Skidmore (1994), a maioria dos abolicionistas brasileiros previa um processo evolucionista em que o elemento branco aos poucos triunfaria e também estavam dispostos a acelerar essa evolução promovendo a imigração europeia, pois acreditavam que a chegada de imigrantes apressaria o processo de branqueamento.

A mestiçagem produziu o pardo, que nem sempre foi o protótipo de sujeito universal. O termo *pardos* e as flutuações do percentual de indivíduos autoidentificados como tais foram interpretados de diferentes maneiras e deram subsídios para interpretações distintas em torno da questão racial e do próprio sentido de povo, nação e civilização brasileira. Em alguns momentos foi visto como sinônimo de “degenerescência da população”; em outros aparecia

como estado transitório entre um passado negro e um futuro branco da nação brasileira. Foi enxergado também como sinônimo de “indefinição” ou “resíduo” racial. Atualmente, como já afirmado pelo professor Jesus (no prelo), tanto para o IBGE quanto para as políticas públicas de ações afirmativas, o pardo é visto como parte do somatório da população negra. O termo *pardo* e as flutuações do percentual de indivíduos autoidentificados como tais foram interpretados de diferentes maneiras e deram subsídios para interpretações distintas em torno da questão racial e do próprio sentido de povo, nação e civilização brasileira.

No processo de mestiçagem, quando se acreditava que o País iria embranquecer, o pardo realmente estava entre o branco e o negro. Atualmente, o IBGE classifica como negros, pretos e pardos, e é com esta classificação que estamos trabalhando nesta pesquisa. Lembramos que, as análises dos Censo Demográficos têm apontado que a população negra no Brasil aumentou. Porém, esse fato não indica meramente um aumento populacional, e sim uma valorização da identidade negra, valorização que ocorreu a partir do trabalho do movimento social negro, como a campanha “Não deixe sua cor passar em branco”, realizada por ocasião do recenseamento de 1991. Apesar dessas variáveis, muitos sujeitos se declaram pardos em oposição ao branco, mas parecem não estar muito seguros dessa identidade como sendo negra.

O professor Cartola, diferente do professor Antônio, não aponta que está no meio do caminho, mas também não parece tão convicto de ser negro.

**Cartola:** Na verdade, eu acho que eu nunca me declarei assim. Nunca fiz uso de autodeclaração pra cotas, alguma coisa nesse sentido. Eu acho que eu sempre gostei de participar das discussões, mas não sei. Você me perguntando, agora, não parei para pensar nisso; não, mas acho que eu nunca me autodeclarei.

**Márcia:** Mas se fosse responder o questionário do IBGE, você colocaria...

**Cartola:** Provavelmente, pardo.

Assim como Antônio, o professor Cartola também se identificou como pardo e disse que até o momento da entrevista nunca tinha parado para pensar sobre sua identidade racial. Sempre gostou de participar de discussões e debates sobre as relações raciais, a cultura africana e afro-brasileira, mas não pensava sua identidade como sendo negro. Insistimos na questão e perguntamos: Caso tivesse que se declarar, como o faria? Ele respondeu que pardo, sem hesitar. No entanto, não nos pareceu que estivesse tão evidente para esse professor que o pardo também é negro. Nesse posicionamento, percebemos os tentáculos da falácia da democracia racial, que, se nunca existiu de fato, também nunca deixou de ser considerada como uma possibilidade.

Pensando nessa fluidez de classificação de cor, retomamos a questão do corpo negro: Qual é o corpo negro que está presente no IFMG e qual é o corpo negro que pode ser esperado na instituição? A pesquisa nos mostrou que, embora muitos se autodeclarem pretos, socialmente poderiam ser classificados como pardos. Não coincidentemente, são os de fenótipo preto que relatam situações que poderiam ser classificadas como de racismo institucional e estrutural. Uma evidência é o caso da professora Sueli, que, ao se apresentar no campus, foi logo avisada que a partir daquele momento ela seria a responsável por realizar as atividades da “Semana de Consciência Negra”. Mais uma vez, notamos como o racismo opera de maneira natural. Quem deveria se responsabilizar pela realização de atividades que se propõe a discutir a temática étnico-racial só poderia ser uma professora negra.

Fato semelhante foi vivenciado pelo professor Abdias, que, ao chegar ao campus, ouviu que estava chegando um docente negro, mas que se tratava de um negro polido. Esse “negro polido” foi imediatamente convidado para colaborar com a reestruturação dos planos de cursos e das ementas de algumas disciplinas, de modo a acrescentar elementos da cultura africana e afro-brasileira e, dessa forma, atender às exigências do MEC para o reconhecimento dos cursos. Não é possível termos a dimensão do que seria um negro polido, porém o fato de a frase ter sido construído de modo adversativo. “É um negro, mas é um negro polido”, parece transmitir a ideia de que não se trata de qualquer negro, mas de um negro diferenciado, um negro que está ocupando um espaço que não se espera para ele, um negro polido. Ou seja, um negro que sabe se comportar, quiçá, quase branco.

Percebemos aí a operação do racismo institucional e da branquitude normativa, que, ao trazer o branco como norma, deixa de discutir as relações raciais em outras perspectivas. Somente a partir das exigências legais e da chegada de negros e negras na docência os sujeitos começaram a ser vistos como tendo cor. A professora Benedita, desde que chegou ao campus, é constantemente lembrada de que é negra, pois “lembra” muito outra docente que já atua há mais tempo no campus. Até “parecem” irmãs. Situação semelhante ocorreu com as professoras Maria Firmina e Virgínia, pois agora a professora Virgínia teria companhia, já que chegou outra pessoa negra no campus.

A identidade negra dos(as) docentes não foi construída ao mesmo tempo nem da mesma forma. Se alguns já se percebiam como negros desde a infância, existem aqueles que embora se declarem pardos, parecem não ter muita segurança de que ao se declararem pardos, estão se reconhecendo como negros(as) e outros que precisaram de algum acontecimento específico para que isso acontecesse

**Milton:** No ensino fundamental, quando eu comecei, que eu comecei estudando em escola pública até a quarta série do ensino fundamental, lá, sim, eu tinha meus colegas negros, porque nós éramos de periferia. Quando eu entrei no colégio privado, a situação se inverteu. Apesar de meu pai ser negro e a minha mãe ser branca, eu ser mestiço, eu era o mais escurinho lá da escola. Eu tinha aquela percepção. Tanto é que eu tinha apelidos relacionados com isso, apelidos relacionados com cor. Ou seja, tudo que era relacionado com cor eu tinha esses apelidos. Às vezes, a gente ia fazer excursão pra praia, e eles brincavam que eu não precisava ir pra praia que eu já era queimado por natureza. Esse tipo de coisa...

**Juliano:** Então, eu venho a me declarar negro, quando, na verdade, é a primeira vez que eu me olhei e gostei de mim, porque eu não me permitia nem usar óculos escuros porque eu achava que não ficava bem, por ser negro, por ser preto. Foi quando eu saio da minha cidade natal e vou estudar. A universidade me mostrou que eu era um cara bonito. Porque eu sou um cara bonito, eu não tinha isso. Eu fui ver isso quando eu chego em outra cidade, na universidade que as pessoas começam a falar umas coisas que eu não tinha ouvido antes na minha terra natal. Lá em na minha cidade natal e nem em lugar nenhum. Eu comecei a fazer parte de algumas coisas que eu não fazia parte antes. Não vou nem dizer de ascensão social, porque eu estudava em uma universidade pública e trabalhava pra me sustentar. Então, não foi questão de ascensão, foi uma questão de perceber mesmo que eu sou preto mesmo e sou bonito. Aí, isso vai cristalizando, vai criando uma cristalização, uma crosta, uma redoma que te protege e que te deixa mais forte pra enfrentar as pancadas. E, aí, eu percebi que eu recebia mais pancadas.

Tanto Milton quanto Juliano passaram a se identificar como negros a partir de acontecimentos específicos em suas trajetórias. Milton só se deu conta da sua condição de negritude a partir do momento em que passou a conviver com os colegas brancos e de outra classe social. Até então, ele estava entre iguais, e a cor da pele não se mostrava como um fator determinante. Na nova escola, a cor da pele passou a ser marcada de forma negativa, pois era o único negro e bolsista. Para não se sentir inferior ou deslocado do grupo, ele se esforçava para ser o melhor aluno da escola. Maria Clareth dos Reis (2008) com apoio em Jorge Nagle (1974) chama esse comportamento de ter a educação como foco para romper com a discriminação, a pobreza e a miséria de “otimismo pedagógico”. Esta pesquisadora, ao estudar trajetórias de docentes no ensino universitário, notou que a maioria das entrevistadas, assim como Milton, se esforçava para alcançar boas notas, encontrando nesse comportamento uma forma de aliviar a discriminação, e ao mesmo tempo, de angariar reconhecimento e respeito.

Juliano, em verdade, tinha consciência de ser negro, mas enxergava-se de uma maneira negativa. Para ele, o corpo negro não poderia ser considerado bonito nem poderia se dar o direito de usar determinados adereços, como óculos escuros. Na situação dele, foi a universidade, o acesso à informações e a convivência com outras pessoas que possibilitaram esse reconhecimento. A professora Gomes (2017) afirma que o movimento negro educa e reeduca a sociedade. A constituição de uma identidade negra positiva pelo professor Juliano pode ser tomada como exemplo da importância desse papel formativo do movimento negro.

Embora ele não tenha passado por nenhuma organização formal, sabemos que nos últimos anos a imagem positiva vem sendo construída e ganhando espaço na cena pública a partir da organização dos mais variados grupos.

A partir dos depoimentos, percebemos que ainda existem diversas maneiras de ser negro no Brasil e que não se pode ter uma identidade negra politicamente engajada para todas as pessoas negras porque as trajetórias não são iguais, assim como as experiências. No entanto, o combate ao racismo e às desigualdades deve ser um compromisso de todas as instituições. Parece-nos que a instituição, aos poucos, vai se dando conta de que no corpo docente do IFMG existem corpos negros que estão buscando provocar ranhuras nos estereótipos criados sobre o negro ao longo da nossa história, ocupando espaços na docência, na pesquisa, na extensão e na gestão, fazendo-se visíveis e notados a partir desses espaços. É importante ressaltar que, diante do racismo institucional, vimos posicionamentos propositivos de alguns docentes, como Sueli, que tem realizado rodas de conversa e coordenado atividades para discutir e refletir sobre as relações étnico-raciais e Abdias, que têm circulado por outros campi para falar da sua experiência de ingresso e quase exoneração.

## **7 O QUE OS/AS DOCENTES NEGROS(AS) TROUXERAM PARA O IFMG**

A segunda parte da questão geradora da entrevista convoca os/as docentes a dizerem o que trouxeram para o IFMG. Apontaram trajetórias marcadas pela superação de provações, muitas vezes, relacionadas ao racismo. Porém, nem sempre esta questão apareceu de maneira explícita em suas falas. Compreendemos que não é possível exigir engajamento e discussões relativas às relações étnico-raciais de todos os homens e mulheres negras. A simples presença de um corpo negro na docência em uma universidade ou instituto federal já diz muito e pode provocar potentes estranhamentos. Estranhamentos no sentido da presença ainda inusitada, posto que reduzida em relação ao número de negros na população brasileira, e potentes justamente por serem inusitadas, podendo possibilitar o olhar que estranha e busca compreender.

Pensar em estranhamentos nos remete a algumas situações relatadas por alguns docentes em muitos momentos da entrevista e que nos ajudam a compreender o quanto o corpo negro que chega a lugares onde geralmente não são esperados pode causar incômodos e deslocamentos. Novamente, recorreremos ao caso da professora Sueli, que, quando chegou ao campus, foi imediatamente comunicada de que seria a responsável pela celebração da “Semana da Consciência Negra”. Esta situação é bem emblemática do que se espera de uma pessoa negra na docência em uma instituição que trabalha com ensino, pesquisa e extensão. Também diz muito do lugar que os estudos das relações raciais ocupam (ou ocupavam) no campus de lotação da professora Sueli, na medida em que reconhece a necessidade legal de trabalhar as relações raciais, mas até aquele momento ainda não havia se organizado para iniciar um trabalho que permitisse discussões ou debates acerca da temática. O mesmo se observa em relação ao campus em que trabalha o professor Abdias, pois, assim que ele entrou no exercício do cargo foi logo demandado para ajudar na revisão das ementas dos cursos, para incluir as discussões propostas pela Lei 10639/2003 e Lei 11645/11. Ressaltamos que o trabalho com a cultura africana, indígena e afro-brasileira é uma demanda colocada pelos instrumentos de avaliação dos cursos criados e utilizados pelo MEC.

Constatou-se que a instituição é reativa, pois reage diante das demandas, mas não se planeja ou se prepara antecipadamente para o enfrentamento. O campus em questão esperou que uma docente negra ingressasse em seu quadro para começar a pensar em atividades que abordassem as relações étnico-raciais e atendessem aos critérios do MEC. Da mesma forma, a instituição definia o número de vagas reservadas a negros(as) em seus concursos, mas não se preparava para defender seu posicionamento a respeito dessas vagas diante da Justiça, pois

ocorreram casos de exoneração de servidores que já haviam tomado posse e entrado em exercício.

Gonzaga (2017) utiliza as categorias “reatividade” e “seletividade” para explicar como a gestão da UFMG se posicionou diante das demandas trazidas pelos sujeitos que ingressam na universidade por meio de políticas de ações afirmativas. Para essa pesquisadora, em muitas situações a instituição se posicionava somente quando era provocada e selecionava o que e como responder. No caso do IFMG, não conseguimos ver tanta seletividade, mas notamos que a reatividade ocorria em mais de uma situação.

Ainda, em relação a esse caráter reativo diante do trabalho com as temática das relações étnico-raciais, destacamos a ausência da constituição de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neab’s) ou Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi’s) na instituição. Embora, não tenhamos feito levantamento da presença desses núcleos nos campi, a partir das respostas dos(as) docentes a uma pergunta sobre o conhecimento ou participação em NEAB, pudemos notar que, pelo menos nos campi onde nossos(as) entrevistados(as) trabalham não existem NEAB’S ou NEABI’S constituídos, assim como, não os há na reitoria do IFMG. Na mesma direção, as falas dos(as) docentes entrevistados(as) mostraram que o trabalho com a temática das relações étnico-raciais, parece ser sempre iniciativa dos campi e nunca por sugestão ou orientação da reitoria.

Importante ressaltar que o campus não estava totalmente alheio à necessidade e à vontade de trazer para o cotidiano da escola discussões acerca das relações étnico-raciais, pois a lei determina que o dia 20 de novembro conste no calendário como “Dia Nacional da Consciência Negra”, mas não obriga que as escolas definam uma semana para celebrar esse momento. Sem entrar no mérito da discussão se concentrar atividades em uma semana é a melhor estratégia para se tratar da temática, há que se valorizar essa iniciativa, pois estamos tratando de uma instituição de ensino profissional e que carrega muitas especificidades.

Do negro espera-se determinado papel. Porém, o estereótipo, na perspectiva apontada por Bhabha (2013) perpassa uma condição ambígua e ambivalente, o que permite, se não subversão, ao menos abalos e fissuras nas estruturas estabelecidas. Assim, se essa presença causa estranhamentos também traz potencialidades. Sueli nos relatou que sua presença e as propostas de trabalho que está desenvolvendo no campus têm provocado reflexões acerca da condição da mulher e, sobretudo, da mulher negra. Muitas vezes, diante da sua presença ou de alguma de suas orientandas, docentes, técnicos e até outros estudantes se sentem pouco à vontade para tecer comentários racistas, machistas ou homofóbicos. É importante ressaltar que a professora Sueli aceitou a tarefa de coordenar as atividades da “Semana da Consciência

Negra”, mas tem feito muito mais do que apenas celebrar a data. Para a realização dessas atividades, ela tem conseguido mobilizar vários segmentos do município onde se localiza o campus no qual trabalha, estabelecer diálogos com as escolas estaduais e contribuir para o fortalecimento das lutas contra o racismo, especialmente por meio da participação no Conselho de Promoção da Igualdade Racial do Município. Adicionalmente, ela coordena um projeto de extensão cuja proposta é discutir temáticas relativas às relações étnico-raciais e de gênero ao longo do ano.

A presença de novos sujeitos nas instituições de ensino, seja como discentes ou docentes, pode contribuir para a construção de uma instituição mais diversa e acolhedora e menos endógena do ponto de vista tanto da presença de novos sujeitos quanto da produção de conhecimento. Isso não significa, necessariamente, que docentes e discentes negros(as), terão que discutir ou incluir em sua produção questões relacionadas a raça ou desigualdades raciais.

Sales Augusto dos Santos (2015), ao entrevistar ex-alunos da UNB que haviam ingressado pelo sistema de cotas raciais, constatou que apenas 4,10% de um total de 358 estudantes haviam incluído em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC) questões relacionadas às relações raciais brasileiras. Mesmo tendo encontrado estes resultados o pesquisador continua afirmando a importância das medidas de ações afirmativas e a importância de mais negros(as) no ensino superior brasileiro.

Os relatos colhidos apontam que, além do corpo negro, que se constitui como presença inesperada em determinados espaços, esses docentes trouxeram experiências e vivências construídas em diferentes momentos. Alguns experienciaram diferentes papéis no mundo do trabalho, como a indústria e os meios de comunicação, antes de ingressar na carreira acadêmica. A partir das falas, notamos que alguns entrevistados destacaram a experiência anterior como relevante, mas outros deram mais ênfase à própria trajetória de vida.

## **7.1 Experiências e vivências acadêmicas**

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (JORGE L. BONDÍA, 2002, p. 25).

Ao trazermos as experiências e vivências acadêmicas dos entrevistados, temos em vista a perspectiva apresentada por Bondía, considerando a experiência como algo que toca, atravessa e transforma. Ampliando essa perspectiva, podemos compreender que não são os

indivíduos que têm experiências, e, sim que os sujeitos são constituídos pela experiência (JOAN W. SCOTT, 1998). Para Scott (1998), as experiências só ganham relevância quando provocam deslocamentos e reposicionamentos. Uma mesma cena pode ser vista inúmeras vezes, mas ela só será percebida quando o sujeito se sentir tocado por ela. Nesse sentido, o que conta como experiência nem sempre é algo direto e autoevidente. Por isso, a experiência é sempre política, pois está relacionada com as estruturas sociais e precisam de um olhar atento e observador para conseguir percebê-las. Assim, a dimensão da experiência está relacionada com as formas que os sujeitos têm de ser e de estar no mundo em determinados contextos consigo mesmo e com os outros.

A nossa pergunta não foi especificamente sobre a experiência profissional e acadêmica. Questionamos o que cada um e cada uma trouxe para o IFMG ao chegar à docência. Quando declararam o que trouxeram, em muitos casos, houve um grande destaque para a trajetória profissional e acadêmica e como as experiências vividas nessa trajetória se tornaram importantes para que se formassem e chegassem ao IFMG. Compreendendo experiência no sentido exposto por Bondía (2002) e Scott (1998), acreditamos que os eventos profissionais e acadêmicos foram destacados pelas(os) entrevistadas(os) porque fizeram parte de sua constituição como docentes que estavam ingressando em uma nova carreira. Ousamos afirmar que esses acontecimentos, sejam no âmbito da academia, do mundo do trabalho ou das relações interpessoais, podem ser agrupados como experiência, porque contribuíram para que os sujeitos se constituíssem e pudessem construir uma trajetória que os conduziram(profissionalmente) ao IFMG.

É importante ressaltar que a experiência, tal como a compreendemos, está longe de ser sinônimo de “práticas”, “fazer” ou “sucessão de fatos vividos e narrados”. Ela serve como uma forma de se falar sobre o acontecido e de estabelecer diferenças e similaridades. Nesse sentido, a experiência é também política, porque sempre ocorre com o sujeito na sociedade. A experiência é individual e também coletiva e nos ajuda a compreender como docentes negros(as) e foram se constituindo ao longo de suas trajetórias. Pensar a experiência na perspectiva apresentada nos ajuda a não naturalizar as vivências que nos são apresentadas pelos(as) e docentes entrevistados(as), por mais “evidentes” que possam parecer. Precisamos ir além da função biológica da visão e da audição. Precisamos enxergar e escutar as vozes que nos confiam suas vivências para percebermos as nuances das opressões de gênero, classe e, sobretudo, de raça presentes nessas vivências.

Como são muitos e diversos os sujeitos, as experiências que os constituem e os transformam também são. Ainda que falemos de trajetórias acadêmicas, estas não foram todas

lineares e homogêneas. Antes, foram construídas em momentos diferentes. Tivemos aqueles que saíram quase que imediatamente da universidade para o Instituto e trouxeram, além da formação acadêmica, experiência de pesquisa. Outros passaram pelo mundo do trabalho e chegaram ao Instituto com outras vivências. O saber da experiência e as experimentações realizadas nos vários espaços de lutas concretas e articuladas com a realidade são reforçados e, ao mesmo tempo, reforçam suas ações e práticas docentes.

Milton, ao responder à nossa questão, afirma ter trazido, além de sua experiência e do desejo de trabalhar com a pesquisa, sua disposição para se dedicar à instituição. Como revelam as trajetórias escolares lineares, o professor Milton ingressou na pós-graduação (mestrado) imediatamente após a conclusão da graduação e direcionou sua formação acadêmica para a pesquisa, alimentando o desejo de se tornar docente do ensino superior. Dessa forma, ele prestou concurso para o IFMG antes mesmo de ter concluído o mestrado, apostando que nessa instituição poderia dar continuidade ao seu trabalho com pesquisa.

Eu tive um currículo sempre formado para pesquisa, sobretudo pesquisa. Sempre gostei dessa área e vi a possibilidade de trabalhar no Instituto de Ciência e Tecnologia. Então, eu falei: “Poxa! Eu vou conseguir desenvolver as coisas com as quais eu gosto de trabalhar”. Então eu trouxe a minha disposição. Ou seja, eu me dispus a deixar minha cidade natal, me dispus a deixar Belo Horizonte, pra morar aqui pra me dedicar com muito empenho ao IFMG. (Professor Milton).

Creemos que muito mais do que o conhecimento e a *expertise* como pesquisador, esse professor trouxe para o IFMG a crença no potencial de uma instituição nova. Ao se mudar de cidade, deixar a cidade natal para fixar residência próximo ao campus, estava demonstrando a disposição de se dedicar com afinco a um projeto para sua vida acadêmica.

Teodoro também aponta que trouxe para o IFMG uma formação acadêmica consistente, que lhe possibilitou contribuir, ao longo de mais de quinze anos de docência no Instituto, para a formação de técnicos e, mais recentemente, bacharéis. Nas palavras do próprio professor: “Isso permitiu a gente colaborar com a formação de excelentes técnicos em Agropecuária naquela época”. Este docente trabalha em um dos campi mais antigos do IFMG e é, dentre os docentes que entrevistamos, um dos mais antigos. Ingressou na instituição em uma época que existiam poucos mestres e doutores. De fato, sua formação acadêmica parece ter sido fundamental para a consolidação do campus, como referência na formação de técnicos nas áreas de Ciências Agrárias. Embora, ele não tenha apontado a disposição e a disponibilidade como relevantes em sua chegada ao Instituto, assim como o professor Milton,

também se mudou de cidade, fixou residência e constituiu família no município onde está localizado o campus no qual trabalha.

Ao analisarmos a presença desses dois docentes a partir de suas trajetórias, vivências e experiências acadêmicas, podemos tomar o conceito de afiliação a partir das proposições de Alain Coulon (2008) como o aprendizado das regras e códigos da vida acadêmica. Ou em suas palavras: “*Afiliação* é o método através do qual alguém adquire um status social novo.” (COULON, 2008, p. 31). Assim, o ingresso como docente no Instituto é marcado pela passagem da condição de estudante ou estagiário para a de docente. Conforme observou Coulon (2008) em seu livro *A condição do estudante*, a passagem da condição de aluno do ensino médio para estudante do ensino superior exige do discente a organização de três aspectos fundamentais de seu cotidiano: o tempo – muda a relação com o tempo, pois mudam a estrutura e a duração das aulas, assim como as exigências em relação aos trabalhos acadêmicos, que passam a demandar mais esforço intelectual e tempo para realização; o espaço – a estrutura organizacional das universidades, geralmente, é maior e bem diferente das instituições de ensino médio, o que exige do estudante mais esforço para se locomover e aprender a localizar os locais que precisa frequentar como, departamentos e secretarias; e a relação com o saber, em que precisa desenvolver a capacidade de interpretar as regras institucionais, exigências e expectativas dos professores.

Essa passagem exige procedimentos, conhecimentos e competências, que precisam ser adquiridos e que irão garantir o sucesso e a permanência nesse nível de ensino. Estes requisitos não estão relacionados apenas aos aspectos cognitivos e intelectuais, mas também aos sociais e culturais relacionados aos hábitos e à cultura estudantil universitária. Tal cultura não é adquirida apenas na maneira acadêmica; ela vai sendo internalizada nas sutilezas e interações cotidianas. Esse processo exige tempo e dedicação. Não acontece de uma vez por todas e se renova a partir da incorporação de novos elementos. No âmbito desta pesquisa, o conceito de afiliação ajuda a desvendar a inserção desses docentes e sua participação em atividades acadêmicas no interior da instituição.

Ainda que Coulon (2008) tenha utilizado o termo *afiliação* para descrever e explicar a condição de passagem do estudante do ensino médio para o ensino superior, podemos compreender que o ingresso na docência no ensino superior ou na carreira EBTT apresenta especificidades que exigem, em certa medida a afiliação do docente. Para que possa afiliar-se, o docente precisa conhecer as sutilezas do meio acadêmico, as especificidades da organização da carreira, as nuances que separam e, ao mesmo tempo, integram as dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão. No caso específico da carreira EBTT, precisa compreender que terá

que atuar nessas três dimensões, sendo que a dimensão do ensino ainda traz uma perspectiva de atuação que se difere e, ao mesmo tempo se aproxima das exigências para a docência tanto no ensino superior quanto na educação básica e na educação profissional.

De todos os docentes entrevistados, Milton é o que mais tem apresentado projetos de pesquisas. Teodoro, professor titular, apresenta significativa experiência na orientação de trabalhos de graduação dentro da instituição e na participação em bancas de mestrado, doutorado e defesas de memorial para professor titular em outras instituições. Tomando-se o conceito de afiliação, podemos compreender que a formação acadêmica em instituições de renome e a inserção em atividades relativas ao ofício de pesquisador contribuíram para que esse percurso acontecesse também na carreira docente desenvolvida no Instituto.

Trouxe uma nova visão de educação. Eu acredito numa outra forma, em outras metodologias. Então, eu sou especialista em EaD, Psicopedagogia, eu sou formada em Letras e Pedagogia. Meu mestrado é em Estudos Literários, expressão da alteridade. Então, na verdade, eu fui pensando: “Eu quero, na verdade, mostrar que existem outras formas possíveis de trabalhar”. (Professora Carolina).

A professora Carolina também destaca sua formação acadêmica como muito importante para sua atuação docente no IFMG, pois contribuiu para que trouxesse uma visão de educação mais emancipadora e novas possibilidades de trabalhar. Ela acredita que o ensino pode se basear em experiências e práticas diversificadas, num padrão não livresco de ensino. Seu percurso acadêmico, construído na graduação e na pós-graduação, tornou-se relevante para sua atuação profissional, não apenas pelos títulos concedidos, como também pela possibilidade de construir uma carreira pautada em uma relação de ensino aprendizagem que valorize não apenas o conhecimento, mas também as relações que perpassam esse processo. Ela afirma que os estudos que realizou durante o mestrado, as vivências no grupo de estudo do qual participa até hoje e a boa receptividade do campus no qual atua têm lhe possibilitado trabalhar com o ensino da língua portuguesa e da literatura de maneira mais dinâmica, com jogos, projetos e uso da tecnologia e das redes sociais. Conforme, ela mesma diz: “E, trazendo essa nova visão e tendo uma nova experiência de poder realizar esses projetos e de poder fazer essas intervenções com apoio”.

Importante destacar que ela afirma ter trazido uma nova visão de educação, mas que só está conseguindo colocá-la em prática porque tem o apoio necessário dentro do IFMG. Aqui, vemos novamente o caráter reativo da instituição em relação ao trabalho com as relações étnico-raciais. A partir de uma demanda trazida pela professora, acontecem uma

movimentação e um apoio do campus, mas não há uma política anterior. Não existem linhas de ações previamente construídas que poderiam direcionar o trabalho de outros docentes nessa mesma direção.

As experiências acadêmicas apresentadas por Milton, Teodoro e Carolina revelam que, apesar das provações do racismo, quando encontram suportes, os sujeitos negros conseguem desenhar trajetórias exitosas. Porém, não devemos utilizar esses exemplos para desqualificar a luta contra o racismo que inviabiliza muitas outras trajetórias.

## 7.2 Experiências do mundo do trabalho

No começo eu fiquei até meio perdido. Eu já tenho mais um perfil diferente, de ter formado e ficado mais de dez anos no mercado de trabalho. Então, o que eu penso é levar sempre. Sempre tento colocar dentro do meu conteúdo das aulas um pouco essa vivência de dia a dia de mercado, que também desperta interesse dos alunos, e tudo mais. A vontade oficial é esta: de trazer uma vivência de coisas fora do que está no livro, coisas do dia a dia, de vivência mesmo para os alunos. (Professor Luiz).

O depoimento do professor Luiz aponta para a importância de uma vivência além dos muros da academia para sua atuação profissional. Aponta também que seu processo de afiliação profissional não foi tão imediato, pois acreditava que seu perfil não era como o da maioria dos docentes que ele conhecia, que estavam desde sempre na academia, desenhando uma trajetória escolar que temos chamado de “linear”. No entanto, o período em que ficou no mercado de trabalho lhe permitiu vivências e experiências que têm contribuído para sua prática docente.

Para analisar a trajetória do professor e sua resposta à nossa questão o que ele acredita ter trazido para o IFMG, novamente, recorreremos ao professor Bondía (2002) quando afirma: “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. De fato, a experiência é uma espécie de mediação entre ambos.” (BONDÍA, 2002, p. 26). Assim também a experiência não pode ser contada apenas pelo tempo trabalhado, mas sim pelo que esse tempo de trabalho provocou no sujeito. O fato de Luiz ter vindo do mercado de trabalho e de ter trazido como relevante para a carreira docente esse tempo, procurando apresentar aos estudantes outras perspectivas sobre o conhecimento, mostra que para ele as atividades desenvolvidas no mercado de trabalho se tornaram importantes para sua prática. Nesse sentido, a sua vivência no mercado foi transformada em experiência a favor do trabalho docente.

Eu trouxe a minha experiência de professora, porque eu tenho muitos anos de experiência no magistério, mas no magistério do ensino superior. Então, eu trago a sensibilidade de estar na sala de aula, a sensibilidade na escuta dos alunos, porque lidando com a Sociologia e com a Antropologia não dá pra escapar da proximidade com os estudantes, porque estamos falando muito do cotidiano deles, da vida deles, da família deles, do lazer, do grupo de amigos, da relação na escola, das expectativas do campo profissional, da religião, do lazer, enfim. (Professora Sueli).

A professora Sueli traz uma experiência profissional adquirida ao longo de muitos anos de docência no ensino superior. No entanto, é importante observar que ela não destaca a eloquência, o planejamento nem a ministração de aulas, mas aponta como relevante o relacionamento com os alunos. Esse relacionamento, construído ao longo de sua atuação em diversos momentos, pois ela lecionava nos primeiros e nos últimos períodos, tornou-se uma experiência no sentido proposto por Bondía (2002), pois foi algo que a tocou e a transformou. A passagem pelo ensino superior antes de ingressar no IFMG, onde ela atua nesse nível de ensino, mas também no ensino técnico, seja integrado, concomitante ou subsequente, tem contribuído para seu exercício profissional e para o cuidado com os estudantes. Se tomarmos a noção de afiliação, podemos dizer que a sensibilidade exercitada anteriormente tem contribuído para sua própria afiliação à nova instituição, como também, muito provavelmente para que ela possa contribuir com o processo de afiliação dos estudantes.

“O que eu acho que eu trouxe para o IFMG, que eu acho que faz diferença pra mim, são os meus anos de chão de fábrica, não só de chão de fábrica, porque, na verdade quando eu comecei... a minha primeira atividade econômica eu tinha nove anos, eu fazia crochê pra vender. Foram tantas coisas”. A professora Antonieta também destaca sua vivência no mundo do trabalho. A experiência no mundo do trabalho, ou no “chão da fábrica” como ela mesma diz, está sendo importante para sua atuação em cursos técnicos e superiores. Em outro trecho do depoimento, ela afirma que essa experiência de estar inserida em atividades econômicas desde muito cedo e nem sempre em atividades de prestígio social leva para sala de aula, e sempre que possível socializa com os seus alunos.

A trajetória da professora Antonieta foi sempre marcada pelo trabalho, pois desde criança ela realizava atividades econômicas. E essa precoce e precária inserção no mundo do trabalho, na maioria das vezes, acabou contribuindo para sua formação em Administração e hoje reverbera em suas aulas e práticas como docente no IFMG. Mas, para além de se tornar uma boa administradora, ela se tornou mais sensível e consciente das desigualdades que atingem as pessoas negras e, de modo ainda mais intenso, as pessoas negras e pobres.

Segundo Pires (2014), para que as instituições de ensino superior brasileiras se transformem em um espaço que acolhe, integra e valoriza, verdadeiramente, as múltiplas identidades que constituem o povo brasileiro, suas experiências, histórias e culturas, é necessário que se preocupem com a necessidade de a produção do conhecimento caminhar junto com o cuidado com as relações intersubjetivas que ocorrem em seu interior. A entrevista com a professora Antonieta nos mostrou que suas experiências de vida e de trabalho têm conduzido sua atuação profissional de modo a buscar essa transformação do ensino superior,

onde a produção do conhecimento não se faz desarticulada da vida dos sujeitos que o produzem.

“Eu acho que é isso que eu estou trazendo pro IF. A experiência adquirida nesses meus quinze anos de docência e batalha árdua. E, trazendo essa nova visão e tendo uma nova experiência de poder realizar esses projetos e de poder fazer essas intervenções com apoio”. (Professora Carolina). Partindo da concepção de experiência que estamos adotando, podemos afirmar que a professora Carolina foi se constituindo como professora ao longo de sua formação e atuação profissional e que essa experiência docente ainda está se construindo, pois acredita que tudo que trouxe está se somando com as novas possibilidades de atuação que encontrou no IFMG.

“E fiquei nessa escola por 10 anos trabalhando com ensino fundamental e com ensino médio. E é isso que eu trago aqui pro IFMG, uma experiência de 10 anos, lidando ali, com um público bem variado. Uma escola bem heterogênea.” (Professor Juliano).

As falas da professora Carolina e do professor Juliano revelam que suas experiências anteriores ao ingresso no IFMG têm se mostrado positivas no sentido de contribuírem para a compreensão das especificidades da instituição e da heterogeneidade dos sujeitos que ali estão. Pensar na heterogeneidade dos sujeitos e em suas diferentes possibilidades de ser e estar no mundo dentro de uma instituição de ensino pressupõe também pensar nas diversas possibilidades de se conhecer e nas experiências e racionalidades que surgem desses modos variados de conhecimento. Em certa medida, as experiências de Carolina e Juliano nos levam a pensar na sociologia das ausências e na sociologia das emergências, ambas propostas por Santos (2002), em que ausências e emergências são formas de racionalidade que visam romper com o desperdício das experiências que tiveram ausências ativamente produzidas. Na mesma direção aponta a experiência do professor Abdias, que trabalhava como docente das disciplinas de Filosofia e Sociologia em redes estaduais e por muito tempo teve que conviver com o descaso dispensado a essas disciplinas.

Venho de uma fundação de ensino onde tive a minha experiência mais significativa em educação como docente e como assessor educacional. Trabalhei nessa instituição por dez anos. Passei por momentos em que estive mergulhado em uma angústia profunda ao me perceber professor de Filosofia com apenas uma aula por semana (em certas situações essa única aula era colocada no último horário da sexta-feira, depois da aula de Educação Física). Tanto na rede estadual (nesta atuei por dezesseis anos) como na fundação experimentei essa tragédia e descaso com as disciplinas Filosofia e Sociologia. (Professor Abdias).

Ao pensar em ausências produzidas, podemos nos remeter à situação dessas duas disciplinas, embora ainda estejam dentro do bojo de uma racionalidade considerada válida, têm um *status* menor em relação às ciências naturais, por exemplo. A atuação como assessor em uma instituição de educação básica e a luta pela valorização de disciplinas consideradas de menor prestígio foram relevantes para a sua chegada ao IFMG.

### **7.3 Experiências e vivências em diferentes espaços**

Houve docentes que destacaram experiências que não foram adquiridas em apenas um espaço, pois ultrapassaram os limites da academia ou do mundo do trabalho. A professora Virgínia, autodeclarada preta, ao responder à questão apresentada, afirmou: “eu trouxe para o IF foi que... os alunos começassem a aceitar mais as diversidades. E uma professora negra, em um instituto federal, é realmente pra trazer isso. Pra mostrar pra eles o quanto eles são capazes, né.” (Professora Virgínia). De fato, acreditamos que a presença de uma docente negra à frente de uma sala de aula pode trazer certo estranhamento, mas um estranhamento que é também potência, pois permite que o estereótipo construído a respeito do corpo da mulher negra, especialmente como objeto de desejo ou de exploração, seja, senão totalmente subvertido, pelo menos arranhado, possibilitando aos(as) estudantes um novo tipo de percepção do corpo negro.

Para Gomes (2017), o corpo negro vive sob a tensão regulação-emancipação. Ele pode ser regulado de duas maneiras: a dominante e a dominada. A dominante se caracteriza pela dominação do corpo por processos de opressão, como a escravização e a objetificação. Já a dominada é caracterizada pela cooptação do corpo pelo dominante, por exemplo, a industrialização do corpo negro a serviço do comércio capitalista. A emancipação ocorre por meio da afirmação do corpo no espaço público. Aqui nós estamos compreendendo que o corpo negro na docência está em uma dimensão emancipatória.

A professora Maria Firmina afirma: “Trouxe também a minha vivência familiar e social em um ambiente muito parecido com a cidade na qual o campus se localiza, com pessoas muito próximas ou praticamente idênticas aos alunos e colegas de trabalho que eu tenho aqui”. (Professora Maria Firmina). Essa experiência tem lhe permitido perceber com mais nitidez o ambiente de trabalho, os limites e as possibilidades de trabalho e ter uma sensibilidade maior para a realidade de vida dos estudantes com os quais tem que lidar, segundo ela, especialmente para os(as) estudantes negros(as), mulheres e pobres. O

depoimento da professora Maria Firmina está em consonância com a fala de uma das professoras entrevistadas por Pires (2014, p. 188).

Comecei a pensar, me questionar de qual era o meu papel ali, sendo uma mulher negra, com uma trajetória muito parecida com a daqueles meninos. Passei a interpretar que a minha presença ali aparecia para eles como uma possibilidade real.

Pensando que o IFMG, assim como as universidades, é uma instituição social e, como tal, não apenas transmite ou produz conhecimentos científicos, mas é também um espaço de produção de subjetividades, valores e posturas, uma professora que tenha um olhar mais sensível para os estudantes pode ajudar a construir um espaço melhor e mais justo.

## 8 EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS NO IFMG

Hoje não se trata tanto de sobreviver como de saber viver. Para isso é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos. (SANTOS, 2002, p. 85).

### 8.1 A pesquisa

Para Ivonne V. Bordi e Graciele V. Bautista (2007), pertencer e ser reconhecido em uma comunidade científica não acontece apenas por desejo, adesão ou trabalho individual. O simples fato de passar por um concurso ou ingressar na carreira por meio de algum processo seletivo não garante o reconhecimento. Para tanto, é necessário passar pela aprovação dos pares, conselhos e comissões avaliadoras. Os/as docentes, ao ingressarem nas carreiras, precisam ter a sua produção validada e para tanto é importante que se associem a outros e outras docentes mais experientes e já referendados pela comunidade científica.

As autoras citadas avaliaram a participação de mulheres na carreira científica na cidade do México. Concluíram que as avaliações das carreiras científicas são feitas, na maior parte dos casos, por comissões quase homogêneas e compostas pela maioria de membros do sexo masculino. Essa falta de heterogeneidade nas comissões pode comprometer a avaliação em favor das mulheres, pois os critérios são sempre construídos por homens, que desconsideram algumas especificidades, como a maternidade, que pode interferir na produção científica em determinados períodos da vida da mulher. As proposições de Bourdi e Bautista (2007) nos ajudam a refletir sobre a produção acadêmica ou a participação em pesquisas por parte dos(as) docentes negros(as) em uma instituição cuja maioria de seus integrantes é branca.

A inserção em atividades que ultrapassam o limite da sala de aula, como os projetos de pesquisa e extensão, geralmente, não contemplam as atividades individuais. No caso da pesquisa, a inserção em grupos organizados fortalece e favorece a aprovação e o financiamento, seja interno ou externo. Nesse sentido, podemos falar em *afiliação*. Para se consolidar como pesquisador o docente precisa estar afiliado a determinados grupos. De maneira análoga, a extensão também exige *afiliação*, reconhecimento e parcerias. Perguntamos a todos os entrevistados, considerando as dimensões de ensino, extensão e pesquisa, a qual delas estavam dedicando mais tempo. As respostas nos indicaram que a inserção da metade dos(as) docentes entrevistados(as) é ainda incipiente no campo da

pesquisa por razões diversas, como o fato de o IFMG, assim como os demais institutos, ser uma instituição bem jovem, apesar de ter se originado da junção de instituições mais antigas, como uma escola agrotécnica.

Dos 16 entrevistados, 8 já tinham desenvolvido ou estavam desenvolvendo pesquisas. Uma docente de um dos *campi* mais antigo, nos relatou que a ideia de fazer pesquisa é muito instigante e que a Regulamentação da Atividade Docente (RAD), que é um importante instrumento para a carreira docente, está pontuando todas as atividades e acaba sendo uma forma de incentivar a inserção de mais docentes em atividades de pesquisa e extensão.

No mesmo campus, encontramos outro professor que também viu como avanço no campo da pesquisa a transformação de Escola Técnica em campus do IFMG e a Regulamentação das Atribuições Docentes. Ele nos contou que antes da incorporação da unidade ao IFMG os/as docentes participavam de muitas pesquisas, mas quase sempre nas etapas de experimentação e de coleta de dados e informações, as análises e publicações eram realizadas pelas instituições parceiras. Esta informação é muito importante, podendo se configurar como um dos motivos pelos quais nem todos(as) os/as docentes entrevistados(as) estão (ou já estiveram) inseridos em atividades de pesquisa. Podemos afirmar que o processo de *afiliação* não está apenas para os/as sujeitos(as), mas para a própria instituição que está se inserindo em um campo relativamente novo para ela. Para este docente, a transformação da unidade em campus representou um grande avanço em direção a pesquisa, pela ampliação de vagas, pelos investimentos do Governo Federal à época e pela chegada de novos docentes com boa titulação acadêmica e com algumas inserções na pesquisa no currículo.

Com alguns desses docentes, ele está começando a desenvolver uma pesquisa, em parceria com uma comunidade próxima ao município onde está localizado o campus, que tem por objetivo desenvolver um conjunto de tecnologias associadas à cultura de uma planta nativa, para otimizar a produção e gerar renda, sem comprometer o meio ambiente. Esta pesquisa parece atender bem os objetivos e finalidades que fazem parte da gênese dos institutos, especialmente o inciso IV da Lei 11.892/2008, que determina como finalidades e características dos Institutos Federais: “Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal”.

“Então, a gente, sempre dentro das limitações da gente como diretor e professor, a gente ainda consegue pegar um ou dois TCC (Trabalhos de Conclusão de Curso). Mais que isso não dá.” A fala desse docente evidencia uma questão que está posta para os/as docentes:

ter que conciliar, ou atuar, ao mesmo tempo em mais de uma dimensão. O depoente que nos concedeu essa fala, por estar no IFMG desde os tempos de escola agrotécnica, aponta que foi a partir de 2010, com a criação do Instituto e a regulamentação da pesquisa, que tem se envolvido mais nessa dimensão. É interessante observar que ele concluiu o mestrado bem jovem e, como afirma “com aquela veia de pesquisador fantástica”. Porém, as condições de trabalho, que incluíam uma carga horária muito grande, além da falta de incentivo e de possibilidades para implementar pesquisas, acabaram por contribuir para que essa *disposição*<sup>31</sup> de pesquisador construída durante o mestrado ficasse adormecida. Com a nova estrutura e com o amparo da legislação que permite a publicação de editais, inclusive com financiamento do próprio Instituto, ele pode incentivar os alunos a pesquisarem e submeter projetos aos editais de chamada pública.

Destarte, o trabalho que está sendo realizado, pelos(as) docentes jovens e com grande potencial para pesquisa, muitas vezes antes de prestarem concursos, são desestimulados pelos pares a ingressar nos Institutos Federais, que nem sempre são reconhecidos pelo potencial de desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão. Um de nossos entrevistados, devido a sua trajetória de interesse e dedicação à pesquisa desde a graduação, teve que enfrentar esse preconceito, pois para muitos de seus colegas da universidade os Institutos Federais eram considerados, de maneira pejorativa, “colégios” ou “espaços destinados apenas ao ensino”. Dessa forma, todo o potencial que ele havia desenvolvido para a pesquisa ficaria desperdiçado. Quando ele prestou concurso para ingresso na carreira, foi criticado por muitos colegas, que diziam que ele se tornaria um professor de colégio e que não teria condições de dar continuidade às pesquisas que já realizava ou de iniciar novas. Ressaltamos que esse docente tem contrariado as previsões dos seus colegas, pois tem orientado vários trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica, além de integrar grupos de pesquisas no próprio campus, em parceria com outros campi e, até, com outras instituições da Rede Federal de Educação Profissional.

Apesar das dificuldades e dos limites apontados, os/as docentes que entrevistamos acreditam que o IFMG tem incentivado as atividades de pesquisa e que tem um importante papel na produção de conhecimento e na transformação da realidade social, seja local ou regional. Porém, nem todos já conseguiram, por motivos variados, propor ou se inserir em projetos de pesquisas já em andamento. O professor Luiz considera que ainda não se inseriu

---

<sup>31</sup> Conceito de disposição baseado em Bernard Lahire (2004), que compreende disposição como os hábitos, costumes, tendências ou persistentes maneiras de ser que podem se manifestar, ou não, ao longo da vida dos indivíduos de acordo com as múltiplas instâncias de socialização em que estão inseridos.

como deveria e gostaria de atuar no eixo da pesquisa, pois ingressou há pouco tempo na instituição e tem dedicado boa parte do seu tempo ao ensino, já que não tinha muita experiência nessa dimensão e considera importante estabelecer vínculos com os estudantes e se apropriar melhor das técnicas e práticas pedagógicas. No entanto ele acredita que a pesquisa é fundamental para o fortalecimento da instituição e dos arranjos produtivos locais, conforme a sua fala, referindo-se a suas experiências com atividades investigativas em outras instituições, como a universidade onde está em processo de doutoramento.

Eu acho que uma das coisas mais importantes da ciência é isso: conseguir pegar aquilo aí e aplicar, e não só a questão local, às vezes, até a questão nacional e tudo mais. [...] Então, da mesma forma que a gente tem esse conceito em âmbito nacional, vale muito a pena a gente pensar ao redor, dentro da cidade dentro, da comunidade que a gente vive. (Professor Luiz)

Esse docente, mesmo que tenha, até o momento da entrevista, se dedicado mais às atividades de ensino e tido alguma inserção na extensão, por meio da participação em ações que já vinham sendo desenvolvidas pelo eixo tecnológico, no qual está inserido, demonstra acreditar que a ciência deve estar a serviço do desenvolvimento social e que a academia cumpre seu papel quando consegue transformar conhecimento em tecnologia a serviço da humanidade.

Santos (2008) afirma que o paradigma emergente da ciência, que não deve ser apenas do conhecimento científico que ele denomina conhecimento prudente, mas social, ou o paradigma de vida decente, se assenta em quatro teses, dentre as quais a que diz que todo conhecimento é local e total. Local porque se assenta “[...] sobre as condições de possibilidade. As condições de possibilidade da ação humana projetada no mundo a partir de um espaço-tempo local.” (SANTOS, 2008, p. 77). E continua, “[...] sendo local, o conhecimento pós-moderno é também total porque reconstitui os projetos cognitivos locais, salientando-lhes a sua exemplaridade, e por essa via transforma-os em pensamento total ilustrado.”

As proposições de Luiz estão em consonância com os objetivos e as finalidades dos institutos federais, que evidenciam a necessidade de estimular a realização de pesquisas aplicadas tendo voltadas para o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade. Quando o professor Luiz afirma que o mais bonito da ciência é poder ser aplicada a determinada realidade e que essa aplicabilidade deve ser pensada em âmbito local e regional, no entorno do espaço onde se localizam as instituições de ensino, acreditamos que, em certa medida, seus pensamentos estão em consonância com as

proposições de Boaventura de Sousa Santos. Pensar em um conhecimento que possa ser aplicado em âmbito local não significa produzir um conhecimento esfacelado e multipartido, mas sim algo que possa ser conectado com outros conhecimentos, produzindo novas experiências. Santos (2008) usa a analogia de uma árvore que expande suas raízes em busca de novas e variadas interfaces.

A seguir apresentam-se algumas pesquisas que foram ou estão sendo realizadas pelos(as) docentes negros(as) entrevistados. Ressaltamos que as informações que constam no quadro foram retiradas dos currículos disponibilizados na plataforma Lattes. Não temos a intenção de discutir cada proposta de maneira pormenorizada, mas apenas tecer alguns comentários específicos a respeito de algumas pesquisas sobre as quais dialogamos com nossos(as) entrevistados(as), posto que já estavam sendo realizadas à época da realização das entrevistas. Com o quadro, queremos, em verdade, chamar a atenção para as temáticas que têm mobilizado docentes negros(as) do IFMG. Embora, tenhamos a consciência de que não podemos exigir que, pelo fato de serem negros(as,) se comprometam com a construção de uma epistemologia a partir das lutas sociais do povo negro e pobre, analisaremos sob qual perspectiva o conjunto das pesquisas realizadas está se guiando. Para Gomes (2017), é possível realizar um tipo de reflexão epistemológica que considere os conhecimentos produzidos fora dos cânones que a ciência moderna resolveu considerar como válidos e pensar alternativas para a construção de projetos educativos emancipatórios dentro dos quais possam estar presentes projetos educativos emancipatórios já existentes, advindos da experiência dos movimentos sociais e que sejam capazes de produzir subjetividades rebeldes e transformadoras.

Quadro 3 - Relação de projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes negros(as)

Eixo Tecnológico*				
Temas	Processos industriais e infraestrutura	Desenvolvimento educacional e social	Gestão e negócios	Ambiente e saúde
		<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Manufatura Ecologicamente correta</li> <li>❖ Inserção de mulheres na construção civil</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Alternativas de aprendizagem da Matemática Aplicada nos cursos técnicos subsequentes em um campus do IFMG</li> <li>❖ Estratégias Didáticas para o ensino de Física no ensino médio.</li> <li>❖ Uso das avaliações externas para diagnósticos das dificuldades apresentadas nas disciplinas de Matemática pelos ingressantes em cursos técnicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sistema para gestão e divulgação das informações referentes às ações de promoção e prevenção da saúde no município de Constantina*.</li> <li>❖ Controle financeiro de micro e pequenas empresas do município de Constantina**</li> <li>❖ Perfil dos gestores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e as principais informações utilizadas no processo decisório.</li> </ul>

\* Eixo Tecnológico é definido, de acordo com o Parecer 11/2008 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação(CEB/CNE) como sendo a linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo. O eixo tecnológico curricular orienta a definição dos componentes essenciais e complementares do currículo, expressa a trajetória do itinerário formativo, direciona a ação educativa e estabelece as exigências pedagógicas.

\*\* Constantina e Kabala, nomes fictícios a fim de preservar o anonimato dos depoentes

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na Plataforma Lattes - novembro de 2019.

O QUADRO 3 exhibe onze projetos de pesquisa, agrupados em quatro eixos tecnológicos. Optamos pelo desenho do quadro com os projetos agrupados por eixo tecnológico porque os *campi* do IFMG se organizam desta forma, de acordo com as demandas da localidade onde estão inseridos e, de modo a contribuir para a verticalização e a integração da educação básica com a educação profissional e superior e otimizar os espaços e recursos tanto físicos e materiais quanto humanos. Em cada um dos eixos estão sendo realizadas três pesquisas, com exceção do eixo de Processos Industriais e Infraestrutura, que reúne duas pesquisas. A diversidade de propostas está diretamente ligada à formação acadêmica de nossos entrevistados. É interessante observar essa diversidade, pois esse é mais um diferencial desta pesquisa. As pesquisas que analisamos e que tiveram como propostas investigar a presença de docentes negros(as) no ensino superior e sua relação com o conhecimento

produzido tiveram poucos docentes oriundos de formação acadêmica não relacionada às áreas das Ciências Humanas ou de Ciências Sociais.

Silva (2008), ao se propor a trabalhar com docentes negros(as) das áreas de Engenharia, entrevistou 5 docentes, sendo que desses apenas um era originário das Engenharias ou das Ciências Exatas. Os demais, embora atuassem em cursos de Engenharia, vinham das Ciências Humanas ou das Ciências Sociais e trabalhavam com disciplinas ligadas às respectivas áreas de formação. Tal fato ocorreu porque a pesquisadora não conseguiu localizar docentes negros(as) que atendessem ao perfil desejado inicialmente, por ela.

Para Gonzáles Arroyo (2012), quando novos sujeitos chegam às instituições escolares, com eles chegam também novas vivências, novos olhares e novas leituras de mundo. O pensamento de Gonzáles Arroyo se aplica bem ao caso de uma das nossas entrevistadas, que afirmou: “Quando nasci, me olhei no espelho e mi vi mulher negra percebi que não teria outra alternativa a não ser feminista e antirracista.” Essa docente trouxe o seu corpo negro a sua identidade de gênero e raça, politicamente posicionadas.

Euclides (2017, p. 154), ao investigar trajetórias de mulheres negras como docentes em universidades, afirmou que essas mulheres, quando chegam na academia, “[...] passam a reivindicar e construir um novo tipo de saber sobre os seus.”, embora nem todos os/as docentes negros(as) se interessarão por discutir ou pautar discussões sobre as relações étnico-raciais, da mesma forma que nem todas as mulheres irão se interessar pelas discussões de gênero em suas práticas na universidade ou institutos, pois o interesse acadêmico nasce de um afeto construído individual e coletivamente.

Sueli, chegou à instituição trazendo toda a sua experiência construída em espaços acadêmicos e não acadêmicos e foi apontando novas possibilidades e olhares para uma área de formação em que ainda predominam os homens, sobretudo homens brancos, a construção civil, e passou a investigar a presença delas e sua atuação de nessa área.

A partir dos microdados do Censo de 2010, a Fundação Carlos Chagas (ARTES, 2015) aponta que as hierarquias sociais de gênero e raça podem ser vistas de maneira bem evidente na distribuição dos discentes por área de conhecimento: as mulheres e os negros estão presentes nas áreas consideradas de menor prestígio social e econômico, como a Educação, as Humanidades e as Artes. Na Educação, por exemplo, são 479 mulheres graduadas para cada grupo de 100 homens, enquanto nas Engenharias são 29 engenheiras para cada grupo de 100 engenheiros. No recorte de cor/raça, encontra-se maior participação de negros na área da Educação. -

O interesse da professora pela temática surgiu a partir das suas vivências e experiências anteriores ao ingresso no Instituto e também pela observação do cotidiano do campus onde atua, em que são ofertados cursos de áreas da engenharia, com concentração maior de meninos. Assim, ela começou a observar a presença das meninas e o modo como as relações e interações eram estabelecidas entre homens e mulheres. Seu trabalho tem chamado a atenção no campus, despertado o interesse e provocado alguns deslocamentos. Quando lhe perguntei se ela chegou a presenciar casos de racismo na instituição, disse que, excluídos aqueles que estão mais relacionados ao racismo institucional e estrutural, não viu, porque as pessoas ficavam bem cuidadosas quando estavam em sua presença ou de suas orientandas, evitando tanto as “piadinhas” racistas quanto as machistas ou homofóbicas. Não é possível precisar se o seu trabalho eliminou o racismo do campus, mas, em certa medida, tem contribuído pra promover discussões e reflexões sobre posturas e comportamentos, além de possibilitar novas vivências, especialmente para as estudantes envolvidas diretamente na pesquisa, pois elas têm participado de eventos acadêmicos, apresentado trabalhos e tido oportunidades de conversar e socializar conhecimentos com outras meninas inseridas em áreas das ciências exatas, engenharias e tecnologias.

No eixo Processos Industriais e Infraestrutura, encontramos, além do projeto desenvolvido pela professora Sueli, a pesquisa “Manufatura Ecologicamente Correta” que já foi encerrada, cujo objetivo era comparar o comportamento de fluídos de origem vegetal e de origem mineral no processo de retificação do aço.

Os fluidos minerais são altamente prejudiciais à saúde humana e ao ambiente devido ao elevado potencial tóxico e baixa biodegradabilidade. Como alternativa, os fluidos vegetais provenientes de fontes renováveis, os quais são menos agressivos ambientalmente. (EVANILTON BARBOSA, 2014, p. 8237).

De acordo com Barbosa (2014), a utilização de fluidos é necessária para reduzir os danos causados pelo calor excessivo durante o processo de usinagem. Embora necessários, os fluidos minerais possuem em sua formulação substâncias químicas que podem causar danos ao meio ambiente e ao ser humano. Os resultados da pesquisa sinalizaram para a viabilidade da utilização dos óleos vegetais como alternativa ao uso de óleos minerais. As duas pesquisas encontradas no eixo Processos Industriais e Infraestrutura nos levam a pensar na proposição do professor Santos (2010) de que a ciência moderna não foi nos dois últimos séculos nem um mal ou um bem incondicionais, pois, sendo diversa internamente permite, intervenções contraditórias na sociedade. A ciência foi (e continua a ser) apropriada pelos grupos

subalternos e oprimidos para justificar e legitimar as suas causas e fortalecer suas lutas. Desse modo, ao pensar em alternativas de produção que causem menos poluição e, conseqüentemente, causem menos danos à saúde dos seres humanos, os pesquisadores estão utilizando os recursos disponíveis para produzir um conhecimento que possa contribuir para uma forma de produção mais sustentável no caso da Manufatura Ecologicamente Correta e mais inclusivo no caso do projeto que envolve as mulheres na construção civil. Não há um rompimento com o paradigma ou com a lógica da produção do conhecimento, mas podemos afirmar que começam a se produzir pequenas ranhuras, como se fossem riscos em uma árvore que, ao mesmo tempo em que permite a saída da seiva, possibilita a entrada de novos elementos para o interior.

No eixo Desenvolvimento Educacional e Social, encontramos três projetos que, embora sejam desenvolvidos em *campi* diferentes, trazem, em princípio, alguns elementos em comuns. Todos estão preocupados com o ensino e a aprendizagem de conteúdos das áreas de Ciências Exatas, mais especificamente Física e Matemática. Os três projetos são voltados para os cursos técnicos, integrados ou subsequentes ao ensino médio, e têm características de pesquisa aplicada. Durante as entrevistas, tivemos a oportunidade de conversar com uma docente sobre o projeto que busca investigar as alternativas de ensino e aprendizagem de Matemática Aplicada nos cursos técnicos subsequentes. Ela declarou que este projeto que estava em andamento, consistia em duas fases. A primeira de focalizar o levantamento de dados e informações com os professores de Matemática do campus, que relatariam as principais dificuldades encontradas pelos estudantes para a aprendizagem e apresentariam algumas estratégias e atividades que costumavam aplicar durante as aulas. A segunda consistia na apresentação de um produto, que seria um material impresso, no qual se apresentaria um compilado das dificuldades apresentadas com sugestões de atividades e estratégias possíveis para ajudar a superá-las. Às sugestões apresentadas pelos professores a pesquisadora somaria outras. Este material serviria de apoio para todos os docentes da disciplina de Matemática Aplicada do campus.

É sabido que os Institutos Federais têm um importante papel no processo de expansão da educação profissional e tecnológica e do ensino superior, além da inclusão, especialmente pelo processo de interiorização, que levou o ensino de qualidade para as periferias e os municípios distantes dos grandes centros urbanos. Informações disponibilizadas na página eletrônica do MEC atestam que a Rede Federal, contava em 2019 com mais de 661 unidades, administradas por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais (CEFETs) e 22 escolas técnicas ligadas às Universidades Federais, o Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica Federal

do Paraná (UTFPR). Considerando o acesso, os institutos se inserem no bojo das políticas de ações afirmativa. Porém, como sabemos, ações afirmativas para a educação devem ultrapassar o acesso e pensar na permanência. Acreditamos que os projetos de pesquisa apresentados podem contribuir para se pensar a permanência de estudantes, pois, para além das condições materiais, um dos fatores que podem ajudar a evitar a evasão é a *afiliação* do estudante. Na perspectiva de Coulon (2008) *afiliar-se* é ter condições de conhecer e saber jogar as regas do jogo acadêmico, que, muitas vezes, passam pelos conteúdos trabalhados nas diversas áreas do conhecimento.

Em relação ao eixo de Gestão e Negócios, os três projetos relacionados, possuem, em certa medida, alguma relação. Todos estão voltados para o levantamento ou divulgação de informações que podem contribuir para o conhecimento do espaço onde se localiza a instituição ou da própria instituição, como é o caso da pesquisa que investiga o perfil dos gestores. Existe também, a preocupação com a produção de tecnologia social, pois um dos projetos tem por objetivo criar um sistema para gestão e divulgação de ações de saúde no município onde o campus está localizado. Tal pesquisa se propõe a promover uma intervenção direta na realidade local, oferecendo novas possibilidades, se não de acesso, pelo menos de conhecimento das ações de saúde que desenvolvidas no município. Conversando com o docente proponente, foi possível compreender o quanto um sistema como este pode beneficiar a população da cidade, que possui bairros bem distantes do centro e, atualmente, conta com uma gama bem diversificada de ações de saúde, especialmente de atenção básica, mas que nem sempre são acessadas por falta de conhecimento da população.

Além das pesquisas elencadas no QUADRO 3, as entrevistas mostraram que existem outras sendo realizadas pelos(as) docentes negros(as) que ainda não foram registradas no currículo Lattes. Reitera-se se que, assim como nenhuma narrativa diz tudo sobre um sujeito, nenhum currículo Lattes, ou qualquer outra forma de apresentação, será capaz de conter toda a produção de um docente. É o caso de uma pesquisa que visa à ocupação da cidade (nesse caso, trata-se da cidade onde está localizado o campus no qual o docente trabalha) de maneira sustentável e à proteção de mananciais existentes no município. Para o professor proponente, essa pesquisa que terá impactos sociais diretamente na comunidade do entorno do campus, estendendo por toda a cidade. “Então, por isso que é interessante cuidar dessa microbacia aqui e fazer com que as pessoas tomem consciência da necessidade de criar alternativas sustentáveis de intervenção e de harmonia com esse curso d'água.” A pesquisa sobre a ocupação sustentável e a proteção dos mananciais tem uma motivação semelhante àquela que busca investigar a utilização de fluídos de origem vegetal nos processos de usinagem. Embora

realizadas em campi diferentes, ambas estão interessadas no desenvolvimento social sustentável e carregam uma preocupação ética diferente daquela que, muitas vezes pauta o conhecimento científico, o qual, apoiado em uma lógica desenvolvimentista, busca intensificar a produção capitalista. Podemos afirmar que essas pesquisas trazem outro tipo de valor, associado à possibilidade de pensar sobre as maneiras de se produzir conhecimento, um valor que busque o equilíbrio entre a produção, o desenvolvimento e o meio ambiente.

Os institutos federais precisam fazer pesquisa, mas devem investir sobretudo na pesquisa aplicada. Esta ideia parece estar sendo bem compreendida pelos(as) docentes que entrevistados(as), até por aqueles que não estão inseridos em atividades específicas de pesquisa. A professora Antonieta afirmou “Olha! Acaba que à pesquisa eu não me dedico. Não atuei, não atuo. Talvez eu ainda venha a atuar. Mas eu só vou atuar se for uma pesquisa aplicada e bem específica, que tenha um objetivo pessoal para o campus ali envolvido.” Na perspectiva da professora Antonieta, deve-se investir em pesquisas aplicadas e que sejam voltadas para a transformação da realidade local, inicialmente, atendendo algumas das finalidades dos institutos, especialmente aquelas que se referem ao fortalecimento dos arranjos produtivos: sociais e culturais, locais e regionais.

O professor Antônio, apesar de fazer parte de um dos campi mais antigos do IFMG e de ter ingressado na carreira antes que este campus fosse incorporado ao Instituto, também não tem se dedicado muito à pesquisa, pois tem aplicado a maior parte do seu tempo às atividades de ensino: “Aí eu me reporto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. Se você olhar as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional e tecnológica, fala no item de pesquisa que a pesquisa tem que ser aplicada ao ensino. Então a maior parte do meu tempo é dedicado ao ensino.”. Antônio, assim como Antonieta, aposta em uma perspectiva de pesquisa mais aplicada, na qual o ensino apresente questões para a pesquisa, que por sua vez, poderá apontar respostas a algumas demandas apresentadas pelo ensino. As proposições do professor Antônio e da professora Antonieta estão em consonância com as determinações da Lei 11892/2008 e com as ideias de Luciana Távora, Adriano Dias, Lúcia Melo, e Sérgio Kelner (2015, p. 1) quando afirmam que os Institutos Federais

devem, de forma inovadora, ser apoio a processos inovativos voltados aos arranjos produtivos e às comunidades de suas áreas de atuação. Para este apoio, torna-se necessário extrapolar os limites clássicos de instituições de ensino e pesquisa acadêmica, pois trata-se de se estabelecer uma ligação entre a pesquisa tecnológica até a conformação de produtos e serviços inovativos exitosos aplicados ao dia a dia no mundo real.

Os mesmos autores apontam, a partir de dados de pesquisa realizada em doze institutos federais, que os institutos têm dificuldades para fazer pesquisa aplicada, sobretudo aquelas que resultem em tecnologias de inovação, e credita parte dessas dificuldades à excessiva carga horária que os docentes precisam dedicar às atividades de ensino. Os achados da pesquisa, que foi realizada com apoio do Fundação Joaquim Nabuco, estão em consonância com os depoimentos dos(as) entrevistados(as) quando afirmaram que têm dedicado grande parte da carga horária às atividades de ensino. Esse achado precisa ser considerado à luz da realidade, pois, como aqui reiterado, trata-se de instituições novas e que possuem especificidades que as diferem e as aproximam ora da educação básica ora das universidades.

Embora concorde que existe estímulo e apoio para que a realização de pesquisas na instituição, a professora Carolina aponta que o grande número de aulas que são a muitos docentes pode comprometer a participação e o envolvimento nessas atividades. Em alguns casos, o docente tem mais de dezoito aulas semanais. Ela lembra que uma aula é muito mais do que a regência durante cinquenta minutos ou uma hora, pois pressupõe um tempo anterior, de preparação e, muitas vezes, um investimento posterior, na correção de atividades. É importante ressaltarmos que essa questão, embora pertinente, não depende apenas de interesse e boa vontade do próprio instituto ou de algum campus, em específico, existe uma legislação que determina um percentual mínimo de aulas para cada docente. E o cálculo não é tão simples, pois além desse percentual, existe ainda a relação de docentes por campus. Apesar desses reveses, a maioria do(as) entrevistados(as) ainda encara com otimismo as possibilidades de se fazer pesquisa no IFMG. Se, por um lado, temos a crítica de os institutos ainda estão têm dificuldades de implementar a pesquisa aplicada, por outro, encontramos docentes muito otimistas em relação a essa possibilidade, como nos mostra o depoimento do professor Abdias:

Olha, eu tenho uma experiência de escola estadual, municipal. Já tive muito contato também com pessoas ligadas à rede particular. Então, eu conheço bem a realidade. E eu considero que o IFMG não só contribui muito para a pesquisa, como ele traz toda a rede para pensar em formas de pesquisa que interfiram diretamente na vida das pessoas. Então, a pesquisa priorizada é a pesquisa prática, justamente porque essa pesquisa pode ser articulada com os arranjos produtivos locais e por ela estar dialogando o tempo todo com as comunidades e a qualidade de vida dessas comunidades. Então, isso, para mim, avança muito. Na concepção dos Institutos Federais, até em relação à própria academia, porque é um compromisso de fazer com que a pesquisa colabore para gerar cidadania, pra gerar dignidade pra pessoas, sobretudo pobres e que as pessoas possam, de certa forma, acessar esse conhecimento em benefício dessas comunidades em volta. Então, para mim, é uma

coisa muito nova. A proposta é desafiadora, e ao mesmo tempo, muito interessante. Por exemplo, eu não sei se em outros, em outras instituições de pesquisa, se eu teria condição de interferir tão diretamente no curso d'água, igual nós estamos interferindo aqui, onde o nosso campus está localizado. (Professor Abdias).

Esse depoimento nos faz pensar novamente na produção do conhecimento na perspectiva emancipatória. Embora não exista um rompimento com a lógica da produção do conhecimento científico, existe uma ética comprometida com o desenvolvimento sustentável e um compromisso com a comunidade que vive no entorno do córrego que circunda a região na qual o campus está localizado. É a ciência voltada para a produção de tecnologias que estão a favor da vida, e não da produção capitalista. Significa a prática de uma intervenção social intencional e direcionada na vida em sociedade e nos processos de produção e reprodução da existência. Não se trata de intuição, mas de criação e potência (GOMES, 2017).

## **8.2 A extensão**

João Antônio de Paula (2013) sustenta que as atividades de extensão, última dimensão a surgir dentre as três basilares da universidade, não têm sido adequadamente compreendidas e assimiladas pelas universidades. Cita como as possíveis causas para a ocorrência deste fenômeno: sido criada depois das outras dimensões; realizar-se, em grande medida, fora dos laboratórios e salas de aulas; possuir natureza interdisciplinar; e, ainda, atender às demandas de conhecimento e informação de um público bem heterogêneo.

No entanto, Euclides (2017), com foco na perspectiva qualitativa, defende que a extensão é, de fato o eixo, que mais repercute, impacta e promove transformações sociais em nível local.

Para Roesch (2014), a extensão proporciona ao docente estar além dos limites das fronteiras da universidade e permite que ele pesquise o local do encontro das diferenças e do deslocamento das fronteiras, rompendo esse espaço fixo de representação de que a universidade possui conhecimentos e que a comunidade os recebe. Nesse sentido, a extensão é vista como uma via de produção de conhecimentos e pode caminhar para a promoção de uma ecologia dos saberes ao permitir, em condições de igualdade, a socialização de conhecimentos e saberes produzidos em diferentes espaços e por diversos agentes que não apenas aqueles que as instituições de ensino, por meio da prescrição da ciência moderna, tem autorizado a produzir conhecimentos válidos.

Os Institutos Federais, de acordo com a Lei 11.892/2008, já nascem com a responsabilidade de desenvolver programas de extensão e divulgação científica. No organograma geral da instituição, existe uma Pró-reitoria de Extensão e, em cada campus, uma coordenação de extensão. É importante considerar que trata-se de instituições que se propõem a resolver alguns problemas mais imediatos da sociedade, com a formação de mão de obra rápida de nível fundamental, médio e superior, por meio, sobretudo, dos cursos de formação inicial e continuada (FIC). Nessa relação com a profissionalização reside um dos méritos da extensão nos Institutos.

Além da orientação explícita da lei de criação dos institutos, há evidências de que o IFMG tem incentivado a sua realização. Dentre os programas e projetos já desenvolvidos pelo IFMG, destacam-se o Pronatec e o Programa Mulheres Mil<sup>32</sup>, ambos com financiamento externo. De acordo com informações disponíveis na página eletrônica da instituição, apenas no primeiro semestre de 2019 foram publicados três editais para ações de extensão<sup>33</sup>, assim distribuídos: projetos de extensão, projetos de eventos de extensão e projetos de cursos de formação inicial e continuada.

Informações da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), por meio da Resolução 38, de 29 de outubro de 2018, atestam que, embora façam parte de um mesmo bojo e tenham por finalidade promover a interação entre as instituições de ensino, os segmentos sociais e o mundo do trabalho e busque a produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, tendo em vista o desenvolvimento socioeconômico sustentável local e regional, existem especificidades que caracterizam e diferenciam projetos, eventos e cursos de formação inicial e continuada no âmbito da extensão.

Por **projeto de extensão** entende-se o conjunto de atividades processuais de caráter educativo, social, cultural ou tecnológico, com objetivos específicos e prazo determinado, podendo estar vinculado (ou não) a um programa. As atividades desenvolvidas no âmbito de um projeto de extensão devem estar voltadas para a promoção do diálogo entre o IFMG e a sociedade, com foco nos espaços locais e regionais, prioritariamente.

Os eventos de extensão são entendidos como ações que envolvem a apresentação ou a exibição pública, livre ou destinadas a um público específico do conhecimento produzido ou reconhecido pelo IFMG, seja cultural, artístico, esportivo ou científico.

---

<sup>32</sup> As pactuações do IFMG com o Governo Federal para a oferta de cursos no âmbito do Pronatec foram encerradas em setembro de 2015, porém as atividades continuaram a ocorrer até abril de 2019 para conclusão e encerramento das atividades que estavam em andamento.

<sup>33</sup> Ressalta-se que no cenário atual, diante do contingenciamento e escassez de recursos, alguns editais de financiamento interno foram cancelados.

Compreende-se como **Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)** aquelas ações pedagógicas, teóricas ou práticas, realizadas de forma presencial, semipresencial ou a distância, mas que tenham planejamento e organização sistemáticos e processo de avaliação explicitamente definido. Devem ser voltadas para a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica.

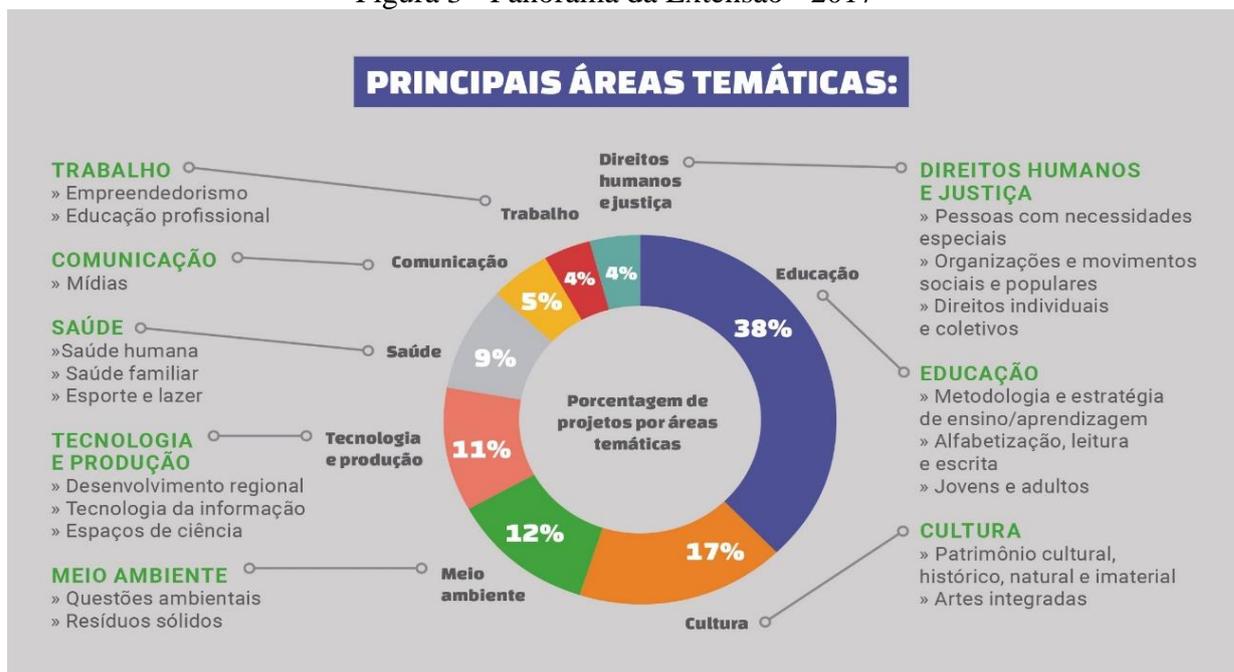
A instituição, ao construir uma resolução e publicar editais de financiamento para projetos, eventos e cursos de extensão, valoriza e apoia essa dimensão da produção do conhecimento. Embora a valorização da extensão esteja evidenciada, é preciso observar, que pela legislação, ela ainda parece ser encarada com mais uma possibilidade de validar o conhecimento científico, “pois tem por ênfase a produção e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos”<sup>34</sup>. Nesse sentido, vale a pena pensar no conceito de epistemicídio, que envolve a anulação de determinados tipos de conhecimento em favor de outro. Para que o projeto de colonização funcionasse a contento, foi necessário apagar toda racionalidade que contrariasse os cânones da ciência moderna. Assim, ainda persiste o fato de que tudo o que é produzido fora dos padrões da ciência moderna é considerado inferior. Entretanto, sem romper com a ciência moderna, não podemos desconsiderar que o IFMG se propõe a produzir e socializar conhecimentos científicos e tecnológicos em interação com a comunidade. Essa interação pode promover pequenas fissuras, contribuindo para abalar as fronteiras entre os conhecimentos produzidos dentro e fora da academia. Por meio da extensão fica mais visível essa possibilidade de pequenos abalos nas estruturas do conhecimento e na construção de novas conexões com a comunidade. É como a água que passa por pequenas frestas e cai em uma caverna ou gruta ao longo de anos, com o tempo e a persistência essa água vai juntando e carregando novos elementos minerais e se solidificando até modificar completamente a paisagem, assim se formam as estalactites e as estalagmites. Do mesmo modo o conhecimento que sai da instituição se junta com aquele da comunidade e pode produzir novos saberes.

A FIG. 3 mostra o panorama da extensão no IFMG em de 2017. Na sequência, apresentam-se os projetos que foram (ou estão) sendo realizados pelos(as) docentes que entrevistados(as).

---

<sup>34</sup> Importante destacar que essa orientação em está em consonância o IV do parágrafo 3º da Lei 11892/2008.

Figura 3 - Panorama da Extensão - 2017



Fonte: Anuário de Extensão do IFMG (2018).

Desde 2018, o IFMG tem produzido um caderno no qual estão elencados projetos de extensão realizados nos diversos *campi* do instituto. Esses projetos estão organizados em oito áreas temáticas: Trabalho, Comunicação, Saúde, Tecnologia da Produção, Meio Ambiente, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Cultura. Na área de Educação, está concentrado o maior número de atividades, seguindo-se pela ordem: Cultura, Meio Ambiente e Tecnologia da Produção. As menores concentrações estão nas áreas de Trabalho e Direitos Humanos.

Da mesma forma que existe no âmbito do IFMG como um todo concentração de trabalhos de extensão nas áreas de Educação e Cultura, dentre os projetos desenvolvidos pelos(as) docentes negros(as) há também maior oferta de projetos no eixo Desenvolvimento Educacional e Social. É possível que esse fenômeno ocorra pelo fato de o IFMG, assim como os demais institutos, ter a obrigatoriedade de oferecer cursos de educação básica de atuar no âmbito da formação de professores, pelas possibilidades de aproximação com uma parcela grande da comunidade, pois podem ser ofertadas atividades tanto para crianças quanto para jovens e adultos, e, ainda, muito provavelmente, pelo menor custo que ações da extensão na área de Educação costumam ter. Fica muito mais barato organizar um debate, uma roda de conversa, do que um curso de formação profissional. Assim, algumas ações podem ser realizadas até sem financiamento, o que facilita a proposição e, conseqüentemente, a aprovação de muitos projetos nesta área, especialmente em tempos de “contingenciamento” ou de cortes de despesas.

Quadro 4 - Relação dos projetos de extensão realizados pelos(as) docentes entrevistados(as)

EIXO TECNOLÓGICO					
Desenvolvimento educacional e social		Gestão e negócios		Ambiente e saúde	Processos industriais e infraestrutura
TEMAS	❖				
	❖ Cidadania Ativa	❖ Núcleo de Inovação e Desenvolvimento Empresarial	❖ Capacitação de boas práticas de fabricação para manipuladores de alimentos.	❖ Curso de formação básica no segmento de fabricação mecânica.	
	❖ Mulheres Mil	❖ Observatório de micro empresas	❖ Um estudo sobre ISTs		
	❖ Panorama da alfabetização matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.	❖ Modelagem de negócios pra agricultores de hortas comunitárias.	❖ Uso de plantas alimentícias não convencionais		
	❖ Rodas de Conversa				
	❖ Educação Financeira				
	❖ Observatório da diversidade				
	❖ Projeto Rondon				
	❖ Fundamentos de matemática para o ensino superior.				
	❖ Pronatec				

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na Plataforma Lattes - novembro de 2019<sup>35</sup>

Dos 16 docentes entrevistados(as), pelo menos 10 estão ou estiveram envolvidos em atividades de extensão. O exame das ações de extensão realizadas revela que a concepção que perpassa essas atividades entende que a extensão vai muito além da comunicação ou divulgação científica. São realizadas atividades que buscam traçar a interface entre o saber produzido pela instituição e aqueles oriundos da comunidade, que procuram fomentar os arranjos produtivos locais, sociais e culturais visando a transformação social local e regional, buscando utilizar as ferramentas tecnológicas para combater desigualdades.

A interface com a comunidade e com os conhecimentos produzidos fora do âmbito acadêmico pode ser vista nas ações que estão sendo desenvolvidas e que estão apresentadas

<sup>35</sup> Modelagem de negócios é um esquema que visa descrever um negócio baseado nos seguintes componentes: segmento de clientes, proposta de valor, canais de comunicação, relacionamento com clientes, fontes de receita, recursos principais, estrutura de custo. Utiliza-se um quadro chamado “Canvas” para organizar as informações. Fonte: OSTERWALDER, Alexander & PIGNEUR, Yves. Business Model Generation: Inovação em Modelos de Negócios.

no QUADRO 4. Ressaltamos que não será possível falar sobre todas as ações elencadas individualmente, seja porque não foi possível entrar em detalhes sobre elas nas entrevistas ou porque trazem semelhanças entre si, de modo que foi possível destacar apenas os pontos em comum. Observando as ações elencadas no eixo “Desenvolvimento Educacional e Social”, que, assim, como ocorre no âmbito do IFMG, é o que concentra o maior número de ações, percebemos que existe uma diversificação de propostas, embora muitas acabem convergindo para pontos comuns. Há ações que fizeram parte de programas institucionais do MEC ou de outros ministérios, caso do Pronatec, Mulheres Mil e Projeto Rondon. Essas três ações dependem de financiamento externo e, a despeito das muitas críticas e ressalvas, são projetos que, em certa medida, contribuem tanto para a formação e o desenvolvimento tanto das comunidades externas envolvidas quanto para o crescimento da instituição proponente.

Não se pode esquecer de que o Projeto Rondon nasceu em um período em que o País vivia sob um regime de exceção. Para a antropóloga Ruth Cardoso (2005), oriundo do regime militar, o Projeto Rondon trazia marcas de sua origem. Centralizado em Brasília, foi desenvolvido sem o apoio das universidades, dirigido por militares e fez parte de uma estratégia maior: afastar os estudantes das manifestações de oposição ao regime.

Atualmente, de acordo com a Portaria Normativa 2.617 /MD, de 7 de dezembro de 2015, o Projeto Rondon, destina-se a contribuir com soluções sustentáveis para a inclusão social e a redução das desigualdades regionais e, ao mesmo tempo, para o desenvolvimento dos estudantes universitários. Assim, pela lei o Projeto Rondon se assenta em dois pilares: Formação do jovem universitário como cidadão e Desenvolvimento sustentável nas comunidades carentes. Apesar das críticas, segundo a própria Cardoso (2005), os depoimentos dos rondonistas, mesmo passados muitos anos de participação no projeto, são comoventes. O Projeto Rondon foi uma iniciativa que mostrou o quanto era atrativo para os estudantes universitários a oportunidade de participarem da vida de comunidades pobres e isoladas.

A Lei 12.513 criou efetivamente o Pronatec em 26 de outubro de 2011, tendo por objetivos: “Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica para a população brasileira”. Ao apresentar o programa, destacava-se sua relevância para o atendimento à demanda crescente pela expansão do ensino técnico e profissionalizante e pelo seu peso relativo nos processos de inovação tecnológica, aumento de produtividade e competitividade e promoção do desenvolvimento sustentável. O programa, embora tenha formado muitos profissionais e levado cursos de educação profissional a municípios distantes dos centros urbanos, recebeu muitas críticas. Para alguns estudiosos da educação profissional no Brasil (GAUDÊNCIO FRIGOTTO; MARIA CIAVATTA;

MARISE RAMOS, 2014), não pode ser considerado uma política pública de educação profissional, mas sim um programa de governo que fomentou a formação profissional por meio da transferência de recursos públicos à iniciativa privada, além de privilegiar a formação inicial e continuada em detrimento da formação profissional técnica de nível médio. Apesar dessas críticas, não se pode negar a importância do programa para a oferta e a formação profissional. Para Marcelo Machado Feres (2015, p. 92) “[...] o Pronatec trouxe grandes contribuições para o público que necessita da educação profissional e tecnológica.” Já Fernando de Holanda Barbosa Filho, Rogério Porto e Denísio Liberato (2016) afirmam que o programa foi bem sucedido pela rápida expansão de sua cobertura e pelo fato de ter focalizado no atendimento a indivíduos menos favorecidos. Fato é que os pesquisadores reconheceram o elevado número de matrículas para os trabalhadores que perderam emprego com os menores salários medianos.

O Programa Mulheres Mil estava estruturado em três eixos: Educação, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. Buscava possibilitar o acesso, com exclusividade, de mulheres historicamente em situação de extrema pobreza e vulnerabilidade à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2011, p. 4). No IFMG, começou a ser desenvolvido, em 2012, nos campi de Ribeirão das Neves e São João Evangelista, expandindo-se para outros ao longo da vigência do Programa.

Apesar de ações ou políticas, como o Mulheres Mil, sem dúvida, representarem conquistas sociais, precisam ser analisadas criticamente. Fernanda de Magalhães Trindade (2018), ao analisar uma oferta do Programa Mulheres Mi, no campus São Borja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (RS), aponta que a formação profissional que oferece parece reafirmar as atividades ditas femininas e reforçar o processo de precarização do trabalho, ofertando cursos de curta duração (180 horas no curso analisado por ela), o que pode caracterizar uma formação acelerada de mão de obra, constituindo-se em uma educação acelerada de mão de obra, em que mulheres com pouca escolarização ou até analfabetas, que se veem obrigadas a se qualificar para o mundo do trabalho, sem antes ter a oportunidade de frequentar a educação básica. Apesar dessas críticas, Tavares e Araujo (2018) asseguram a passagem pela formação oferecida pelo Programa Mulheres Mil promoveu transformações nas vidas de muitas mulheres. Para muitas delas, estudar em uma instituição federal era um sonho impossível; para outras, o fato de saírem de casa, estudarem e terem a perspectiva de inserção no mundo do trabalho após a conclusão do curso já foi motivo suficiente para que se sentissem mais autônomas, seguras e donas da própria história.

Outro projeto desenvolvido no eixo Desenvolvimento Educacional e Social é o “Observatório da diversidade”. Trata-se de uma ação proposta e coordenada pelo professor Abdias e desenvolvida de maneira transdisciplinar<sup>36</sup> com vários colegas do campus no qual trabalha, incluindo docentes e técnicos administrativos em educação. Aborda cinco eixos temáticos: Relações étnico-raciais, Pessoa com deficiência, Pessoa idosa, Sexualidade e Relações de gênero. É uma ação que ultrapassa os limites dos conteúdos disciplinares, mas que dialoga com as especificidades dos cursos que são oferecidos pelo campus. É interessante pensar que os estudantes de cursos como Arquitetura e Engenharia Civil estão tendo a oportunidade de discutir a organização dos espaços a partir da perspectiva dos diversos sujeitos que nele habitam. O racismo epistêmico, ao tentar apagar os conhecimentos que não fazem parte de tudo o que é considerado universal, ou seja, que foi (ou é) produzido pelo ocidente tenta apagar também a presença de quem os produz ou os demanda. A perspectiva do acolhimento da diversidade possibilita a emergência desses sujeitos.

No mesmo eixo, cita-se o “Rodas de Conversa”. Suas ações são desenvolvidas em mais de um campus do IFMG, sendo que em todos têm formato e objetivos semelhantes. Trata-se de atividades que envolvem a comunidade tanto interna quanto externa, cujo propósito é debater questões sociais e contribuir para, por meio do conhecimento, combater as diversas formas de preconceito e discriminações. Essas atividades acontecem tanto nos campi que têm cursos voltados para as ciências sociais aplicadas quanto naqueles cujos eixos tecnológicos contemplam cursos voltados apenas para ciências exatas e tecnologias.

No eixo Gestão e Negócios, são apresentadas três ações voltadas para o empreendedorismo social e o desenvolvimento de alguns dos arranjos produtivos dos municípios nos quais os campi estão localizados.

De acordo com um dos(as) nossos(as) entrevistados(as) o Núcleo de Inovação e Desenvolvimento Empresarial foi aprovado em um edital interno do IFMG e está sendo desenvolvido com o objetivo de oferecer consultoria, assessoria e treinamentos na área de gestão para os micro e pequenos empresários e empreendedores dos municípios do entorno do campus. Este projeto conta com estudantes bolsistas e voluntários.

O empreendedorismo social se apresenta como uma alternativa emergente e com potencial de influência e impacto na realidade. Para Edson Marques Oliveira (2004), não é

---

<sup>36</sup> Transdisciplinaridade pode ser considerada com uma etapa superior à interdisciplinaridade. Em uma perspectiva transdisciplinar situam-se as interações e reciprocidades no interior de um sistemas total e não há possibilidade de separar as disciplinas ou áreas de conhecimento.  
[http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geped/planejamento/2018/planejamento\\_docente/o\\_que\\_e\\_multi\\_pluri\\_inter\\_transd.pdf](http://www.portal.cps.sp.gov.br/cetec/geped/planejamento/2018/planejamento_docente/o_que_e_multi_pluri_inter_transd.pdf)

acrítico ou apolítico e está comprometido com a condição da vida humana e do meio ambiente. Essas ações são importantes não apenas para promover a aproximação da instituição de ensino com a comunidade, como também para possibilitar uma troca de conhecimentos e contribuir para o desenvolvimento local, mas de maneira responsável e sustentável. Trata-se de uma forma de pensar no conhecimento para uma vida decente (SANTOS, 2009).

Do eixo Ambiente e Saúde, destacamos o projeto sobre o uso de plantas alimentícias não convencionais (PANC). Em verdade, são dois projetos com essa vertente, realizados em campi e cursos distintos. No entanto, ambos estão voltados para a valorização do conhecimento da comunidade a respeito da utilização e da produção dessas plantas, em parceria com diversos segmentos da comunidade. Assim como o trabalho com as hortas comunitárias, há uma perspectiva de valorização dos saberes de determinado grupo e de interações e relações de reciprocidade com a comunidade acadêmica.

No eixo Processos Industriais e Infraestrutura, temos o Curso de formação básica, no segmento de fabricação mecânica. Tivemos a oportunidade de conversar sobre este curso com o docente responsável. É uma proposta que está vinculada diretamente aos princípios e objetivos dos institutos federais de promover a formação profissional de qualidade, pois trata-se de um curso FIC, voltado para jovens moradores do município onde o campus se localiza e que se situem em condição de vulnerabilidade social. É importante observar que este curso subverte a lógica da meritocracia presente em muitos processos seletivos, pois não está em busca daqueles que possuem as melhores notas. Além de pensar no acesso, os responsáveis estão preocupados com a permanência e o sucesso dos cursistas. Por isso, têm buscado ajuda e orientação da equipe pedagógica e do serviço de assistência social do campus, para traçarem estratégias conjuntas de acolhimento e acompanhamento dos estudantes. Este curso, além de preparar os estudantes para a inclusão no mundo do trabalho, contribui para que os jovens possam conhecer o campus e acreditar na possibilidade de se tornarem estudantes dos cursos técnicos ou superiores que ali são ofertados.

### **8.3 O ensino**

Do tripé no qual se assentam os institutos federais, percebemos que é na dimensão do ensino que os/as docentes entrevistados(as) têm dedicado maior parte do seu tempo. O fato de a maioria estar há poucos anos no IFMG pode ter contribuído para esse fenômeno, assim como o processo de *afiliação* que pode não ter se completado. O processo de *afiliação*, pode

ser mais rápido ou mais demorado, a depender de muitos fatores, como, a própria personalidade do professor, as questões de gênero, a idade, a orientação sexual e a raça/cor.

O professor Luiz consegue, em certa medida, expressar essa necessidade de afiliar-se com as atividades da docência antes de imergir nas dimensões da pesquisa e da extensão: “Considerando que são menos de dois anos que trabalhei dentro do IF, é uma questão de experiência mesmo. Primeiro, fortalecer a questão do ensino, de conseguir dar uma boa aula, ter um feedback legal do que está sendo passado para os alunos”. É importante ressaltar que este docente veio de uma experiência com pesquisas no mercado de trabalho e não tinha experiência na regência, especialmente na educação básica. Tal fato contribuiu para que ele se preocupasse em se preparar melhor para as aulas e para a lida cotidiana com os docente, antes de iniciar atividades de pesquisa e extensão por exemplo. Ao trazermos o exemplo do professor Luiz, não estamos considerando que seja demérito o fato de ele estar se dedicando mais às atividades de ensino. Muito pelo contrário, consideramos relevante o fato de preocupar-se com a qualidade de suas aulas e com o retorno dos estudantes diante do próprio processo de aprendizagem.

Quase todos(as) os/as entrevistados(as) atuam ou já atuaram, no âmbito do IFMG, em cursos da educação básica (técnico integrado ou subsequente) e do ensino superior. Esta informação foi obtida por meio da resposta à questão: “A partir do seu ingresso no IFMG, com quais cursos e disciplinas você tem trabalhado? Diante da resposta, formulamos outra pergunta: “Como está sendo pra você trabalhar com tantas disciplinas e cursos diferentes dentro de uma mesma instituição? Você considera essa experiência desafiadora?”

Ao lançarmos a pergunta, acreditávamos que todos(as) os/as entrevistados(as) responderiam que sim, pois a experiência de trabalhar na mesma instituição ao mesmo tempo com turmas e cursos diferentes seria bem desafiadora. Para nossa surpresa, nem todos disseram ser desafiador. “Pra mim, não é um desafio essa questão da verticalização e dessas diferenças de cursos. Desde que eu, como docente, tenha conhecimento das características de cada um, isso é muito importante. Eu não vejo como um desafio. Eu vejo, na verdade, como características diferentes”. Outros disseram ser desafiador e prazeroso ao mesmo tempo, pois estar em cursos e níveis diferentes exige que busquem novas formas de trabalhar e desenvolvam novas estratégias de ensino. A prática tem mostrado que ideias consolidadas a respeito da forma de aprender e do nível de exigência de cada curso nem sempre se confirmam. Um dos docentes, por exemplo, afirmou que esperava que o nível de exigência dos cursos superiores fosse sempre maior e, conseqüentemente, que as atividades seriam aplicadas primeiro nas turmas da graduação para depois se aplicar um filtro e adaptá-las para

as turmas do ensino técnico. Mas nem sempre isso ocorre, pois “já me aconteceu o contrário de algumas experiências positivas no técnico eu consegui levar o superior depois também. Então, é um desafio bem interessante”.

Para André, o maior desafio não é ter que trabalhar com estudantes de cursos e níveis diferentes, mas sim trabalhar de tal maneira que os estudantes consigam perceber a aplicabilidade de determinados conhecimentos. Para tanto, ele tem procurado diversificar suas estratégias didáticas e adotado com frequência a realização de trabalhos de campo e visitas técnicas: “Fiz, recentemente, uma visita com eles dentro de uma empresa. Estou agendando uma outra visita. A gente vai na indústria pra procurar entender a necessidade e a ligação da nossa disciplina com a demanda do mercado”. Essas estratégias utilizadas pelo professor André estão de acordo com o que propõe Marcos Masetto (2002) quando afirma que não se trata de a universidade se submeter às exigências do mercado de trabalho, pois a universidade, como instituição formadora, tem seus próprios objetivos e autonomia para encaminhá-los, o que não é justificativa para que ela se feche em si mesma e passe a definir sozinha regras para a formação de futuros profissionais.

Ana Maria enxerga o ensino em uma perspectiva semelhante à de André. Acredita que um dos desafios da prática docente seja tornar o ensino significativo, importante e interessante para os estudantes.

Eu acho que quando eles veem que a Matemática que eles estão estudando ali realmente vai ser utilizada no curso, é diferente, motiva mais. A mesma coisa quando você vai ensinar qualquer outra disciplina e coloca o contexto próximo à realidade deles, ao cotidiano. Eles já sentem mais interessados em aprender. É essa a minha visão em relação ao ensino na Matemática para aqueles alunos. (Professora Ana Maria).

A preocupação dessa professora é de que o ensino se torne relevante e significativo para todos os estudantes, mas ela tem se mostrado especialmente interessada nas turmas dos cursos técnicos subsequentes. Essas turmas, formadas em sua maioria por estudantes trabalhadores, funcionam no turno noturno e têm algumas especificidades em relação às turmas dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e ao ensino superior. Seus alunos são trabalhadores. Alguns estão retornando aos bancos escolares depois de muitos anos de afastamento e também, como dependem de transporte público para se deslocar até à instituição, costumam se atrasar ou faltar às aulas com frequência. Nesses casos, os professores costumam enfrentar maiores desafios no processo de ensino e aprendizagem, pois

os estudantes nem sempre têm o conhecimento prévio que se espera nem dispõem de muito tempo extraclasse para se dedicarem aos estudos.

Para a professora Carolina, as atividades de docência no IFMG são tranquilas e desafiadoras. Ela afirma que existem muitos desafios, dentre os quais destaca o número de aula, que, por vezes é bem alto. De acordo com essa professora, que já atuou na rede estadual de Minas Gerais, o número de aulas no Instituto não é maior do que o da rede estadual, porém existem diferenças na execução da aula e na organização da instituição que permitem que as aulas sejam mais bem aproveitadas. O tempo em sala de aula acaba sendo mais otimizado e, conseqüentemente, a preparação das aulas exigirá mais esforço do docente: “Mas o que eu percebo é que aqui as aulas são mais intensas. Primeiro, porque a própria instituição é mais silenciosa. Os meninos ficam na sala. Tem que ter aula, não tem jeito. Aí, a aula quase toda é aproveitada”.

A fala da professora Carolina nos fez lembrar de uma pesquisa que comparou o cotidiano das salas de aula de Brasil, Chile e Cuba. Mostrou que dentre os vários motivos que contribuíam para que as crianças cubanas apresentassem melhor desempenho escolar e melhores resultados em áreas como Matemática e Linguagem estavam: o clima, a disciplina e a organização das salas de aulas. Os docentes brasileiros precisavam interromper as aulas para pedir silêncio muito mais vezes do os cubanos ou os chilenos. Obviamente, esse não foi o único motivo a justificar a superioridade dos alunos estudantes cubanos, de acordo com os pesquisadores, também contribuía (MARTIN CARNOY, 2009).

Outro desafio destacado por Carolina refere-se ao que acontece fora da sala de aula: as tarefas que o professor precisa realizar para que as aulas aconteçam: “Eu acho que o mais desafiador não é nem a sala de aula. É o que está para além da sala de aula. Porque, se a aula fosse só a gente ir lá e bater o ponto da aula, seria até fácil. Mas não é. É o pré-aula, a aula e pós-aula”. Tudo o que acontece antes e após a aula está relacionado com o sucesso da docência e também com a otimização do tempo. Quanto mais aulas, mais tempo se gasta no antes e no depois.

Para a professora Antonieta, estar em sala de aula é sempre tranquilo e prazeroso. O que torna a atividade docente mais estressante não é a lida diária com os alunos ou o tempo utilizado na organização e no planejamento das aulas, mas a “parte burocrática”. Estar em dois níveis diferentes acaba acentuando essas questões, pois, muitas vezes, o docente precisa lidar com calendários diferentes ou que pressupõem prazos diferenciados para entrega de notas, fechamentos de diários e entregas de avaliações. Enquanto a organização do ensino superior é semestral, o ensino técnico é anual, mas dividido em etapas letivas. “As atividades

burocráticas são um desafio pra mim no superior também. Ela é chata. Ainda mais quando a gente tem um software que não funciona. Aí, eu acho que o desafio aumenta. Mas a parte de lidar com os meninos é muito tranquila”.

As atividades ditas “burocráticas”, como preenchimento de diários, registro de notas e frequência, fazem parte das atribuições de todo docente, seja na educação básica ou no ensino superior. No caso do(a) professor(a) EBTT, elas costumam parecer mais acentuadas por acontecerem de maneira concomitante em dois níveis e modalidades de ensino. Nestes casos, é necessário haver mais organização e atenção, pois nem sempre os calendários e os prazos coincidem e, em certa medida, podem de fato causar desconforto e preocupações.

Para o professor, as atividades que ocorrem para além da sala de aula acabam comprometendo o tempo que poderia ser dedicado a outras atividades, como pesquisa e extensão. De acordo com ele, o fato de estar em um campus novo, que está em processo de consolidação das matrizes curriculares dos cursos, acaba se tornando um limitador, pois a cada nova mudança de matriz curricular, por exemplo, novas ementas têm que ser construídas e para cada nova ementa exige-se um novo planejamento. “Eu tenho dedicado mais tempo ao ensino, porque aqui na no campus a área que eu atuo é uma área nova. E nós tivemos diversas mudanças de matrizes, mudanças nos cursos que acabaram nos obrigando a parar de ministrar uma disciplina e começar outra no semestre seguinte. E isso, para nós docentes, gera um grande trabalho”. Assim, embora ele considere a dimensão do ensino como prazerosa, entende que esses acontecimentos, que podem parecer pequenos, acabam por comprometer o investimento em outras dimensões. E, como afirmou o professor Juliano: “Se é um tripé, se tirar um, alguma coisa irá cair aí. Vai ficar meio manco.”

Embora, existam esses pequenos entraves burocráticos, todos(as) os/as entrevistados(a) se disseram satisfeitos com a atuação na dimensão do ensino, pois a sala de aula possibilita a aproximação com os estudantes e, assim, permite intervenções cotidianas. Percebemos que na dimensão do ensino o corpo negro ganha relevância, pois está o tempo todo em evidência. Eis aí um dos méritos das políticas públicas de ações afirmativas dos últimos anos que permitiram a entrada de novos sujeitos no ensino superior, tanto como docentes quanto como discentes. A professora Lélia declarou que a presença de uma docente negra em um instituto federal é justamente para provocar fissuras nos estereótipos construídos a respeito do corpo negro: “É uma professora negra, em um instituto federal, é realmente pra trazer isso. Pra mostrar pra eles o quanto eles são capazes, né”. Ainda hoje, é surpreendente a presença de uma professora negra na docência da rede federal (os dados apresentados anteriormente confirmam tal fato). De acordo com essa professora, é muito bonito ver “os

alunos de quinze, dezessete anos, e cada um já assumindo sua postura. A aceitação de ser negro, aceitação de assumir a característica do cabelo. Eu percebi que na instituição eu ajudei muito nesse processo, de aceitação, de persistência, e de colocar ai que o negro tem o seu direito, que ele é capaz. Muitas vezes o caminho é mais difícil, mas ele é capaz”.

A professora Benedita também acredita que o fato de haver uma professora negra lecionando em uma instituição federal pode fazer diferença para os estudantes. E a sua própria presença contribui para que ela possa conduzir discussões pertinentes sobre as desigualdades raciais presentes no País.

E, com relação a mim, eu vejo que eles ficam surpresos positivamente. Eles falam: “Que legal. Tem uma professora negra”. Uma das disciplinas que eu trabalho é Educação e Realidade Brasileira, que ela dá uma contextualização sobre a educação do Brasil. E, aí, muitas vezes, eu pergunto e aproveito pra perguntar: “Quem já teve uma professora negra?” E, muitas vezes, pouquíssimos levantam a mão, mesmo na educação básica! E assim, com relação a mim, muito pelo contrário, eu sou muito bem acolhida, principalmente quando tem um aluno negro, que ainda também são poucos. (Professora Benedita).

Assim como a professora Lélia, a professora Sueli também encontra na sala de aula espaço para diálogos e para a formação de grupos de estudos, de conversas e de aproximação com os estudantes. Para essa professora, a sala de aula e as atividades de docência representam possibilidades de interação e de produção, mas exigem um olhar atento e sensível do docente para realizar intervenções pertinentes, honestas e que contribuam efetivamente para a formação dos estudantes.

#### **8.4 A gestão**

Dos(as) 16 entrevistados(as) 11 já estavam ou estiveram envolvidos em experiências em âmbitos diversos da gestão dos campi em que atuam. Cargos ou funções que vão da coordenação de cursos até a direção geral de campus. As nossas análises mostraram que foi atuando na gestão que os/as nossos(as) entrevistados(as) sentiram de maneira mais forte e evidente os efeitos do racismo estrutural e institucional.

Assim como na docência, na dimensão da gestão o corpo negro se faz presente de maneira muito forte, pois o corpo e a cor da pele sempre chegam primeiro. O corpo negro nos cargos de gestão ganha grande evidência, especialmente por estar ocupando espaços não esperados. A depender do cargo ocupado, em solenidades oficiais, quem representará a instituição perante outras autoridades não será o homem branco, mas um corpo negro. Quem

falará em nome da instituição será um corpo negro. Quem assinará os documentos, presidirá as reuniões ou terá o poder de vetar ou autorizar determinados procedimentos será uma pessoa negra. Este fato nem sempre é bem aceito. Afinal, historicamente, o negro não pode ocupar o lugar do pensamento e da racionalidade.

Algumas experiências vivenciadas pelos(as) docentes negros(as) confirmam nossa afirmativa anterior de que os efeitos do racismo em sua forma institucional incidem de maneira forte sobre as pessoas negras de pele mais escura. Foram exatamente os/as docentes autodeclarados(as) pretos(as) que relataram mais situações que podem ser caracterizadas como decorrentes do racismo institucional, como a situação vivenciada pelo professor Teodoro quando assumiu a direção geral do campus no qual trabalha.

**Teodoro:** O pessoal não aceita, engole a gente, cidadezinha tradicional. Comentários outro dia, comentários de um servidor aposentado: “- Uai Teodoro! Não tô vendo ninguém falar nada da sua gestão. Eu dei uma risada porque qual é a expectativa desse cidadão? Que se falasse mal! A expectativa não vai dar certo! Eu dei uma risada na frente dele. Não aguentei segurar. Infelizmente, eu dei uma risada na frente dele. E aí? Significa que está tudo bom. Ninguém tá falando nada. Cê entendeu? Então, a gente tem essas coisas. (Professor Teodoro).

Para esse servidor, a presença de um docente negro na direção geral de um campus, especialmente em um campus grande, localizado em uma cidade do interior, era, no mínimo inusitada e deveria estar causando surpresa e estranhamento. Um negro não teria condições de fazer uma boa gestão. Deveriam estar questionando o seu trabalho. Era impossível que ele tivesse competência para ser um bom diretor. O corpo negro na docência, sobretudo na gestão de um campus de um instituto federal, subverte a lógica do racismo que compreende o negro como pertencente ao campo da natureza e da emoção; portanto, incapaz de tomar decisões racionais e seguras.

Outra situação foi relatada pelo docente Juliano, que esteve por mais de um ano à frente da gestão dos cursos técnicos no campus onde trabalha.

Porque o tratamento dado não é o mesmo. Os erros que você comete não têm a complacência que o outro comete que não seja negro. Então, quando eu estive nesse cargo diretivo aqui eu sofri muito por causa disso. Em doze meses a minha autocrítica me diz que eu errei muito pouco pelo muito que eu não sabia. Então eu acho que errei pouco em relação ao muito que desconhecia. Mas o pouco que errei não fui perdoado por isso. Outras pessoas passaram com galhardia, com galhardão, cometendo erros que eu não cometi. Então, eu acho, eu penso que aí também está o preconceito. Ninguém vai me dizer assim: “Eu não estou sendo paciente com você porque você é preto”. Não vão dizer isso, mas está ali, você sente isso. Da mesma forma que eu sinto que as pessoas não te perdoam porque você está ali. Você tem que ser, aos olhos de muita gente aqui, naturalmente, do décimo escalão. Você é um

professor da rede pública federal, mas você vai ficar aí neste canto. Você não vai mostrar. (Professor Juliano).

Parece inconcebível que um corpo que foi projetado para ocupar espaços subalternos e de quase invisibilidade consiga ocupar espaços considerados de prestígio. Carneiro (2005) afirma que existe um controle social como forma de interdição dos corpos racialmente subalternizados e que um dos efeitos desse controle se dá por meio de uma vigilância do grupo racialmente hegemônico sobre os negros que conseguem adentrar em esferas privadas da branquitude. Nesse sentido, é possível afirmar que o trabalho do negro, que desde o início da história econômica tem servido para a manutenção de privilégios de uma classe branca dominante, acabou produzindo estereótipos que foram se cristalizando e contribuindo para construir lugares sociais fixos para negros e brancos. Assim, quando essa lógica é rasurada e o menor sinal de ascensão social acontece, gera ressentimentos e retaliações, ainda que de maneira velada (SANTOS, 2000).

Para Carneiro (2005), o ressentimento em relação aos negros que conseguem driblar os interditos do estereótipo acaba ganhando formas consistentes de constrangimentos raciais, como o assassinato moral do qual foi vítima o cantor Wilson Simonal, condenado ao ostracismo por conta de acusações sem fundamento ou sustentação. Wilson Simonal, falecido em 2003, era o príncipe encantado das jovens negras de minha geração. Belo, charmoso, irreverente e altivo. Nenhuma manifestação da subserviência que sempre se espera de um negro (CARNEIRO, 2005, p. 133). Sofreu duramente as consequências do racismo, pois o seu corpo não se dispôs a ocupar o espaço que lhe estava destinado.

Não podemos afirmar que com o professor Juliano houve um assassinato moral, mas ele também sofreu os efeitos do racismo, pois representava um corpo que não se sujeitava ao papel que se esperava dele. Como o mesmo docente afirma, em consonância com o que disse Santos (2000), as manifestações não são tão explícitas, mas dizem, por meio de atitudes: “Você é um professor da rede pública federal, mas você vai ficar aí neste canto. Você não vai se mostrar”. Euclides (2017) encontrou situações semelhantes às relatadas pelo professor Juliano. Uma das professoras entrevistadas por ela relata que, embora ninguém explicitamente verbalmente, é possível notar a diferença no tratamento que é dispensado aos gestores brancos e às gestoras ou gestores negros. Ela disse perceber, por exemplo, que a participação em reuniões convocadas por outros gestores costumavam ter participação muito maior do que aquelas que eram convocadas por ela.

## 8.5 Desafios e encantamentos

Sim sou um negro de cor  
 Meu irmão de minha cor  
 O que te peço é luta sim, luta mais  
 Que a luta está no fim  
 Cada negro que for, mais um negro virá  
 Para lutar com sangue ou não  
 Com uma canção também se luta irmão.  
 Ouvi minha voz, Oh! Yes.  
 Luta por nós  
 Luta negra demais  
 É lutar pela paz  
 Luta negra demais  
 Para sermos iguais  
 Para sermos iguais<sup>37</sup>

Escolhemos abrir este capítulo com a canção de Wilson Simonal porque acreditamos que o cotidiano de docentes negros(as) negros em uma instituição federal como o IFMG é sempre uma luta constante por reconhecimento de cada um que veio antes e de cada um que virá depois. E, por tudo que vimos e ouvimos ao longo deste trabalho, podemos afirmar que essa luta é sempre marcada por grandes desafios, mas também por momentos de muito encantamento.

Dos desafios encontrados pelos(as) docentes negros(as), destacaremos o racismo institucional, que está presente e tem se manifestado de variadas formas nas trajetórias dos entrevistados. A nossa sociedade se estruturou a partir do racismo edificado sob a égide do mito da democracia racial, a qual por muito tempo e de várias maneiras, tem tentado negar esse racismo. Obviamente, essa estrutura racista repercute na vida das pessoas e das instituições.

O IFMG, assim como as demais instituições, não está livre desses efeitos. Um dos professores<sup>38</sup> entrevistados nos contou que não pode afirmar que foi em função de racismo, mas que prestou concurso para determinado conjunto de disciplinas e em certa ocasião os professores da área, com o apoio da direção de ensino, tentaram atribuir-lhe outras disciplinas, ao mesmo tempo em que distribuía as disciplinas que deveriam ser atribuídas a ele para outros docentes: “Eu não estou falando que tem alguma coisa a ver com racismo, com nada. Estou falando da minha realidade de trabalho. Então, eu briguei, coloquei os meus direitos na mesa, e falei: “É meu direito. Então eu divido. Posso dividir”. Para Munanga (2017), o racismo no Brasil é um crime perfeito porque age como um carrasco. Ele está ali, mas a

<sup>37</sup> Tributo a Martin Luther - Wilson Simonal & Ronaldo Bôscoli.

<sup>38</sup> O docente não se importa de que a situação seja demonstrada, mas não quer ser identificado.

vítima não consegue vê-lo porque ele usa um capuz que lhe encobre o rosto. Da mesma forma é o racismo à brasileira: procura-se pelo racista, mas não o encontra porque ninguém se assume racista. Mas o racismo e a discriminação existem. Esse racismo mata duas vezes porque mata a consciência de toda a sociedade brasileira em torno da questão. Essa definição cabe bem na situação vivenciada pelo nosso entrevistado. Muito provavelmente, se ele tivesse alegado que estava racismo sendo vítima de racismo, teria sido desacreditado. Isso acontece muito porque as instituições operam como se a sociedade não fosse racializada e não estranham a ausência de negros em muitos espaços.

Na mesma direção tivemos outro depoimento, que foi emocionante, triste e que pode nos ajudar a refletir sobre esse racismo como crime perfeito. Assim como na situação anterior, por respeito ao depoente, não iremos identificá-lo:

Então, por vários momentos, Márcia, eu tenho essa sensação de que eu sou alijado do processo, de que eu já poderia estar fazendo outras coisas, porque eu não sou antipático, eu não tenho más ideias, eu não sou relapso, eu não sou um profissional ruim. Eu sou um cara de boas ideias, um cara disposto, um cara proativo, um cara pontual. Eu sou um cara que reúno algumas qualidades que estão sendo questionadas, principalmente no serviço público. Eu te falo isso com muita tranquilidade porque eu sempre fui assim. É virtude ser assim? Não. É dever ser assim. E no campo das ideias, eu tenho certeza de que tenho muito mais a contribuir. No entanto, as pessoas não querem ver isso. Não querem ver isso. Muito em função do medo de que você possa ascender nesse meio. Tem que divulgar, propagar a ideia que você é marginal. Marginal que eu falo é no sentido de estar à margem. Então, é muito difícil pra mim. Então, quando me chamaram pra participar de atividades como a “Semana da Consciência Negra”, não me senti confortável, como deveria ser.

Mais uma vez, a dimensão do corpo negro que está no lugar inesperado, causando desconforto e o racismo operando como um crime perfeito ou, como diz Gomes (2017), é uma das eficácias do racismo: a violência racista, que, muitas vezes, se esconde atrás do mito da democracia racial e se manifesta por meio da construção subjetiva da brancura.

O corpo negro não pode ascender, não pode ter projeção no corpo docente porque nada pode macular a brancura que está cravada nas consciências. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. O branco é, foi e continua sendo a manifestação do espírito e da razão. O branco e a brancura são, ao mesmo tempo, produtores e herdeiros do progresso e do desenvolvimento do homem. Resumindo, o branco e a brancura representam a humanidade, enquanto o negro representa a natureza (JURANDIR FREIRE COSTA, 1984).

O racismo institucional atinge a todos. Outra professora nos apresentou uma situação que ocorre com os estudantes e que ela não podia afirmar que se tratava de racismo. Mas

enquanto conversávamos, foi possível notar que ela estava refletindo sobre o fato. Ela nos falava sobre as possibilidades e as dificuldades de intervenção em sala de aula e sobre a postura de uma turma em relação a alguns colegas.

Eu não sei se está associado ao desempenho ou a cor da pele, mas na maioria das vezes, a gente vê que o desempenho é menor entre as pessoas negras, entendeu?

**Márcia:** O desempenho é menor?

**Antonieta:** É. Essas pessoas que estão com desempenho menor são pessoas negras, mas não é porque ela é negra que ela tem o desempenho menor, é porque ela não teve as mesmas oportunidades. É porque eu vejo o que acontece, e as dificuldades. (Professora Antonieta).

As pessoas com baixo desempenho, no caso, geralmente, são negras. A professora tem consciência de que esse fenômeno é decorrente do racismo estrutural, que nega às pessoas negras as mesmas oportunidades que são dadas às pessoas brancas. Negam direitos e oportunidade e depois apelam para a falácia da meritocracia, que diz que cada um recebe o que merece, de acordo com os esforços individuais. A professora Antonieta tem consciência de que não se trata de meritocracia, de falta de inteligência ou de esforço, mas ela vê que as turmas nem sempre são acolhedoras com esses estudantes. Ela nos contou que nos momentos de organização de grupos, muitas vezes, precisa determinar alguns critérios para que eles sejam encaixados nos grupos de trabalho. Esta professora tem esse olhar e essa sensibilidade, mas trata-se de uma postura individual. Acreditamos que a própria trajetória da professora Antonieta, que precisou enfrentar as provações do racismo e do machismo para conseguir se formar e que só conseguiu fazê-lo devido aos suportes que encontrou, inclusive na escola básica, contribuiu para que ela tenha esse olhar mais sensível para os estudantes.

Diante desse fato, novamente, podemos dizer que a postura da instituição diante das questões étnico-raciais é reativa. Se aparece uma demanda, reage, mas não se planeja, não se prepara. Embora alguns entrevistados tenham nos informado que os campi costumam organizar algumas atividades na “Semana da Consciência Negra”, quando perguntamos se conheciam a Lei 10.639/2003, poucos disseram que sim, destacando que esse conhecimento não veio de nenhuma iniciativa que partisse da instituição, mas de necessidades individuais, especialmente aqueles que estiveram ligados à gestão, pois por ser uma demanda do MEC, seria necessário que o assunto fizesse parte do Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Pode-se afirmar, então que esse é um dos desafios da instituição caso ela queira se comprometer com uma educação que contribua realmente para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária, comprometida com o combate ao racismo e a outras formas de

desigualdade. É necessário haver planejamento e organização para que as ações não sejam apenas intuitivas, ou meras respostas a questões de emergência.

Ainda que o racismo institucional esteja se apresentando como um desafio para os/as docentes e a própria instituição e o trabalho com as relações étnico-raciais seja pontual, quando ele ocorre pode ser motivo de encantamento para quem realiza ou dele participa. O professor André, narrou uma experiência muito bonita que vivenciou em uma das atividades da “Semana da Consciência Negra” realizada no campus no qual trabalha.

Eu participei de uma reunião lá com os meninos. Teve uma reunião lá. Foi muito legal lá, porque a sala de aula estava lotada de alunos e o rapaz convidado estava falando sobre o Black soul, o movimento Black. Eu achei muito legal. Eu pedi licença a ele. Ele levou até um livro. E acabei me identificando porque eu participei do Movimento Black, não como estudioso da causa, mas como um pertencimento. Por quê? Porque eu frequentava as discotecas da época. E tinha as duas. Eu ia com meu irmão. A gente ia nas discotecas. A gente ia no Black, no Soul. Eu contei pra eles como é que era. Como é que eram os movimentos, as danças. Era muito legal! A separação. Como é que era as mídias, que era evidente a mídia não tocava as nossa músicas, que era James Brown principalmente. Tocava as outras músicas. As nossas músicas, não. Não tinha show voltado para os nossos eventos. E o enfraquecimento começa. Eu percebi isso foi naquele filme, que eu achei muito legal até, mas eu notei um enfraquecimento maior do movimento que tendeu-se a acabar. Foi em 1979, nos embalos de sábado à noite, Perdurou-se ainda, mas o enfraquecimento era nítido. E continuou a outra discoteca, que tinha esses dois movimentos paralelos. E o outro foi só enfraquecendo, porque a própria mídia também. A gente via que o movimento era realmente deixado. Mas eu achei interessante o resgate, a fala. Eu participei assim, dando o meu depoimento, de participar daquilo ali junto com os alunos, que eu achei muito legal. (Professor André).

Diferente do depoimento de outro docente que não se sentia à vontade nem para participar das atividades da “Semana da Consciência Negra”, o professor André foi convidado, aceitou participar e pôde contribuir, ainda que de maneira não planejada. Esse foi um momento de encantamento para o professor e, muito provavelmente, para os estudantes, que puderam refletir junto com um estudioso das relações étnico-raciais e com uma pessoa que viveu uma experiência importante para o povo negro, especialmente os jovens negros. Esse momento nos faz pensar nos saberes que o movimento negro produz e que ajudam a educar e a reeducar a sociedade, conforme afirma Gomes (2017). Outra vez, pensamos que, se a instituição fosse menos reativa e mais propositiva, talvez a participação do professor André nessa atividade pudesse ter sido planejada, e não ocorrido de maneira espontânea.

Para além do enfrentamento ao racismo, o IFMG ainda precisa enfrentar outros desafios, como o de conseguir realizar mais atividades de pesquisa e extensão que sejam capazes de promover efetivamente a inclusão e o desenvolvimento local e regional, conforme

declarou o professor Milton: “Para promover desenvolvimento inclusivo, regional, ciência e tecnologia, ainda tem-se um longo caminho para andar. Tem algumas iniciativas muito interessantes. O IFMG tem aplicado dinheiro em pesquisa e extensão em editais, principalmente projetos que fazem esse desenvolvimento local e regional e inclusivo.”

Para o professor Milton, a pesquisa e a extensão são grandes desafios. Para que o IFMG dê conta de conta de produzir ciência e tecnologia de maneira inclusiva, promovendo desenvolvimento local e regional e fortalecendo os arranjos produtivos, sociais e culturais locais, há um longo caminho a ser percorrido. No entanto a instituição já está caminhando nessa direção ao investir recursos em editais de pesquisa e extensão.

Para além de ser reconhecida como instituição que produz conhecimentos, um dos desafios do IFMG é tornar-se conhecido como instituição que oferta ensino público gratuito de qualidade e que pode ser acessível aos moradores das cidades onde os diversos campi estão localizados. A professora Benedita afirmou que para muitos adolescentes que moram na cidade onde o campus em que ela trabalha está localizado, é como se o IFMG fosse algo inatingível. O campus recebe mais alunos nos cursos técnicos integrados de outras cidades do que do próprio município no qual está assentado. Esses jovens desconhecem as políticas de cotas e os projetos de criação dos institutos, que nascem com o propósito de acolher a todos. Nesse caso, o desafio do IFMG é pensar na *causalidade do provável* (BOURDIEU, 1998) e buscar uma aproximação com a comunidade, para apontar para os estudantes as possibilidades reais de ingresso e permanência na instituição.

Se a aproximação e a identificação com a comunidade parecem ser desafiadoras em alguns momentos, em outros são motivo de encantamento. A professora Carolina, que já trabalhou em outras instituição da rede federal, diz acreditar que o IFMG tem um grande potencial para se tornar uma instituição melhor e mais inclusiva, justamente pela forma como se aproxima, acolhe e promove ações que buscam o sucesso e permanência: “Mas não tem esse cuidado com o aluno igual eu vejo aqui. Aqui tem monitoria de todas as matérias, pega no pé do aluno para ele estudar mesmo. A gente corre atrás. Não vai ter evasão, não. Você não vai sair, não. Então, realmente, o IF tem esse perfil de abraçar a causa da educação”. Esta fala da professora mostra que a instituição tem um cuidado com o aluno, uma preocupação em se evitar a evasão, o que nos indica que o IFMG deve estar buscando o caminho da inclusão, o que está em consonância com uma observação do professor Juliano:

É necessário, mais do que ouvir, escutar o seu estudante. Que você escute o seu estudante, que você internalize o que o seu estudante está dizendo, que você produza significado dentro da fala e do

contexto dele. E isso é muito difícil, porque nós somos cobrados pela performance. Há todo um discurso de que a educação vem em primeiro lugar, mas a sociedade quer que menino tenha bons resultados. E resultado é a nota. Então, o docente não é muito educado para escutar. (Professor Juliano).

Essa capacidade de escuta, o professor Juliano não adquiriu em sua formação em Letras, em seu curso de licenciatura, mas na sua trajetória de vida, sobretudo em lugares nos quais trabalhou, em outras situações de comunicação pública, em que precisava ter sensibilidade para uma escuta atenta e verdadeira. Ele trouxe essa capacidade para o IFMG. Assim, dentre os encantamentos, destacamos a alegria do professor André em poder refletir e compartilhar com os estudantes sobre um momento importante da sua vida e que estava diretamente relacionado a uma parte importante da história do movimento negro no Brasil; a sensibilidade da professora Antonieta em perceber que os estudantes negros, em muitos casos, parecem apresentar desempenho inferior e são vítimas do racismo e conseguir intervir nessas situações; e a observação da professora Carolina sobre o empenho que os profissionais do IFMG tem no acolhimento e no cuidado com os estudantes.

Para nós, o grande desafio foi localizar os/as docentes, nos deslocar para a realização das entrevistas, mas, acima de tudo, analisar de maneira parcial os depoimentos recebidos, posto ser a orientanda servidora e grande admiradora da instituição. O nosso maior encantamento foi ter o privilégio de conhecer trajetórias tão diversas, marcadas por grandes desafios e provações, como o racismo, o machismo e a desigualdade social, mas sendo construídas a partir do apoio e dos suportes encontrados em vários espaços.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de divagar entre o passo e outro, olho para trás, em volta e para frente. Se tiver de escolher entre a velocidade da narrativa e a lentidão da procissão fico com a vagarosidade do passo em procissão, mas vou carregada de fé, calma e em frente mirando o andor sagrado e levo a minha vela, que é a minha escrita, mas não julguem que eu sou ingênua.  
(Conceição Evaristo)<sup>39</sup>

Decidimos iniciar este capítulo com a mesma citação com a qual abrimos a escrita da tese, devido a sua beleza e significância para o nosso percurso de estudo, que nos exigiu paciência, silêncio, escuta, vagarosidade, foco e fé, muita fé. Ao longo da realização desta pesquisa, fizemos descobertas, refutamos algumas expectativas e confirmamos outras. Tivemos momentos de ajustes, reflexões, avanços e alguns retrocessos em nossas descobertas e análises. Iniciamos a pesquisa pensando em investigar se a produção de docentes negros(as) estava acontecendo em uma perspectiva de rompimento com a perspectiva hegemônica do conhecimento ou se conseguiam abordar em suas práticas temáticas relacionadas às relações étnico-raciais. Iniciado o trabalho, logo percebemos que teríamos que ajustar as nossas questões, pois estávamos diante de um grupo de docentes que haviam ingressado em um tempo relativamente curto na instituição, o que dificultaria a inserção dessas pessoas em projetos de pesquisa, por exemplo. Ademais, quando colocamos a nossa pesquisa, ainda no início, à prova em um evento público, fomos instadas a refletir sobre o nosso propósito: Será que não estávamos sendo muito exigentes em querer que todos os/as docentes negros(as) estivessem em busca da produção de um conhecimento emancipatório? O compromisso com a produção de uma ciência mais comprometida com a vida do que com os interesses do capital não deveria ser de todos(as)? O combate ao racismo também não deveria ser uma bandeira de todos(as)? Por que exigir essa postura dos(as) docentes negros(as)?

Assim, aos poucos, fomos construindo novas perguntas: Como se constitui o corpo docente do IFMG? Como se dá a presença de docentes negros(as) nesse corpo docente? Como o corpo negro se posiciona na instituição? Como é a participação desses(as) docentes negros(as) nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa, extensão e gestão? Como esses(as) docentes chegaram até a instituição? O que trouxeram para a instituição? Como o racismo

---

<sup>39</sup> Conceição Evaristo – Trecho final do depoimento da autora – transcrito de gravação em vídeo, realizada em 20 de abril de 2013, Faculdade de Letras da UFMG – que integrou a programação do V Colóquio Mulheres em Letras. Transcrição realizada por Marcos Antônio Alexandre em capítulo do Livro “Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo.

institucional têm se manifestado? Como a instituição se relaciona com essas docentes? Qual o tratamento que vem sendo dado às questões étnico-raciais?

A partir dessas novas questões, fomos desenvolvendo a nossa pesquisa, buscando respostas e encontrando novas perguntas. Assim, percebemos que precisaríamos apresentar as trajetórias de cada docente. Para essa apresentação, fomos buscando elementos que nos ajudassem a compreender como as identidades foram sendo forjadas ao longo de cada história e, sobretudo, como é que esses(as) sujeitos(as) foram se formando como negros(as). Para a compreensão dessas trajetórias e das identidades negras, contamos com o apoio e a inspiração de muitos que vieram antes de nós e que já refletiram e produziram a esse respeito. Para tanto foi necessário discutir conceitos como racismo estrutural e racismo institucional nas perspectivas de Almeida (2018), Werneck (2016), Guimarães (2012) e Gonzaga (2017); identidade a partir Hall (2005), Woodward (2009), Novaes (1993), Fanon (2008) e Bhabha (2013); identidade negra, que discutimos com a ajuda de Gomes (2003,2017), Hall (1987), Fanon (2008), Munanga (2003) e Carneiro (2005). Utilizamos também o conceito de interseccionalidade de acordo com Akotirene (2018) e Crenshaw (2012). Especialmente para o estudo e compreensão das trajetórias de vida dos(as) professores(as) entrevistados(as) mobilizamos os conceitos de *pruebas* e *soportes* (soportes) cunhados por Danilo Martuccelli (2007) e trabalhados também por Katya Araújo (2010). Trabalhamos, ainda, com as ideias de democracia racial Hasenbalg (1979 apud SCHUMAN, 2014) e Jesus (no prelo) e branquitude, Shucman (2014) e Gomes e Miranda (2009).

Além do estudo das trajetórias discutimos a presença desses(as) docentes no IFMG, apresentando algumas das experiências que vivenciaram antes de chegar à instituição e a sua presença e atuação nos âmbitos do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Ao discutirmos a presença dos(as) docentes, precisamos, também, refletir sobre a própria instituição, como acolhe e o tratamento que têm dispensado a produção e difusão do conhecimento e o trabalho com a temática das relações étnico-raciais.

Percebemos que as identidades foram sendo forjadas ao longo das trajetórias a partir dos diversos contextos nos quais os sujeitos estiveram inseridos. Alguns se autoidentificaram como negros desde a infância; outros, a partir de determinados momentos da vida; e ainda existem aqueles que se autodeclararam pardos, mas não entendem que o pardo está inserido no grupo de negros. Declarar-se pardo e não se considerar negro é um dos efeitos do uso político que se fez da mestiçagem e uma das muitas tentativas de criar uma identidade nacional a partir de um ideal de nação desracializada ancorada na mestiçagem e no mito da democracia racial (SYLVIA DANTAS; LÍGIA FERREIRA; MAURA PARDINI BICUDO VERAS,

2017). Do mesmo modo, existem aqueles que foram embranquecendo ao longo de sua trajetória. Um embranquecimento que se justifica a partir da branquitude normativa, que, ao se negar a discutir a raça e ao colocar o branco como norma, acaba por provocar a busca por um ajustamento de conduta de acordo com o modelo padrão.

A maioria dos(as) docentes entrevistados(as) está no IFMG há menos de dez anos e trouxe para a instituição experiências e vivências adquiridas em diferentes espaços. Alguns trouxeram a experiência do mundo do trabalho, ou do “chão de fábrica”, como denomina a professora Antonieta. Outros trouxeram experiências de docência, na educação básica e no ensino superior. Mas, acima de tudo, trouxeram experiências que foram adquiridas ao longo de suas trajetórias e que lhes deram a capacidade para “ouvir e escutar” os estudantes, como afirmou o professor Juliano.

Constatamos, também, que a temática “Relações étnico-raciais”, ao contrário do que pensamos no início, não é questão de trabalho para a maioria dos nossos entrevistados. Apenas o professor Abdias, a professora Sueli e a professora Antonieta têm conseguido tangenciar esta temática em seu trabalho. O professor Abdias tem circulado por outros campi para falar sobre a política de cotas e está bem otimista em relação a esse trabalho:

Então, em todos eles que eu fui chamado para poder falar sobre a política de cotas. Eu expus a minha situação e fiz a defesa da política de cotas, porque independente do que o Poder Público pensa, eu continuo carregando toda essa trajetória marcada, pela situação de ser negro, e me considero com o dever de continuar lutando para que essa população, que esse meu meio de pessoas negras e pobres sejam incorporadas à rede federal, que é hegemonicamente branca. Então, a minha luta é para que a população negra, possa ver nas cotas uma oportunidade. E que a Rede Federal, hegemonicamente branca, entenda que ela precisa, enquanto política pública, dar essa oportunidade para as comunidades negras e pobres, que, de certa forma, precisa acessar o ensino de qualidade, o ensino técnico, o ensino superior. (Professor Abdias).

O professor Abdias não está comprometido apenas com a política de cotas ou com o estudo das relações étnico-raciais. Assim como outros colegas entrevistados, ele têm realizado atividades que contribuem para a produção de uma ciência comprometida com um conhecimento que sirva para a promoção de uma vida mais decente. Se o estudo das relações étnico-raciais não é uma questão para a maioria, todos estão envolvidos, em maior ou menor grau, em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

O corpo negro está presente o tempo todo, mas é nas atividades de ensino e gestão que ganha mais evidência. Se de um lado, sofre mais duramente os efeitos do racismo institucional, de outro encontra mais possibilidades de provocar ranhuras no estereótipo construído acerca do lugar que para ele se espera. Uma docente nos disse que a presença de

uma mulher negra como professora em uma instituição de ensino da rede federal provoca estranhamento, mas um estranhamento que chamamos de “potência”, pois pode despertar nos estudantes a certeza de que o corpo negro não deve ficar confinado aos lugares sociais de menor prestígio.

Constatamos que um dos grandes desafios da instituição é tornar-se menos reativa e mais propositiva diante do trabalho em relação à temática das “Relações Étnico-raciais”. Para os docentes existe o desafio de conciliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, especialmente por estarem na docência na educação básica e superior e, em muitos casos, ocupando cargos de gestão. Quanto à gestão, percebemos que, muitas vezes, os desafios enfrentados por nossos(as) entrevistados(as) não estão relacionados às dificuldades com o trabalho, mas à resistência dos(as) colegas em ter uma pessoa negra ocupando uma posição de destaque.

A nossa pesquisa mostrou que o IFMG não está livre do racismo institucional. Tivemos várias situações em que pudemos ver essa forma de racismo operando. Na situação do professor Abdias, que por pouco não perdeu o seu cargo na instituição na situação do professor negro(retinto) que precisou brigar para ficar com as disciplinas para as quais foi concursado, e no caso do professor Juliano, que não recebeu a mesma complacência que outros colegas quando ocupou cargos de gestão.

Acreditamos que a nossa pesquisa conseguiu mostrar que o corpo docente do IFMG, embora ainda tenha a maioria de homens e de pessoas brancas, possui uma composição racial mais diversa do que as grandes universidades e também que os/as docentes negros(as), apesar dos desafios que têm enfrentado e das provações do racismo, encontram e provocam encantamentos para quem os conhece e se aproxima de suas práticas, foi o que houve conosco.

Desejamos incluir nas considerações finais uma fala do professor Cartola, a respeito do potencial e dos desafios do IFMG, um desafio que é da instituição e de cada servidor que dela faz parte:

Os institutos, principalmente os que estão fora da região metropolitana, que estão mais pro interior do estado, eles têm uma possibilidade de mudança das condições daquela localidade muito grande. E estas mudanças, com certeza podem (não sei como que eu me faço entender). Provocar essas mudanças na realidade local através de ações que levam em consideração a produção de pesquisa, de conhecimento, de inovação. Eu acho que é uma mudança que é mais fortalecida na base dessa mudança. É uma mudança que alteram de forma mais sólida, de conhecimentos mais sólido. Provocar alterações mais sólidas, mais duradouras para aquela região. Então, eu vejo os institutos como um todo, principalmente os que atuam nessas regiões mais de interior,

até usando o nosso exemplo, de uma região com baixo IDH, socialmente mais deficitária. Então, se a gente aliar a mudança de realidade social com as questões de pesquisa e de extensão ligadas, assim, estará criando uma mudança que de fato pode ser mais sólida, que permite mudar essa realidade de uma maneira mais consistente e duradoura. (Professor Cartola).

A análise da presença e das práticas dos docentes negros(as) no IFMG nos permitiu conhecer um pouco mais sobre a instituição, suas possibilidades de atuação e seus desafios diante das especificidades de uma instituição federal pública que nasceu com o propósito de ofertar educação básica, técnica e tecnológica, tendo como eixos a educação, a ciência e a tecnologia e assentada no tripé ensino, pesquisa e extensão, para compreender o tratamento que esta instituição tem dispensado à temática das “Relações Étnico-raciais”. A nossa pesquisa mostrou que, em relação a esse assunto, ela é ainda apresenta uma postura reativa. Mas em relação à produção de um conhecimento mais comprometido com a qualidade de vida e a transformação social, o IFMG tem se mostrado mais propositivo, com participação ativa dos(as) docentes negros(as).

Não temos, nem nunca tivemos, a pretensão de esgotar esse assunto, que acreditamos ainda poderá ser estudado sob outras perspectivas de análises, especialmente na ótica dos(as) estudantes do IFMG que chegam e se deparam com docentes negros(as) em suas salas de aulas. Em uma de nossas visitas a um dos campi para discutir relações raciais e educação com adolescentes do ensino técnico, fomos instigadas a falar um pouco sobre o que estávamos pesquisando. Vimos os olhares curiosos e surpresos dos adolescentes e ouvimos frases como a seguinte: “Ter a Luciana<sup>40</sup>, parda, filha de pais negros, como professora tem nos ajudado a ter coragem de assumir os nossos cabelos crespos e a questionar determinadas posturas de alguns colegas e até de outros professores”. Embora esta frase esteja em consonância com uma das proposições da professora Lélia, não podemos afirmar sem um estudo mais aprofundado que seja a realidade em todos os campi. Então deixamos como proposição para estudos futuros. Apontamos, ainda, a possibilidade de estudar a perspectiva das mulheres negras na docência dos cursos de Engenharia, área na qual ainda se concentra maior número de homens e, sobretudo, de homens brancos.

---

<sup>40</sup> Nome fictício

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** São Paulo: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARAUJO, Kathya, MARTUCCELLI, Danilo. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 77-91, 2010.
- ARAÚJO, Márcia Basília. **Longevidade escolar nos meios populares: disposições e estratégias dos bolsistas de pós-graduação do Programa Internacional de Bolsas da Fundação FORD (International Fellowships Program).** 2015. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação Humana) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- ARTES, Amélia. **Desigualdade de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira 2000 e 2010.** Relatório de Pesquisa do Projeto Equidade na Pós-Graduação. São Paulo, SP: Fundação Carlos Chagas, 2015.
- BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda, PORTO, Rogério, LIBERATO, Denísio. **Pronatec Bolsa-Formação: uma avaliação inicial sobre reinserção no mercado de trabalho formal.** Brasília: Ministério da Fazenda, Secretaria de Política Econômica, 2016. Disponível em: [https://www.anpec.org.br/encontro/2015/submissao/files\\_I/i13-b96b730ed095ec6aec5c375de1e9d6dd.pdf](https://www.anpec.org.br/encontro/2015/submissao/files_I/i13-b96b730ed095ec6aec5c375de1e9d6dd.pdf). Acesso em 31 dez. 2020.
- BARBOSA, Evanilton José. A. *et al.* Manufatura ecologicamente correta: comportamento dos fluidos de base vegetal no processo de retificação do aço abnt 4340 endurecido comparativamente com fluido de corte mineral. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA E CIÊNCIA DOS MATERIAIS*, 21., 2014, Cuiabá. **Anais...** Cuiabá, 2014.
- BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema de Poli. O vermelho e o negro: raça e gênero na universidade brasileira: uma análise da seletividade das carreiras a partir dos censos demográficos de 1960 a 2000. **Texto Para Discussão**, Rio de Janeiro, IPEA, n. 1052, out. 2004. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td\\_1052.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1052.pdf). Acesso em: 25 out. 2018.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.
- BORDI, Ivonne Vizcarra; BAUTISTA, Graciele Vpez. Género y éxito científico em la Universidad Autónoma del Estado de México. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 3, set./dez. 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. *In: BOURDIEU, Pierre. Escritos da educação.* Petrópolis: Vozes, 1998. p. 81-126.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. *In: FERREIRA, Marieta Moraes; AMADO, Janaina (Org.). Usos e abusos da história oral.* Rio de Janeiro: FGV, 1996. p. 183-192.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 7. ed. Petroópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Decreto n. 2208** de 1997. Regulamenta o 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9394 de 20 dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 abr. de 1997. Revogado pelo decreto 5154/2004.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de julho de 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm#art9). Acesso em: 18 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011. Institui o Programa Mulheres Mil. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 140, p. 38, 22 jul. 2011.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: INEP. **Sinopse estatística da educação superior**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior\\_](http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior_). Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. Ministério de Estado da Defesa. **Portaria Normativa nº 2.616/MD**, de 7 de dezembro de 2015. Aprova a Concepção Estratégica do Projeto Rondon. Brasília, [20--?].

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2008**. [S.l. : s.n.], [200-?].

CARDOSO, Ruth. Em 2005, o velho Projeto Rondon. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 jan. 2005. Espaço Aberto, p. A2. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/305587/noticia.htm?sequence=1&isAllo wed=y>. Acesso em: 10 out. 2018.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. Uma escola normal, uma “escola de trabalho”. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 15, p. 58-72, jan./jul. 2013.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS. TAKANO CIDADANIA. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARNEIRO, Sueli. Epistemicídio. *In*: GELEDÉS: Instituto da Mulher Negra. **Questão racial: Artigos e reflexões**. São Paulo, 2014.

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. *In*: CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. (Coleção Consciência em Debate).

CARNOY, Martin. **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na universidade de Brasília**. Brasília, [s.n.], 2002. (Série Antropológica). Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie314empdf.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no ensino superior**: um desafio para as universidades brasileiras. Brasília: Universidade de Brasília, 2005. (Série Antropológica, 382).

CARVALHO, José Jorge de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13485/15303>. Acesso em: 18 set. 2018.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 77-95, mar./abr. 2005.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010. p.7-85.

CHAVES, Evenice dos Santos. **O racismo na trajetória escolar e profissional de professoras universitárias**. 2006. 378 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Belém, 2006.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. *In*: COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **RBCS**, v. 21, n. 60, fev. 2006.

COULON, Alain. **A Condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

CRENSHAW, Kimberle. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **Ação Educativa**, Brasília, 2012. (Painel 1: Cruzamento: Raça e Gênero). Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crens-haw.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

DANTAS, Sylvia; FERREIRA, Lígia; VERAS, Maura Pardini Bicudo. Um intérprete africano no Brasil: Kabengele Munanga. **Revista USP**, São Paulo, n. 144, p. 31-44, jul./set. 2017.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura**: política social e racial no Brasil (1917-1945). São Paulo: Editora Unesp, 2006. 400p.

DAVIS, Ângela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. *In*: Geledés: Instituto da Mulher Negra. **África e sua diáspora**: Afro-americanos. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 18 set. 2018.

DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias**: desafios e conquistas. 2017. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2017.

FANON, Frantz; GORDON, Lewis R. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **“Por que Fanon? Por que agora?”**: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/pct/2016/Mencoes-Honrosas/Sociologia-Deivison-Mendes-Faustino.PDF>. Acesso em: 25 out. 2018.

FERES, Marcelo Machado. A contribuição do Pronatec para a expansão da educação profissional brasileira. *In*: MAPA da educação profissional e tecnológica: experiências internacionais e dinâmicas regionais brasileiras. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015.

FERNANDES, Carmen Monteiro. O papel dos institutos federais na diversificação do ensino superior. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38., 2017, São Luís/MA. **Anais...** São Luís, 2017. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster\\_38anped\\_2017\\_GT11\\_480.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/poster_38anped_2017_GT11_480.pdf). Acesso em: 18 set. 2018.

FERREIRA, Sandra. L.; ANDRADE, Andrea; SOUZA, Fernanda. Evelin Camarço. Reflexões sobre a expansão dos Institutos Federais no estado de São Paulo. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 2, jan. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/download/56622/34689>. Acesso em: 18 set. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos V**: ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48. Ed. Recife: Global, 2003.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39 - 62. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000100012&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 18 fev. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negros educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GOMES, Nilma Lino; MIRANDA, Shirley Aparecida de. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. **Poiésis**, Santa Catarina, v. 8, n. 13, p. 81-103, jan./jun. 2014.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação facial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola de primeiro grau (1ª a 4ª séries)**. 1985. 333 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1985.

GONZAGA, Yone Maria. **Gestão universitária, diversidade étnico-racial e políticas afirmativas: o caso da UFMG**. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2017.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. Narrativas do sistema escolar desde a condição de negro. *In*: PRAXEDES, Vanda Lúcia; TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; SOUZA, Anderson Xavier de; GONZAGA, Yone Maria (Org.). **Memórias e percursos de professores negros e negras da UFMG**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos: outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender com os movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, jan./abr 2016.

GUERREIRO, Patrícia Lana Pinheiro. A falsa democracia da expansão educacional pela lei 11.892/2008: resultados em forma de precarização do trabalho docente em um IF do nordeste brasileiro. **ORG & DEMO**, Marília, v. 16, n. 1, p. 53-68, jan./jun., 2015. Disponível em:  
<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/orgdemo/article/view/5161>. Acesso em: 18 set. 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Cidadania e retóricas negras de inclusão social. **Lua Nova**, São Paulo, n. 85, p. 13-40, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n85/a02n85.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a14v18n2.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. Minimal selves: *In*: APPIGNANESI, Lisa (Ed.) **The real me**: post-modernism and the question of identity. ICA Documents 6. London: The Institute of Contemporary Arts, 1987. p. 44-46. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/mpich/files/2013/04/HALL-Minimal-Selves.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2019.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se negro**: trajetórias e vida de professores universitário no Ceará. 2009. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3582/1/2009\\_Tese\\_MAPGHolanda.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3582/1/2009_Tese_MAPGHolanda.pdf). Acesso em: 18 out. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Plano de desenvolvimento pedagógico institucional**: 2014-2018. Belo Horizonte, 2014.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer(pode) ser negro no Brasil? Auto-declaração e heteroidentificação racial no contexto das cotas**. Alma Preta, Jun. 2019. Disponível em: <https://almapreta.com/editorias/realidade/quem-quer-pode-ser-negro-brasil>. Acesso em: 06 jan. 2020.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. **Por esta porta estar fechada outras tiveram que se abrir**: identidade racial e trajetórias de docentes da Universidade Federal de Minas Gerais. 156 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

LACERDA, Wânia. M. Guimarães. **Famílias e filhos na construção de trajetórias pouco prováveis**: o caso dos iteanos. 2006. 416 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LE VEN, Michel Marie. **Afeto e Política**: Metodologia Qualitativa: História Oral e Sociologia Clínica. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008.

MARTUCCELII, Danilo. **Lecciones de sociología del individuo**. 2. ed. Lima (Peru): PUCP. Departamento de Ciencias Sociales, 2007. Disponível em: [http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lecciones\\_de\\_sociologia\\_del\\_individuo2.pdf](http://departamento.pucp.edu.pe/ciencias-sociales/files/2012/06/Martuccelli-Lecciones_de_sociologia_del_individuo2.pdf). Acesso em: 19 ago. 2018.

MASETTO, Marcos (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 2002.

MINGHELLI, Marcelo. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: um futuro incerto. **Encontros Bibli**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, [S.l.], v. 23, n. 51, p. 157-165, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2018v23n51p157/35515>. Acesso em: 18 set. 2018.

MIRANDA, Sheila Ferreira Miranda. **Negros profissionais e acadêmicos: sentidos identitários e os efeitos do discurso ideológico do mérito**. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **A preponderante geografia dos corpos**. São Paulo, 15 nov. 2015. Entrevista concedida a Leslie Chaves. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/549024-a-preponderante-geografia-dos-corpos-entrevista-especial-com-kabengele-munanga>. Acesso em: 25 out. 2018.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem das noções de raça, racismo e etnia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: PENESB, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>. Acesso em: 25 out. 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NOGUERA, Renato. Afroperspectividade: por uma filosofia que descoloniza. *In*: Geledés - Instituto da Mulher Negra. **Questão racial: Artigos e reflexões**. São Paulo, 2015. Entrevista concedida a Tomaz Amorim do Negro Belchior. Disponível em: <http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2015/07/11/afroperspectividade-por-uma-filosofia-quesdescoloniza/>. Acesso em: 15 fev. 2016.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**: revista de sociologia da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, 2006.

NOVAES, Sylvia Cauby. **Jogo de espelhos: imagens e representações de si através dos outros**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Edson Marques. Empreendedorismo social, combate à pobreza e desafios para geração de emancipação social no Brasil. **Revista Expectativa**: secretariado, gestão e comunicação, Paraná, v. 3, n. 1, 2004. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/expectativa/article/view/745/630>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces**: Revista de Extensão, v. 1, n. 1, p. 5-23, jul./nov. 2013

PIOTTO, Débora Cristina. **As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública.** 2007. 361 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inclusp. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 373-384, set./dez. 2003. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15537/10225>. Acesso em: 25 out. 2018.

PIRES, Mara Fernanda Chiari. **Docentes negros na Universidade pública brasileira: docência e pesquisa como resistência e luta.** 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

PIZA, Edith, ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. *In*: CARONE, I., BENTO, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 91-120.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares.** 1993. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, Écio Antônio. **Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos.** 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

QUADROS, Taiana Flores de. **Vida de mulheres negras, professoras universitárias da Universidade Federal de Santa Maria.** 2015. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

QUEIROZ, Delcele. O negro e a Universidade Brasileira. **História Actual Online**, n. 3, p. 73-82, fev. 2004.

QUELUZ, Gilson Leandro. Escola de Aprendizes e Artífices do Paraná (1909-1930). **Tecnol. & Hum.**, ano 24, n. 39, p. 41 -113, jul./dez. 2010.

QUERINO, Ana Carolina; LIMA, Cleiton Euzébio de; MADSEN, Nina. Gênero, raça e educação no Brasil contemporâneo: desafios para a igualdade. *In*: BONETTI, Aline; ABREU, Maria Aparecida (org.). **Faces das desigualdades de gênero e raça no Brasil.** Brasília: IPEA, 2011. p. 129-148.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **Mulheres negras e professoras no ensino superior: as histórias de vida que as constituíram.** 2008. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

REIS, Juliana Batista dos; DAYRELL, Juarez. Transversalidade nos modos de socialização e individuação: uma jovem negra em movimento. *In*: REUNIAO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: (1960-2010). *In: ARRETCHE, Marta (org.) Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.* São Paulo: UNESP, 2015.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo.** São Paulo. 2001. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROESCH, Isabel Cristina Corrêa. **Docentes negros: imaginários, territórios e fronteiras no ensino universitário.** Santa Maria. 2014. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2014.

RODRIGUES, Nina. **Os africanos no Brasil.** São Paulo: Cia Editora Nacional, 1935.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. *In: NOGUEIRA, Maria Alice; ROMANELLI, Geraldo; ZAGO, Nadir (org.). Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares.* Petrópolis: Vozes, 2000. p. 99-123.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. **Tempo Social**, v. 18, n. 2, p. 229-258, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v18n2/a12v18n2>. Acesso em: 25 out. 2018.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Implementação da lei de cotas em três universidades públicas mineiras.** 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. "Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós-colonialismo e inter-identidade". **Novos Estudos Cebrap**, v. 66, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Norte e o sul e a utopia. *In: SOUZA, Boaventura de Sousa. Construindo as epistemologias do Sul.* Buenos Aires: Clacso, 2018. (Antologia essencial; v. 1).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Enailda Maria. **Identidades e trajetórias de docentes negra(o)s da UFAM.** 2010. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, 2010.

SANTOS, Milton. No Brasil, hipocrisia marca questão racial. **Jornal Folha de São Paulo.** Caderno MAIS, 07 Mai. 2000.

SANTOS, Sales Augusto dos. **O sistema de cotas para negros da UNB: um balanço da primeira geração.** Jundiá: Paco, 2015.

SCHUMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia e Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014.

SCOTT, Joan W. A invisibilidade da experiência. **Proj. História**. São Paulo, 16 fev. 1998.

SILVA, Caetana Juracy Rezende (org.). **Institutos Federais: lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões.** Natal: IFRN, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192). Acesso em: 18 fev. 2018.

SILVA, Jailson de Souza e. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de estudantes da Maré para a universidade.** 1999. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

SILVA, Priscila Elisabete da. **Professor Negrouniversitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico-racial em espaços socialmente valorizados.** 2008. 220 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

SILVA JUNIOR, Raimundo Nonato. **A cor da universidade: um estudo sobre identidade étnica e racial de professores/as negros/as da Universidade Federal do Maranhão.** 2011. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Maranhão. São Luiz, 2011.

SKIDMORE, Thomas e. **O Brasil visto de fora.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

SOUZA, Kelly Cristina Candida de. **Mestres/as negros/as: trajetórias dos/as egressos/as do curso de formação pré-academia afirmação na pós.** 2018. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018;

SOUZA, Maria do Socorro Néri Medeiros de. **Do seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre.** 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SPITZER, Leo. **Vidas de entremeio: assimilação e marginalização na Áustria, no Brasil e na África Ocidental, 1780-1945.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

TAVARES, Patrícia Martins; ARAUJO, Jonko. O Programa Mulheres Mil como uma Possibilidade de Autonomia para Mulheres em Vulnerabilidade Social. **RELACult: Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade** Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society, v. 4, ed. especial, fev. 2018.

TÁVORA, Luciana; DIAS, Adriano; MELO, Lúcia; KELNER, Sérgio. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e o apoio à inovação tecnológica: análises e recomendações.

*In*: CONGRESSO LATINO-IBEROAMERICANO DE GESTÃO DA TECNOLOGIA: INOVAÇÃO PARA ALÉM DA TECNOLOGIA, 16., 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre, 2015.

TRINDADE, Fernanda de Magalhães. As implicações do programa mulheres mil Fernanda de Magalhães Trindade. *In*: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 7. SEMINÁRIO INTERNACIONAL CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE, 3., 2018, Natal. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018.

TURRA, Cleuza; VENTURI, Gustavo. **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. **Missão**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2009.

WERNECK, Jurema. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: HALL, Stuart. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

## ANEXO A - Roteiro para acompanhamento do Currículo Lattes

### Identificação

Nome	
Ingresso no IFMG	
Campus em que atua	

### Como estudante de Pós-graduação

	Mestrado	Doutorado
Título da dissertação		
Período de realização		
Instituição/ país		

### Como estudante de graduação

Curso	
Período de realização	
Instituição	
País	

### Como estudante do Ensino Médio

Curso	
Período de realização	

### Projetos de pesquisa

Título	Período

### Projetos de extensão

Título	Período

**Experiências anteriores**

Atividade	Local	Período

## **ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Individual**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INDIVIDUAL

Este é um convite para você participar voluntariamente, ou seja, sem remuneração, da pesquisa: A presença de docentes negros no Instituto Federal de Minas Gerais e a produção do conhecimento acadêmico: uma análise necessária, que tem como pesquisadoras responsáveis Shirley Aparecida Miranda e Márcia Basília de Araújo.

Esta pesquisa pretende “Analisar a presença de docentes negros no IFMG, nas áreas de Ciências Exatas e Tecnologias e sua implicação na produção e socialização do conhecimento acadêmico.

**Os resultados dessa pesquisa contribuirão para a identificação e análise da presença de pessoas negras, dentro do corpo docente do IFMG e, de forma correlata dará visibilidade à produção acadêmica realizada pelos docentes negros na instituição. Contribuirá, também, para que se possa identificar a maneira como as questões étnico-raciais têm sido tratada nos institutos federais. Dessa forma a participação na pesquisa poderá ser benéfica tanto para a sociedade quanto para o docente (participante dessa pesquisa).**

Caso decida participar, você vai passar por uma entrevista que será gravada e, posteriormente, transcrita integralmente. Fica garantido, a cada um, o acesso ao material transcrito e o direito ao veto de parte ou de toda a transcrição a qualquer momento da pesquisa. Gostaríamos de esclarecer que o uso do material coletado será destinado exclusivamente para a realização desta pesquisa e que sua identidade, nome, e dados pessoais serão preservados. Os áudios das entrevistas e fotos ficarão armazenados por 5 anos com a pesquisadora responsável pelas entrevistas, em mídias digitais (HD externo e pen drive) após este período faremos a destruição dos dados.

O material coletado será especificamente sobre a sua atuação como docente no IFMG, abordando sua participação nas atividades no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, e em outros espaços possíveis, como a gestão acadêmica. Os locais e horários para os encontros serão combinados, respeitando sua disponibilidade e preferência. Sobre o resultado, será devolvido a cada um dos participantes da pesquisa.

Se, durante a entrevista, ocorrer alguma situação de constrangimento de qualquer natureza, você tem o direito de se recusar a responder as perguntas ou de interromper a entrevista. Você também o direito de retirar seu consentimento em qualquer fase, sem que isso lhe acarrete quaisquer tipos de prejuízo a sua vida pessoal ou profissional.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações ligadas à pesquisa, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Mas caso assim seja seu desejo nos comprometemos a fazê-lo. A sua participação não lhe causará nenhuma despesa, mas, caso isso ocorra será ressarcido pela pesquisadora e reembolsado para você. Se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

**Embora mínimos, existem riscos de as entrevistas se tornarem públicas, antes da publicação do trabalho. Para minimizá-los, nenhuma entrevista será gravada por meio da utilização de aparelhos celulares ou armazenada em tecnologia em nuvens. Será utilizado o gravador tradicional e a armazenagem ocorrerá em pen drive e HD externo.**

**O Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG só deverá ser consultado em casos de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa. Questões que envolvam outros aspectos da pesquisa poderão ser encaminhadas diretamente às pesquisadoras - Márcia Basília de Araújo (Pesquisadora assistente - doutoranda). E-mail: marciabasilia@hotmail.com – Telefone: (31) 9 93248929. Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Shirley Miranda – mirandashirley48@gmail.com – (31) 3409-5323**

**Dados do Comitê de Ética em Pesquisa – COEP/UFMG**

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos – 6627– Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005 – Campus Pampulha – BH, MG – CEP: 31270-901 – E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) – Telefone: (31) 3409-4592.

**Este documento foi impresso em duas vias, que deverão ser rubricadas na margem esquerda da página e assinadas nos espaços indicados. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora Márcia Basília de Araújo.**

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Assinatura da participante

---

Márcia Basília de Araújo  
(pesquisadora assistente)