

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

AUDREY MICHELE NOGUEIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03
EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
O DISCURSO INSTITUCIONAL DA UFMG**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2017

AUDREY MICHELE NOGUEIRA

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI nº 10.639/03 EM CURSOS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES: O DISCURSO INSTITUCIONAL DA UFMG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais para obtenção do grau de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Míria Gomes de Oliveira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2017



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e
Inclusão Social

Dissertação intitulada **A implementação da Lei nº 10.639/03 em cursos de formação de professores: o discurso institucional da UFMG**, de autoria de Audrey Michele Nogueira, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Míria Gomes de Oliveira - UFMG
Orientadora

Prof. Dr. Josiley Francisco de Souza - UFMG

Prof.^a Dr.^a Ione da Silva Jovino - UEPG

Prof.^a Dr.^a Shirley Aparecida de Miranda – UFMG (suplente)

Prof.^a Dr.^a Santuza Amorim da Silva – UEMG (suplente)

Belo Horizonte, setembro de 2017
Av. Antônio Carlos, 6627 – Belo Horizonte, MG - 31270-901 – Brasil

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, minha escolha e minha certeza. Obrigada por sua fidelidade Senhor.

Agradeço aos meus pais Walter e Rosemary pela força, ensino e sustento nessa caminhada, vocês são meu orgulho.

Minha sincera gratidão ao meu noivo Fabrício por toda compreensão, incentivo e carinho.

Às minhas irmãs Thais e Thayane, bênçãos de Deus em minha vida e ao meu irmão Junior, o que eu faria sem você? Obrigada por sempre estar ao meu lado.

Obrigada a toda minha família, por compreender minhas ausências e me cercar de cuidados. Em especial agradeço a minhas tias: vocês são expressão do cuidado de Deus em minha vida.

Agradeço as minhas companheiras nessa trajetória, Gilmara, Glauciane e em especial a Silvia. Foi imprescindível ter vocês ao meu lado. Meu muito obrigado aos meus amigos e amigas, o conforto de sinceras amizades se traduziu em força para que eu avançasse. Em especial, agradeço Ediany e Linote por todo auxílio e carinho, vocês são anjos em minha vida.

Minha imensa gratidão a minha orientadora Míria, pela paciência e ensino nessa caminhada e ao Programa Ações Afirmativas na UFMG, sem o qual eu não teria nem ao menos alcançado esse desafio.

Em especial agradeço a Nilma, grande exemplo, e, ao Rodrigo por todo ensino, carinho e incentivo direcionado a mim.

Todos vocês me mobilizaram a prosseguir e tem papeis singulares nessa conquista.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar o discurso institucional da Universidade Federal de Minas Gerais perante a demanda de implementação do estudo/ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira, nos cursos de formação de professores, conforme dispõe a Lei Federal nº 10.639/2003. Tal legislação está inserida no contexto de luta pelo enfrentamento da desigualdade racial no Brasil, e se efetiva como uma normativa que questiona o currículo como elemento de dominação e poder. Ancoramo-nos na Análise Crítica do Discurso como vertente teórico-metodológica, pois a mesma ressalta a dimensão social da linguagem. O discurso é elemento integrante da sociedade, e como prática social, emerge em meio às relações de conflito e poder, sendo ao mesmo tempo instrumento de dominação e instrumento de mudança. Percebemos que o racismo fortalecido pelo discurso do mito da democracia racial e pela falta de conhecimento crítico dos sujeitos sobre as relações étnico-racial no Brasil é o grande empecilho ao processo de implementação da Lei 10.639/03. Os sujeitos dotados do poder de um cargo, são aqueles que vão viabilizar ou não os processos de implementação de uma demanda Legal. E no âmbito da referida Lei, vimos que existe uma forte necessidade de sensibilização e até mesmo convencimento da comunidade acadêmica sobre tal demanda. Em contrapartida, o processo de implementação da Lei ganha força, pelo antirracismo evidenciado através das ações de contra-poder, e viabilizado pelo acesso ativo de minorias negras, militantes discente e docentes e dissidentes do grupo branco, que lutam reivindicam e desenvolvem inúmeras estratégias de promoção da igualdade racial, que aos poucos vão sendo incorporadas pela instituição. Com pressões internas da militância e pela pressão externa das avaliações do MEC, a Universidade passa a apresentar um discurso de resposta institucional, são ações ainda tímidas construídas em meio a muita resistência, mas que revelam um movimento mais favorável à incorporação da reeducação para relações étnico-raciais pela instituição.

Palavras-chave: Lei nº10.639/03, Formação inicial de professores, Análise Crítica do Discurso.

ABSTRACT

This master's research aimed to analyze the institutional discourse of the Federal University of Minas Gerais before the demand for implementation of the study/teaching of the History and Culture of Africa and Afro-Brazilian, in the teacher training courses, according to Federal Law No. 10,639 / 2003. Such legislation is part of the struggle against racial inequality in Brazil and is effective as a normative that questions the curriculum as an element of domination and power. We are anchored in the Critical Discourse Analysis as a theoretical-methodological aspect, as it emphasizes the social dimension of language. The discourse is an integral element of society, and as social practice, it emerges amidst the relations of conflict and power, being at the same time an instrument of domination and an instrument of change. We realized that racism strengthened by the discourse of the myth of racial democracy and by the lack of critical knowledge of the subjects about ethnic-racial relations in Brazil is the great impediment to the process of implementing Law 10,639 / 03. The subjects endowed with the power of a position, are those that will make viable or not the processes of implementation of a Legal demand. And within the ambit of said Law, we have seen that there is a strong need to raise awareness and even convince the academic community about such demand. On the other hand, the process of implementation of the Law gains strength, due to the antiracism evidenced through the actions of counter-power, and made possible by the active access of black minorities, militant students and teachers and dissidents of the white group, who struggle to claim and develop numerous promotion strategies of racial equality, which are gradually being incorporated by the institution. With the internal pressures of militancy and the external pressure of the MEC evaluations, the University starts to present a discourse of institutional response, are still timid actions built in the middle of a lot of resistance, but which reveal a movement more favorable to the incorporation of re-education into ethnic relations by the institution.

Keywords: Federal Law No. 10,639/03, Teachers Initial Formation, Critical analyses of speeches

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 10 |
| 1.1. Percurso Metodológico | 19 |
| 1.2. Formação de professores para relações étnico-raciais: o que dizem as pesquisas acadêmicas | 20 |
| 2. RACISMO E ANTIRRACISMO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: APLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL | 29 |
| 2.1. Um breve retrospecto histórico – o racismo na origem da Institucionalização da escolarização pública | 29 |
| 2.2. Movimento negro, antirracismo e educação..... | 33 |
| 2.3. Formação docente e antirracismo | 40 |
| 3. CONCEITOS NA INTERSEÇÃO: LINGUAGEM, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO | 44 |
| 3.1. Sociologia das Relações Raciais | 44 |
| 3.2. Raça | 46 |
| 3.3. Miscigenação (mestiçagem) | 47 |
| 3.4. Racismo | 50 |
| 3.5. Racismo institucional | 52 |
| 3.6. Currículo | 53 |
| 3.7. Antirracismo | 55 |
| 3.8. Elite Simbólica | 56 |
| 3.9. Poder | 57 |
| 3.10. Contra-poder | 58 |
| 3.11. Abuso de poder | 59 |
| 3.12. Controle do contexto | 61 |
| 3.13. Acesso discursivo: passivo e ativo | 61 |
| 4. IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: O DISCURSO INSTITUCIONAL DA UFMG | 62 |
| 4.1. Sujeitos e seus papéis na UFMG..... | 63 |
| 4.2. Conhecimento histórico e político da diversidade | 65 |
| 4.3. Raça, miscigenação | 72 |

| | |
|--|-----|
| 4.4. Currículo | 80 |
| 4.5. Contra-poder | 88 |
| 4.6. Formações transversais | 93 |
| 4.7. Política interna de implementação da Lei 10.639/03 | 98 |
| 4.8. Auto avaliação institucional – discurso sobre políticas de inclusão | 101 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 108 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 115 |

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no campo das pesquisas em Educação, em sua interface com os estudos sobre relações étnico-raciais e linguagem e teve como objetivo analisar o discurso institucional da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a demanda de inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais e do estudo/ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira, nos cursos de formação de professores conforme dispõe a lei federal nº 10.639/2003 e os dispositivos legais que dela decorrem.¹

O interesse por este tema parte da demanda pessoal e profissional de uma licenciada em Pedagogia. Durante minha trajetória de vida e, em especial, escolar, vivenciei e contemplei situações de preconceito racial. As inúmeras atribuições negativas e discriminatórias direcionadas a mim, enquanto negra e aos meus pares estavam cristalizados em minha percepção, eu os tinha como naturais e, na maioria das vezes, me apropriava do racismo e até mesmo o reproduzia.

Após experiência acadêmica marcada pela participação no Programa Ações Afirmativas na UFMG², tive a oportunidade de aprofundar no debate acerca das relações raciais no Brasil e no mundo, e com isso, passei a ter uma postura crítica sobre tal realidade. Nesse processo, percebi o quanto é preciso refletir sobre relações sociais fundadas ou estruturadas no racismo, para que o mesmo seja combatido por meio da desnaturalização de olhares, da repressão à discriminação e do reconhecimento e valorização da riqueza da diáspora africana que compõem o povo do nosso país.

¹ 1 - Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; 2- Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei; 3 - Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 2009.

²Com sede na FaE/UFMG, o Programa desenvolve estratégias de intervenção com vista a reduzir os efeitos antidemocráticos dos processos de seleção e exclusão social impostos aos afro-brasileiros e a promover a permanência bem sucedida de estudantes negros(as), sobretudo os(as) de baixa-renda, regularmente matriculados(as) nos cursos de graduação da UFMG. Visa, também, a entrada destes(as) nos cursos de pós-graduação.

Em nove de janeiro de 2003, como uma de suas primeiras ações, o então presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, promulgou a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos do Sistema de Educação Básica Brasileiro.

Considerando que já se passaram mais de 10 anos da implantação da referida Lei, procuramos identificar possíveis impactos dela, nos cursos de Pedagogia, Letras e Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais. Para isso, foi realizada a análise documental de autoavaliações institucionais, Projetos Pedagógicos dos referidos cursos e a análise do discurso de profissionais responsáveis pela viabilidade institucional da Lei (coordenadores de Colegiado, e analistas da Diretoria Acadêmica) que dão suporte aos cursos de Graduação na Universidade.

Tal legislação está inserida no contexto de luta pelo enfrentamento da desigualdade racial no Brasil, e se efetiva como uma normativa que questiona o currículo como elemento de dominação e poder. É indispensável, portanto, refletir sobre os possíveis impactos desta legislação, por meio de uma perspectiva teórica comprometida ativamente com os temas e fenômenos relativos aos estudos do poder, dominação e desigualdade.

Neste contexto, destaca-se a Análise Crítica do Discurso, como vertente teórico-metodológica que ressalta a dimensão social da linguagem. O discurso é elemento integrante da sociedade, e como prática social, emerge em meio às relações de conflito e poder, sendo ao mesmo tempo instrumento de dominação e instrumento de mudança. O que se busca nas análises linguísticas desta perspectiva, não é o estudo minucioso de um “documento-objeto”, mas a descrição da ordem do discurso de uma instituição, de suas formações ideológicas-discursivas e as relações de dominação entre elas, conforme mostra Van Dijk (2010).

Segundo Gomes (2010), a educação brasileira tem sido apontada por diversas pesquisas oficiais e acadêmicas, assim como pelos movimentos sociais e, em especial, pelo Movimento Negro, como um espaço/tempo no qual persistem históricas desigualdades sociais e raciais. Os estudantes negros,

sejam homens ou mulheres, encontram-se em desvantagem em relação aos brancos em todas as séries e níveis de ensino.

De acordo com o Estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), que acompanha o progresso dos indicadores educacionais experimentados pelo Brasil ao longo dos anos, as taxas de analfabetismo apresentaram quedas significativas para a população como um todo, caindo de 15,5% em 1995 para 8,5% em 2013.

Os benefícios deste avanço, no entanto, não foram suficientes para eliminar, ou mesmo reduzir, as disparidades entre brancos e negros. Assim, enquanto 23,4% dos negros maiores de 15 anos eram analfabetos, em 2005, esse valor era de 9,5% para os brancos. A desigualdade persiste no ano de 2013, com percentual da taxa de analfabetismo de 11,5% para a população negra e de 5,2% para a população branca.³

Ao se debruçarem sobre a análise dos matriculados no ensino fundamental, Rosemberg (1987) e Cavalleiro (2001), apontam que os alunos negros são menos estimulados e sofrem mais discriminação nas escolas. Tais ações são mecanismos de discriminação que contribuem para a manutenção de desigualdades.

Essas desigualdades configuram-se em um desafio que por muitos anos o Movimento Negro, junto a grupos e organizações participantes da luta antirracista, tenta romper cobrando do Estado políticas educacionais voltadas para o direito à diversidade. Considera-se que a educação, em todas as modalidades, etapas e níveis, é estratégica para transformação da atual situação em que se encontra a maioria dos negros e negras em nosso país, vítimas de preconceito e discriminação.

Em resposta a essa cobrança, a partir dos anos 2000, foi desencadeado um conjunto de dispositivos legais voltados para concretização da educação das relações étnico-raciais nas escolas, sendo eles:

³ Disponível em: http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_educacao.html, acesso em 28de março de 2017.

- A Lei nº 10.639/2003⁴ que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".
- O Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas;
- A Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei;
- O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aprovado em 2009.

Essas ações questionam e apresentam alternativas para desestabilizar atitudes e preconceitos naturalizados, e, principalmente, para (re)educar e (re)significar as relações étnico-raciais da sociedade brasileira.

[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100)

O artigo 1º da Resolução CNE/CP 1/2004 prevê que, respeitado o princípio da autonomia, as Instituições de Ensino Superior devem incluir nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

⁴ O artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), incluído pela Lei 10.639/03, sofreu alteração de redação dada pela Lei 11.645/08 com a inclusão da história e cultura da população indígena. Todavia, o artigo 79 B, também incluído pela Lei 10.639/03, se manteve inalterado. Isso significa que ambas as alterações continuam válidas e em vigor.

Mas, como demonstra Van Dijk (2008), o currículo é elemento do discurso pedagógico e esse discurso é permeado por disputas e poder, em um processo de resistência ao que não corresponde a ideologia dominante.

Além do discurso político e midiático, é o discurso da educação e da pesquisa o mais influente ideologicamente falando, na sociedade. São necessárias análises das estruturas e das estratégias dos gêneros do discurso pedagógico: currículos, livros didáticos, aulas, interações em sala. Mais que qualquer outro discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e opinião oficial, sem dar lugar ao debate e controvérsia. (VAN DIJK, 2008 p. 21)

Lamentavelmente, nas Faculdades de Educação do país, não é difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. O caráter conservador dos currículos resiste às discussões que pontuam a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador(a). (GOMES, 2008 p.97).

O que está em jogo é a necessidade de se contribuir, minimamente, para que o profissional da educação possa intervir de forma consciente e crítica frente às demandas das relações raciais, pois intervenções baseadas no senso comum acabam sendo mais um mecanismo de manutenção do racismo. Não se pode esperar que a sensibilidade desses profissionais, e ainda mais uma postura crítica, parta do nada. Para que isso aconteça, os cursos de formação têm que abarcar em seus currículos o eixo da diversidade racial. Segundo Teles e Mendonça (2007):

Dado o papel imprescindível exercido por esses profissionais para a efetividade das políticas públicas educacionais, a formação de professores assume posição ímpar, enquanto essência de um projeto de desenvolvimento da educação no país que ultrapasse os horizontes postos por uma visão tradicional de escolarização. Propor políticas que dêem conta da real situação brasileira, face à qual novas demandas para a atuação do docente surgem a todo o momento, impõe repensar, de modo dinâmico e inclusivo, o conteúdo das formações tanto iniciais quanto continuadas. (TELES e MENDONÇA, 2007 p. 11)

Na verdade, ao falarmos de uma política de formação de professores comprometidos com a diversidade étnico-racial, estamos dizendo de um projeto

emancipatório que se baseia no conflito. De acordo com Santos (1996), esses conflitos servem para desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes. E é no âmbito de análises sobre tais conflitos que se pode destacar a importância dos estudos linguísticos em interseção com as relações étnico-raciais.

Os estudos linguísticos há muito vêm se dedicando a analisar os conflitos que emergem das relações de poder na sociedade. Por volta do fim da década de 80, se consolida as bases teóricas para os estudos críticos da linguagem. Os autores Kress (1988) e Fairclough (1989), apresentam conceitos-chaves para análises críticas discursivas: o *discurso*; o *gênero discursivo*; o *texto*; a *ideologia* e o *poder*. Muitos deles apoiaram-se em teorias sociais e do discurso de Foucault (1971, 1972, 1982) e Gramsci (1971). Tais conceituações apresentam uma visão da linguagem investida de poder e ideologias, capaz de constituir as dimensões sociais do conhecimento, das relações e identidades sociais.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) tenta revestir-se de uma prática social transformadora da sociedade, dando aos analistas um relevante estatuto de interventores sociais por meio de seus trabalhos de análises. Dentre esses estudiosos, destaca-se Van Dijk, que também reconhece ACD por sua centralidade em problemas sociais e, em especial, no papel do discurso na produção e reprodução do abuso de poder e da dominação (VAN DIJK, 2003, p.144). Para o autor, é necessário reconhecer quais práticas discursivas institucionalizam a sociedade e quais cognições sociais permeiam tais práticas, sendo indispensável analisar o papel das elites simbólicas e das instituições na produção e na reprodução do racismo nas sociedades.

Segundo Van Dijk (2015), discriminação, silenciamento, marginalização e a exclusão racista são essencialmente discursivos e partilhados de forma conjunta e colaborativa, pelo(s) coletivo(s) de membros da sociedade por meio de discursos institucionais do campo das políticas, mídia, educação e negócios.

Para o autor, as normas, discursos burocráticos, legislações, produções acadêmicas, manuais escolares, noticiais de imprensa, são exemplos de práticas discursivas que reproduzem crenças e ideologias. Assim, na pesquisa realizada, nos apoiamos na perspectiva destes autores, para refletir sobre as

práticas discursivas de manutenção e enfrentamento ao racismo nos programas de formação de professores da UFMG.

Dada à diversidade de cursos existentes na Universidade e suas respectivas especificidades, nossa intenção inicial foi analisar os cursos de Artes, Letras, Pedagogia e História. Essa intenção, deve-se ao fato de que na organização curricular dos cursos destinados à formação de professores para atuarem na Educação Básica, o estudo da Arte, da História e da Literatura Afro-Brasileira são disciplinas obrigatórias, em especial nos cursos de Educação Artística, História e Letras.

No entanto, o período de desenvolvimento desta pesquisa foi marcado por tensões, conflitos e greves, no país e na Universidade, que impossibilitaram a realização de coleta de dados em tempo hábil junto ao colegiado do curso de História. Para não prejudicar o andamento da pesquisa, infelizmente tivemos que optar pela retirada deste curso do processo de análise desta dissertação.

Já no âmbito da Pedagogia destaca-se a importância da formação de um profissional com ampla possibilidade de atuação em docência e gestão da educação, principalmente nas séries iniciais.

Sendo assim, por meio da análise das propostas curriculares dos cursos e da análise dos discursos de atores institucionais, buscamos respostas para as seguintes questões:

Que instâncias institucionais foram acionadas para efetivação das ações em consonância com a Lei?

Qual o posicionamento dos sujeitos de pesquisa acerca da demanda de implementação da Lei?

Quais os possíveis impactos dessa demanda legal na organização dos cursos de formação de professores?

Quais as concepções acerca das relações étnico-raciais podem ser identificadas nas vozes dos atores ouvidos (coordenadores e analistas)?

Quais as principais dificuldades encontradas para realização dessas ações?

Tais indagações compõem o objetivo geral deste trabalho que é: analisar o discurso institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),

perante a demanda de inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais e do estudo/ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira, nos cursos de Pedagogia, Letras e Artes.

Os objetivos específicos do trabalho foram:

- Refletir sobre as práticas discursivas de manutenção e enfrentamento ao racismo nos cursos de Pedagogia, Letras, Artes;
- Identificar *se e como* as relações étnico-raciais aparece nos Projetos Pedagógicos dos cursos e relatórios de avaliação institucional;
- Analisar os discursos dos atores institucionais responsáveis pela efetivação da referida Lei e analisar as concepções que as fundamentam e que compõem o discurso institucional.

Esta dissertação organiza-se em cinco capítulos, incluindo esta Introdução. Neste tópico encontram-se as motivações para realização dessa pesquisa, a problemática, as questões norteadoras, os objetivos da dissertação, as considerações metodológicas para sua realização e uma breve reflexão sobre a produção acadêmica no tema “*formação de professores para relações étnico-raciais*”.

No segundo capítulo, buscamos identificar e refletir sobre racismo e antirracismo no Brasil, direcionando nossa atenção para a legislação educacional. Em especial, procuramos refletir sobre os avanços das reivindicações antirracistas e seus possíveis impactos na formação de professores.

O terceiro capítulo foi composto por uma breve conceituação de termos e princípios teóricos que consideramos fundamentais para estudos desenvolvidos na interseção “*linguagem (Análise Crítica do Discurso), educação e relações étnico-raciais*”.

Já no quarto capítulo realizamos a análise de dados refletindo sobre o discurso institucional da UFMG perante a demanda de implementação da Lei

10.639/03. Analisamos os discursos documentais e os discursos dos sujeitos institucionais compreendendo que como qualquer instituição educacional brasileira, a universidade é um espaço de poder onde operam discursos racistas e antirracistas. O racismo ganha força por meio das ações da Elite Simbólica racista, sujeitos que detêm privilégios simbólicos por estarem em cargos de poder e de tomadas de decisão em relação à produção/reprodução de conhecimentos.

O antirracismo por sua vez, se evidencia através da ação de agentes de mudança, militantes negros que lutam pela promoção da igualdade racial e ou dissidentes da elite branca que deixam de compactuar com seu grupo socioeconômico racista, passando a ter uma postura crítica e comprometida com a promoção da igualdade racial. Detemo-nos então, a compreender as implicações do racismo e antirracismo no processo de implementação da referida Lei na Universidade. Nossas categorias de análise foram: 1. Conhecimento Histórico e Político da Diversidade; 2. Raça e miscigenação; 3. Currículo e Contra-poder.

No capítulo 5 apresentamos as considerações finais em que constatamos que o racismo fortalecido pelo discurso do mito da democracia racial e pela falta de conhecimento crítico dos sujeitos sobre as relações étnico-racial no Brasil é o grande empecilho ao processo de implementação da Lei 10.639/03. Os sujeitos dotados do poder de um cargo, são aqueles que vão viabilizar ou não os processos de implementação de uma demanda Legal. No âmbito da referida Lei, vimos que existe uma forte necessidade de sensibilização e até mesmo convencimento da comunidade acadêmica sobre tal demanda.

Em contrapartida, o processo de implementação da Lei ganha força, pelo antirracismo evidenciado através das ações de contra-poder, e viabilizado pelo acesso ativo de minorias negras, militantes discentes e docentes e dissidente do grupo branco, que lutam reivindicam e desenvolvem inúmeras estratégias de promoção da igualdade racial, que aos pouco vão sendo incorporadas pela instituição. Com pressões internas da militância e pela pressão externa das avaliações do MEC, a Universidade passa a

apresentar um discurso de resposta institucional, são ações ainda tímidas construídas em meio a muita resistência, mas que revelam um movimento gradativamente mais favorável à incorporação da reeducação para relações étnico-raciais pela instituição.

1.1. Percurso metodológico

Para alcançar os objetivos descritos foi realizada, como já mencionado anteriormente, a análise documental dos elementos pedagógicos-curricular e avaliativos da Universidade e a análise do discurso de profissionais responsáveis pela viabilidade institucional da Lei (coordenadores de Colegiados e técnicos em serviços educacionais da Diretoria de Graduação da UFMG, responsáveis pelo suporte aos cursos de Graduação na Universidade).

O recorte temporal dessa pesquisa decorre do ano de promulgação da Lei 10.639, ou seja 2003, até o ano de 2014, prazo em que esta pesquisa se iniciou. No entanto, os anos de 2015 e 2016, acabaram por influenciar as reflexões deste trabalho, como contexto temporal de realização da pesquisa. Esse período recente é marcado por significativas tensões e movimentações no cenário educativo nacional e também no contexto específico da UFMG.

Podemos destacar: a) reformulação das diretrizes nacionais para formação de professores e reformulações dos programas de graduação da UFMG; b) período de avaliação nacional da década de implantação da Lei 10.639/03; c) pós aprovação da lei de cotas, que direta e/ou indiretamente impulsiona a demanda de reeducação para as relações étnico-raciais no ensino superior e portanto na formação de professores.

Sendo assim, foram considerados quatro momentos específicos no desenvolvimento deste trabalho: 1) revisão de literatura para aprofundamento teórico na abordagem da análise crítica do discurso e dos estudos sobre relações étnico-raciais no cenário educativo brasileiro; 2) mapeamento e análise documental e discursiva dos possíveis elementos curriculares e normativos dos cursos analisados; 3) identificação dos sujeitos de pesquisa e realização das

entrevistas semi-estruturadas; 4) análise dos discursos evidenciados nas entrevistas.

Como sujeitos de pesquisa, foram entrevistados (as), os coordenadores dos colegiados dos cursos de Pedagogia, Artes, e Letras da Universidade Federal de Minas Gerais e três técnicos em serviços educacionais da Diretoria de Graduação da UFMG, responsáveis pelo suporte aos respectivos cursos. Cabe aos últimos dar assistência aos colegiados de curso na elaboração, sistematização e encaminhamento das propostas de alteração e ajuste curricular e questões relativas ao sistema acadêmico e suporte técnico relativo à aplicabilidade de normas e legislação pertinente.

A pesquisa qualitativa, realizada, contou com a técnica de entrevista como método, que permite abordar, de um modo privilegiado, o universo subjetivo do sujeito, no âmbito da análise crítica do discurso. Análise Crítica do Discurso é uma disciplina, não é um método, e respondeu aos anseios da pesquisa proposta, não apenas pelos conceitos teóricos que a orientam, como também por situar o entendimento acerca de desigualdades sociais como um fundamento ético-metodológico de pesquisa:

A ACD pode *realizar-se em* ou *combinar-se com* qualquer enfoque e sub-disciplina das Ciências Humanas e Sociais. A ACD é muito mais uma perspectiva crítica, sobre a realização do saber: é, por assim dizê-lo, uma análise do discurso efetuado «com atitude». Centra-se em problemas sociais e, em especial, no papel do discurso e na produção e reprodução do abuso de poder e da dominação. (VAN DIJK, 2003, p.144)

Por destacar o papel do discurso, a ACD aponta possibilidades de mapearmos, na fala dos atores institucionais entrevistados, representações e crenças sobre os discursos ideológicos fundados no enfrentamento do *nós* e do *eles* (ROJO, 2004; VAN DIJK, 2008). Neste sentido, durante a coleta de dados, leituras, entrevistas e interpretações, analisamos os fundamentos, as articulações entre os diferentes discursos e os elementos constituintes de estratégias, com vista ao cumprimento da Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos na instituição investigada.

Os métodos da ACD concentram-se de forma específica nas complexas relações entre estrutura social e estrutura discursiva, bem como no modo as estruturas discursivas podem variar ou ser influenciadas pela estrutura social. Nesse tipo de relação temos que considerar um processo sócio-cognitivo bastante complexo, envolvendo, por exemplo, os modelos mentais ou outras representações cognitivas dos participantes. Também temos que explicar como esses são influenciados pelas estruturas discursivas, de um lado, e como influenciam a interação (e, portanto, os discursos futuros) pelo outro.

1.2. Formação de professores para relações étnico-raciais: o que dizem as pesquisas acadêmicas

O campo de pesquisas sobre formação de professores (as) é “relativamente” recente, consolidando-se como tal somente na década de 1980. Isso não quer dizer que não houvesse estudos e publicações sobre o tema antes deste período, mas sim, que na comunidade científica internacional a temática ainda não era reconhecida no *status* de linha de pesquisa. Esse reconhecimento veio a partir do momento em que houve uma sistematização dos estudos e pesquisas desenvolvidas sobre o tema, através da publicação de uma revisão da literatura especializada, realizada por Robert F. Peck e James A. Tucker, em 1973.

Conforme aponta Diniz-Pereira (2013), no Brasil essa sistematização veio por meio de estudos do tipo “estado da arte” e levantamentos bibliográficos como os de Feldens (1983; 1984); Candau (1987); Lüdke (1994); André (2006); Brzezinski (2006). Com base nestas sistematizações, o referido autor fez uma demarcação acerca das ênfases analíticas que predominaram em cada período, chegando à conclusão de que as pesquisas na área de formação de professores (as) sofreram mudanças ao longo dos anos, influenciadas por transformações conjunturais.

Segundo Diniz-Pereira (2000), essas transformações foram: nos anos de 1970, treinamento do técnico em educação; nos anos de 1980, a formação do educador; nos anos de 1990, a formação do professor-pesquisador.

A partir dos anos 2000, de acordo com Amaral (2002), observam-se fortes críticas ao discurso prescritivo na formação docente e, por via de consequência, à chamada “*adjetivação dos professores*”. A questão central de pesquisa, que antes era “como formar o professor?”, passou a ser “*como nos tornamos educadores(as)?*”, conforme relata Diniz-Pereira (2013).

Mas, e no âmbito destas ênfases analíticas, o que foi e tem sido produzido sobre formação de professores (as) em intersecção com a temática das relações étnico raciais?

A década de 1980 marcou o período de abertura política e democratização do país e naquele momento as pesquisas em educação passaram a reforçar a preocupação com a dimensão política da formação de professores e não apenas o tecnicismo pedagógico-conteudista. Assim, estudos sobre os aspectos político-sociais, como raça e gênero, por exemplo, foram desenvolvidos, por meio das pesquisas como as de Arroyo (1985); Abraamo (1987); Louro (1989); Lopes (1991); Costa (1995); Silva (2000); dentre outros. A importância destes estudos é inegável, no entanto, estes temas não alcançaram destaque no campo de formação de professores, principalmente pelo lugar de subalternidade alocado às variáveis raça/etnia, diversidade e outros.

De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre Formação de Professores no Brasil (2002), no período entre 1990 e 1998, dos 834 trabalhos de dissertação e teses defendidas, 60 (7,1%) tratavam de formação de professores/as. Dentre estas, apenas uma dissertação, de 1993, relaciona-se à formação inicial e questões étnico-raciais. (MEC, 2006, p.129)

Na tese “*A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro a formação de professores*” produzida por Coelho (2009), a autora reforça a incipiência de estudos circunstanciados acerca dessa temática e, por conseguinte, seu debate no interior das faculdades de formação de professores e nas escolas de Educação Básica.

Se considerarmos o fato de que um campo de estudos não é neutro, mas sim um espaço de disputa e interesses, em que relações de poder definem as principais temáticas e metodologias de pesquisa, pode-se compreender o porquê da dificuldade de consolidação de determinadas temáticas.

Mesmo diante destas constatações é importante se destacar que o movimento de conquista deste espaço vem ganhando força ao longo do tempo, tendo aumento significativo a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03, que altera a LDB, tornando obrigatório a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos do sistema de educação básica Brasileiro.

Desde a aprovação da referida Lei, um número crescente de estudos sobre relações raciais e educação vem sendo desenvolvidos, e quando nos voltamos para sua inter-relação com o tema “*formação de professores*”, percebe-se que a grande maioria das pesquisas se refere à formação continuada. Em revisão bibliográfica feita através da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível identificar vinte e quatro trabalhos que abordam o tema “Formação de professores e relações étnico raciais”, sendo quinze sobre formação continuada e nove sobre formação inicial.

Dentre as pesquisas sobre formação continuada, identificou-se onze dissertações de mestrado: BORGES (2007 e 2008); DEMARZO, (2009); FERREIRA (2009); GONÇALVES (2010); LUIZ (2013); OLIVEIRA (2010); PERINI (2012); SANTOS (2007); SOUZA (2009); VIEIRA (2011); cinco teses de doutorado; GONÇALVES (2011); DIAS (2011); LIMA (2007); PAULA (2013); SILVA (2010).

Em menor número identificou-se nove trabalhos que se dedicaram a pesquisar a formação inicial de professores, dentre esses: cinco dissertações de mestrado, PINHEIRO (2009); BEDANI (2008); LIPOOLD (2008); OLIVEIRA (2006); SILVA (2005); e quatro teses de doutorado; MELO (2012); MONTEIRO (2010); MOREIRA (2012); DIAS (2012); SANTOS (2010).

Se aqui evidencia-se um maior número de pesquisas sobre formação continuada de professores em relação à temática das relações étnico-raciais, também é possível identificar um investimento superior do Estado, em iniciativas de formação continuada. A maior quantidade de pesquisas sobre formação continuada coaduna com o maior investimento do Governo nesta modalidade. Paula e Guimarães (2014) apontam que:

A formação continuada, que até então era considerada uma panacéia para resolver os problemas do ensino e da aprendizagem na educação escolar básica de um modo geral, torna-se basilar para a implementação da obrigatoriedade do estudo da história e da Cultura Africana e Afro-brasileira, tendo em vista a formação inicial considerada lacunar ou mesmo insatisfatória neste campo. (PAULA e GUIMARÃES, 2014, p.445)

Sabe-se, no entanto, que, mesmo sendo uma estratégia indispensável e importantíssima, a formação continuada não pode, de forma alguma, substituir a formação inicial no que tange ao cumprimento da Lei nº 10.639/03 e seus dispositivos. O Estado precisa se atentar, também, para importância do comprometimento dos cursos de formação inicial de professores com a implementação da referida Lei. Mas conforme demonstram as pesquisas consultadas, ainda é preciso vencer o lugar secundário que as discussões e práticas que tematizam a diversidade étnico-racial ocupam nos currículos dos cursos de formação docente.

Por lentes diferenciadas, os pesquisadores lançaram seus olhares sobre o fenômeno da formação inicial de professores em relação ao movimento de pressão gerado pelas políticas de enfrentamento ao racismo. Dentre os trabalhos consultados, apenas as pesquisas: *Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores*, de SANTOS (2007); *Gerando eus, tecendo redes e trançando nós: ditos e não ditos das professoras e estudantes negras nos cotidianos do curso de pedagogia* de MELO (2012) e *Políticas públicas e ações afirmativas na formação de professores: cotas uma questão de classe e raça, processo de implementação da Lei 73/1999 na UFRGS* de OLIVEIRA (2006); não abordaram a análise da implementação da Lei 10.639/03 e seus dispositivos de forma direta.

A primeira e a segunda pesquisa citadas acima, apresentaram objetivos semelhantes que consistiam em compreender respectivamente como o racismo, o preconceito e a discriminação e a temática afro-brasileira era abordada nos cotidianos do Curso de Pedagogias analisados. Já a pesquisa de Oliveira (2006) buscou compreender se o movimento desencadeado pela exigência de cotas na universidade se refletia no fazer acadêmico da UFRGS. Tais pesquisas compõem o quadro representativo junto às demais, que demonstram os conflitos que emergem no contexto do Ensino Superior quando questionado pela necessidade da promoção da igualdade racial.

As demais pesquisas se dedicaram a compreender de forma mais profunda, como, e se, a Lei nº 10.393/03 e seus dispositivos correlatos vêm sendo implementados nos cursos de licenciatura do Ensino Superior Brasileiro.

Na tese de doutorado intitulada “*A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004*”, Rosana Batista Monteiro analisou a implantação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana em um curso de Pedagogia.

Com objetivo de compreender, a partir do ponto de vista de alunos(as) e professores(as), como é, e como deve ser o tratamento da diversidade étnico-racial no curso de Pedagogia, Vanessa Mantovani Bedani desenvolveu a pesquisa intitulada “*O curso de pedagogia e a diversidade étnico-racial: trilhando caminhos*”, defendida em 2008.

Na pesquisa de mestrado, defendida em 2009 por Walter Günther Rodrigues Lippolda, com título “*África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso*”. O foco do estudo foi às representações sociais de professores e estudantes do Curso de História da UFRGS acerca da Lei 10.639/2003 e do Parecer 003/2004.

Arcabouço jurídico normativo pedagógico da Lei Federal 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia: avanços e limites. Pesquisa de mestrado de Glênio Oliveira Silva, realizada na Universidade Federal de Uberlândia e

defendida em 2012. Nesta pesquisa, abordam-se as políticas públicas que colaboraram direta ou indiretamente para a implementação da Lei 10.639/2003 na Universidade Federal de Uberlândia, e analisa as ações ocorridas nesse contexto.

As aprendizagens de um grupo de futuros(as) professores(as) de química na elaboração de conteúdos pedagógicos digitais: em face dos caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639 de 2003, pesquisa de Juliano Soares Pinheiro, realizada na Universidade Federal de Uberlândia, no ano de 2009. No estudo, se buscou analisar o processo formativo de aprendizagem da docência de futuros(as) professores(as) de Química na perspectiva de implementação efetiva da Lei nº 10.639/03.

Considerando as recomendações previstas na Lei nº 10.639/03, a tese de doutorado intitulada *“A bioquímica e a Lei Federal 10639/03 em espaços formais e não formais de educação”* de Patrícia Flavia da Silva Dias Moreira, de 2012, visou discutir como ações podem ser tomadas a partir de uma política pública de educação e propostas a serem implementadas por educadores e instituições empenhadas em cumprir os princípios de pluralidade cultural, diversidade e valores no ensino público e privado do Brasil.

A leitura destas pesquisas nos ajuda a ter um panorama sobre o processo de implementação da referida Lei e seus dispositivos legais no âmbito da formação inicial de professores, possibilitando a reflexão representativa sobre limites e possibilidades comuns neste processo. Assim, foi possível identificar, o racismo institucional como eixo determinante no conflito que emerge do universo acadêmico e científico em consideração às relações étnico-raciais. Tal racismo ganha força através de práticas discursivas organizadas institucionalmente pelas elites que reproduzem crenças e ideologias preconceituosas e estereotipadas da diáspora africana em nossa sociedade.

Nas pesquisas consultadas, inúmeros mecanismos de racismo institucional se evidenciaram, a exemplo da pesquisa de BEDANI (2008) que destacou o silêncio e ausência da discussão sobre a diversidade étnico-racial no curso denunciam a omissão diante de um problema, cuja solução tem alta

relevância pedagógica e social. Ou seja, o racismo institucional ganha forma através da indiferença, silenciamento, resistência, ou mesmo despreparo dos atores envolvidos para lidar com a demanda colocada.

Dentre as justificativas para o não comprometimento com a promoção da igualdade racial, os profissionais ressaltam não ter preparo para lidar com as demandas para as relações étnico-raciais. Nas pesquisas consultadas muitos professores formadores, disseram não ter domínio do tema para abordá-lo, e em seu estudo, Pinheiro (2009), constatou que:

O modelo de formação docente atual, no que se refere à educação das relações étnico-raciais, é ainda muito precário. Questões relacionadas às mulheres, indígenas e negros são muito pouco exploradas ou até mesmo inexistentes. Desse modo, os(as) professores(as) apresentam enorme dificuldade em lidar com a temática étnico-racial na educação, uma vez que em sua formação não tiveram contato com ela, ou, se tiveram, isso aconteceu de forma contingencial e esporádica. (PINHEIRO, 2009, p. 28)

A demanda que se coloca é de um comprometimento coletivo, que envolva diferentes membros e instâncias institucionais, e neste contexto destaca-se o papel das lideranças, que podem viabilizar a efetivação estrutural por meio da promoção de práticas discursivas institucionais antirracistas. Se as limitações para a implementação da Lei Nº 10.693/03 decorrem do racismo institucional, as possibilidades dependem da institucionalização da promoção da igualdade racial.

Uma estratégia demandada pelos pesquisadores dos trabalhos consultados foi a criação de disciplinas obrigatórias no currículo dos cursos de licenciaturas. Todas as pesquisas destacaram que a falta de abordagem da temática étnico-racial nas disciplinas é um grande dificultador. As disciplinas que existem são optativas e muitas vezes, o tema divide espaço com diferentes categorias da diversidade. Assim, um apontamento recorrente nas pesquisas foi à necessidade e importância da criação de disciplinas obrigatórias nos cursos investigados.

Outro apontamento referente à possibilidade de implementação deste arcabouço jurídico se refere à importância da contribuição dos Núcleos de estudos afro-brasileiros ou grupos afins presentes nas instituições. Tais grupos

têm acessado o espaço acadêmico de prestígio e poder, como produtores de conhecimento, sendo os grandes responsáveis por promover debates sobre relações étnico-raciais, propor disciplinas, projetos de extensão, formação continuada, produção de materiais didáticos, realização de pesquisas e outras ações.

Assim, a Lei nº Lei 10.639/03 e seus dispositivos legais vêm sendo implementados, em meio a grandes limitações que decorrem principalmente do racismo institucional. Por outro lado, as possibilidades de mudança também ganham força na medida em que o racismo institucional é questionado pelo esforço em se proporcionar aos brasileiros o direito de conhecer e valorizar uma das raízes fundadoras da nossa cultura e nacionalidade.

Os resultados dos estudos só reforçam a necessidade de se analisar os cursos de licenciaturas e pedagogias das universidades brasileiras, a fim de mapear o lugar ocupado pela discussão sobre a diversidade étnico-racial no contexto da formação inicial de professores. Destaca-se ainda, a importância de se realizar estudos que reconheçam o papel fundamental da linguagem, do discurso e da comunicação na reprodução e enfrentamento do racismo em nossa sociedade. Pois, a academia, enquanto espaço ocupado pelas elites simbólicas é essencialmente discursiva.

Neste sentido, ressalta-se a importância da pesquisa proposta, pela necessidade de se refletir sobre os fundamentos das práticas discursivas presentes nas instituições, não só para detectar os mecanismos discursivos racistas, mas também para analisar as estratégias de promoção da igualdade racial, com vistas à implantação da lei 10.639/03.

2. RACISMO E ANTIRRACISMO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesse capítulo, discorreremos sobre impactos do racismo e antirracismo na legislação educacional. Iniciamos com um breve retrospecto ao momento de institucionalização da escolarização pública no Brasil, e, com ênfase ao papel dos Movimentos Sociais Negros na luta antirracista pela educação, damos um salto para o contexto recente de reivindicações e ascensão da diversidade nas políticas educacionais, destacando seus impactos nas políticas públicas de formação de professores no Brasil entre os anos de 2003 e 2016.

Constituir uma trajetória do antirracismo requer uma articulação entre o impacto das ações e o histórico da demanda social. Faremos esse movimento na sequência deste capítulo, com destaque ao papel dos Movimentos Sociais Negros.

Ressaltamos, nas seções deste capítulo, algumas práticas discursivas racistas e antirracistas desempenhadas pelas elites simbólicas ao longo da história. Muitas destas práticas foram respostas às ações da mobilização dos Negros pelo reconhecimento do direito a educação da população negra.

2.1. Um breve retrospecto histórico: o racismo na origem da institucionalização da escolarização pública.

As políticas educacionais adquirem significado específico no contexto sócio-político em que são realizadas. No Brasil, durante décadas, a educação, a docência, os currículos educacionais, e demais aspectos relativos à escolarização, se definiam dentro de um projeto de construção do Estado-nação baseado nas instituições sociais tomadas da Europa.

Desde que a educação passou a ser também uma responsabilidade do Estado e não apenas das famílias é possível identificar mecanismos que servem de manutenção de desigualdades que hoje se constituem históricas. No entanto, as últimas décadas se destacam por um período fortemente marcado pela demanda de reconhecimento social de diferentes

movimentos sociais antes invisíveis à organização sociopolítica brasileira, tais como a população negra e indígena. A necessidade de promoção da igualdade racial é pauta em destaque no contexto recente, e a política educacional brasileira, a Universidade e a escola são tensionados a implementar e desenvolver, práticas, projetos e políticas voltadas para a diversidade étnico racial e superação das desigualdades, tendo como foco o segmento negro da população.

É principalmente a esse recente contexto que direcionamos as reflexões desenvolvidas neste trabalho, porém antes de nos atermos a esse, faremos uma breve retomada histórica para o momento de institucionalização da escolarização pública da população brasileira. A intenção em perceber em que medida as primeiras “prática institucionais das elites” se constituíam racista e ou antirracista, com olhar atendo a seus efeitos para formação de professores.

No período de origem da implementação da escola pública para todo cidadão brasileiro, houve um forte apelo para a necessidade de instruir e civilizar o povo, e conforme os termos da Lei de 1827, no art 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, prática de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da língua nacional, e os princípios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionando à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a Historia do Brazil. (LEI IMPERIAL DE 1827, ART 6º)⁵

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o governo educacional concebe a função social da escola, e naquele momento a função era civilizar. Mas civilizar a quem? A Constituição de 1824 excluía do direito à escola pública e gratuita os escravizados, uma vez que eles não eram considerados cidadãos. Ainda assim, Veiga (2008) destaca que a escola pública elementar do século XIX foi essencialmente destinada a crianças pobres, negras e mestiças e, por isso, restringida a habilidades

⁵ Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827, Página 71 Vol. 1 pt. I

básicas. Em geral, crianças brancas de famílias ricas tinham meios educacionais próprios. O discurso civilizador destinava-se àqueles que, na percepção das elites, careciam de ensinamentos morais e técnicos, ou seja, aos negros e pobres.

Na história da educação dos negros do Brasil, esse foi um momento de extrema exclusão e desumanização, pois para aqueles que eram “livres” e portanto “cidadãos”, o acesso a escola para “civilização”, também significou a desqualificação das práticas culturais e de seus conhecimentos prévios.

Os estudos de (SCHUELER (1999); VEIGA (2003, 2005 e 2008) e FONSECA (2007), também afirmam que em sua origem, a escola pública atendia crianças negras e pobres. Mas, já no início da república, nos deparamos com uma escola pública cujo público era predominantemente branco. Essa elitização e conseqüente branqueamento da escola republicana vai perdurar até as décadas de 1950-1960. A escola pública para negros e pobres havia fracassado, e dentre as causas Veiga (2012) destaca, a estrutura política do período imperial; o contexto material das escolas; as condições de frequência às aulas e a situação dos professores.

Apesar dos governos disponibilizarem verbas para a instrução pública, as condições de funcionamento das escolas eram muito difíceis, com prédios e materiais escolares precários. Muitos pais não mandavam seus filhos por causa da distância, pela pobreza, ou mesmo em decorrência do preconceito racial. Veiga (2008) apresenta recortes de uma correspondência de 1872, na comarca de Minas Gerais em que um pai justifica as autoridades o motivo da infrequência de seus filhos a escola:

(...) porque meus filhos **são da cor inferior aos filhos da professora; e ella que não ensina meninos da cor morena**, também não tenho obrigação de mandá-los para a escola, para sustentar com seos nomes pessoas que não presam os lugares que lhes são confiados. Há muito tempo que eu entendi de não mandá-los para a escola, **porque a professora com o titulo de branca não os quer ensinar (...)**. (SECRETARIA DO INTERIOR, CÓDICE 797)⁶

⁶ Esta notação identifica o documento no Arquivo Público Mineiro.

Em outro trecho agora retirado das memórias de um professor no ano de 1910, temos um exemplo de justificção também pela infreqüência de crianças brancas:

Outro fato que me intrigava naquela época era a desigualdade social. Filhos de pais que exerciam profissões “mais nobres” **não gostavam de relações com os colegas filhos de operários e de lavradores**, muito embora existisse certa “aristocracia” rural. **O preconceito, então, contra os pretinhos era muito grande**. Ninguém gostava de ficar perto dos poucos que frequentavam a escola (REVISTA DO ENSINO, 1951, p.23)

Quando na República, já se tinha um considerável acúmulo de experiências relativas aos processos de discriminação e preconceitos no ambiente escolar, que ajudaram a compor o quadro de fracasso da instrução para “todos”. Os mecanismos do Estado brasileiro que impediram o acesso à instrução pública dos negros durante o Império deram-se em nível legislativo, quando se proibiu o escravizado, de frequentar a escola pública, e em nível prático quando, mesmo garantindo o direito dos livres de estudar, não houve condições materiais para a realização plena do direito (CUNHA, 1999; FONSECA, 2000).

Para resolver o problema da Escola Pública, o Estado buscou técnicas voltadas à depuração dos alunos elaborando testes escolares como práticas científicas de organização escolar eugenistas. E esse processo de depuração também se deu no âmbito da formação de professores, através de seus estudos, Muller (2003), ressaltou a existência de esforços das autoridades em branquear a categoria do magistério, “*os critérios dos exames médicos para o ingresso à Escola Normal e posteriormente Instituto de Educação, mais pareciam um delírio eugenista*” (MULLER, 2003, p. 102).

A bateria de provas começava com um exame obrigatório de saúde orientada por conceitos eugênicos. O resultado foi um professorado quase em sua totalidade feminina e predominantemente branca. Esse processo teve início na década de 1920, no contexto de grandes investimentos do Estado para imigração europeia e pela realização do Congresso Brasileiro de Eugenia, em 1929.

Passados mais de 100 anos após a constituição que excluía os escravizados do acesso ao ensino público, o Brasil passa a contar com o texto constitucional de 1934. No Art 138 deste, é destacado a incumbência da União, Estados e Municípios, em estimularem a *educação eugênica*. Temos então, um exemplo de incorporação legal dos princípios eugênicos, que pressupunham a superioridade de pessoas brancas de origem europeia em detrimento de pessoas de outras origens raciais, tais como, negros, indígenas, mestiços. O ensino público foi alvo de projetos e reforma para expansão educacional, que correspondiam a interesses eugenista.

Assim, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que buscou-se recursos e técnicas para ampliar a educação pública e agregar famílias excluídas, os princípios eugênicos que nortearam a escola contribuíam para que pessoas negras, ou de origem pobre, fossem sistematicamente rotuladas no âmbito de deficiências. Exames classificatórios produziam a segregação escolar, marginalização e conseqüentemente exclusão. Com esse filtro eugenista, chegamos à década de 1960 com uma escola pública majoritariamente branca e elitizada.

Demonstramos rapidamente até aqui, como o racismo faz parte do contexto educativo desde a institucionalização da escola pública. Mas ainda é importante destacar que a história do negro no Brasil, também foi marcada pelo antirracismo, na forma de diferentes estratégias de resistência e lutas históricas, desenvolvidas nos séculos XIX, XX e no decorrer do século XXI. E nestes contextos de lutas, a educação sempre teve papel estratégico para o Movimento Negro.

2.2. Movimento negro, antirracismo e educação

A população negra sempre resistiu, participou e contribuiu em diversos processos na construção deste país. No entanto, a elite simbólica racista silenciou e inferiorizou sistematicamente ao longo da história o papel determinante que os negros desempenharam nesta nação. Conforme aponta Boaventura de Sousa Santos (2006), os saberes produzidos pelos movimentos

sociais e pela comunidade em “emergências”, e sua importância social, política e pedagógica, por vezes, tem sido colocada no campo das “ausências” resultando no “desperdício da experiência social e educativa”.

A efetivação da demanda colocada pelas políticas de ações afirmativas e em especial pela Lei 10.639/03, é portanto indispensável, pois possibilitam o deslocamento da história da população negra deste lugar de silenciamento, ausências e vitimação, para o âmbito de protagonismos emancipatórios. De acordo com Gomes (2008 p.101), as ações e projetos construídos pelo povo negro no contexto da colonização, escravidão, racismo e desigualdade social e racial atestam um caráter emancipatório das lutas e da organização política dos negros no Brasil. Dessas ações decorrem mudanças sociais, educacionais, culturais e políticas que a comunidade negra “em movimento” tem conseguido imprimir não apenas no Brasil, mas nos vários países da diáspora africana.

Dentre as diversas estratégias de resistências, podemos citar a criação da imprensa negra, escolas, clubes recreativos ou associações, entidades religiosas ou beneficentes, grupos culturais e teatros amadores. Há registro da existência da imprensa a partir do final do século XIX, no Estado do Rio Grande do Sul em 1892 (Müller, 1999), Campinas em 1903 (Maciel, 1997) e em outros municípios do estado de São Paulo desde 1915 (Butler, 1999; Iokoi, 1997, e outros). Como exemplo, de algumas destas iniciativas podemos citar os jornais: O Xaute (1916), Getulino (1916-1923), O Alfinete (1918-1921), O Kosmos (1924-1925), O Clarim d’Alvorada (1929-1940), A Voz da Raça (1933-1937), Tribuna Negra (1935), O Novo Horizonte (1946-1954), Cruzada Cultural (1950-1966). Estes jornais informavam, politizavam e contribuíam para a educação da população negra, os conscientizando acerca do processo de integração de seus papéis na construção da sociedade da época.

A luta antirracista se efetivou, nas ações da Frente Negra (1931-1937) que promovia a educação e o entretenimento de seus membros (operários, empregados domésticos, vulneráveis sem profissão definida e outros). Com a criação de escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, a FNB não apenas alfabetizava, mas oferecia uma formação crítica, que

contribuía para que seus participantes indagassem o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional.

As finalidades emancipatórias e educativas também estiveram presentes na experiência do Teatro Experimental do Negro (1944-1968), na cidade do Rio de Janeiro, que visava à valorização social do negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte.

Por último e não menos importante destacamos o Movimento Negro Unificado (1978), uma entidade de nível nacional que marcou a história do movimento negro contemporâneo. De acordo com Gomes (2012), a educação e o trabalho foram duas importantes pautas na luta contra o racismo, desenvolvida pelo MNU. Talvez o mesmo seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.

Vimos até aqui, que a conquista da alfabetização pela população negra se deu muito fortemente por meio de estratégias próprias de resistência, através da criação de escolas alternativas e pela emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil. Deste ponto em diante, mostraremos a luta do Movimento Negro no âmbito de estratégias e mecanismos para alcançar a escolarização oficial.

A primeira sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, se deu em 20 de dezembro de 1961, Lei nº 4.024. Em relação aos textos legais abordados anteriormente, podemos considerar que a LDB de 1961, tem em si um tímido caráter antirracista. A população negra que naquele período histórico não era beneficiária efetiva da escola pública, contemplava uma legislação educacional que não apenas reforçava a educação como direito de todos, como também, incluía em seu texto o trato racial. O Art. 1º ressaltava que a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.

Em consequência ao contexto político ditatorial a LDB sofre novas reformas, uma em 1968 e outra em 1971, porém, nos textos das respectivas

legislações, nº 5.540/68 e nº 5.692/71, a referência discursiva de avanço antirracista de 4.024/61 se mantém.

A década de 70, por sua vez é marcada por uma forte reorganização do movimento negro, que no contexto de abertura política e discussão para elaboração da nova constituição nacional Brasileira, lutou por um espaço formal de proposição. Com acesso a Assembléia Constituinte Nacional, o Movimento Negro se esforçou para que Constituição Federal de 1988 afirmasse o compromisso da educação no combate ao racismo, todas as formas de discriminação e também com a valorização e respeito à diversidade. Essas propostas inicialmente foram aceitas na ANC, mas passaram por um filtro e gradativamente se distanciou da demanda original do Movimento Negro.

Objetivava-se que no texto constitucional, a educação assumisse o compromisso com ensino da história e a cultura do negro e do índio nos três níveis da educação brasileira, o que acabou sendo descaracterizado. O texto proposto originalmente pela subcomissão dos negros, populações indígenas, pessoas deficientes e minorias, tinha a seguinte proposição:

- *Art. 4º A educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.*
- *Art. 5º O ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser.*

Em contrapartida no texto oficial redigido constava:

- *Art. 242 § 1º O ensino de história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.*

O Movimento Negro ainda teria que desencadear muitas ações em prol da institucionalização da promoção da igualdade racial na educação. Em novembro de 1995, por exemplo, foi realizada em Brasília, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, como comemoração aos 300 anos de morte de Zumbi dos Palmares.

Diferentes organizações do movimento negro brasileiro organizaram essa marcha, que somou mais de 20 mil participantes em torno do propósito antirracista. Na ocasião foi entregue ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que apresentava dados acerca da desigualdade social e racial da população negra, no Brasil.

O documento exigia uma posição do governo brasileiro diante da urgente necessidade de superação do racismo. Em resposta a essas pressões, o governo FHC instituiu, no Ministério da Justiça, o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) de Valorização da População Negra, com responsabilidade de construir ações integradas de combate à discriminação racial e de recomendar e promover políticas de “consolidação da cidadania da população negra”.

Desde então, a pressão que demandava um maior comprometimento da política pública brasileira, sobretudo do campo educacional com o antirracismo só fez aumentar. Durante o processo de elaboração da LDB 1996, o Movimento Negro, sendo representado pela Senadora Benedita da Silva, também lutou pela inclusão da obrigatoriedade do ensino em todos os níveis educacionais da “História das populações negras do Brasil”.

No entanto, com justificativa muito semelhante à utilizada para indeferir as propostas do movimento negro para o texto constitucional os formuladores da LDB/1996 consideraram desnecessário qualquer tratamento específico a essa temática, ficando o mesmo com a seguinte versão oficial:

Art. 26º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as matrizes indígena, africana e européia.

Foi somente em 2001, em decorrência dos desdobramentos da mobilização relacionada à 3ª Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, que o Brasil assumiu o compromisso efetivo de implementar políticas de Estado de combate ao racismo e de redução das desigualdades raciais.

Promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), a conferência foi realizada entre os dias de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. Na ocasião foram apresentados dados que dentre outras constatações, demonstraram como a educação brasileira se constituía um espaço-tempo de extrema desigualdade racial. Com isso, a voz do Movimento Negro Brasileiro alcançou ecos internacionais.

O Estado Brasileiro teve que se comprometer mundialmente com o combate ao racismo e com a promoção da igualdade racial em seu solo. O Brasil tornou-se, então, signatário da Declaração de Durban, que em seu Art. 108 dispõe:

Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições.⁷ (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2001, p. 73)

No ano de 2003 o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, se mostra mais sensível às reivindicações dos Movimentos Sociais e em especial ao Movimento Negro, estabelecendo um diálogo mais profundo e institucionalizando a luta antirracista. Dentre ações desempenhadas, podemos destacar a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), que, com *status* de ministério, objetivava formular e coordenar as políticas para a promoção da igualdade racial e articular as ações do governo federal de combate à discriminação racial.

Foi também no ano que 2003, que, finalmente, foi sancionada a Lei nº 10.639, alterando a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo a obrigação do ensino da história da África e Cultura Afro-brasileira no currículo da educação básica.

⁷ Conferência Mundial contra racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.

Em 2004, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 são aprovados pelo Conselho Nacional de Educação. Ambos regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Outra iniciativa institucional relevante foi à criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD⁹), pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004.

De acordo com o Relatório de Gestão da SECAD - 2004⁹, com objetivo de resgatar a dívida histórica do Estado brasileiro, integravam á referida secretaria temáticas e agendas específicas, tais como: (1) educação escolar indígena; (2) educação do campo; (3) educação para as comunidades remanescentes de quilombos; (4) apoio a grupos socialmente desfavorecidos para acesso à universidade; (5) educação para a diversidade étnico-racial e valorização da história e cultura afro-brasileira; (6) educação ambiental; (6) ações educacionais complementares para crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; (7) educação em Direitos Humanos e; (8) educação para população prisional. Posteriormente a SECAD foi unificada a Secretaria de Educação Especial – SEESP, pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, e passou então a ser denominada: “*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI*”.

Ainda como ação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da até então SECAD, foi criado em 2009, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana – Lei 10639/2003. Construído como um documento pedagógico para orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das referidas legislações.

⁹ Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192 , acesso em 18 de maio de 2017.

2.3. Formação docente e antirracismo

O momento recente é, portanto marcado pelo reconhecimento em esfera pública de históricas demandas pela promoção da equidade social e racial no Brasil. E conforme aponta Paiva (2006), essa *“luta pelo reconhecimento é também uma afirmação da diferença, uma vez que ela pede o reconhecimento da identidade específica de grupos”* (PAIVA, 2006, p.11).

O direito à diferença começa a impactar a educação, especialmente por meio de alterações curriculares, a exemplo da Lei 10.639/03. Essas alterações, por sua vez, vão incidir sobre a formação dos professores. Pois, como aponta Gatti (2011):

As políticas de currículo estão diretamente relacionadas com a maneira como o sistema educacional concebe a função social da escola, sendo o(a) professor(a) a pessoa a quem é atribuída a autoridade institucional para dar cumprimento a ela. (GATTI, 2011, p.36)

Desde 2003, os referenciais nacionais de currículo da educação básica ganham novas ênfases e novos significados. O direito à educação, evidenciado nos aspectos curriculares incorporam o pleito de reconhecimento de atores sociais antes invisibilizados, tais como, negros, negras e indígenas. A atenção às diferenças ganha centralidade na pauta da educação, e por intermédio da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade – SECAD (atualmente SECADI) do MEC, são desenvolvidos inúmeros programas dirigidos a grupos específicos, a maioria deles voltada à formação de docentes em serviço para atender a essas demandas.

Dentre as iniciativas antirracistas e de enfrentamento a demais desigualdades presente no campo educacional, podemos destacar: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, as Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as Diretrizes para o atendimento de educação

escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Tais diretrizes contribuem, para o repensar da educação básica e suas políticas numa perspectiva de educação emancipatória. Contribuindo assim, para que educação seja um espaço de construção identitária dos sujeitos, que respeite e valorize as diferenças, como parte do projeto formativo e educacional.

Se existem tantas proposições curriculares, é indispensável dar suporte mínimo aos docentes. No caso específico da educação para relações étnico-raciais, conforme balanço apresentado pelo Ministério da Educação (MEC¹⁰), na última década foram abertas mais de 50 mil vagas em cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização visando dar suporte teórico e metodológico aos professores(as) para a implementação, em sala de aula, da Lei nº 10.639/03. A maioria dessas iniciativas incide, por sua vez, sobre os programas de formação continuada. Isso decorre da necessidade de se corrigir lacunas dos programas de formação inicial, ineficientes na preparação mínima de profissionais da educação para o trato com a diversidade étnico-racial.

No entanto, é importante destacar que o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, são indispensáveis ao processo formativo, seja na formação inicial ou continuada. Com a necessária revisão dos currículos dos cursos iniciais de formação de professores oferecidos nas IESs, espera-se que as próximas gerações de docentes, optem pela formação continuada com a finalidade de aprofundamento e aperfeiçoamento em determinada área e não apenas como medida emergencial de correção.

¹⁰ Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/acoes-e-programas>, acesso em 21 de dezembro de 2016.

No domínio específico da base curricular para formação de professores, temos as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Nelas também podemos identificar uma ascensão das políticas para a diversidade.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, mas não fez nenhuma menção a diversidade.

Já a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia apresentou considerável inserção da demanda de tratamento a diversidade. Em seu texto é apontada a necessidade do profissional docente, contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras. Segundo a resolução, o profissional deve demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Mas é finalmente na vigente Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 em que são definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que temos um trato mais profundo da diversidade na formação de professores.

Percebemos que a diversidade não aparece de forma isolada. Os coletivos antes silenciados, tais como, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e seus públicos específicos, aparecem como sujeitos de direitos, dotados de conhecimento. Como exemplo, podemos destacar o artigo 5º, da Resolução, referente aos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II- a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que

promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

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

Vemos então, o direito à educação, que fora até os anos de 1990, traduzido por marcos normativos universalistas, incorporar o direito a diferença para emancipação. Mesmo com as limitações que decorrem da promulgação de uma norma legal ao seu efetivo cumprimento, entendemos que esses passos constituem-se consideráveis avanços.

As universidades e seus programas de formação docente, não podem mais negligenciar as demandas de implementação da lei 10.639/03. Se antes não se incidia de forma direta sobre a política de formação docente, com a vigente resolução, não há como se esquivar.

Ademais, conforme ressalta Gomes (2011), entre as intenções das legislações antirracistas e a sua efetivação na realidade social há sempre distâncias, avanços e limites, os quais precisam ser acompanhados pelos cidadãos e cidadãs brasileiros e pelos movimentos sociais por meio por um efetivo controle público.

3. CONCEITOS NA INTERSEÇÃO: LINGUAGEM, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO

3.1. Sociologia das Relações Raciais

No quadro teórico das relações étnico-raciais no Brasil, temos como referência o campo que aqui denominamos de “Sociologia das Relações Raciais” ou “Sociologia das Raças”. O mesmo é composto por uma gama de estudos desenvolvidos no Brasil, em cuja ampla finalidade é analisar e interpretar a formação da sociedade brasileira do ponto de vista racial.

De acordo com NOGUEIRA (2009), os estudos que tratam da “situação racial” brasileira, podem ser divididos em três correntes:

- 1) a corrente afro-brasileira, a que deram impulso Nina Rodrigues e Arthur Ramos, e os estudiosos que mais diretamente foram influenciados por ambos; e que, sob a influência de Herskovits, prossegue, sob uma forma renovada, com os trabalhos de René Ribeiro, Roger Bastide e outros, podendo ser caracterizada como aquela corrente que dá ênfase ao estudo do processo de aculturação, preocupada em determinar a contribuição das culturas africanas à formação da cultura brasileira;
- 2) a dos estudos históricos, em que se procura mostrar como ingressou o negro na sociedade brasileira, a receptividade que encontrou e o destino que nela tem tido, corrente esta de que Gilberto Freyre é o principal representante; e
- 3) a corrente sociológica que, sem desconhecer a importância dos estudos feitos sob as duas perspectivas já mencionadas, se orienta no sentido de desvendar o estado atual das relações entre os componentes brancos (branco não é cor?) e de cor (seja qual for o grau de mestiçagem com o negro ou o índio) da população brasileira. (NOGUEIRA, 2006, p. 83)

Esse é, portanto, um campo de produção teórica no qual historiadores, educadores, sociólogos, antropólogos e outros, vindos de diferentes disciplinas, compõem a tradição acadêmica responsável pela elaboração de um discurso crítico sobre as estruturas de poder das relações raciais no Brasil.

Raça, racismo, antirracismo, mito da democracia racial, racismo institucional, discurso, práticas discursivas racistas e antirracistas. Vários conceitos podem ser apontados na interseção entre os estudos da sociologia

da raça, da linguagem e da educação no Brasil atual. Nesta seção, elencamos aqueles que consideramos basilares.

Antes de iniciarmos nossa conceituação, é importante destacar que os termos, conceitos e teorias a serem aqui abordados não partem de um consenso, das ciências sociais, humanas ou biológicas. São conceitos construídos em meio a discordâncias entre autores, intelectuais e militantes de movimentos sociais com perspectivas teóricas e ideológicas diferentes e, muitas vezes, divergentes. Os conceitos de sustentação teórica deste trabalho partem de uma escolha político-conceitual tendo em vista as reflexões de questões históricas, sociais, culturais e políticas.

Muitos conceitos só podem ser interpretados levando-se em consideração o contexto histórico de sua origem e propagação, ou seja, as condições de produção em que esses conceitos foram gerados. Alguns deles são marcados por reconfigurações ao longo do tempo, como por exemplo, o próprio o conceito de “raça” sobre o qual discorreremos a seguir.

3.2. Raça

A definição de “raça” que assumimos nesta pesquisa é a mesma defendida pelo Movimento Negro que reconhece o termo em sua dimensão social e política. Rejeitamos, portanto, a concepção biologizante alicerçada na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente difundida a partir dos estudos eugenistas na Inglaterra do século XIX. Com base em Gomes (2008), consideramos que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico.

Vários estudiosos tentaram provar cientificamente a existência de “raças humanas”, a ideia de que os seres humanos poderiam ser divididos biológica e geneticamente em uma escala de raças superiores e raças inferiores. Nesta perspectiva, as diferenças biológicas eram vistas de forma determinante e cada tipo estaria fadado a se comportar e a pensar de acordo com fatores intrínsecos ao seu componente biológico.

Para exemplificar, podemos citar a classificação racial desenvolvida por Gobineau (1856). Nela a raça negra teria intelecto débil, a amarela intelecto medíocre e a branca intelecto vigoroso. A superioridade das chamadas raças brancas era incontestável para o autor. Classificações deterministas como essa, ao considerar variáveis físicas, morais, psíquicas e intelectuais de forma hierarquizada, alimentaram e justificaram dominações político-culturais de um povo sobre outro, de nação sobre nação, sustentaram e sustentam genocídios e holocaustos.

De acordo com Munanga (2004), embora a raça não exista biologicamente, é difícil aniquilar as raças fictícias que rondam nossas representações e imaginários coletivos. Tais concepções ainda produzem relações desiguais de poder-saber, se interpondo como limite à construção de uma convivência social igualitária. .

(...) raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. **Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza.** (HALL, 2003, p. 69, grifo meu)

Como discurso e como prática social, o conceito de raça foi aprendido em nossas experiências sociais, estando a serviço da propagação do racismo. O mesmo era usado incisivamente para atribuir representações negativas a determinados grupos étnico-raciais devido a seus aspectos físicos, observáveis na estética corporal e em suas manifestações culturais.

Isso fez com que a partir dos anos de 1970, a militância negra considerasse a importância do uso do termo “raça”, no seu sentido político, como forma de enfrentamento ao próprio racismo. Pois, conforme aponta Guimarães (1999), tal conceito tem uma realidade social plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que se lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite.

Negar o uso do termo *raça* é manter, portanto, a desigualdade social que a interpretação torpe do mesmo tem produzido e pode produzir no contexto

brasileiro. O uso de *raça* como conceito ou categoria de análise tem sido importante para se indagar e refletir sobre a própria história do Brasil e da população negra. O que possibilita a construção de novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos, para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana dos sujeitos. Como nos lembra (Gomes 2012):

Ao politizar a raça, esse movimento social desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (Gomes, 2012, p.5)

3.3. Miscigenação (mestiçagem)

No processo de constituição da sociedade brasileira, a miscigenação sempre teve grande importância. No entanto, interpretações e ações desenvolvidas em torno deste processo na construção de nossa identidade nacional, se diferenciaram em determinados momentos históricos em decorrência do interesse das respectivas elites simbólicas dominantes.

Destacaremos agora, três interpretações de mestiçagem no processo de construção das identidades raciais no Brasil, com base nos respectivos momentos históricos, sendo essas: 1) miscigenação como degeneração da raça humana; 2) miscigenação para purificação da raça (branqueamento); 3) miscigenação como democracia racial.

Ao longo do século XIX, descendentes de colonizadores brasileiros acreditavam que a miscigenação produziria uma degeneração da raça humana que levaria o Brasil a um atraso social diante da eminente era moderna. Tal concepção decorria das teorias eugenistas, apresentada na obra "*Hereditary*" do britânico Francis Galton, publicada em 1869.

Na produção se previa o melhoramento da raça humana com base nos pressupostos da hereditariedade, no entanto, "*isso só seria possível se a raça*

se mantivesse pura, para que não houvesse decomposição ou modificação espécie". (SCHWARCZ, 1993, p. 60).

Os eugenistas criam na inferioridade de negros e mulatos, e, portanto, era necessário se evitar a mistura que enfraqueceria a integridade biológica e mental dos brasileiros.

Dentre os pesquisadores desta linha, destaca-se Raimundo Nina Rodrigues, professor da Escola de Medicina da Bahia, que durante a década de 1880, se inspirou nos estudos do criminologista italiano Cesare Lombroso (famoso por medir a capacidade cranial para determinar a inteligência), sendo o primeiro cientista brasileiro a conduzir um estudo etnográfico da origem africana da população. Em suas produções, ele também destacou que a miscigenação levaria à degeneração do Brasil.

No final do século XIX e início do século XX, temos o momento de incentivo à mestiçagem para o branqueamento. A miscigenação seria a solução genética para purificar e eliminar o *atraso* da população brasileira:

Em 1766, Buffon acrescenta que a mestiçagem é o meio mais rápido para reconduzir a espécie a seus traços originais e reintegrar a natureza do homem: bastaria, por exemplo, quatro gerações de cruzamentos sucessivos com o branco para que o mulato perdesse os traços degenerados do negro (MUNANGA, 2009, p. 26).

Desta vez, os eugenistas brasileiros dedicaram-se, ao desenvolvimento de estudos e políticas sociais de aperfeiçoamento da população humana pela suposta hereditariedade dominante branca. No Brasil, o branqueamento levou à implantação de políticas de incentivo a imigração de povos brancos e amarelos. Houve um forte investimento e subsídios para imigração de brancos europeus o que "*melhoraria a qualidade*" da força de trabalho e substituiria a mão de obra dos ex-escravizados.

Em um terceiro momento, a miscigenação aparece com valor positivo e como prova da "*democracia racial*" do Brasil (décadas de 1930 a 1980). Nos anos 1930, começou a se desenvolver um discurso de celebração à hibridação cultural e biológica. O Estado brasileiro se valeu da mestiçagem para promover sua forma particular de nacionalismo: pela negação do racismo e manutenção

das desigualdades raciais, invisibilizando a hierarquia racial, para criar uma imagem de nação multirracial que serviria ao projeto de modernização do país

Sob influência do antropólogo Franz Boas, que defendia as diferenças raciais como culturais e sociais e não biológicas, o sociólogo Gilberto Freyre apresentou em 1933 a obra *Casa-Grande e Senzala*, que serviu de referência para o que hoje denominamos “mito da democracia racial”, compreendido como .

[...] corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p.57)

Em sua obra, Gilberto Freyre dá destaque positivo à mestiçagem, pois os negros, que até aquele momento, não haviam sido abordados como sujeitos na literatura brasileira, são apresentados, na obra, como humanos. O autor descreveu, com detalhes, as relações cotidianas do sistema escravocrata, evidenciando uma possível convivência amistosa entre negros, índios e brancos. Muitas interpretações e releituras desta obra deram destaque ao caráter amistoso das relações raciais e ajudaram a propagar a ideia de que existia, na sociedade brasileira, harmonia entre as raças. Esse pressuposto já havia sido anunciado anteriormente por outros intérpretes das relações raciais no Brasil, mas se expandiu e se tornou conhecido nacional e internacionalmente através da obra de Gilberto Freyre.

A mestiçagem passou a ser defendida como elemento constitutivo da identidade nacional brasileira, com destaque ao orgulho de sermos uma nação construída pela mistura de vários povos. No entanto, é importante destacar, que este processo não se deu de forma natural e harmônica, sendo antes, construído por meio da imposição de cultura, religião e língua europeias. O racismo, a exploração econômica, a violência, e, sobretudo uma profunda violência sexual dos homens brancos sobre as mulheres negras e indígenas são elementos constituintes da miscigenação brasileira.

A construção da identidade brasileira baseada na mestiçagem foi um ato político das elites brancas, seria conveniente fortalecer o discurso nacionalista tendo em vista a ideia de coexistência pacífica entre brancos e negros e índios, camuflando o racismo e a profunda desigualdade histórica entre brancos e negros em nossa sociedade.

Na década de 1950, a UNESCO encomendou uma série de estudos, com objetivo, de compreender o segredo da reputada harmonia racial do Brasil num mundo marcado pelos horrores do racismo e do genocídio. Florestan Fernandes, da Universidade de São Paulo (USP), foi nomeado o principal pesquisador brasileiro desse projeto, e suas conclusões surpreenderam seus patrocinadores. Florestan apresentou dados que desmantelaram a concepção de democracia racial e concluiu que o racismo era uma realidade na sociedade brasileira. Os brancos brasileiros eram sim preconceituosos para com os negros, e mesmo com tantos anos após a escravização, esses continuavam a se beneficiar com a dominação racial.

Não obstante, mesmo com essas e demais contestações acadêmicas, o mito da democracia racial continuou permeando os discursos sobre a sociedade brasileira. São efeitos do que compreendemos como racismo a brasileira, considerado ameno para muitos por não ter sustentação em uma ruptura legal extrema, como foi nos Estados Unidos e África do Sul, que buscaram separação legal entre brancos e não brancos, pela segregação e apartheid.

3.4. Racismo

O racismo é estabelecido em nossa estrutura social como um *crime perfeito*, pois, mesmo diante de seus terríveis efeitos, o mesmo é negado enquanto causa. Nas últimas décadas, somam-se vários estudos e produções acadêmicas, que objetivam contribuir para que a sociedade deixe de naturalizar os efeitos do racismo (Carlos Hasenbalg (1979); Nelson do Valle Silva (1980); Telles (1992); Lovell (1989); Andrews (1992); Castro e Guimarães (1993); Silva (1993) e outros) revelam a pretensa do racismo a brasileira.

[...] o racismo a brasileira, sem cara, travestido em roupas ilustradas, universalista, tratando-se a si mesmo como anti-racismo e negando como antinacional a presença integral do afro-brasileiro ou do índio brasileiro. Para esse racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano). (GUIMARAES,1995, p.57).

Como conceito ou categoria de análise, o racismo possui diferentes interpretações, já assinalado como “sistema simbólico”, “sistema ideológico”, “sistema estrutural”, “comportamento social” dentre outros. Nas diferentes interpretações, um ponto em comum é a crença na superioridade de determinados grupos humanos. Gomes (1995), defende que o racismo pode ser compreendido como:

[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, com respeito a pessoas que possuem um pertencimento racial observável através de sinais diacríticos tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc, e, por outro lado, é uma ideologia, uma doutrina referente às raças humanas na qual postula-se a existência de raças superiores e inferiores. Ele resulta da vontade de impor uma verdade particular como absoluta, por exemplo: as doutrinas raciais surgidas no final do século XIX aqui no Brasil serviram para justificar a escravidão e exclusão negra. Essas doutrinas partem do pressuposto de que, assim como se poderia classificar e descrever espécies animais, o mesmo poderia ser feito com as pessoas, ou seja, classificá-las como pertencentes a raças superiores ou inferiores. Desse modo, tentou-se justificar cientificamente, isto é, por meio de teorias, a superioridade de determinado segmento racial em detrimento de outro. Tais teorias ainda estão presentes no imaginário, na prática social e no senso comum (GOMES, 1995, p.54).

O racismo pode operar na forma individual e institucional, no âmbito individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões físicas e verbais, destruição de bens ou propriedades e assassinatos.

No campo da Análise Crítica do Discurso, Van Dijk (2012) destaca que o racismo pode ser compreendido como um complexo sistema social de dominação, fundamentado étnica e “racialmente”. Esse sistema, por sua vez, é composto por um subsistema social e um cognitivo. O subsistema social seria composto, no (micro) nível local, por práticas sociais discriminatórias, e em um

(macro) nível global por relações de abuso de poder por grupos, organizações e instituições dominantes. Como subsistema cognitivo o racismo, atua na mente dos sujeitos, isto é, na criação de crenças humanas.

Desse modo, ainda segundo Van Dijk (2012), a dominação racista se efetiva na inter-relação entre sistemas de práticas sociais e cognitivas diárias: de um lado, por várias formas de discriminação, marginalização, exclusão ou problematização; do outro, por crenças, atitudes e ideologias preconceituosas e estereotipadas.

Assim, para o autor citado acima, estudos que consideram essas subdivisões, podem analisar o racismo, não apenas em âmbito global e locais de um discurso preconceituoso ou discriminatório, mas também no modo como o mesmo é apreendido pelos atores sociais na base mental.

3.5. Racismo institucional

A forma institucional do racismo evidencia-se por meio de práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto, como mostra Gomes (2005). Logo, o racismo institucional pode ser compreendido como:

O fracasso das instituições e organizações em promover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Manifesta-se em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano de trabalho resultantes da ignorância, da falta de atenção, do preconceito ou de estereótipos racistas. Em qualquer situação, o racismo institucional sempre coloca pessoas e grupos raciais ou étnicos em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições organizadas. (PNUD, 2005, p.6).

Racismo institucional é definido por Van Dijk (2015) como práticas discursivas organizadas institucionalmente pelas elites. As normas, a burocracia, legislações, produções acadêmicas, manuais escolares, noticiais de imprensa são exemplos discursivos que reproduzem crenças e ideologias preconceituosas e estereotipadas da diáspora africana em nossa sociedade.

A discriminação, silenciamento, marginalização, e a exclusão racista são

essencialmente discursivos. Por meio de discurso institucionais do campo das políticas, mídia, educação e negócios, o racismo é partilhado de forma conjunta e colaborativa, pelo(s) coletivo(s) de membros da sociedade.

O racismo institucional é reproduzido principalmente pelas elites simbólicas, compostas por aqueles que têm o poder da palavra, da decisão, da produção de conhecimentos, dos meios de comunicação, da gestão social. É por meio do discurso, falado e escrito que políticos, jornalistas, empresários estudiosos e outros, expressam e reproduzem, crenças, ideologias, planos e diretrizes. O racismo não é inato, ele é aprendido socialmente, na medida em, que praticas discursivas racistas são compartilhadas socialmente.

Se os discursos das elites não fossem tão fortemente permeados pelo racismo, o mesmo não teria alcançado o poder que alcançou e provavelmente não teríamos uma história marcada pelo colonialismo, eugenia, segregação, holocausto, Apartheid, limpeza étnica, branqueamento. Mesmo quando as elites não estão engajadas explicitamente na produção de preconceitos e na exclusão, elas podem ser acusadas pelo combate insuficiente ao racismo já que dispõem de meios para fazê-lo, como mostra Van Dijk (2015).

Segundo o autor, o desafio mais crítico para os movimentos sociais e os dissidentes que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não casual dessas desigualdades. O silenciamento, a indiferença, e a naturalização das desigualdades sociais produzidas pelo racismo contribuem para manutenção e propagação do mesmo. Por isso, é tão importante ocupar esses espaços de produção discursiva, tais como a mídia, a academia, instituições educacionais, e outros. Só assim podemos promover o contra discurso, para o rompimento das dicotomias elite/povo, branco/ negro na sociedade brasileira.

3.6. Currículo

Currículo também é um termo cuja conceituação é indispensável, de acordo com Van Dijk (2008). Para o autor, o currículo se constitui um gênero do

discurso pedagógico e mais que qualquer outro discurso, o discurso pedagógico define a ideologia oficial e dominante, estabelecendo o conhecimento e opinião oficial, sem dar lugar ao debate e controvérsia.

Como gênero do discurso pedagógico, o currículo é aqui compreendido como um terreno de disputa, pois quem tem acesso à seleção e construção dos conhecimentos e práticas curriculares, tem então o poder de determinar o conhecimento “legítimo”. Como atividade produtiva de cunho político, o currículo pode ser visto em dois sentidos: em suas ações (aquilo que fazemos) e em seus efeitos (o que ele nos faz), com base nas contribuições de Gomes (2007). Os conhecimentos curriculares interferem na cognição das pessoas, e influenciam suas crenças, concepções e ações.

Os processos educativos construídos na escola e em outras instituições sociais são vivências formadoras, e também, deformadoras. Como elemento constitutivo educacional, o currículo é parte influenciadora no processo de formação humana, e como texto racial o mesmo esteve por décadas a serviço do racismo.

Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”, ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade. **O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais.** A questão torna-se, então como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 2007, p. 102, grifo meu)

Conforme destacou Tomaz Tadeu da Silva, o currículo sempre foi um texto racial, então ao contrário do que dizem aqueles que se posicionam contra as políticas de discriminação racial positiva, a Lei 10.639/03 *não se pode racializar o que já está racializado*. O currículo sempre se constituiu um “texto racial” de cunho profundamente racista. E a indagação a ser feita na verdade é: como descolonizar o currículo? Para Gomes (2012), para alcançar tal objetivo é necessário uma ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira, que por sua vez implica em um processo conflituoso:

A descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. (GOMES, 2012, p. 2012)

O próprio movimento negro há muito vêm reivindicando da escola e do campo da formação professores um posicionamento, reflexões teóricas e práticas pedagógicas que também respondam as demandas de luta antirracista. A inserção da diversidade nos currículos é de extrema importância, pois com ela, os profissionais da educação são convidados a perceber como algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas na sociedade e no campo educativo, produzindo uma realidade extremamente desigual de discriminatória.

Os estudos de Pinto (1994); Gonçalves (2000); Gomes (2002); Passos (2004); Gomes (2006) e outros, revelam que o movimento negro no Brasil, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito a educação da população negra, pela demanda de inclusão da temática racial na formação de professores, e pelo questionamento ao currículo colonizador.

3.7. Antirracismo

Para Van Dijk (2015), os processos de produção e reprodução públicos de conhecimento, opiniões e ideologias, devem ser essencialmente definidos como práticas discursivas de instituições dominantes e suas elites. É assim como se efetivam como práticas e ideologias racistas, também podem e devem se constituir como práticas e ideologias antirracistas. O antirracismo, é compreendido pelo mesmo autor como um sistema de resistência a dominação racista:

Devido à resistência das minorias ou a pressão externa, alguns agentes de mudança, entre as elites políticas, midiáticas e acadêmicas podem começar a formular discursos alternativos que questionam, criticam e se opõem a discursos dominantes e outras práticas. Quando tem acesso aos meios do discurso público, essas vozes dissidentes são capazes de estimular a formação de movimentos de oposição, ONGs, partidos ou grupos de pressão, tais como os movimentos antirracistas na Europa e nas Américas. (VAN DIJK, 2015, p.33)

Essa tem sido a realidade no contexto brasileiro, as práticas e ideologias antirracistas se desenvolvem, na medida em o movimento negro e demais coletivos marginalizados em nossa sociedade, vão tencionando o Estado, e acessando espaços antes reservados apenas a elite simbólica. De acordo com Guimarães (1996) os esforços da argumentação antirracista no Brasil concentram-se em quatro pontos básicos:

- 1) negar a igualdade de oportunidades entre brancos e pretos; 2) evidenciar as desigualdades raciais de renda, emprego e educação; 3) denunciar o tratamento diferencial de brancos e negros pela polícia e pela justiça; 4) denunciar a imagem de subalternidade e de inferioridade social do negro. (GUIMARÃES, 1996, p.92)

O antirracismo pode ser compreendido como políticas contra o racismo, e possui características amplas e múltiplas, de acordo com os contextos locais e históricos.

Nossa base teórico-metodológica é a Análise Crítica do Discurso, com ênfase especial nos estudos desenvolvidos por Teun Van Dijk. A partir dos estudos desenvolvidos pelo referido autor, elencamos um conjunto de categorias e fundamentos teóricos discursivos que sustentaram as análises aqui desenvolvidas.

3.8. Elite Simbólica

De acordo com Van Dijk (2015), as Elites Simbólicas são aquelas que têm o acesso privilegiado aos discursos públicos, e também controlam a reprodução discursiva de dominação da sociedade. Ainda na definição do autor, a *Elite Simbólica* não se dá, em termos de suas posições sociais de liderança, mas sim em termos dos recursos simbólicos que definem o “capital”

simbólico e, em particular, seu acesso preferencial ao discurso público. As elites, assim definidas, são literalmente o(s) grupo(s) na sociedade que mais tem “algo a dizer” e que, portanto, também tem “acesso preferencial às mentes” do grande público:

O modo de produção da articulação é controlado pelo o que se pode chamar de “Elite Simbólica”, tais como jornalistas, escritores, artistas, doutores, acadêmicos e outros grupos que exercem o poder com base no “capital Simbólico” (bourdieu 1977, 1984). [...] Eles são fabricantes do conhecimento, os padrões morais, das crenças, das atitudes, das normas, das ideologias e dos valores públicos. Portanto, seu poder simbólico é também uma forma de poder ideológico. (VAN DIJK, 2015, p. 45)

3.9. Poder

Uma noção central na maioria dos trabalhos críticos sobre o discurso é a de poder e, mais especificamente, de *poder social*, como característica da relação entre grupos, classes e outras formações sociais, ou entre pessoas na qualidade de membros sociais de grupos ou instituições. O poder nesse sentido não é definido como poder de uma pessoa, mas antes como o poder de uma posição social, sendo organizado como parte constituinte do poder da organização.

A ACD ainda define poder social em termos de controle, dessa maneira os grupos possuem maior ou menor poder se forem capazes de exercer maior ou menor controle sobre os atos e as mentes dos membros de outros grupos.

No caso específico deste trabalho podemos destacar o poder da elite branca, sobre a população negra. O Brasil foi constituído através de um sistema de controle racial escravocrata, e desde então a população branca e elitizada tem acesso privilegiado a recursos sociais escassos, tais como, o dinheiro, o status, a fama, o conhecimento, a informação, a cultura, ou, na verdade, as várias formas públicas de comunicação e discurso. Esses elementos se constituem como uma base de poder pelo acesso privilegiado, e a universidade como um espaço de produção acadêmica de conhecimento acaba por ser um terreno de controle por excelência:

Se o poder é definido em termo de controle de (membros de) um grupo sobre outros, então tais formas de poder político, acadêmico ou empresarial realmente se tornam efetivas se fornecem acesso especial aos meios de produção discursiva e, portanto, ao gerenciamento das mentes do público. (VAN DIJK, 2015, p. 23)

Um exemplo significativo do poder para gerenciamento das mentes centra-se, também, no poder simbólico: a educação. Os recursos de conhecimento (currículo, livro didático e aqueles que têm o poder “legítimo” de compartilhá-los, quais sejam professores), têm o poder de influenciar as mentes dos alunos.

Esse poder simbólico educacional, por sua vez, pode ser derivado de outros tipos de poder, tais como os políticos. São esses que tem o controle de decisão acerca das bases políticas curriculares educacionais, conforme mostra Van Dijk (2010). É através de ações políticas que os conhecimentos legítimos a serem ensinados nas instituições educacionais são elencados. Ou seja, o exercício de manutenção do poder social pressupõe uma estrutura ideológica.

Para o autor, essa estrutura, formada por cognições fundamentais, socialmente compartilhadas e relacionadas aos interesses de um grupo e seus membros, é adquirida, confirmada ou alterada, principalmente por meio da comunicação e do discurso que operam na mídia, academia, políticas e outros espaços de poder.

3.10. Contra-poder

Deve-se repetir que o poder precisa ser analisado em relação às várias formas de contrapoder ou resistências vindas de grupos dominados (ou de grupos de ação que representam tais grupos), o que também é uma condição para análise dos desafios e das mudanças sociais e históricas, de acordo com Van Dijk (2010).

O autor também afirma que se o racismo vem de cima, é também de lá que o antirracismo deve e pode começar. Então, quando integrantes dos membros do grupo “dominados” tem acesso ao lugar de poder, e quando dissidentes dos grupos dominantes desenvolvem práticas discursivas antirracistas, ganha-se força o contra-poder.

3.11. Abuso de poder

É importante compreender que os estudos críticos fazem a distinção entre o que é uso e o que é abuso de poder, uso e abuso da linguagem, discurso ou comunicação, de notícias e argumentação, de debates parlamentares e leis, de estudos acadêmicos ou de relatórios profissionais, entre uma vasta série de outros gêneros e práticas comunicativas.

Assim, um projeto de pesquisa, exerce abuso de poder, quando, por exemplo, aborda um estudo de minorias como “comunidades”, “favelas” e “vilas”, mas recai em estereótipos confirmatórios, como só destacar a violência, drogas, e ignorar a maneira como eles são violados em direitos básicos e discriminados diariamente pelas autoridades policiais, políticas e pelas elites simbólicas. Ou ainda, quando um currículo se silencia acerca da produção de conhecimento da população negra, ignorando saberes da diáspora africana.

Nas universidades quando acadêmicos resistem em reconhecer a legitimidade de estudos que abordem a temática das relações étnico-raciais estamos também diante do abuso de poder.

Segundo Van Dikj (2015), a manipulação, a doutrinação, ou a desinformação são abusos do poder comunicativo. Então, se ao longo de toda história, currículos, professores e a elite simbólica estiveram empenhados a fortalecer a supremacia racial de em grupo, temos um abuso de poder que gerou e gera injustiça e desigualdades. Se o negro ao longo da história foi sempre associado ao que é ruim, como esperar que um jovem negro, ou até mesmo uma criança negra, se identifique positivamente com o seu pertencimento racial?

O abuso de poder produz consequências mentais negativas de dominação discursiva: desinformação, manipulação, estereótipos e preconceitos, falta de conhecimento e doutrinação, que influenciam ilegítimas interações sociais, tais como a discriminação. A manipulação discursiva e a desinformação sempre estiveram a serviço da manutenção do racismo no Brasil. O racismo brasileiro não é marcado pela forte ruptura legal, como

apartheid e segregação, mas cotidianamente, nas relações sociais, o mesmo vem produzindo um quadro de extrema desigualdade.

Os abusos de poder significam abuso dos direitos sociais e civis das pessoas, e, portanto é uso ilegítimo de poder. Mas quem define o que é legítimo? Na democracia, essa é tarefa dos representantes democraticamente eleitos. Contudo, sabemos que historicamente houve muitas leis e regulamentos racistas, sexistas, classistas, de forma que as leis em si mesmas não garantem legitimidade, ao aplicamos outras normas e critérios. Assim, podemos afirmar que os padrões de legitimidade são relativos, mudam historicamente e variam através das culturas, mesmo quando afirmamos cada vez mais universais, como aponta Van Dijk (2010).

Se temos o uso de poder legítimo que abusam de poder ilegítimo, precisamos aceitar que existem formas de desigualdade legítimas que são produzidas pela elite simbólica. Existem recursos de poder que não são distribuídos igualmente, sejam esses recursos materiais e recursos simbólicos, tais como conhecimento e o acesso ao discurso público, em nosso caso específico, o acesso a produção de conhecimento acadêmico.

3.12. Controle do contexto

Se o discurso controla as mentes e elas controlam a ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar. Assim, se controla o lugar, decidindo quem pode participar do evento discursivo (comunicativo). Em nosso foco investigativo quem pode participar das reuniões de colegiado, quem pode participar da construção dos currículos, das normas internas institucionais, por exemplo.

3.13. Acesso discursivo: passivo e ativo

Van Dijk (2010) também apresenta os termos acesso ativo e acesso passivo. No acesso ativo, existe participação efetiva no controle do conteúdo e das formas de mídia. No caso específico de análise deste trabalho, podemos dizer do controle na formulação curricular, formulação de disciplinas, reformas

curriculares. Em que medidas os coletivos negros e Neabs, por exemplo, conseguem influenciar nas escolhas desses conteúdos dentro da UFMG?

No acesso passivo por sua vez, existe apenas a possibilidade de consumir, que é o que acontece com os alunos, por exemplo. Existem grades definidas, ementas pré-determinadas e cabe a eles consumir.

Ainda de acordo com Van Dijk (2010), as minorias têm pouco ou nenhum acesso aos contextos comunicativos cruciais, sendo esses:

- Discursos governamentais e legislativos de tomadas de decisões, informação, persuasão e legitimação, especialmente os de nível nacional;
- Discursos burocráticos de construção e implementação de políticas de mais alto nível;
- Discurso da mídia de massa dos maiores veículos da mídia jornalística;
- Discurso acadêmico ou científico;
- Discurso das empresas.

4. IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03: O DISCURSO INSTITUCIONAL DA UFMG

Esta dissertação insere-se no campo das pesquisas em Educação, em sua interface com os estudos sobre relações étnico-raciais e linguagem tendo em vista analisar o discurso institucional da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a demanda de inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais e do estudo/ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira, nos cursos de formação de professores conforme dispõe a lei federal nº 10.639/2003.

Para realizar tal análise, ancoramo-nos em conceitos que decorrem da intercessão linguagem e *relações-étnico-raciais*. Remetemo-nos a tais conceitos como fundamentos ideológico-discursivos e como categorias de análises do discurso de nossos sujeitos de pesquisa. Elencamos, portanto, as seguintes categorias de análises: 1. Conhecimento Histórico e Político da Diversidade; 2. Raça e miscigenação; 3. Currículo; 4. Contra-poder.

Tais categorias foram elencadas a partir da seguinte reflexão: como qualquer instituição educacional brasileira, a universidade é um espaço de poder onde operam discursos racistas e antirracistas. O racismo ganha força por meio das ações da Elite Simbólica racista que detém privilégios simbólicos por estarem em cargos de poder e de tomadas de decisão em relação à produção/reprodução de conhecimentos.

Ao assumirem cargos institucionais, nossos sujeitos de pesquisa assumem também formas de controle do contexto universitário, decidindo quem pode acessar esse espaço e quem pode participar da produção de conhecimento. Dessa forma, por mais que as instituições tenham sido criadas para dar suporte à disseminação do capital a partir do século XIX, acreditamos que ao assumirem esses espaços, os sujeitos podem reproduzir ou questionar o poder instituído.

Diante da constatação de que o fenótipo em si mesmo não determina o posicionamento ideológico do sujeito, as concepções, crenças, posicionamentos políticos presentes no discurso institucional podem nos

ajudar a perceber a presença de discursos que remetem à elite simbólica racista ou à elite simbólica antirracista no que se refere à implementação de ações afirmativas na universidade.

Por isso, buscamos compreender: quais as concepções de raça permeiam os discursos de nossos entrevistados? Quais visões trazem sobre processo de miscigenação na sociedade brasileira? E, por fim, como tais sujeitos, no âmbito de suas atribuições institucionais na universidade, agem e ou reagem frente à demanda colocada pela Lei 10.639/2003?

No âmbito do antirracismo, temos a ação dos agentes de mudança, militantes negros que lutam pela promoção da igualdade racial e ou dissidentes da elite branca que deixam de compactuar com seu grupo socioeconômico racista, passando a ter uma postura crítica e comprometida com a promoção da igualdade racial.

Detemo-nos a compreender se esses sujeitos têm acesso ativo ou passivo aos espaços de poder da universidade, aos lugares de produção de conhecimentos, aos lugares de decisão. O acesso ou não aos espaços de poder da universidade vão influenciar fortemente na institucionalização do antirracismo e da promoção da igualdade racial na Universidade.

Nesse âmbito também buscamos refletir sobre as concepções que esses trazem acerca de raça e miscigenação enquanto conhecimentos político e histórico da diversidade e também perceber quais os impactos de suas ações no processo de implementação da Lei 10.639/2003.

4.1. Sujeitos e seus papéis na UFMG

A UFMG possui uma estrutura colegiada. Isso significa que, em primeira instância as questões da vida acadêmica dos alunos são decididas pelos Colegiados dos Cursos que são presididos por seus Coordenadores. Mas, por sua vez, em instância maior, o Órgão de decisão dos assuntos relacionados à graduação é a Câmara de Graduação, que é presidida pelo(a) Pró-Reitor(a) de Graduação.

A Câmara de Graduação possui o setor de diretoria acadêmica, que dentre suas atividades deve assessorar aos colegiados de curso na elaboração, sistematização e encaminhamento das propostas de alteração e ajuste curricular e questões relativas ao sistema acadêmico; e no suporte técnico relativo à aplicabilidade de normas e legislação pertinente.

Sendo nosso objetivo analisar os discursos da instituição perante uma demanda legal que implica na necessidade de alteração curricular, procuramos ouvir os coordenadores de colegiado dos cursos de Letras, Teatro e Pedagogia e, também, analistas técnicos da diretoria acadêmica da câmara de graduação, responsáveis pelo assessoramento aos colegiados para Projetos de Cursos novos e de propostas de alterações/ajustes curriculares e pelo acompanhamento e apoio aos Cursos de Graduação já consolidados.

QUADRO 1 – VOZES INSTITUCIONAIS

| Vozes institucionais (analistas técnicos e coordenadores¹¹) | | |
|---|---|--|
| Analista 1 Sexo feminino Autodeclaração: branca | Analista 2 Sexo masculino Autodeclaração: branco | Analista 3 Sexo masculino Autodeclaração: branco |
| Coordenadora 1 Sexo feminino Autodeclaração: brasileira | Coordenadora 2 Sexo feminino autodeclaração: Branca | Coordenadora 3 Sexo feminino Autodeclaração: negra |

Fonte: dados da pesquisa

¹¹ LEGENDA DE TRANSCRIÇÃO DO CORPUS

A = Analistas técnicos da diretoria acadêmica da câmara de graduação + numeral de identificação do profissional

Ex.: A1 = Analista 1

A2 = Analista 2

A3 = Analista 3

C= Coordenador Pedagógico + numeral de identificação

Ex: C 1= coordenadora 1

C 2 = coordenadora 2

C 3 = coordenadora 3

[...] = corte na transcrição.

4.2. Conhecimento histórico e político da diversidade

O Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004), apresenta princípios indispensáveis para efetivação de uma educação antirracista, e dentre eles se destaca a “Consciência Política e Histórica da Diversidade”. O documento apresenta passos a serem dados nesses processos de conscientização, e nos ancoramos neles para dar início a nossa análise, sendo esses:

1. O reconhecimento da igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos;
2. A compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e História próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua História;
3. O conhecimento e a valorização da História dos povos africanos e da cultura afrobrasileira na construção histórica e cultural brasileira;
4. A superação da indiferença, da injustiça e da desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;
5. A desconstrução da História oficial, por meio de questionamentos e de análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos nela veiculados como a ideologia do branqueamento, e o mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos;
6. A busca, da parte de pessoas, em particular, de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de História e Cultura Afrobrasileira e Africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos, e construir ações respeitadas. (BRASIL, 2004, CNE/CP 3/2004)

Procuramos identificar no discurso de nossos entrevistados referências a tais disposições, entendo esse como um movimento que revela de alguma maneira a compreensão que nossos sujeitos possuem ou não acerca das complexidades que envolvem as relações étnico-raciais no Brasil.

QUADRO 2: SEGUIMENTO 1

Os analistas 1, 2 e 3 são indagados sobre Políticas de Promoção da Igualdade Racial e/ou Políticas de Ações Afirmativas. A1 e A2 falavam, especificadamente, sobre a Lei 10.636/03 e A3 se refere a Políticas de Ações Afirmativas de forma geral.

A1 - Nós estamos num... vivemos num país, né,

multiétnico, né, multirracial. Então, assim... E que essa questão, a questão da discriminação, do desrespeito à diversidade, né, ele não é recente, né. Ele vem de longa data, né.

A2 - Não é nem tanto promover uma formação militante, mas promover uma formação que sensibilize o sujeito pros dramas, pra problemática que envolve tratar desses assuntos numa sociedade que naturaliza as assimetrias de uma forma muito excludente. Produz exclusão constantemente.

A3 - [...] Mas, eu considero importante, uma discussão muito importante, uma discussão que ... que... chama atenção pra ... para as coisas que às vezes ficam escondidos, camuflados, ou seja, o discurso da meritocracia, o discurso é preciso tratar todos iguais não se encobre as desigualdades existentes, então assim, se as desigualdades e a partir do momento que a desigualdade já colocada, se está um tratamento igualitário, vamos dizer assim, você só mantém aquela desigualdade historicamente constituída.

Fonte: dados da pesquisa

Como passos para alcance do princípio acima especificado, o parecer ressalta primeiramente a necessidade em se reconhecer a igualdade básica de pessoa humana como sujeito de direitos e defende ser preciso compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos.

Nas colocações acima, nossos entrevistados demonstram aproximação para comprimento desse passo, quando reconhecem e extrema necessidade de ainda alcançarmos a igualdade no acesso aos direitos “o discurso é preciso tratar todos iguais não se encobre as desigualdades existentes”, “a questão da discriminação, do desrespeito à diversidade vem de longa data”, ou mesmo e quando reconhecem às diferenças “Nós estamos num... vivemos num país, né, multi-étnico, né, multi-racial”).

Reconhecer a igualdade humana no acesso a direitos pode parecer óbvio para alguns, mas, o fato deste aparecer como um passo a ser dado, nos revela a presente desigualdade racial. Um aspecto indispensável para que uma

política de promoção da igualdade racial se institucionalize, é justamente o reconhecimento dessas desigualdades, e valorização das diferenças. No entanto, o discurso do *mito da democracia racial* leva o sujeito a considerar a miscigenação como um processo que eliminou diferenças. Nega-se as diferenças e em consequência as desigualdades raciais no Brasil. Como podemos ver no discurso da coordenadora 2 responsável pelo curso de letras:

QUADRO 3: SEGMENTO 2

No trecho 1, A coordenadora 2 responde sobre sua percepção acerca de conflitos decorrentes da desigualdade racial no Brasil tendo como referência o cargo profissional de coordenadora.
No trecho 2, refere-se a sua vida pessoal e no trecho 3, traz sua auto-declaração racial.

C2:

Trecho 1:

[...] Na verdade se a gente for olhar o brasileiro, pra mim são todos afrodescendentes, mas a gente tem vários professores aqui, afrodescendentes que trabalham e nunca ouvi nenhuma reclamação, nem por parte de alunos e nem por parte de colegas.

Trecho 2:

- Eu nunca tive nenhum confronto com isso, até porque pra mim isso não é nenhuma, eu não acredito na desigualdade racial, então eu sempre me dei muito bem com isso, quando eu estudava, eu tinha colegas afrodescendentes, nunca tive nenhum problema, nunca nem vi, na minha sala, ninguém vítima de bullying, nem nada.

Trecho 3:

- Sinceramente eu me acho branquela e eu podia ser morena, eu acho muito mais bonito. E todo mundo fica me criticando, falando: “essa branquelagem, essa branquelagem, cê num tomou sol”, então assim, as mesmas questões que as outras pessoas passam, o outro lado também passa, então assim que eu vou vendo, toda hora alguém me critica, se eu viesse com

uma saia, alguém me diria, nossa “cor de leite!” então? Eu acho gente preta... gente morena mais bonita, gostaria de ser do outro lado.

Fonte: dados da pesquisa

Na primeira fala, a coordenadora afirma que somos todos afro-descendentes, e ao mesmo tempo aponta reconhecimento da afro-descendência em sujeitos específicos, no caso seus colegas de trabalho negros. “*se a gente for olhar o brasileiro, pra mim são todos afrodescendentes, mas a gente tem vários professores aqui, afrodescendentes*”.

Sabemos que no Brasil, existe uma afro-descendência de sangue, de mistura, mas em alguns essa afro-descendência aparece através de traços fenótipos, elementos culturais, valores e tradições. A esses, cuja afro-descendência se evidencia para além da composição genética, recai infelizmente uma forte discriminação racial, que não é percebida tão facilmente por todos e todas.

No segundo segmento C2, afirma com veemência não acreditar na desigualdade racial: “*Eu nunca tive nenhum confronto com isso, até porque pra mim isso não é nenhuma, eu não acredito na desigualdade racial*”. Os primeiros a serem confrontados pela discriminação racial são os próprios negros, negros de pele, negros de traços, negros de cultura e tradição africana. Quanto mais escuro o tom de pele, quanto mais crespo for o cabelo, menores são as oportunidades de mobilidade e ascensão social no Brasil. Então, o fato de nossa entrevistada não ter sido confrontada com isso (discriminação racial), talvez seja em primeiro lugar por ela não ser negra.

Em segundo lugar, faço menção a um trecho da fala de nosso analista 1, que ressaltou que *no Brasil aprendemos a naturalizar assimetrias, existe uma extrema desigualdade racial, mas aprendemos a interpretá-las como naturais*. E interpretar as desigualdades como naturais é indispensável para muitos se manterem em sua zona de conforto. Para Gomes (2005), isso ocorre no Brasil, porque:

[...] ao longo do seu processo histórico, político, social e cultural, apesar de toda a violência do racismo e da desigualdade racial, constituiu-se ideologicamente um discurso que narra a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos (GOMES, 2005, p. 56).

Como também ressalta Van Dijk (2010), esse processo de naturalização e negação da desigualdade social é construído através do discurso. O discurso midiático e educacional, por exemplo, tem estado por muitos anos a serviço da inferiorização da população negra no Brasil. Como sujeitos inferiores, é natural que também ocupem lugares inferiores e, ao reivindicarem outros lugares sociais, são acusados de vitimação.

Outra manobra discursiva utilizada para negar a desigualdade racial é a classificação de atos de racismo como mais um *bullying*. Muitas vezes a discussão sobre racismo é diluída dentro do discurso da diversidade sem especificar as especificidades e as intersecções que excluem os sujeitos na sociedade capitalista atual. O movimento negro vem ressaltando a importância de se compreender que o racismo é um sistema estrutural que vai além de ofensas verbais e ou psicológicas, estamos falando de um sistema estrutural que impossibilita o acesso a direitos mínimos dos sujeitos, seja de saúde, emprego, educação e outros.

Quando, finalmente, nossa entrevistada faz menção ao reconhecimento de discriminação racial no Brasil, ela se coloca também no lugar de discriminada: *“E todo mundo fica me criticando, falando: essa branquela, essa branquela, cê num tomou sol”*, então assim, ***as mesmas questões que as outras pessoas passam, o outro lado também passa”***

Esse discurso revela pouca sensibilidade, e conhecimento muito limitado sobre as relações raciais no Brasil de nossa entrevista que em outro trecho ainda pontua:

QUADRO 4: SOBRE APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Resposta da Coordenadora 2, à indagação sobre aproximação com a temática das relações étnico-raciais em sua trajetória de vida.

C2:

- É, não, eu na minha área de atuação, eu nunca me aproximei, eu nunca fiz nenhuma disciplina como aluna, voltada pra essa área, então eu não tenho... o conhecimento que eu tenho sobre essa área, é por leitura da lei, por leitura de textos, mas que eu estudei especificamente o tema, eu nunca estudei.

Fonte: dados da pesquisa

Essa falta de formação reitera a necessidade da Lei 10.639/03 e a necessidade de inserção no currículo da formação inicial, pois consequência dessa falta de conhecimento e deste discurso permeado pelo mito da democracia racial é uma postura totalmente indiferente à necessidade de enfrentamento a desigualdade racial, para esses, as políticas de discriminação racial positiva são desnecessárias e só servem para enfatizar uma diferença racial que não existe.

QUADRO 5: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS DE CUNHO RACIAL

Opinião de C2 acerca de políticas de Ações Afirmativas de cunho racial

Não é questão de ser a favor ou contra, eu não acho que ela não é necessária, eu não vejo, eu tenho receio que essas questões se tornem mais discriminatórias do que inclusivas [...] No caso do nosso deficiente auditivo por exemplo, eu acho que esse sim, pra ele é necessário você ter uma questão de ação afirmativa, porque ele aprende português como uma segunda língua[...].Mas não sou contra a política de inclusão, eu só não acho é que ela não é discriminatória, de certa forma eu acho que essas políticas de inclusão são de alguma forma, discriminatórias.

Fonte: dados da pesquisa

Com base nas colaborações de Van Dijk (2010) sobre “poder”, podemos dizer que a coordenadora detém um poder, que não é de uma pessoa, mas antes de sua posição institucional. Quando um sujeito com papel tão determinante verbaliza seu posicionamento sobre as ações afirmativas, percebe-se que sua visão é um forte empecilho ao processo de promoção da igualdade racial de forma geral. Podemos aqui, fazer menção ao passo 3 do parecer, quando aponta a necessidade de desconstrução, por meio de questionamentos e de análises críticas, para que conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial sejam eliminados. E, ao passo 4, que demanda a busca, da parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas.

A Universidade é um espaço de poder composto, em sua maioria, por uma elite simbólica branca, como mostra a pesquisa “Memórias e Percursos de Professores Negros/as na UFMG”, coordenada por PRAXEDES (2009). Em tal estudo, foi constatada a sub-representação de negros e negras em espaços de poder na universidade, os depoentes mencionaram a ausência de referências negras de destaque no alto comando federal e na coordenação de órgãos de fomento à pesquisa.

Ao ocupar esse espaço de poder a elite branca predominante, composta por sujeitos dotados de suas opiniões pessoais, vão viabilizar ou não o antirracismo na instituição. Quando esses nem sequer reconhecem a desigualdade racial estamos diante de uma forte barreira, que ajuda a compor o que chamamos de racismo institucional.

O reconhecimento da desigualdade por sua vez, não é tão óbvio para todos e todas. Percebê-lo por detrás da neblina que se configura o mito da democracia racial requer justamente a reeducação em relações étnico-raciais, proposta pela Lei 10.639/03 e seus dispositivos.

4.3. Raça, miscigenação

Remetemo-nos ao termo raça para refletir acerca da complexidade existente nas relações entre negros e brancos no Brasil, como ressaltado anteriormente não estamos nos referindo, de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas. O que buscamos foi compreender quais os sentidos as vozes institucionais atribuem a raça, como eles compreendem a dimensão racial de negros, dos brancos, dos amarelos e dos indígenas no Brasil pelo processo de miscigenação.

QUADRO 6: AUTODECLARAÇÃO RACIAL

| |
|---|
| Colocação da Analista 1, quando indagada sobre sua autodeclaração racial. |
| <p><i>Porque, realmente, se você for olhar do ponto de vista biológico, não vai ter, né. Aí você vai falar: “Não, me identifico com todas”, né, porque não tem, né. Nós tivemos imigrantes europeus, né. Nós tivemos os africanos, os indígenas. Então, em termos biológicos, somos uma mistura, mesmo. Agora, em um plano social, sim. Porque quando você procura recuperar, na sua história de vida, qual foi o reconhecimento, né. [...]Então, a minha história, ela foi mais construída sobre esse viés da raça branca A1</i></p> |

Fonte: dados da pesquisa

Nesse trecho, a analista expressava sua opinião acerca da sua identificação racial e conforme ressaltado biologicamente somos uma mistura: “Então, em termos biológicos, somos uma mistura mesmo.” Ela ressalta que para se identificar racialmente um brasileiro precisa se ater ao âmbito social, cabe a esse olhar para sua história e reconhecer nela a aproximação a história da população negra no Brasil ou não.

Essa é uma afirmação importante, que vem ao encontro da compreensão que temos acerca do conceito de raça. Não existem raças biologicamente, mas defendemos a compreensão da mesma em seu sentido social e ideológico, como uma forma de luta pelo reconhecimento da população que compartilha fenotípicos, cultura e história política comum.

A própria identidade negra pode ser entendida como uma construção social, histórica e cultural. 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.

Como dito, a utilização do termo raça, mesmo que interpretada pelos fenotípicos físicos observáveis e aspectos culturais da população negra esteve por muitos anos a serviço do racismo à brasileira. Mas, o Movimento Negro, há muito, vem defendendo a interpretação social do termo raça para a construção de uma ideologia que promova o antirracismo e a igualdade racial.

Muitos que relutam contra as políticas de ações afirmativas dizem que no Brasil é impossível se saber quem é negro, branco ou indígena, por termos vivenciado um processo de miscigenação tão forte. No entanto, o processo de miscigenação teve cunho totalmente racista como já expresso nesse trabalho, a principal intenção de seus incentivadores era branquear a nação, era *purificar* a raça brasileira.

O mesmo cunho racista permanece até então, ninguém analisa o sangue de uma pessoa no Brasil antes discriminá-la racialmente, no entanto, temos números assustadores de genocídio da população negra, as prisões brasileiras e os lugares de menor prestígio social são negros, em detrimentos dos lugares de maior poder e reconhecimento social que são predominantemente brancos.

Diante disso ressaltamos que o discurso que diz, somos uma única raça, não nos ajuda, antes pelo contrário prejudica a luta antirracista. Tal discurso vai aparecer na fala da coordenadora do curso de Teatro.

QUADRO 7: TENSÃO EM TORNO DA INTERPRETAÇÃO DA AFROBRASILIDADE

O trecho 1 é uma resposta da Coordenadora 1 quando questionada sobre sua autodeclaração racial. Nos trechos 2 e 3 a mesma discorre sobre o que ela chama de tensão em torno da interpretação da Afrobrasilidade.

Trecho 1: [...] E a gente ria muito porque assim eu tenho perna de índia, nariz de preta, boca de preta, cabelo de branca, então eu, “o que que eu sou?” Brasileira. Tenho batatas de perna que só as índias tem batata de perna desse tamanho, ao mesmo tempo tenho lábios carnudos e nariz amassadinho. Ao mesmo tempo meu cabelo é fino e claro, então o que que eu sou? Brasileira. C1

Trecho 2: São nossas relações humanas, porque no fim o que nós somos uma única raça. C1

Trecho 3: Pra poder desenvolver seminário e escolher os dados, eu fui ler, porque na minha formação afrobrasilidade era uma coisa muito positiva, essa compreensão de que nós nos apropriamos de algumas coisas, transformamos e virou brasileiro, mas existe um movimento contra a ideia de afrobrasilidade, que acha que quando a gente diz isso, a gente esconde as tragédias que aconteceram em relação a diáspora, então existe uma tensão sim e eu trago uma tensão que espero que os jovens discutam isso sempre e nas minhas aulas acontecem de haver defesas e contraposições a essa ideia. Eu acho que é saudável a tensão desde que ela não se torna uma briga, digamos assim, preconceituosa. C1

Fonte: dados da pesquisa

Em suas afirmações podemos perceber que a mesma, reconhece a desigualdade racial, tem posicionamento crítico embasado teoricamente sobre o tema. No entanto, ainda apresenta um aspecto também decorrente do discurso do mito da democracia racial, que é a homogeneização da raça “São nossa relações humanas, porque no fim o que nós somos uma única raça”.

Para a mesma o processo de miscigenação contribuiu para que no Brasil nos tornássemos uma única raça, a raça brasileira. A entrevistada diz que “A gente ria muito porque assim eu tenho perna de índia, nariz de preta,

boca de preta, cabelo de branca, então eu, o que é que eu sou? Brasileira". Ela defende veementemente a ideia de afrobrasilidade, e tem ciência de que não existe um consenso dentre os militantes e estudiosos da área sobre a interpretação de afrobrasilidade como um processo de apropriação e transformação dos elementos, valores e conhecimentos africanos em algo que no fim, se torna apenas brasileiro. *"afrobrasilidade era uma coisa muito positiva, essa compreensão de que nós nos apropriamos de algumas coisas, transformamos e virou brasileiro."*

Quando reintroduziu a ideia de raça, o movimento negro o fez, justamente para reivindicar a origem africana como forma de identificar os negros. O objetivo é contribuir para que esses se voltem à valorização de seus antepassados, de seus ancestrais. Os negros que não cultivam essa origem africana ficam ainda mais vulneráveis, quando desconhecem suas origens, perdem na agregação de valor a sua história e estão mais susceptíveis ao mito da democracia racial.

Para o movimento negro, é indispensável aos negros e negras reconhecerem sua raça, para serem cidadãos conscientes acerca de seus direitos. Por isso, uma resistência ao discurso e ou vertente que defende a homogeneização. Defendemos a diáspora, como a África em movimento no mundo, é a África caracterizando o mundo e não o mundo descaracterizando a África.

Temos, ainda, as colocações da coordenadora 3 autodeclarada negra, que por seu pertencimento étnico-racial nos permite fazer reflexões acerca deste outro lugar. Do lugar do negro, seu processo de identificação racial e formação crítica para enfrentamento ao racismo.

QUADRO 8: APROXIMAÇÃO COM A TEMÁTICA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Coordenadora 3 ao falar de sua aproximação com a temática das relações étnico-raciais em sua trajetória de vida.

[...] tenho uma experiência na rede particular, então assim já sofri algumas experiências de preconceito, em escola de meninos de classe alta e que a gente às vezes não tinha quem prepara aquela consciência pra poder lidar com algo maior, então sofria muito, mas a partir do momento que eu vim pra cá e eu tenho que reconhecer isso, a gente tem uma formação mais crítica que foi ajudando a superar esse preconceito.

[...] a gente foi amadurecendo mesmo depois de professora já com anos de consciência com relação a essa temática.

Fonte: dados da pesquisa

Como negra, nossa entrevistada demonstra reconhecer a desigualdade racial e racismo de seu lugar de negra, ou seja, por experienciar o racismo. Mas, em seu discurso, ela nos chama atenção para seu processo de formação crítica e o contexto institucional em que se encontra como fatores fundamentais ao enfrentamento do preconceito. O que é muito importante, pois a grande maioria da população negra sofre racismo constantemente e, ao sofrer, muitos nem sequer percebem que estão sendo alvo de um crime sujeito a sanções. Outras vezes, não conseguem resistir à da imposição dos padrões de branqueamento e por falta de conscientização não se identificam com a própria raça.

O racismo, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, são processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estão arraigados no imaginário social atingindo todos os grupos étnico-raciais. Tais processos incidem de maneiras distintas sobre os sujeitos: aos brancos recaem os efeitos dos privilégios e aos negros dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Esse emaranhado racista foi articulado política e culturalmente de tal maneira que faz-se necessário desconstruir valores muito cristalizados, desnaturalizar nosso olhar, conhecer, refletir e amadurecer, como destacou nossa entrevistada: “a gente foi amadurecendo

mesmo depois de professora já com anos de consciência com relação a essa temática”.

Em nossos dados, foi possível perceber que quanto mais presos ao discurso do mito da democracia racial e maior o desconhecimento crítico acerca das relações étnico-raciais no Brasil, menor o envolvimento desses com o processo de implementação da lei nos cursos de formação aos quais esses estão envolvidos.

Dentre os analistas, dois demonstraram ter um conhecimento mais aprofundado acerca das relações étnico-raciais no Brasil e ao apresentarem suas opiniões sobre a demanda de implementação da Lei nas licenciaturas, esses não apenas argumentaram, mas também reconheceram a importância de tal processo, fizeram críticas e deram sugestões para a implementações mais coerente com o que é demandado pela Lei.

QUADRO 9: IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM A LEI 10.639/03 NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas falas abaixo os analistas técnicos comentam sobre a importância da abordagem a Lei 10.639/03 nos cursos de formação de professores

Então é fundamental. E que isso cada vez mais se aprimore, né, mais. E que isso seja mais amplamente, né. Que não fique circunscrito a só uma disciplina, mas que passe mesmo a... que isso passe a fazer parte mesmo da formação do docente ao longo do curso, né. Então é fundamental que ele esteja preparado pra se lidar com essa questão. A1

Porque muitas vezes o professor [...] entra num contexto em que esse processo de transformação de diferenças em desigualdades, ele é extremamente naturalizado. E quebrar ou problematizar essa naturalização expõe o sujeito professor. [...] Da mesma forma como expõe o sujeito, alunos e alunas, né, dentro dessa relação. Não é muito fácil você se ver como racista, como não é muito fácil você se ver sofrendo preconceito racial. E aí muitas vezes o docente [...] se vê numa situação delicada, de desconstrução de conceitos, desconstrução de

consensos, né. E isso é interessante que seja uma reflexão colocada já na formação inicial exatamente pra produzir essa sensibilidade. A2

É fundamental. Porque se a própria formação, se ela não se ater, se ela não tiver uma formação consistente, todo processo fica comprometido. Acho que esse é só um fator, mas é extremamente importante analista. A3

Fonte: dados da pesquisa

Os discursos dos analistas demonstram o reconhecimento da importância da implementação da Lei nos cursos de formação de professores. Observa-se que A1 e A2 apresentam uma opinião mais crítica sobre essa demanda. Ao ponderarem que essa implementação não deve ocorrer apenas por meio de uma disciplina, A1 mostra maior sensibilidade com a temática e sua colocação vem ao encontro das diretrizes de implementação da lei.

O analista 2 vai além do reconhecimento das diretrizes da Lei ao reconhecer a complexidade que envolve as reflexões sobre relações raciais no Brasil “*não é fácil o sujeito se ver como racista*”. A2 defende a necessidade dos cursos de formação de professores possibilitarem essas reflexões:

“E aí muitas vezes o docente se vê numa situação delicada, de desconstrução de conceitos, desconstrução de consensos, né. E isso é interessante que seja uma reflexão colocada já na formação inicial exatamente pra produzir essa sensibilidade”.

Ainda que seja delicado e complexo abordar discussões sobre relações étnico-raciais, o silenciamento e/ou a indiferença acabam se constituindo como mecanismos de manutenção do racismo. Como ressaltado por A2, é preciso produzir a sensibilidade para desconstrução desses consensos que aprendemos ao longo da vida.

Como ressalta Van Dijk (2015), o abuso de poder produz “consequências mentais negativas” de dominação discursiva: desinformação, manipulação, estereótipos e preconceitos. A falta de conhecimento e doutrinação ideológica influenciam ilegítimas interações sociais, tal como a

discriminação. A manipulação discursiva e a desinformação sempre estiveram a serviço do racismo no Brasil.

Por isso, é de extrema importância que a temática das relações étnico-raciais seja abordada principalmente nas licenciaturas que implica no processo de formação crítica de educandos. Um curso de formação de professores para o ensino superior que aborde a temática de forma coerente pode contribuir para que esses conheçam tais mecanismos e tenham conhecimento crítico para desnaturalizar práticas racistas institucionais.

O trecho em que o Analista 3 coloca “*acho que é só um fator, mas é extremamente importante*”, nos possibilita interpretar que o posicionamento desse é ainda demasiadamente resistente, e reduz o racismo ao equipara-lo a outras demandas sociais, silenciando a sua dimensão estrutural na formação do Estado Nação brasileiro. Muitos vêm à demanda da Lei apenas como a inclusão de mais um fator, mais uma demanda curricular que vem pra ampliar as responsabilidades. Aqueles que têm essa interpretação limitada acabam por ter um posicionamento mais resistente ante a necessidade de formação para as relações raciais.

Afirmção parecida também vai aparecer na fala coordenadora 2 que tem posicionamento totalmente resistente:

QUADRO 10: IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A coordenadora 2 apresenta seu parecer sobre a importância da abordagem das relações étnico-raciais nos curso de formação de professores.

*[...] **Eu acho que isso é de extrema importância, mas não só nas relações ético-raciais.** Eu acredito que é importante nas outras questões que estão também asseguradas por lei, mas não só por elas. Eu acho que o nosso papel de formação de professor, de formação de caráter, de formação de ser humano, é claro que isso começa na família, mas a escola tem sua parte. [...] essas questões, elas têm que ser trabalhadas na escola, o respeito pelo outro, o respeito pela diversidade, pela opinião, e não é só questão, é saber respeitar que o outro tem um gosto diferente do seu,*

ainda que seja da mesma cor, ainda que ele seja da sua classe social, às vezes existem diversidades na igualdade e ai às vezes a gente fecha os olhos para isso.

Fonte: dados da pesquisa

Como dito, C2 apresenta um discurso semelhante ao que foi apresentado por A3, quando ela diz “Eu acho que isso é de extrema importância, mas não só nas relações ético-raciais”, ou seja, é importante mas existem outras questões.

C2 foi incisiva ao ressaltar que não percebe uma desigualdade racial em suas relações, sejam elas pessoais ou profissionais, tendo como referência o cargo institucional. Se não existe desigualdade racial para ela, ela só consegue perceber a necessidade do trato com a diversidade dentro de um escopo geral. “às vezes existem diversidades na igualdade e ai às vezes a gente fecha os olhos para isso”. É verdade, existem muitas diferenças entre os sujeitos em nossa sociedade e nós, na maioria das vezes, não sabemos lidar com todas elas, mas, só o racismo passa pelo crivo da desumanização.

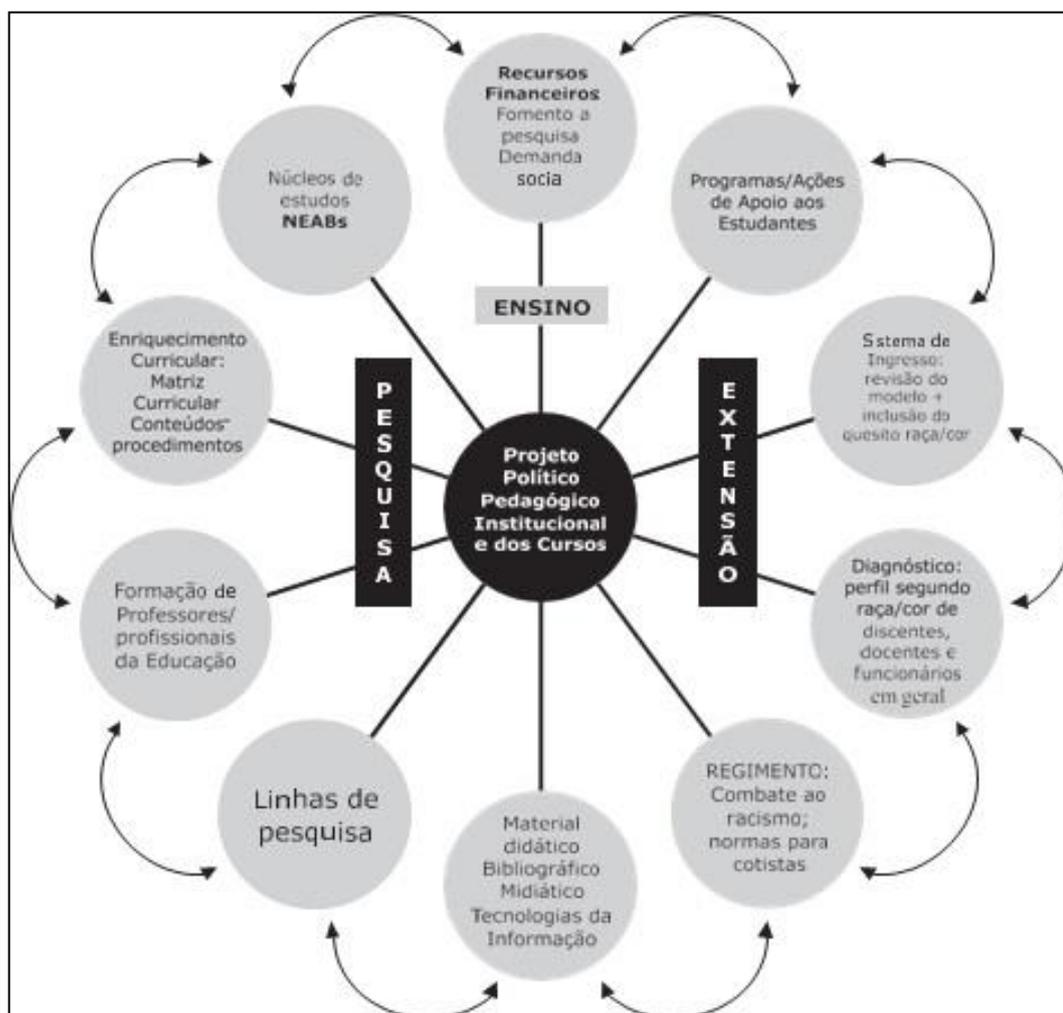
4.4. Currículo

A Lei 10.639/03 demanda alteração curricular já que, os currículos universitários configuram-se como espaço de reafirmação de narrativas racializantes na medida em que refletem interesses econômicos e culturais da elite conservadora voltada para o eurocentrismo branco como padrão de referência de conhecimento acadêmico. Por isso, a necessidade de descolonizar o currículo, ainda que isso signifique gera um conflito epistemológico e cultural.

Nas Instituições de Ensino Superior, esse movimento implica em alterações em espaços institucionais e não apenas na matriz curricular de alguns cursos. A inserção coerente e comprometida com a promoção da igualdade racial dá-se nos diferentes espaços por onde circula toda a comunidade acadêmica em cargos administrativos ou não. A figura abaixo

apresenta algumas possíveis articulações internas a serem buscadas pelas IES no âmbito da inserção da Resolução CNE/CP 1/04 (BRASIL, 2004).

FIGURA 1: Processo de circularidade de inserção das Diretrizes nas IES



FONTE: MONTEIRO, 2006, P.133

Conforme destacado pela autora, o ponto de partida para a inserção é o projeto político-pedagógico institucional dos cursos e, a estes, estão articulados outros espaços-tempos das IES, considerados todos eles igualmente importantes. Não há hierarquização, há dependências e interdependências, inter-relações, concomitâncias, articulações.

Diante disso surgiu o interesse de compreendermos a forma como nossos representantes institucionais interpretam a demanda por reformulação

do curricular e também o que eles apontam como possíveis estratégias nessa direção.

QUADRO 11: CURSO DE TEATRO

Coordenadora do Colegiado do Curso 1 apresentando elementos curriculares no âmbito do cumprimento da Lei.

Trecho 1: A gente tem uma disciplina obrigatória chamada relação histórico-performance e relação histórico-cultural afro-brasileira e ameríndia.[...] A gente tá fazendo uma vez por ano, porque, pra conseguir realizar mesmo, a gente depende um pouco de financiamento, pra trazer convidados, e depende de a gente conseguir oferecer. Ela é optativa hoje e vai se tornar obrigatória na reforma.

Trecho 2: [...] Por outro lado, os alunos tem se organizado de maneira independente pra isso, a gente tem um grupo na escola chamado espaço preto, que vem cotidianamente militando no sentido de trazer esse assunto à tona.

Fonte: dados da pesquisa

Seu discurso aponta as dificuldades institucionais em manter uma disciplina optativa sobre a temática e revela empecilhos institucionais como falta de financiamento e profissionais formados. Revela, ainda, a fragilidade de ações nesse âmbito que dependem em sua maioria de esforços muito individuais de sujeitos sensíveis à temática ou de coletivos de estudantes negros que, como ela mesma ressaltou, militam para ampliação do debate nesse espaço de poder.

Ao analisar o Projeto Pedagógico vigente do Curso de Teatro, percebemos que realmente não existe uma abordagem direta a formação para relações étnico-raciais. Identificamos no Projeto, no entanto, dentre os objetivos gerais para formação do Licenciando em Teatro, princípios que para serem alcançados não podem ignorar essa demanda.

1. Oferecer sólida **formação ética, teórica, artística, técnica e cultural** que os capacitem tanto a uma atuação profissional qualificada, quanto à investigação de novas técnicas, metodologias de trabalho, linguagens e propostas pedagógicas.
2. Promover a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão.
3. **Desenvolver sua capacidade de análise, síntese e crítica para o ensino do teatro e sua importância como instrumento/veículo sócio-educativo.**
4. **Formar educadores para uma atuação efetiva na comunidade em que se inserem.**
5. Incentivar a pesquisa como elemento constitutivo da atividade de ensino.
6. Incentivar um constante exercício de atualização, no desenvolvimento de sua carreira, e de diálogo com as diversas áreas de conhecimento instauradas na universidade e na comunidade.
7. Estimular práticas de estudos independentes, visando sua progressiva autonomia profissional e intelectual.

Entendemos que uma formação ética, teórica, artística, técnica e cultural, não pode desconsiderar a abordagem e a valorização das diferentes culturas e, em especial, aquela que faz parte da constituição de seu país como a cultura africana e afro-brasileira. Um curso que se silencia frente a essa riqueza cultural, que não possibilita reflexões sobre problemas sociais estruturais como o racismo, é extremamente ineficaz frente ao objetivo de contribuir para formação crítica do seu licenciando, como demandado nos objetivos 3 e 4. A incorporação da Lei 10.639/03 tem muito a contribuir para que o egresso desse curso tenha uma atuação efetiva na comunidade escolar em que vão atuar.

QUADRO 12: CURSO DE LETRAS

Coordenadora 2 pontuando sobre sua realidade curricular frente ao que é demandado pela Lei 10.639/03.

Trecho 1: Como eu te disse, explicitamente o projeto não tem nenhuma disciplina obrigatória que aborde essas questões em sua ementa, mas existem estudos temáticos, voltados pra esse tipo de questão e existem grupos de pesquisa aqui na faculdade que se voltam mais especificamente para este tipo de literatura e existem iniciações científicas, alunos que participam de projetos que apresentam e que participam dos estudos temáticos ofertados pelos professores. Na atual configuração ainda, com a abertura da formação transversal da Prograd, os alunos do curso de letras também e não só do nosso curso, mas de todos os outros, tem a oportunidade de cursar disciplinas específicas do seu interesse.

Trecho 2: Agora no novo projeto pedagógico, a gente ainda continua sem uma possibilidade de colocar uma disciplina específica para discutir essa questão, porque ela foge muito do escopo do nosso curso, como foge a questão ético-ambiental, todas essas questões.

Fonte: dados da pesquisa

C2 confirma a não existência de disciplinas e de uma abordagem específica relacionada à temática racial no projeto pedagógico do curso de letras. Para esse tipo de questão, conforme ela mesma apontou, “*existem grupos de pesquisas, iniciação científica e outros*”.

Tais afirmações poderiam ser interpretadas apenas positivamente, se em seu discurso a coordenadora não acionasse tais estratégias como argumento para diminuir a importância da implantação de uma disciplina obrigatória ou mesmo da entrada da temática no projeto pedagógico: “*uma disciplina específica para discutir essa questão, foge do escopo do nosso curso, como foge a questão de ético-ambiental, todas essas questões*”. Estamos diante de um posicionamento pessoal que tem forte impacto no

âmbito institucional, e não podemos negar que essa opinião se constitui um empecilho ao antirracismo na instituição.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras por sua vez, apesar de não remeter-se a temática étnico-racial de forma direta, apresenta princípios de formação crítica humana que também não podem se efetivar mediante a indiferença a complexidade das relações raciais no Brasil e a invisibilização das contribuições da cultura africana e afro-brasileira no campo linguístico brasileiro e mundial.

O Projeto pressupõe, por exemplo, que o egresso do curso de Letras deve *compreender a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico*. Reflexões muito ricas em torno das relações étnico-raciais podem ser estimuladas no escopo de tais princípios. Além disso, o racismo é construído essencialmente nas práticas discursivas e ganha vida também como um fenômeno linguístico. Ainda conforme destacado no projeto Pedagógico do referido curso, o Licenciando em Letras¹²:

De acordo com as Diretrizes Nacionais, a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica para a formação do professor (modalidade licenciatura), propiciar a inserção dos alunos no debate contemporâneo mais amplo, **envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência**, de modo a contemplar: a cultura geral e profissional; os conhecimentos sobre crianças, adolescentes e adultos, **aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas**; o conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; os conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; o conhecimento pedagógico; o conhecimento advindo da experiência. (FALE UFMG, p. 1, grifo meu)

No trecho, não ha menção direta à temática das relações étnico-raciais. O documento reconhece às especificidades de alunos especiais e indígenas, o que pode ser considerado avanço em considerações ao silêncio que recai

¹²Disponível em:

<http://grad.letras.ufmg.br/curso/projetopedagogico?tmpl=component&print=1&page1/6>, acesso em 14 de maio de 2017.

sobre os demais projetos analisados. O projeto considera a importância de inserção dos Licenciandos no debate contemporâneo mais amplo, englobando questões sociais, econômica e outras. Nesse escopo, o curso perde em não incorporar as reflexões propostas pela Lei 10.639/03.

Se até aquele momento de construção do projeto pedagógico não havia uma base legal que referendasse a temática, hoje a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura), prevê no Art. 8º que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, estar apto a:

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

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, p.7)

Esperamos que mesmo diante da postura indiferente e marcada pelo mito da democracia racial da coordenadora do colegiado do curso de Letras, que ressaltou a impossibilidade de entrada da temática no currículo das licenciaturas em Letras, por força de Lei e pelas ações de contra-poder de militantes e dissidentes presentes na instituição, tal premissas se efetivem no cotidiano letivo da instituição.

QUADRO 12: CURSO DE PEDAGOGIA

Colocações da coordenadora 3 sobre o Projeto Pedagógico do curso frente ao que é demandado pela Lei 10.639/03.

É então aqui eu tenho uma crítica pra fazer, quando a gente pega o projeto pedagógico vigente, a gente não vê a presença de uma concepção, apesar dela estar presente nos grupos de pesquisa, nos núcleos de posição fortes no trabalho na UFMG, aí tem uma lacuna, o projeto do curso de pedagogia vigente, ele não assume explicitamente compromisso com essa temática. E aí fica uma falta grande, como é que a gente tem tentado superar aí essa lacuna? A partir da oferta de disciplinas optativas, mas a gente tá tendo, em contrapartida, a UFMG trabalhando com alguns temas transversais, e lá tem uma disciplina que inclusive teve uma excelente procura voltada pro tema.

Fonte: dados da pesquisa

Assim como nos demais cursos analisados, compreendemos através da colocação da coordenadora que a abordagem as relações raciais não está presente no projeto do Curso de Pedagogia. Contudo, a forma como ela apresenta suas colocações é diferenciada. A coordenadora reconhece a lacuna e ao falar de ações de inclusão a temática desempenhadas por outros coletivos na instituição, não se remete a elas como compensação à ausência da discussão no projeto do curso, ou em disciplinas obrigatórias “*apesar dela estar presente nos grupos de pesquisa, nos núcleos de posição fortes no trabalho na UFMG, aí tem uma lacuna*”.

Como ressaltado no documento de orientação a implementação da referida Lei, esse movimento deve se dar em espaços diversos, em linhas de pesquisas, nas disciplinas optativas, nos NEABs, etc. C3 aponta a necessidade de ações de maior comprometimento institucional, sendo essas: a incorporação à temática nos projetos políticos pedagógicos, em disciplinas obrigatórias, no regimento interno, nos materiais didáticos e outros. Ou seja, é de extrema importância que as ações de incorporação às diretrizes curriculares de

implementação da Lei 10.639/03 sejam antes de tudo um compromisso institucionalizado.

Relegar a sua presença na universidade apenas aos coletivos estudantis, coletivos de profissionais ou de iniciativas específicas e individuais é reafirmar sua vulnerabilidade e a inconstância. Por exemplo, se um professor se aposenta, se desliga ou é transferido a temática não é mais abordada.

O projeto do curso de Pedagogia vigente analisado foi constituído no período pós (Resolução, nº 1 15.5.2006), que Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Naquele contexto, estava sendo ressaltada a necessidade de se garantir a reformulação para formação ampla do pedagogo, englobando habilidades para gestão e pesquisa. Dessa forma, a grande ênfase do projeto foi à reformulação curricular para atendimento da referida resolução, sem grandes especificações de objetivos específicos do curso.

Como ressaltado pela coordenadora do colegiado do Curso de Pedagogia, o projeto não apresenta objetivos direcionados a temática. No entanto, seu objetivo geral visa *“Formar profissionais da educação capazes de entender e contribuir, efetivamente, para a melhoria das condições em que se desenvolve a ação pedagógica, comprometidos com um projeto de transformação social.”* Destacamos aqui, que dentre as demandas urgentes de transformação social, está o enfrentamento ao racismo e a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Sem esse enfrentamento, continuaremos cada vez mais longe de uma realidade democrática.

4.5. Contra-poder

Van Dijk (2015) aciona o conceito de contra-poder para analisar o racismo discursivo midiático. Para o autor, um exemplo de contra-poder se dá quando as minorias conseguem acesso à produção discursiva e promovem um contra-discurso, ou seja, um discurso que contribui para promoção da igualdade racial.

Em nosso caso, acionamos tal conceito para refletir sobre práticas discursivas institucionais antirracistas, tais como: pesquisas e grupos de

estudos voltados para a temática étnico-racial, ações de inclusão que retratam reivindicações relacionadas ao funcionamento administrativo e pedagógico dos cursos, abertura de editais voltados para ações afirmativas, espaços de suporte acadêmico para estudantes negros, ofertas de disciplinas optativas, curso para formação continuada de professores sobre a temática, dentre outros. Destacamos, neste item, ações de alguns grupos específicos, presentes nas falas das coordenadoras dos colegiados:

QUADRO 13: AÇÕES NO ÂMBITO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Fala das coordenadoras dos Colegiados de Curso entrevistadas sobre ações no âmbito da implementação da Lei 10.639/03 que identificam em seus respectivos cursos.

Trecho 1: Por outro lado, os alunos tem se organizado de maneira independente pra isso, a gente tem um grupo na escola chamado espaço preto, que vem cotidianamente militando no sentido de trazer esse assunto à tona. Então, eles têm um espetáculo, eles realizam um evento por semestre, dentro do evento eles trazem o material que eles fazem fora da universidade para dentro da universidade. Eles trazem, a gente tem apoiado da melhor maneira que a gente pode, abrigado isso em algumas disciplinas pra facilitar a vida pra eles. Então são duas camadas né, aquilo que a gente sabe que tem a obrigação de fazer e tá tentando chegar, em processos que sejam adequados e o que ta se dando no cotidiano que é muito mais dinâmico, muito mais veloz e que a gente apoia da melhor maneira que a gente consegue. C1

*Trecho 2: “**existem estudos temáticos**, voltados pra esse tipo de questão e existem **grupos de pesquisa** aqui na faculdade que se voltam mais especificamente para este tipo de literatura e existem **iniciações científicas**.” C2*

Trecho 3: “A lacuna só não é maior porque a gente tem grupos atuando, defendendo, realizando pesquisas nesse campo e atraindo de um certo modo, alunos do curso da pedagogia da licenciatura pra esses núcleos, esses grupos”. C3

Fonte: dados da pesquisa

No trecho 1, C2 enumera as ações de um coletivo de estudantes negros de outro instituto da UFMG. Esse coletivo se organiza dentro da Universidade para ampliação do debate, como ela mesma destaca, em uma militância cotidiana, pois são ações que não partem da instituição, mas sim dos sujeitos que a frequentam. Aos estudantes, restam duas possibilidades de acesso: o acesso passivo, quando só lhes resta participar de disciplinas pré-determinadas em conteúdos engessados e; o acesso ativo, quando eles, de alguma maneira particular, conseguem produzir conhecimento e influenciar o espaço acadêmico.

Já no âmbito da faculdade de Letras, conforme destacou C2, existem estudos temáticos, grupos de pesquisas e iniciações científicas. Em consonância com as colocações da mesma, identificamos na referida faculdade o Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade – NEIA¹³, que congrega professores, pesquisadores e alunos de pós-graduação e graduação da UFMG, da PUC Minas e também de outras Instituições de Ensino Superior, empenhados em pesquisar as relações sociais vinculadas ao campo das construções identitárias. O Núcleo desenvolve estudos e debates a respeito das representações de gênero, raça/etnia, cultura popular, homoerotismo e diásporas.

Na Faculdade de Educação, C3, também destaca a presença de núcleos e grupos de estudos na temática das relações étnico-raciais. Nesse âmbito, podemos citar o **NERA/CNPq - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas**, cuja função é realizar estudos que possam subsidiar a formulação e execução de políticas públicas de promoção da igualdade racial, bem como a construção de projetos pedagógicos e materiais didáticos que visem o diálogo entre culturas, com vistas a criar mecanismos de combate ao racismo e às discriminações. Dessa forma, contribuir para instrumentalizar a ação pedagógica de educadores da

¹³ <http://150.164.100.248/nea/index.htm>

rede pública e privada, com o intuito de promover uma educação que considere a diversidade étnico-racial do país.

O Programa Ações Afirmativas da UFMG está sediado pela FAE/UFMG, e envolve Ensino, Pesquisa e Extensão e visando contribuir para promoção do antirracismo no âmbito da Universidade, promovendo produções acadêmicas, projetos, debates, grupos de estudos, formação continuada de professores, disciplinas, e reivindicações internas e externas no âmbito da promoção da igualdade racial. Dentre suas ações se destaca o apoio para a permanência bem sucedida de estudantes negros(as), sobretudo os(as) de baixa-renda, regularmente matriculados(as) nos cursos de graduação da UFMG e a entrada destes nos cursos de pós-graduação.

Quando fazem menção às ações pontuais de algumas linhas de pesquisa, grupos de estudos e NEABs, as coordenadoras deixam ver a falta de comprometimento institucional, já que movimentos discentes estão realizando ações que deveriam estar sendo desenvolvidas pelo setor em atuam. Ações autônomas e sem apoio possibilitam aos alunos e demais sujeitos o contato com a temática, mas são vulneráveis pelo não enraizamento institucional.

Enquanto muitos atores institucionais não reconhecem a legitimidade da demanda da referida Lei, coletivos tem promovido e lutado pela institucionalização e promoção da igualdade racial nas Universidades. Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs), e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), criada a partir do ano 2000, são exemplos concretos da atuação organizada de intelectuais negros como as que foram listadas. De acordo, com Relatório Narrativo da ABPN – de 1/9/2015 à 31/8/2016, existem mais de 150 grupos organizados de intelectuais negros registrados, localizados em sua maioria nas Universidades Públicas com a denominação de NEABs.

Compreendemos que ações desses grupos constituem um movimento de contra-poder, de resistência dentro das instituições. Conforme defende Van Dijk (2010), o racismo vem de cima, e é também de lá que o antirracismo deve começar. Quando grupos de “dominados” população negra, militantes,

dissidentes brancos¹⁴, conseguem acesso ao espaço de poder instituído na universidade, desenvolvem estratégias no âmbito da promoção da igualdade racial, que vão sendo incorporadas pela instituição temos então, um acesso ativo, ou seja, a possibilidade de participação efetiva na produção discursiva de conhecimentos silenciados pelo currículo eurocêntrico e assimétricos diálogos norte-sul entre centros universitários e acadêmicos.

Jesus (2011) discorre sobre o fenômeno que Medeiros (2004) chamou de “revolução dos micróbios”, que emerge no Brasil, a partir da década de 1970, com a participação destacada de novos pensadores sociais brasileiros, estudiosos militantes negros que acessaram o espaço de produção discursiva para escrever um roteiro emancipatório:

Cansados da condição de objetos de pesquisa, os sujeitos historicamente vistos como micróbios, teriam se apropriado dos microscópios, e agora, por dentro da arena acadêmica, seriam os responsáveis por formular contundentes contestações às imagens historicamente formuladas sobre si, sobre a nação brasileira e sobre o persistente quadro de desigualdade social e racial vigente no país. (JESUS, 2011, p 72)

Entendemos que esse tem sido um movimento cada vez mais forte na Universidade, aos poucos aqueles que historicamente vivenciaram a desumanização de serem associados a micróbios, vão acessando espaços de poder, produzindo conhecimentos outros, e pressionando a institucionalização do antirracismo.

Quando esses grupos conseguiram acesso à construção de uma proposta curricular, tivemos, finalmente, uma oportunidade consistente de institucionalização da reeducação para relações étnico-raciais, ou mesmo do antirracismo. Um exemplo importante no âmbito da UFMG é criação das Formações Transversais.

¹⁴ Cidadãos autodeclarados brancos, que reconhecem os privilégios derivados de seu grupo étnico-racial e que assumem a luta antirracista.

4.6. Formações transversais

Nas colocações das coordenadoras todas apontaram como avanço a implantação das formações transversais, tal estratégia consiste em um conjunto de atividades acadêmicas curriculares, tematicamente articuladas, que somam o mínimo de 360 horas-aula. Dentre as propostas vigentes no ano de 2017 na Universidade estão sendo ofertadas: Formação Transversal em Culturas em Movimento e Processos Criativos; Formação Transversal em Direitos Humanos; Formação Transversal em Divulgação Científica; Formação Transversal em Relações Étnico-Raciais; História da África e Cultura Afro-Brasileira e Formação Transversal em Saberes Tradicionais.

Nesse conjunto as formações transversais em relações étnico raciais, e saberes tradicionais contribuem de forma muito direta para uma formação crítica dos estudantes em relações-raciais no Brasil. A formação em Direitos Humanos também vem de encontro a essa demanda, e em seu caso específico se apropria de algumas disciplinas da formação em relações étnico-raciais, entrando em consonância com o objetivo de possibilitar a reflexão dos estudantes sobre reconhecimento a igualdade humana no acesso aos direitos. Não se pode falar em direitos humanos, ignorando a extrema necessidade de enfrentamento a desigualdade racial que permeia nosso país.

Durante o ano de 2013 os estudantes da UFMG ocuparam a reitoria da Universidade como forma de resistir à presença de militares e forças armadas que utilizavam o campos como base, em um período marcado por muitas manifestações populares e forte repressão. Foram organizadas comissões junto ao conselho universitário, e depois de muita resistência e luta, a reitoria da universidade se comprometeu com algumas das demandas colocadas pelos estudantes.

Dentre pontos demandados pelos estudantes foi o de comprometimento institucional pelo incorporamento curricular das diretrizes curriculares para relações étnico-raciais. Por isso, as Formações Transversais são também decorrentes deste movimento, consistindo em uma iniciativa que partiu da articulação de coletivos de estudantes e professores militantes da universidade,

que articularam junto à reitoria da Universidade essa importante estratégia de institucionalização da reeducação para relações étnico-raciais e valorização da diversidade.

Tal proposta foi criada em um momento de reestruturação curricular da graduação. Uma das possibilidades é que os cursos de graduação se apropriem dessas atividades como eixo formador de caráter obrigatório. Os estudantes terão que cumprir um número mínimo de carga horária dentre as opções de formação transversal, tudo isso, no entanto ainda esta em processo de avaliação.

Não podemos negar o avanço que consistem tais estratégias, mas elas não podem isentar cada curso em sua responsabilidade de incorporação as diretrizes curriculares de implementação da Lei 10.639/03.

QUADRO 14: PROPOSIÇÕES ESCOLA DE BELAS ARTES

Nas afirmações abaixo, a coordenadora 1 discorre sobre as proposições para atendimento a Lei 10.639/03 e suas diretrizes.

Aqui no curso eu tô conseguindo na atual reforma curricular, duas disciplinas, uma pra ameríndia e outra pra afro-brasileira. Como que isso vai se desenvolver a gente não tem ainda uma clareza não, mas por enquanto trabalhamos com seminários. C1

A nossa militância nesse momento é essa, ao invés de cada um criar uma disciplina no seu curso, as faculdades comecem a conversar e as disciplinas serem interativas né, de todos os campos do conhecimento. Eu não sei se vou ver isso acontecer, mas a gente tem um acordo da escola que isso é a melhor maneira e que a gente vai continuar tentando. C1

Chegamos também num bom acordo de um tronco comum de dois anos em que elas aparecem e o restante um tronco mais específico de vários troncos que a gente dá um subsídio pro aluno começar e a partir dali a gente orienta a pesquisa dele. Esse é o nosso desejo no próximo currículo. Isso é bom porque todos nós estamos totalmente de acordo e todos os docentes acreditam que essa é a melhor maneira de realizar o curso e as relações étnico-raciais estão no

tronco comum. C1

Todos estão falando desse assunto, as artes visuais conseguiu um professor específico pra lidar com esse assunto. Ele acabou de ser efetivado. Então nosso intuito com ele é construir um caminho conjunto. C1

Fonte: dados da pesquisa

As proposições da referida coordenadora, nos revelam um movimento muito favorável em direção à implementação da Lei 10.6369/03, pois gerou uma vaga de docente, mas deixa claro que esse é um processo difícil demonstrando a necessidade de esforço para efetivação, “*eu to conseguindo*”, “*a nossa militância*”. A última expressão está atrelada ao interesse em conseguir estabelecer diálogo entre os demais cursos para ofertas de disciplinas interativas.

Tal proposição que também vai aparecer na fala da C3, pode possibilitar ao estudante uma trajetória enriquecedora, mas espera-se que este interesse não seja apenas de redirecionamento de responsabilidade, em que um espere que a iniciativa parta do outro e nada seja feito. Se considerarmos o fato de que a construção de uma disciplina interativa depende de uma consistente articulação de diferentes cursos, nos deparamos com a dependência um processo burocrático e extremamente lento. O retardamento do processo de implementação por sua vez, só favorece o e grupo hegemônico como mais um mecanismo de manutenção do racismo.

A abertura de disciplinas obrigatórias junto à grade específica do curso é uma ação indispensável no âmbito da institucionalização da temática, o formato de seminários isolados dentro de algumas disciplinas pode ser considerado um ganho ao abrir a possibilidade para a participação de militantes, especialistas, representantes de comunidade dando voz a um grupo ainda silenciado. Indica, também, que esses atores estão trazendo questões sociais desconhecidas pela universidade na medida em que essa se fecha dentro do discurso da democracia racial. Esses atores deixam explícito a necessidade de reavaliação

do lugar da temática étnico-racial e a sistematização de um conhecimento visibilizado.

Quando o reconhecimento da questão racial esbarra na incapacidade institucional de perceber a inexistência de um corpo docente com capacidade crítica para abordar a questão temos um considerável problema. Tanto a Universidade deve abrir vagas para formação de profissionais voltados para a construção de conhecimento da temática racial e do legado africano e afrodescendente, como os professores já atuantes precisam se comprometer com a busca de conhecimentos críticos acerca das relações étnico-raciais e informações e subsídios que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas, conforme dispõem a Resolução CNE/CP 1/04.

QUADRO 15: PROPOSIÇÕES FACULDADE DE LETRAS

| |
|--|
| Coordenadora 3 sobre a possibilidade de abertura de uma disciplina específica para atendimento a Lei 10.639/03 no Curso de Letras: |
| <i>[...] se você ta dizendo, a lei aceita e exige ter uma disciplina que vai ter de tratar disso, no nosso curso não tem e a gente não vê como articulá-la com as outras com o nosso objeto de estudo principal que é a linguagem, parar todas as outras questões pra falar assim, agora você vai ter que fazer um curso de 60h para discutir uma lei. Ai a gente teria que fazer um curso de 60h pra discutir a lei ambiental e não é essa a proposta das leis.</i> |

Fonte: dados da pesquisa

Nesse trecho a C2 evidencia a impossibilidade e incorporação da temática na grade curricular obrigatória do curso, e demonstra um profundo desconhecimento acerca da riqueza da diáspora africana, ressaltando: “e a gente não vê como articulá-la com as outras com o nosso objeto de estudo principal que é a **linguagem**, parar todas as outras questões pra falar assim”.

Na verdade a pergunta que podemos fazer é como não articular conhecimentos advindos do berço da humanidade (África) com Linguagem. Tudo isso nos leva a refletir sobre um grande abismo do desconhecimento e

indiferença que recai sobre tudo que se associa a afro-descendência no Brasil. Chamamos atenção para a extrema necessidade de uma política interna de implementação dessa demanda legal, que possibilite aos profissionais uma orientação e contato mínimo com os princípios básicos no âmbito da Lei.

QUADRO 16: PROPOSIÇÕES FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Nas colocações abaixo a coordenadora 3 discorre sobre as proposições para atendimento a Lei 10.639/03 e suas diretrizes:

Primeiro eu acredito que ela tem que entrar como uma disciplina obrigatória, atendendo a indicação da resolução, tanto de 2015 como da resolução do curso da pedagogia, que diz o seguinte, esse pedagogo, ele tem que ter habilidades, capacidades para trabalhar temática indígena, quilombola, étnico-racial, trabalhar com questão da educação inclusiva. É muito? É, mas o curso precisa pensar formas de dar conta desses desafios, e aí que eu acho que vem uma luta política de espaço de território, do que que realmente na prática tem um valor. Então agora na reforma é hora da gente buscar esse lugar um dos pontos que a gente precisa inserir no processo pedagógico do curso é o perfil desse aluno da pedagogia. Quem é esse aluno? Vamos começar por aí. Qual origem étnico que ele carrega, onde ele vem, onde ele mora, como é que vive. Isso vai aparecer, vai aflorar, e aí nos vamos ter que caracterizar esse sujeito, esse aluno da pedagogia, esse aluno da licenciatura, onde ele vai atuar como professor depois? Nas escolas públicas, onde ele tem uma presença maciça desse povo, desse público. Então olha aí a relevância da temática, então eu vou trabalhar no colegiado a partir de agora, o esqueleto do nosso projeto pedagógico, não tenho a pretensão de concluir, porque é um trabalho demorado, tem ir, vai, volta, escreve, reescreve, mas vamos começar.

Fonte: dados da pesquisa

Ao falar do processo de implementação da Lei, C3 se remete ao currículo como um espaço político de disputa, e reforça que em um momento de reforma é preciso buscar o lugar de incorporação da temática: “*eu acho que vem uma luta política de espaço de território, do que, que realmente na prática*

tem um valor.” Tal colocação nos permite compreender que esse não é um processo fácil, como ela mesmo ressalta é um desafio.

A reformulação de uma grade curricular implica muitas vezes na retirada de algumas disciplinas para entrada de outras, como disse a respectiva coordenadora é uma disputa do que realmente tem valor na prática. A questão é que o que é importante para um, não é importante para o outro. Assim, quando se trata de um tema permeado de desconhecimentos e concepções torpes como as relações étnico-raciais têm-se um grande dificultador.

No caso específico do Curso de Pedagogia, temos uma coordenadora negra, que demonstra ter conhecimento crítico mínimo sobre as relações étnico-raciais e posicionamento favorável à implementação da Lei 10.639/03. Podemos considerar então, que esse é um acesso ativo de uma representante de um grupo étnico-racial marginalizado, que ao ocupar esse espaço de poder milita em prol do antirracismo.

4.7. Política interna de implementação da Lei 10.639/03

Para que a educação antirracista se concretize, é preciso considerar a importância de ações individuais, coletivas dos movimentos organizados e também de políticas internas da IES enquanto responsáveis pela inserção da Resolução CNE/CP1/2004, criando as condições necessárias em seu interior para que avancemos ante o desafio que o cenário atual nos coloca. Diante disso, procuramos compreender através da voz dos analistas responsáveis pela orientação aos colegiados, quais possíveis passos institucionais dados em prol do processo de implementação da Lei 10.639/03.

QUADRO 17: AÇÕES INSTITUCIONAIS DE CONTRIBUIÇÃO AO CUMPRIMENTO DA LEI

Analista 1 sobre ações institucionais de contribuição ao cumprimento da Lei:

“Uma ação importante, você disponibilizar uma assessoria que pode pensar junto com essa coordenação propostas alternativas pra tratar a temática, lógico que é um suporte que a instituição está disponibilizando, né? Então os cursos que passam pra obter renovação do reconhecimento, né, eles vão... essa questão vai ser avaliada, então, via de regra, isso é sempre observado quando do assessoramento aos cursos. Quando os cursos pedem, seja uma análise curricular, ou seja uma reforma curricular... Sempre, a gente vai pontuar, né?”

Fonte: dados da pesquisa

Nos trechos acima a Analista 1, relata como ação desenvolvida pela universidade no âmbito da implementação da Lei a assessoria técnica aos colegiados. A diretoria acadêmica oferece por meio da ação desses profissionais (analistas) suporte frente a demandas legais a serem observadas pelos cursos e dentre elas a demanda de implementação da Lei 10.639/03.

Tanto os colegiados podem solicitar esse suporte à diretoria, como os próprios analistas contatam os colegiados nos períodos de renovação de reconhecimento dos cursos. Nessas oportunidades, os analistas chamam atenção à necessidade de incorporação as diretrizes curriculares de implementação da Lei 10.639 e conforme destaca o analista 2:

QUADRO 18: LIMITES INSTITUCIONAIS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Analista 2 sobre o que considera limites institucionais para implementação da Lei 10.639/03:

“Às vezes é um exercício de convencimento, de sensibilização, pra quase que defesa da causa. Pra ver se a coisa emplaca de maneira razoável. Ai o caminho é, um pouco, buscar no que eles já fazem, pra ver o que já é feito no currículo. Pra ver se eles dão sentido ao trabalho deles, né. Assim, se a instituição deixa isso por conta, espontaneamente, do indivíduo, o indivíduo se prende aos valores que ele acha que são legais, que são corretos. Se não tiver uma coisa de fora, né, que não seja agressivo, que não seja patrulhamento, ele não vai se sensibilizar pra isso.”

Fonte: dados da pesquisa

Nestes últimos trechos, os analistas destacam a necessidade de um processo de desnaturalização de concepções por parte dos sujeitos responsáveis pelas decisões curriculares, esses profissionais precisam ter acesso a conteúdos e intervenções mínimas que os possibilitem romper com preconceitos tão cristalizados, conforme ele mesmo apontou antes de tudo é necessária à sensibilização.

Um fator que tem impulsionado os colegiados na criação de estratégia para implementação da referida demanda legal tem sido a avaliação externa, no momento em que os cursos passam por diligências e/ou precisam renovar conhecimento junto a MEC. De acordo com Analista 2 *“fora desse contexto, de diligência, ou fora de um contexto em que nós provocamos a discussão, o movimento espontâneo não existe.”*

QUADRO 19: LIMITES PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Analista 3 sobre o que considera limites para implementação da Lei 10.639/03

“Então trouxe essas leis, decretos e tal, mas não estabeleceu prazo para essas Instituições se adequarem, então é uma legislação que meio que caiu e ficou meio esquecida. As Instituições, no caso aqui da UFMG, não se atentou para essas questões e ficou muito refém dessa provocação externa, ou seja, quando os critérios, quando o MEC passou a exigir essa legislação que aí a UFMG se atentou e falou olha. Se atentou, mas também não criou uma política para que de forma articulada com todos os cursos que precisariam se adequar, né. Como o sistema de avaliação do MEC modificou, essas coisas entram na ordem do dia, então, assim, querendo ou não tem que se atender, agora, o problema é que ainda não se superou essa fase do atendimento meramente formal, burocrático.”

Fonte: dados da pesquisa

Conforme vimos, o Analista 3 também reforça o papel determinante da avaliação externa para implementação da Lei, e expõe ainda a inexistência de normas internas, ou um documento de orientação aos cursos para o processo de implementação da Lei. O que a universidade já disponibiliza nesse sentido é o assessoramento via câmara de graduação aos colegiados e a formação transversal na qual os cursos recorrem muitas vezes como forma de atender minimamente ao que é demandado sem uma incorporação efetiva da temática em seus projetos pedagógicos e suas matrizes curriculares específicas.

4.8. Auto avaliação institucional – discurso sobre políticas de inclusão

No âmbito de nossa análise documental nos detemos a Leitura crítica dos Projetos de Curso, acima pontuados e também dos relatórios de avaliação institucional da Universidade. Escolhemos esse último, pois ele se mostra completo na tradução do discurso institucional da universidade, isso porque o mesmo se detém a analisar as próprias metas e diretrizes apresentadas no

Plano de desenvolvimento institucional, contrapondo o que foi proposto ao que foi realizado e ao mesmo tempo propõe elementos a serem considerados nos próximos PDIs.

Procuramos perceber como as políticas acadêmicas desenvolvidas vieram em consonância ou não ao que é demandado pela Lei 10.639/2003 e suas diretrizes, através do discurso avaliativo que a instituição, representada pela comissão própria de avaliação faz de si mesma. Foram, portanto consultados os relatórios de avaliação institucional dos períodos 2002–2005; 2019; 2010–2012; 2013–2015 e 2017.

A UFMG possui uma Comissão Própria de Avaliação da Universidade (CPA-UFMG) que permanece vinculada ao Gabinete do Reitor, com o apoio administrativo e os recursos financeiros necessários à sua atuação, e é constituída por: I – o Diretor e o Diretor Adjunto da Diretoria de Avaliação Institucional (DAI), indicados pelo Reitor; II – 14 (quatorze) membros titulares e seus respectivos suplentes, indicados pelo CEPE, e nomeados por Portaria do Reitor, sendo: a) 6 (seis) servidores docentes; b) 5 (cinco) servidores técnico-administrativos em educação; c) 2 (dois) discentes; d) 1 (um) membro não pertencente aos quadros da UFMG.

O foco desse trabalho são as políticas acadêmicas desenvolvidas para os licenciandos em consonância com a referida Lei, isso por sua vez, implica não apenas em alterações das grades curriculares do curso, mas também da forma como a instituição concebe e desenvolve ações diversas nos âmbito da promoção da igualdade racial.

Dentro deste contexto percebemos que o discurso muito forte da universidade no âmbito das relações étnico-raciais ao longo de todo período analisado está atrelado a democratização do acesso pelas políticas de inclusão e ações afirmativas. Esse movimento por sua vez, não pode ser dissociado ao que é demandado pela Lei 10.639/03 e as diretrizes, pois o aumento da diversidade dos alunos exige a construção institucional de uma política de respeito e valorização das diferenças, enfrentamento a todas as formas de discriminações, garantia da efetivação dos direitos humanos.

Cada relatório revela a tensão e resistência presentes nos respectivos períodos quanto a essa demanda. Percebemos claramente que tem sido necessário mais de uma década para que a universidade comece a reconhecer minimamente a importância dessa luta, sem limitações.

No relatório dos anos de referência 2002-2005, por exemplo, avaliadores apresentaram resultados de pesquisas de opinião desenvolvidas no campos, na intenção de compreender qual o posicionamento da comunidade acadêmica acerca da políticas de cotas naquele momento.

Conforme destacaram, a maioria dos entrevistados é contra a instituição de um sistema de cotas para admissão de candidatos negros e índios no vestibular, em concordância com Peixoto (2007). Ressaltam ainda, que os negros, em sua maioria, eram contra a referida política (mesmo que o maior percentual daqueles que são a favor das cotas estejam alocados neste grupo - 42,6%).

Ao apresentar esses dados em um documento avaliativo da instituição, percebemos que os relatores se remetem ao mesmo como forma sustentar a própria resistência institucional a essa política, se a comunidade acadêmica não concorda, essa não é portanto uma pauta relevante. Por hora, no âmbito da democratização do acesso a universidade ampliou a oferta de vagas através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI.

Conforme destacado no documento com a criação de novos cursos no turno da noite e ampliação de vagas nesse turno, houve significativo incremento na proporção de estudantes egressos do ensino médio público ou que se declararam negros. Diante de tanta resistência, apenas no ano de 2009, após muita pressão dos professores, militantes negros e coletivos de estudantes a universidade definiu sua própria política de ação afirmativa de acesso.

O relatório de 2009 apresenta então como medida de ação afirmativa desenvolvida pela UFMG, o sistema de bônus no vestibular, que previa acréscimo de 10% no total de pontos obtidos pelos candidatos que cursaram os três anos do ensino médio e os últimos quatro anos do ensino fundamental

em escola pública, e mais 5% e perfazendo 15%, para os candidatos desse mesmo grupo que se autodeclararam como pretos ou pardos.

De acordo com o relatório a primeira aplicação desse mecanismo no vestibular de 2009 resultou em mudança significativa do perfil dos ingressantes da Universidade, com grande aumento do percentual de alunos de escola pública e daqueles autodeclarados negros entre os aprovados. Enquanto, em 2008, foram aprovados 33,1% de estudantes egressos de escola pública, em 2009 esse percentual subiu para 44,8%, a maioria dos quais, provenientes de escolas estaduais. (CPA-UFMG, 2010, p. 37).

Essa política só foi implementada com a ênfase étnico-racial mediante intensa reivindicação e articulação dos grupos militantes dentro da universidade. No ano de 2007, foi elaborada e assinada uma carta por diversos docentes da universidade favoráveis à adoção de tais políticas, a mesma foi entregue ao reitor com posterior encaminhamento ao Conselho Universitário.

Ainda no ano de 2008 foi realizada uma reunião entre várias organizações do movimento negro e movimentos populares de Belo Horizonte e região e o reitorado da UFMG. Nesta foi entregue uma carta à reitoria, assinada por vários representantes, demandando da universidade a adoção de medidas de democratização do acesso e da permanência para jovens negros e de escola pública.

A preocupação com a permanência dos estudantes advindos de grupos vulneráveis a muito era preocupação de coletivos militantes dentro da universidade, tais como, o programa Ações Afirmativas na UFMG, que como já pontuado, desde 2002 busca promover a permanência bem sucedida de estudantes negros, sobretudo os de baixa-renda, regularmente matriculados nos cursos de graduação da UFMG, através da vinculação desses em seus projetos.

Da mesma forma, desde 2005 o Programa Conexões de Saberes busca possibilitar boas condições para a permanência dos/as estudantes de origem popular. Mas a partir do momento que política de bônus foi aprovada, as reivindicações dentro da instituição por políticas de permanência bem sucedidas se intensificaram ainda mais por parte dos grupos militantes.

Com isso o relatório de 2010-2012, acaba por espelhar esse movimento de respostas a pressões pelo acompanhamento e suporte aos estudantes beneficiários das políticas de inclusão social na Educação Superior.

É preciso haver, também, procedimentos para acompanhamento e apoio a esses alunos, mesmo ressaltando-se o fato de que, na UFMG, diversos programas de assistência estudantil estão implementados, com potencial para atender a essas demandas. Para tanto, novas avaliações deverão ser realizadas, mais adiante, buscando atender a esses aspectos, inclusive os relacionados às alterações decorrentes da introdução da Lei 12.711/2012¹⁵, **que obrigou as universidades federais a adotarem cotas sociais e raciais** e levou à extinção do programa de bônus pela universidade. (CPA-UFMG, 2013, p. 46)

Nesse trecho, porém, podemos perceber que existe certa resistência, eles reconhecem a necessidade, mas não deixam de ressaltar que a Universidade já teria diversos programas de assistência estudantil estão implementados. Ainda reconhecem que foi necessária indução legal de cunho obrigatório para que a universidade incorporasse política de cotas.

No relatório de 2015 é relatada a inflexão do discurso institucional de inclusão social na UFMG ocorrida em 2014. De acordo com exposto a universidade vivenciou um processo em que o tema das políticas de inclusão na universidade passou a diferenciar as ações de assistência estudantil das de reconhecimento da diversidade.

Os enunciados performativos de condenação, recusa nos textos institucionais a práticas que atentam contra os direitos humanos foram acompanhados por mudanças institucionais e racionalidades que distinguem as medidas de assistência daquelas de reconhecimento da diversidade. (CPA-UFMG, 2015, p. 38)

¹⁵ A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Tal reflexão também foi impulsionada pela ação do movimento estudantil, coletivos de estudantes negros e demais militantes que durante o ano 2014 ocuparam a reitoria da universidade, e só se retiraram mediante o comprometimento institucional com uma política de assistência estudantil que reconhecesse a diversidade. Assim em novembro de 2014 foi criada a Pró-reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

Tendo como eixos de atuação, as ações afirmativas, assistência estudantil e o apoio a projetos de estudantes. Compreendemos que essa iniciativa se constitui então uma prática discursiva de institucionalização do antirracismo e ou promoção da igualdade racial. Dentre seis objetivos estão, a elaboração de programas de assistência, acolhimento e indução de projetos do corpo discente e promoção de ações afirmativas, além de atuar no combate a preconceitos e opressões.

No âmbito mais específico da incorporação a Lei 10.639/03 pelo currículo, o relatório de 2015 aponta que a Pró-Reitoria de Graduação, instituiu, em 2014, duas ações estratégicas que, somadas às ações de assessoramento já efetivadas junto a cursos, visam assegurar tanto o aprofundamento da integração, nos currículos, de temáticas relacionadas às relações étnico-raciais, aos direitos humanos e à educação ambiental como, também, o aprimoramento da política de flexibilização curricular, são essas:

A revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso de todos os cursos de graduação. A definição de sistemática de oferta de atividades acadêmicas orientadas para o desenvolvimento de temáticas relacionadas aos saberes tradicionais, conformadoras de formação complementar de caráter transversal, cuja inclusão no percurso curricular de vinculação do (a) estudante permite a integralização de parte da carga horária total do curso. (CPA-UFMG, 2015, p. 118)

No trecho acima os relatores vão discorrer sobre as ações já pontuadas nesse trabalho por meio das colocações de nossos entrevistados. Ou seja, a universidade via pró-reitoria de graduação, tem como estratégia de contribuição a implementação da Lei 10.639/03 e outras, o assessoramento via diretoria acadêmica e as formações transversais.

Mesmo assim ao pontuar sobre o atendimento ou não de requisitos legais e normativos, os relatores apontam que metade dos cursos cumpriam no momento de visitas de avaliação externa todos os requisitos legais. No entanto, os requisitos que não foram cumpridos no período analisado foram: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01 de 17 de junho de 2004); Núcleo Docente Estruturante (NDE) (Resolução CONAES Nº 1, de 17/06/2010); Condições de acesso para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida (Dec. Nº 5.296/2004, com prazo de implantação das condições até dezembro de 2008); Prevalência de Avaliação Presencial para EAD (Dec. Nº 5622/2005 art. 4 inciso II, § 2º); Políticas de Educação Ambiental (Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 e Decreto Nº 4.281 de 25 de junho de 2002).

Nesses casos a Diretoria Acadêmica da Prograd e a Diretoria de Avaliação Institucional orientaram os colegiados em relação à regularização da situação dos cursos antes e após as visitas de avaliação do MEC. O grande problema é que nem sempre as justificativas a alterações tomadas pelos cursos para correção significação a real institucionalização do referidos requisitos legais.

No caso do curso de artes visuais, por exemplo, uma saída buscada para reconhecimento de curso junto ao MEC no atendimento as diretrizes para relações étnico-raciais foi a criação de uma disciplina optativa sobre o tema. Ou seja, foi muito mais um movimento para reposta a trâmites burocráticos do que uma real intenção de incorporação do tema. Um fator positivo foi a oferta da disciplina mesmo após o processo de avaliação.

No relatório parcial de 2017, os relatores voltam a citar como exemplos de mecanismos de acompanhamento dos cursos de graduação, a formação complementar de caráter transversal, e acrescentam o fortalecimento das ações de extensão, integração entre graduação e pós-graduação, revisão das normas de graduação. No âmbito das ações de extensão, por exemplo, revelaram que dentre as 915 bolsas disponibilizadas no ano de 2015 na universidade, 119 foram voltadas para ações afirmativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para síntese de nossas reflexões discorreremos sobre o que interpretamos como respostas às indagações que nortearam nossa pesquisa: quais as concepções acerca das relações étnico-raciais podem ser identificadas nas vozes dos atores ouvidos (coordenadores e analistas)? Qual o posicionamento dos sujeitos de pesquisa acerca da demanda de implementação da Lei? Quais os possíveis impactos dessa demanda legal na organização dos cursos de formação de professores? Quais as principais dificuldades encontradas para realização dessas ações?

Tais indagações subsidiaram as reflexões no comprimento do *nosso objetivo principal, que foi analisar* o discurso institucional da Universidade Federal de Minas Gerais, perante a demanda de inclusão das temáticas relativas às relações étnico-raciais e do estudo/ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira, nos cursos de pedagogia, Letras e Artes.

Entendemos que as concepções de um sujeito são determinantes ante o posicionamento que esses terão diante de demandas que confrontam seus próprios princípios. Vivemos em um país racista, marcado por uma extrema desigualdade racial. Tal racismo por sua vez, não é inato, mas aprendido e reforçado sistematicamente de forma discursiva na sociedade e sustentam exclusões culturais e econômicas.

Além de configurar-se como abuso de poder, a dominação discursiva sustenta-se pela desinformação, manipulação, reprodução de estereótipos e preconceitos. A falta de conhecimento e doutrinação influenciam ilegítimas interações sociais, tal como a discriminação.

Em um contexto assim, são ampliadas as possibilidade de construção de concepções preconceituosas e torpes sobre “raça”, ou seja, concepções racistas. Diante disso, destacamos a necessidade de desnaturalização e desconstrução dessas concepções racistas, através de um processo de reeducação para relações étnico-raciais, amparado legalmente no Brasil nas Leis antirracistas, em que se destaca a Lei 10.639/03.

Em nossos dados, foi possível perceber que quanto mais presos ao discurso do mito da democracia racial e maior o desconhecimento crítico acerca das relações étnico-raciais no Brasil, menor o envolvimento dos sujeitos com o processo de implementação da Lei nos cursos de formação aos quais esses estão envolvidos.

Nos posicionamentos mais resistentes à demanda de implementação da Lei 10.639/03, percebemos uma extrema falta de conhecimento já construído sobre a complexidade que envolve relações étnico-raciais no Brasil. Em meio ao discurso do mito da democracia racial, evidenciou-se a indiferença à necessidade de enfrentamento da desigualdade racial.

Se considerarmos que tais sujeitos detêm poder de decisão, estamos diante de um forte empecilho ao processo de promoção da igualdade racial, que denominamos racismo institucional. Tudo isso só reitera a necessidade da efetivação da Lei 10.639/03 não só nos currículos de formação inicial, mas em todas as práticas discursivas institucionais da universidade sejam elas relacionadas a práticas pedagógicas, políticas de recepção da diversidade cultural ou relacionadas às práticas normativas.

As demandas colocadas pela Lei são proporcionais ao nível de conhecimento que os sujeitos da pesquisa demonstraram ter sobre a temática. Dentre os três representantes da Pró-reitoria de graduação responsáveis pelo suporte aos cursos, dois demonstraram ter um conhecimento mais aprofundado acerca das relações étnico-raciais no Brasil. Ao apresentarem suas opiniões sobre a demanda de implementação da Lei nas licenciaturas, esses não apenas argumentaram, mas também reconheceram a importância de tal processo, fizeram críticas e deram sugestões para as implementações mais coerentes com o que é demandado pela Lei.

Um dos analistas limitou seu discurso a dizer que a Lei tem importância, mas, é mais um fator dentre os inúmeros que devem ser observados nos currículos das licenciaturas. A colocação da questão racial como mais uma demanda da diversidade, evidencia a dificuldade de compreensão da Lei como mecanismo de enfrentamento a um problema estrutural em nossa sociedade.

No que tange à representação do negro, destacou-se a necessidade de formação crítica para enfrentamento ao preconceito e para criação de estratégias para incorporação reeducação para relações étnico-raciais via cargo institucional. O racismo, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, são estruturantes e constituem a história oficial brasileira.

Eles estão arraigados em nosso imaginário social e o processo de desconstrução e desnaturalização de concepções instituídas nesse emaranhado racista para um negro é tão profundo quanto para um branco. Por isso, vale ressaltar novamente a necessidade de afirmação identitária e empoderamento racial para enfrentamento ao racismo.

Nas falas e documentos analisados, se evidenciou a necessidade de aprofundamento dos sujeitos sobre a temática, tendo em vista a complexidade que envolve a compreensão das relações étnico-raciais no Brasil. Depende desse processo de reeducação, a desconstrução de concepções racistas baseadas no mito da democracia racial e a construção de estratégias de enfrentamento ao racismo e valorização da cultura africana e afro-brasileira de maneira geral, em específico a construção de estratégias eficazes de implementação da Lei nos cursos analisados. Isso porque, tanto o racismo como o antirracismo institucional ganham força através da ação e ou inércia dos sujeitos presentes nas instituições, principalmente por aqueles que têm o poder de um cargo, o poder de decisão.

Quanto aos possíveis impactos dessa demanda legal na organização dos cursos de formação de professores analisados, lançamos um olhar amplo por compreender que esse movimento implica em alterações em todos os espaços institucionais e não apenas na matriz curricular de alguns cursos.

Decorridos mais de 14 anos após a promulgação da Lei 10.639/03, percebemos impactos dessa demanda de descolonização curricular, mas ainda muito tímidos e vulneráveis. As ações desenvolvidas decorrem principalmente de um movimento de contra-poder desempenhado por militantes, pesquisadores discentes e docentes negros, e dissidentes da elite branca que criam diferentes estratégias de promoção da igualdade racial no espaço acadêmico.

Quando essas estratégias são incorporadas pela instituição, temos, então, um acesso ativo. Ou seja, a possibilidade de participação efetiva da minoria na produção discursiva de conhecimentos.

Compreendemos como práticas institucionais antirracistas, ações como: grupos de estudos voltados para as pesquisas sobre a temática étnico-racial; incorporação de reivindicações relacionadas ao funcionamento administrativo e pedagógico dos cursos; abertura de editais voltados para ações afirmativas; espaços de suporte acadêmico para estudantes negros; ofertas de disciplinas optativas; curso para formação continuada de professores sobre a temática, dentre outros.

Tais práticas foram identificadas no âmbito da UFMG através da criação da Pró-reitora de assuntos estudantis, responsável por políticas de ações afirmativas, pelas formações transversais e pelos diversos projetos de pesquisa, ensino e extensão desempenhados pelos NEABs e demais grupos de pesquisas.

Quando indagados acerca de ações no âmbito da implementação da Lei 10.639/03, nossos entrevistados referem-se, principalmente, a ações pontuais de algumas linhas de pesquisa, grupos de estudos e NEABs. Contudo, revelaram limites no comprometimento institucional, ao reconhecerem a inexistência da temática em seus projetos pedagógicos.

Na medida em que ações de implementação da Lei dependem dos sujeitos institucionais para se efetivarem, temos uma forte barreira de institucionalização. A inexistência de normas e programas de orientação, mostra que as demandas de implementação da Lei são tomadas como opcionais. Nesse sentido, o que tem impulsionado os colegiados na criação de estratégia para implementação da referida demanda legal tem sido a avaliação externa, junto ao MEC ou órgãos internacionais de defesa de direitos humanos. Porém, o movimento espontâneo por parte dos colegiados, constatou-se nesta pesquisa, que não existe.

A Universidade tem oferecido aos cursos de graduação a assessoria aos colegiados via câmara de graduação e a formação transversal na qual os cursos recorrem muitas vezes como forma de atender minimamente ao que é

demandado sem uma incorporação efetiva da temática em seus projetos pedagógicos e suas matrizes curriculares específica. Ainda assim, a formação transversal se constitui uma importante proposta curricular de institucionalização da reeducação para relações étnico-raciais na UFMG.

Procuramos, também, perceber como as políticas acadêmicas desenvolvidas vieram em consonância ou não ao que é demandado pela Lei 10.639/2003 e suas diretrizes, através do discurso avaliativo que a instituição, representada pela comissão de avaliação, faz de si mesma. Foram, portanto consultados os relatórios de avaliação institucional dos períodos 2002–2005; 2009-2012; 2013–2015 e 2017.

Percebemos que o discurso das relações étnico-raciais está atrelado à democratização do acesso pelas políticas de inclusão e ações afirmativas. Tal movimento não pode ser dissociado do que é demandado pela Lei 10.639/03 e as diretrizes, pois o aumento da diversidade dos alunos exige a construção institucional de uma política de respeito e valorização das diferenças, enfrentamento a todas as formas de discriminações e garantia dos direitos humanos.

Cada relatório revelou diferentes tensões e resistências à demanda de reeducação para relações étnico-raciais. Mais de uma década de luta se passou para que a universidade começasse a reconhecer minimamente a importância dessa luta. Ponderações referentes à incorporação a Lei 10.639/03 pelo currículo, foram apresentadas somente nos relatórios mais recentes, de 2013 a 2017. Isso coaduna com o próprio movimento de abertura à temática e reconhecimento da importância da demanda legal pela universidade. Em decorrência das reivindicações de contra-poder e da pressão das avaliações externas, vemos a preocupação com a incorporação da Lei 10.639/03 ser pontuada no discurso avaliativo da universidade.

Os relatores assinalam que dentre os requisitos legais que não foram cumpridos pelos cursos de graduação da universidade (licenciatura ou não), no período analisado, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (Lei nº 11.645 de 10/03/2008; Resolução CNE/CP Nº 01

de 17 de junho de 2004). Como correção a essa realidade, citam o assessoramento via diretoria acadêmica, as formações transversais e a revisão dos Projetos Pedagógicos de todos os cursos de graduação. Espera-se então, que o momento presente, marcado pela reformulação dos programas e projetos pedagógicos da Universidade, reconheça a importância da implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes. E, que isso não represente apenas uma resposta burocrática à exigência legal mas, sim, a real incorporação da reeducação para relações étnico-raciais como oportunidade de garantir aos graduandos uma experiência formativa emancipatória.

O discurso institucional da Universidade Federal de Minas Gerais revela, portanto, que o racismo fortalecido pelo discurso do mito da democracia racial e pela falta de conhecimento crítico dos sujeitos sobre as relações étnico-racial no Brasil é o grande empecilho ao processo de implementação da Lei 10.639/03. Os sujeitos dotados do poder de um cargo, são aqueles que vão viabilizar ou não os processos de implementação de uma demanda Legal. No âmbito da Lei 10.639/03, vimos que existe uma forte necessidade de sensibilização e até mesmo convencimento da comunidade acadêmica sobre tal demanda.

Em contrapartida, o processo de implementação da Lei ganha força pelo discurso antirracista evidenciado através das ações de contra-poder e viabilizado pelo acesso ativo de minorias negras, militantes discentes e docentes e dissidentes do grupo branco que lutam, reivindicam e desenvolvem inúmeras estratégias de promoção da igualdade racial. Com isso, e aos poucos, discursos antirracistas são incorporados pela instituição.

Com pressões internas da militância e pela pressão de avaliações externas, a Universidade passa a apresentar um discurso de resposta institucional. São ações ainda tímidas e construídas em meio a muita resistência, mas decorrem finalmente de um processo de inflexão discursiva e reconhecimento da importância da incorporação de políticas de promoção da igualdade racial.

Mesmo que ainda tímidas as respostas demonstram o início de um movimento de institucionalização do antirracismo, a medida em que o mesmo

deixa de depender da ação de poucos sujeitos sensíveis à luta, e passa a se tornar uma política interna de promoção da igualdade racial e valorização da diversidade que constitui a população Brasileira na/pela Universidade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Formação de profissionais da educação (1997-2002)*. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

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

BRASIL, *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, SECAD/MEC, 2008.

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-Raciais*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2004. Seção 1. D.O.U.* de 22 de junho de 2004.

BOGDAN, Robert e BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CAVALLEIRO, Eliane. *Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar: Racismo, Preconceito e Discriminação na Educação Infantil*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 1998.

CORSARO, W. *Weíre friends, right: inside kidís cultures*. Washington, DC: Joseph Henry, 2003.

CPA-COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO da UFMG;(.) Relatório de auto-avaliação: 2009. Disponível em: https://www.ufmg.br/dai/textos/Relatorio%20CPA_UFMG%202009.pdf (Acesso em 14/04/2017).

CPA-COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO da UFMG. Relatório de auto-avaliação: 2010-2012. Disponível em: https://www.ufmg.br/dai/textos/2010_2012.pdf (Acesso em 14/04/2017).

CPA-COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO da UFMG;(.) Relatório parcial de autoavaliação Institucional CPA/UFMG: 2015. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dai/textos/relatorio-autoavaliacao-institucional-2015.pdf> (Acesso em 15/04/2017).

CPA-COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO da UFMG. Relatório parcial de autoavaliação Institucional CPA/UFMG: 2017. Disponível em: <https://www.ufmg.br/dai/textos/Relatorio2017-de-Autoavaliacao-CPA-UFMG-2017.pdf> (Acesso em 15/04/2017).

CRUZ, Priscila; MONTEIRO, Luciano (Org.). *Anuário brasileiro da educação básica 2012*. São Paulo: Moderna, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.

GOMES, Nilma Lino. *Relações étnico raciais educação de descolonização dos currículos*. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

GOMES, Nilma Lino. *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*. Cadernos ANPAE, v. 1, p. 1-13, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. In *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10 639/03*. Secretaria da Educação, SECAD, 2005.

JESUS, Rodrigo Ednilson. *Ações Afirmativas, Educação e Relações Raciais: conservação, atualização ou reinvenção do Brasil?* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

LAESER, Instituto de Economia da UFRJ. *2º Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil: 2009-2010*. Disponível em: http://www.redesaude.org.br/portal/comunica/201112/Includes_publicacoes/01_Relatoro_2009-2010_desigualdades%20raciais.pdf. (Acesso em 02/08/2014).

MONTEIRO, R. B.. Licenciaturas. In: MEC/SECAD. SANTANA, Patrícia; ROCHA, Rosa Margarida; TRINDADE, Azoilda Loretto; SOUZA, Ana Lucia Silva; ALEMIDA, Rosane Pires. NUNES, Georgina Helena Lima. (Org.). *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. 1ª ed. Brasília: MEC, v. 1, p.262, 2006.

MUNANGA Kabengele. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada /. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, Oracy. "Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem". In: *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*. São Paulo: Quieiroz Editor, 1985. p. 67-93

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARAES, Selva. *10 anos da lei federal nº 10.639/2003 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas*. *Educação e Pesquisa*. [online]. 2014, vol.40, n.2, pp. 435-448.

PINTO, Regina Pahin. *Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda Universidade Federal de Minas Gerais - 2002-2005: avaliação institucional: conhecer para aprimorar. [recurso eletrônico] – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

PRAXEDES. Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 201-210.

OSÓRIO, Rafael; SOARES, Sergei(.) A geração 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: Soares (org). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Brasília: Ipea/Fundação Ford, 2005.

JACCOUD, Luciana Alli. “Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de igualdade racial”. In: JACCOUD (org), *A construção de uma política de promoção da igualdade racial*. Brasília: IPEA, 2009.

ROJO, Luíza. A fronteira interior – análise crítica do discurso: um exemplo sobre racismo. In: Lupicínio Iñiguez (cood). *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Petrópolis, Vozes: 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley and SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. In.: *Educação e Pesquisa*. São Paulo: v. 29, n. 1, p. 125-146, jan.-jun. 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e rendimento escolar. In: *Raça negra e educação, Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1987.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Notas sobre os escritos do projeto Racismo e discurso na América Latina. In: *VI Congresso Latinoamericano de Estudios del Discurso*, Bogotá: Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, 2007.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. In: Van DIJK, T. (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. O Silêncio como Estratégia Ideológica no Discurso Racista Brasileiro. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 110-129, 2012.

TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA Patrícia Ramos. *Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

THEODORO, Mário. *As políticas públicas e a desigualdade racial- 120 anos após a abolição*. Brasília, Ipea. 2009.

VAN DIJK, Teun. *Racismo e Discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. "Story comprehension". *Poetics*: Número especial triple, 1980.

_____. *Prejudice in discourse*. Amsterdam: Ben-jamins, 1984.

_____. *Elite Discourse and Racism*. Londres: Sage, 1993.

_____. La multidisciplinaridade del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. In: Ruth Wodak & Michael Meyer. *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 143-177

_____. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Discurso das elites e racismo institucional. In: LARA, G. P.; LIMBERTI, R. P. (Org.). *Discurso e (Des) igualdade Social*. São Paulo: Ed. Contexto, 2015.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. In.: *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

_____. *História social da infância: crianças pobres e não brancas na institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais, século XIX*. (Pesquisa de pós-doutoramento – Departamento de História, Universidade de São Paulo). São Paulo: USP: 2003.