

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA INSTITUCIONAL

CHISLEI BRUSCHI LOUREIRO

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE QUÍMICA DO IFES

VITÓRIA

2018

CHISLEI BRUSCHI LOUREIRO

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE
PROFESSORES DE QUÍMICA NO IFES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida.

VITÓRIA

2018
CHISLEI BRUSCHI LOUREIRO

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
QUÍMICA NO IFES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Institucional.

Aprovada: em _____ de _____ de 2018.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profº Dr. Ueberson Ribeiro Almeida

Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Profº Dr. Alexsandro Rodrigues

Universidade Federal do Espírito Santo

Profº Dr. Gustavo Henrique A. Forde

Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Ao universo, que me proporcionou o que até então era um sonho: o de estudar em uma Universidade Federal.

À minha família, pelo apoio e incentivo da forma como puderam. E pela quebra de paradigma familiar que representa avançar nos estudos até aqui.

Aos meus queridos companheiros do Ifes, pois lutamos juntos para que fosse possível a licença para realizar este mestrado.

Ao Ifes por ter me incentivado através da licença para o meu aperfeiçoamento.

Aos licenciandos e servidores do Ifes pela atenção e disponibilidade para com a pesquisa.

Ao mestre e orientador Ueberson Ribeiro de Almeida, por ter me acolhido como orientanda, pela sua paciência e dedicação, pelo cuidado em zelar pelo trilhar e descobrir o aprendizado da escrita e do pesquisar com o outro de forma autônoma.

Aos professores e coordenadores do Programa de Pós-graduação em Psicologia Institucional, pelas preciosas reflexões e ensinamentos.

Aos professores Alexsandro Rodrigues, Sandro José da Silva e Gustavo Forde, que participaram da banca de qualificação e defesa; gratidão pelas preciosas contribuições, pela generosidade e respeito por esse processo de aprendizagem.

A Andressa Dias Koehler, Danuza Fonseca e Júlio Cezar de Oliveira Valentim, pelas contribuições, correções e leituras.

Aos meus queridos e verdadeiros amigos, que em muitos momentos compreenderam que eu não poderia estar com eles devido aos estudos, e que assim me apoiaram.

A todos os companheiros e companheiras na negritude que contribuíram, cada qual a seu modo, ao debaterem, desabafarem, problematizarem, questionarem e relatarem suas experiências.

RESUMO

Este estudo analisa as relações étnico-raciais na formação inicial de professores de Química em um Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Os sujeitos da pesquisa são pessoas envolvidas nessa formação, como licenciandos, servidores administrativos, professores e gestores da instituição. Foi problematizado como os estudantes lidam com a questão étnico-racial em um curso da área de exatas que se propõe a formar professores. Os objetivos específicos incluem: a) descrever os conhecimentos produzidos relativos às questões étnico-raciais pelos licenciandos em Química; b) analisar como os licenciandos pensam sua formação quanto às relações étnico-raciais e como isso intervém em suas vidas como futuros docentes; c) compreender que estratégias são utilizadas na formação de professores de Química, sob a ótica dos estudantes, para lidar com as relações étnico-raciais. O estudo, de caráter qualitativo, foi embasado metodologicamente na pesquisa de intervenção e os instrumentos utilizados foram: visitas a campo, convivência com os sujeitos da pesquisa, diário de campo, entrevistas coletivas e individuais, levantamento de documentos institucionais e legais. O quadro teórico está composto por autores como: Foucault (1999), Lobo (2008), Forde (2016), Schwarcz (1993), Miskolci (2013), Davis (2016), dentre outros que tratam de uma construção científica, histórica e política em torno da população negra. Também houve diálogo com autores que abordam a formação inicial de professores e as novas problemáticas condizentes com momento histórico. Como principais questões que permeiam o estudo estão a construção histórica da negritude atravessada pelas relações de gênero e classe social, a oficialidade de dados sobre o genocídio negro no país e a formação inicial de Química como um lugar privilegiado na luta antirracista e no debate fluído sobre a procrastinação do cumprimento da lei. Essa formação, se comprometida com as relações étnico-raciais, pode intervir no preconceito estrutural e produzir subjetividades cujas mudanças provocadas não se tem dimensão.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais. Formação inicial de Professores em Química. Produção histórica do racismo.

ABSTRACT

This research analyzes ethnic-racial relations along Chemistry teacher's initial training in a Federal Institute of Espírito Santo (Ifes). The survey took as subjects individuals implicated in this formation, such as undergraduates, technical-administrative staff, teachers and managers from the institution. It was discussed how students deal with the ethnic-racial issues in an exact science course that aims to train teachers. The specific objects include: a) describe the knowledge produced by undergraduate Chemistry students about ethnic-racial questions; b) analyze how undergraduate students reflect upon formation regarding the ethnic-racial relations and how it interferes in their lives as future teachers; c) comprehend which strategies have been applied in the training of Chemistry teachers, from the students point of view, to cope with ethnic-racial relations. This qualitative study methodologically grounds on the intervention research whose instruments deployed consisted on: field visit, experience living among the individuals researched, field journal, group and individual interview, institutional and legal documents survey. The theoretical frameworks is composed by authors like: Foucault (1999), Lobo (2008), Forde (2016), Schwarcz (1993), Miskolci (2013), Davis (2016), among others that deal with a scientific, historic a politic construction of black people as well as authors that investigate teacher's initial training and new issues pertaining the historical moment. Among the main questions that pervade this study is the historical construction of blackness crossed by the gender and social class relations, the official recognition of data regarding black people genocide in the country and the Chemistry initial training as a singular spot on the anti-racism fight and fluid debate about the postponement of law enforcement. This formation, if committed to the ethnic-racial relations, can intervene on the structural prejudice and produce subjectivities whose changes triggered are of unknown dimension.

Key words: Ethnic-Racial Relations. Chemistry teachers initial training. Historic production of racism.

LISTA DE SIGLAS

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

Cecan - Centro de Cultura e Arte Negra

Cefet - Centro Federal de Educação Tecnológica

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

EAA- ES - Escola de Aprendizes Artífices no Espírito Santo

ETFES - Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo

ETV - Escola Técnica de Vitória

Gemaa - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa

Ifes - Instituto Federal do Espírito Santo

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Jinc - Jornada Integrada de Educação em Ciência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

Neabi - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

Proen - Pró-reitora de Ensino do Ifes

TCLE - Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. COMO DESAPRENDER O RACISMO?	20
1.1 DA DESAPRENDIZAGEM AO QUE INSTIGA A PESQUISA	25
2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	32
2.1 FRAGMENTOS DE HISTÓRIA: A PRODUÇÃO DO HOMEM IDEAL E SEUS EFEITOS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	33
2.2 NOTAS SOBRE OS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA CONTRA JOVENS NEGROS	44
2.3 O QUE PODE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CAMPO DE LUTA CONTRA O RACISMO?	51
3. PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1 PESQUISAR COM O OUTRO	64
3.2 O INSTITUTO FEDERAL.....	69
3.3 HABITAR UM CAMPO “COMO JOGAR NA RODA”.....	71
3.4 A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	72
3.5 ENCONTROS DEVOLUTIVOS DA PESQUISA AOS SUJEITOS.....	74
4. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EXCLUSÃO, INSERÇÃO E TRANSFORMAÇÃO	75
4.1 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL EM QUÍMICA	83
4.2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AUTONOMIA E CORRESPONSABILIDADE	96
4.3 O QUE OS LICENCIANDOS PRODUZEM DURANTE A FORMAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?.....	105
5. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INTERSECCIONALIDADE: RAÇA, GÊNERO E CLASSE	117

5.1 OS NEGROS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O PARADO DO EMBRANQUECIMENTO	126
5.2 A POLÍTICA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INVISIBILIDADE E NOVAS VISÕES.....	135
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE PODE UMA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?.....	149
REFERÊNCIAS.....	157
APÊNDICES E ANEXOS	165

INTRODUÇÃO

O racismo atua de modo particular no povo brasileiro. Racismo no Brasil é um projeto que opera desde uma sociedade hierárquica, marcada por desigualdades sociais, até o embranquecimento dos corpos, acreditando-se assim, apagar deles as marcas físicas e psíquicas dos negros e dos índios dessa sociedade (LOBO, 2008; SCHWARCZ, 1993). Como fruto desse ideário, somos colonizados desde a infância como miscigenados, mas preponderantemente “brancos”, inspirados na referência de civilização europeia.

A miscigenação em nosso país foi processada como um espetáculo de cores de pele no final do século XIX. O Brasil era mencionado pelos viajantes e intelectuais da época como uma “sociedade de raças cruzadas”, país mestiço ou ainda como uma “nação multiétnica”. Schwarcz (1993) questionou a boa aceitação das teorias raciais no final do século XIX, amparadas pela ciência e difundidas pelos muitos textos produzidos à época e consumidos pela camada privilegiada da população. Mesmo em uma sociedade preponderantemente negra e multiétnica, uma “febre” abateu os cientistas ao acreditarem que do cruzamento entre africanos e europeus a preponderância seria de brancos, e que o fruto dessas relações desenvolveria uma limpeza étnica na nação. Isso não passou da venda da imagem do Brasil para o além-mar, que seria um engodo atrativo de investimento e bons olhos sobre a nova terra-nação. O objetivo de Schwarcz (1993) seria justamente compreender como o argumento racial tomou forma e força na constituição das relações e no modo de ser homem, mulher, negro, branco, brasileiro.

Nessa conjuntura, o objetivo deste estudo é analisarmos como são vistas e vividas essas relações étnico-raciais na Formação Inicial para Professores de Química de um Ifes. Para isso, faz-se importante discernir sob qual ótica dialogamos sobre o tema étnico-racial, uma vez que, segundo Munanga (2003), os diferentes usos do termo são motivos de muitos desentendimentos entre autores, militantes e o público em geral. Esse esforço inicial se mostra de vital importância, uma vez que a definição conceitual de relações étnico-raciais permeará a lógica de todo este trabalho.

Começamos pelo termo *raça*, que necessita ser contextualizado historicamente para ser compreendido em sua produção biológica. A palavra *raça* vem do latim *ratio*, que significa categoria, espécie, classe. Usado primeiramente pela Botânica e pela Zoologia, o termo reporta-se à classificação das espécies vegetais e animais do mundo biológico. Discurso sofisticado, científico e erudito, feito por cientistas e também anônimos, que divide o mundo binariamente em raças, cujas diferenças se acirram gerando guerras programadas. Segundo Schwarcz (1993) o termo *raça*, antes de ser considerado fixo, ocluso, é um objeto de conhecimento constantemente renegociado quanto ao seu entendimento. Muitos discursos sobre *raça* e relações étnico-raciais foram, historicamente, desqualificados e sepultados de forma funcional e sistemática (FOUCAULT, 1999).

Na idade média, *raça* significava descendência, ancestralidade, linhagem, da qual um grupo humano tem características semelhantes. Em 1684, François Bernier empregou o termo de uma maneira mais próxima de como é usada na atualidade, servindo para classificar grupos humanos, colocando foco nas relações entre classes sociais e indicando a existência de uma hierarquização (MUNANGA, 2003). Essa é uma transição importante, pois ocorre a passagem das características de semelhança para acentuar as dessemelhanças entre os grupos e suas dicotomias: nobreza e plebe; puros e impuros; livres e escravos.

No século XVIII, momento de grandes descobertas, o termo *raça* foi usado pela Zoologia e pela Botânica a fim de classificar a diversidade do mundo animal (MUNANGA, 2003). Isso se justificava pela necessidade de categorizar e compreender os milhões de espécies existentes no universo. Todavia, essa classificação se estendeu aos grupos humanos, por ancestralidade e características físicas em comum. Há uma variabilidade humana e cada grupo tem sua origem e características desenvolvidas para sobreviver às intempéries do ambiente.

Munanga (2003) diz ainda que no século XV colocou-se em xeque a humanidade de povos recém-descobertos como os ameríndios e os negros. A humanidade tinha como critério a descendência de Adão. Com o Iluminismo, no século XVII, a racionalidade migrou da igreja para os príncipes e passou-se a contar uma história humana linear e evolutiva. Infelizmente, a classificação da diversidade humana desembocava numa ferramenta de operacionalização da hierarquia entre raças, cuja

pavimentação apontava para o racismo. A questão então não seria a classificação. Esta faz parte da cognição humana, mas classificar para hierarquizar de acordo com parâmetros biológicos e submetidos a juízos morais de determinado grupo nos impele a fazermos uma análise crítica de que outras intenções estariam condicionando a produção de tal classificação. Os cientistas foram além das características físicas, desenvolvendo uma associação entre aspectos biológicos, valores morais e comportamento.

Os estudiosos concluíram, com os progressos da ciência genética do século XX, que os grupos humanos são diversos e possuem marcadores genéticos encontrados em inúmeras outras raças (MUNANGA, 2003). Logo, os patrimônios genéticos não são suficientes para determinar classificações humanas de raças, o que torna o conceito científico de raça inoperante. Raça não seria uma realidade biológica, apenas um conceito cientificamente equivocado que visa explicar a multiplicidade humana fragmentando-a de modo estagnado.

Schwarcz (1993) endossa essa afirmação de Munanga, ao analisar como a argumentação racial foi construída cinética, histórica e politicamente no Brasil. A autora nos diz que, no País, o conceito de raça foi reduzido a uma interpretação biológica difundida socialmente pela ciência, sobretudo no Brasil Colônia, que persistiu nessa linha de pensamento; mesmo que, na mesma época, já existissem pesquisas com outras lógicas sobre os grupos humanos, que foram totalmente desconsideradas. Logo, qual o interesse por trás dessa insistência em classificar biologicamente os grupos humanos?

Sabe-se que os conceitos de classificação biológica das raças também servem para operacionalizar o pensamento, desembocando numa hierarquização entre elas, o que pavimenta o caminho do racismo. Nessa hierarquia, a “raça branca” foi eleita superior às outras como portadora do direito de dominar, colonizar e escravizar.

Não afirmamos, com isso, que o racismo se limita à raça negra, mas que é sofrido por todas as outras raças não brancas. Ou seja, a eleição de uma que possuiria o “direito” de submeter outras varia no tempo. Através da instituição científica do racismo, um grupo racial renegou, política e economicamente, outros grupos menos favorecidos a viverem em condições precárias ou até mesmo legitimou seu extermínio. O caso mais notório foi o nazismo na Segunda Guerra Mundial.

Se o termo não se justifica, o que propõe o termo científico “raça” então? Este aponta para práticas e discursos de sobreposição de alguns grupos humanos sobre outros, para um sistema de hierarquização social, para valorar mais a vida de determinados grupos em detrimento da de outros. Trata-se da afirmação de que há vidas que valem mais.

Outro vocábulo cuja análise é necessária para pensarmos as relações étnico-raciais é o de etnia, que se refere às relações de grupos distintos, com diferentes costumes e valores. Faz alusão às populações ancestrais. Uma etnia é formada por comunidades que se sentem pertencentes às mesmas origens e interesses comuns. Não é um mero agrupamento de pessoas, mas diz respeito a experiências ancestrais compartilhadas e ao pertencimento primitivo cada sociedade. Envolve a comunidade, sua língua, sua cultura, as tradições que desenvolveu, seu marco histórico e os territórios que ocupa. O termo etnia é sociocultural, psicológico e histórico. Trata-se de um conjunto de sujeitos com ancestralidade, religião, cultura e território geográfico em comum. É aquilo que constrói grandes nações, grandes sociedades como a australiana, asiática, africana, brasileira (MUNANGA, 2003).

Segundo Munanga (2003), o termo étnico-racial é a junção de um vocábulo novo, que é etnia, com um antigo, raça. Em análise, poderíamos concluir que falar somente sobre etnia seria o suficiente para falar dos diferentes povos e culturas, e suprimiria a discussão biologizante do termo raça. Mas manter a palavra é uma forma de alcançar as pessoas de modo amplo para o tema. Suprimir o termo raça e utilizar somente etnia, segundo o autor, não resolveria o racismo, pois não dissolveria as relações hierarquizadas das quais oriunda. Então, por esse motivo continuaremos utilizando o termo étnico-racial, pois entendemos que o termo raça ascende a crítica das relações de poder entre diversos grupos e populações.

O exercício de subjugar, das mais variadas formas, alguns grupos sobre outros, se intitula racismo. O racismo comumente ocorre mediante condutas discriminatórias e sistematizadas, alimentadas pelo Estado ou como seu apoio indireto, e exercido pela população. Também se manifesta sob a forma de isolamento territorial em determinados perímetros urbanos, na população carcerária, em determinadas funções de trabalho – afinal não vemos muitos médicos ou advogados negros ainda, por exemplo. Podemos constatar, então, que alguns grupos não podem acessar

certos bens e serviços disponíveis, seja em virtude de sua cor de pele, sua descendência, seu gênero ou local onde vive. O racismo é marcado, portanto, pelas desigualdades de acesso em um sentido amplo e não só a bens materiais.

No caso brasileiro, o discurso histórico, até meados do século passado, continuou privilegiando o homem europeu como referência constitutiva de um povo ideal, puro, forte e dominador. E importamos esses ideais como produção estratégica da imagem de nosso Estado-Nação, em detrimento de uma história afro-brasileira. Apenas na segunda metade do século XX é que a historiografia começou a problematizar as narrativas eurocêntricas (LOBO, 2008).

As práticas racistas, segundo Munanga (2003), também são apresentadas nos livros didáticos, tanto na presença de personagens negros com imagens estereotipadas, quanto na sua ausência, ou ainda, na omissão de contar uma história positiva do povo negro no Brasil. Aliado a isso, as práticas racistas também se manifestam na mídia como propagandas publicitárias e novelas que insistem em descrever os negros e outros grupos étnicos não brancos de maneira equivocada, estereotipada e, por conseguinte, preconceituosa. Mais radicalmente, os racismos institucionalizados pelo Estado perseguem e exterminam fisicamente diversos grupos étnico-raciais, através do genocídio, da limpeza étnica e da tortura.

Esse racismo não se relaciona especificamente à cor da pele, como comumente pode vir à nossa memória quando ouvimos a palavra, mas há uma classificação, uma diferenciação entendida como inferior em comparação a outras. A compreensão de que há povos menos humanos que outros. O que remete à lógica das relações de poder, dos valores sociais conservadores vigentes, de que o homem vale mais se inserido nos padrões de uma época. Trata-se de um racismo abrangente, histórico, político, econômico e cultural. Ele declara um estado de guerra constante ao que é considerado estranho ou diferente do comum. Mecanismos de controle e administração estão a serviço de mapear essas “populações estranhas”. E ao estranho, reitera-se a declaração de guerra constante (FOUCAULT, 1999). Guerra que não se dá ao acaso, mas orquestrada por estratégias de produção do outro de modo degenerativo.

A inversão da perspectiva de uma nação branca talvez nos ajude a problematizar a difícil tarefa de afirmar quem é afrodescendente em nosso país hoje. É uma

responsabilidade quase impossível, pois brasileiros aparentemente brancos possuem marcadores genéticos africanos. Mas afirmar uma progênie de matriz afrodescendente ou afro-brasileira é uma atitude de demarcação política, segundo Munanga (2004). O aumento de autoidentificação parda nos últimos censos¹ pode ser lido como empoderamento, mesmo que a “cor parda” guarde em si uma estratégia para se entrar no campo social, por ser a mais fácil de transitar nos espaços, sem passar por constrangimentos que a pele preta enfrentaria. Esse seria mais um fator para reflexão, pois não é possível distinguir quem tem “a cor do Brasil” (MUNANGA, 2004). Quiçá essa afirmação seja uma forma de resistência ao racismo. E também uma forma de afirmar outras heranças culturais e de lutas sociais de sujeitos que não se encontram no padrão embranquecido, lê-se: homem, branco, heterossexual, de boa classe social (MISKOLCI, 2013).

Percebemos que raça, em termos biológicos, põe em funcionamento uma tecnologia que transcende os corpos individualmente e rege-se sobre determinados coletivos humanos, ou seja, sobre as populações. Tecnologias administrativas exercidas sobre essas populações que visam prever seus hábitos, controlar, transformar em números estatísticos e manejar as massas vivas (FOUCAULT, 1999). A gestão das populações, e por que não “raças”, do ponto de vista biológico, é o que o autor chama de biopolítica: a gestão política e biológica pelo Estado. Contra aqueles que representam perigo ao legado biológico, produz-se discursos racistas de degenerescência. Mesmo as instituições do corpo social fizeram esses discursos de luta contra raças, de segregação e eliminação, logo: “Temos de nos defender contra nossos inimigos [...]” (FOUCAULT, 1999 p. 73).

Nesse contexto, esta dissertação é uma tentativa de contribuir para essa defesa. O intuito é analisar as relações étnico-raciais na formação inicial de professores de Química, entendendo-a como um instrumento político tanto a serviço do racismo de Estado quanto resistente a ele, conforme nos diz Michel Foucault (1999). Esse racismo se baseia na ideia biológica de assimetrias entre “raças”, que o Estado legitima e naturaliza entre os diversos grupos. Diferenças hierárquicas e de valor de determinadas vidas sobre outras, que não passam de constituições de um dado momento histórico-político-econômico. E, por conseguinte, essa desigualdade

¹ IBGE (2010).

culmina na hierarquização das vidas, de modo que umas valerão mais e a elas se outorgará o direito de oprimir e exterminar quem supostamente valerá menos. Sendo assim, “[...] não é o direito de fazer morrer e de fazer viver. Não é tampouco o direito de deixar viver e de deixar morrer. É o direito de fazer morrer ou de deixar viver. O que é claro, introduz uma dissimetria flagrante” (FOUCAULT, 1999, p. 287).

Segundo Foucault (1999), nos séculos XVII e XVIII se desenvolveram técnicas de poder centradas no corpo e que faziam dividir e fragmentar, disciplinando-os de modo a “organizar” as multiplicidades dos homens, separando-os por grupos nos espaços. A argumentação de Munganga (2003) e Schwarcz (1993) corroboram com o raciocínio de Foucault (1999), no sentido que classificar, reconhecer e separar pelas diferenças, individualizando e atendendo tanto a disciplina dos corpos quanto os interesses hierarquizantes que habilitariam determinados grupos dominar outros. Isso abriria o caminho para a biopolítica e o Racismo de Estado. Nele, a sociedade incidiria sobre ela mesma um tipo de racismo biológico, que exigiria purificação permanente, fomentando a guerra entre “raças”. Uma guerra contra todos e qualquer grupo que represente transtorno e ameaça a algum poder hierarquicamente instituído (FOUCAULT, 1999).

A produção dessa hegemonia promete à sociedade uma “limpeza autorizada pelo Estado”, que situa grupos sociais como alvo, como vidas passíveis de serem deixadas à morte. O racismo de Estado é justamente a retomada do poder soberano do Estado, ou seja, seu direito legitimado de matar. Sob o olhar da ameaça, do estrangeiro, do outro, pode-se realizar a dissolução destes sem culpa. É a própria sociedade quem constrói a soberania. O que talvez essa lógica não deixa claro é o movimento cíclico que não garante hegemonia perpétua a determinado grupo, podendo ser este último o próximo a ter sua morte liberada (FOUCAULT, 1999).

Feitas essas premissas, este será o raciocínio que percorrerá esta pesquisa. Nela, tivemos ainda as contribuições de Miskolci (2013) e Davis (2016), autores que nos apontam para a impossibilidade de trabalhar as relações étnico-raciais isoladamente das de gênero e classe, uma vez que essas opressões se entrecruzam e se combinam numa sociedade.

Ainda nesta linha de pensamento, Lilia Lobo (2008), ao beber das leituras de Michel Foucault, nos conduz a ouvir as “vozes menores” que fazem barulho enquanto se

constrói a trajetória de uma anti-história, uma anticiência. Vozes daqueles que foram racializados e rechaçados em nome de um suposto convívio social mais “sadio” para uma elite. A autora também não restringe o racismo aos negros, mas o intersecciona com os loucos e os desvalidos da sociedade, com suas vozes ressoando simultaneamente, resistindo às vozes homogeneizadoras e hierarquizantes. Lilia ausculta as vozes em suas resistências que, ainda que abafadas, escorrem pelos dedos da história, das institucionalizações e das normalizações. Lobo faz genealogia ao percorrer os caminhos dos saberes sujeitados, saberes que foram desqualificados e sepultados por serem anti-hegemônicos. Significa que se tratam das histórias das lutas, das memórias dos combates.

É oportuno também citar Lilia Moritz Schwarcz (1993), que questionou o funcionamento das ciências ao contribuírem para o racismo no Brasil: juristas, médicos, naturalistas, escritores cultos que fizeram das teorias deterministas, eugênicas e evolutivas o fundamento das noções de superioridade eurocêntrica, ao passo que estigmatizaram uma sociedade mestiça. O estudo da autora nos desvela como a ciência é munida de intenções econômicas e políticas, sempre a serviço de algo e alguém. Em oposição, Forde (2016) nos diz que as lutas do movimento negro resistem a essa construção histórica e científica.

O autor Michel Foucault em seu livro “Em defesa da Sociedade” (1999), nos brinda com a discussão sobre o Racismo de Estado, que nos propiciou pensar o manejo do racismo e a incitação das lutas perenes entre as raças baseadas na desqualificação biológica. Este é um infortúnio que legitima a morte de minorias do corpo social realizada pela própria sociedade e amparada pelo Estado.

Junto a esses e outros autores, não menos importantes, refletimos sobre a formação inicial de professores como um lugar estratégico na promoção da vida e da multiplicidade das relações étnico-raciais. Raciocínio que é possível sempre a partir de uma análise histórica, que possibilita compreender melhor o presente e lutar pelo futuro com práticas de resistência.

Resistência que começo a partir de mim mesma, ao reconhecer a branquidade² que raspo de minha pele ao me reportar às experiências infantis racistas. Por outro lado,

² Branquitude e Branquidade se diferem conceitualmente. O termo branquitude se refere à superação do ideal branco ao aceitar a existência de privilégios por parte dos brancos e com isso

elas evocaram minha formação em Psicologia e me situaram no exercício profissional que provoca de perto as questões étnico-raciais nas minhas vivências. A somatória desses eixos contraditórios, mas complementares, desemboca nesta pesquisa que envolve a temática racial na formação inicial de professores de Química no Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). A razão de existir deste processo investigativo gira em torno das relações étnico-raciais presentes em um Instituto público de ensino, a partir de questões percebidas por mim na lida do ambiente de trabalho como servidora administrativa. Atividade esta que sempre foi galvanizada pela formação em Psicologia como base de trabalho e de reflexões no convívio junto aos estudantes e demais servidores.

Trabalhar nesta instituição de ensino me despertou afetos pela riqueza existente na área de Educação: o formar para a vida, a ampliação da visão de mundo, a transcendência intelectual e econômica. Por meio da formação inicial para professores de Química, muitas pessoas podem acessar mais possibilidades em suas vidas. Todavia, as afetações no campo do ensino também delinearam questionamentos relativos aos modos de construção dessa formação. Por exemplo, como é capitalizado o conhecimento e como são modelados e colonizados os corpos e pensamentos por meio da Educação? Ou seja, se por um lado o estudo promete a liberdade do homem, por outro, ele também pode estereotipá-lo e, sob a égide da ciência, sustentar algum projeto de poder. Neste sentido, um curso de formação inicial de professores pode se estabelecer como um lugar de reflexões e co-criação de mundo, que comporta questões de variadas ordens, como as relações étnico-raciais que atravessam múltiplos setores nos âmbitos sociais.

Sobre o racismo, que coloca em funcionamento essa assimetria naturalizada em nossas práticas cotidianas, compartilho na seção seguinte um episódio ocorrido em minha infância, que permanece vivo em minha memória e que marcou uma “desaprendizagem” do racismo e suscitou as problematizações deste estudo. Antes de seguir adiante, apresentamos breve extrato do arcabouço teórico da pesquisa.

combater o racismo. Branquitude estaria associada à negritude e à construção de uma identidade negra positiva. Branquidade seria o inverso: define as práticas que reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito pela manutenção do privilégio perpetuado socialmente (JESUS, Camila M. Branquitude x branquidade: uma análise conceitual do ser branco. III ebe cult/III Encontro Baiano de Estudos em Cultura. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira, 2012).

Para inteirar o leitor da estrutura do texto, apresentamos a organização dos capítulos do trabalho: no primeiro, exponho minha história como pesquisadora, de modo a demonstrar que implicações as relações étnico-raciais permeiam em minha vida, ao passo que problematizo essas mesmas relações; no segundo, convocamos autores como Milkolci (2013), Lobo (2008), Swcharcz (1993) e Foucault (1999) para dialogarmos sobre a construção histórica da excomunhão do âmbito social dos corpos e comportamentos que divergem ao padrão ideal de um tempo que reverbera até o momento. Trabalhamos também o referencial teórico e as problemáticas das relações ético-raciais na formação inicial dos professores, cuja importância é garantida em leis e demais discussões curriculares e da formação inicial de professores que denotam a preocupação para a reflexão e difusão da temática. Levantamos informações também sobre dados que comprovam que o genocídio negro é um fato tanto conhecido como naturalizado socialmente.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia que nos direcionou pelos percursos e embasamentos para a construção desta dissertação.

No quarto, analisamos a implicação do Ifes no processo histórico de nossa região, a corresponsabilidade na produção de uma formação inicial de professores lúcida e ativa na produção de novos olhares e posturas relativas ao racismo. Também problematizamos o currículo prescrito e o vivido. No quinto, consideramos análises sobre a intrincada interlocução entre relações étnico-raciais, gênero e classe social; o paradoxo embranquecimento promovido pelos órgãos oficiais que indicam a exclusão dos negros da inserção na formação inicial e cotas; e também analisamos as invisibilidades sutis que permeiam as práticas quando o assunto é relações étnico-raciais, a começar pelas próprias ações institucionais.

No sexto e último capítulo, desenvolvemos as considerações finais, momento que ainda estamos fazendo análises ao passo que encaminhamos algumas sugestões e possibilidades.

1. COMO DESAPRENDER O RACISMO?

Era década de 80, no Estado do Espírito Santo. O Morro de Jaburuna já existia repleto de casebres feitos com restos de madeira. Região marcada pela pobreza cujo esgoto corria a céu aberto, assim como as crianças, de pele preta e canelas amarelas de lama, barrigudas pelas verminoses. Lá, enquanto as mães desciam do morro com as crianças para o Posto Médico ou para pegar verduras dispensadas na feira, as mulheres e voluntárias da Pastoral da Saúde³ subiam para levar um alimento em formato de farelo que salvava as vidas infantis da desnutrição.

Próximo à sede da Pastoral da Saúde, em um dos bairros da baixada de Jaburuna, era onde morávamos. Eu tinha aproximadamente 10 anos de idade, cheia de planos para me tornar uma aeromoça; enquanto isso estudava e brincava na rua com os colegas do Morro. Também adorava assistir à televisão, apesar das represálias da minha mãe, segundo a qual as novelas influenciavam meu comportamento. Em algumas tardes costurava roupas para a única boneca que possuía: uma Barbie magricela e loira. A costura era uma habilidade aprendida pela observação do ofício materno. Por isso, eu tinha alguns vestidos, apesar de não gostar de usá-los e nem me comportar como uma “boa menina”. Então, somente os vestia em dias de missa, ainda que a contragosto, preferindo ficar sentada nas escadarias da igreja ansiando pelo fim das rezas. Adorava usar shorts e tênis Conga comprados no mercado da Vila Rubim⁴, assim podia correr pelas ruas do bairro experimentando possibilidades de diversão, com o que eu encontrava pela frente. O que incluía até perversidades, pois criança é candura travestida de diabo! Significava contravenção e aventura andar com os colegas do Morro de Jaburuna.

Quando na escola, meu lugar preferido era o pátio. Nele, às quintas-feiras, cantávamos o Hino Nacional e, em dias solenes como esse, eu era a primeira da fila devido à baixa estatura. E tinha de ficar séria, mesmo diante da impicância dos colegas de Jaburuna que me atazanavam com o apelido de “Cisquinho”. O pátio era o lugar de todos os encontros, onde tudo acontecia. Lugar do ensaio de quadrilhas,

³ Pastoral da Saúde consiste em um organismo de ação social ligado à Igreja Católica.

⁴ Mercado da Vila Rubim, como é chamado o mercado central de Vitória-ES, local onde são vendidas especiarias, roupas de baixo custo, artesanatos, utensílios domésticos, artigos de religiosos, tabacos, ervas naturais etc.

de danças para apresentações em datas comemorativas especiais, ou atividades, como as do Dia da “Abolição da Escravatura”, proclamada por uma princesa chamada Isabel, em 1888. Adorava essas movimentações, mas não entendia ao certo o que significava essa abolição, muito menos perfilava em minha mente o que seria ser um escravo. Mas me lembro da letra da canção da Clara Nunes: “morena de Angola que traz o chocalho na canela, é ela que mexe o chocalho ou é o chocalho que mexe com ela?”⁵

Também era no pátio da escola que acontecia o recreio, quando eu gostava de tomar um picolé de araçaua ou um guaraná Coroa, sempre que meu pai liberava algumas moedas. Aquilo era um luxo. No refeitório, a maioria das faces eram pálidas, de meninas e meninos famintos, moradores do Morro de Jaburuna, para os quais a merenda escolar significava a principal, senão, a única refeição do dia.

Eu nunca soube o que é passar fome. E nunca comi menos do que a quantidade necessária para alimentar uma criança em fase de desenvolvimento. Mas ali no refeitório, naquele “lugar sagrado”, podíamos nos alimentar do que, até então, eram aromas provocadores de sentidos em sala de aula. Após enfrentar o empurra-empurra da fila, eram servidas as delícias da merendeira Dona Rosa: sopa de legumes, leite queimado, sopa de canjiquinha com carne moída, arroz doce, canjica doce. Comidas muito saborosas que podíamos repetir no prato. Reestabelecidas as forças, a estripulia era garantida.

A maioria dos amigos levavam os materiais em sacos de arroz de cinco quilos. Guardar os utensílios escolares nessas bolsas era uma estratégia para protegê-los da chuva, já que a maioria de nós não tinha condições para comprar uma mochila. Essa tática era um mero detalhe diante de tantos aprendizados desse encontro entre realidades. Todas as nossas dificuldades econômicas e familiares se equalizavam no meio das brincadeiras de criança, em relações coroadas pelas gargalhadas, chacotas, jogos de força física e trotes. Relações de diabruras e cuidados. No percurso até a escola, sempre presenciava a criançada descendo o morro, logo cedo, e os mais velhos cuidando dos mais novos. E, durante o trajeto até a escola, já íamos maquinando as peripécias que faríamos no retorno para casa: jogar tampinhas de garrafa uns nos outros; apertar as campainhas das casas; passar trote

⁵ NUNES, Clara. Morena de Angola. In: **Brasil Mestiço**: EMI-Odeon, 1980.

usando os telefones públicos; jogar pião; ou bolinhas de gude. Na ida, ainda sonolentos, não tínhamos ânimo para colocar em prática tais planos.

Era prazeroso chegar à escola e juntos cuidar da horta, volver a terra, tomar sol, ver insetos. Podíamos observar o processo pelo qual passam as plantas. Ali havia história, biologia, matemática. Também aprendíamos a fazer bolo, preencher cheque, usar talheres e a nos comportar à mesa. Um universo de conhecimento que nos preparava para a vida, tão divertido que nem parecia uma disciplina curricular.

Infelizmente, ao galgar as séries, fui testemunhando a deterioração dos prédios da escola, os maquinários se inutilizando, a terra ficando infrutífera. As greves anuais, que duravam meses, desestimulavam a continuidade dos estudos. Principalmente para os colegas do Morro de Jaburuna, que com a mesma idade que eu, tinham dupla jornada, trabalhando nas feiras de hortifrutigranjeiros dos bairros circunvizinhos. Lá sabiam fazer as contas matemáticas, vendiam, devolviam o troco, carregavam carrinhos de mão com as compras das senhoras.

Apesar da proximidade geográfica, parecia haver uma divisão entre o Morro de Jaburuna e o bairro plano onde eu morava, por causa da diferença nas condições de vida. No Morro, apenas um cômodo abrigava uma família com diversas crianças, cujos pais passavam a maior parte do tempo desempregados. Lá a água tinha dificuldade para subir as ladeiras e chegar às caixas d'água. Em meio a isso, criatividades e solidariedades se construía nas relações entre as pessoas. As crianças, em um clima de competição, brincavam de pular a vala formada pela junção dos esgotos a céu aberto. O calor e os pequenos cômodos impeliam as pessoas a ocupar as ladeiras, troçarem uns dos outros, compartilharem alimentos, conversarem alto, tomarem um trago. Lá não havia casas de alvenaria, nem carros, nem comércios diversos. Tampouco pais de família que viviam da renda da caderneta de poupança⁶, assunto sempre escutado nas conversas entre meus pais e os vizinhos. Mas havia outras formas de viver em comunidade, aprendidas pelos poucos que se habilitavam a subir o Morro e conhecer essas outras jaburunas.

⁶ Na época, governo Collor, os juros eram fonte de renda para muitas famílias. E foi nessa época que as cadernetas de poupança foram confiscadas. Muitos que viviam exclusivamente desse tipo de renda ficaram desamparados, o que abalou a estabilidade de muitas famílias diante de uma medida econômica que marcou a história do país.

Na década de 90, começamos a construir uma casa de tijolos. Eu sinto saudades da pequena habitação de madeira cheia de frestas nas paredes. E até do assoalho que era encerado de cócoras e, particularmente, do terreno grande no qual cultivávamos hortaliças e temperos verdes, vendidos para vizinhos que vinham de todas as partes comprá-los. Até o dia em que nossa horta virou depósito para os materiais de construção que seriam a base do nosso novo lar: barro, areia, brita e vergalhões.

Para essa empreitada, meu pai contratou um pedreiro de boas referências, proveniente do Morro de Jaburuna, onde a mão de obra “custava mais barato” e ainda podíamos “pedir” algo mais do que o combinado. O pedreiro era um senhor de meia idade, com a pele escura, como a noite sem lua, de sorriso largo e alvo, sempre simpático, como se não tivesse o direito ao aborrecimento. Sua amistosidade me fazia ir a seu encontro. Diariamente após a escola, jogávamos conversa fora enquanto ele laborava; eu brincava naquele “parque de diversões”, o canteiro de obras. Aquele homem, sob o sol escaldante, realizava seu trabalho braçal e diário, como um artesanato: trançava vergalhões, fazia masseiras com barro, areia e cimento para encher as vigas de sustentação.

Certo dia, ao chegar da escola, papai se queixava enquanto mamãe colocava a mesa do almoço. Ele dizia: “ô Nêgo safado, ele não fez do jeito que mandei, fez o serviço errado e agora o que vou fazer? Nêgo é assim, quando não suja na entrada, suja na saída! Ô preto vagabundo, preto é sonso, preto não presta pra nada!” E continuou a adjetivação sem glamour ao pedreiro durante todo o almoço. Minha mãe também, às vezes, queixava-se do cheiro corporal, como um desmazelo das mulheres negras de Jaburuna. Registrei na cabeça tudo o que ouvia, aproveitando-me da invisibilidade que o silêncio me proporcionava durante aquela querela familiar.

Após a refeição, fui encontrar o pedreiro na obra para por a prosa em dia, como era de costume. Ele, sempre gentil, com a pele cada vez mais preta da ardedura do sol, fazia questão de perguntar como foi o meu dia. E logo desembestei a tagarelar e relatar ao pedreiro o ocorrido na mesa do almoço, dizendo: “hoje os meus pais estavam discutindo sobre você. Disseram que você é negro e que fez algo errado. Que nêgo quando não suja na entrada, suja na saída”.

O pedreiro mudou seu semblante, pensou alguns instantes e disse: “mas nós não somos iguais?” Respondi: “não, sou branca, você é negro! No mais, meu pai diz que

os negros não prestam”. E o moço insistiu: a cor de nosso sangue é a mesma! E respondi: “meu sangue é diferente!” O homem, que a essa altura já estava furioso, teve seu semblante fechado, seu rosto foi puxado para baixo, como se a gravidade fizesse questão de se fazer comprovar. Ele fez silêncio enquanto andava de um lado para o outro; incomodado, seu corpo agia como se estivesse elaborando a melhor maneira de pôr um fim àquela querela.

E revoltou-se: sacou o arame que estava em sua mão, dirigiu seus olhos aos meus e pressionou-o contra a palma da mão, provocando um corte que verteu seu sangue vivo no chão da obra. E voltando a olhar no fundo de meus olhos, disse: “corte sua mão também e verá que meu sangue de preto é tão vermelho quanto o seu! ”

O silêncio reinou enquanto ele me olhava fixamente em busca de reciprocidade. Faltou-me compreensão para toda aquela intensidade. Pois sentia que seu ato abrupto era consequência do esgotamento a um fardo que lhe fora imposto. Sua cor de pele como a insígnia que era vista antes que ele próprio. Ao se ferir, fez um uso de si mesmo como uma intervenção, um ato de protesto, uma vez que foi exercitado sobre ele um velho conhecido de sua jornada de vida: o racismo! Ao imaginar que algo em minha concepção humana pudesse valer mais que a vida dele, reproduzi um comportamento hierárquico. Escravizei aquele homem com o desrespeito à sua alteridade e à sua história. Na mão daquele, ficou a cicatriz de um motim singular, a marca da força coletiva de indignação de gerações de homens, mulheres e crianças do Morro de Jaburuna.

E em mim deixou o preceito para despertar o desaprender daquele racismo que tomara conta de mim. Lembrei-me das lições na escola sobre a abolição da escravatura e comecei a compreender que essa revogação ainda não havia sido plenamente realizada, sendo necessária uma luta emancipatória diária contra a escravatura. Enfrentamento latente e travado cotidianamente. Aprendi que as vidas das meninas e dos meninos de Jaburuna eram constantes exercícios de resistência. Eles, ao criarem seus próprios modos de persistir e superar as dificuldades cotidianas, resistiam com a própria vida aos racismos sofridos.

1.1 DA DESAPRENDIZAGEM AO QUE INSTIGA A PESQUISA

O relato da infância, que em nada camufla o fato de que fui criada em um ambiente preconceituoso, seria o mesmo que dizer: se educação começa pela família, esta falhou no quesito respeito ao que é diverso. Essas lembranças são a fonte da qual jorraram todas as minhas inquietações a respeito das relações étnico-raciais; e serviram como o disparador deste meu processo de pesquisa e escrita. Lembrar da minha meninez me levou a refletir sobre o porquê da escolha do tema racial e qual sua conexão com uma formação inicial de professores de Química. E sobre o principal: o quanto o discurso de uma mulher branca pode contribuir para a discussão étnico-racial?

Depreendi dessas experiências as primeiras repostas aos questionamentos que fizera a mim mesma. Portanto, não poderia deixar de resgatá-las, porque essas dizem respeito ao modo como mulheres brancas são educadas para a branquidade, desde a infância, mesmo crescendo rodeadas por pessoas sofridas, cujos tons de pele colorem suas histórias de vida. Esse é o lugar a partir do qual posso dizer algo, como mulher branca, profissional da Psicologia, acadêmica, militante e, sobretudo, sensível às desigualdades sociais. Que pode inclusive, a partir desse lugar, sensibilizar outras e outros para a raspagem de suas couraças racistas.

Portanto, através da minha história, posso contar outras. A vida que levamos, o local onde crescemos, em um bairro nobre ou no Morro de Jaburuna, também são processos formativos, currículos forjados na vida, no cotidiano, que nos fazem percorrer determinados caminhos, inclusive no âmbito profissional.

E pelo interesse em compreender o sofrimento humano, ingressei na Psicologia. Movidada por esse desejo de entendimento, as relações étnico-raciais e as assimetrias sociais fizeram parte da minha formação enquanto pessoa, enquanto profissional e depois reverberaram nos campos de trabalho em que atuei. A formação como psicóloga se deu em uma faculdade em São Pedro, bairro periférico de Vitória - ES. E a partir do território no qual a instituição estava inserida, paulatinamente foi despertando em mim a necessidade de uma compreensão mais próxima das realidades locais. Comecei a subir os morros da região em conjunto com as agentes de Saúde. Nessas andanças, a maioria dos moradores que encontrávamos eram

mulheres, vivendo em precárias situações materiais, e cuja cor preta era prevalente. Em meio a esses padrões que se repetiam, muitos bons encontros se configuraram, assim como receptividades e trocas. Nossas óticas se cruzavam.

A má distribuição de renda, a subalternidade da ocupação de determinados postos de trabalho e o enclausuramento em territórios geográficos específicos foram algumas vicissitudes que vivenciei nessas andanças. As pessoas dessa região eram austerizadas e criminalizadas pela pobreza, pela cor, pelo subemprego, pelos hábitos diferentes, pelo gênero, pelo pouco estudo. Ainda assim, sob sistemas de subjugação, nem tudo estava dominado. A vida sempre escapa ao produzir estratégias de sobrevivência, de resistência e no processo de criação de sentidos para prosseguir a vida.

Assim que concluí a formação em Psicologia fui contratada pelo setor de Assistência Social da Prefeitura Municipal de Vitória para trabalhar junto aos moradores adultos em situação de rua. Conheci suas histórias de vida, visitei seus vínculos familiares e afetivos nos morros de Vitória. Por meio destes encontros foi possível compreender um pouco de seus modos de vida, dos diversos motivos que tornavam a rua um lar: histórias trágicas, históricos de violência, o costume com a “liberdade” proporcionada pelas alamedas. Pessoas que, em sua maioria, tinham como pano de fundo de suas biografias pessoais e sociais a pobreza, o racismo estigmatizando seus corpos, a prostituição feminina e o uso de entorpecentes. Foi possível compreender, ainda que parcialmente, a recusa da população em situação de rua em aceitar ajuda dos programas e instituições de apoio destinadas a ela pelo Estado. Essa oposição denunciava as normalizações operadas pelas políticas públicas aplicadas por essas entidades e demonstravam que a “inclusão social” oferecida a esses sujeitos em situação de rua é um simulacro.

Quanto à inclusão social, para Belfioreni (2000), somos todos simultaneamente incluídos e excluídos dos privilégios sociais. A questão é que as pessoas em situação de rua cumprem um papel de sobrantes no sistema político-econômico. São classificadas como marginais, justamente devido à quantidade e intensidade das desfiliações dos bens sociais, que elas acessam precariamente ou não acessam, como: emprego, casa, família. Enfrentar esta conjuntura exige medidas do Estado que realmente validem essas populações econômica e socialmente.

Mas qual o interesse nesses indivíduos? De gestão, mediante a uma prática biopolítica, ou seja, o Estado os toma como estatística e administra essas vidas, mantendo-as por meio da sobrevivência institucional, coisificando-as para em seguida as deixa-las à própria sorte ou à morte, fazer viver para deixar morrer (FOUCAULT, 2008), prolongando sua sub existência. E o Estado o faz insuflando o homicídio, ao permitir que mortes ocorram como acontecimentos comuns. Um exemplo é a naturalização das mortes de jovens pretos nos morros, ou zonas mais empobrecidas da cidade, ao adotar o mínimo de ações sociais, voltadas à manutenção de uma subvida. O Estado, pelos aparatos institucionais, legitima uma hierarquia na qual há vidas que valem menos, desumanizando determinados grupos e expondo à morte pessoas cuja estigmatização foi produzida socialmente. É o que Foucault (1999) chama de racismo de Estado, no qual somos geridos por um sistema hierárquico, cuja produção é a crença ou cultura da existência de vidas que valem menos, “vidas perniciosas”, e que por isso podem ser deixadas ao infortúnio e ao aniquilamento: social, físico, psicológico, econômico, político, territorial. Expostas à violência e à dificuldade de acesso à Saúde ou à Educação.

Também vivi outras experiências como psicóloga do trabalho, em um hospital e no exercício da clínica psicológica desde a formação. Práticas que me fizeram perceber que trabalhar como profissional psicólogo, com o cuidado com as pessoas, implica, por vezes, discordar do funcionamento institucional e da gestão. Em muitos casos, buscar alternativas de trabalho em favor da vida pode significar o próprio desemprego. Para contornar essa fragilidade, resolvi optar por mais garantia da subsistência e priorizei os estudos para concursos públicos, vindo a ser nomeada como servidora administrativa do Ifes, em 2012.

Com pouco tempo na instituição de Educação pública, passei a sentir satisfação em trabalhar em um local que forma pessoas, que proporciona uma profissão, a mudança de status social e, no caso da licenciatura em Química, prepara pessoas para serem professoras. Juntar as relações étnico-raciais à formação de professores foi um encontro profissional e afetivo revigorante. Foi seguir um fluxo de movimentos que povoaram minha vida e carreira profissional. E me fizeram perguntar: qual a contribuição que uma formação inicial de professores de Química pode oferecer para a problematização das relações étnico-raciais? Questão que veio a se tornar o meu projeto do mestrado em Psicologia Institucional e o cerne desta dissertação.

A integração das relações étnico-raciais nos currículos oficiais é algo recente. Essa inovação legal é fruto das lutas do movimento social negro que, por suas provocações junto ao Estado, convocaram-no à necessária aprovação da Lei nº 10.639/2003⁷ que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, incluindo assim, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Essa conquista aponta para um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira e tem como protagonistas as resistências e persistências do Movimento Negro⁸, auxiliado por grupos e organizações de cunho antirracista. A lei é uma envergadura na postura rígida e eurocentrada do Estado para legitimar práticas e políticas de ações afirmativas na Educação Básica brasileira, entendidas como formas possíveis de reduzir a discrepância de acesso aos bens sociais que foram historicamente consagrados a uma camada da sociedade (FORDE, 2016).

Como fruto dessas exigências e trabalhos políticos, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação do país precisarão providenciar, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a discussão étnico-racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, Educação Fundamental, Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. A Política curricular que se expande para dimensões históricas deriva de realidades brasileiras que clamavam pelo combate a discriminações que alcançam que atingem precipuamente os afrodescendentes.

Logo, para dar conta de tal demanda social, escolar, curricular, legal e humana, aqueles que se preparam para formar-se professor também precisam ampliar seus currículos a fim de aprofundar o tema étnico-racial, algo que segundo Gomes (2003) tem sido uma preocupação do Ministério da Educação, pois é notória a importância da formação inicial de professores que desenvolva a temática étnico-racial.

⁷ A lei 10.639/2003 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", e dá outras providências.

⁸ Movimento Negro são grupos ou entidades cujo objetivo é combater o racismo ou expressar valores culturais de origem africanas com vínculos políticos.

É indispensável considerar que é também pelo sistema educacional que a cultura injeta lógicas acumuladas e construídas na vida cotidiana. Cultura também transformada por gerações, uma vez que ela é movente, mas é também uma máquina reprodutora de pensamentos (GOMES, 2003), o que faz da formação inicial de professores um lugar de transição potente. Apesar da importância social que é direcionada à Educação ou a uma formação acadêmica, elas são bem mais do que currículo, disciplina, testes e regimentos, são espaços de jogos de força, de interferência, de construção de novos olhares.

No sistema educacional também aprendemos a partilha de hábitos, de crenças e de preconceitos como o de gênero, de raça e de classe. Não obstante, a Educação não se reduz à escolarização; é um processo amplo de humanização e ocorre na família, na escola, nas comunidades, no trabalho, na religião, nos grupos de amigos que participamos. Por vezes a formação humana acontece paralelamente ao processo escolar: nos grupos culturais, movimentos de lutas sociais, organizações não governamentais (ONGs), grupos de dança, movimentos religiosos, entre outros, que são também espaços de formação. Logo, existem diversos modelos educacionais e a escola não é um reduto privilegiado onde pode ocorrer, e nem o professor o único habilitado à prática da transmissão e reflexão (GOMES, 2003). A Educação é da ordem da vida, da invenção de nós mesmos, como diria Rubem Alves, a Educação é a complementação do corpo, provocada por uma dor chamada curiosidade (MOSÉ, 2013). O conhecimento corpeia e transita em nós à medida que trafegamos nos diversos ambientes, que nos permeiam em seus conhecimentos e consequentemente afirmam “currículos que são vividos”. A formação de professores é um dos currículos que atravessam a vida dos licenciandos, uma rede se conecta a uma formação, mas é, de todo modo, a formação inicial que em muito pode contribuir na luta antirracista.

Nesse raciocínio, Gomes (2003) assinala que investir apenas numa melhor formação é insuficiente. Uma formação múltipla deve considerar além do modo como recebem a formação inicial de professoras(es); deve ser permeada pelas relações étnico-raciais, sempre com a consciência que esta formação é atravessada por várias outras vias de formação simultâneas. Ela se mescla e intervém em outros espaços de atuação profissional e pedagógica, por isso o autor alerta sobre a importância de levantar quais temas os licenciandos gostariam de discutir e de

debater no seu percurso de formação e no dia-a-dia da sala de aula; trata-se de uma construção coletiva entre professores e estudantes. Assim como discutir sobre quais e porque determinadas temáticas sociais e culturais são omitidas de discussões ou simplesmente não são consideradas importantes para a formação profissional e para o processo educacional dos estudantes.

Gomes (2003) valoriza a construção conjunta desses currículos que serão apreciados na formação inicial. A autora alerta ainda ser preciso elencar quais as necessidades de formação dos licenciandos, tendo em vista que cada instituição tem demandas regionalizadas. Essa regionalização diz respeito à singularidade das pessoas que compõem a instituição ao construir um currículo de modo coletivo. Assim podem-se cruzar os diversos currículos que atravessam a formação inicial de professores, trabalhar a absorção de valores na formação continuada e aplicar um saber que foi partilhado e firmado por todos.

Ainda, segundo Gomes (2003), sabemos da existência de várias produções acadêmicas que discutem a correspondência entre a questão racial e a Educação. Porém, seria interessante pesquisar se o produto teórico sobre raça e Educação, negro e Educação, tem destacado a articulação da cultura negra e formação de professores. Ou seja, como essas produções existentes devem fazer parte do processo de formação docente. Resta também o desafio de descobrir como a investigação sobre o negro e sua cultura, realizada por diversas áreas de conhecimento, pode contribuir na reflexão da temática negra e Educação, direcionando novos caminhos para o campo da formação de professores. Pois, nem tudo que é publicado pode ser aproveitado e aplicado em uma formação inicial. Logo, não é uma tarefa simples realizar articulações entre as relações étnico-raciais e processos educativos de formação inicial de professores.

Nesse sentido, uma diretriz ou lei por si só não desempenha os papéis de intervir nas relações de poder e dominação e deslocar as relações de dominação no exercício de discutir sobre economia, educação, gênero, formação de professores, política, trabalho, temas atravessados pelas relações étnico-raciais. Outras questões encontram-se no cerne das relações e acontecimentos mais cotidianos das populações negras. Se nada garante um desvio drástico nas relações de poder e racismo e ao mesmo tempo, uma formação pode ser um cerne de transformação,

pode-se entender a formação inicial como um ponto de vibração política antirracista. Nesse sentido, cabe perguntar: o que pode uma formação inicial de docente que trabalha pedagogicamente as relações étnico-raciais?

Por isso proponho pesquisar a temática étnico-racial na formação inicial de professores de Química em um Instituto Federal do Espírito Santo⁹, com a seguinte pergunta-problema: **como os estudantes de licenciatura em Química de um Ifes lidam com as questões étnico-raciais nessa formação inicial?** Como objetivos específicos intento: a) descrever os conhecimentos produzidos relativos às questões étnico-raciais pelos licenciandos em Química de um campus do Ifes; b) analisar como os licenciandos pensam sua formação quanto às relações étnico-raciais e como isso intervém em sua atividade como futuros professores; c) compreender que estratégias são utilizadas na formação de professores de Química, sob a ótica dos estudantes, para lidar com as relações étnico-raciais.

2. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adentramos a discussão das relações étnico-raciais na formação de professores a partir de três momentos. No primeiro, que se intitula “Fragmentos de história”, refletimos acerca do racismo como produção histórico-social, como projeto que

⁹ O Ifes compreende 22 *campi* distribuídos no Estado do Espírito Santo.

institui, por meio de uma determinada versão da história, um tipo ideal de “homem” para a nação brasileira. Para tanto, foi preciso rechaçar outros modos de viver como homens ou mulheres e populações cujo ponto em comum era a pele preta.

No segundo, “Notas sobre os índices de violência contra jovens negros”, intentamos apresentar como essas produções históricas produzem efeitos deletérios, moralizadores e segregadores produzidos na contagem e recontagem de determinadas versões da história, as quais têm reverberado em índices de genocídio, principalmente de jovens negros do sexo masculino, além de variadas violências contra a população negra, como dificuldade de acesso à Saúde e à Educação. Os dados são originários de instituições como IBGE, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de refletirmos sobre como o extermínio da população negra é estatisticamente conhecido, todavia por ser naturalizado historicamente é invisibilizado sem muito questionamento.

A terceira parte, denominada “O que pode a formação inicial dos professores no campo de luta contra o racismo?”, busca discutir como a formação inicial de professores pode se constituir como um importante modo de produzir estratégias de combate ao racismo e o que tem sido problematizado referente às relações étnico-raciais nas formações iniciais de docentes, às lutas do movimento negro para afirmar variantes da história Afro-brasileira que até então reafirmou o eurocentrismo, à dominação e à colonização.

2.1 FRAGMENTOS DE HISTÓRIA: A PRODUÇÃO DO HOMEM IDEAL E SEUS EFEITOS NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção refletiremos sobre o racismo como versão da história à qual reproduzimos e naturalizamos em nossas práticas sociais e humanas. Produção histórica que nos remete a um projeto de Estado que, ao esboçar um tipo ideal de homem específico, cercado por modos padronizados de viver, repeliu outros modos de viver que escapavam dos modelos exemplares.

Miskolci (2013) nos apresenta a composição de interesses de Estado referentes a um modelo hegemônico de homem cujo “efeito colateral” contribuiu na construção da segregação populacional negra, compreendida nesta fase do fim do século XIX, como intrinsecamente imoral comportamentalmente e deletéria geneticamente; por conseguinte, a não segregação significaria uma ameaça aos valores em ascensão que representavam um Estado forte e em projeção.

O autor também nos aponta que o racismo não poderia ser discutido separadamente, senão de modo interseccionado por outras temáticas fundamentais, ou seja, a raça é atravessada por gênero e classe social. Interseccionalidade também apontada por Davis (2016), cujo livro é a própria elaboração do conceito deste intrincado conceito enquanto nele explica o processo sufragista das mulheres nos Estados Unidos.

O cenário complexo do racismo nos encaminha a refletir a respeito das artimanhas das relações assimétricas de poder exercitadas nesse projeto de Estado, às quais Foucault (1999) compreende como racismo de Estado. Centrado na estigmatização biológica voltada à hierarquização, legitima o extermínio negro, e como um alvo de guerra essa hierarquização dualiza as relações entre dominadores e dominados. O projeto de homem ideal colocaria em funcionamento o racismo de Estado como estratégia de uma nova nação na modernidade.

Miskolci (2013) faz uma genealogia ao discutir os saberes sujeitados que se desprenderiam como outras nuances históricas acontecendo em conjunto com a propagação de um discurso hegemônico tido como “verdadeiro” da história dos “mais fortes”. A genealogia, segundo Foucault (1999), seria a inserção de outros saberes na hierarquia do poder científico produtor de verdades, uma espécie de desassujeitamento que possibilita a manifestação de diversos outros saberes contra a coercibilidade de um discurso formal, neutro e científico, unitário e generalizante.

Schwarcz (1993) galvaniza esse desassujeitamento ao desenvolver o percurso da “nova nação brasileira” pelo viés da produção científica, coadunada à teoria evolucionista da raça para justificar e convocar essa nova nação à existência. No desenrolar histórico e fragmentado desse homem ideal para uma nação, Schwarcz passaria uma “segunda costura” nesse viés histórico-científico de construção pejorativa da população negra.

A escolha dos autores que abordam o racismo intersecciona gênero e classe, caminho seguido para as escolhas da literatura amparada pelas colocações dos próprios sujeitos desta pesquisa, pois ao conversarmos sobre relações étnico-raciais em suas formações, de imediato encaminhavam as discussões para as questões sociais que misturavam o assunto formação de professores com a raça, gênero e classe social. Conduzindo assim as conversas e as discussões para além da formação inicial de professores, mas relacionando-as a todo tempo com sua formação, suas vidas e cotidianos experienciados. Essas trocas versadas com os estudantes, repletas de acontecimentos e de sentimentos, me fizeram buscar referências mais amplas no sentido de discutir temáticas conexas simultaneamente, assim como Miskolci, um pesquisador da multiplicidade humana, que trabalha o racismo misturado a classe e gênero.

Com relação à raça, gênero e classe, Djamila Ribeiro, no prefácio à edição brasileira do livro “Mulheres, raça e classe”, de Angela Davis (2016), fala da inseparabilidade entre essas questões nos remetendo à compreensão de interseccionalidade:

[...] Claro que classe é importante. É preciso compreender que a classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira que classe é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre outras (RIBEIRO, 2016, p.12, apud DAVIS, 2016).¹⁰

Do mesmo modo, Miskolci (2013), remete-nos a esse imbróglio interseccional em seu livro “O desejo da nação: masculinidade e branquitude de fins do século XIX”, que tem como objetivo ponderar criticamente acerca de um projeto totalitário de Estado. Projeto que, tendo como alvo as populações e os indivíduos, almeja moldar as vidas dos cidadãos ao interferir tanto na organização de suas relações sociais quanto em sua intimidade. Portanto, a escolha do diálogo com este autor justifica-se pela sua ousadia e pioneirismo em articular experiências subjetivas e história cultural; sexualidade e política; gênero, raça e classe, no intercurso temporal entre a Monarquia e a República no Brasil.

¹⁰ DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. S.Paulo: Boitempo, 2016.

Nessa sociedade escravocrata e rural em vias de urbanização, aberta à imigração europeia,urgia o desejo de esquecer o passado de gente “indolente e degenerada”, dando lugar à modernidade que se inauguraria a partir de novos hábitos e valores, supostamente universais. Pressupostos provenientes dos países tidos como civilizados, ou seja, os países europeus, como acreditava a fidalguia da época.

Miskolci (2013) constrói sua ideia do homem ideal para a nação por meio de três livros: *O Ateneu*, de Raul Pompéia, *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha e *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. Publicados entre 1888 e 1900¹¹, eles nos remetem ao processo de formação do cidadão desse período, com indivíduos marcados pelos valores econômicos, racistas e sexistas das elites, sob um único regime de verdade válido a todos; em nome de uma nação desejada pela aristocracia, sem levar em consideração as diferenças de classe, gênero ou etnia que atravessavam tal projeto. Essa nação moderna seria capaz de gestar um homem ideal para o País, um novo “homem”, que representasse o desenvolvimento e a urbanização do País em sua “missão civilizadora”. Nação “embranquecida” não só pela cor, mas por um código de existência e moral próprio. Para fomentar esse ser idealizado para um Estado ideal, seria necessário abafar uma massa populacional negra estigmatizando-a sob o signo da inferioridade e da degenerescência, assim como mantê-la subalternizada.

Miskolci (2013) discute a produção social e subjetiva do negro como deletério a partir da primeira República (1889), produção que excedia uma alusão a Augusto Comte e ao positivismo ao caminhar em uma “direção evolutiva” com o intuito de desassociar a imagem de um Brasil degenerado e anárquico que atravessava os mares. Ao combater uma imagem nociva e de desordem, o Estado brasileiro ergueu um projeto modernizante e autoritário, pois havia temor de que nosso povo sucumbisse no caminho desse projeto, o que culminou em intervenções por parte do alto governo, como o Higienismo, cujas interferências no meio urbano significavam medidas que geraram a invasão das casas dos mais pobres, a destruição dos cortiços e a vacinação forçada. Esse Higienismo, capilarizado sob a égide do cientificismo aplicado por meio de códigos morais, liderou uma revolução científica e

¹¹ Em *O Ateneu*, publicado em 1888, Raul Pompéia utiliza uma linguagem singular e complexa para a época. *Bom Crioulo* foi uma obra publicada em 1895 e primeiro romance envolvendo a homossexualidade lançado em toda a história da literatura produzida no Ocidente. *Dom Casmurro* é um romance escrito por Machado de Assis em 1899. Disponível em: <www.infoescola.com>. Acesso em: 16 mai. 2017.

tecnológica por parte do Estado, que contribuiu para a inserção de hábitos novos no meio urbano, afinal, a modernidade pedia passagem. Novos modos de vida ditariam a identidade do povo brasileiro em uma sociedade modelo.

A promoção dessa identidade nacional, para Miskolci (2013), engendrou um conjunto de saberes articulados que imperaram na cultura brasileira em prol da construção de uma branquidade, entendida pelo autor como algo almejado pela cultura em meio a um contexto imperialista, sendo alcançada apenas por alguns homens e consolidada na estrutura do matrimônio. Ser membro dessa branquidade tratava-se de estar no topo de um modelo hegemônico que implicaria ser homem, branco e heterossexual. Esse status extrapolaria o campo do gênero, assim como clareamento da cor; e custou caro àqueles considerados propensos à degeneração, como a numerosa maioria populacional composta por afrodescendentes.

Para além da coloração da pele, embranquecer-se significava viver no modelo de homem heterossexual que supostamente destinaria o sexo à reprodução. A heterossexualidade, então, era compulsória e ameaçada por aqueles e aquelas que expressavam os desejos homoeróticos. A branquidade seria eminentemente um atributo masculino, segundo Miskolci (2013), logo desautorizada como exercício de todos e qualquer um, uma vez que ela também estaria relacionada com o sucesso econômico e a capacidade de comandar e ou de influenciar outros. Mais do que isso, ela consistia em um desejo das elites dirigentes, esmagadoramente estabelecida por homens, que a interpretavam como um valor exclusivo de um grupo; logo, a branquitude seria o legado renegado às classes populares (MISKOLCI, 2013). O homem branco, nesses termos, seria símbolo de uma hegemonia e de uma estirpe constituída por homens, heterossexuais, brancos e de classe social e moral superiores.

Ao lançar mão de obras literárias, o autor nos chama atenção para a construção dessa sociedade “embranquecida”. É através de *O Ateneu*, *O Bom Crioulo* e *Dom Casmurro* que comparece um processo de patologização dos corpos negros e da homossexualidade. Em cada obra é possível perceber um misto de violência e moral, como no livro “*O Bom Crioulo*”, cruzamento da moral sexual e desqualificação do corpo negro atado à inferioridade, à lascividade e a fácil corruptibilidade.

Assim, a inferiorização do negro supera um racismo simplisticamente baseado apenas na cor e/ou na origem africana, aproximando-se de uma fusão entre o pressuposto de que ele seria “mais sexual” do que um branco, o que se agravaria dentro de um ambiente corrupto, no qual o negro tenderia a se perder na sensualidade desenfreada (MISKOLCI, 2013, p. 74).

De fácil acesso, as literaturas serviram como veículos desumanizadores do negro afro-brasileiro petrificado sob a suposta neutralidade do embasamento científico. Teria sido por meio desse instrumento que a moda científicista entrara pelo país, e não pelos instrumentos científicos (SCHWARCZ, 1993), o que justificaria o consumo de livros populares como esses do fim do século XIX. Leitura populares, nas quais o preconceito era disseminado em um misto de violência e sexo, cujo oposto era o homem “natural”, ileso e limpo, propenso a compor um modelo de homem em especial (MISKOLCI, 2013; SCHWARCZ, 1993).

Além de obras literárias, produções acadêmicas também difundiram “verdades” sobre sujeitos compreendidos como desviantes do projeto nacional colonizador do pensamento da sociedade da época. Essas dissimularam um temor, como afirmara Miskolci (2013, p. 75): “Bom Crioulo, portanto, mais do que um livro sobre a homossexualidade, retrata o temor de que o homem negro cruzasse a fronteira da subalternidade após a Abolição”. Assim, o negro, ainda que livre da escravidão legalizada, foi subjugado à exploração de seu corpo e produtividade, diagnosticado como servo dos instintos, incapacitado ao autocontrole, características contrárias aos atributos da branquitude, e por meio dele acreditava-se poder levar a nação ao desejado progresso, elevando o país ao status de civilizado.

Científica e literariamente, o negro foi erigido como um ser degradado, logo julgado duplamente subalterno: domesticado para o trabalho e considerado moralmente inviável. Por outro lado, o homem embranquecido seria o signo da virilidade, do controle e da moralidade, quesitos necessários a uma nação próspera, pois, “[...] ser dominador era provar a virilidade, particularmente sob o vigente regime escravista em que a masculinidade e a branquitude confluíam na imagem do senhor” (MISKOLCI, 2013, p. 54). Nesse ideal de incólume, a honra, a virilidade e o nacionalismo estavam presentes, não sendo delegado ao negro o direito à inconformidade; isso poderia justificar o silenciamento ou o esquecimento da história negra, como tentativa de apagamento das atrocidades do escravismo no Brasil,

mesmo com documentos e registros diversos, pelourinhos e locais de desembarque e venda de pessoas africanas contrabandeadas (GOMES, 2007).

A lei do Ventre Livre, promulgada em 28 de setembro de 1871 e assinada pela Princesa Isabel, anunciou que o trabalho baseado na escravidão entraria em decadência. Por outro lado, o anúncio desse colapso marcou outros direcionamentos para o Brasil, de cunho positivista e evolucionista, nos quais um avanço das raças, assim como ocorria à época com o entendimento sobre as espécies, faria muito sentido para uma sociedade que acreditava que o cruzamento entre negros e brancos desenvolveria uma raça branca. Logo, esse embranquecimento é o que elegemos como questão e problema, porque por meio dessa aspiração, aparentemente ilógica – uma vez que os nascidos desse cruzamento eram pessoas de cor negra - já lufavam os ventos do capitalismo. Ou seja, era preciso criar novas estratégias para recodificar o domínio de um grupo sobre o outro de modo oficial pelo Estado (FOUCAULT, 1999). Assim, no interior de um contexto particular, é importante indagar sobre a incorporação e a recuperação das teorias raciais que inclusive estão vigentes em nossos dias, coadunadas aos moldes neoliberais de atuação política do Estado (SCHWARCZ, 1993).

Nesse sentido, os livros do século XIX, no Brasil, nada mais reproduziram do que a realidade social de contenção das multiplicidades de homens coexistentes no contexto de suas escritas, levando o negro à inferiorização, à naturalização do racismo simplesmente pela cor ou por sua procedência africana, “justificado cientificamente” pela propensão ao crime e tendência à corrupção sexual desenfreada, tidas como inerentes a esses corpos. Assim, enquanto a virilidade controlada do homem ideal era desejada, a virilidade sexual do negro era desabilitada como pejorativa e propagadora de corrupção moral e física. Sendo o negro equiparado à presumida fragilidade moral feminina no sentido de sua “propensão natural” ao desvio torpe. Por isso, se fazia necessário um projeto de limpeza moral que convocaria a eugenia para atuar nesse processo de branquitude incorruptível da Nação.

A recepção da ciência eugênica¹² no Brasil, ocorrida nos fins do século XIX, foi seletiva e premeditada, assim como exercitada por parte dos intelectuais da época que adaptaram o que seria uma moda europeia ao Brasil; porém, focando nas condições sanitárias em vez das políticas públicas segregadoras e de esterilização como em parte da Europa. Segundo Schwarcz (1993), as teorias raciais chegaram tarde ao Brasil, mas foram recebidas com entusiasmo pelas elites científicas e pensadoras.

Mas, para Lobo (2008), a estratégia de miscigenação tomou outros rumos, uma vez que estamos há apenas cento e poucos anos sem a escravidão e esta não teria acontecido sem deixar tantas ranhuras no corpo social. “O mercado de gente movimentou mais capital, dizem os historiadores, do que o açúcar, as minas e o café” (p. 24). Tal “importação humana” constituiu uma das maiores tragédias da humanidade, radicalizou a dependência do povo brasileiro aos europeus, e mais:

Reduziu os sentidos da liberdade aos privilégios de poder - de tal maneira que só se sente livre quem não apenas não se sujeita à lei, como precisa exercer sua liberdade sujeitando todos aqueles que considera inferiores. Não se trata simplesmente da diferença, mas da desigualdade social. Ou melhor: da diferença sempre reduzida à desigualdade e, quando manipulada pelos ideais de igualdade, laminada pela normalização (LOBO, 2008, p. 24).

O objetivo da miscigenação era materializar uma identidade nacional, que deixasse para trás o passado colonial, e junto com ele, o dissabor de uma hereditariedade comprometida e mórbida para as futuras gerações.

Com base na desqualificação e degenerescência do povo negro, podemos compreender como se consolidou o racismo, a proposta de subalternidade do negro no seio do cotidiano social. Na leitura feita por Miskolci (2013) do romance *O Ateneu*, essa problemática torna-se evidente:

¹² Eugenia - teoria baseada na biologia, que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, fundamentada em leis genéticas, na seleção natural que manteria vivos os mais aptos e fortes. A eugenia teve origem em autores como Darwin, com a publicação de *A origem das espécies*, em 1859, e Galton. Significa “bem-nascido” e a seleção natural se daria à humanidade. Esse pensamento foi adotado por várias áreas do saber como a Educação. Por ela, os mais aptos alcançariam o sucesso, pois iriam se adaptar à sociedade sem serem acometidos pelas mazelas que acometiam os menos desenvolvidos. Disponível em: < <http://bit.ly/2Kdd6oL>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Assim como “raça” era compreendida como um conjunto de atributos físicos e morais, possivelmente o mesmo se passava com relação à disputa de quem podia demandar o status de cidadão nacional. As acusações de anormalidade, patologia e desvio endereçadas a Pompeia o expeliam para fora desta concepção de nação eminentemente masculina, heterossexual e, sobretudo, branca, de uma branquitude definida por atributos morais e psíquicos (MISKOLCI, 2013, p. 63).

Para o autor, o negro sofria um processo de rejeição, preconceito e negação que harmonizava com o projeto eurocêntrico de nação. O negro, nessa conjuntura, seria entendido como desviante. Mas desviante de quê? Do padrão desejado em relação a uma nação que almejava passar a imagem de virilidade, que significaria: homem, branco, de costumes refinados como os dos europeus. Nesse sentido, permitir ao negro alguma margem de inclusão representaria ameaçar um projeto.

Ao dignificar o propósito colonizador do homem embranquecido - que neste estudo se coloca como problema - ao invés da população negra, põe-se em funcionamento uma relação de poder e de dominação por meio da raça. Imbróglio gestado no seio econômico e político que operacionaliza uma guerra constante contra o negro e ao que ele representa nesse estratagema. Trata-se de relações de força no interior de uma sociedade em “guerra” mediante o estranhamento do outro, guerra contra um grupo e em favor da manutenção de outro.

É importante refletir que o racismo de Estado age nas relações de poder. É uma relação guerreira, pois para viver é preciso o massacre do que foi conformado como “inimigo”. Essa relação não é militar, mas de fragilização do outro. E justamente para fragilizá-lo, exercita-se a guerra, pela qual o outro é compreendido como inferior, anormal, degenerado enquanto espécie e passível de desaparecimento. Nesse mote, a morte de um significa a vida de outro, bem como sua segurança individual; o falecimento de uma “raça ruim” é o que deixaria a vida do conglomerado mais sadia e pura. Um genocídio permitido por muitas mãos, fundado em uma relação biológica, na boa causa de sua limpeza. E isso definiria quem pode viver e quem deve abrir espaço para a manutenção de quem deve viver (FOUCAULT, 1999), neste caso, o homem da raça pura.

Nessa busca pela pureza desse corpo-nação, as mulheres também foram alvo da higienização comportamental, sendo vocacionadas ao matrimônio e à reprodução, à procriação dos filhos saudáveis da nação, segundo Miskolci (2013). No século XIX, elas eram classificadas como histéricas quando desviavam do perfil resignado e

doce. O destino da mulher era a devoção ao casamento e à prole, cabendo a ela o confinamento ao espaço seguro do lar e sua esfera doméstica, uma vez que o espaço público era considerado hostil e, portanto, destinado ao homem.

Enquanto às mulheres brancas cabia a preservação do “mundanismo” existente do lado de fora dos muros da casa, às mulheres negras das classes populares restavam poucas opções de subsistência, empregadas da/na subalternidade, como babás e amas de leite dos filhos dos patrões. Para estas, o “mundanismo” era inerente a sua realidade social; não se tratava de uma opção. Essa organização desigual no seio da casa patriarcal foi fundamental para a manutenção da família da nação brasileira. Porém, ainda que a contribuição dessas mulheres negras fosse imprescindível para a sobrevivência dos filhos dos patrões, elas eram hostilizadas, vistas como transmissoras de doenças, transferidoras de maus costumes e sedutoras de suas crianças (MISKOLCI, 2013).

Enquanto algumas mulheres estavam sob a proteção do lar, do lado de fora dela, os reformadores do Governo atacavam os cortiços, os antros de pobreza, mais preocupados com a limpeza moral do que com a pobreza em si. A família e a casa eram tidas como portos seguros, onde se preparavam os filhos da nação para trilhar os caminhos do capital. Em contrapartida, a rua, o público, as massas, o coletivo, o misturado e o múltiplo foram construídos no imaginário como incontroláveis. Se as massas se enfurecessem - e esse era um grande medo após a escravidão - preventivamente, eram criminalizadas e tidas como adoecidas. Essas massas eram entendidas como hipnose coletiva, loucas e ignorantes, como relatam Miskolci (2013) e Gomes (2007; 2010), recursos que não passavam do medo governamental de desmonte do estabelecido como política hegemônica.

Constituíram-se, então, duas identidades: uma nacional e uma subjugada negra. Quando se trata de identidade, ou possibilidade de reconhecimento, tem-se também a paralisação de um processo. A identidade encerra os corpos em estereótipos já dados; “somos isso ou aquilo”. Esse binarismo facilita a guerra de raças que se desenrola sob paz ou guerra, incentivando o desenvolvimento das diferenças, sejam étnicas, de força, de linguagem, de aparência, disponibilizando energia a conquista e a servidão de uma “raça” sobre outra. Nesse sentido, identificar favorece esse processo dominador (FOUCAULT, 1999).

A identidade, uma classificação, um reconhecimento do mesmo, uma alocação de si em um lugar fixo, convida à imobilidade, à necessidade de sustentar um mesmo posicionamento. É um lugar seguro que conseqüentemente impõe uma verdade cuja necessidade é ser reiteradamente reconhecida. O sujeito da identidade, neste sentido, pode submeter-se ao controle, à dependência, o que compromete a fluidez de ser uma pessoa que transborda a qualquer formato. Devemos nos livrar das totalizações identitárias, pois “[...] o objetivo primeiro principal, hoje, não é descobrir, mas recusar o que somos” (FOUCAULT, 2014, p. 128). Recusar a identidade e as construções estereotipadas voltadas ao negro é um ato de resistência, de negação dessa similitude e afirmação de outras possibilidades e vislumbre, assim como o desmonte da branquidade como identidade mais privilegiada. Negar identidades serve justamente para possibilitar contar outras histórias que não só as histórias transmitidas como verdade.

O que todo esse processo identitário, patriótico, cênico e cínico denota é uma culpabilização para descartar corpos que não servem aos propósitos econômicos, pois “o corpo indispensável ao trabalho escravo tornou-se inviável e rebelde para o trabalho livre, principalmente para o trabalho burguês” (LOBO, 2008, p. 143). Nesse sentido, o projeto de nação fez a “terraplanagem” para a passagem do processo escravista para um modelo industrial que contou com a vinda de imigrantes europeus e, para abrir esse espaço econômico, rechaçou as populações afrodescendentes, base da força de trabalho do País até então.

A busca pela modernidade recodificou preconceitos de outras circunstâncias históricas, inaugurou alguns e amenizou outros, nesse sentido, atualizou a temática étnico-racial no tempo e na conjuntura social. Se a religião e a crença na escravidão apontavam como solução a salvação, as teorias evolutivas produziam uma convicção de que grupos humanos diversos sempre ocupariam lugares hierarquizados enquanto outros subalternizados coexistiriam no mundo.

Sob um determinado modo de fazer ciência, parte da academia coadunou a ideia de uma raça espúria e com ela o medo, que estratifica as relações e torna o outro um primitivo, um estranho, próximo à natureza e, por esse motivo, perigoso, podendo ser descartado. Assim, “[...] do corpo domesticável do escravo, amansado pelos castigos e pelo excesso de trabalho, derivou o corpo descartável” (LOBO, 2008, p.

143). Todavia, em nada adiantava condená-lo mediante a realidade de um povo mestiço. Cabia às teorias prognosticar uma raça branca, motivo do incentivo à imigração que “prometia” uma hibridização, “[...] um certo ufanismo nacionalista de um racismo à brasileira [...]” (LOBO, 2008, p. 143).

Esse seria um projeto nacionalista que regula as vidas, segundo Foucault (1988, p. 135). O autor afirmou ainda que “uma sociedade normalizadora é o efeito histórico de uma tecnologia de poder centrada na vida [...]” (p. 135). Nessa perspectiva, um poder teria por incumbência encarregar-se de mecanismos que continuamente fossem regulatórios e corretivos dessas vidas. Logo, um poder as definiria de acordo com sua utilidade, e assim as qualificaria, mediria, avaliaria e hierarquizaria. Mais do que separar submissos e hegemônicos, o poder, exercitado como estatuto de dominação sobre determinados sujeitos, operacionalizaria distribuições dos corpos ancorados em normatizações.

Nesse contexto, a descartabilidade dos corpos negros produzida por um projeto de nação levanta a poeira de conjunturas históricas perversas, relativas às relações étnico-raciais, não no intuito de vitimizar as populações negras; pelo contrário, inclinam-nos a, assim como Foucault, inquirir a história, para, por meio da genealogia, problematizar as relações étnico-raciais, o que significa realçar vozes menores que estavam abafadas por diversos tipos de violência; no entanto, vozes nunca completamente silenciadas (LOBO, 2008). Isso nos incita a refletir como esses silenciamentos de ordem histórica, política e econômica podem encaminhar nosso olhar por outras nuances da história.

Lamentavelmente, uma parafernália institucional torna os negros um problema, algo a ser resolvido pelo Estado. Nesse caso, ao Estado, e não só a ele, é atribuído o controle, o governo e a administração desses corpos, que são sempre pessoas, indivíduos e coletividades (FOUCAULT, 2008). Isso ocorre mediante tecnologias de poder que gestam ao separar e distribuir, designando a esses indivíduos o seu lugar de pertencimento, bem como seu limite territorial, psicológico e material.

A partir dessa discussão, nos preparamos para introduzir o próximo tópico, com dados que nos mostram uma administração territorial e de corpos que indicam uma forma governamental de gestar as populações negras, remetendo-nos à percepção naturalizada de estarem na sociedade, mas como sobrantes, comodamente

estranhados, criminalizados e, por conseguinte, como descartáveis. Esse racismo de Estado que subalterniza e desvencilha determinados corpos - no caso o do negro - tem propositura creditada pela construção histórica de desigualdades de origem política e econômica, desenvolvidas pela colonização e, em fins do XIX, pelo imperialismo existente, e que podiam ser interpretadas como diferentes posições em uma escala universalmente de progresso.

O que Miskolci (2013) buscou delinear se concebeu em fins do século XIX e parece ter se tornado uma metáfora cultural na história política brasileira. O desejo da Nação se reinscreveu em diferentes momentos históricos, como dialogaremos na próxima seção, onde abordamos como esse projeto hegemônico de Estado-Nação fragilizou as populações negras, deixando-as à morte e a violências de todo tipo num período que, apesar de chamarmos de modernidade, é marcado pela barbárie.

2.2 NOTAS SOBRE OS ÍNDICES DE VIOLÊNCIA CONTRA JOVENS NEGROS

[...] a sabedoria do opressor
esta é a linguagem do opressor
e todavia preciso dela para falar contigo.
(BERRIGAN, Daniel, apud HOOKS, 2013, p. 223)

Tomando posse das palavras que marcaram Bell Hooks (2013), também me incomoda usar a linguagem do opressor para compor o texto dissertativo, mas lanço mão desse vocabulário estatístico que contabiliza uma gestão de Estado para retratar o quanto a desqualificação do negro que construímos historicamente é letal.

A partir da estruturação de um panorama, levantado de um recorte histórico brasileiro de produção de branquitude, problematizamos os alarmantes índices de violências contra a população negra. São estatísticas de uma administração populacional em que o aniquilamento de determinadas vidas é naturalmente esperado, em uma sociedade urbana que se diz moderna. São cálculos que coisificam uma camada populacional. E por que parece não nos comovemos mais com essas mortes negras? Seria por não se encaixarem nos ideais da branquitude?

Se o Estado possui conhecimento desses dados, qual seria a motivação para deixar à morte seu próprio corpo-populacional?

Apropriamo-nos de dados oriundos do governo e de instituições como o IBGE e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), para coadjuvar a fundamentação de uma violência seletiva. Continuarei empregando o “negro”, como designa o Estatuto da Igualdade Racial¹³, que define como população negra as pessoas que se autodeclararam pardas ou pretas.

Mas, antes de adentrarmos esses dados, é importante acentuar que nenhuma morte por violência é justificável, nem de brancos, nem de negros, nem de qualquer vida. Tampouco intenciono trabalhar sob a dicotomia negros x brancos, embora os dados reforcem essa divisão. Interessa neste trabalho promover visibilidade à violência preponderante sobre os jovens negros e que tem sido progressiva no Estado do Espírito Santo e no País. Refletir sobre como essas mortes têm história e são atravessadas por fatores econômicos, culturais, educacionais, midiáticos e educacionais é questão crucial, assim como a naturalização que silencia o assunto na formação inicial de professores como lugar estratégico de combate à barbárie.

Os jovens negros são os que mais morrem em determinados territórios do nosso Estado, como mostra o sociólogo Júlio Jacobo Waiselfisz, que produziu o livreto “Mapa da Violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil”¹⁴. O autor apresenta o mapeamento dos homicídios anualmente, evidenciando como líderes do ranking de violência negra os estados de Alagoas, Espírito Santo e Paraíba. As menores taxas estão em Tocantins, Santa Catarina e São Paulo, levando em consideração que o último é o mais populoso do país. Essas mortes têm faixa de idade: quase metade é de adolescentes entre 16 e 17 anos e que tiveram como causa o homicídio.

¹³ O Estatuto da Igualdade Racial, lei 12.288/2010, visa a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

¹⁴ WAISELFSZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012: Os novos padrões da violência homicida do Brasil**. São Paulo: Instituto Sangari, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2K7Pou5>>. Acesso em: 23 mai. 2017. No Mapa da violência no Brasil 2012 há tabelas demonstrativas.

O Sistema de Informações de Mortalidade do Ministério da Saúde iniciou a divulgação de seus dados em 1979, mas somente em 1996 passou a oferecer informações referentes à raça/cor das vítimas, porém, com elevados níveis de subnotificação. Até 2002 a cobertura dos dados de raça/cor foi deficitária, motivo pelo qual se julgou procedente começar a analisar as informações somente a partir de 2002, quando a cobertura alcançou um patamar considerado razoável: acima de 90% dos registros de homicídio com identificação da raça/cor da vítima (WAISELFISZ, 2012, p. 8).

Os jovens do sexo masculino são as vítimas mais atingidas no homicídio negro e os números, segundo os dados de Waiselfisz, sobem anualmente.

[...] queda dos índices de homicídios brancos e aumento dos negros, vai determinar um crescimento significativo nos índices de vitimização dos jovens negros: se em 2002 era de 71,7% – morrem proporcionalmente 71,7% mais jovens negros do que brancos – esse índice eleva-se para 108,6% no ano de 2006 e, no ano de 2010 o índice se eleva para 153,9%. Ou seja, em 2010 morrem proporcionalmente 2,5 jovens negros para cada jovem branco vítima de assassinato, índice que pode ser considerado inaceitável pela sua magnitude e significação social [...] Oito unidades da federação ultrapassam a preocupante marca dos 100 homicídios por cada 100 mil jovens negros, pela ordem: Alagoas, Espírito Santo, Paraíba, Pernambuco, Mato Grosso, Distrito Federal, Bahia e Pará (WAISELFISZ, 2012, p.33).

Segundo o mesmo autor, os estados de Alagoas, Espírito Santo e Paraíba apresentaram taxas de homicídio negro de 80,5%; 65,0% e 60,5% para cada 100 mil negros. O Brasil, em 2012, apresentou uma taxa geral de 27,4% homicídios em 100 mil habitantes, sendo o quinto maior do mundo dos 90 países pesquisados por Waiselfisz (2012). Tais cálculos não elencam as razões pelas quais o homicídio se faz tão presente entre as populações negras jovens.

Em 2002, a identificação de raça/cor já era de 92,6% das vítimas de homicídio (WAISELFISZ, 2012). Essa classificação nas certidões de óbito tem fortes oscilações de um ano para outro, mas a tendência geral desde 2002 é de queda do número geral de homicídios na população branca e de aumento dos números para a população negra. Este aumento da vitimização negra no país é crescente e teve seu ápice em 2010 com 132,3%. Isto significa que para cada pessoa branca vítima de homicídio, proporcionalmente, morreram 2,3 negros pelo mesmo motivo. Waiselfisz (2012) alerta que o índice é preocupante, não só pelo elevado índice de vitimização negra encontrado em 2010, mas por ser um problema ascendente.

Segundo Waiselfisz (2012, p. 14), “[...] os níveis atuais de vitimização negra já são intoleráveis, mas se nada for feito de forma imediata e drástica, a vitimização negra no país poderá chegar a patamares inadmissíveis pela humanidade”. Entretanto, tais índices já não seriam inadmissíveis para a humanidade? Ou melhor, quais índices seriam admissíveis para homicídios de pessoas negras? O que Waiselfisz nomeia de vitimização parece se assemelhar ao genocídio. Vejamos o que descreve um documento desenvolvido na Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, mediado pela Organização das Nações Unidas¹⁵ (ONU, 1948, p. 1), e que classifica genocídio como:

[...] quaisquer dos atos abaixo relacionados, cometidos com a intenção de destruir, total ou parcialmente, um grupo nacional, étnico, racial, ou religioso, tais como:

- (a) assassinato de membros do grupo;
- (b) causar danos à integridade física ou mental de membros do grupo;
- (c) impor deliberadamente ao grupo condições de vida que possam causar sua destruição física total ou parcial;
- (d) impor medidas que impeçam a reprodução física dos membros do grupo;
- (e) transferir à força crianças de um grupo para outro.

De acordo os dados apresentados por Waiselfisz e pela classificação da ONU, há algo de seletivo destinado a este grupo humano e que denota que algo perverso acontece na realidade social, pois:

Entre 2002 e 2010, segundo os registros do Sistema de Informações de Mortalidade, morreram assassinados no país 272.422 cidadãos negros, com uma média de 30.269 assassinatos ao ano. Só em 2010 foram 34.983. Esses números já deveriam ser altamente preocupantes para um país que aparenta não ter enfrentamentos étnicos, religiosos, de fronteiras, raciais ou políticos: representa um volume de mortes violentas bem superior à de muitas regiões do mundo que atravessaram conflitos armados internos ou externos. Inquieta mais ainda a tendência crescente dessa mortalidade seletiva. E segundo os dados disponíveis, isso acontece paralelamente a fortes quedas nos assassinatos de brancos. Dessa forma, se os índices de homicídio do país nesse período estagnaram ou mudaram pouco, foi devido a essa associação inaceitável e crescente entre homicídios e cor da pele das vítimas (WAISELFISZ, 2012, p. 38).

Se nosso país não aparenta possuir conflitos religiosos, raciais ou políticos, pelo contrário, parece gozar de uma suposta democracia racial¹⁶, o que permeia nossa

¹⁵ Fonte: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/genocidio.htm>

¹⁶ Democracia Racial é um mito que difunde relações harmoniosas na convivência entre negros e brancos na sociabilidade brasileira.

sociedade fazendo com que vidas negras sejam alvejadas por condições em que a morte as encontrem tão deliberadamente? Segundo Ipea (2011), as relações familiares, comunitárias e profissionais são condicionadas por conjunturas estruturais, como economia, mobilidade e acesso à justiça. Logo, as populações mais vulneráveis socioeconomicamente são aquelas sujeitas a uma maior possibilidade de vitimização violenta, devido ao menor acesso à Educação e à justiça, a mecanismos de proteção e, conseqüentemente, por menor alcance em residir ou frequentar lugares menos violentos. Mas esses fatores certamente não são os únicos promotores de homicídios, possivelmente compõem questões de amplitudes ainda mais abrangentes.

Fenômenos como as urbanizações desenfreadas, estimuladas pela busca de empregabilidade em grandes empresas ou grandes obras deixaram um grande número de migrantes sem estrutura básica que lhes assegurasse a sobrevivência no âmbito social. Mas também por políticas pífias, nulas, ou ainda programas de governos contraditórios que lhes proporcionavam opções inatingíveis, impossibilitando seus percursos a realidades outras, senão a conviver com a miséria e sobreviver precariamente sob seus próprios meios, o que mais parece uma recodificação histórica dos episódios da “libertação” dos negros. Libertos, mas errantes; libertos, mas desprovidos de políticas que os amparasse.

Parece natural, para as gerações vindouras, assistir a essas populações sempre aliadas à pobreza. Porém, acreditamos que racismo seja algo que ultrapassa a questão econômica ou de classe, é um projeto de sociedade. Para Foucault (1999) a sociedade é vinculada por raças e essa ideia de que ela é perpassada pelo enfrentamento delas se encontra em matriz desde o século XVII. Por conseguinte, o racismo tem como insígnia a pobreza; ela é uma forma de dominação, mas relações étnico-raciais ultrapassam a resolução desse problema social.

Portanto, para além das constatações sociais de Waiselfisz e do IPEA, um pano de fundo histórico constituiu a criminalização dos negros como classes perigosas, além de sua patologização legitimada historicamente por vários saberes como as ciências, o Estado, a medicina, o direito (MISKOLCI, 2013; LOBO, 2008; SCHWARCZ, 1993; FOUCAULT, 1999). Ou seja, existiu e existe uma construção estigmatizante do negro que legitima sua descartabilidade social. O extermínio físico

do negro se naturaliza nas diversas práticas sociais, das quais já estamos dessensibilizados, mediante um complexo emaranhado de significados.

Então, além da constatação das realidades pelo IPEA, podemos levar em consideração também que relações políticas, culturais e econômicas justificam essas mortes, e não apenas as físicas. Há uma enormidade de atos nefastos contra os negros produzidos silenciosamente: exclusões, segregações, isolamento geográfico, estratégias de invisibilidade, racismo institucional, enclausuramento em profissões subalternizadas, imaginário de negro como esteticamente desagradável aos olhos, diversos contextos, de caráter racista nas diversas práticas cotidianas.

Diante do exposto, também somos levados a refletir sobre as possíveis causas dessa virulência que podem ser o constructo histórico e político que priorizou a recepção de imigrantes: as migrações para o meio urbano em busca de trabalho, as parcas políticas públicas voltadas a esta população, a produção simbólica do negro como depositário da degenerescência e da imoralidade congênita, a aposta na absorção da africanidade pela miscigenação, dentre outras.

Uma pesada herança das discriminações econômicas e raciais contra os afrodescendentes no Brasil é a letalidade violenta. Em termos proporcionais, para cada homicídio de não negro no Brasil, 2,4 negros são assassinados, em média (IPEA, 2013, p. 03).¹⁷

Os números levantados são conhecidos pelo governo e denotam um exercício de manutenção do status social negro, cujas mortes fazem parte da administração das vidas das populações numa esfera biológica, do “poder sobre a vida”, que a organiza, classifica e a deixa morrer, como coloca Foucault (2008, p. 464): “Logo, não há valor absoluto da população, mas simplesmente um valor relativo. Há um número ótimo desejável de gente num território dado [...]”. Neste sentido, as mortes negras fazem parte de um cálculo de custo (FOUCAULT, 2008), cuja autorregulação é um presente nefasto disso que chamamos de modernidade.

Quando as mortes não são literais, há ainda trabalhos insalubres que reduzem estimativa de vida dos negros e jornadas em condições precárias como alguns exemplos mais amenos que também constituem um quadro de violência aos direitos

¹⁷ IPEA. **Nota técnica:** Vidas perdidas e racismo no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2K7Pou5>>. Acesso em: 4 mai. 2017.

da população negra. Além disso, a dificuldade de acesso do negro a instrumentos sociais importantes como a Educação.

Segundo o Ipea (2011)¹⁸, há diferenças percentuais quanto ao acesso das mulheres brancas e negras ao sistema de Saúde. Em 2008, o percentual de mulheres brancas de 40 anos ou mais que haviam realizado exame de mama foi de 45,1%, e no ano anterior de 40,2%. Já de mulheres negras, em 2008, foi de 33,1% e no período anterior de 28,7%. Essa diferença é ainda mais discrepante na zona rural.

Também podemos salientar as diferenças na perspectiva de vida entre negros e brancos. A população masculina idosa (mais de 60 anos) em 1995 era de 8,5% e em 1999 passou para 11,7%. Já o percentual de homens negros, de 9,9% passou para 10,8% no mesmo período. Se considerarmos que o número de pessoas que se autodeclararam negras vem aumentando, tais índices tendem a subir (IPEA, 2011).

Quanto ao acesso à Educação, segundo o Ipea (2011), em 2009, 20,2% das crianças brancas, entre zero e três anos, estavam matriculadas em creches, contra 16,7% de crianças negras. Nos ensinos Fundamental ou Médio, percebe-se uma distorção entre idade-série em crianças e jovens negros do sexo masculino. No Ensino Médio, a distorção idade-série atinge até 41,0% dos jovens negros, em relação a 26,9% dos jovens brancos. O mesmo se repete com as mulheres negras, com 38,2%, contra 24,1% das mulheres brancas.

Em 1995, a escolarização no ensino superior, que mede a proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino adequado para sua idade, era de 5,8%, chegando, em 2009, a 14,4%. Ainda em 1995, essa taxa era de 21,3% entre a população branca, contra apenas 8,3% entre a população negra, chegando a apenas 6,9% entre os homens negros. Em 2009, a escolarização das mulheres no ensino superior era de 16,6%, enquanto a dos homens, de 12,2%. A escolarização de mulheres brancas no ensino superior é de 23,8%, enquanto, entre as mulheres negras, é de apenas 9,9% (IPEA, 2011, p. 21).

Esses são apenas alguns dados dos quais é possível perceber tanto a discrepância da percentagem quanto a interseccionalidade entre raça, gênero e classe, apontadas por Miskolci (2013) e Davis (2016), no sentido que esses vieses compõem um contexto intrincado de violências múltiplas e sobrepostas.

¹⁸ Mais informações em: Retrato das desigualdades de gênero e raça / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª Ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. Il.

Segundo Foucault (2008), existe um conjunto de instituições, procedimentos, cálculos estatísticos, táticas e dispositivos que promovem de forma complexa, porém bem específica, um exercício de poder sobre a população. Mecanismos que existem desde há muito, séculos XV e XVI, para determinar a disciplina e a soberania, e para tal desenvolveu toda espécie de aparelhos administrativo-governamentais.

Todavia, o Estado não promove um projeto hegemônico sem resistência, no sentido de que a população negra cria formas de buscar satisfazer seus desejos, necessidades e, por meio de lutas, rearranja sua autonomia e acessos aos bens sociais. É sobre isso que discorreremos na próxima seção, sobre como a população negra luta por acesso à Educação e como a formação de professores nas relações étnico-raciais pode ser um lugar de formação, de educação e de luta antirracista.

2.3 O QUE PODE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO CAMPO DE LUTA CONTRA O RACISMO?

Vou aprender a ler / Pra ensinar meus camaradas.

(Maria Bethânia - Yá Yá Mاسsemba)

Nesta seção, elencamos algumas lutas do movimento social negro que conquistou o espaço formal da discussão étnico-racial na educação brasileira. Em seguida, discutimos as relações étnico-raciais na formação inicial de professores.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), o Brasil Colônia, Império e República assumiram posturas que patrocinaram a discriminação por raça que atinge a população afrodescendente até a atualidade. De acordo com Forde (2016), o racismo no Brasil tem história e ela se confunde com a própria formação da nação brasileira. Todavia, os destinatários dessa discriminação tecem outras e potentes modulações dessa memória, por meio de revoltas, da existência dos quilombos e das mobilizações do povo negro que foram constantes na história do País. E desse percurso, emergiu um sujeito coletivo intitulado “movimento negro brasileiro”, formado por grupos e ações organizadas para reconhecer a população negra e combater o racismo, segundo o estudo de Forde

(2016), cujo recorte compreendeu o período de 1920 a 1990. Esse movimento compreende categorias atributivas e identificadoras de seus atores e, conseqüentemente, tem como característica coordenar as interações entre as pessoas com mesmo interesse, e essas lutas incluem o acesso à Educação.

Em consonância com cada ciclo social, político e econômico, o movimento social negro¹⁹ atualizou as reivindicações e ampliou-as, do reconhecimento da população negra até a sua atuação como sujeito político; desse modo ocupou espaços na agenda política. Essa mobilização provocou o alargamento das discussões étnico-raciais em fábricas, ocupações de sem-teto e sem-terra, escolas de samba e na Educação (FORDE, 2016). Houve conquistas no campo do ensino voltadas à reflexão das relações étnico-raciais, à afirmação da multiplicidade da vida e à multiculturalidade existente na sociedade.

Forde (2016), no segundo capítulo de sua tese de doutorado²⁰, problematizou a presença e/ou invisibilidade dos negros relativos à Educação, à Saúde e à Segurança Pública. Ele interrogou os silêncios produzidos na construção do perfil da população escolar negra e a explícita tipificação racial estigmatizada produzida contra esse grupo nos documentos curriculares da Educação no Estado do Espírito Santo. Segundo o autor, os negros trouxeram à escola o entendimento de uma cognição própria, de uma culturalidade perpassada pela música, pela dança, pela corporeidade, diferente da cultura europeia.

Os passos percorridos pelos movimentos de luta negra datam do Estado Novo (1937-1945) e, antes disso, em 1931, com a fundação, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira, organização importante e com a abertura de centros de alfabetização negra (FORDE, 2016).

Com o Golpe Militar de 64, os movimentos sociais se viram enfraquecidos, pois, durante o Governo Militar, a adesão à “democracia racial” alcançou seu mais alto patamar, sendo suprimida toda organização de movimentos negros, inclusive o exílio

¹⁹ Movimento negro refere-se a um conjunto de ações e entidades de luta contra o racismo, sua defesa física e cultural (FORDE, 2016).

²⁰ FORDE, Gustavo Henrique Araújo. **"Vozes Negras" na história da Educação: Racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

como punição daqueles que persistissem na resistência contra as injustiças raciais. Desmobilizadas por um momento político que exigia recuo das ações, as lideranças negras vivenciaram a clandestinidade, estigmatizadas e acusadas de lutar por um problema que não existia: o racismo no Brasil. Ainda assim, os movimentos sociais não deixaram de nutrir as lutas por emancipação, descolonização e ampliação de seu campo de atuação. Mas, o protesto só retomou fôlego em suas atividades de denúncia ao racismo na década de 70 (FORDE, 2016).

Nesse período, muitas organizações negras contestaram a suposta democracia racial e sua celebração à miscigenação, contestação a branquidade, avaliadas por Caprini (2016, p. 8) como “[...] o modelo pós-colonial de sociedade, caracterizado pelo masculino, branco, ocidental e etnocêntrico. Isso fez com que os excluídos culturalmente se manifestassem contra essa dominação”, uma vez que essa identidade nacional se constituía como símbolo da nação. Foi uma década de ausência de políticas agregadoras à população negra, o que configurou um panorama de marginalização econômica, cultural e social que dificultava a transformação da situação da população negra em um contexto capitalista.

Nessa fase de crescentes indignações, muitos trabalhos e análises estatísticas foram realizados a fim de mapear as desigualdades; reforços importantes para algo que o Movimento Negro já denunciava há muito tempo. Em 1971 surgiu o Grupo Palmares, que propôs o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra e, em 1972, o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan), que imprimiu um novo rumo à questão racial, concentrando-se na compreensão da produção das fronteiras raciais brasileiras pelo viés da identidade e da Educação, contribuindo para outros estudos raciais no país (FORDE, 2016).

Uma das grandes conquistas, também, dos finais da década de 70 foi a questão racial constituir como pauta da agenda política brasileira. Isso só foi possível devido ao enfraquecimento do regime militar, adjunto a um ascendente processo de redemocratização e alargamento político, movimentos que enfatizaram as denúncias contra a falácia da democracia racial e abriram novas possibilidades de avanço da temática étnico-racial.

Nessa década, além da instauração do dia 20 de novembro como data comemorativa da morte de Zumbi dos Palmares, ícone de resistência negra, também

se tentou extirpar dos livros didáticos o imaginário da subserviência negra, compondo-os com conteúdos de instilar o orgulho negro (FORDE, 2016), resistência que tentou deslocar o referencial de homem da branquidade de até então. Nessa fase de redemocratização foi fundado o Movimento Negro Unificado, que aprofundou as discussões referentes à discriminação racial e apregoou o negro no poder.

Junto com o processo de redemocratização, produziu-se a Constituição Federal de 1988, segundo a qual o racismo tornou-se crime inafiançável (BRASIL, 1988). Foram criadas delegacias especiais de combate ao racismo, finalmente culminando em políticas de combate às desigualdades raciais (FORDE, 2016). As discriminações naturalizadas pelos modos de operar, historicamente arraigados em nossa cultura, passaram a ter cada vez mais marcos de legalidade para serem denunciadas, ampliando a luta antirracista.

Nesse interstício, a Educação emergiu como elemento central de mobilização para uma nova estruturação das relações étnico-raciais. Logo, se na década de 70 os movimentos sociais denunciavam e problematizavam a questão racial, na de 80 exigiam e conquistavam leis que formalizassem o empoderamento negro. De modo que, ao tencionar a educação étnico-racial, futuras gerações pudessem vivenciá-la de modo afirmativo. As ações dos movimentos tornaram-se mais propositivas em âmbitos administrativos, a fim de solucionar problemas concretos dessa população.

Segundo Forde (2016), o percurso do movimento social negro no Espírito Santo efetivou importantes ações antirracistas nos campos educacionais, sendo nosso Estado um dos pioneiros a legislar a temática afro-brasileira de modo oficial no espaço escolar. Além do decreto estadual nº 6.694/1993, que instituiu o Grupo Intersetorial com o fito de desenvolver políticas em Educação voltadas à valorização do povo negro, o tema ganhou espaço nas agendas políticas, proporcionando amparo às multiplicidades afrodescendentes em nosso Estado. Surgiu ainda a lei nº 4.803/1998, que incluiu a história Afro-brasileira nos currículos das escolas municipais da capital Vitória, e a lei nº 7.688/2003, que impulsionou a promoção de campanhas educativas antirracistas, entre outros exemplos, como a lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensinos Fundamental e Médio.

Em nível nacional, avanços por meio de leis foram conquistados, oportunizando à sociedade fazer discussões relativas à temática das relações étnico-raciais, como: as diretrizes do Ministério da Educação e Cultura (MEC); a lei nº 7.716/1989, que define e pune os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, etnia e religião no âmbito nacional; a lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Médio; o Estatuto da Igualdade Racial; a lei 12.288/2010, destinada a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BATISTA, 2016).

Apesar dessas conquistas, as mudanças não se deram apenas pela promulgação de leis. Estas apenas oportunizam à sociedade, ao âmbito educacional e formação inicial de professores, cerne de nossa discussão, a necessária reflexão sobre as relações étnico-raciais e, sobretudo, nos convoca ao engajamento das mudanças sociais que urgem ser implementadas/efetivadas.

Ao final da década de 90 e início dos anos 2000, o movimento negro reorientou a pauta educacional negra por entender a Educação como locus promotor da emancipação dos sujeitos, fragilizando os valores hegemônicos. Isso por empreenderem que neste território é possível transversalizar o “enegrecimento” de um currículo até então embranquecido pelo eurocentrismo, assim como criar novos procedimentos pedagógicos no cultivo de valores éticos em uma educação pensante e afirmadora da vida.

Por enegrecimento do currículo, entendemos o fato de que nenhuma educação é politicamente neutra como defende Hooks (2013); logo, é o currículo que reproduz a história dos vencedores e da referência eurocentrada; nisso há política, do mesmo modo que se podem exercitar outras políticas em um currículo multicultural, ou seja, que leve em conta a vertente africana, produzindo outras relações étnico-raciais e relações de forças menos hierarquizadas.

Sob esse olhar, a legislação étnico-racial (e não só ela) é oportunidade de se valorizarem as marcas dos povos africanos na formação social e cultural brasileira.

No entanto, a bagagem cultural é frequentemente associada ao folclore como estratégia de minimizar a forte presença do negro brasileiro nos costumes e na formação do país (FORDE, 2016).

Seja pela força da lei e do currículo, ou, melhor ainda, pelo entendimento de que relações mais equitativas são de necessidade humana, gerar uma discussão que vise à superação do estigma e da subalternização do negro, seu tratamento equitativo na sociedade, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana entremeados ao currículo, pode ampliar o entendimento das complexidades que perpassam o tema e colaborar no combate ao racismo.

Por meio de leis foi acrescentado o ensino de questões étnico-raciais aos currículos das instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas. São mudanças que também mantêm relação direta com a formação inicial de professores, pois implicam formalizar nesses currículos temas como trabalho, educação, política, gênero, classe social, saúde, voltadas à população negra. Mudanças que podem proporcionar à formação inicial um campo de luta antirracista estratégica. Sendo assim, a introdução dessa mudança curricular nos leva à reflexão sobre como têm ocorrido as relações étnico-raciais na formação inicial de professores para essa nova visão.

Entendemos que é preciso abordar a temática a fim de reforçar, na formação dos licenciandos, o pensamento crítico sobre a sociedade em que estão inseridos, ampliando a visibilidade de outras óticas históricas e sociais que abram espaço à pluralidade da cultura negra. Nesse sentido, uma formação inicial de professores que problematize as relações étnico-raciais entraria como campo estratégico de luta antirracista, já que estudar a África e o modo de colonização e de condições atuais de vida das populações negras pode contribuir para a percepção de que vivemos em uma sociedade racista camuflada por uma ainda suposta democracia racial. Esta que afirma não existir algo tão latente em nossa sociedade como o racismo.

A implementação das leis no âmbito educacional e curricular nos provoca a pensar como os licenciandos de Química trabalharão a oportunidade reflexiva que as legislações propõem na formação inicial de professor, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (redação dada pela Lei nº 11.645/2008). A lei convoca a oportunidade de abordagem das temáticas étnico-

raciais por meio de conteúdos que tenham relação com a realidade cotidiana desses grupos na atualidade (BARBOSA, 2011).

Somos alertados a perceber que os profissionais da Educação estão em meio ao processo de uma formação inicial que convoque as relações étnico-raciais. Uma vez que uma formação inicial pode produzir afirmação dos múltiplos modos de existir e sua relação com as construções históricas. Portanto, somos convocados a problematizar como trabalhar as relações étnico-raciais na formação de professores, de modo a prepará-los para o desafio de uma pedagogia antirracista.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)²¹ também levanta essa preocupação quanto as relações étnico-raciais com os estudantes em processo de formação para professores. Por meio de um de seus Grupos de Trabalhos, o GT21: Educação e Relações Étnico-Raciais, identificou-se em que medida e com quais ênfases as relações étnico-raciais estão sendo empreendidas, e mais especificamente, como a relação entre a formação inicial de professores e a educação das relações étnico-raciais vem sendo objeto de estudo nas universidades. O GT também indagou sobre quais interlocuções estão ocorrendo nas formações iniciais de professores relativas às relações étnico-raciais, de modo que desenvolvam ações efetivas na lida da questão em sala de aula.

Uma vez que já tem sido apontada uma insuficiência nos modos de trabalho da formação inicial de professores sobre a questão étnico-racial, cabe refletir em que medida e com qual aprofundamento estão sendo fomentadas as mudanças elencadas na legislação. Na medida em que ocorrerem adequações positivas e propositivas de aprofundamento do debate estão sendo trabalhadas, pode-se evitar que profissionais ignorem o problema:

[...] por não saberem como intervir diante de tais circunstâncias, ancorando-se no argumento de não estarem preparados, pois não receberam formação para lidar com as questões étnico-raciais (MACEDO, SILVA, 2010).

Nesse sentido, se faz importante a inserção do assunto nos currículos das formações iniciais de professores, como forma de enfrentamento ao racismo e como

²¹ ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1976 pela iniciativa de alguns programas de pós-graduação da área da Educação.

modo de implantar a Lei nº 10.639/2003, que transversalize a afrodescendência de nosso povo durante a formação.

Todavia, no que diz respeito às mudanças curriculares na formação de professores, há muito o que percorrer, é o que demonstram as parcas pesquisas sobre as relações étnico-raciais na formação inicial de professores:

No que se refere às pesquisas que focalizam a interface entre a formação inicial de professores e a educação das relações étnico-raciais, é bastante evidente o pouco investimento de esforços de pesquisa nessa direção (GALIAN; FERREIRA, 2015, p.14).

Os autores chegaram a essa conclusão após avaliarem os trabalhos acadêmicos e pôsteres apresentados no GT 21 da ANPED apresentados no período de 2004 a 2013, cujos trabalhos tinham como tema “A Formação Inicial de Professores nas Relações Étnico-Raciais”. Constatou-se que dos 199 trabalhos apresentados, apenas 09, o que representa 4,5%, contemplavam a união da temática racial e formação inicial de professores. Os mesmos autores ainda ratificaram a necessidade de uma formação inicial que contribua para enfrentar o desafio de desestabilizar concepções naturalizadas relacionadas às relações étnico-raciais, por intermédio de um currículo que aprofunde a compreensão do caráter de construção social dessas mesmas relações. Mas ponderam que o domínio de conteúdo é essencial, todavia não é suficiente, apontando ao fato de que mais elementos são importantes.

A pouca empatia com o tema étnico-racial também comparece ao buscarmos pesquisas na plataforma da Pós-Graduação em Educação da Ufes, pois, de aproximadamente 460 dissertações, sob os descritores “relações étnico-raciais” e “formação de professores”, nenhuma fez a junção de ambos os assuntos. Somando-se a essa constatação, das 184 teses de doutorado do mesmo programa, apenas uma²² abordou as questões étnico-raciais. Um indício de como pesquisas relativas às relações étnico-raciais na formação inicial de professores ainda são escassas no estado do Espírito Santo.

²² MONTEIRO, **Nelma** Gomes. **Afirmar as diferenças étnico-raciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010. 213 f.: il.

Nesse sentido, não basta a garantia em lei da temática racial no currículo formal, mas é preciso trabalhar capilarmente as possibilidades acadêmicas de transposição do preconceito de modo engajado. Logo, para formar um professor, faz-se necessária a compreensão do profissional pelos conteúdos específicos que visam superar o eurocentrismo e reestruturar as relações étnico-raciais e sociais, produzindo outros e novos processos pedagógicos. Os conteúdos não podem ficar reduzidos a palavras ou raciocínios desvinculados das experiências inferiorizantes vividas pelos negros e da denúncia das desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (GALIAN; FERREIRA, 2015). Creio que para tanto o currículo formal seja fecundo, porém o tema transborda qualquer formalização.

O racismo é um tema que permeia a vida de cada um em uma sociedade em que todos têm sangue negro nas veias. Aplicar novas práticas na formação inicial de professores implica promover discussões aprofundadas; isso seria prover na formação um tempo suficiente para ir além da problematização do pensamento histórico de trabalhar a diversidade dos fatos culturais de uma sociedade e de uma minoria, mas, também, questionar as desigualdades e os modos de exclusão existentes, pondo em análise a questão no próprio corpo representativo de negro como professores e estudantes da formação inicial.

Na contramão do que defendem Moreira e Almeida (2014), muitos professores não recebem na formação inicial as ferramentas necessárias para lidarem com tanta diversidade na sala de aula. Na realidade, são tantos os enfrentamentos cotidianos, resumidos à preocupação com a aula em si, que ficam em segundo plano tantas outras questões que permeiam a formação social e intelectual dos estudantes. Reforçam ainda os autores que, talvez, durante a formação inicial de professores, fique a lacuna de um currículo que subsidie informações concretas sobre o ensino-aprendizagem antirraciais.

Nessa sequência, é importante trabalhar a temática étnico-racial pontualmente como em comemorações como as do dia 25 de julho, em que é celebrado o Dia Internacional da Mulher Negra, Latino Americana e Caribenha, ou dia 20 de novembro em que se comemora a Consciência Negra. Apesar de essas datas remeterem a marcos potentes de resistência, a comemoração delas por si só não suscita à formação inicial do professor a problematização consistente em torno das

relações étnico-raciais. Sendo que, para uma formação inicial, é importante o despertar de discussões e ações que desloquem o entendimento cristalizado do racismo e convoquem novas construções históricas.

Ao levar em consideração que o racismo é uma produção social violenta de nossa história, como desenvolvido no capítulo anterior, ações pontuais apenas deslizam sobre o assunto e podem camuflar sofrimentos reais vividos por muitos em nossa sociedade. Inserir as relações étnico-raciais no currículo e ir além dele pode contribuir como posicionamento político contra os racismos que se desenrolam entremeados entre raça, gênero e classe social.

Além dessa implicação entre os temas, ponderamos que uma formação inicial transcende a própria possibilidade de se tornar professor em uma sala de aula. Uma formação acadêmica é abrangente, pois proporciona um vir a ser professor/educador em vários campos de trabalho. Isso porque esses estudantes poderão assumir postos como coordenadores de escola, coordenadores de curso, diretores, poderão engajar-se em projetos, em sindicatos, serem químicos em indústrias, professores do ensino superior, dentre outras possibilidades. Nesse sentido, a formação inicial implica o conhecimento das relações étnico-raciais na sociedade, para a vida.

Por isso, o elemento chave da formação seria descentralizar-se, desenvolver a empatia e, sobretudo, compreender os valores culturais afrodescendentes para trabalhar o racismo e suas variações (BLANCH; GÁLVEZ; VARGAS, 2017). O conhecimento sobre a história Africana e a colonização por países europeus deveria ser movente, múltiplo e aberto a outras percepções que transcendam o etnocentrismo. Com diálogo contínuo e intercultural, as relações étnico-raciais precisariam centrar-se num conhecimento amplo, nas relações, no fortalecimento dos laços com outras nações, valorizar seus símbolos e rituais. A construção do passado não deveria excluir o outro, mas agregá-lo.

Nesse sentido, compreende-se que a formação de professores é um espaço privilegiado de produção de saberes e práticas, e visto desse modo, pode provocar fissuras cada vez mais contundentes nos cotidianos de formação inicial de professores relativo às relações étnico-raciais e muitos temas que a atravessam.

Sem, no entanto, descartar que uma formação é apenas um nó da rede de possibilidades de trabalho antirracista.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho possui um caráter qualitativo, por isso os eventuais dados numéricos ou documentais tiveram caráter coadjuvante para as análises. O material de base foram as narrativas colhidas no campo. Estas seguiram pistas que desembocaram em conversas informais, rodas de conversa coletiva e entrevistas semiestruturadas com os licenciandos em Química e os envolvidos em sua formação: servidores administrativos, professores e gestores do Ifes.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), lotado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Campus Goiabeiras, Vitória - ES.

O projeto foi aprovado por meio do parecer consubstanciado nº 2.749.600, cuja pesquisa se encontra registrada sob número do CAAE - 86460616.9.0000.5542 (Anexo D). Os participantes assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) conforme modelo submetido e aprovado pelo CEP, como consta no anexo deste estudo. O título da pesquisa então permanece “Relações étnico-raciais na formação inicial de professores de Química no Ifes”.

O estudo interroga as relações étnico-raciais na formação inicial de professores de Química que ocorre em um Instituto Federal do Espírito Santo. Para tanto, iniciei o trabalho de campo no segundo semestre de 2016 a fim de fortalecer relações dentro da instituição, compreender suas dinâmicas de funcionamento, até o ponto de gerar os encontros e entrevistas, que se encerraram no segundo semestre de 2018.

Habitar o campo de pesquisa implicou minha participação em web conferência relacionada às relações étnico-raciais no campus, observação do ambiente e da rotina da instituição, permitindo meu corpo de pesquisadora vibrar nos acontecimentos aparentemente cotidianos dessa licenciatura.

Realizamos 29 encontros, sendo 06 deles coletivos exclusivamente com os estudantes de licenciatura em Química, incluindo três estudantes de outro curso que desejaram participar. Nesses encontros explicamos o objetivo da pesquisa, a necessidade de gravar as narrativas e anotar os pontos que entendesse como importantes e impactantes. As gravações foram autorizadas pelos estudantes para transcrição, assim como foi exigido o sigilo das suas identidades para preservar a liberdade de expressão. Também oferecemos a eles a possibilidade de terem acesso a essas informações, caso desejassem.

A partir das narrativas iniciais dos acadêmicos, percebi que também precisaria fazer uma escuta de outros componentes da formação inicial desses licenciandos, pois as falas apontavam para a estrutura curricular do curso, para os profissionais envolvidos, para a estrutura burocrática da instituição de ensino e também para a estrutura burocrática do curso. Portanto, ao passo que o grupo foi se esvaziando, caminhamos às conversas informais com estudantes e servidores, que totalizavam dez. Compreendendo melhor as falas, passamos às entrevistas com o roteiro semiestruturado (apêndice B), contando novamente com a participação de licenciandos, servidores administrativos, gestores e professores. Em todo o

processo, as perguntas que configuravam o pano de fundo de todos os encontros foram: “como você vê sua formação relacionada às questões étnico-raciais? Que faz em relação às questões étnico-raciais?”

Os procedimentos metodológicos adotados foram formulados em decorrência dos encontros com os sujeitos da pesquisa, e a experiência em campo nos foi apontando quais caminhos seguir. Por esse motivo, a apresentação dos resultados se deu pelo processo de intervenção mútua: pesquisadora, sujeitos e procedimentos utilizados durante a pesquisa partem do princípio de que todos estamos implicados nesse processo de aprendizagem que é o pesquisar. A pesquisa se estabelece nas relações tecidas no campo de estudo e nas afetações mútuas típicas da metodologia adotada. Na pesquisa-intervenção a intenção é vivenciar que o conhecer e o fazer são inseparáveis e com consequências políticas (PASSOS; BARROS, 2014). Essas trocas ou intervenções mútuas ocorrem com a implicação de todos. A minha tenho exposto desde o início desta pesquisa, ao rememorar lembranças infantis, de vida e complementado pelo itinerário profissional até o momento no Ifes, onde a experiência me fez sentir preparada para retornar à Universidade como mestranda.

Formada e atuante na profissão de psicóloga desde 2008, agreguei à vida profissional o trabalho como servidora administrativa no Ifes a partir de 2012. Fazer parte de um ambiente de Educação pública, de formação de pessoas, foi motivo de renovo para meus fazeres e percepções de um novo universo onde ainda não havia mergulhado profissionalmente. Tive a oportunidade de conviver com os estudantes, fazer contato com a comunidade e com empresas. A partir do Ifes também aprendi muito ao participar de comissões, chefiar setor, aderir a lutas junto à gestão e buscar soluções ainda que transitórias. E, paralelo ao orgulho por trabalhar na Educação, passei a questionar criticamente a Educação que construímos.

Por essas vivências como servidora, entendo que a partir da posse desse cargo esta pesquisa já havia se iniciado, tomando forma acadêmica ao ser escrita como pré-projeto de pesquisa para o mestrado em Psicologia Institucional. O estudo já acontecia durante a atividade laboral, no servir ao público, ao social, como psicóloga, como cidadã, como estudante, como trabalhadora, como participante da instituição de ensino público, no sindicato de classe e na comunidade.

Durante o mestrado, outros espaços também contribuíram para reflexões que compõem nesta pesquisa, como os encontros organizados pelo Conselho Regional de Psicologia, os congressos, as conversas com companheiros militantes, a disciplina extra realizada no doutorado de Educação da Ufes, as supervisões junto ao orientador, a participação em grupos de estudos sobre sexualidade e trabalho. Conhecimentos, por vezes, não específicos sobre o tema da formação inicial de professores nem das relações étnico-raciais, mas que transversalmente contribuíram com o objeto de investigação. Ao pesquisar a formação inicial de professores diante da grandeza de possibilidades de conhecimento, entendo que a pesquisa é uma pequena contribuição ao pinçar um nó de uma rede social de possíveis que se conectam à investigação.

3.1 PESQUISAR COM O OUTRO

Os objetivos que guiaram o processo de pesquisa e as análises não se configuraram apenas como metas a serem executadas, mas como disparadores, como norteadores para conhecer de que forma é vivenciada uma formação inicial de professores de Química quanto às relações étnico-raciais em um Ifes. Não houve busca por “provas” ou “dados” comprobatórios, muito menos alguma hipótese a ser confirmada. O processo de pesquisa modulou-se em meio aos acontecimentos cotidianos da licenciatura em Química, das problemáticas trazidas pelos estudantes, mediante o relato de suas vivências, seus sentimentos e percepções sobre o curso quanto às relações étnico-raciais, sem deixar de incluir outros atores envolvidos nesta formação inicial, como os servidores administrativos, professores e gestores. Isso porque as narrativas dos licenciandos sinalizavam também para o modo de operar do curso, do currículo, da gestão, da formação, do comportamento político dos licenciandos e estudantes em geral da instituição, o que tornou importante fazer a escuta de outros atores do cenário da formação inicial.

Coadjuvantes aos relatos dos sujeitos, também foram levantados alguns documentos para as análises, conforme anexos, como: o levantamento de

autoidentificação de cor dos licenciandos, a grade curricular e a minuta da Política de relações étnico-raciais dos Ifes.²³

A pesquisa abarcou questões durante a formação inicial que transcenderam os muros do Ifes e da formação inicial de professores; ela surgiu desse processo formativo, junto aos licenciandos em Química, e transitou para além do ambiente acadêmico em todo e qualquer espaço social. Partimos do princípio de que existe uma rede formativa da qual todos participamos, e de que a formação inicial é um nó dessa rede que desejamos investigar por meio de uma lupa. A escolha da formação inicial de professores em Química foi eleita por fazer parte do mundo de trabalho e estudo da pesquisadora e pelo fato de uma formação inicial ser um lugar estratégico de luta antirracista. Por entender também que a formação inicial de professores é uma oportunidade de rompimento de padrões e de ampliação da visão do estudante para o mundo. Formar-se professor implica ingressar em uma profissão, mas antes de tudo é uma possibilidade de transformação.

Acessei inicialmente os alunos da licenciatura que conhecia melhor, expliquei a pesquisa e, por meio do interesse despertado, esses apontaram caminhos que viabilizaram as conversas e encontros com outros licenciandos. Com o interesse demonstrado no primeiro encontro, os próprios cursistas se dispuseram a convidar outros colegas e chegaram a sugerir que todos os alunos do campus participassem, além da comunidade local. Deixei esses anseios registrados, pois era preciso foco tanto no recorte da pesquisa quanto no tempo, levando em consideração que o mestrado é um período breve de 24 meses.

A partir dessa mobilização inicial, os próprios licenciandos se prontificaram a estender o convite em outras salas de aula. Como consequência, compareceram militantes, participantes do movimento negro, críticos do neoliberalismo, participantes do Diretório Acadêmico, integrantes do movimento LGBT, entre outros interessados na temática. Isso levou a refletir sobre como esses estudantes estavam mais sensibilizados à temática étnico-racial. Alguns, mais assíduos do grupo, cursavam períodos mais adiantados do curso, da metade em diante ou prestes a

23

Esse documento identifica os estudantes, por essa razão foi inserida uma tabela que resume as informações feitas pela pesquisadora, e consta nos anexos (A, C e E), representando esse documento institucional.

produzir o Trabalho de Término do Curso, logo, já haviam passado pelos estágios obrigatórios em escolas públicas, participado da história do campus e do curso em si. Alguns já eram formados em cursos técnicos e prestaram novo processo seletivo para a Licenciatura em Química. Durante os encontros, três estudantes de outros cursos também deram suas contribuições ao frequentarem as reuniões.

Somado a isso, entrevistei servidores do administrativo, considerando que, ao trabalhar em uma instituição de ensino, todos se tornam educadores de alguma forma. E como os licenciandos levantaram questões que envolviam a instituição e os professores que ministram aulas na licenciatura, também entrevistei os docentes. Estes pertenciam a dois núcleos: o técnico, chamado de “área dura”, constituído de professores cuja formação é bacharelesca na área de exatas; e comum, composto por docentes formados na área de Educação.

Com a rarefação dos participantes do grupo, passei para as conversas e entrevistas individuais; nessa fase, com uma melhor capacidade de estruturar as questões ora levantadas, foi possível desenvolver um guia semiestruturado para as entrevistas. Todavia, houve liberdade para extrapolar o roteiro quando era necessário aprofundar um subtema que emergia ou que se repetia durante as narrativas.

Pedi ao grupo autorização para gravar, e todos me deixaram à vontade para fazer os registros da forma que achasse mais conveniente para a pesquisa. As entrevistas semiestruturadas também foram gravadas com esse consentimento e transcritas para que eu pudesse acentuar os conteúdos das análises nos capítulos 4, 5 e 6. As narrativas que permeiam esta dissertação é que deram o tom a toda a tessitura.

Também acordamos o sigilo dos participantes, para zelar pela ética e evitar qualquer desconforto, de modo que se sentissem à vontade e confiantes para explanar suas questões, algo que também pactuei como pesquisadora/servidora do Ifes. Os encontros ocorreram em sala reservada para essa finalidade, conciliando os encontros e horários disponíveis dos estudantes. As reuniões individuais aconteceram no espaço de uso comum do pátio ou em corredores.

Para esse anonimato, substituímos os nomes dos participantes por elementos da Tabela Periódica (anexo B), acrescidos do número do encontro e da identificação como estudantes, servidores administrativos, professores ou gestores. A distinção entre encontro coletivo ou individual pode ser percebida no texto pelos diferentes

sujeitos/elementos da tabela periódica em que houve uma só reunião. Os números que identificam as narrativas são consecutivos de 01 a 29, portanto o leitor poderá diferenciar encontro (em grupo e/ou informal) de entrevista (com o roteiro).

Acordamos também que retomariamos as falas para ter certeza do que fora dito e para possibilitar discussões e reflexões, evidenciando, ainda, as implicações entre participantes e pesquisadora, base da metodologia da pesquisa de intervenção.

Os encontros foram gravados em áudio e transcritos, juntamente com os registros de todas as impressões, análises, dúvidas, conexões com teorias e livros e caminhos a seguir. Anotações inseparáveis do Diário de Campo, substrato do campo de pesquisa, onde se revelariam todas as percepções e implicações do pesquisador, além dos tensionamentos produzidos.

E, por que registrar o processo de pesquisa dessa forma? Porque pretendíamos devolver aos entrevistados as narrativas deles, oportunizando a (re)apresentação das questões de modo que fossem (re)discutidas, como um dispositivo de reflexão conjunta. Segundo Barros e Passos (2014), a devolução inclui tanto pesquisador quanto pesquisado e “[...] nesse sentido, tal registro se complementa no ato de sua restituição” (p. 172). A restituição dos relatos aos diferentes participantes socializa o processo de análise e as implicações que atravessam a pesquisa, como defende Passos e Barros (2014, p. 172): “O registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo [...] como disparador de desdobramentos da pesquisa”. A restituição das narrativas no diário de campo faz parte do processo da pesquisa-intervenção e tem o meritório papel de dissociar o pesquisador como lugar de saber constituído para pesquisar, estabelecer a horizontalidade dos saberes (BARROS; PASSOS, 2014).

O aprendizado mútuo que ocorreu nos encontros, nas reflexões e devolutivas, flexiona e transforma tanto sujeitos da pesquisa quanto o pesquisador, por valorizar esse processo de intervenção mútua. A metodologia adotada, pesquisa-intervenção, inevitavelmente realiza-se nas relações, em coemergência com os sujeitos da pesquisa. Por ser coletiva, múltipla e derivante, inclui na análise a implicação do pesquisador, que se põe na trama das relações em campo (LOURAU, 2004, apud ALTOÉ, 2004).

Na pesquisa-intervenção ocorre um condicionamento mútuo, no qual pesquisador e sujeitos da pesquisa deslocam-se e transformam-se nos variados modos de ações, engajamentos, intensidades e lutas de forças em campo. Nessa perspectiva, toda pesquisa é de intervenção e exige do pesquisador um mergulho no plano de existência cotidiano do local da pesquisa, provando de um conhecer e fazer inseparáveis. É no conhecer que se faz, e esse conhecer-fazer causa consequências políticas, cria realidades em nós e em nossa circunferência (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014). Ao partir desse funcionamento, compreendemos que estar no campo se configura intervenção, pois tanto o pesquisador quanto os sujeitos transformam-se enquanto se relacionam e recriam a si mesmos e a outras realidades. Ao apostar que toda pesquisa é de intervenção, compromete-se aquele que conhece e aquele que é conhecido, unindo-os num mesmo plano de implicação (BARROS; PASSOS, 2014).

Por compreender que a construção do conhecimento ocorre em processualidade, o pesquisador assume uma postura de afetabilidade em meio aos acontecimentos, deixando o corpo aberto e atento ao plano de forças existentes no campo. Enquanto a observação e o cultivo das relações são exercitados no cotidiano aparentemente sem novidades, ali comparecem as questões, e esses são processos de corporificação da pesquisa no corpo do pesquisador.

É nesse mergulho que, segundo Pozzana (2014), a pesquisa realiza uma inscrição corporal, ou seja, processos de corporificação do conhecimento e práticas que configuram regimes de afetabilidade no corpo-pesquisador. Seguir esses processos significa captar e deslizar por relevos, permitindo afetações, acolhimento do inesperado e dos acontecimentos que surgem durante a investigação.

Os caminhos processuais da pesquisa, nesse sentido, são acompanhados, à medida que vamos aprendendo a pesquisar em meio às inseguranças de um suposto caminho certo a seguir. Assim, as aprendizagens do pesquisador não se dão por aquisição de informações apenas, mas, sobretudo, por cultivo das relações no campo. “Conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si e do mundo, o que tem consequências políticas” (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2014, p. 30).

É preciso estar presente em corpo, concentração e sensibilidade; portanto, esta pesquisa buscou fugir da representação que antecipa respostas e procurou executar

uma raspagem dos elementos surpresa. Na pesquisa-intervenção estes são bem-vindos por suscitar os analisadores, e sabendo-se que mesmo as respostas são transitórias, desencadeiam-se ainda mais perguntas.

Em meio à riqueza de impasses que surgiram, acabamos por aprofundar as problemáticas de maior afetação, uma vez que não foi possível abarcar todas as multiplicidades e nuances ocorridas no campo. Mesmo a visão do pesquisador mais sensível é limitada pelo foco do trabalho e pelos direcionamentos dados pelo que mais lhe afeta, portanto nem tudo que se apresentou em campo poderá ser problematizado, até pelo limite de tempo que impera sobre um mestrado.

3.2 O INSTITUTO FEDERAL

No Brasil, a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica²⁴ teve início em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, criou 19 escolas de aprendizes e Artífices que na época de sua criação tinha como foco profissionalizar as “classes desprovidas”²⁵, ao ensinar um ofício a essa população. Isso significava tornar úteis seus corpos no processo de industrialização no Brasil e promover a criação de mão de obra para essa finalidade. Ao adquirir um ofício e exercer hábitos de trabalho profícuos, supunha-se que as classes desprovidas se afastariam da ociosidade, do vício e do crime. Essa estratégia tendia a aliviar a tensão social da época, acalmando a sociedade, pois no entendimento da Primeira República, a criminalidade tinha origem na ociosidade da classe popular. Assim, a Educação desse segmento da sociedade visava também por fim à violência e ao crime e, por conseguinte, proporcionar a paz às elites.

²⁴ Foram construídos mais de 500 institutos federais no Brasil nos governos presidenciais de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Os 22 campi existentes no Estado do Espírito Santo fazem parte desse processo.

²⁵ A nomenclatura “classes desprovidas” foi reproduzida tal qual o site do MEC. Disponível em: <<http://rededefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em set. 2015 e 11 mai. 2017. Também, como fundamento legal o decreto 7566 de 23/9/1909, que institui a Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, objetivando incluir os pobres e desvalidos no processo de industrialização no Brasil com a criação de mão de obra. De modo que, adquirindo hábitos de trabalho profícuos, se afastassem da ociosidade, do vício e do crime. A intenção era de aliviar a tensão social da época acalmando a sociedade, pois no entendimento da Primeira República, a criminalidade tinha origem na ociosidade da classe popular. Assim, a Educação desse segmento da sociedade visava também ao fim da violência e do crime e, por conseguinte, à paz das elites.

Atualmente, o Ifes configura-se com status de universidade desde 2008. Sua estrutura é destinada à promoção da Educação profissional pública. São 22 *campi*²⁶ em nosso Estado, que qualificam profissionais sobretudo em nível técnico e, em alguns deles, são ofertadas licenciaturas. A lei nº 11.892/2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e deu outras providências, dentre elas, a oferta cursos de licenciatura, e programas especiais de formação pedagógica, na perspectiva da formação de professores para a Educação básica, acima de tudo nas áreas de ciências e matemática, e também para a Educação profissional (como rege o Art. 7º inciso VI, alínea b desta lei).

Trata-se de uma Autarquia Federal pública, comprometida com a oferta de cursos técnicos e de graduação, em crescente ampliação da estrutura por meio de pós-graduações, mestrados e doutorados. Sua missão é “[...] a promoção da educação profissional pública de excelência, integrando ensino, pesquisa e extensão, para a construção de uma sociedade democrática, justa e sustentável”²⁷.

Em contexto histórico diferente, classes dantes desprovidas buscam há décadas por igualdade de condições de acesso a oportunidades que, historicamente, têm sido reservadas a quem pode pagar por uma Educação diferenciada como pré-vestibulares, cursinhos, pré-técnicos até ingressar no Ifes. Sendo assim, o fato de o Ifes ser uma instituição pública, por si só, não garante a entrada de todos e o grupo de maior número na sociedade, os negros e pobres, ficam distantes de oportunidades de ascensão, até porque o processo de manutenção de subalternização dessa população é histórico, como vimos com capítulo II.

Para os estudantes que acessam o Ifes enquanto formação pública, o que temos presenciado é que os estudos aumentam as chances de mudança de status social. Muitos estagiam e, em seguida, são inseridos no mercado de trabalho. No caso dos licenciandos em Química, alguns ingressam em mestrados após a formação inicial, passam em concursos ou são empregados por empresas privadas. Nesse sentido, como estão se formando os possíveis professores em uma instituição cuja própria

²⁶ Informações mais detalhadas sobre os Ifes no Estado do Espírito Santo estão disponíveis em: <<http://www.ifes.edu.br/institucional?showall=>>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

²⁷

história produz processos de inclusão e exclusão relacionados às relações étnico-raciais? Como os licenciandos são trabalhados sobre a temática étnico-racial visto que essa questão não só os perpassa enquanto estudantes, mas estará presente em seus cotidianos profissionais e pessoais? Para dirimir esses questionamentos, foi necessário habitar o campo de pesquisa junto aos licenciandos.

3.3 HABITAR UM CAMPO “COMO JOGAR NA RODA”

O termo habitação, o habitar um campo, diz respeito a um processo não marcado por uma data inicial, pois a pesquisa já estava no campo de algum modo. Ela foi permeada pelas inseguranças do novo, pela tensão, indecisão e, ao mesmo tempo, pelo prazer no desafio-pesquisa. Foi preciso praticar o andar leve, mas atento que a todo tempo ensina, indaga e faz franzir a testa questionando. Por onde começar? Onde estão as pistas a seguir? Assim que surgirem, quais afetam mais, quais problematizar? Que implicações têm o pesquisador? De que modo estar próximo dos sujeitos da pesquisa?

Para habitar o campo precisei aprender a simplicidade misteriosa da vadiação. “Vadiar” é a astúcia do capoeirista, é a sensibilização para uma atenção desfocada. Os aprendizes da capoeira ficam atentos ao tempo do evento, à ginga, “gastam” tempo para contemplar e decifrar os signos que se dão nos encontros da roda. Cultivar a vadiagem, desaproveitar o tempo, é ganhar em proximidade (ALVAREZ; PASSOS, 2014). Na capoeira de Angola, um dos aprendizados mais importantes é a vadiação que, como experiência, não pode ser antecipada, controlada, nem treinada, pois é feita com o outro, mediante situações inesperadas e abertas que têm seu próprio tempo, em aprendizagens singulares e irrepetíveis.

Com esse aprendizado inscrito no corpo, caminhei em direção aos encontros com os sujeitos sem dar-lhes forma; fui adentrando o campo, a convivência, observando; e essas ações me possibilitaram deixar as inseguranças de um suposto caminho certo a seguir em segundo plano, e fui “vadiar”, habitar esse espaço, aprender com o estar juntos, no jogo do cotidiano.

3.4 A CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A Ciência está sempre interessada por objetos e, nessa medida, pode se constituir um conhecimento interessante. No entanto, isto só ocorre na medida em que inclui tanto o seu interesse pelo objeto quanto os interesses do próprio objeto (PASSOS, KASTRUP, 2014, p. 227).

Esta pesquisa tomou forma na ocasião de encontros para organização institucional de divulgação dos cursos ofertados pelo Ifes no processo seletivo 2015/1. Nesses, havia servidores e estudantes pibidianos da Licenciatura em Química do Ifes. As reuniões objetivavam atrair os estudantes das escolas públicas periféricas de Ensino Médio da região, dar visibilidade aos cursos e às vagas existentes, demanda que ocorre semestralmente. Por isso, coletivamente, pensamos no desenvolvimento de um projeto de extensão que pudesse ser continuado e que ampliasse essa divulgação para além do período antecedente às provas dos processos seletivos. Pensamos em um Ifes aberto à visitação comunitária e das escolas, e intitulamos a iniciativa de “Ifes Portas Abertas”.

Além de irmos às escolas públicas, os estudantes viriam ao Ifes para conhecer as instalações do campus. Tínhamos o intuito de aguçar o desejo por estudar nesta Instituição, além de informar sobre as modalidades de cursos, a similitude do Ifes com a universidade pública, a existência de bolsas e auxílios estudantis, entre outras possibilidades como o fornecimento de uniforme e de material didático. Portanto, teríamos a oportunidade de provocar a proximidade com a comunidade local com os estudantes do Ensino Médio público das imediações. Ao mesmo tempo manter contato com o público alvo de modo constante, expondo detalhes da estrutura física (prédios, terreno, laboratórios, salas de aulas, os equipamentos pedagógicos etc.); assim como as modalidades de ingresso e as possibilidades de desenvolvimento de uma carreira profissional e da conseqüente mudança de status social.

Nas reuniões para escrever o projeto “Ifes portas abertas”, os estudantes de Licenciatura em Química, pesquisadores do PIBID, relataram que os alunos das escolas públicas periféricas em que atuavam consideravam o Ifes inalcançável para seu mundo educacional, compreendiam-no como instituição particular ou sentiam-se incapazes de serem aprovados em um processo seletivo considerado árduo. Aparentemente, isso se dava pelo pertencimento deles a famílias de poucos recursos

financeiros para arcar com uma formação e pela crença de terem uma base escolar insuficiente para passar na seleção e/ou concluir o curso no Ifes.

Os relatos dos licenciandos sobre esses estudantes foram intrigantes, pois anunciavam a exclusão de uma camada que justamente era o público-alvo da Instituição, uma vez que essa divulgação sequer passava por escolas particulares. Havia uma contradição: um grupo excluído por fatores que gravitavam em torno das relações étnico-raciais e econômicas *versus* a formação pública ofertada pelo Ifes à qual todos poderiam acessar. Mas nem todos possuíam igualdade de oportunidades para esse ingresso, tampouco usufruto socioeconômico, acesso ao conhecimento e à formação; o que não deveria ser um privilégio, mas um percurso natural.

Uma formação pode produzir status social nas vidas dos estudantes, pois são comuns relatos de professores e de egressos²⁸ de que estudar no Ifes fez diferença em suas vidas, pois foram aprovados em concursos municipais, estaduais e federais, em mestrados, ocuparam cargos em empresas dentro e fora do Estado, ou ainda, se tornaram donos de seus próprios negócios. Temos egressos cursando medicina, odontologia, ou ainda seguindo carreiras disparadas pelos cursos da instituição. Muitos desses retornam ao Ifes como professores, local onde forjaram seus saberes profissionais. Todavia, por quais motivos o Ifes não seria uma possibilidade, particularmente para estudantes periféricos negros? Que processos perpassam os estudantes das escolas de Ensino Médio público que inviabilizam a eles vislumbrar o Ifes em seu processo educacional-profissional?

Com esses questionamentos iniciais, a intenção era pesquisar junto aos pibidianos nas escolas públicas e junto aos estudantes que faziam pesquisas os processos que se relacionavam às questões étnico-raciais ao não ingresso no Ifes. Todavia, percebemos imediatamente, ao adentrar o campo de pesquisa, que a formação inicial de professores em Química poderia ser um agente de transformação, por formar profissionais que poderiam lecionar juntos aos alunos das escolas públicas municipais e estaduais de modo mais integrado com as relações étnico-raciais e com seus impactos sociais. Assim, essa formação poderia fortalecer multiplicadores implicados no combate ao racismo, que com seu projeto de subalternidade dificulta ao negro o acesso à formação e consequente ascensão social.

²⁸ Egressos são os ex-estudantes do Ifes.

Nesse sentido, a construção de vias de solução a melhorias no acesso dos estudantes de escolas públicas estaduais e das comunidades ao Ifes, nos remeteu aos sujeitos de nossa pesquisa, os licenciandos em Química do Ifes, e sua implicação na cealeuma das relações étnico-raciais, proposta de nossa pesquisa.

3.5 ENCONTROS DEVOLUTIVOS DA PESQUISA AOS SUJEITOS

Devolver a pesquisa aos sujeitos faz parte da pesquisa-intervenção como processo reflexivo, cujo objetivo consiste na reapropriação dos conhecimentos partilhados e problematizados pelo grupo entrevistado. É relevante que essa devolutiva ocorra primeiramente com os estudantes, por serem os principais atores que nos concederam acesso as suas realidades e experiências. Em seguida, abriremos para toda a instituição, que atualmente investe nas relações étnico-raciais com o desenvolvimento do Neabi²⁹. A agenda para esse retorno será marcada após a formalização de defesa desta dissertação.

4. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EXCLUSÃO, INSERÇÃO E TRANSFORMAÇÃO

Nesta seção, busco analisar como o Ifes produziu processos inclusivos no momento de sua criação, em 1909, na capital do Espírito Santo, Vitória. O cenário histórico visava proporcionar um ofício aos menos fortunados.

Lobo (2008) relata que pessoas que vagavam pela capital há poucos anos da abolição da escravatura e antes dela. O convívio com os estrangeiros na capital do Brasil, na época Rio de Janeiro, era de exclusão dos negros, que não eram empregados sequer como domésticos ou criados. Os imigrantes traziam os reflexos do colonialismo europeu, além de um forte racismo. Mais uma mostra da falência da Democracia Racial no país.

Apesar de a autora se reportar à realidade do Rio de Janeiro, quanto à rejeição ao negro em benefício ao imigrante europeu, isso não era tão distante de outras

²⁹

Neabi – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Ifes.

capitais, apesar das peculiaridades de cada região. Havia uma massa de pessoas afastadas da possibilidade de possuir um ofício e alvo do projeto de repressão da ociosidade negra. Afinal, os debates na província se direcionavam ao incentivo à imigração e à consequente expulsão do negro da sociedade. Os suspeitos de ociosidade e imoralidade eram todos os pobres, p os negros libertos, denominados como “classes perigosas”, em meio a uma produção científica pesarosa sobre os corpos negros como viciados e criminosos (LOBO, 2008).

Quando o atual Ifes foi criado, na época Escola de Aprendizes Artífices no Espírito Santo (EAA – ES), a população negra era o público alvo da instituição. À medida que a economia do Estado sofreu mudanças, a escola também se **adaptou** às novas realidades. Mudou de nome, adequou-se às leis vigentes, deslocou o foco e, enquanto acompanhava esses processos, modificou seu público e o direcionamento dos cursos. Percebemos então um paradoxo: o da inclusão e da exclusão, simultaneamente. Mesmo assim, a escola promoveu mudanças de status social fundamentais para quem a acessou como instituição produtora e transmissora de conhecimento tecnológico para o mundo do trabalho.

Comecei a refletir sobre isso em uma conversa com um servidor da instituição, que me sugeriu a leitura da tese de doutorado de Lima (2010). A pesquisa do autor analisou a formação de corpos trabalhadores no Ifes, cujo projeto excludente desviava de sua finalidade inicial de proporcionar a formação aos menos prósperos, mas que perdeu forças e passou a servir principalmente aos propósitos das elites e das grandes empresas que se instauram no Estado durante a industrialização.

Segundo Lima (2010), na década de 70 o Estado teve um crescimento na economia com a implantação de grandes empresas. Naquelas circunstâncias, quem seriam os trabalhadores delas? Quem formaria a mão de obra para mantê-las? Certamente uma massa de trabalhadores seria necessária para construir as sedes das companhias, e muitos deles precisavam de profissões/formações específicas para mantê-las em funcionamento. Como o servidor Enxofre nos relatou, este dado é um fragmento da história da industrialização em nosso Estado:

Eu vejo que a gente passou pela escola técnica e na década de 70 ainda era escola técnica, aqui no ES, com os grandes projetos industriais daquela região ali da Serra, Civit, a Companhia Siderúrgica de Tubarão, a Companhia Vale do Rio Doce. Com a vinda dessas empresas pra cá, a Companhia Elétrica, a preparação técnica foi de extrema importância naquele momento [...] a partir da década de 70, dentro do período da ditadura militar, em que o tecnicismo aflorou bastante, é que esses alunos buscaram uma escola técnica. Esses alunos com uma família que tinha uma base social e econômica mais favorável, eles buscaram a escola técnica e possivelmente o CEFET e depois o Ifes [...]. Naquele momento, porque estava precisando, havia uma reestruturação capitalista em andamento, principalmente a partir de 1973 com a crise do petróleo. Isso atingiu o Brasil também. Com essa reestruturação houve uma necessidade de mercado de trabalho e precisava dessa formação. (Servidor administrativo Enxofre, encontro 23).

Como é possível perceber nessa narrativa, o Ifes não se isentou de uma produção científica e formativa comprometida com a economia. O que produziu como ciência e formação esteve intrinsecamente ligado à economia, à população, aos recursos regionais, interesses de órgãos do Estado, prefeituras e ao desenvolvimento econômico necessário para manter essa estrutura. Dessa forma, tornou-se essencial a existência de mecanismos de produção e manutenção de uma estrutura. Dentre eles, a formação escolar/acadêmica regular que produzisse corpos trabalhadores que para essa organização industrial. Dinâmica similar à instauração de mecanismos de regularidade, analisados por Foucault (1999), que asseguravam a disciplina dos corpos e a regulamentação das massas. Nesse sentido o Ifes e as fábricas foram partícipes implicados como instâncias contributivas que se entrecruzaram econômica e socialmente.

Segundo Lima (2010)³⁰, os cursos profissionalizantes (do atual Ifes) acompanharam as mudanças econômicas e legais, inclusive repensando o tempo socialmente necessário para uma formação técnica. O autor problematizou desde a Escola de Aprendizes Artífices, em 1910, até o atual Instituto Federal do Espírito Santo, sobre as variações que denotaram uma instituição permeada por universos sociais, envolvendo indústrias, instalação de empresas em nosso Estado, crescimentos econômicos, mudanças de valores, conceitos morais e formação para o trabalho.

³⁰ Marcelo Lima (2010), em sua tese de doutorado “O desenvolvimento Histórico do Tempo Socialmente necessário para a Formação Profissional”, detalha a educação desde o Brasil Colônia e mais pormenorizadamente o processo técnico-educacional do atual Ifes desde sua criação como Escola de Aprendizes Artífices, sob um olhar marxista.

Para nos situarmos temporalmente, em 1909 as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas pelo então presidente Nilo Peçanha. No Espírito Santo, a Escola surgiu em 1910, voltada para pessoas com pouca renda. Na época, os alunos desvalidos ou órfãos podiam se tornar artesãos, realizando trabalhos manuais.

Em 1937, denominou-se Liceu Industrial de Vitória, no governo Getúlio Vargas. Nesse período, os profissionais eram voltados para a produção serializada, mas ainda com características artesanais. Em 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial foi transformado em Escola Técnica de Vitória (ETV). Em três de setembro de 1965, passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo, (ETFES), baseada em um modelo empresarial. Em 13 de março de 1993, foi inaugurada a primeira Unidade de Ensino Descentralizada, localizada em Colatina, norte do Estado. Deixou de ser Escola Técnica e passou a ser um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), a partir de março de 1999. Isso possibilitou novas formas de atuação e um novo paradigma de instituição pública profissional, com maior seletividade para o ingresso (LIMA, 2010).

O modelo atual do Ifes tomou forma em 2008, quando o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei nº 11.892, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no país. Rede que atualmente conta com quase 500 institutos federais, dos quais 22 deles se encontram no ES.

No caminho de transformações de Liceu a Ifes, os atravessamentos econômicos, políticos e sociais desembocaram em modelos pedagógicos voltados para a formação para o trabalho no ensino profissionalizante. O que refletia na idade de ingresso do candidato, no tempo de duração dos cursos e no atendimento aos interesses das elites (LIMA, 2010).

Na fase de ETFES, por exemplo, ao passar de um modelo profissionalizante de correção-assistencialista e taylorista para um mais economicista, afetou os conteúdos dos cursos, os perfis dos ingressantes, a duração da aprendizagem nos cursos, além de o ingresso se tornar altamente seletivo, de caráter praticamente privatizante, devido às parcerias com as grandes empresas do Estado (LIMA, 2010). A instituição, ao se associar historicamente ao processo de industrialização e à economia do Estado, materializou tais conjunturas no ensino profissionalizante.

Nesse contexto, como ficaria o público inicial, aquele para o qual a instituição foi criada, os menos favorecidos?

Gostaríamos de nos ater neste ponto. Se levarmos em consideração que a Escola de Aprendizes Artífices foi criada em 1909, estávamos há poucos anos da “extinção” da escravidão. Desta feita, estamos tratando de populações negras que “importunavam” a cidade com sua presença praticando a capoeiragem. Cabe lembrar que a capoeiragem era criminalizada desde 1890. E essa criminalização foi atualizada em 1942, com a lei de contravenções legais, e reatualizada das mais diversas formas nos jogos sociais, refletindo em pessoas negras, desafortunadas economicamente, desempregadas e estigmatizadas **científica** e moralmente, amedrontando com sua existência uma sociedade higienista. E este público derivava do ex-escravo, que posteriormente livre e fora de um projeto político de ascensão dessas massas, passou a ser encarado como um perigo social, representando para uma determinada camada da sociedade da capital, naquele contexto, a vagabundagem e a tendência à criminalidade. Foram vistos como fardos sociais, um peso ineficiente para a sociedade, sendo alvos do controle eugênico e de sanções (LOBO, 2008). Neste aspecto, mesmo a possibilidade de desenvolver uma profissão, a de artífice, não excluía uma lógica de subalternização. Afinal, quais propostas de ascensão social reais havia? Ainda assim, a possibilidade de desenvolver uma profissão e ser incluído no mundo do trabalho poderia gerar mudanças importantes para se ganhar o sustento.

Para Lobo (2008), o movimento de abrir espaço ao trabalhador livre desembocaria no modelo de operário asséptico e sistemático que foi se desenhando com a industrialização no Brasil. Essa realidade comparece em nossa pesquisa como uma lógica mercadológica e de luta de raça. E esta necessita de assimetria, perpetuada através de mecanismos de controle e assujeitamento.

Baseado na preparação dos trabalhadores para o mercado industrial a que se refere Lobo, ao nos voltarmos ao Ifes, percebemos que as vagas dos cursos do Instituto foram sendo destinadas à entrada de estudantes alinhados a trabalhar nas grandes empresas do Estado. Nesse raciocínio, utilizo a indagação do próprio Lima: “Restamos perguntar quanto vale uma vaga numa instituição pública de qualidade. E mais, até que ponto a Educação de qualidade pode ser comercializada?” (2010, p. 170).

Ou seja, a instituição foi criada para ensinar um ofício e direcionada a pessoas impossibilitadas até então de acessar uma profissão, mas o acesso à instituição por esse grupo foi se dificultando. Por outro lado, quando um desfavorecido consegue acesso e finalmente se profissionaliza, automaticamente se depara com um limite para sua ascensão social: ora sem conseguir avançar em sua formação acadêmica, ora sem chegar a ocupar postos de trabalho bem remunerados.

Nesse aspecto, além de a Educação ser negada historicamente ou dificultada à população negra, quando ela é proporcionada passa a ser limitada às necessidades empresariais e de empregabilidade. Assim, coexiste uma proposta de manutenção de um projeto de subalternidade, limitando até o ponto que as massas populacionais podem chegar. Essa questão comparece na narrativa do estudante Ítrio, pois sua exposição realça a delimitação nos patamares de Ensino Médio para as pessoas com as quais ele convive. Para essas, está posto que, prioritariamente, precisam trabalhar. Por isso, geralmente não podem cursar uma graduação, por exemplo. O estudante entende que, para determinados grupos, o acesso a patamares mais altos de escolarização e de conseqüente aumento de ganhos é mera fantasia.

[...] eu fiz, na escola onde estudava o Ensino Médio, uma pesquisa com o 3º ano [...] sobre quem queria fazer um curso superior, faculdade. Nenhuma pessoa negra queria [...]; não queriam porque não eram incentivados [...]. As pessoas não estudam e abandonam, acabou o 3º ano e já param, “vou trabalhar, porque não tenho condições” [...]. De todos os meus amigos [...] nenhum faz faculdade, não tem uma pessoa que eu possa falar: “aquele ali tá estudando pra ser tal coisa”, todos abandonaram ou terminaram (o Ensino Médio) e ficou por isso mesmo, entendeu? O ambiente, isso faz muito uma pessoa (estudante de licenciatura Ítrio, encontro 13).

Conforme a observação do acadêmico, podemos nos perguntar: as pessoas que ele conhece desistiram dos estudos por uma decisão pessoal ou se renderam ao limite imposto pelo racismo estruturado?

Aquilo que o estudante intitula de “ambiente” do qual uma pessoa faz parte, parece também indicar que a escolha por não continuar os estudos é individual. Todavia, esse ambiente de exclusão é também fruto de um processo histórico e estratégico de limitação aos lugares sociais mais altos. Ele percebe que um grupo, com condições semelhantes as suas, não pode ou não obtém “permissão” para continuar a formação. Nessa luta para alcançar ascensão social e conhecimentos, Ítrio rompeu o ciclo e está na formação inicial de professores. Como afirmava Foucault (1999), se

a história busca manter a guerra, por outro lado ela jamais poderá dominar a guerra integralmente, puramente porque sustenta, atravessa e determina algo. Isso quer dizer que a todo tempo algo escapa do “determinismo” histórico e sai pelas janelas das existências, nos reinventando continuamente.

Pensando que em uma formação, de professores ou outras, é importante fazer as conexões entre a história e aquilo que vivemos, pois somos uma história viva, um estudante de licenciatura não poderia sair de um curso, cujo trabalho lida com tantas vidas e realidades, com poucas ferramentas para ler os meandros entre os estudos e complexo currículo da vida. É preciso compreender que, se filosofamos, é para problematizar, para perguntar o que um modo de vida de um grupo tem em comum com os direitos que lhes são negados ou dificultados. As pessoas do convívio com o estudante Ítrio não faziam a escolha de não continuar os estudos simplesmente porque assim o desejavam. Mas porque historicamente isso foi construído e constituído, de tal forma, que passamos a integrar a dificuldade de acesso como algo escolhido e não acolhido diante de menos alternativas para aquele grupo. Do mesmo modo, isso não é estanque, pois Ítrio proporcionou multiplicidade a esse grupo ao acessar uma estrada, que se desvia de um caminho historicamente proposto. Por isso, desenvolver a leitura mais ampla e concatenada com a produção histórica deveria ser uma proposta para aquele que será um futuro professor, pois se relaciona com sua vida e a dos seus. São relações étnico-raciais que perpassam seu grupo e sobre as quais ele se reporta enquanto fala do acesso à Educação.

Essa narrativa corrobora com a do servidor Enxofre quando este diz ser uma agravante o fato de o curso técnico ser terminal no passado: “[...] a pessoa fazia o técnico e é como se ela tivesse terminado os estudos [...]” (Servidor Enxofre, encontro 23). Ao saber dessas duas narrativas, podemos nos perguntar: é uma realidade do passado? Até que ponto ela reverbera na atualidade? Ao que parece, o estudante Ítrio nos deu uma resposta: ainda é algo latente para muitos.

Alcançar uma formação é algo transformador e transportador para a aquisição de outros bens não só materiais, mas simbólicos e de abertura para outros universos existenciais. Como expõe de forma agradecida outra estudante, que chamamos de Molibidênio, estar no curso de licenciatura hoje é motivo de reconhecimento, de acesso a uma formação que é revolucionária para a vida de quem dela usufrui. Ela

exemplifica com sua experiência ao nos relatar uma conversa que teve com sua mãe. A sua família é proveniente da Bahia e as suas primas, que ainda moram nesse Estado e que inclusive têm a mesma idade que ela, não tiveram acesso ao estudo. Esse fato faz com que a maioria de sua parentela siga um mesmo fluxo: o de ser mãe e viver a vida do lar desconectada da vida acadêmica e do trabalho proveniente desse acesso:

Poxa mãe, ainda bem que você veio morar aqui (no Espírito Santo), pois talvez eu também já teria três filhos e não teria estudado, não teria uma perspectiva de vida, de uma vida melhor [...]. Então, a região é uma coisa que faz muita diferença mesmo (estudante de licenciatura Molibidênio, encontro 13).

Seguir a vida doméstica obviamente não é um problema de antemão, desde que tal opção não seja a única na vida dos jovens, mas sim uma escolha entre outras disponíveis. Uma formação é um dos caminhos de transformação social, como evidencia a estudante ao significar o espaço de formação do Ifes, ao qual teve acesso migrando para o Espírito Santo, como um rompimento com a história que se reproduzia até então em seu contexto familiar e social. Nesse aspecto, apesar do projeto de manutenção da subalternidade, não se consegue aprisionar todas as almas na reprodução dos mesmos ciclos. E precisamos ir até o conhecimento da história justamente para podermos desconstruí-la, nela fazendo perfurações e desvios. Soberana é a vida! O poder só aparentemente regulamenta e domina tudo. Apesar das lutas contemporâneas, das invasões, das pilhagens, das rapinagens, e do efeito desses comportamentos de guerra e das batalhas reais nas leis e instituições que aparentemente regulamentam o poder, conduzimos a vida por outros percursos. Assim, damos demais ao Estado, mas também não lhe damos o suficiente (FOUCAULT, 1999). Os desvios significam que: “talvez tenhamos sido conquistados, mas não permaneceremos [...]” (FOUCAULT, 1999, p. 114).

Os candidatos, quando aprovados no processo seletivo, esperam garantir uma vida mais digna. A formação passa a ser uma ferramenta, assim como estudar na instituição se torna uma carta de referência, o emblema de uma educação qualificada.

O ensino do Ifes é muito bom, de excelência. A Educação promove ascensão social [...] não existe transformação se não for através da Educação. A Educação é o caminho da transformação, se a gente quiser um país melhor a gente vai ter de mudar nossa Educação, mexer na Educação, na política, na formação (estudante de licenciatura Tecnécio, encontro 15).

O estudante produz sonoridade com as expectativas de quem está em processo de formação, de que sua educação é importante, assim como é um fator fundamental de mudança social para todos. Ele iguala a educação em importância com a política, o que influencia sua formação inicial como professor. Nesse sentido, a formação inicial de professores é uma ferramenta de poder em um campo de batalha social, histórica e política, não só para quem está em processo de formação, mas para aqueles que virão, para aqueles que “virão e irão lutar [...] depois de séculos de privação educacional, reivindicariam com ardor o direito de satisfazer seu profundo desejo de aprender” (DAVIS, 2016, p. 108). Pois o acesso à formação é uma vitória, assim como o acesso, de cada estudante negro, ao que lhe foi negado historicamente: matar sua sede de conhecimento superando a privação educacional.

Se uma instituição ou formação é isenta de neutralidade naquilo que produz, é inviável pensar uma formação inicial de professores fora do contexto econômico, muito menos fora das discussões étnico-raciais que envolvem fatores sociais historicamente construídos sobre o contexto em que vivemos. Principalmente porque as relações étnico-raciais dizem respeito a corpos trabalhadores que foram incluídos na dinâmica do ensino como artífices, em um momento social específico.

4.1 O CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL EM QUÍMICA

No capítulo dois deste texto, dissertamos a respeito da importância da existência de um espaço exclusivo para trabalhar as relações étnico-raciais no currículo da licenciatura em Química. Ao considerar a relevância da temática, ela deve ser problematizada formalmente e considerada uma conquista legal que impulsiona e oportuniza a discussão étnico-racial em nível curricular, por meio da história africana.

Nesta seção, discutiremos a relevância de trabalhar as relações étnico-raciais em um currículo que se encontra todo tempo ancorado à rede social partilhada pelos

universos dos sujeitos: estudantes, professores e da própria instituição, promotora da formação inicial de professores de Química. Currículo vivido, como dispõe Ferrazo (2005): sob sua ótica, o currículo é vivido, e nele há práticas autotransformadoras e formadoras; há tessituras de práticas, de táticas que se inserem no currículo prescrito de modo criativo, intervindo-se nele, tanto os estudantes quanto os professores. Os primeiros intervêm questionando a branquidade, trazendo suas vivências sociais. Enquanto os últimos criam “macetes” que bloqueiam as dificuldades, proporcionam trocas e construção de diferentes estratégias para lidar com as realidades vividas.

O currículo vivido é uma rede que envolve relações de poder que nem sempre comparecem de forma explícita. E para captar a realidade movente, não há outro modo de pesquisar senão dentro dos cotidianos dos sujeitos. É uma tentativa de ampliar o que compreendemos como racionalidade (FERRAÇO, 2005). Portanto, nesta seção, o currículo será analisado no modo como se dão as construções dentro dessa formação inicial de professores de Química.

Ao olharmos criticamente o currículo prescrito, como construção histórica implicada com produtividade, mensuração de resultados e economia, significa perceber que ele se relaciona com jogos de forças sociais e que há interesses que o atravessam ou mesmo o formulam. O quê no currículo comparece e por que outros conteúdos e lógicas não estão presentes, como as relações étnico-raciais, por exemplo? Todavia, cabe realçar que ele também é movente como a água: vai sendo remodelado pelos sujeitos e pelas relações que o amoldam mutuamente. São feitas intervenções nos conhecimentos que cada sujeito arquitetou em sua conformação pessoal, entrelaçando o currículo prescrito com o vivido. O que queremos afirmar é que ele é um jogo de múltiplas forças, produzido pelas experiências de todos os sujeitos atuantes, e que acontece também em uma formação inicial de professores, como a de Química, em uma instituição como o Ifes.

O currículo prescrito da licenciatura em Química³¹ se estrutura com 2.980 horas de aula. Dessas, segundo os alunos, os estudos das relações étnico-raciais são aplicados apenas pela disciplina Diversidade e Educação. Vale lembrar que, apesar

³¹ Conforme a matriz curricular publicada no site da instituição, que fornece informações sobre os cursos, cujo documento encontra-se no anexo E deste trabalho.

de o curso ser da área de exatas, trata-se de uma licenciatura. Portanto, nada justificaria que as relações étnico-raciais não fossem trabalhadas também em outras disciplinas como História da Educação Brasileira, Bases Sócio-Filosóficas da Educação, Política e organização da Educação Brasileira, Psicologia da Educação, e Educação de Jovens e Adultos, pertencentes ao currículo prescrito da licenciatura. As demais disciplinas se aplicam à área de exatas e estágios supervisionados.

A etimologia do vernáculo *curriculum*, no latim, significa “ato de correr”. O próprio termo informa que há um itinerário, mas não se reporta ao tanto de vida e acontecimentos durante o percurso. O currículo “corre” não só na execução dos conteúdos, mas também se relaciona às racionalidades vigentes de cada tempo.

Segundo Silva (2010), autor marxista, os estudos do currículo aparecem como objeto de investigação entre os anos 20 e 30, nos Estados Unidos. Visava-se descobrir o que era o currículo e de que modo seria possível mensurá-lo. As teorias em torno dele e da Educação, na época, adornavam como ele deveria ser. Outras especulações tentaram defini-lo, mas o que elas tiveram em comum foi a relação com a lógica econômica concernente a cada realidade. O que significa dizer que cada teoria que embasou o currículo teve como pano de fundo um modo de funcionamento econômico e social (SILVA, 2010). Desse modo, o currículo foi entendido como uma ferramenta de poder que designa o que deve ser estudado como conteúdo. Inevitavelmente, privilegia determinados conhecimentos em detrimento de outros, demonstrando sua não neutralidade.

Se o currículo tem o poder de elencar determinados temas, ele é político e podemos pensar o modo com que esse poder que ele detém vincula e imobiliza outras forças. Ou seja, o modo como ele é fundador e fiador da ordem (FOUCAULT, 1999). Assim, a organização curricular põe em funcionamento as lógicas sociais vigentes em cada momento social, e o currículo tende a ser atualizado conforme as instâncias políticas de decisão. Analisar um currículo, portanto, demanda averiguar as teorias e os interesses que o atravessam (SILVA, 2010).³²

³² SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156 p.

O campo específico de estudo do currículo de modo profissional se potencializou nos Estados Unidos com a institucionalização da educação das massas, sendo preciso administrar diversos fatores como: a preocupação da educação enquanto negócio, estendendo-a para segmentos cada vez mais altos; o zelo com a identidade nacional devido às ondas imigratórias; a crescente urbanização e industrialização (SILVA, 2010).

O currículo nasceu em um contexto industrial, sendo necessária a escolarização das massas, capacitando-as ao trabalho industrial em uma educação que tinha objetivos mensuráveis baseados em habilidades profissionais. Esse currículo não era voltado para as classes dominantes, mas estrategicamente servia como instrumento tanto de ascensão para aqueles que não tinham acesso ao estudo, quanto como mecanismo de reorientação para conservar um sistema de dominação. Também era reservado às massas um limite social no sistema capitalista. Ou melhor, os trabalhadores poderiam chegar a um determinado patamar escolar, mas não sem contrapartida, pois o mesmo lugar que profissionaliza também normatiza a maneira como os sujeitos devem se portar no mundo.

Nesse sentido, segundo Silva (2010), a escola seria um dos aparelhos ideológicos de Estado, denunciados por Althusser na década de 60. Isso para garantir determinadas lógicas que capilarmente condicionassem os sujeitos, via família, escola, religião e mídia. Mas a escola seria um aparelho ideológico privilegiado no qual a população passaria muito tempo dentro, para desenvolver conhecimentos; e esse aparelho estaria implicado, endereçado a algo e a alguém.

Dentre essas ideologias difundidas no espaço de formação escolar, como entende Silva (2010), poderia ser citada a produtividade. Na formação, o estudante também faria parte de uma engrenagem em seu processo formativo na licenciatura, a de quantificar a absorção do aprendizado, expedida pelo currículo, por meio de notas e avaliações. Processo mecânico que atravessaria a pessoa do “aprendiz” em detrimento dos resultados, como expôs um estudante: “*O aluno aqui, ele não é levado em conta, o resultado que ele consegue sim!*” (Aluno de licenciatura Estrôncio, encontro 15).

Nesse sentido, a organização dos conteúdos do currículo teria como pano de fundo a formação para o mercado de trabalho, enquanto o processo de aprendizagem

geraria um temor que submeteria os estudantes a absorver os conteúdos, muitas vezes memorizando-os, visando apenas passar para a próxima etapa/período na formação. Assim, podemos pensar em como o conhecimento curricular se inscreve no corpo de um professor em formação inicial, mediante uma uniformização que o currículo propõe a todos.

Macedo (2014)³³ entende que essa uniformização é voltada à produtividade, ao expor que o currículo representa a reorganização da diversidade que obstaculiza a oferta de uma educação significativa em detrimento de uma formação conteudista. Mesmo as mudanças nacionais nos currículos não alteram essa base mercantilista.

Neste sentido, o professor Bismuto expõe que uma saída seria a produção de uma proposta pedagógica transversal ao currículo. Isso seria importante para que não se reproduza mais do mesmo. Ou seja, para o professor ocorre uma reprodução do modo de aplicar o currículo, apesar até das mudanças nacionais que ocorrem sobre ele. Neste ponto, o professor entende que as relações étnico-raciais devem comparecer durante a formação, transitando nas ações da licenciatura em Química, que forma esses professores. Seria necessário clareza e inovação real no cotidiano da formação inicial de professores de Química:

[...] não existe um modelo pedagógico único, certo, correto e aplicável a todo o país. Em determinado momento vai usar um ou outro. O que acho que tem de deixar claro, se não tem esse tipo de definição, é que tudo que você faz é mais do mesmo (Professor Bismuto, entrevista 27).

Ou seja, generalizar um modelo pedagógico ou curricular seria uma forma de controle, que tornaria a Educação uma coisa e não um bem transformador de pessoas. Sendo, inclusive, possível comercializar o currículo como um pacote que desconsidera necessidades, características de uma instituição de ensino ou região (como peculiaridades, limitações e possibilidades de uma instituição escolar).

Por outro lado, se o currículo fosse totalmente autônomo em cada instituição, também seria objeto de controles e interesses. Mas o controle nunca é total e o currículo de cada instituição sempre é uma mistura entre o que é prescrito e o que é

³³ MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530-1555 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2LzLNdZ>> Acesso em: 20 out. 2017.

vivido. Isso é o que efetivamente acontece e que talvez deva ser o foco potente para uma formação inicial de professores.

Enquanto Silva (2010) nos propõe, em sua visão marxista da Educação, uma importante crítica ao currículo prescrito como algo historicamente instituído, por outro lado o currículo também é uma rede de saberes e práticas, como propõe Ferraço (2005). Este último visa problematizar³⁴, em sua obra, o currículo como prescrição, mas também como algo permeado de experiências e interferências vivas. A partir dessa percepção, o autor abre um campo de interações, ao analisar as redes de saberes tecidas nos cotidianos escolares, cujas falas dos sujeitos que pesquisou se basearam mais em realizar perguntas, sem muita preocupação em respondê-las. Perguntas que originam provocações em um campo de incertezas. E, por meio de suas problematizações, Ferraço investe em se aproximar do cotidiano da Educação. Põe em evidência as experiências e estratégias dos sujeitos que compõem esse campo de saberes e fazeres dos professores e estudantes, que tecem estas tramas junto com o currículo prescrito.

O estudante Zircônio condensa bem o que desejamos expressar. Para ele, é importante que as relações étnico-raciais estejam no currículo prescrito. Afinal, isto apontaria para uma conquista social importante, que é a temática étnico-racial de modo formal no currículo, ainda que pontual. Evidencia-se que o tema realmente não caberia somente no currículo, e poderia ser desenvolvido ao longo do trajeto formativo dos licenciandos em formação. Logo, o assunto relações étnico-raciais “[...] não dá pra ser tratado numa aula, numa frequência de 60 horas/aula por semestre, enfim, tem de ser tratado paulatinamente, tem de ser tratado todo semestre [...]”, complementou o estudante de licenciatura Zircônio (encontro 13), que ainda cursava os períodos iniciais e que, portanto, ainda não chegara à disciplina “Diversidade e Educação”, que aborda a questão racial em suas 45 horas.

Esse posicionamento foi reforçado por Estrôncio, segundo o qual: “*Enquanto as pautas étnico-raciais só forem tratadas ou questionadas em época de vestibular, na semana da consciência negra, vai continuar do mesmo jeito*” (Estudante de

³⁴ Para Ferraço, problematizar não teria o sentido de explicar, mas de produzir perguntas que nos façam refletir sobre possibilidades.

licenciatura Estrôncio, encontro 15). Na visão dele, a discussão racial só acontece sazonalmente em eventos, como comemorações culturais e multidisciplinares.

Os depoimentos dos dois estudantes apontam que o assunto também é tratado em rede, em outros espaços diferentes do Ifes, durante o percurso da formação. Ao mesmo tempo, eles destacam a relevância social do tema e consideram que é preciso trabalhá-lo de modo contínuo. Nesse termo, eles fazem a crítica à construção de seu próprio processo formativo. Isso nos leva a refletir que os estudantes carregam um arcabouço de conhecimentos e que a própria crítica do currículo de sua formação pode ser mais ampla. Essas críticas denotam que o conhecimento que se desenvolve em rede relaciona-se com as condições de vida, com as relações entre os sujeitos. São processos, de vida e de conhecimento (FERRAÇO, 2005). A história de cada aluno não está desconectada do contexto social, econômico, político e cultural. E se ele possui múltiplas possibilidades de conhecimentos, estes precisam ser ouvidos ao se elaborar o currículo.

Outro estudante relatou que as relações étnico-raciais comparecem nas aulas de modo escasso, como âncoras para outras discussões: “[...] *quando se quer abrir algum debate [...]*” (Estudante Ítrio, encontro 13). Todavia, isso também nos mostra como os professores suscitam a temática e como essas discussões podem ser estrategicamente compartilhadas entre docentes para introduzir outros modos de se aprofundar nas relações étnico-raciais durante as aulas.

Desta forma, a produtividade e a contabilização da produção, propostas por Silva (2010), inseridas nos currículos e no formato de ensino durante o processo de formação, abre espaço a possíveis. E se a produtividade e o direcionamento da formação para produzir um corpo trabalhador se revolucionam, com a sede dos estudantes por assuntos de relevância social podem ser elencadas também as discussões sobre o projeto de manutenção do racismo de Estado. E, deste modo, desvelar a luta de estratos sociais para manter o poder e contemplar o desejo de aumentar o espectro da conquista de novos valores que considerem durante a formação as questões da vida em sociedade.

Nesse raciocínio, se o poder tem a função de reinserir, perpetuamente nas instituições, as relações de força, por intermédio de guerras silenciosas que robustecem as desigualdades econômicas (FOUCAULT, 1999), desenvolve-se

também meios de construir coletivamente modos de lidar com as forças subjogadoras durante a formação inicial de professores. Pois, se de um lado, o currículo está quase dominado por interesses mercantis, por outro coexistem currículos em rede, produzidos nessa formação inicial.

Há também aqueles professores que concatenam acontecimentos políticos ou socialmente marcantes em sala de aula, problematizando a vida e acolhendo os incômodos dos estudantes. Apesar de serem poucos que o fazem, eles marcam o seu papel ao aguçar o senso crítico dos estudantes. Como expôs Rubídio, eles conduzem conexões relativas às relações étnico-raciais e aos acontecimentos da vida: *“Poucos professores aqui se atentam a essas questões (raciais) e que (entendem) uma discussão como essa é importante [...], mas são pouquíssimos”* (Estudante de licenciatura Rubídio, encontro 13). Professores como esses hasteiam questões caras socialmente, e que os estudantes não encontram ressonância em outros ambientes que frequentam. Nesse sentido, esse estudante fez a seguinte observação: *“Sabe-se sobre isso (das questões raciais), mas não se discute sobre isso, sobre questões étnico-raciais, nem do lado de fora (da instituição)”* (Estudante de licenciatura Rubídio, encontro 13).

Diante dessa ponderação do estudante, questionamos: se pouco ou nada se tensiona sobre as relações étnico-raciais no cotidiano, em que lugar se torna relevante que a temática seja discutida? Inferimos que a formação inicial desses professores emerge como um lugar de construção de novos saberes e práticas, ao tematizar as relações étnico-raciais, que lhes perpassam inevitavelmente. De modo que os encontros entre docentes e discentes são fundamentais, inclusive para que vivam a prática dos currículos propostos por Ferraço (2005).

A partir da década de 80, a produção teórica sobre currículo é ampliada consideravelmente no Brasil. Mas desde a década de 70, os estudos a respeito consideram a abertura às experiências dos sujeitos, superando a ideia de um documento pré-estabelecido, mas que apoia o estudante a compreender seu próprio mundo (SILVA, 2010). Algo já expresso e reforçado pelo professor Bismuto, que sinaliza que o conhecimento na formação inicial deveria estar ancorando à vida dos estudantes. Para ele, o currículo [...] *é o conjunto de experiências que o aprendiz vive, quando ele realiza um trabalho, quanto ele aprende a conviver com outros,*

aquilo é currículo!” (Professor Bismuto, entrevista 27). Currículo, neste caso, é compreendido como relação e cultura, como o mundo social dos estudantes e professores e não uma estruturação fixa do conhecimento; o professor pratica um currículo que se arquiteta nas relações entre os sujeitos.

Quando o currículo é trabalhado dicotomicamente, currículo *versus* aluno, reverenciando o prescrito em detrimento ao universo daqueles que estão envolvidos na formação inicial, reside aí uma relação de poder que tenta manter o currículo dentro dos portões da instituição (como se isso fosse possível). Isso o torna conteudista e, conseqüentemente, sacal, uma vez que não carrega em seu contexto as experiências dos estudantes, o que pode reproduzir a aprendizagem protocolar, sem mudança de conceitos e valores.

Segundo o estudante Gálio, se um conteúdo está contido na grade curricular, ele é lecionado; mas Gálio questiona a efetividade desse conteúdo. Ele demonstrou em seu depoimento preocupação a respeito de como os estudantes fazem a temática étnico-racial impactar sua teoria e prática durante a formação inicial. E, ainda, problematizou que tal temática já seria pouco trabalhada na trajetória escolar até o Ensino Médio e que, quando chega à licenciatura, os próprios estudantes conduziram a discussão de modo protocolar.

Aí (o estudante) chega aqui e tem que falar sobre isso (relações étnico-raciais) porque está na disciplina. Muitos ensaiam discursos prontos, porque têm de demonstrar que não são preconceituosos, que estão de acordo com o currículo [...]. Todos eles têm essa postura meio que forçada e só fazem a disciplina mesmo, sem nenhuma consciência, por fazer. (Estudante de licenciatura Gálio, encontro 20).

Neste sentido, o que se espera dessa formação inicial? Parece existir uma divisão entre nós, enquanto estudantes, *versus* as relações étnico-raciais, uma vez que somos permeados por todas as questões sociais em nossas vidas. Ou seja, somos transpassados por raça, gênero, classe, política, economia etc. O currículo que não se entrelaça às vidas não é dotado de sentido e se volta contra ele próprio. Fixa-se na obrigação da apresentação de trabalhos, em vez de se recorrer às próprias experiências que os sujeitos possuem de negritude ou branquidade, em um lugar privilegiado como a formação inicial de professores em Química.

No mais, se a família e a trajetória escolar deixaram lacunas relativas às relações raciais, a licenciatura em Química no Ifes e os estudantes podem se utilizar proficiamente da oportunidade que o currículo proporciona de contribuir com a mudança de visão dos futuros discentes acerca das relações étnico-raciais.

O que o estudante Gálio critica em sua narrativa é pertinente, pois questiona o que foi feito da temática étnico-racial em tantos anos de escola. E quando os estudantes têm a possibilidade, mais uma vez, de desenvolvê-la em profundidade, a oportunidade é desperdiçada de modo protocolar. Por outro lado, como vimos no início da seção, alguns estudantes compreendem que é necessário ampliar as discussões sobre as relações étnico-raciais. Portanto, podemos pensar também na corresponsabilidade destes tanto durante a licenciatura quanto em sua atuação profissional. Essas narrativas, aparentemente contraditórias, são imbuídas de análises críticas sobre o seu processo formativo dos sujeitos e se entrelaçam com as questões étnico-raciais.

Por outro prisma, os professores que atuam na licenciatura em Química podem ter dificuldade de aprofundar uma discussão ou transpassar elementos múltiplos da vida para a sala de aula. Essa reformulação criativa do currículo é negada aos professores diante das burocracias mecanicistas existentes (MACEDO, 2006)³⁵. A exemplo disso, um estudante disse: *“Temos apenas 45 horas em nosso currículo formal para trabalhar diversidades”* (Estudante da licenciatura Rubídio, encontro 13). Sob esta ótica, como um professor pode lecionar um conjunto tão amplo de assuntos, dentro da disciplina “Diversidade e Educação”, senão abordando-os rapidamente, proporcionando discussões curtas e conseqüentemente rasas sobre uma temática tão espinhosa?

Há de serem desenvolvidas formas de permear a temática étnico-racial na formação e de compartilhar, estrategicamente, os conhecimentos entre os professores que já fazem de sua prática uma transversalidade ao cumprimento do currículo. Quando se abre espaço à concatenação entre as vivências dos estudantes e o currículo prescrito, engendram-se fendas, como uma árvore que abre brechas na calçada, rachaduras potentes em um currículo concretado.

³⁵ MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**. Rio de Janeiro, v.6, n.2, p. 98-113, julho/dez. 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2LCeFSP>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

Como procura exercitar esse currículo vivido, o professor Criptônio apresenta uma prática que absorve a exposição de sentimentos, mediante uma escuta sensível e de troca entre os estudantes. Como em uma ocasião de aula em que ele pode trabalhar questões do feminino. Na ocasião, ele cita, foram manifestados sentimentos além do currículo, que se conectam à vida que as estudantes experimentam enquanto mulheres. Elas relataram seus medos, pressões e repressões específicas. Esse currículo vem sendo praticado pelo professor e, segundo ele, se coloca na batalha por um mundo menos injusto e desigual.

Tive uma experiência recente em uma atividade que fiz em sala de aula, que a gente estava debatendo [...]. A técnica que eu desenvolvi foi a seguinte: só as mulheres poderiam falar, era uma aula de duas horas e por uma hora e meia as mulheres ficaram falando o que elas queriam, o ser mulher, os tipos de preconceitos que sofrem. Saíram coisas que eu nem tinha ideia do alcance. Meninas que foram violentadas e contaram lá na roda e que se sentiram humilhadas pelos colegas de sala, mas os meninos não tinham consciência disso. Depois vieram os meninos (Professor Criptônio, entrevista 26).

Os relatos se coadunavam com política, economia, corpos e colocavam a própria vida em análise, em um currículo complexo. As mulheres relataram as vielas nefastas pelas quais passavam, quem as bolinava e como, quem as assediava nas aulas, e as dores produzidas na relação com os colegas do sexo masculino, que se sensibilizaram com suas mazelas. Muitas foram abusadas, estupradas. Chegaram a citar estratégias de vestimentas para se tornarem invisíveis. Abordaram, ainda, a assimetria econômica social, por se sentirem cobradas a produzir mais do que os homens, e mesmo assim, são sendo menos remuneradas, além das especificidades de serem mulheres e negras.

Relatos sofridos, aos quais o professor desconhecia, tanto que manifestava surpresa, por não fazer ideia - ainda que estivesse acostumado a promover esses espaços de discussão - do tanto de experiências e criticidade os estudantes traziam consigo. Ele provavelmente ministrou as aulas seguintes reverberando essa proximidade com as turmas de forma diferente.

Como coadunar o currículo e a delicadeza de poder falar e ouvir na circunstância de uma formação de professores? Um momento de exposição de questões da ordem da existência, que também é uma oportunidade de resistência a uma construção academicista e sexista, na qual o emocional pode ter pouco valor em meio a

números, fórmulas, trabalhos para entregar, notas a registrar e presenças a cumprir. Mais do que isso, são em momentos como esse que se evidenciam os mecanismos de poder existentes (FOUCAULT, 1999). Nesse caso, os mecanismos de controles sociais que astuciosamente tentam engessar as estruturas, dificultando as mobilidades das formas de pensar de um tempo, de um lugar, de uma cultura.

O professor estrategicamente produziu “seus currículos” e, nesse sentido, não se trata, por exemplo, apenas de ensinar relações étnico-raciais em uma disciplina. Trata-se de um fazer do docente concatenado com as problemáticas sociais. Um currículo é também aquilo que os professores fazem. Esse fazer docente é eivado de posição política. É impossível ser neutro, pois estamos implicados em todo e qualquer empreendimento que fazemos, mesmo o mais simples (LORAU, 2004). Ensinar, portanto, não se resume a transmitir conhecimentos, mas compreende levar os sujeitos à reflexão do mundo e do regime de verdades ao qual estão inseridos.

A questão é de você assumir no projeto político e pedagógico da instituição lfes, do campus e dos cursos, nessa sequência, uma política que é transversal, na qual deveria ser natural discutir isso, não porque é matéria. Eu faço isso na minha disciplina [...], mas isso não é um conteúdo, é um fazer [...]. Se um aluno na minha aula fizer uma piadinha difamatória em relação à raça, eu vou parar a aula na hora e vou discutir isso, não precisa estar no currículo (professor Criptônio, entrevista 26).

O professor galvaniza essa discussão reconhecendo que as relações étnico-raciais no currículo são orientadas por uma postura proveniente de seu fazer e que extrapola o currículo. Isso está intrincado em sua prática como professor, por isso não pode se eximir de elucidar o que acontece em uma situação de chacota com relação à cor ou à raça. Diferente do que diz o professor, a aula “não para”. É justamente nessa intervenção que conhecimento e ética se entrelaçam, na constituição de aprendizagens que podem transformar os sujeitos e os seus mundos.

Ele aponta também que o direcionamento institucional, mediante o projeto político e pedagógico, precisa se posicionar para contemplar as relações étnico-raciais, pois elas transversalizam todo o curso. E reforça a importância de gestar esta possibilidade amplamente: “*Em minha opinião o problema não é currículo, não se resolve pelo currículo, se resolve pela gestão. Aí é gestão de pessoas, gestão das relações [...]*” (Professor Criptônio, entrevista 26).

Se é possível extrapolar o currículo prescrito, é possível uma gestão comprometida com as relações sociais, dentre elas as relações étnico-raciais. Para esse debate recorreremos ao o conceito de transversalidade de Felix Guattari. Para o autor, o coeficiente de transversalidade seria o grau de cegueira de cada membro da instituição, e uma regulação oficial reformularia todas as viseiras, pois todas as ações decorreriam do nível do diretor/administrador. Nessa lógica, tudo parece repercutir do topo para a base, sendo preciso redefinir o papel de cada um e do conjunto, pois individualmente as pessoas ficam inertes e enxergam pouco ou nada para além de si mesmas (GUATTARI, 1981). A transversalidade seria, para ele:

Uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende a se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobre tudo nos diferentes sentidos. É o próprio objeto da busca de um grupo sujeito. Nossa hipótese é a seguinte: é possível modificar os diferentes coeficientes de transversalidade inconsciente nos diferentes níveis de uma instituição (GUATTARI, 1981, p. 96).

O grupo detentor de força efetiva em uma instituição determina as possibilidades de transversalidade de outros níveis. A transversalidade de outros grupos, no entanto, coexiste e repercute, mas é limitada. Todavia, mesmo Guattari postulando que um grupo detém o poder de transversalizar, essas relações de força devem ser analisadas, pois apesar de considerados os representantes jurídicos, esse grupo disputa o poder com outros subgrupos. Logo, o poder não lhe é dado totalmente.

A questão da transversalidade é superar o temor de despedaçar, ao consolidar um nível de transversalidade que permita a todo grupo o diálogo. Mas um diálogo de um novo tipo, que desloca a totemização do chefe e promove deslocamentos e delegação de poderes. Dito de outro modo, por meio de decisões coletivas há a corresponsabilização de todos, desse grupo sujeito. Por isso leva esse nome, por se co-gestar, diferente de um grupo sujeitado, o qual não precisa de explicações. Esse grupo sujeito é gestor, onde quer que esteja, seja nas cadeiras enquanto estudantes, ou como professor e como gestor formalmente instituído.

Nesse sentido, a análise da narrativa do professor não tende a hierarquizar as decisões quanto ao investimento nas relações étnico-raciais, mas visa à produção de grupos sujeitos, nos quais todos absorvam seu quinhão de responsabilidade e

contribuição, uma vez que já estamos todos implicados. Mas, de que modo estamos implicados nesta formação inicial de professores?

Sem perder o foco da seção, essa seria a revolução absoluta do currículo, pelo viés da instituição que analisa a si mesmo, em suas práticas e relações. Que coletivamente assume a implicação já existente, agora pelo viés da transversalidade.

4.2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: AUTONOMIA E CORRESPONSABILIDADE

Sem perder de vista o conceito de transversalidade trabalhado nos parágrafos anteriores, trazemos para análise as ações desenvolvidas na licenciatura em Química pelos estudantes. Atitudes que sinalizaram o desejo por autonomia, cogestão e corresponsabilidade. Iniciativas por vezes bloqueadas pela limitação institucional, temporal e pelo cumprimento do calendário e currículo acadêmicos.

Além desses fatores, a obrigatoriedade, por parte dos professores, de liberarem os estudantes das aulas para eventos propostos por eles, compromete o conteúdo das disciplinas que lecionam. Nesse sentido, há, por parte dos alunos, o temor de investir outras oportunidades de conhecimento que ocasionem a troca, por vezes, dos conteúdos da aula por outros, fora dela, mesmo que complementares.

Ao elegerem atividades outras de conhecimento, mediante a não liberação por parte dos docentes, eles podem ter faltas registradas ou o mesmo comprometer o relacionamento com os professores. Ainda que tenham desejo de estarem presentes em outras ações e necessitem exercitar o conhecimento que desejam produzir para além da sala de aula, os múltiplos interesses põem em tensão o jogo de forças das relações, no universo dessa formação inicial.

Um exemplo é como o estudante Tecnécio classificou a si mesmo e aos colegas. Para ele, os estudantes são a minoria política do campus e, como tal, fica-lhes reservado o lugar de pouca expressão, apesar de entender que há uma distribuição equânime de poder nos diferentes corpos e atores, assim como exercitado durante a formação inicial. Tecnécio utiliza a expressão “camada básica” para se reportar ao grupo a que pertence, fazendo uma distinção entre estudantes e outras categorias,

como professores e gestores: “*Acho que aqui dentro todo mundo é igual, mesmo tendo essa ‘camada básica’, todo mundo é igual [...] (Estudante de licenciatura Tecnício, encontro 15). Ele se posiciona como se pertencessem à base de uma pirâmide de poder, da qual os estudantes são a maioria numérica. Portanto, sustentariam a base desta, sendo sua camada básica em uma suposta hierarquia, o que nos sinaliza para a pouca representatividade política deles, apesar de estarem em maioria numérica.*

Ao ouvirmos essa narrativa junto a ele, dialogamos sobre como os estudantes lidam com as relações étnico-raciais na formação inicial de professor de Química. O relato dele se assemelha às dificuldades que a minoria negra enfrenta sendo a base de nossa sociedade. E ao mesmo tempo são a base de sustentação numérica, se imaginarmos uma pirâmide social, seguindo a linha de raciocínio do jovem. Nesse sentido, a formação inicial de professores de Química pode ser pensada como um microcosmo que reproduz questões sociais, pelas quais passam os negros no macrocosmo social. Há produção de desigualdades, dificuldades de acesso aos bens sociais e sofrimentos como os relatados nos capítulos 1 e 2 desta dissertação. Ao se colocarem na posição de base, o discurso de igualdade assume um lugar aparentemente desempoderado.

Todavia, o poder, segundo nosso entendimento, não se locupleta seguindo a lógica de distribuição em uma pirâmide, na qual supostamente o poder total estaria no topo, provido de um caráter místico e, portanto, estabelecido como um mito, inalcançável ao demais. Talvez, equivocadamente, alinhemos com a palavra força e com coerção de forma unilateral. Esse pensamento realmente justificaria que ele, o poder, estivesse tão longe da base à qual o estudante se reporta. Diferente dessa forma piramidal de compreender a distribuição do poder. Mas este não se estabelece somente de cima para baixo. Sua dinâmica pode ser percebida e exercitada de outras formas, mais empoderadoras, possivelmente. A própria forma de se expressar do estudante, como pertencente a uma base que tem seu poder reduzido, enquanto se sente minoria, é uma relação de poder, que parece simplesmente funcionar independentemente dos indivíduos. Isso se dá por meio do aparato burocrático e de mecanismos bélicos.

O poder aparece como representante de um lugar fixo, de onde é exercido, coagindo para que os indivíduos a ele se submetam. Paralelo a isso, os sujeitos se transformam em uma espécie de correia de transmissão e de reprodução, em uma relação de obediência. Isso não seria poder, mas disciplina. Pois é por ela que as relações de poder se tornam mais facilmente observáveis, na dicotomia opressor-oprimido; ou no velho chavão: “manda quem pode e obedece quem tem juízo”.

Isso se dá por meio da tecnologia que é centrada não no corpo, mas na vida (biopolítica); exercida por uma engenharia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população (FOUCAULT, 1999, p. 297). Para Foucault, o poder se distribui horizontalmente e ele não existe isoladamente, mas sim nas relações. Nas conexões sociais, toda e qualquer pessoa pode exercitá-lo. Logo, uma base não faz sentido, pois o poder, nessa lógica, se exerce por meio do micro poder distribuído no universo das microrrelações que estabelecemos uns com os outros.

A correspondência entre o mundo da formação é uma com a formação da vida, dos problemas sociais que perpassam esses estudantes e professores. Eles percebem quando não há conexão, como expôs a estudante Rubídio: “*Quando é uma coisa social, que é de uma minoria [...] a sociedade nunca olha o que deveria ser feito [...] tem as coisas que entram na frente*” (Estudante de licenciatura Rubídio, encontro 13). Quais estratégias, então, os estudantes utilizam para lidar com suas questões durante a formação inicial, enquanto minorias?

Uma dessas estratégias seria promover ações como debates, sessões de cinema, palestras ou festas juninas. Todavia, solicitar para que os estudantes sejam liberados das aulas para participar, segundo a estudante Rubídio, seria burocrático, dependeria de que eles estivessem em dia com os conteúdos, pelo menos. Isso exigiria negociação com os professores, ou ainda, que assumissem as consequências do número de faltas no registro escolar:

Nas poucas vezes que sugerimos algo cultural aqui no campus, das poucas vezes que os alunos fazem algo cultural aqui, eu ouvi que o calendário é muito apertado, então ouvi assim: 'se o professor não liberar (da aula), você tem de entender, tá?' É o aluno que estava fazendo aquilo, então para que todos os alunos fossem liberados foi uma luta, isso porque (uma ação /evento desenvolvido pelos estudantes) acontece uma vez no ano [...]. (Estudante de licenciatura Rubídio, encontro 13).

Se o calendário é organizado pela instituição e se ela também centraliza as ações do curso de licenciatura, os estudantes parecem não ocupar lugares de decisão para fortalecer a transversalização do diálogo dessa montagem. Os movimentos historicamente se engendram nas agendas políticas, para ocupar lugares de responsabilidade e decisão. Por isso, inserir essas pautas durante a arquitetura do calendário poderia ser uma estratégia, dentre outras, para garantir outros espaços de construção de conhecimento.

A título de exemplo da ocupação política, ressaltamos o movimento negro, que foi ganhando fôlego e ocupando lugares políticos nas instâncias de decisão ao longo do tempo, fazendo valer agendas de seus interesses (FORDE, 2016). Do mesmo modo ocorreu com as mulheres americanas que lutaram pelo sufrágio e condições de igualdade com os homens (DAVIS, 2016). E os estudantes, como estão produzindo suas lutas enquanto futuros professores? Uma vez que a formação é um lugar de poder, como temos defendido, ela também se mostra como um lugar de ensaio das lutas que os futuros perdedores (ou vencedores) enfrentarão no campo de trabalho. Afinal, não serão neutros em suas produções como trabalhadores.

Ensinar as pessoas a pensarem como um professor seria desenvolver uma insatisfação que incita à luta, pois a profissão de docente tem um cerne revolucionário e criativo, como relata Davis (2016). Os escravos, quando ensinados a escrever e ler, ficavam inspirados a se rebelar. Isso porque o conhecimento é libertador e pode nos libertar daquilo que nos amarra, permitindo a invenção de linhas de fuga. Por meio do conhecimento, podemos nos infiltrar nas frestas de decisão, uma vez que nenhum poder é totalmente soberano.

E criar infiltrações é algo que os estudantes já sabem fazer, pois uma dessas linhas de fuga criativa foi a mobilização para a liberação de todos do campus para participar do evento "Vote Certo". Esse movimento foi integralmente desenvolvido pelos estudantes da licenciatura, com a ajuda de alunos de outros cursos, interessados em política e em fazer uma ação elucidativa e reflexiva, trazendo ao

campus os candidatos às eleições para a prefeitura local. Os candidatos foram convidados pelos alunos a responder a rodadas de perguntas relativas às ações a serem desenvolvidas por eles, se caso eleitos. E foram eles que organizaram todo o evento: desde a solicitação de liberação à gestão do campus para os estudantes participarem, até as perguntas que seriam sorteadas durante o “Vote Certo”. Essa conquista nos mostra como a corresponsabilização dos próprios interessados é importante para que suas necessidades sejam contempladas.

Outra iniciativa política que os estudantes desejavam realizar foram as rodas de conversa sobre seus sofrimentos, uma vez que muitos tinham jornada de estudos extenuante, dentro e fora do Ifes. E essa rotina causava impactos psicológicos devido à exaustão e à pressão que sofriam enquanto estudantes prestes a adentrar o mundo profissional.

O intuito era promover encontros coletivos para expor as adversidades que lhes causavam sofrimento, a fim compreender como as estas perpassavam os demais, mesmo que cada sujeito lidasse de forma diferente com cada uma delas. Seriam discutidos assuntos como: suicídio no meio acadêmico; como amenizar jornadas extenuantes, uma vez que muitos acordavam às cinco da manhã e chegavam em casa quase à meia noite, entre formação regular e cursinhos; como prevenir a depressão e a ansiedade gerada pelos muitos afazeres; como lidar com a incerteza do futuro, etc. Essas rodas de conversa buscariam compreender quais seriam os efeitos colaterais de um modo ansioso do operar na vida acadêmica, e desenvolver estratégias para lidar com essas pressões. Todavia, essa proposta foi interpretada, pelos próprios pares como sendo de caráter estritamente emocional e, portanto, desvinculada da concepção científica e acadêmica da formação. Poderíamos, a partir desse quadro, chamar de neutralidade acadêmica essa postura de não analisar criticamente a vida que se leva? Essa suposta neutralidade poderia ser uma oportunidade de pensar a própria profissão docente e construir outras formas de lidar com essa atividade a partir dessas questões?

Se discutimos sobre os projetos do racismo, guerra de raças e racismo de Estado, é justamente porque entendemos que a vida é conquistada pela luta. Ainda que assimetrias se façam presentes, forçando-nos à submissão e à dominação, sempre é possível construir algo que escape a partir da vontade das “minorias” em sua

produção de multiplicidades. A disciplina tenta orquestrar essa multiplicidade, que redundava no isolamento dos corpos individuais que, por conseguinte, são vigiados, treinados (FOUCAULT, 1999).

Ao criar estratégias coletivas, os estudantes, enquanto “individualidades”, tentaram se reunir na produção de algo potente. Mesmo que a ideia não tenha sido posta em prática, a mera possibilidade de construir algo novo, em um fazer e pensar coletivos, é em si revolucionária. É o cerne de algo novo, protagonizado pelos estudantes, posto aqui em análise. Entre tentativas frustradas, que não deixam de se constituir enquanto movimentos de luta, há outras que conseguem abrir espaço, como o “Vote Certo”, citado anteriormente.

Todas estas experiências coletivas desembocaram na percepção de que espaços mais lúdicos precisariam ser criados, através de ações acadêmicas multidisciplinares instituídas no calendário. Através das reivindicações dos estudantes, houve inovações nos eventos multidisciplinares do campus que, além de envolver a todos os discentes e servidores, começaram a ser realizados de acordo com a manifestação daquilo que os alunos gostariam de acessar e conhecer.

Conforme o gestor Alumínio relatou, foram incorporadas novas ações e eventos ao calendário acadêmico, para os quais todos os alunos do campus foram liberados e convidados a participar, tanto da organização quanto do evento em si, em uma mostra exemplar de integração e co-criação de ações. E isso foi incorporado a partir das colocações dos licenciandos e outros estudantes para o gestor.

Alumínio entende que esse ganho é qualitativo e fruto das solicitações dos estudantes, ao demandarem uma escuta atenciosa de suas demandas e necessidades. E isso reverberou na garantia de espaço para eventos de modo formalizado no calendário da instituição, como a Jornada Integrada de Educação em Ciência (Jinc), que integra momentos de criação e desenvolvimento de atividades em conjunto, como pintar, dançar, cantar, apresentar peças de teatro e oficinas diversas. Como expôs o gestor,

[...] esse espaço que é institucionalizado, no sentido que a instituição de alguma forma também vai dar ouvidos para as discussões que estão proporcionando, no sentido de que a discussão não vai ficar só dentro desse grupo. Mas eles querem, de alguma forma, fazer alguma coisa para a instituição (Gestor Alumínio, entrevista 24).

Nesse sentido, o grupo de discentes promove ações e problematizações de questões levantadas pelos próprios licenciandos. Todavia, para o estudante Tecnécio, todos deveriam incrementar as iniciativas de ampliar discussões que são de seus interesses. Ele opinou que essas ocasiões ainda seriam incipientes durante a formação no Ifes. O que percebemos é a autorresponsabilização do estudante em sua própria categoria, assumindo que mais iniciativas devem surgir a partir de seus pares: “[...] porque esse movimento tem de ser um movimento dos alunos, [...] não tá vindo iniciativa de ponto nenhum, acho que mesmo a instituição e mesmo os alunos não estão muito afim” (Estudante Tecnécio, encontro 15). Segundo sua ótica, o desinteresse em ações e eventos, sobretudo envolvendo as relações étnico-raciais, tem fundamento no fato de o curso de licenciatura em Química ser da área de exatas, área com uma mentalidade mais objetiva que e mais distante das questões sociais, inclusive das relações étnico-raciais, como afirmou o estudante:

Eu culpo isso por ser um curso da área de exatas, não muito ligado a esse lado social. [...] A questão está adormecida dentro do cara das exatas, entendeu? Tem de despertar esse lado social dentro dele um pouco mais. Acho que despertando esse lado social, esse lado étnico e racial, ele está totalmente englobado nisso [...] (Tecnécio, encontro 15).

Por isso, nos perguntamos: quando os estudantes das áreas de exatas se aproximam da área de humanas? É possível fazer uma formação, seja de licenciatura ou bacharelado, levando em consideração somente os aspectos técnicos sem despertar discussões sociais, dentre elas as relações étnico-raciais? Acreditamos que não, pois, mesmo todo conhecimento técnico necessita dialogar com as questões sociais, políticas, econômicas e históricas, inclusive para a sobrevivência da própria formação. Nesse aspecto, não contemplar ou contemplar precariamente debates sociais é se formar sem se armar dos aspectos críticos que podem evitar a expropriação do próprio trabalhador.

Os conhecimentos de humanidades nos auxiliam a ampliar a reflexão crítica da vida e lutar por justiça, por participação social e garantia de efetivação de direitos já conquistados, como os dos professores, por exemplo. Esse alerta está presente no

Parecer CNE/CP 9/2001³⁶, que consiste em um pronunciamento técnico sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. O documento expõe uma preocupação com o desenvolvimento de um cenário crítico na formação inicial de docentes, mediante os desafios educacionais que, nas últimas décadas, têm motivado a mobilização da sociedade civil.

O parecer aponta ainda para a necessidade de se realizar de estudos para apoiar a implementação, pelos estados e municípios, de políticas educacionais orientadas por um debate social e acadêmico, visando à melhoria da Educação Básica. E não só dela, pois se a licenciatura forma docentes para ministrar aulas no Ensino Básico, isso se torna algo que implica diretamente a formação inicial de professores, inclusive a de Química. O mesmo parecer relata que a formação dos professores se manteve inadequada, com o formato tradicional, que não contempla muitas características consideradas importantes na atualidade docente, como orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos. Também não se compromete com o sucesso da aprendizagem dos estudantes, muito menos tenta desenvolver habilidades para lidar com a diversidade existente na sala de aula. Ponto que merece destaque, pois o estudo de humanas, incluindo os estudos das relações étnico-raciais, faz parte da compreensão da diversidade presente no campo de trabalho da profissão docente. Afinal, espera-se de uma formação a construção de uma cidadania consciente e ativa, que propicie aos alunos as bases culturais que lhes permitam se posicionar frente às transformações sociais e incorporá-las na vida produtiva e sócio-política. Logo, o distanciamento entre o licenciando da área de exatas e os estudos críticos da área de humanas, como expôs o estudante Técnico, pode-se denunciar uma lacuna na formação inicial do professor de Química. Para ele, o interesse pelo desenvolvimento dessa criticidade deve partir dos licenciandos.

Considerando que a política se realiza durante os eventos de nossa vida cotidiana, reproduzir, na formação, atitudes que perpetuam as práticas como são, é uma maneira de afirmar cotidianamente essa política. Reproduzir na licenciatura em

³⁶ Parecer CNE/CP 9/2001, que consiste em um pronunciamento técnico sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena.

Química uma postura de não problematizar é praticamente desconsiderar que essa formação lida com pessoas. Para demonstrar como a política é intrincada em nosso cotidiano, utilizemos o exemplo de Lourau (apud ALTOÉ, 2004, p. 122): “A política começa em uma briga de casal, nos desentendimentos entre pais e filhos, na querela amorosa”. Não é suficiente reconhecer que a política faz parte da vida rotineira; a política é a própria rotina. Ou seja, ao naturalizar o conhecimento de humanas como secundário ou distante do curso, por este ser de exatas, naturaliza-se também que isso não precisa ser revisto e nem desnaturalizado.

O envolvimento com as discussões de humanas são fundamentais para a profissão de professor, que tem tantas atribuições a cumprir. Como exposto na CNE/CP 9/2001, o professor deve ser capaz de valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e ter acesso a eles autonomamente. Selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; construir hipóteses, raciocinar logicamente; estabelecer relações entre fatos, inferir e generalizar; adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. E todo este arcabouço e capacidades ficariam deficitários se centrados apenas nos conhecimentos da área de exatas.

Além dessas questões, a formação inicial pode conduzir os discentes a relativizar diferentes pontos de vista, discutir divergências, levando-os a assumir responsabilidades. É importante que exercitem ler a vida, expressem-se criticamente, contribuam para o desenvolvimento da solidariedade e a da cooperação, ao conviver com a diversidade e repudiar a discriminação e a injustiça.

Portanto, o conhecimento da área de humanas se torna uma necessidade a ser transversalizada à formação, visando estender o conhecimento acadêmico para além dos muros institucionais.

Devido a todo encargo que a formação inicial de professores carrega consigo, não bastam mudanças superficiais na formação inicial de docentes. Faz-se necessária uma revisão profunda do que é essencial nessa formação, tal como: a organização institucional; a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor; a vinculação entre as escolas de formação e os sistemas de ensino, de modo a lhes assegurar a indispensável preparação profissional (CNE/CP 9/2001), dentre outros aspectos. Revisão esta que dialoga com o pensamento do estudante Técnico, sobre a necessidade de se abrir aos

conhecimentos de humanidades, fazer interlocuções com os acontecimentos e impasses sociais, sem se isolar no tecnicismo da Química, pois ensinar implica múltiplas habilidades desses profissionais.

A importância da formação inicial também comparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu artigo 13º. As inovações que a LDBEN introduz através deste Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores, segundo o parecer CNE/CP 9/2001 (p. 12):

- a) posicionando o professor como aquele a quem incumbe zelar pela aprendizagem do aluno – inclusive daqueles com ritmos diferentes de aprendizagem –, tomando como referência, na definição de suas responsabilidades profissionais, o direito de aprender do aluno, o que reforça a responsabilidade do professor com o sucesso na aprendizagem do aluno;
- b) associando o exercício da autonomia do professor, na execução de um plano de trabalho próprio, ao trabalho coletivo de elaboração da proposta pedagógica da escola;
- c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.

Assim, espera-se do professor a interlocução entre comunidade e espaço escolar. O que se pode presumir como a articulação entre o que é absorvido no curso de licenciatura e a comunidade. Ou seja, com a sociedade que está mais próxima de nós, e da qual fazemos parte, produzindo-a. O que se alinha com o posicionamento de Lorau (2004), segundo o qual a ação é a própria análise, uma vez que ela não é feita somente por especialistas. É feita por todos, pois qualquer ação, por mais simplória que seja, é carregada de significados políticos.

4.3 O QUE OS LICENCIANDOS PRODUZEM DURANTE A FORMAÇÃO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

Buscamos, nesta seção, analisar o que os licenciandos produzem durante a formação sobre as relações étnico-raciais, como eles se veem na dinâmica do curso, como procedem em seus posicionamentos políticos e como avaliam suas corresponsabilidades junto a sua formação inicial.

Algo que os estudantes pontuaram, tanto nos encontros coletivos quanto nas entrevistas individuais, é a respeito do exercício de fala enquanto alunos. Eles

disseram sentir que não têm espaço em algumas ocasiões, e de tê-lo em outras, mas de não se manifestar como poderiam. Também demonstraram não reconhecer esse direito de fala como possibilidade de posicionar-se politicamente. Relataram, ainda, não saber como conquistar mais espaço de voz ativa dentro do curso por não terem aprendido sequer a usá-la. Mas admitiram que não se manifestar é uma forma de evitar desconfortos e desacordos de opiniões com professores e gestores, por exemplo.

A estudante Rubídio considera que é uma falha dos estudantes não expor suas vozes reivindicatórias ou exporem-nas parcamente. Ele atribui isso ao medo de represálias, que gera o silenciamento.

[...] sobre cada um ter voz, é um erro nosso. Pouquíssimas pessoas dentro desse campus tentam colocar a voz delas. Eu sei, se eu fosse lá para o pátio, eu não preciso falar pra ninguém que eu quero fazer uma manifestação ali embaixo. Porém, eu sei que se eu fosse ali embaixo, com autofalante e chamasse os alunos, mesmo sendo do interesse deles, eles não sairiam (das salas de aula), por esse mesmo medo que eu falei. Por medo de reprovar, porque se saísse, o professor ia ficar de marcação (Estudante de licenciatura Rubídio, encontro 13).

Assim, a ausência de mecanismos democráticos de contribuição e de organização coletivas, como as assembleias estudantis, acaba por reforçar o que já está instituído nessas relações durante a formação. Ainda que o contexto não seja confortável, muitos estudantes preferem não se manifestar. Porém, calar-se também pode ser considerada uma ação política. Se o ato de se calar significa se manter na neutralidade, Lourau (apud ALTOÉ, 2004, p. 122-127) nos alerta e afirma que todo e qualquer ato, ainda que seja o modo como descasca batatas, é um ato político. Para ele, calar soa tão alto, é uma ação tão potente e coletiva quanto uma assembleia, quanto levantar a tampa do vaso ou descascar um legume.

No caso das relações étnico-raciais, os silenciamentos fortalecem o racismo. São atitudes tão políticas como negá-lo ou afirmar uma pseudodemocracia racial como estratégia de simular uma igualdade em nossa sociedade. Silenciar é uma forma de minimizar lutas e distorcer as opressões sofridas pelos negros, transformando-as em vitimismo. Estratégias sutis, mas geradoras de violências e afirmadoras da existência de uma hierarquia que parece invencível.

A estudante, ao justificar o silenciamento com o medo de represálias, parece afirmar a existência de uma relação de poder cujo desnível é intransponível. Nesse aspecto, uma futura professora que não reconhece sua formação como um espaço democrático e também de divergência, como poderá lidar com a diversidade no espaço de sua sala de aula?

Desde o início deste trabalho, discorremos sobre a construção histórica de um povo cuja voz foi a todo tempo ceifada, mas não sem luta, não sem conquistas e burlas do projeto de subserviência e subalternidade. Nesse sentido, o emudecimento das vozes dos estudantes tem algo em comum com o projeto racista que discutimos. As vozes que se calam ou que algo enunciam nunca estão a sós. Sempre somos um acontecimento coletivo no qual as forças de reconstrução e de descoberta estão sempre em ação, tomando forma de potências sociais. A análise coletiva, de como as coisas estão funcionando, é a possibilidade de uma intervenção (LORAU, 2008, 134). Ao percebermos como as circunstâncias acontecem, é possível intervir e transformá-las, exercendo o poder de voz como condição política.

A implicação dos sujeitos não nos dá uma saída pela tangente; não há uma porta de fuga para a neutralidade. Qualquer ação (incluindo a não ação) pressupõe uma lógica. Ou seja, calar-se é um modo de existir, é uma voz que pode confirmar ou alterar o estabelecido. Calar-se diante de uma injustiça, por exemplo, pode empoderar o modo como as coisas estão instituídas. Em todos esses movimentos, há a afirmação de algo que se expressa como consequência da posição que queremos ocupar.

Para o professor Criptônio, o desejo por mais voz por parte da estudante deve vir acompanhado de comprometimento em ações e divisão de tarefas. Participando das atividades promovidas pela instituição, a discente poderia propor contribuições para o curso e para o Instituto: “*Autonomia por um lado, mas comprometimento por outro*” (Professor Criptônio, entrevista 26). Ele ainda problematiza:

[...] eu sou a favor da voz, do protagonismo do aluno, da autonomia, mas para cada coisa dessas há contrapartida. Porque se eu quiser ter voz tenho de dar voz para o outro. Se eu quiser me colocar, eu tenho de me comprometer. É no nível do comprometimento que a gente se depara com uma geração que tem extrema dificuldade de receber um não. Eles não gostam de se frustrar, é uma geração muito voltada ao prazer imediato. Será que aquele momento era aquele momento de fazer... vou voltar à questão do evento. Se você tem um evento, uma semana, de manhã, de tarde e de noite, porque que ele não tem voz pra ir naquela hora e naquele momento? Será que ele usufruiu das outras atividades? Será que ele se comprometeu com as outras questões? Porque se eu não me comprometi, eu não posso reclamar que não tenho voz [...] (Professor Criptônio, entrevista 26).

O professor Criptônio, ao configurar essa via de mão dupla, nos faz compreender que não podemos promover a mudança só com a vontade. Talvez a voz que os alunos gostariam de exercitar mais livremente exija mais clareza. Sair do lugar de vítima e investir nas suas relações de poder, nos jogos de força existentes na formação. Sair do lugar onde os estudantes têm saberes sujeitados (FOUCAULT, 1999, p. 12) e onde são desqualificados, inclusive por eles mesmos. E utilizar a formação inicial como um treino de autonomia, inclusive de transgressão, para construir uma educação que liberta (HOOKS, 2013), durante a formação inicial de professores. Esse lugar, que aqui dissertamos como potente e produtor do novo, também se apresenta como possibilidade de luta antirracista.

Mas como produzir uma formação libertadora? As questões que o estudante Gálio apresentou nos ajudam a refletir sobre isso. Ele sustentou que haveria apatia por parte de seus pares, e constatou isso a partir do recorte que fez de um certo silenciamento diante de um acontecimento político de relevância nacional. Segundo o discente, ninguém levantou discussão sobre o fato em sala de aula. E essa postura, para ele, teria como fundo o temor de que o posicionamento pudesse gerar desconforto nas relações com os professores. E ainda porque o calar-se dos estudantes seria fruto do despreparo em sustentar uma argumentação embasada em dados e de forma democrática. O temor seria a personalização das questões nas relações, como expôs:

Nos estudantes de licenciatura, eu percebo uma apatia. Não só em relação a esse assunto, mas em relação a outras coisas. Por exemplo, ontem aconteceu uma coisa muito importante, que foi quando o atual presidente foi descoberto em uma gravação; nenhum colega veio comentar comigo sobre, a gente não teve esse debate: “viu o que aconteceu ontem?” Só um professor em sala de aula comentou isso. E mesmo assim os alunos têm medo de expor suas opiniões. Porque se você tiver uma opinião diferente do professor, você vai entrar em conflito. E os alunos têm medo desse conflito, dessa troca de opiniões e quererem. Muitos deles evitam esse conflito, porque muitos deles não sabem argumentar de forma sadia, sem levar para o lado pessoal [...] (Estudante da licenciatura Gálio, encontro 20).

O próprio estudante questionou sua formação, por acreditar que não esteja produzindo uma educação libertadora. *“Acredito que a gente ainda não viva numa educação libertadora [...]. Então os alunos não têm essa visão de evolução, de mudança, de criticidade [...].”* (Estudante da licenciatura Gálio, encontro 20). Educação que por vezes reverbera como um discurso reproduzido, mas não vivido por medo do conflito. Porém, as divergências são intrínsecas às relações. O espaço da formação seria uma falácia se não perturbado. Para Hooks (2013), quando estabelecemos relações sociais harmônicas e de concordância, afirmamos o esquecimento social de que todo conhecimento é fomentado na história e se desenrola em um campo de antagonismos.

Sobre o medo do conflito, relatado por Gálio, percebemos que este também é mencionado pelo gestor Alumínio, segundo o qual os estudantes se posicionam e reivindicam quando se encontram fragilizados. As queixas chegam até o gestor quando o professor, em sala de aula, proporciona aos estudantes menos oportunidade de desenvolver suas autonomias e compreende isso como uma relação de poder: *[...] Essa questão do poder é realmente recorrente, eles se colocam como seres inferiores que estão ali, mas não têm autonomia nenhuma para discutir esse processo de formação”* (Gestor Alumínio, entrevista 24).

Há, nesse viés, uma relação de soberania que se estabelece nessas relações de poder, mas esta tem uma função particular: a de subjugar (FOUCAULT, 1999, 80-81). E como nenhum poder é absoluto, ou seja, sempre há escapes, levantes, sempre há fugas e burlas, nada se encontra dominado por completo.

Sobre isso, recorro às perguntas do próprio professor Criptônio: *“[...] de que lugar eles estão dizendo que não têm voz? Eles não têm voz na sala de aula? [...] Eles não têm voz para participar politicamente da escola?”* (Professor Criptônio,

entrevista 26). E isso realça necessidade de corresponsabilidade para que possam reivindicar suas necessidades. O professor fez esses questionamentos enquanto problematizava os custos das visitas técnicas³⁷ disponibilizadas para complementação prática do ensino dos estudantes. Segundo ele,

[...] o aluno reivindica o direito de fazer visita técnica [...], aí você tem um trabalhão para fazer a visita, você agenda, é gasto, é custo da instituição. Ele vai lá, assina se comprometendo que vai à visita e, chega no dia da visita, não tem 50% da turma. Então, é questionável, eu estou dando exemplo de voz, então, que voz é essa? Esse é um ponto (Professor Criptônio, entrevista 26).

O professor ressaltou que o custo do transporte é pago por todos os cidadãos, e que, quando o estudante se compromete e desiste, esbanja a administração dos próprios recursos. O professor complementa que, além das visitas técnicas esvaziadas, por vezes os alunos também não participam de outros eventos propostos pelos professores.

Assim, paralelo à reclamação dos estudantes pela não liberação para participarem de atividades fora da sala de aula, eles também não aderem às atividades extracurriculares propostas pelos docentes.

Por vezes ainda, o professor libera os estudantes para participarem de eventos e eles vão embora, como confirma o estudante Molibidênio: “[...] *mas tem muito aluno que se o professor falar assim: vai lá! Ele vai pra casa*” (Estudante de licenciatura molibdênio, encontro 13).

O professor Criptônio também ponderou que angariar a voz no espaço da formação implica gestar junto, transversalizar o diálogo e as atividades. Exige, segundo ele, o exercício de uma outra relação de poder, mais horizontal entre estudantes e docentes, ao passo que os primeiros também assumem lugares de decisão e de corresponsabilidade, e a possibilidade de transformar o que os violenta.

Em contrapartida, o professor Bismuto (entrevista 27) opinou que: “[...] não sei se têm pouca voz ou se usam pouco a voz que têm”. E lembrou ainda do golpe de 64, quando os jovens pagavam pelo desejo de democracia com suas próprias vidas. É

³⁷ Visitas técnicas são visitas a empresas ou lugares que têm relação com os estudos, uma forma de ampliar o universo da formação para fora da sala de aula para o mundo do trabalho. Para que ela ocorra são alugados veículos que levam e trazem novamente o estudante à instituição de ensino.

como se o professor dissesse: morríamos pela democracia e hoje, o que temos feito com esse bem conquistado?

[...] a gente vive num momento interessante, menos politizado do que a minha geração. Eu nasci na ditadura [...]. Não existia essa democracia não era uma coisa que se discutia, [...] antes você pagava mesmo com a vida, se você criticasse o regime [...]. A questão acho não é ser politizado não, hoje a gente tem um acesso [...] há muitas informações e muita coisa que não tem o menor significado prático [...] (Professor Bismuto, entrevista 27).

Todavia, discordamos do professor no sentido de que nossa geração seja menos politizada do que as anteriores. Vivemos a realidade de cada tempo. Atualmente, a velocidade das informações nos consome; somos diluídos e fragmentados, além de nos situarmos no mundo como seres individuais, cujos corpos são controlados milimetricamente. Vivemos em uma sociedade de controle, mas antes dela uma sociedade disciplinar já geria os corpos. E por isso um estado de competição nos incita a ver o outro como um opositor.

Há tecnologias de poder, como nos séculos XVII e XVIII, centradas no corpo individual, e procedimentos de distribuição, de serialização e vigilância em torno dos indivíduos que aumentam sua força útil. Racionalização e economia para que esse controle fosse praticado de forma menos onerosa possível. Uma tecnologia disciplinar do trabalho, como entende Foucault (1999, p. 288).

Uma tecnologia se embute à outra no intuito de reger a multiplicidade dos seres humanos. Visa não só individualizar, mas massificar os corpos em direção ao homem administrado pelo Estado, como uma espécie biológica entre outras. Nesse sentido, o controle exercido por nós sobre nós mesmos, exercitado então de maneira molecular nas relações. Essa nova tecnologia se instaura e se dirige à multiplicidade dos homens, não mais reduzindo-os a corpos, pelo contrário, pois esses são uma massa global. E esta é afetada por processos de conjunto próprios da vida como: o nascimento, a morte, a produtividade, o adoecimento, entre outros controles estatísticos (FOUCAULT, 1999, p. 288-289).

Há, portanto, uma proposta para essa massa que, diferente do que o professor Bismuto defende, não é desprovida de política. Há, sim, um excesso de política, de propostas e de práticas individualizantes. E se é escolhido o silenciamento, isso não deixa de ser a relação que os estudantes têm com esse controle massivo. Que,

inclusive, nos faz sentir que não somos coletivos, quando nunca deixamos de sê-lo, mesmo quando agimos individualmente.

Se os estudantes se autocriticam e são criticados por uma inércia apolítica, por outro lado também realizam movimentos coletivos rumo à socialização e reflexões de questões importantes. Ou seja, também exercitam a democracia. Se muitos reforçam as forças que julgam opressoras, há os que criam, coletivizam e conseguem produzir vazamentos no projeto de individualização. Como exemplo, a realização do evento “Vote Certo”, analisado anteriormente.

Não é em meio à paz e harmonia absoluta que se constroem as relações cotidianas. A força criadora dos estudantes acontece, essencialmente, quando se sentem injustiçados ou indignados. Quanto criam, agem com ações propulsoras de novos horizontes, como professores em formação, que vão ensinar seus “camaradas”, como diz a canção Massemba, de Maria Betânia.

Os espaços democráticos são construídos com luta, são conquistados. A voz talvez não seja algo doado ao outro, mas um movimento que acontece quando se intervém nos valores dos estudantes. Assim a voz é conquistada, exigida. Nesse sentido todo espaço é de luta. E como toda luta, não há conquistas todo tempo, mas também não há perdas todo tempo. As lutas instauram uma tensão: ora pende mais para um lado, ora para outro. Como na brincadeira de “cabo de guerra”, de quando éramos crianças. As lutas são os “cabos de guerra” da vida adulta. Vide a própria trajetória do Movimento Negro, que é construída de tensionamentos e lutas permanentes, de avanços e retrocessos, de ocupação de lugares de poder, na política, na academia, nas artes, nas políticas públicas (uma vez que conhecimento é poder). Da mesma forma, o silenciamento é o exercício de um poder.

Sempre estamos de um lado, calados ou socializando, militando ou ignorando. Todo tempo estamos em relação com os outros. O mesmo ocorre ao silenciar a questão étnico-racial: favorecemos a hegemonia e contribuímos para que certos lugares de poder permaneçam ocupados nessas posições sociais hierarquizadas.

Em 2012, em uma formação inicial de professores, ao realizar o projeto “Rompendo com o racismo, rompendo com o Silêncio”, o campus fez uma interlocução inicial. À época, segundo o servidor Enxofre, ocorreu uma baixa participação, tanto de professores como de licenciandos, segundo sua avaliação. Ele ressalta que há um

distanciamento dos licenciandos em Química, não só na questão racial, mas nas questões sociais de modo geral:

Eu fui um dos servidores daqui do campus, junto com outros, e a gente colocou um projeto sobre preconceito e racismo aqui e o que percebi é que os alunos de licenciatura não têm interesse. Não houve interesse em participar, nem alunos e nem professores [...]. Mas de qualquer maneira, vejo que há um distanciamento dos alunos daqui da licenciatura em Química, em todas as questões sociais, principalmente essa questão (Servidor administrativo Enxofre, encontro 23).

O que significaria, então, formar um professor que parece não compreender a si e a sua formação como uma questão de relevância social? Há uma crença exacerbada no projeto de individualização e dualismo mim *versus* outro. Nesse sentido, Foucault (1999, p.199) nos propõe que, no racismo de Estado, se um grupo é rechaçado socialmente, e se, de algum modo, apoiamos o Estado nesse processo, o grupo ao qual pertencemos pode ser o próximo alvo. Esse processo não é somente excludente, mas de manutenção de determinados grupos como hegemônicos. E, por fim, acirra a exclusão até os patamares de violência física e fascista. Por conseguinte, os mecanismos disciplinares, de individualismo e de exclusão do outro, podem a qualquer momento se virar contra nós. Ao correremos esse risco eminente, faz-se necessário compreendermos esses mecanismos de disciplinamento, de normalização e de controle, para que possamos construir uma vida e uma formação mais coletiva, que reflita para além da acumulação de conhecimentos em Química e da empregabilidade. Uma formação inicial de professores age contra si mesma quanto não reflete sobre seu lugar no mundo.

Nossas vozes, de maneira geral, são desautorizadas em detrimento das normas instituídas. E uma formação inicial de docentes de Química poderia possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de reflexões sobre sua própria educação e entrelaçá-la a toda a rede de saberes construídos dentro e fora dessa formação.

Durante conversa com o licenciando Tecnécio e outros discentes sobre como lidam com as questões étnico-raciais na formação, abordamos sobre a participação em eventos e projetos do campus. E foi comum ouvir estudantes dizerem: “eu nunca fico sabendo”. Buscamos, então, entender essa aparente falta de comunicação entre quem promove os eventos relativos às relações étnico-raciais e os sujeitos que

seriam público-alvo dessas ações. A narrativa do servidor Enxofre nos mostrou que haveria um hiato entre o que é proposto institucionalmente e os sujeitos.

Em contrapartida, os estudantes, em outras oportunidades, realizaram intervenções quanto aos eventos propostos no calendário acadêmico. Também buscaram angariar espaços para garantir discussões sobre as relações étnico-raciais e sobre gênero. Com isso, conquistaram mais espaço para problematizações e também mais ludicidade nas ações, como explicou o gestor Alumínio:

[...] eles sempre recorrem ao espaço. Esse espaço que é institucionalizado, no sentido que a instituição de alguma forma também vai ser ouvida para as discussões que estão proporcionando. No sentido de que a discussão não vai ficar só dentro desse grupo. Mas eles querem, de alguma forma, fazer alguma coisa para a instituição (*Gestor Alumínio, entrevista 24*).

Por meio do questionamento e do levantamento de demandas, os licenciandos protagonizam e exercitam suas lutas. Hooks (2013) diz que uma política de identidade nasce da luta de grupos oprimidos que assumem posição de crítica das estruturas dominantes, dando objetivo e significado à luta. Os estudantes, ao levantarem as demandas que desejam trabalhar como conhecimentos, exercitam pedagogias mais libertadoras, que incluem mais suas realidades e desejos. Nesse sentido, são atuantes em se expressar naquilo que se sentem oprimidos. Sendo possível desenvolver práticas que não neguem a autoridade do professor, e podem entrelaçar o conhecimento analítico com o experimental, enriquecendo esse produto. Assim, refletir e realizar críticas e sugestões à gestão é uma forma de criarem outros currículos e intervir na formação que desejam.

Percebemos que são necessárias mais linhas de comunicação que propiciem oportunidade de coparticipação dos diferentes atores: gestão, professores, servidores e estudantes. Desde o momento da proposição, discussão e organização dos eventos no calendário até sua execução. Desenvolver articulações nas quais os estudantes possam participar de fases de decisões e indicar caminhos para serem alcançados os objetivos. Momentos coletivos de transversalização de saberes, que permitam intervenções, reflexões e protagonismo, podem horizontalizar as relações.

Um exemplo de como questões importantes podem ser pouco exploradas, citamos a narrativa de Tecnécio, uma aluna que diz não ficar ciente das informações institucionais. Ao perguntar se ficou sabendo que o Ifes estava construindo uma

política voltada às relações étnico-raciais, ela relata que não sabia da Minuta da Política de Relações étnico-raciais que estava disponível para consulta pública, e disse: *“O aluno não fica nem sabendo desse tipo de política, esse é que tá sendo o problema da comunicação. Muitas vezes a gente não tá nem sabendo que a política tá acontecendo”* (Estudante de licenciatura Tecnécio, encontro 15). Mas quando perguntei se os licenciandos soubessem da existência Política, se isso os mobilizaria a opinar na consulta, ele respondeu que: *“50% (dos estudantes) poderia se mobilizar e os outros 50% não, mas ia mobilizar mais pessoas. Com certeza, essa comunicação sendo mais presente, acho que mobilizaria muito mais pessoas”* (Estudante de licenciatura Tecnécio, encontro 15).

Existem diversos canais de comunicação no Ifes, como Facebook, Instagram, e-mail, quadros informativos, os próprios professores e estudantes, assembleias etc., algo que a aluna considera insuficiente. Não pela quantidade, mas pela forma como as informações são passadas. Isso porque as somente essas talvez não movam as pessoas; precisariam vir acompanhadas de uma política e de ações que convoquem, valorizem e dinamizem os processos juntos aos estudantes que estão em formação inicial.

Pra mim, não, pelo face, site, mas ainda assim é pouco sabe. Tinha de ter mais canais. É lógico que a gente tem canal direto com a comunicação e tal, mas acho que o lance não é esse. O lance é sei lá, de fazer a parada acontecer mesmo, de ter um canal. Mas se o canal não funciona, não adianta, sabe?! (Estudante de licenciatura Tecnécio, encontro 15).

Percebemos, dessa forma, que apesar de haver muitos canais de comunicação entre o Ifes e a comunidade acadêmica, que compartilham informações, o modo como essa comunicação é feita denota um distanciamento que parece informar, mas não envolver. Que convida, mas não convoca/mobiliza. A estudante sinalizou a existência de vários meios de comunicação, mas não racionalizou o porquê do desengajamento, apesar deles. Segundo ela, *“[...] por essa falha na comunicação, começa a desandar todo processo. Se a informação não chega até mim, como vou saber que eu vou me engajar naquilo para que aconteça? Então acho que é aí que começa a falha”* (Estudante de licenciatura Tecnécio, encontro 15). Talvez a descoberta de quais seriam as melhores formas de comunicação possa se dar, coletivamente, em uma transversalização na instituição. Momentos coletivos de

construção de saberes, fazeres e cogestão. Pois, a mudança pode ocorrer a todo instante. Deste modo, a instituição nunca é dada por completa, sempre haverá algo a se descobrir, a ser construído ou reconstruído. São forças coletivas que possibilitam novas gêneses nas situações instituídas (LOURAU, apud ALTOÉ, 2004, p. 134).

Ao iniciarmos esta seção, pedimos que o leitor não perdesse de vista a transversalidade, pois ela também comparece neste subcapítulo. Por exemplo, com a transformação do “nunca fico sabendo de nada que está acontecendo de novo na instituição/formação”, em algo coletivamente produzido. Inexiste teoria separada da prática. A formação inicial de um professor não se resume a conhecimentos, mas comporta também a produção de um lugar social, no qual se espera do professor que se torne o multiplicador de algo, um multiplicador de práticas.

Encaro como uma formação privilegiada, pois nós estamos no topo da formação desses cidadãos. Então está em nossas mãos [...] dar essa orientação [...] cabe a eles agora, saber absorver, como lidar com essa situação para serem os futuros (professores) [...], porque nós na verdade somos multiplicadores. Que eles possam multiplicar isso daí pelo caminho deles também (Professor Radônio, entrevista 28).

Nesse termo, o que tem sido feito do processo de assumir esse lugar de poder do estudante de licenciatura em formação? E quantos estão implicados em multiplicar? Retomando a questão da comunicação, se esta for insuficiente, há de construir canais eficientes que dialoguem sobre o que interessa na formação. Não solicitando um lugar de voz, que nem sempre quer ser usado, mas criando um lugar de ressonâncias dos alunos para com seus pares e junto à instituição. É uma mão dupla, de procurar pelas informações e ser procurado por elas. Para tanto, precisa-se de corresponsabilidade e transversalidade.

A análise permanente e coletiva promove interrogações. Segundo Lourau (apud ALTOÉ, 2004), ela é capaz, por si só, de elencar os problemas a serem analisados. Ao passo que é feita por todos, a todo instante repensa a si e ao que está sendo feito. Mas Lourau assinala que tornar a palavra coletiva é um processo e uma luta, além de um desafio que reside no desejo de partilhar as práticas de forma horizontal e igualitária. Sob esse aspecto, a formação inicial de professores é uma caixa de ferramentas. Diferente do que fala o professor Radônio, a formação pode mais do que servir e multiplicar. Nela, além de sermos atravessados pelo conhecimento,

devemos articulá-lo em nossas realidades. E nos empoderarmos de um lugar no qual é possível produzir infindas maneiras de construir conhecimento, contestando o que somos para sermos ainda outros.

Se Foucault (1999) nos mostra os mecanismos de subalternidade do Estado, da individualização, os sistemas de aprisionamento e sentimento de impotência gerados por esse isolamento, Lourau (apud ALTOÉ, 2004, p. 127) nos conecta com as ferramentas empoderadoras do compartilhar, para coletivamente construirmos o novo.

5. RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INTERSECCIONALIDADE: RAÇA, GÊNERO E CLASSE

Sofro preconceito por ser gay, mas fiquei surpreso com algo que aconteceu comigo e uma amiga negra, ao entrarmos em uma loja de departamento, recentemente. Pois o segurança ficou nos observando. Quando percebi o olhar do segurança, comentei com ela e ela disse: “é por minha causa, esse tipo de situação sempre acontece” (Estudante de licenciatura Berílio, encontro 5).

A partir da narrativa de Berílio, podemos analisar as relações étnico-raciais sob a perspectiva de sua inseparabilidade das questões relacionadas a gênero e classe, seguindo a visão de Davis (2016) e de Miskolci (2013), que embasaram o capítulo dois desta dissertação. Desenvolver o raciocínio de que raça, gênero e classe, além de sua impossível decomposição, são partes operantes de um projeto de assimetria, submissão e rejeição para com os sujeitos vistos como “desviantes”. São construções históricas que, pela reverberação contínua de um regime de verdades ressoadas pelas vozes dos vendedores, da hegemonia, a todo tempo tentam sufocar a produção de outras histórias, as das minorias (LOBO, 2008).

A interseccionalidade foi apontada pelos próprios sujeitos da pesquisa desde o início dos encontros. São eles mesmos quem protagonizam, direcionam e significam a importância de buscar leituras que relacionem as três problemáticas (gênero, raça e classe) na pesquisa.

A estudante relatou se sentir surpresa ao perceber a violência direcionada a um corpo cuja cor da pele é negra e que naquele lugar isso teria um significado específico. Ela também declarou sofrer preconceito pelo modo diferente como se manifesta no mundo. O ponto em comum: seus estigmas sociais se manifestavam em suas frases. Fruto de uma distorção histórica, de uma desumanização e de um afastamento do outro daquilo que não compreendem, mas reagem de acordo com as simbologias que carregam de seus constructos e introjeções. De certa forma suas vozes menores (LOBO, 2008), que são muitas e potentes, gritavam através do olhar do vigilante da loja.

A cor da amiga de Berílio acionou um alerta para o segurança da loja de departamento onde pretendiam realizar uma compra, ou olhar produtos despretensiosamente. Esse episódio é consequência da imagem do negro associada à criminalidade, do consequente julgamento derivado desse medo reinventado, paulatina e historicamente, o medo das “classes perigosas”. O “perigo” do diverso, daquilo que supostamente saíria do padrão: os negros, as classes desafortunadas, os homossexuais. De modo que falar em relações étnico-raciais também inclui gênero e a classe. Foucault (1999) compreende que a invenção do biológico contra a raça foi uma construção estratégica, para que fossem exercidos mecanismos de controle sobre os corpos, como uma tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, enquanto espécie estatizada pelo aparato biológico (p. 286). O corpo negro, dessarte, poderia ser vigiado e controlado, pois representaria a possibilidade de violação da segurança.

Ao passo que essa vigilância é trágica, é por meio do desvelamento desse relato que notamos que Berílio foi alvo de vigilância também, em outras circunstâncias, mas por outros aspectos que não a sua cor. O seu corpo marca os espaços de modo diferente de sua amiga. E esses corpos carregam informações de construções históricas por onde passam, o que torna potente suas existências e habitações nos espaços, apesar de a amiga de Berílio parecer conformada com sua condição de ser vigiada, o que provoca uma morte do sujeito ainda em vida nos espaços, como a loja de departamento. Segundo Foucault (1999 p. 304-305), o racismo tem dupla função: a primeira, é a de promover uma linha de corte entre quem deve viver e quem deve morrer; a segunda, a de autorizar uma relação que o autor entende como positiva. Quanto mais se puder matar, mais aquele que mata poderá viver.

Em outras palavras, o racismo - e neste caso não aquele que se orienta somente à cor da pele da amiga de Berílio, mas um racismo também sobre Berílio, cuja ruptura com o padrão de homem ideal, por ser gay, expõe seu corpo a assimetria de valer menos que outros corpos - torna o outro um desconhecido, um inimigo em potencial, em relação ao estabelecido na ordem das verdades socialmente aceitáveis.

Em um encontro com dois estudantes da licenciatura durante a coleta de narrativas, ao perguntarmos sobre o que os demais alunos faziam com relação às relações étnico-raciais em sua formação, um deles recordou um acontecimento ocorrido na recepção dos calouros da licenciatura, e que conectou a opressão dos negros e a opressão de gênero. Tratava-se de um trote não violento, que tinha como tema a troca de gênero. Na ocasião, os homens se vestiram de mulher e vice-versa e, com esta performance, foram assistir às aulas daquele dia, recebendo os novos licenciandos de forma a provocar reflexão sobre gênero naquele ambiente de formação, conforme relatou:

[...] a troca de gênero [...] o próprio professor arrumou problema, porque achou que aquela roupa não era uma roupa adequada para o momento, sabe. E eu não vejo que a roupa é um "lance" que vai me exaltar ou vai me menosprezar, ainda mais num momento de ensino, que é o tempo todo aprendizado, que poderíamos tirar um aprendizado sobre aquilo. O próprio servidor, o próprio docente, que era pra dar o exemplo, ele na verdade foi contra aquilo e inclusive retira o direito de os alunos aprenderem aquilo naquele momento onde teria que ensinar [...] se o menino tivesse vestido de menina ele não poderia assistir aula [...]. Não existe roupa de homem e roupa de mulher, existe roupa (Estudante de licenciatura Tecnécio, encontro 15).

Inferimos que, para Tecnécio, o tema gênero esbarrava nas relações étnico-raciais, pois a discriminação era comum para ambos os casos. Ao perguntar sobre as relações étnico-raciais, o estudante respondeu sobre uma opressão da produção crítica e criativa de iniciativa dos próprios estudantes para receber a nova turma de forma impactante. Algo que poderia parecer desconexo, compareceu com um conteúdo crítico e rico, importante para um professor em formação da área de exatas. Basicamente porque o trote foi censurado pelo docente.

Na ocasião, relata Tecnécio, o trote foi cerceado pelo professor, que interrompeu a aula e coibiu a performance dos estudantes, o que impediu que continuassem naquele clima. Todavia, não devemos culpabilizar o docente, muito menos analisá-lo individualmente. Pois, se assim o fez, significa que de alguma forma isso pairava

durante a formação inicial de professores. O que nesta troca de vestimentas desterritorializa e incomoda o outro? O que isso incomoda nas possibilidades daquele que visualiza? Não se trata de uma mudança de roupas simplesmente, mas do que uma possibilidade de troca de gênero nos afeta, pois isso, de algum modo, também paira sobre nós. Mas, voltando os olhos para esses estudantes, isso nos convoca a pensar em como lidar com a presença de pessoas transgênero, por exemplo, no território de uma licenciatura? Como devem constar seus nomes nas pautas de chamada? Como devem ser disponibilizados os banheiros da instituição por esses estudantes? São pessoas que anunciam demandas que, se ainda não existem, logo se tornarão reais.

Nesse sentido, “o trote de gênero” foi uma chamada para que seja pensada uma formação complexa, que se alinhe com a realidade social. O campus em questão é espaço onde há multiplicidade de gênero, um público que deseja espaço, expressão e visibilidade de suas peculiaridades. Do mesmo modo que o estudante fez uma interlocução entre relações étnico-raciais e as de gênero, conectamos as relações de gênero a raça.

E é para problematizar as diversas realidades que a formação inicial de professores existe também. Davis (2016, p. 107-116) relata que as pessoas negras, ao receberem instrução acadêmica, transportavam o conhecimento para as batalhas que envolviam sua cor. E o temor em ceder conhecimento e educação formal aos negros se dava pelo receio de que houvesse rebeliões, disputas por terras, por eloquência, pelo voto e por compreender os mecanismos que tornavam “incapaz” seus processos intelectuais. Assim, enquanto para Tecnício as opressões e as resistências podem se conectar em um trote, para Davis (2016), a revolução se dá pelo acesso à Educação. Ambas criações e luta. O conhecimento performático ou acadêmico é libertador e conversa com nossa criticidade. A “rebelião” dos estudantes diante do trote descontinuado foi proclamar a bandeira LGBT, prometendo ainda repetir o feito em outra ocasião.

De modo semelhante, entendemos que os conhecimentos críticos e acadêmicos servem para a realização de diferentes leituras de mundo, bem como para a potencialização de novos modos de intervir na realidade que atravessa os mundos dos estudantes, tornando-os sujeitos protagonistas.

De modo dissemelhante, Gálio, que concluía os últimos períodos da licenciatura, concluiu que o grupo LGBT do campus era presente, unido e promotor de ações, possuindo inclusive um grupo de estudos sobre gênero. Ou seja, havia uma potente irreverência pelos seus pares, mulheres negras de modo geral, existente durante sua formação.

Se por um lado o público LGBT quer mostrar a que veio, sob sua ótica, as mulheres negras transitam de formas disfarçadas, fisicamente e através do silenciamento e negação de sua negritude. Segundo seu relato, elas não tocavam no assunto “mulher negra”. Segundo ele, há um distanciamento que evita a discussão de assuntos como a hipersexualização dos corpos das mulheres negras, as peculiaridades de seus cabelos e as dificuldades sociais porque passam. Não tocar nesses temas é conseqüentemente um silenciamento, que desautoriza as mulheres negras da formação inicial de professores, e não só as desse curso, ao passo que fortalece a negação dessas mesmas mulheres por elas mesmas. Isso consolida estereótipos e o preconceito existente na sociedade e nas rotinas que ocorrem no microcosmo dessa formação inicial de professores. Gálio relata que:

Apesar de aqui no campus ter [...] alunos que são gays, já promoveram, por vontade própria uma palestra. Acho que esse grupo de gays/LGBT são mais unidos, digamos assim. Também sinto, que pessoas que passam por algum tipo de preconceito racial elas [...] têm medo de se identificar no outro. Elas evitam o outro, o sujeito que é parecido com elas mesmas [...]. É um tipo de preconceito entre esse grupo, e que você não se aproxima do outro ...mulher negra não se aproxima com medo de se identificar. Não sei como explicar isso, mas sinto isso muito nos meus colegas, nas minhas colegas negras. Há um distanciamento entre nós, mulheres negras e mulheres também, entre mulheres de modo geral, e entre mulheres negras. Nunca que uma colega minha chegou (e disse) 'vamos falar sobre nosso cabelo, vamos falar sobre aceitação, raça, vamos juntar um grupo no Diretório Acadêmico pra gente discutir isso, vamos fazer uma palestra, pra gente poder discutir a respeito da mulher negra na sociedade, sobre a identificação de nossos corpos, sobre a hipersexualização da mulher negra'. [...] Talvez uma forma de negar a si mesmo e por causa do preconceito, por causa do racismo intrínseco. [...] Às vezes percebo que mesmo através do negro ele tenta se desvincular de si mesmo, ele não quer ser daquele grupo, quer se camuflar, não quer se aceitar, e a negação da sua negritude, não quer se aceitar. Uma forma de inaceitação é se afastar do outro [...]. Quando a gente tem esse distanciamento, não tem muito como falar sobre isso [...] não tem como chegar e falar com uma amiga minha sobre isso sendo que eu tenho certeza que ela não vai entender o meu lado, ela vai questionar. Talvez uma que seja parecida comigo que seja negra também, ela tenha essa empatia, ela entenda minhas dores, minhas percepções [...] (Estudante de licenciatura Gálio, encontro 20).

As mulheres negras se utilizam de estratégias de disfarce que as invisibilizam, segundo Gálio. Para ele, elas se camuflam, seja para passarem imunes ao julgamento, ou para se disfarçarem no embranquecimento de “falar” as linguagens dos colonizadores. Ao compactuarem com o distanciamento entre elas mesmas, torna-se difícil desenvolver a empatia em questões que lhes são peculiares. Estariam as lutas de categorias minoritárias em busca de empatia, ou em busca de abrir espaço por meio do inconveniente daqueles que estão acostumados à sua tranquila e hegemônica branquidade?

Quando os estudantes organizam um trote, propõem visibilidade para uma problemática de gênero que vivenciam, no caso do grupo LGBT; eles expõem que algo precisa de ser visto mais de perto e isso também diz respeito às estudantes e mulheres negras do curso. A performance do trote foi além das vozes do grupo LGBT. Pois, diante do silenciamento relatado por Gálio, quanto às mulheres negras do curso de formação inicial de professores, o simples fato de povoarem esse espaço representou em si um ato de resistência.

Principalmente, porque ainda que superada parcialmente a ideologia dominante de que o povo negro e as mulheres negras fossem incapazes de progressos

intelectuais, mesmo que por vezes ainda cedendo à combinação entre sexismo e racismo (que se fortalece mutuamente), outra realidade é concomitante: “Na realidade, é claro, a população negra sempre demonstrou uma impaciência feroz no que se refere à aquisição de educação” (DAVIS, 2016, p. 109). Quanto mais pessoas e mulheres negras povoarem a licenciatura, mais potência estas conquistarão. Fica distante pensar nessas ações, aparentemente isoladas, como resistência, mas sobrepujam o séc. XX, que foi marcado pelo casamento entre o sexismo e o racismo de forma sólida. As mulheres negras têm vencido a supremacia branca e masculina contra esse laço romântico que as corteja abertamente (DAVIS, 2016, p. 127). Para elas, estar no espaço acadêmico é fruto de luta/resistência, e sua presença nessa formação, e em certa medida no “trote de troca de gênero”, são por si só uma intervenção: sua existência e persistência em habitar uma formação inicial de professores. Ainda que, segundo Gálio, o movimento das mulheres negras na licenciatura seja tímido ou nulo, as ações de um grupo como o LGBT, que existem em maior número, provocam deslocamentos e podem intervir nestas e por estas mulheres, fazendo com que suas raízes revolucionárias cresçam por debaixo dos alicerces do campus. O fato de algo estar aparentemente silenciado, não significa que não esteja ecoando em outros movimentos. Mesmo com um histórico de invisibilidade, os movimentos sociais se articulam e repudiam tais ações, lutando por todo tipo de espaço. Espaços e lutas que fazem parte de nossa constituição e história como povo e país, e que estão em constante expansão e descolamento. Pode uma formação inicial de professores passar incólume a uma densa trajetória histórica como a de nosso povo negro? O que tem a nos ensinar é a supressão do Estado ao qual essas pessoas sobrevivem apesar de todas tentativas de aniquilação e as opressões inúmeras que atravessam cada uma.

Davis (2016) relata que a mulher negra sempre trabalhou fora de casa. Isso estava posto para elas, pois ficar em casa e ter uma vida doméstica, para a maioria para essas mulheres negras, não era (e não é) uma opção, pois muitas sempre sustentam a casa. Nesse aspecto, elas mulheres negras sempre foram mais expostas a todo tipo de violência, como o estupro, por exemplo, que na escravidão era uma arma de dominação e de aniquilação desmoralizante do corpo feminino negro (DAVIS, 2016). Nesse sentido, a ocupação dessas mulheres em todos os espaços consiste em uma resistência às violências seculares. Destarte, a sua

própria presença representa uma intervenção no curso de licenciatura, ainda que em pequeno número na de Química, algo que problematizaremos na a seguir.

Para o servidor Enxofre, os licenciandos estão implicados com as realidades sociais das mulheres e das mulheres não-brancas, pois não é possível passar por uma formação como esta sem se apropriar de realidades violentas às quais elas são submetidas. Enxofre conclamou que a formação discuta questões caras socialmente, e isso não aconteça apenas por cumprimento curricular, mas que sejam trabalhados de forma ética e em favor da vida. Afinal, o nosso estado é estatisticamente um dos mais violentos para nossas mulheres.

[...] a gente sabe que no Espírito Santo é onde as mulheres mais morrem por seus namorados, por seus maridos e até por outras causas. Se ela é mulher, se ela é negra e se está sofrendo essa situação também, a gente tem de fazer as discussões por uma via ética. Por um princípio moral que seja honesto, que seja sincero e não por uma situação em que me apropriei de determinadas informações dentro do curso de graduação pra eu terminar o curso de graduação [...], (discussão que) só foi feito dentro do curso de graduação para poder terminar o curso, cumprir com a burocracia. Mas isso não é replicado de maneira correta, isso não foi incorporado, isso tem de ser revisto [...] (Servidor Enxofre, encontro 23).

Vivemos em um Estado que é reconhecido nacionalmente como referência (negativa) em feminicídio. Apesar de não ser o foco de nossa discussão, o Espírito Santo também possui uma grande população carcerária negra, o que inclui homens e mulheres. Nesse sentido, interpelar as relações étnico-raciais implica convocar o professor da formação inicial para comprometer-se com questões que são historicamente caras socialmente, a fim de discuti-las de forma ética. Reforçando o depoimento do participante Enxofre, as questões étnico-raciais são um intricado imbróglio que comparece na atuação profissional do docente, singularmente daquele que trabalha em escolas públicas, pois encontra estudantes majoritariamente negros e empobrecidos economicamente:

Mesmo dentro dessas relações, como você trata, de gênero, mulher, a orientação sexual, ela também há uma necessidade da gente se apropriar de informação e trabalhar com isso, porque esse professor, ele vai encontrar essa diversidade: é negro, é negra, pobre, de uma situação social diferente da dele ou da dela, homossexuais negros. Vai ter de lidar com isso também, o tempo todo. Se ele não se apropriou daquilo que era básico, nem se sensibilizou durante os quatro anos de curso que ele está aqui, ele ou ela vai ter muitas dificuldades pra poder trabalhar isso em sala de aula. E essas questões, elas vão estar presentes, principalmente para aquele professor que vai trabalhar em escolas públicas (Servidor administrativo Enxofre, encontro 23).

Vale lembrar que fomos instruídos em uma sociedade preconceituosa e passamos por anos na escolarização preocupados mais na deglutição do conhecimento técnico do que com realidades sociais. Além disso, muitas famílias educam os filhos sob valores eurocêntricos, racistas, homofóbicos, sob regras morais classificadoras e excludentes. Nesse sentido, é importante que os educadores se esforcem em ouvir a realidade social dos grupos não-brancos. E a formação inicial de professores, como um espaço atravessado pelas multiplicidades sociais, é um lugar privilegiado para investir nas mentalidades das futuras gerações. Entendendo que inexistem dicotomia o eu e o todo, pois compartilhamos o mesmo mundo.

Essa é uma luta histórica, pois na história da Educação do Espírito Santo, o movimento negro construiu um percurso de lutas que problematizaram justamente o ensino, o material utilizado, a formação de professores, e por consequência a formação inicial desses, a fim de atribuir sentido à Educação como um campo primordial de afirmação política e de ascensão, tanto social quanto econômica das populações negras (FORDE, 2016). Assim, quanto mais ações forem realizadas para problematizar a branquidade, quanto mais pessoas negras habitarem as formações e mais leis garantirem seu ingresso, permanência e ascensão, mais igualdade de condições teremos. Conhecer as realidades dos estudantes e servidores de modo geral fomenta a igualdade.

Se chegamos à vida adulta com um contingente populacional tão reacionário e xenofóbico, com uma escolarização precária de problematizações e com ensino conteudista, em algum ponto há de promover ruptura. Então, porque estudar relações étnico-raciais, gênero, classe social na formação de professores? Porque até o momento existe um projeto de negação da ascensão negra. E é preciso avançar na compreensão de que há um processo histórico que acortina um conhecimento crítico de nossa constituição enquanto população e enquanto

multiplicidades de gênero, de variedade de pessoas existentes. Então a crítica do servidor Enxofre é relevante ao passo que convoca a temática étnico-racial aliada a outras como a LGBT e a de classe, entremeando-as à formação inicial dos professores de Química.

Em algum instante é preciso provocar os rompimentos para incentivar novas formas de olhar, e isso toca diretamente a formação inicial de docentes de Química e de todas as outras áreas. Primeiramente, por se tratar do desenvolvimento de pessoas para a lidar com o outro, que é diferente de nós, mas sempre uma extensão de nós mesmos. Logo, seja a negritude, o gênero ou a classe social, todos atravessam essa instância formativa. Segundo, porque sendo a formação também um preparo para o mundo do trabalho, reúne pessoas que trazem consigo diferentes tipos de história. Uma licenciatura precisa da técnica, para desenvolver as competências, mas essa competência é trôpega se desenvolvida sem trafegar pelas questões sociais de nosso tempo. Por isso se torna relevante compreender os mecanismos de poder, criticá-los, resistir a eles, para que seja possível defender-se deles enquanto sociedade. Talvez seja esse um dos sentidos a que Foucault aludiu com o título de seu livro “Em defesa da sociedade”.

Uma formação inicial de professores em Química que aborde de forma constante as relações étnico-raciais não seria a tábua de salvação contra o racismo ou contra a homofobia, mas valorizar esse espaço e as possibilidades de atuação desses profissionais, e antes de tudo pessoa, pode ser um caminho para desmontar racismos, xenofobias e inaceitação da assimetria seja, ela de ordem econômica ou social que também tenta subjugar um professor.

5.1 OS NEGROS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O PARADOXO DO EMBRANQUECIMENTO

No capítulo dois discorremos sobre percentuais de violências que geram a morte de uma maioria jovem e negra no país. Homicídios cujos níveis são inconcebíveis e se encaixam na conceituação de genocídio pela ONU. Além desses índices, também foram citadas outras violências cotidianas que dificultam a comunidade negra de acessar os bens sociais básicos, como Saúde e Educação.

E é sobre a Educação que discorremos neste tópico, ao questionar a efetividade das cotas raciais na real inserção dos jovens negros nas instituições de ensino públicas, questionando a pouca presença de negros, especificamente, na licenciatura em Química. Ainda temos uma formação mais homogênea do que pluralizada com o povoamento negro neste espaço de formação.

Isto posto, não proponho problematizar as cotas em si, pois implicaria aprofundar discussões sobre as quais não possuo subsídio técnico, teórico e nem tempo suficiente, senão deixar a questão provocada, inclusive para ser visibilizada e estudada pelos licenciandos, pela formação e pela instituição.

O ingresso majoritário de pessoas autointituladas negras nas instituições públicas de ensino pode estar fundamentado na própria legislação e nas informações oficiais de órgãos como o IBGE. Podemos citar ainda o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), que desenvolveu o Relatório das Desigualdades Raça, Gênero e Classe, em 2017. O documento expõe que nos últimos anos a autodeclaração branca diminuiu; em 2015 a autodeclaração, somente parda, atingiu o mesmo percentual que o dos brancos, 45%. Para o IBGE, a cor parda, que seria a maioria, é somada à preta e delineada como negra. Esse é o mesmo entendimento do Estatuto da Igualdade Racial em seu artigo nº IV, segundo o qual a população negra é a somatória de pessoas pardas e pretas.

Ao relacionar esses posicionamentos com o fato de que nos últimos anos - entre 2011 e 2015 - o número de autodeclarantes brancos diminuiu, enquanto o de pretos e pardos aumentou, questionamos: se pardos e pretos são considerados negros, e se número de pardos equivale ao de brancos, temos metade das salas da licenciatura constituídas por negros? Se não, quem são as pessoas que estão

ocupando esses postos? Há pelo menos um número crescente de negros habitando a licenciatura? É o que analisamos junto às narrativas nesta seção.

As cotas puseram em evidência também a miscigenação e sua proposta de democracia racial. Nesse sentido, declarar-se pardo pode significar uma estratégia de fraude que garante a brancos acessarem o que é reservado aos negros. Como seria declarar-se negro sem ter sofrido discriminação por cor; não seria uma estratégia de burlar as cotas e continuar o exercício de preponderância de brancos no espaço de formação inicial de professores? A quem interessaria que as pessoas se autodeclarassem pardas? Essa ação não estagnaria a política reparativa para negros acessarem o ensino superior?

Posto isso, refletimos sobre a manutenção do projeto hegemônico de branquidade e a ocupação da formação inicial de professores por essa branquidade. Sabemos que o sistema jurídico ratifica uma ordem de assimetria social que visa garantir as diferenças de classe, mas como isso acontece? A norma é recodificada para a manutenção de interesse de mercado, ao passo que se garante legalmente o espaço acadêmico ao negro, mas nessa conjuntura de desentendimento que é ser negro no Brasil, para que adentrem pessoas que não sofrem preconceito racial. Estas passam a habitar uma fenda reservada aos de cor preta. Para Foucault (1999), o poder político se faz, portanto, com base em uma operação jurídica de ordem da troca contratual. Na concepção marxista, existe no poder uma funcionalidade econômica cuja atividade essencial seria manter as relações de produção, ao passo que reconduz uma dominação de classe com modalidades próprias de reapropriação dessas forças produtivas. “Neste caso, o poder político encontraria na economia sua razão de ser histórica” (FOUCAULT, 1999, p. 20). E essa razão seria a manutenção hegemônica da branquidade.

Por sua vez, me chama a atenção o aumento do número de autodeclarações negras após a instituição das cotas para negros, já que a lei de cotas nº 12.711 entrou em vigor em 2012 e os dados do GEMAA relativos ao acréscimo das autodeclarações pardas são de 2017. O aumento se deu porque as pessoas negras se sentiram mais empoderadas, logo o fizeram devido às cotas que ativaram possibilidades reais de ascensão? Ou os brancos começaram a se solidarizar e compreender que todos têm

sangue negro nas veias? Mas, quem sofre a discriminação por cor em seus cotidianos?

Acrescentamos que o projeto de sistematizar o impedimento de acesso dos negros a esses lugares de poder atravessa as instituições de ensino, mediante mecanismos de produção e reprodução que alimentam desigualdades raciais de forma que asseguraram a uma determinada camada social a ocupação de posições mais altas, sem que isso seja considerado como privilégio. Um modo de operar oficial que produz alívio para os representantes da branquidade, que se isentam de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais pelos quais passam as populações negras. Pode-se então, penalizá-las institucionalizadamente embarreirando seu acesso, pois a ausência de negros em diferentes espaços e atividades como na medicina, na política, na docência, no serviço público e entre alunos das universidades revelam que é latente a perpetuação da discriminação no Brasil (GEMAA, 2017): “[...] pretos e pardos são raramente encontrados nas áreas e funções de maior poder aquisitivo e status social, ao passo que brancos nelas dominam” (p. 1).

Essa é uma realidade referente às questões de raça e de classe, sem citarmos as relações de gênero que deixam os dados do relatório do GEMAA ainda mais contundentes. O que essa equiparação pode nos trazer de reflexão? Os negros estão ficando mais brancos ou os brancos estão ficando mais negros? Adotando a segunda perspectiva, analiso o caso dos estudantes da licenciatura em Química, mas antes complemento que: dos pretos e pardos, apenas 07% de cada categoria alcança o ensino superior, enquanto 19% dos brancos alcançam esse patamar educacional (GEMAA, 2017). Segundo a nota técnica do IPEA de 2013, a discriminação age socioeconomicamente e pela cor da pele sobre o negro brasileiro. O que esse dado tem em comum com a realidade da formação de professores de Química?

Começamos pelos profissionais que ministram aulas na licenciatura em Química: qual representatividade pode indicar aos estudantes que professores negros podem ser doutores, ou de professores que formam outros professores? A percepção do gestor de ensino sobre a composição dos professores é preocupante: “[...] *falo desse contexto, aqui do campus [...] do universo de 60 professores [negros] não*

temos nem cinco, o universo não chega a 10% [de negros] se você parar para analisar” (Gestor do ensino Alumínio, entrevista 24).

Esse dado claramente não confere com a realidade estatística do GEMAA. Se os professores possuem uma representatividade percentual negra baixa, isso já nos aponta a manutenção de status que temos discutido neste trabalho. Estaria ocorrendo um aumento suficiente de negros na formação inicial de professores que pudesse gerar uma maior representatividade em breve? Tal representatividade já poderia estar perceptível, pelo tempo das ações afirmativas. E mais: existiria diferença entre a ocupação dos postos de professores para os dos estudantes?

Vejamos o perfil dos estudantes da licenciatura: segundo informações obtidas pelos formulários de matrículas do curso, 59% deles se declararam negros em um total de 158 estudantes matriculados³⁸ no ano de 2016. Dois estudantes se declararam amarelos, 16 pretos, 72 pardos e 68 brancos. Portanto, 88 estudantes da formação inicial de professores de Química são considerados negros, segundo esses dados.

Nesse mote, o próprio curso de licenciatura em Química já seria um analisador das questões étnico-raciais, de duas formas. Podemos pensar que muitos negros estão representados neste curso, pois são a maioria, 72. Ou, se analisarmos que a cor parda tem sido também uma estratégia formal de usurpação de lugares respaldados legalmente a pessoas que sofrem preconceito real de cor em suas vidas. Ao constatar que apenas 10% de estudantes são negros, entendemos que o curso é hegemonicamente constituído por pessoas brancas. Ou seja, reproduz-se a mesma representatividade dos professores. O círculo vicioso de ocupação de lugares de poder tem sido alterado? A branquidade, sob essa perspectiva, ainda habita majoritariamente a formação inicial de professores do Ifes.

Creio estar tocando em um aspecto espinhoso e caro, ao realizar essa torção interpretativa, mas o que esse servidor de ensino no disse ratifica a problemática: “*A população verdadeiramente negra, estigmatizada, não está no campus*” (Servidor do ensino, Astato, encontro 09). Na mesma ocasião, outro servidor complementou a primeira colocação: “*As pessoas [negras] ainda não se sentem autorizadas a estar aqui no Ifes, ainda estamos Tateando*” (Servidor do ensino, Polônio, encontro 09).

³⁸ Dados fornecidos pelo Registro Acadêmico do Ifes.

Por outro lado, o Ifes foi audacioso ao se adiantar legalmente, oferecendo desde 2013 a quantidade máxima de suas vagas, uma vez que a lei das cotas nº 12.711/2012 determinou aumentar gradativamente a percentagem das cotas nas intuições até chegarem a 50% de suas vagas destinadas a estudantes negros. “*A inserção das cotas foi um ato de coragem por parte do Ifes, que se adiantou nesse processo, pois a obrigatoriedade se daria a posteriori*” (servidor do ensino, Astató, encontro 09).

Com essa medida, o Instituto passou a ter um perfil, desde 2013, de alunos mais empobrecidos, mas advertiu o servidor que: “*Não há privilégio algum nas cotas, uma vez que é necessário provar ter vindo de escola pública e ser negro*” (Servidor do ensino Astató, encontro 09). Esta verbalização evidencia o difícil acesso à Educação pela população negra, ainda que proposto como política e pelas próprias instâncias oficiais, além de questionar a eficácia não só da lei de cotas, mas da legislação que apregoa a igualdade racial.

Por sua vez, o que as cotas inovam na licenciatura? Se inovam, provocam uma mudança suficiente para que haja mais status social para os negros realizarem esse ensino superior? A iniciativa isolada do Ifes possui seu valor, mas a entrada de negros ainda é lentificada por mecanismos reacionários mais amplos e jurídicos que embarçam o acesso do negro a uma formação superior como a licenciatura.

Observemos que os próprios estudantes da licenciatura se queixam com o gestor quando percebem que pessoas aparentemente não-negras ingressam na licenciatura via cotas, principalmente quando seus conhecidos, que entendem serem negros, ficam excluídos do certame devido a essa injustiça.

Em relação aos negros também foi uma demanda, um discurso que tenho presenciado. Os negros trazem demandas até pelo acesso, como você acabou de pontuar: “você se autointitula pardo e está se aproveitando de uma série de ações governamentais, inclusive uma delas, que é adentrar dentro desse espaço, dentro dessas cotas raciais e, quando eles chegam aqui, e é isso que esses alunos vieram apontar, eles olham para a pessoa, que era negra no questionário, e olha para a “Maria” e fala: “mas essa Maria não é negra!”. Meu amigo João que ficou lá fora, que é negro, João não está aqui [...]. Isso porque não está certo, querem ter um espaço para mostrar o que é ser negro, nesse sentido! Ser negro é isso! [...] tem uma diferença entre ser negro ou não (Gestor do ensino Alumínio, entrevista 24).

Os licenciandos questionam a gestão e buscam caminhos de denúncia sobre o embranquecimento das cotas raciais: “[...] são discussões no sentido de: como vou resolver? Tenho de ir ao Ministério Público? Tenho de fazer o quê?” (Gestor de ensino Alumínio, entrevista 24). E com essa demanda tentam não só definir o que é ser negro, mas denunciar algo controverso e que abre uma brecha à entrada pelas cotas por aqueles que poderiam acessar a formação pelas vagas de ampla concorrência. Contradição percebida aos olhos de quem é negro, o que não torna múltiplo seu ambiente de formação, incorrendo mais do mesmo, a branquidade marcando “seu lugar” histórico. O negro permanece fora da história e de uma construção política por uma marca racial anunciadora do lugar que deveria ocupar na sociedade hierarquizada.

Para Forde (2016), a ideia científica de raça tem várias funções, dentre elas, legitimar essa hierarquização sobreposta a outros grupos raciais. E essa entrada de brancos, percebida pelos alunos, é ratificada por outro estudante, segundo o qual o perfil do aluno da licenciatura “está mudando um pouco”, pois estão entrando negros na instituição; mas sua própria fala denota que se trata de um número ínfimo que pouco impacta na heterogeneidade da licenciatura: “[...] acho que o racial, isso tá mudando um pouco no lfes, em relação às cotas. As cotas acabam trazendo um pouco desse público que não teve esse acesso a essa educação e acaba trazendo ele aqui pra dentro” (Estudante da licenciatura Tecnécio, encontro 15).

A percepção dos estudantes difere da do gestor, pois ressalta que o curso de licenciatura atrai mais pessoas negras do que os outros cursos e que isso teria relação com a profissão, que é menos valorizada socialmente: “O curso de licenciatura é um curso que recebe uma quantidade de negros maior que um curso de bacharel, dentro do mesmo campus [...]” (Gestor Alumínio, entrevista 24).

Hoje, após a mudança de acesso que agora é polo Sisu, possibilitou que os estudantes da rede pública tivessem maior acesso ao instituto, começou um equilíbrio entre os negros e brancos, até então a gente via isso caracterizados por curso. O curso de licenciatura é um curso que recebe uma quantidade de negros maior que um curso de bacharel, dentro do mesmo campus, e aí pode estar relacionada com a área de formação, com a profissão de ser professor [...]. Entre um curso de bacharel e licenciatura, ainda a licenciatura tende a ser um curso mais marginalizado. Pelo próprio prestígio da sociedade e do governo com a própria profissão [...] (gestor Alumínio, entrevista 24).

Mas será que esta formação inicial de professores tem representantes negros o suficiente para afirmar que há mais negros nele? E se os negros procuram a profissão de professor e esta é mais desvalorizada, isso reforça a triste realidade que temos exposto sobre os lugares reservados estruturalmente aos negros e a licenciatura fazendo parte deles. Dos lugares, mesmo acessados por meio de uma formação superior, são de menores salários e prestígio social. O fato de a profissão de professor do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio ter menor notoriedade, seria por si só um aspecto cruel produzido pelo Estado. Se aliado à produção histórica da negritude neste país, ratifica o que temos afirmado e que é reafirmado por Forde (2016, p. 164): “[...] observa-se a produção de identidades racializadas e dicotomizadas estruturantes dos processos de socialização e escolarização como um dos principais legados históricos do racismo moderno”.

Contrasto a narrativa do gestor ainda com a do estudante de licenciatura Cloro, para o qual as pessoas reclamam tanto da existência das cotas raciais, todavia os negros não estão nas salas de aula, nem nos corredores da instituição. Percepção atravessada por sua concepção do que é ser negro que, ao que parece, significa a presença de pessoas de pele preta. Pois ele vê pessoas brancas e pardas, mas não vê estudantes negros na sua sala da licenciatura ou nos corredores da instituição:

[...] ele era o único negro da minha sala! [...] então, não temos negros na minha turma. Fui ver nas outras turmas [...] é só olhar nesse corredor, conta quantas pessoas negras estão nesse corredor? Por mais que existam cotas, os negros mesmo assim não estão aqui! As pessoas reclamam tanto, mas eles não estão aqui [...], mas negro eu não vejo aqui! (Estudante de licenciatura Cloro, encontro 25).

No entendimento dele, o pardo é uma versão do branco e não a afirmação do negro. Algo que discutimos nesta seção, de que a branquidade tem se utilizado da confusão e da legalidade para ocupar as cotas raciais. Por vezes ouvimos comentários genéricos de que os negros “tiram” as vagas de pessoas brancas na educação universitária, como se esses espaços fossem privilégios de um grupo específico. Mas, pelo menos na formação inicial de professores, a maioria das vagas para negros não estão coloridas pela negritude. O estudante parece reivindicar que esse grupo de fato habite o espaço da formação de docentes.

Mas, se é difícil adentrar o curso, vamos brevemente pensar na permanência e na conclusão deste. Como os alunos negros conseguem se sustentar durante os

estudos? Muitos deles precisam lidar com uma dupla ou tripla jornada entre trabalho, formação, lotações e afazeres do curso fora da escola, logo, as condições de permanência teriam relação com a evasão? Para outro servidor, este problema não teria relação com as questões étnico-raciais: “A evasão tem características diversas: estrutura, dificuldade dos cursos, horários incompatíveis, não tem relação, a princípio, com o ser negro [...]” (Servidor do ensino Astato, encontro 09). E complementa: *“Temos um caminho longo ainda para fazer, de modo a vencer a hostilidade sofrida pelos negros. É neste contexto hostil que estamos tentando produzir novos caminhos.”*

Sabemos do longo caminho pela frente e que vivemos em tempos austeros, mas quando não foram? O servidor se reportou ainda à intolerância histórica e às medidas de austeridade contra a população brasileira, com o desmonte de conquistas como saúde, educação, pautas raciais, repasses de recursos etc. Ele citou que o Ifes deixou de receber algumas verbas desde 2015 e que com a posse do vice-presidente Michel Temer os cortes atingiram particularmente os mais fragilizados socialmente, os pobres e negros. Essas medidas não gerariam evasão?

Entendemos que seja importante realizar um estudo para cruzar evasão com relações étnico-raciais, pois se um grupo é a população mais dificultada a acessar bens sociais, possivelmente uma investigação possa mostrar dados mais contundentes. Mas independente da evasão, essa população alvo tem relação com a teoria de Foucault (1999), segundo o qual o tema da raça não vai desaparecer, mas ser retomado em algo muito diferente, que é o racismo de estado, sendo reapropriado como forma de poder sobre o outro, enquanto estabilização da espécie biológica. Isso geraria uma assimetria real quanto ao direito à vida e ao direito de fazer morrer mediante uma dissimetria flagrante. Nessa sequência, não se trata de algo novo, de nosso tempo. Se existiu no Brasil a escravidão e a consequente manutenção da subalternidade, essa é uma releitura e continuação das intempéries por outros meios.

Todavia, apesar de essas estratégias de assimetria, não podemos descansar sobre discursos inertes, pois isso seria ratificar o racismo de estado reapropriado em nossas práticas. Conversando sobre isso com servidores do ensino, uma das

falas tentou justificar a lentidão da mudança social para além da inserção negra no espaço da licenciatura:

É um processo muito recente, a gente tem uma ansiedade para responder a essas coisas no país, mas se a gente pegar nossa história colonial é de 300 anos, só nossa história colonial [...] a nossa experiência com a democracia, ela é extremamente recente, é de 88 pra cá [...] (Servidor do ensino Astató, encontro 09).

É fato que a desmontagem da subalternidade não é algo novo; os escravos, mesmo em circunstância opressiva e de morte eminente também resistiam, aprendiam a usar a seu favor alguns incentivos para melhorar as condições de trabalho por meio de rebeliões, como a do Engenho de Santana. Este ficou paralisado por dois anos após o ano de 1759 com a expulsão dos jesuítas. Na ocasião, o feitor foi assassinado e os escravos fugiram. Em seguida, foram recambiados por meio de um tratado de paz, por meio do qual fizeram reivindicações revolucionárias: algum conforto nas instalações, redução das tarefas penosas, dois dias de folga para cuidar da própria plantação, possibilidade de dançar e brincar, além de poder escolher seus feitores (LOBO, 2008). Todavia, o tratado foi descumprido pelo novo proprietário do engenho. O mesmo não aconteceria atualmente, apesar das formalidades?

Na colonização, as condições de dominação eram brutas, ainda assim havia revide, mesmo coexistindo o risco de pagar com a vida. Nós, confortavelmente embalados pelo academicismo, poderíamos dizer que 300 anos seria pouco tempo para transitar mudanças nas condições de acesso aos bens sociais pelos negros?

As relações étnico-raciais ainda são um imbróglio na estrutura social, além de desafiadoras e violentas nos modos com que comparecem práticas cotidianas. Questões complexas com as quais os professores em formação se deparam em suas vidas e que farão parte da rotina profissional se trabalharem, principalmente, em escolas públicas. Sob esta ótica, aproximar-se desse terreno de tensões pelo estudo das relações étnico-raciais é conduzir uma contra-história.

Quando Foucault (1999) se reporta a uma contra-história, aponta para a descontinuidade histórica, afirmando que atrás de nós não há linearidade conformada da história, sempre recontada até tornar-se a verdade; acontece uma dissociação, um racha da continuação gloriosa do poder. Para ele, o poder

conservador não cristaliza nem imobiliza o corpo social por completo, sempre existe algo que vaza, que divide, que desobscurece e, da contra-história, germinam narrativas de luta, resistência que rompem o silêncio que imortalizava o poder. Nesse sentido, as cotas são uma tentativa de lutar a favor de anunciar um mundo mais ético e, multiplamente, estético (FORDE, 2016).

5.2 A POLÍTICA DE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS³⁹: INVISIBILIDADE E NOVAS VISÕES

Neste mote, discutimos sobre o processo de construção da “Política de Relações étnico-raciais do Ifes”, buscando analisar certo silenciamento desse documento durante seu processo de tramitação. Invisibilidade que pode ser pareada com os processos de silenciamento dos grupos subalternizados e com a invisibilidade estrutural das problemáticas étnico-raciais nos espaços institucionais e ou sociais. Não é nosso intuito criticar alguma falha na divulgação desta proposta e política institucional de forma isolada, mas como ela nos serve de exemplo para analisar as invisibilidades cotidianas que a temática representa e sofre.

Em 2012, a Pró-Reitoria de Ensino do Ifes (Proen) lançou o “Projeto de Intervenção Pedagógica Étnico-Racial” para adesão em todos os *campi*. O projeto teve o intuito de fomentar a discussão étnico-racial ao transversalizar a temática nas atividades pedagógicas e culturais junto aos estudantes. O campus que abriga os sujeitos desta pesquisa produziu uma ação relativa às relações étnico-raciais, adotando medidas para a realização de atividades envolvendo a temática ao relacioná-la com o ensino, a pesquisa e a extensão. Na ocasião, optou-se pelo segundo eixo do

³⁹ A política de relações étnico-raciais e o plano de ações podem ser acessados em: <http://www.ifes.edu.br/aluno/consultas-publicas/16573-consulta-publica-a-minuta-da-politica-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-do-ifes>. Acesso em 20 de abr. 2017.

A Política e o Plano de Ação fundamentam-se em 6 Eixos norteadores que visam ao desenvolvimento das ações para promoção da diversidade e do combate à desigualdade racial na educação: Eixo 1: Fortalecimento do marco legal, Eixo 2: Política de formação para gestores(as) e profissionais da Educação, Eixo 3: Política de material didático e paradidático, Eixo 4: Gestão democrática e mecanismos de participação social; Eixo 5: Avaliação e monitoramento, Eixo 6: Condições institucionais.

programa da Proen (Projeto de Intervenção Pedagógica Étnico-Racial) intitulado: “Rompendo com o racismo, rompendo com o silêncio”.

Para colocá-lo em prática no campus, foi organizada uma comissão multiprofissional com pedagogos, estudantes, professores e técnicos administrativos, cada um contribuindo com sua formação e experiências na luta antirracista. As atividades relacionadas à temática envolveram a comunidade acadêmica e duraram de 2012 a 2013, frutificando eventos, produção de textos, visitas a campo, autoidentificação da comunidade acadêmica quanto à sua cor e encontros de formação de professores.

Mais importante que acatar à sugestão da Proen, foi a participação da instituição nessa iniciativa, a autorreflexão e também a discussão coletiva junto à comunidade acadêmica, o que incluiu os licenciandos em Química. Porém, após o término dessa proposta, evidenciou-se a lacuna de que a discussão étnico-racial fosse algo mais estruturada e perene na formação inicial de professores e na instituição como um todo. Isso elevaria o debate a outros patamares que pudessem desenvolver um processo crítico contínuo a respeito da branquidade encarnada nos corpos que compõem a instituição e licenciatura. E especialmente, convocaria um processo de raspagem da naturalização que é a ocupação dos espaços e postos de poder por uma categoria de pessoas predominantemente brancas.

Considerando que a ação com duração de um ano possa ter sido insuficiente para se problematizar amplamente algo que é pouco trabalhado desde os primeiros anos escolares, o projeto foi um passo inovador no intuito de evidenciar um emblema social que atravessa os corpos dos estudantes.

A iniciativa pode ser considerada vagarosa se comparada com a necessidade de empoderar a igualdade de condições, como coloca Berth (2018, p. 52). Para a autora, o empoderamento para a igualdade é a continuação de um processo que visa garantir a existência de um lugar de fala que se desenvolve plenamente na efetivação da emancipação dos sujeitos oprimidos. A necessidade de fomentar viradas sociais se torna ainda mais proeminente se pensarmos que o abafamento relativo ao tema étnico-racial possui uma legislação a ser contemplada faz alguns anos, como a lei nº 10.639, que determinou aprofundar as relações étnico-raciais desde 2003, ou seja, esta encontra-se em vigor há 15 anos.

Essa lacuna se torna evidente se observarmos que as narrativas dos acadêmicos, na maior parte das vezes, contêm a queixa de que o tema étnico-racial é insuficientemente trabalhado processualmente e que é abordado pontualmente, não reverberando em mudanças necessárias nas posturas dos discentes.

Por outro lado, quando houve a oportunidade de abordar o tema durante um ano de funcionamento do projeto, a percepção do servidor Enxofre se mostrou contrária ao interesse e importância manifestados pelos estudantes. Em sua ótica, a iniciativa não obteve adesão e interesse que pudesse compreender como relevante:

Eu fui um dos servidores daqui do campus que junto com outros, a gente colocou um projeto sobre preconceito e racismo aqui, e o que percebi é que os alunos de licenciatura não têm interesse, não houve interesse em participar, nem alunos e nem dos professores (servidor Enxofre, encontro 23).

Percebemos que há um conflito entre o olhar do servidor Enxofre e os apontamentos dos estudantes. Ou seja, ao mesmo tempo em que se questiona o fato de o tema ser pouco discutido, sempre que há iniciativas a respeito confronta-se com a baixa adesão pelos discentes. Vale considerar que o projeto da reitoria foi uma ação inicial, um despertar da temática durante a formação de futuros professores, e que as ações relativas ao assunto foram retomadas a partir da Política de Relações Étnico-Raciais. Esta foi recebida como uma oportunidade de se investir tempo e ações para empreender que as relações étnico-raciais se desenvolvessem enquanto processo de construção coletiva de saberes e práticas cotidianas, englobados à formação inicial de Química. Promovendo, assim, lugares de fala dos mais variados sujeitos durante a formação inicial, em vez de silêncios.

Quanto ao silenciamento, este é provocado enquanto uma máscara social, como a que nos remete à peça de metal usada como instrumento de tortura. Usamos a máscara para evitar nossa corresponsabilidade na transição do silêncio à ação. Afinal, o que acontece quando discutimos algo? Pensamos sobre o que podemos falar e sobre o que podemos ou devemos fazer, alinhando discursos e práticas em um compromisso que entendemos ser ético com nossa própria humanidade.

Ao discutir as relações étnico-raciais, pomos em xeque as relações de poder que nos atravessam. É possível refletir sobre o quanto somos assujeitados e silenciados. Ao tirar a máscara de ferro que nos “protege” de discutir uma questão social

importante, também nos liberamos a falar daquilo que nos cala. Essa atitude omissa não imposta sobre o outro, mas sobre nós mesmos. E Foucault (1999) nos admoesta que, ao tratarmos o outro como um estranho, o próximo grupo afetado pelo estratagema do estranhamento pode ser o nosso: um eu ou um “nós”.

As máscaras de silenciamento nos distanciam e reforçam a ilusão de que o outro que sofre não somos nós, ele está apartado de nós. Uma forma de isentar-se das mazelas do mundo, de seus caos e comprometimentos. Do desejo de livrar-se de problemas complexos, conquistando uma dominação que implica a servidão de uma raça por outra. O racismo de Estado é aquele que a sociedade exerce sobre seus próprios elementos; um racismo interno que denota um desejo de purificação permanente, base da normalização social (FOUCAULT, 1999, p. 71 e 73). Ele é praticado e autorizado por nossas próprias posturas, incitado pelo medo do outro.

Dois anos depois do fim do projeto “Rompendo com o racismo, rompendo com o silêncio”, no ano de 2015, começou o processo de construção de uma normativa interna no Ifes, a fim de dar visibilidade à obrigatoriedade legal de que ações de ensino contemplassem as relações étnico-raciais. No mesmo ano, foi nomeada uma comissão para escrever a Minuta da Política de Relações Étnico-Raciais do Ifes. Após aprovada pelo Conselho Superior⁴⁰, esta recebeu o status de “Política de Relações Étnico-Raciais do Ifes”, referenciada como resolução 202/2016 após ser aprovada. Juntamente, foi ratificado o Plano de Ação da Política de Relações Étnico-Raciais, objetivando direcionar o quê, como e em quais prazos as ações seriam postas em prática. Cabe destacar, também, que a partir da nova Política, cada campus passou a ter um Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi).

A construção desse documento foi custosa, segundo um dos integrantes dessa comissão, e que chamamos de Ouro. Muitos componentes, durante a formulação do texto, faltavam ou eram substituídos enquanto membros da comissão ao longo das reuniões, transcurso que durou até maio de 2016. Vencidas essas e outras possíveis dificuldades, a minuta foi submetida à consulta pública durante período foi de 01 de junho a 31 de agosto de 2016, pelo site do Ifes.

⁴⁰ Órgão interno constituído de representantes de diversos setores dos Ifes.

Essa Política de Relações Étnico-Raciais visava transcender o campo pedagógico, sendo um instrumento institucional, com a finalidade de orientar os 22 *campi* do Ifes na organização de suas propostas curriculares e extracurriculares. Também objetivava instaurar os Neabi's e integrá-los para uma linguagem antirracista e incluyente da diversidade, assim como compreender o processo histórico não só do Brasil com relação às desigualdades sociais e buscar a valorização das culturas negras e indígenas.

De forma macro e nacional, o documento teve como concepção efetivar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento base na construção da Política. Também buscou garantir a eficácia das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ou seja, se tornou uma espécie de “lei interna” para orquestrar as ações de cunho étnico e racial em cada campus em consonância com ordenanças já existentes.

Quanto a todos esses documentos legais, vale ressaltar que não geram por si só uma pacificação dos dilemas apresentados, pois, sob as asas da lei, segundo Foucault (1999, p. 59), a guerra faz estragos no interior dos mecanismos de poder, ainda que sejam os mais regulares. A guerra seria o motor da ordem das instituições, e a paz que buscamos faz surdamente a guerra. A guerra é uma cifra da paz. Estamos em guerra uns contra os outros em um *front* de batalha que perpassa a sociedade inteira, de forma permanente. Assim, estamos nos deslocamos de um lado para o outro, pondo em xeque o sujeito da neutralidade.

O que podemos server das palavras do autor é que a Política de Relações Étnico-Raciais do Ifes pode ser uma arma ou ferramenta que para desencadear uma luta para promover a paz, pois não visualizamos outra possibilidade de alterar o cenário de desigualdades sem tensões. Em outras palavras, para evitar as reformas paternalistas, que pasteurizam a igualdade com discurso de paz, o que promove a neutralização de matrizes revolucionárias e evitam um conflito por vezes necessário em nome de uma suposta paz que cala em nome da “igualdade” (BERTH, 2018, p. 56). E para que essa luta ocorra, muitos se definirão quanto ao lugar que ocupam e o posicionamento que vão defender/adotar na luta antirracista. Uma vez que essa “lei interna” seria um ordenamento obrigatório e complementar às leis federais.

Durante o período de consulta pública da Política, que se deu em seguida à conclusão de sua escrita, quando o documento estava em estado de Minuta da Política de Relações Étnico-Raciais ainda, havia desconhecimento quase unânime por parte do corpo acadêmico quanto à existência dele. Por isso procuramos saber como estava seu encaminhamento. Nas entrevistas e conversas com os sujeitos da pesquisa, a resposta era quase uníssona: “não ouvi falar sobre Minuta da Política de Relações Étnico-Raciais do Ifes!” Como explicitou o estudante Tecnécio, que também se queixou de que ações como essa são realizadas durante a formação inicial, mas não são devidamente compartilhadas entre os licenciando para que possam aderir e contribuir:

Consulta pública? O lance da Política pode ser bonito, mas e a divulgação dessa Política? [...] O aluno não fica nem sabendo desse tipo de Política, esse que está sendo o problema da comunicação. Muitas vezes a gente não está nem sabendo que uma Política tá acontecendo (Estudante de licenciatura Tecnécio, encontro 15).

A questão que optamos por analisar não é a pouca divulgação da Minuta e a possibilidade de se contribuir em sua construção, mas essa forma de silenciamento que parece um sintoma da manutenção da subalternidade de grupos minoritários.

Conforme o entrevistado e membro da comissão, servidor Ouro, que colaborou na redação da minuta, a temática étnico-racial receberia tratamento de acordo ao interesse da comunidade acadêmica. Ou seja, a temática étnico-racial seria preterida dentre outras consideradas, individual ou coletivamente, menos atrativa pelo julgamento e necessidades das pessoas.

É nesse sentido que defendemos que a invisibilidade da Minuta remonta o silenciamento da questão étnico-racial, algo reiteradamente problematizado nesta pesquisa. A pouca divulgação ou a rarefeita busca por essa informação parecem reflexo das forças que mutilam um conhecimento mais profundo da temática, no sentido de erradicar o problema histórico, que é a desigualdade social. Invisibilidades como essa perpetuam a manutenção das desigualdades e assimetrias de todas as ordens. São os desinvestimentos cotidianos que reforçam que vozes das minorias se esvaíam de sentido mesmo enquanto vociferam por seu lugar ao sol. E a história dos vencedores perpetra por meio desses silenciamentos numericamente volumosos, mas sempre sob ofensivas de abafamentos.

É nesse sentido que Lobo (2008), inspirada em Foucault, constrói a história dos “Infames da História”⁴¹. Para ela, são dessas formas que se produzem aqueles que podem ser desconsiderados socialmente ou amenizados em sua existência social. Silenciamentos que causam ignorância a respeito de outras versões históricas sobre a negritude. Ignorância esta que prejudica os grupos que sofrem opressão relacionada à etnia e raça. Sendo que o movimento negro enfrenta há tempos a violência simbólica e material do racismo, responsáveis pela desumanização, assim como a estigmatização, a subalternização e a opressão social que afeta a população negra (FORDE, 2016, p. 117). A Educação, nesse sentido, articula-se à luta pela qualificação dos corpos negros em busca de lugares de igualdade. E a Política vai ao encontro desta qualificação.

A partir do momento em que a Minuta se tornou a Política Institucional de Relações Étnico-Raciais, passou a ser de execução obrigatória, com dotação orçamentária e equipe específica destinada ao tema; investimentos bem-vindos a qualquer instituição. Mas para o participante Ouro, a invisibilidade da Minuta não é tão importante, e sim o desafio de pô-la em funcionamento: “[...] *agora vem uma fase que, pra mim, é mais preocupante, se vão efetivá-la*” (encontro 19). Por isso, para ele, o Neabi tem de ser formado por pessoas interessadas pelo assunto.

Esse núcleo pode ser visto como um lugar de visibilidade e potencialização, no sentido de estar no mesmo patamar de igualdade reivindicatória e de usufruto social (BERTH, 2018). Podendo ser trabalhado o sofrimento da população negra, o efeito de ocultação e silenciamento das memórias desses grupos que permanecem ativas da memória nacional. Em situações de atritos sociais, a memória dos grupos minoritários invade a cena pública, reivindicando mais lugares nessa memória nacional. O denso silêncio do passado não conduz ao esquecimento, mas à resistência e à invenção de novos espaços (FORDE, 2016).

A Política de Relações Étnico-Raciais do Ifes tornou-se, assim, um instrumento de produção de posturas de enfrentamento da opressão e da equalização das

⁴¹ Lobo (2008) explana a história do Brasil buscando pequenos desvios, dispersões e rupturas, assim como heterogeneidade dos acontecimentos singulares que dizem da entrada em cena de forças únicas e agudas como a dos índios, negros, o idiota, o corpo operário, pobres, deficientes e suas produções enquanto infames de nossa história.

existências das populações na sociedade. E na formação inicial de professores, a ampliação da conexão entre vida e academia.

Na tentativa de aproximar a Minuta dos estudantes da licenciatura, agendamos em duas ocasiões encontros para ler e discutir o que seria a futura política. Porém, devido a eventos paralelos na instituição, em ambas oportunidades não foi possível realizar a leitura e/ou contribuição. Destarte, o silenciamento da minuta deixou de movimentar investimento crítico e participativo junto aos licenciandos. Mas é notória a importância da temática na licenciatura, principalmente, porque discuti-la não se trata de propor um lugar ao sol para os negros, porque isso já conquistamos pelas leis. Trata-se de ouvirmos novos, mais profundos e elaborados discursos que se colocam no contexto atual, para entendermos o lugar ocupado pela branquidade. E também para exercitarmos o espaço da licenciatura como um lugar privilegiado para trabalhar a questão racial, alterando as dinâmicas das relações de poder.

Segundo o servidor Tálío, durante a formação, é possível que o licenciando não tenha contato direto com a população negra, o que tende a acontecer durante o exercício profissional. E para o servidor, os licenciandos não podem ter pouca familiaridade com temática, mas precisam trabalhar a branquidade. Segundo ele, esse é o público que “precisa abrir a cabeça”, deixar o egocentrismo e reconhecer os preconceitos instaurados culturalmente, na expectativa de que esses que se formam para serem professores tenham posicionamento político:

[...] se você parar pra pensar, essas pessoas são muito sofridas mesmo [...]. Essas pessoas, que a gente não tem contato direto, mas que, muitas vezes, vão ter contato com aqueles que aqui são formados [...]. E esse acolhimento começa, eu acho, pela Educação. Agora, não necessariamente, direcionado a elas, eu acho que quem mais tá precisando de Educação no sentido étnico-racial é quem não é negro. Quem não é negro precisa abrir a cabeça, deixar de ser egoísta, deixar de ter os preconceitos que são culturais [...] tão arraigados no subconsciente assim que às vezes a pessoa propaga algo sem ter refletido sobre aquilo antes. Em minha opinião, por essas coisas que falei, ter uma formação que seja bastante voltada para o desenvolvimento das discussões, das problematizações étnico-raciais, precisa de ter bastante, não pode ser um pouco [...] (Servidor administrativo Tálío, encontro 13).

Para minimizar a produção de verdades encarcerantes e abrir o fluxo a outras vozes que a Política de Relações Étnico-Raciais, por intermédio do Neabi, tem como proposta o contágio. Contar outras versões da mesma história, versões potentes, histórias das resistências e das conquistas negras. Versões que sempre estiveram

lá, enquanto se construiu a “história verdadeira” sempre recontada pela hegemonia. Nesse olhar, o Neabi é a disputa no jogo de forças dos regimes de verdade que, se apropriado pelos estudantes, pode se constituir em um espaço de conquista, empoderamento negro e fôlego na luta por espaços de igualdade de expressão, realização e formação. E ainda, um espaço que endossa as reflexões e ações das situações das quais os estudantes se queixam enquanto minoria.

Busca-se, por conseguinte, que os licenciandos estejam preparados para quebrar um ciclo de preconceito racial em suas salas de aula e antes de assumi-las. Reconhecer, também, os preconceitos que todos nós enfrentamos, sendo negros, mulheres, homossexuais, amarelos etc. Ao problematizar o tema étnico-racial, meditamos sobre nosso lugar no mundo também, considerando que esses licenciandos podem ministrar aulas em escolas públicas cujo público são populações negras ou pessoas das mais diferentes conformações de existência.

Como realça o gestor Alumínio, a temática étnico-racial pede passagem a um atravessamento durante a formação inicial, e nesse momento é preciso abordar a temática de modo global, naturalizando-a para quebrar paradigmas:

Penso que é uma questão que a gente precisa estabelecer, uma relação de pensar constantemente nesse processo [...]. Essa temática ela é abordada ainda de forma pontual por alguns personagens assim bem específicos dessa área, mas não é uma abordagem global. O estudante ainda precisa estar em contato com esta temática de uma forma mais natural do que acontece. Ela ainda é bem pontual [...] é preciso quebrar isso aqui na formação inicial para que ele não venha durante a ação de ser professor tentar levar essa mesma ideia pra sua atuação (Gestor Alumínio, entrevista 24).

A proposta de enviesar a formação inicial de docentes com a Política de Relações Étnico-Raciais visa questionar o eurocentrismo dos currículos e a assimetria das relações de poder, deixando mais evidente as ações excludentes e racistas que são produzidas, manobras que até então negaram o prestígio social e econômico à população negra. Porém, o mais importante é como a formação de professores pode se apoderar da legislação e o que fará dela.

Como já exposto, a Política de Relações Étnico-Raciais, assim como a lei, corresponde ao anseio da população negra em produzir alternativas às opressões da colonização mental e desconstruir padrões caducos, por vezes defendidos pela ciência. E ao se erigir uma legalidade, perpetram-se tensões nas relações raciais

brasileiras, como o movimento negro ao se posicionar na disputa pela subjetivação de valores histórico-culturais na educação escolar, com o objetivo de ressignificar o sujeito negro a partir de um referencial africano, porém, não colonial (FORDE, 2016).

A legislação e a Política são marcos de concretude das relações sociais enquanto luta. No mais, contextualizam os discursos e seus efeitos, obrigam à escolha de novas metodologias, outros modos de abordagens da temática, reposicionamento político, desestabilizam o antigo e propõem a negociação do novo (SILVA, 2010). A Educação, deste modo, é concebida como *lócus* capaz de alavancar a coesão do grupo negro, tanto quanto possibilitar novos posicionamentos de poder relativos ao grupo branco (FORDE, 2016).

A legislação que propicia a educação que inclui as relações étnico-raciais se estabeleceu há tempos e é possível que seja tratada como um simulacro ou protocolo. Sobre isso, o professor Bismuto, em seu depoimento, direcionou o nosso olhar às possibilidades de trabalhar a temática de diversos modos, inclusive como uma obrigatoriedade protocolar recodificada, algo que promove mais do mesmo. Uma teatralização executiva da legislação étnico-racial, dependendo do processo abarcado como projeto pedagógico, ou proposta em sala de aula. Algo que nos mostra enquanto exemplifica sua experiência com Libras:

Foi determinado pela lei que todo curso teria de ter a disciplina Libras. Eu posso ensinar Libras de diversas formas [...]. Posso trabalhar libras em um contexto histórico, posso trabalhar libras especificamente voltado a uma área, em um curso de licenciatura em matemática, por exemplo. Posso trabalhar Libras somente na matemática. Posso simplesmente fazer um recapeamento de disciplina e dizer que aquilo é Libras. Não tem nada definido. Como é que tem de ser desenvolvida essa disciplina, qual é a carga horária, só está dizendo que tem que ter [...] (professor Bismuto, entrevista 27).

Como o professor expõe, a lei disciplina a existência da discussão étnico-racial por intermédio do ensino de história africana, mas o processo depende muito do engajamento do projeto pedagógico institucional e do diálogo entre os pares. De modo que se compartilhe estratégias e experiências, que sejam definidos rumos e objetivos, sobretudo porque essa é uma construção não isenta e nem neutra cientificamente falando por parte do corpo acadêmico.

A lei pode ser um dispositivo intimidador, uma vez que obriga determinado tipo de conteúdo, mas que pode “[...] por fim nos livrar da negação coletiva da academia e

reconhecer que a educação que quase todos nós havíamos recebido e estávamos transmitindo não era e nunca é politicamente neutra” (HOOKS, 2013, p. 46).

A lei convoca, inclusive os mais resistentes, a reverem seus valores e introjetar novos significados a respeito de determinados temas sociais. Este é o propósito histórico dela, uma vez que é o ordenamento jurídico que estabelece as normas e sistematiza o aparecimento de novos aparelhos institucionais. Todavia, como demonstra o professor Bismuto, sem nunca deixar de correr o risco de se reproduzir mais do mesmo. Existem formas de escamotear um tema durante uma disciplina. Por outro lado, essa mesma possibilidade de escamoteamento pode ser uma lacuna para a produção do novo, de rompimentos e de construção de disciplinas e ações que se alinham à ampliação da luta étnico-racial. Algo que amplifica a possibilidade criativa de “transmissão” dos conteúdos relativos às relações étnico-raciais, aliando conhecimento, vida e experiências dos licenciandos.

No ano de 2018, momento em que finalizamos esta dissertação refletindo sobre a formação de professores do presente, temos o desafio de sensibilizar os estudantes e professores e assim “enegrecer” seus olhares, ao passo que estamos recobertos pela crosta da branquidade. Reconhecer essa hegemonia branca dentro de nós pode ser uma experiência perturbadora, mas é o primeiro passo para entender a implicação de cada um. E implicar é também abrir mão do controle e da manutenção de um modelo único naturalizado em quase todos os espaços, sem considerar outros referenciais. A questão é que entender o processo de raspagem da branquidade entranhada em nós exige quebra de paradigmas enraizados por aprendizagens muito infantis, transmitidos oral e comportamentalmente por inúmeros condicionamentos sociais desde a tenra idade.

Ao retomarmos o que analisamos nas seções anteriores, percebemos que em uma instituição em que ainda há poucos negros representados no corpo acadêmico, tanto entre professores quanto entre estudantes, visualizar as relações étnico-raciais como parte integrante de cada um pode ser algo distante das realidades. Como narrou o professor Silício, ele foi educado de modo racista e tenta argumentar contra o racismo com as condições que possui em seus conceitos e em seu fazer cotidiano, pois não teve uma aproximação com o tema étnico-racial em sua formação:

Acho que o preconceito étnico-racial está aí! Se me perguntar se aprendi que um negro era menos que uma outra pessoa, sim! Diziam para ter “cuidado”. Tento olhar para cada ser humano, independente de gênero e de cor, e dizer: “você é igual a todo mundo”! É uma coisa que tem de sempre estar alimentando na sua mente, pois você vem aprendendo isso com o tempo. Então, quando ouço, digo que isso não pode acontecer. Isso não é uma coisa que é certa. [...]. Mas também eu me coloco nessa posição, eu aprendi de um jeito errado, eu estou tentando mudar. Tem gente que diz: “aprendi assim e não vou mudar”. Em relação à aula [...] eu quando fui professor, ou quando, na verdade, fiz a faculdade, fiz bacharel em Química e entrei aqui pra dar aula na licenciatura. Eu não tive uma formação pedagógica, então eu não sei te dizer como é que seria minha formação em relação a isso na faculdade [...] (Professor Silício, encontro 21).

Ocorreu um silenciamento sobre as relações raciais na formação desse professor que ministra aulas de Química na licenciatura e, apesar de sua boa vontade em defender a igualdade, ele aponta para uma moralidade que designa o preconceito apenas nos vieses certo e errado. Ele não reconhece, por exemplo, que o capitalismo não permite ao negro possuir meios de produção. Reatividade também binária, indicando um afastamento entre mim e eles, mim e os outros. Binarismo que garante a manutenção e o desenvolvimento de diferenças: étnicas, de línguas, de forças. Promotor de violência, de conquista e de servidão de uma raça sobre a outra (FOUCAULT, 1999, p. 71).

Uma das propostas da Política de Relações Étnico-Raciais é capacitar ainda mais os professores, refinando a percepção das sutilezas das violências cotidianas das quais as populações negras são alvo, uma vez que nem sempre o preconceito aparece de forma descortinada e sim em ações sutis que podem ser relegadas facilmente à invisibilidade e à minimização do sofrimento do outro.

Talvez a Política possa auxiliar na continuidade do empoderamento de lugares de fala para quem precisa, de forma plena e emancipadora. Ela permite acessar conceitos, leituras e percepções recodificadas e modernas que possibilitam descascar o revestimento dos preconceitos cristalizados que sempre reforçaram o silenciamento institucional, uma conduta silenciadora de grupos subalternizados (BETH, 2018, p. 46). Novas leituras, de empoderamento, mais condizentes com a realidade atual, compartilhadas entre pares e que viabilizem desenvolver estratégias coletivas de trabalho pelos professores. Afinal, estamos falando de introjeção e de novos valores e/ou amadurecimento dos valores já existentes.

Isso pode quebrar resistências como a que nos expõe o estudante Tecnécio, de que o fato de o curso ser de exatas não teria a temática étnico-racial atravessada, por esse ser entendido como assunto de humanas: “[...] eu acho que é o seguinte, por ser um curso de exatas, a galera não tá muito ligada no social [...]” (Estudante de licenciatura Tecnécio, encontro 15). Mas, o que não seria assunto social? As relações étnico-raciais não seriam tão sociais quanto a Química? Ambas não estariam nas tramas mais capilares da convivência social?

Enquanto Tecnécio, nos períodos iniciais do curso, compreendia que a área de exatas seria antagônica à de humanas, e isto poderia justificar um desinvestimento nas discussões étnico-raciais, outro discente, em período mais adiantado do curso e com uma trajetória proveniente de um curso técnico antes de chegar à licenciatura, relatou uma percepção bem diferente e compactuou o conhecimento político conquistado por meio do percurso de sua formação:

E aí depois que você vai vendo a importância, você vai criando uma maturidade, você vai entendendo a vida mesmo como funciona, porque que o campus é assim, porque que tem obra ainda, porque que não está bom há muito tempo, porque a gente é excluída, porque que aquela menina se matou. Um monte de coisa, aí você começa a pensar e se preocupar [...] (Estudante de licenciatura Molibidênio, encontro 13).

Molibidênio relatou seu processo de desenvolvimento político dentro de sua formação. Mas Berth (2018) nos lembra que o fato de um sujeito oprimido desenvolver conhecimento crítico do que está posto para sua realidade, não necessariamente o retira de sua situação degradadora, o que requer um investimento contínuo na luta antirracista. E, evidentemente, conhecer a realidade que engloba a si e a outrem é fundamental para produção transformadora. Nesse sentido que a discussão contínua das relações étnico-raciais se faz relevante, pois contribui para o reconhecimento das opressões do próprio sujeito.

A Política de Relações étnico-raciais do Ifes através do Neabi tem ainda a proposta de realizar essa contínua tomada de empoderamento político. Construir visibilidade, voz e empoderamento dos sujeitos ao propor simetria.

Apesar do silenciamento do documento problematizado no início desta seção, cabe aos estudantes se representar e se empoderar ocupando o Neabi. Pois se a comunidade acadêmica é predominantemente negra, cabe a esta orquestrar sua

presença subalternizada, bem como reagir à invisibilidade estrutural das problemáticas étnico-raciais nos espaços institucionais e ou sociais. Assim sendo, não pretendemos criticar alguma falha na divulgação da Política institucional de forma isolada, mas como ela nos serve de exemplo para analisar as invisibilidades cotidianas que a temática representa e faz sofrer. Esse silêncio quanto à temática constitui as relações étnico-raciais na formação inicial de professores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE PODE UMA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES?

Assim como uma nação reflete as características de seus cidadãos, nossa condição humana reflete a natureza de nossa comunidade celular (LIPTON, 2007, p. 32).

Enquanto finalizava o texto desta pesquisa, fui presenteada com o livro “A Biologia da Crença”, do autor Bruce H. Lipton. Uma obra que desbanca a definição genética que há tempos, por meio da ciência, nos enclausura como seres fadados à predestinação de nossa cadeia genética. Ele defende, essencialmente, que o ambiente afeta diretamente a genética das células e isso muda todo nosso organismo. Da mesma forma que o ambiente, nossas crenças, o modo como pensamos, pode transformar nossas moléculas.

O autor se reporta às pesquisas consagradas de Lamarck e Darwin, autores cujos estudos embasaram tantos outros nas ciências ao longo dos tempos. Se para Darwin a competição tinha como resultado a sobrevivência dos mais fortes, para Lamarck seria a cooperação o fator que resultaria na sobrevivência das espécies. Parcialidades que reproduzimos em uma ciência que objetiva fortalecer os estereótipos negros e como sintoma afirma a branquidade, a hegemonia, os dominadores, a raça mais forte que submete os “mais fracos”. Tais crenças reverberaram no abafamento das populações negras de todas as formas e que não queremos admitir na atualidade.

Por outro lado, se para Lamarck é a cooperação que empodera a sobrevivência, todas as formas de combater a xenofobia fortalecem o coletivo. Pensando dessa forma, entendemos que todo e qualquer grupo que lute pela igualdade sem escamoteamentos luta por condições sociais iguais para todos. E isso implica a formação inicial de professores.

Mas para mim, neste momento de desfecho, entendo que, apesar de toda “predestinação” social para com os negros, de todo o projeto arquitetado, ele pode ser também influenciado pelo ambiente que construímos. E a formação inicial de docentes é uma dessas esferas.

Esta pesquisa não teve o cunho de resolver uma questão tão complexa, mas busquei, por meio dela, problematizar uma questão espinhosa. E pesquisar, nesse sentido, incluiu lutas, movimentos e outras formas de militância.

Não podemos garantir que uma formação inicial comprometida com as relações étnico-raciais possa mudar o preconceito estrutural, mas pode produzir subjetividades, locais e micro, das quais não se tem dimensão do que podem provocar de mudanças. Os movimentos antirracismo não ocorrem somente ao nosso redor, eles pululam nos territórios existenciais de variadas formas.

Percebemos que o caminho da igualdade de condições é longo, e nos resta caminhar mais rápido. Este estudo nos mostra que algo está sendo feito quanto à luta étnico-racial, mas de forma vagarosa ainda. Por isso, devemos processualmente compreender que as relações étnico-raciais dizem respeito a nós, ao nosso povo, ao nosso território, à história de nossa Nação. Aprofundar o entendimento das relações étnico-raciais é escavar nossa biografia coletiva, o que muda nossa postura, partindo do princípio de que uma individualidade isolada do todo não existe.

A resolução nº 202/2016, que é a Política de Relações Étnico-Raciais para todos os *campi* do Ifes, prevê um plano de ação que, em seu eixo dois, trata da Política de formação para gestores(as) e profissionais da Educação. É preciso considerar que todos em uma instituição de ensino são profissionais da Educação e que é necessário repensar os valores que permeiam um ambiente de formação.

Apesar de os docentes que lecionam licenciatura em Química não serem o foco desta dissertação, é inviável pensar sobre a formação inicial de professores sem refletir sobre o lugar de poder exercitado por aqueles que preparam as aulas para os acadêmicos. A docência é um lugar de exercício de poder, e como tal não há neutralidade dos sujeitos que são os facilitadores de saberes e potencializadores da polivocidade, seja quanto à Química ou quanto à negritude. À medida que se investe na formação acadêmica, oportuniza-se enveredar por outros rumos discursivos, a serviço do fortalecimento de possibilidades que valorizem a vida, entendendo que o conhecimento não é imparcial, está sempre a serviço de algo ou de alguém, por isso precisamos estar despertos.

Quando falamos de lugar de poder, os professores que ministram na licenciatura são especialistas e referências, tanto nas disciplinas quanto na postura a ser seguida.

Adornados por este suposto saber, suas existências em si conversam, discursam e pulsam transmissões políticas. Como verbalizou um professor, ao perceber a mudança de visual de professoras que assumiram a afro-brasilidade:

[...] quando as professoras aqui começaram a assumir seus cabelos afros, houve uma mudança das alunas, elas gostaram do que viram e algumas passaram a copiar o modelo da professora. Que também é uma coisa que não tinha aqui, mesmo as professoras aqui esticavam os cabelos, usavam coque, aí quando começamos a fazer essa discussão mais abertamente, mostrando a beleza, percebi que as professoras foram se soltando, foram usando roupas de identidade étnica, eu não via isso aqui desde quando entrei. Então, há uma mudança também e a mudança está justamente nessa troca (Professor Criptônio, entrevista 26).

Para além do elo acadêmico, e de posicionamentos éticos e políticos que o professor compartilha, Bell Hooks (2013) adiciona uma ligação pessoal, realizada a partir do professor com os acadêmicos. Por esse viés, os estudantes reconhecem sua própria singularidade e abrem mais os canais de escuta.

A autora utiliza a proximidade como estratégia, ao calar sua voz e se dispor a ouvir os outros. Isso faz com que rapidamente os estudantes troquem experiências no contexto acadêmico, além de conectar uns aos outros por vivências semelhantes. Para a autora, isso é uma Educação como prática da liberdade, que significa partir do pressuposto de que todos são corresponsáveis pela construção do saber e juntos podem criar outros ambientes de aprendizagem.

Ela alerta ainda que os próprios intelectuais engajados podem cuidar que não reforcem os mecanismos de dominação nas práticas junto aos estudantes e que a proximidade e a emoção aproximam e compartilham em linguagens que acessam outros planos de imanência, que vão além do convencional, como a empatia. Para que essa estratégia de achegamento ocorra, é preciso conhecer as relações étnico-raciais a ponto de ser possível desenvolver discussões com outros temas. Algo que não é fácil, mas que pode ser possível se coletivamente orquestrado.

Hooks (2013) diz que poucos professores falam de emoções em sala de aula e ao mesmo tempo questiona: como dar aula com entusiasmo, sem emoção? Pois quando a paixão pela sala de aula se une às paixões coletivas quase sempre há um acontecimento emocional. Por outro lado, muitos acham que a verdadeira intelectualidade fica prejudicada nesse momento de trocas e singularidades.

Mas o emprego das emoções pode ter respostas de múltiplos aprendizados, que levam a reflexões sociais de complexidades de nosso tempo, como narra este professor:

Tive uma experiência recente em uma atividade que fiz em sala de aula, que a gente estava debatendo esses temas aí. Dois temas me chamaram a atenção, sobre a mulher, aí a técnica que eu desenvolvi foi a seguinte: só as mulheres poderiam falar, era uma aula de duas horas e por uma hora e meia as mulheres ficaram falando o que elas queriam por ser mulher, os tipos de preconceitos que sofrem, e saíram coisas que eu nem tinha ideia do alcance. Meninas que foram violentadas e contaram lá na roda que se sentiram humilhadas pelos colegas de sala, mas, o menino não tinha consciência disso. Depois vieram os meninos (Professor Criptônio, entrevista 26).

Qual a conexão entre esse distanciamento individualizante em nome da academia e de uma suposta ciência neutra? Vai-se promovendo um distanciamento do outro que passa a não ser mais semelhante, mas o estranho, o outro. Afastamento fundamental para uma concepção mercadológica da qual o capital humano é uma estratégia de mercado e a economia gestada no comportamento de consumo dos indivíduos. Sem perder de vista a amplitude do que esses individualismos afirmam em grau maior, Foucault (1999) diz que o aparelho escolar ou o conjunto de aparelhos de aprendizagem em uma sociedade, se puder perceber como atuam e define uma multiplicidade de sujeições - criança, adultos, filhos, família, estudante, professor, gestão pública – são todos aparelhos de dominação constituídos pelo dispositivo escolar; logo, se queremos fazer uma leitura global, é necessário ler esses mecanismos localmente.

Neste sentido, as mesmas relações de mercado – controle, sujeições sociais - ocorrem também no microcosmo da formação. Munanga (1996)⁴² diz que as diferenças agrupam e desagrupam tanto macro quanto microcosmicamente. Elas são fontes de conflitos e manipulações diversas, sociais, econômicas, políticas e ideológicas. Quanto mais diferença houver, favorece a criação de estereótipos e todo tipo de preconceito, incluindo os raciais. O que faz pensar na importância da educação libertadora, dialogada, horizontal como forma de resistência e revolução,

⁴² MUNANGA, Kabengele. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. **Revista Resgate**, nº 6, p 17-24, 1996.

apostando em relações de mais igualdade, representatividade e de divisão de responsabilidades.

Nesse sentido, a formação do corpo profissional é vista como maneira de contar uma contra-história, como modo de resistência e construção de outras lógicas sociais. Para isso é importante instituir locais de formação continuada de professores onde possam expressar livremente seus anseios, assim como oportunizar que também aprendam estratégias para abordar em sala de aula, que se sintam seguros para combater o racismo estrutural que perpassa os corpos.

Segundo Hooks (2013), os educadores precisam reconhecer que todo esforço de transformação nas instituições de ensino relativas à multiculturalidade devem considerar a mudança de paradigma. Pois é um tema intrincado, como narra o estudante: *“Falar de cor no Brasil é muito complicado, tenho bisavô italiano, casado com bisavó negra, um loiro do olho azul casa com negra de cabelo crespo [...]. É uma miscigenação muito forte”* (Estudante de licenciatura Tecnécio, encontro 15).

É desafiador trabalhar a temática étnico-racial historicizadamente enraizada sob a égide de uma desconstrução do outro enquanto inferior e antenada com o contexto da população negra no Brasil. E ainda, na maior parte das vezes, transversalizando gênero e classe social, interseccionalidade que embora não esteja prescrita na Política de Relações Étnico-Raciais, é inseparável dela. Isso exige bastante abertura intelectual para o novo e autoquestionamento de nosso lugar social, pois:

Muitos dos professores que estão atuando hoje vêm dessa época, ou seja, vem a necessidade de uma formação agora continuada ou até voltada para esse tema (étnico-racial), para eles poderem desenvolver e poder desenvolverem os futuros professores (Servidor administrativo Ósmio, encontro 18).

A carga de informações é grande para os professores e cria-se uma obrigação de reciclar-se continuamente, mas qual o real sentido desses conhecimentos para esses profissionais? Que entendimento será construído da capacitação que terão a partir da Política? Nesse sentido, a composição de uma pauta de formação dos profissionais da Educação - neste caso professores - nas relações étnico-raciais deve ser crítica, dialogada com os valores desses trabalhadores, edificada coletivamente com todos da instituição, de forma que o tema seja protagonizado por todos os envolvidos, elencando os aspectos *in loco* do que se tem interesse em

estudar. É fundamental valorizar o professor, abrir lugares de diálogo e trocas, evidenciando essa nova etapa que se inicia com a política de relações étnico-raciais, com o cuidado para que ela não se transforme em apenas mais um conhecimento que o professor precisa ter, de modo formal e obrigatório, como dispõe o servidor: “[...] *mas a gente também tem limites, então, se eu vou para uma formação, eu quero ser ouvido e que eu saia dessa formação diferente daquilo que entrei e não pior*” (servidor administrativo Enxofre, encontro 23).

Uma formação de professores que faça sentido na vida cotidiana dos docentes que ministram a formação inicial precisa ser dialogada e de troca, para que transitem estratégias múltiplas de lidar com a temática no curso, conforme expressado por este professor que entende que os recursos devem ser diversos e mediante um processo democrático de troca:

[...] trabalhar com a diversidade é colocar à disposição do professor que está sendo formado as diversas possibilidades, quais os recursos que dispõe e aonde encontrar, é abrir as portas e não dar um pacote fechado para ele. Esse é um pacote para trabalhar com negro, esse é um pacote para trabalhar com homossexual [...]. A Educação tem de ser inclusiva, Educação tem de ser Educação e Educação para todo mundo. A gente tem de parar que pensar em Educação como sendo em sala de aula, Educação é um mundo, Educação não pode ter frente (Professor Bismuto, entrevista 27).

Quando o professor Bismuto diz não a um pacote fechado de conhecimento, penso que só um movimento democrático de formação continuada pode evitar a crítica a um processo de formação que venha de cima pra baixo, já estabelecido, sem oportunizar a adesão e coparticipação dos envolvidos. E também como sugere o eixo quatro do Plano de Ação da Política de Relações Étnico-Raciais do Ifes: “Gestão democrática e mecanismos de participação social”. Uma gestão e construção partilhada é revolucionariamente transversalizada.

Segundo Hooks (2013) os professores tendem a ser mais recompensados quando não vão contra a corrente, pois desafiar o estabelecido costuma ter consequências desagradáveis. Por outro lado, assumir posturas condicionadas e individuais nem deveria ser parte do espírito daquele que se propõe a ser professor, um transgressor da norma por profissão. É por essas “transgressões” que podem-se criar teorias e romper velhas práticas, além de provocar a aproximação de outras realidades sociais. A fim de transpor relatos como este: [...] *eu acho que deve ser porque a*

maioria deles (professores), eles não vivenciam o preconceito racial, então, é difícil eles falarem sobre isso [...]” (Estudante de licenciatura Gálio, encontro 20).

Compartilhar as experiências e construir coletivamente a gestão democrática das estratégias fortalece os professores, além de investir no aparo às arestas das formações já recebidas, atualizá-las em um mundo social sempre em erupção, vivo e mutante. Desse modo, a formação continuada se conecta, para Gomes (2007), à formação inicial de professoras e professores que têm sido alvo de preocupação constante do campo da Educação, tanto por parte do Ministério da Educação como das universidades, escolas e centros de educação não formal; todas essas instituições reconhecem que é preciso formar o professor para lidar adequadamente com as questões étnico-raciais. Para Hooks (2013), ao relatar experiências como docente, mulher e militante negra, muitos professores não tinham estratégias para lidar com problemáticas sociais em sala de aula, o que reforçava uma “velha guarda”, constituída predominantemente de homens brancos, resistentes à mudança e à predominância da proposta hegemônica, além de incentivar o retraimento dos estudantes gerado pela impotência em discutir o que lhes atravessava.

Ao pensar que passamos uma longa trajetória de nossas vidas no âmbito escolar, espera-se que ela nos convoque a reflexões sobre a vida em coletividade, sobre soluções para problemáticas da sociedade. Sobre isso, a formação inicial e as reflexões sobre as relações étnico-raciais têm especial lugar político na formação do outro. Assim como a Química está em todo lugar, nas microrrelações da vida, as relações étnico-raciais estão na raiz de nossos hábitos mais ínfimos.

Esperamos agregar com esta dissertação problematizações advindas do campo de pesquisa e dos sujeitos que se disponibilizaram a participar dela. Lançar não só novas questões, mas revirar as antigas. De fazer que o repensar a si e às nossas práticas seja um exercício permanente, e que, possivelmente precisa de tempo para maturar e ganhar cada vez mais consistência. A começar pelo próprio caminho tateante de aprendizado da pesquisadora, que entra nesta empreitada de uma forma e empreende em um processo de maceração, como a feitura de um pão, que quanto mais sovado mais cresce em novas aprendizagens. Por fim, a vida nos devolve as questões para que as trabalhemos.

A vida mesma nos recompensa por nossa tenaz vontade de vida, por uma longa guerra, tal como a que eu, daquela vez, travei comigo contra o pessimismo do cansaço de viver, e já por cada olhar atento de nossa gratidão, que não deixa passar os menores, mais delicados, mais fugazes presentes da vida. Recebemos enfim, por isso, seu grande presente, talvez mesmo o maior que ela é capaz de dar- recebemos nossa tarefa de volta (NIETZSCHE, 1999, p. 107).

REFERÊNCIAS

ALTOÉ, Sônia (Org.). **René Lourau. Analista Institucional em Tempo Integral.** São Paulo: Hucitec, 2004. 287 p.

ALVES, Nilda. **Redes Educativas 'dentrofora' das Escolas, Exemplificadas pela Formação de Professores.** In: Encontro nacional de didática e prática de ensino, 15, 2010, Belo Horizonte. **Coleção Didática e Prática de Ensino - convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo; ensino de Educação Física; ensino de Geografia; ensino de História; Escola, Família e Comunidade.** Belo Horizonte: autêntica, 2010. p. 49-66.

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA. **Pistas do método cartográfico.** Porto Alegre: Sulina, 2014. 207 p. vol. 1.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (Org.). Relações étnico-raciais em contexto escolar: Fundamentos, representações e ações. **Coleção UAB-UFSCar:** São Carlos: EdUFSCar, 2011. 71 p.

BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de Bordo: de uma viagem-intervenção. In: PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA. **Pistas do método cartográfico.** Porto Alegre: Sulina, 2014. 207 p. vol. 1.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de (Org.). **Psicologia: questões contemporâneas.** Vitória: Edufes, 1999. 222p.

BATISTA, Luciana, Lima. Educação e diversidade étnico-racial – legislação e Educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana. In: CAPRINI, Aldieris Braz Morim (Org.). **Educação e Diversidade Étnico-Racial.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 136 p.

BELFIORE, Robert Castel et al. **Desigualdade e a questão social.** 2. ed. São Paulo: Educ, 2000. 272p.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento.** Belo Horizonte: Letramento, 2018. 162p.

BETHÂNIA, Maria. Yá Yá Massemba. In: **Brasileirinho ao vivo**: Biscoito Fino, 2004. DVD.

BLANCH, Joan Pagés; GÁLVEZ, Gabriel Villalón; VARGAS, Alícia Zamorano. Enseñanza de la Historia y Diversidad Étnica: los casos chileno y español. **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 42, mar. 2017, p. 161-182.

BRASIL. **Decreto nº 30.822, de 6 de maio de 1952**. Promulga a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, concluída em Paris, a 11 de dezembro de 1948, por ocasião da III Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas. Rio de Janeiro, 6 mai. 1951. Disponível em: <<http://bit.ly/2OpIRz>>. Acesso em: 8 abr. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 10639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 10 jan. 2003.

_____. **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.

_____. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, 2005. 236p. (Coleção Educação para todos)

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais**, Brasília, MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, 2006.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**, Brasília, MEC, SEPPIR, 2010.

_____. Lei nº 12.288/10. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Senado Federal, 2010. Disponível em: < <http://bit.ly/2AoMO3a>> Acesso em: 10 jan. 2018.

CAPRINI, Aldieris Braz Morim. Educação, cultura e currículo: considerações para uma sociedade multicultural. In: CAPRINI, Aldieris Braz Morim (Org.). **Educação e Diversidade Étnico-Racial**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 136p.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. S.Paulo: Boitempo, 2016.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. (org). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Verônica M.; GALIAN, Cláudia V. A. O debate sobre as relações étnico-raciais e a formação inicial de professores no GT21 da ANPED (2004-2013). In: Reunião Nacional da ANPED, 37., 2015. Florianópolis. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://bit.ly/2K9a4lh>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

FORDE, Gustavo Henrique Araújo. A questão racial e a luta do movimento negro na Educação: da esfera pública a agenda estatal. In: CAPRINI, Aldieris Braz Morim (Org.). **Educação e Diversidade Étnico-Racial**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 136p.

_____. **"Vozes Negras" na história da Educação: Racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. 295p.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de: Maria Theresa da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 152p.

_____. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 381p.

_____. **Estratégia, poder-saber:** organização e seleção de textos: Manoel Barros da Motta (org). 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. (Ditos & Escritos)

_____. **Segurança, território, população:** curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572p. (Coleção tópicos)

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GOMES, Laurentino. **1808:** Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. 2. ed. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007. 365p.

_____. **1822:** Como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil - um país que tinha tudo para dar errado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. 351p.

_____. **1889:** Como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. São Paulo: Globo, 2013. 415p.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, p. 167-182, 2003.

GUATTARI, Felix. **Revolução molecular:** Pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. (Tradução de Marcelo Brandão Cipolla). São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MONTEIRO, Nelma Gomes. **Afirmar as diferenças étnico-raciais como processo de enunciação para o enfrentamento ao racismo na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2010. 213 f.: il.

MOSÉ, Viviane. **A Escola e os Desafios Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. 336p.

IBGE. **Senso Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

IPEA. **PNAD 2011: Dinâmica Demográfica da População Negra Brasileira**. Comunicado do IPEA, n. 91, Brasília: Ipea, 2011.

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

_____. **Nota técnica: Vidas perdidas e racismo no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: <<http://bit.ly/2K7Pou5>>. Acesso em: 4 mai. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/o-ifes>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

JESUS, Camila Moreira de. Branquitude X Branquidade: Uma Análise Conceitual do Ser Branco – **III EBE CULT/III Encontro Baiano de Estudo em Cultura**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Cachoeira, 2012.

LIMA, Marcelo. **O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional: do modelo correccional-assistencialista as Escolas de Aprendizes Artífices ao modelo tecnológico-fragmentário dos CEFET(s)**. Vitória: Autor, 2010. 218p.

LIPTON, Bruce H. **A Biologia da Crença: ciência e espiritualidade na mesma sintonia: o poder da consciência sobre a matéria e os milhares**. Tradução de Yma Vick, 1ª Ed. São Paulo: Buterfly Editora, 2007, p. 32.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 451p.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**. Rio de Janeiro, v.6, n.2, p. 98-113, julho/dez. 2006. Disponível em: <<http://bit.ly/2LCEfSP>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1530-1555 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/2LzLNdZ>> Acesso em: 20 out. 2017.

MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana; SILVA, Maria Norma Rocha da. Educação das relações étnico-raciais, currículo, diversidade cultural e formação de professores. Bahia, 2010. **Anais da XV Semana Acadêmica de Ensino, Pesquisa e Extensão – A Universidade e suas práticas no Contexto Regional: construindo diálogos**. Guanambi: UNEB, 2010.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo: Annablume, 2013. (Coleção Queer)

MUNANGA, Kabengele. Identidade, Cidadania e Democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. **Revista Resgate**, nº 6, p 17-24, 1996.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil (entrevista). **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º seminário Nacional Relações Raciais e Educação – PENESB. Rio de Janeiro, 2003.

NUNES, Clara. Morena de Angola. In: **Brasil Mestiço**: EMI-Odeon, 1980. 1 disco sonoro (40min 42s).

NIETZSCHE, Friedrich W. **Obras incompletas**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1999. Disponível em: <<http://bit.ly/2LKy9UI>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

ONU. **Convenção sobre a Prevenção e Repressão do Genocídio**. Conferência Mundial sobre os direitos humanos. Paris: Autor.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Líliliana da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção. Porto Alegre: Sulina, 2014. 207p.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS; KASTRUP; TEDESCO. **Pistas do método cartográfico**. Porto Alegre: Sulina, 2014. 310p. vol. 2.

PORTAL da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Histórico**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

PRADO, Marco Aurélio Máximo; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; MARTINS, Daniel Arruda. Escola e política do armário na produção e reprodução das hierarquias sexuais no Brasil. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. **Currículos, gêneros e sexualidades**: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória, ES: Edufes, 2013. 191p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. 373p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 156p.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo. In: PASSOS; KASTRUP; TEDESCO. **Pistas do método cartográfico**. Porto Alegre: Sulina, 2014. 310p. vol. 2.

PROUNI. Programa Universidade Aberta para Todos. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php>. Acesso em: 16 abr. 2017.

SUSSEKIND, Maria Luiza. As (Im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-curriculum**. Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo - PUC/SP, São Paulo, v. 12 n.3 p. 1512-1529, out./dez. 2014.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. Entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS; KASTRUP; TEDESCO. **Pistas do método cartográfico**. Porto Alegre: Sulina, 2014. 310p. vol. 2.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2012**: Os novos padrões da violência homicida do Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2012. Disponível em: < <http://bit.ly/2K7Pou5>>. Acesso em: 23 mai. 2017.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (UFES) CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS (CCHN) PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está convidado a participar da pesquisa intitulada “Relações étnico-raciais na formação inicial de professores de Química no Ifes”, que tem por objetivo investigar como os estudantes da Licenciatura em Química pensam e lidam com as relações étnico-raciais em sua formação. A pesquisa justifica-se pela importância do tema étnico-racial na formação dos futuros professores, para a redução das injustiças sociais e do racismo por meio da Educação. A pesquisa pode beneficiar, individualmente, o participante na construção de uma formação que contemple as relações étnico-raciais e, coletivamente, pode provocar ações/estratégias de combate ao racismo.

A pesquisa será realizada por meio de entrevistas individuais e/ou coletivas, que serão gravadas e/ou filmadas, depois transcritas pela pesquisadora. O participante terá acesso ao material produzido, bem como o que foi realizado pelo pesquisador sempre que solicitar.

Este termo de consentimento está em conformidade com a resolução 466/2012 do Ministério da Saúde, logo, a participação na pesquisa é voluntária e pode ser interrompida a qualquer tempo, tendo o participante a privacidade e a liberdade de retirar o termo de consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer ônus. O conteúdo das informações é sigiloso, de modo que serão usados nomes fictícios para que não seja possível o reconhecimento do participante. A sua contribuição com participante tem a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso do estudo, motivo pelo qual não recebe qualquer incentivo financeiro.

A participação não tem cunho de provocar riscos à saúde física ou mental do participante, mas se invocar algum desconforto, cansaço ou constrangimento, mediante o tema, a entrevista será interrompida e o participante será assistido pela pesquisadora, que é formada em Psicologia. Será garantida a indenização em caso de danos decorrentes da pesquisa. Assim como o participante será ressarcido se tiver despesas para participar da pesquisa.

Em caso de dúvida a pesquisadora pode ser contatado pelo telefone (027) 997059767 ou pelo e-mail: chislei@hotmail.com. Em caso de denúncia e intercorrências o Conselho de Ética em Pesquisa - CEP pode ser acionado pelo telefone (27) 3145-9820, e-mail

cep.goiabeiras@gmail.com, ou no endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória-ES, cep: 29075-910.

Eu, _____, declaro que compreendi o conteúdo deste termo de consentimento, e que recebi uma via do documento de igual teor, assinada por mim e pela pesquisadora.

Pesquisadora: Chislei Bruschi Loureiro

Vitória, _____ de _____ de 201____.

Roteiro da entrevista

Bloco I

Informações pessoais

1 Gestor () Professor () Qual disciplina ministra? _____

1.1 Idade: _____

1.2 Titulação: _____

1.3 Naturalidade: _____

1.4 Viveu/cresceu /cidade/bairro: _____

1.5 Tempo de Docência no Ensino Superior: _____

1.6 O que você compreende como relações étnico-raciais?

1.7 Você já sofreu algum tipo de preconceito (qualquer preconceito)? Caso a resposta seja sim, como

lidou com isso?

Como você se declara? () preto () branco () pardo (), “você poderia nos explicar a sua

escolha.

Bloco II – Questões Étnico-raciais e formação de Professores

2.5 O que pensa e como percebe às relações étnico-raciais na formação de professores de Química aqui do Ifes?

2.6 Como o(s) racismo(s), discriminações, comparecem aqui para você enquanto professor, por exemplo, nas aulas?

2.6 Você considera importante trabalhar/discutir a temática étnico-racial nas suas aulas? Por quê?

2.7 Quando ocorre algum ato de discriminação (de qualquer ordem, cor, etnia, gênero, condição social, etc) na sua aula como você encaminha e/ou tem encaminhado a questão?

A pesquisa tem mostrado que há uma divisão de saber-poder, ou seja, uma hierarquização entre professores e estudantes, do qual entrar em discordância ou atrito provoca temor de revidar. O que você pensa disso?

A pesquisa tem mostrado que os estudantes têm “pouca voz” no Ifes e nas aulas, exercitam pouco essa voz ou são “pouco politizados”, o que pensa disso?

Como entende o lugar do magistério/docência?

A pesquisa tem demonstrado que disciplinas voltadas ao tema étnico-racial/diversidades, tem pouco investimento de tempo na grade curricular, o que pensa disso?

A pesquisa tem apontado que uma formação continuada em relações étnico-raciais se faz importante/necessário. O que pensa sobre?

Você ficou sabendo da minuta da política étnico-racial do Ifes que foi aberta à consulta pública? Você participou com sugestões? O que pensa sobre ela?

Segundo o Filtro do Relatório da Licenciatura em Química de 2012 em diante, impresso no ano de 2016, período 01, esta é autodeclaração de cor dos estudantes.

Cor	Quantidade
Pretos	16
Pardos	72
Amarelos	02
Branços	68
Total	158

Ps. Por motivo de sigilo e resguardo dos participantes a listagem original não será anexada.

Tabela Periódica

Tabela Periódica Atual

1												18						0	Período																
1	2											13	14	15	16	17	18																		
IA	IIA											IIIA	IVA	VA	VIA	VIIA	0																		
1 H Hidrogênio	2 He Hélio											3 Li Lítio	4 Be Berílio											5 B Boro	6 C Carbono	7 N Nitrogênio	8 O Oxigênio	9 F Fluor	10 Ne Neônio	1					
11 Na Sódio	12 Mg Magnésio	3 Al Alumínio	4 Si Silício	5 P Fósforo	6 S Enxofre	7 Cl Cloro	8 Ar Argônio	9 K Potássio	10 Ca Cálcio	11 Sc Escândio	12 Ti Titânio	13 V Vanádio	14 Cr Cromo	15 Mn Manganês	16 Fe Ferro	17 Co Cobalto	18 Ni Níquel	19 Cu Cobre	20 Zn Zinco	21 Ga Gálio	22 Ge Germânio	23 As Arsênio	24 Se Selênio	25 Br Bromo	26 Kr Criptônio	2									
37 Rb Rubídio	38 Sr Estrôncio	39 Y Ítrio	40 Zr Zircônio	41 Nb Níbio	42 Mo Molibdênio	43 Tc Técnetio	44 Ru Ródio	45 Rh Ródio	46 Pd Paládio	47 Ag Prata	48 Cd Cádmio	49 In Índio	50 Sn Estanho	51 Sb Antimônio	52 Te Telúrio	53 I Iodo	54 Xe Xenônio	55 Cs Césio	56 Ba Bário	57 La Lantânio	58 Ce Cério	59 Pr Praseodímio	60 Nd Néodímio	61 Pm Promécio	62 Sm Samarco	63 Eu Európio	64 Gd Gadolínio	65 Tb Terbópio	66 Dy Dísmio	67 Ho Hólio	68 Er Érbio	69 Tm Tulio	70 Yb Íterbio	71 Lu Lutécio	3
87 Fr Frâncio	88 Ra Rádio	89 Ac Actínio	104 Rf Rutherfordio	105 Db Dubnônio	106 Sg Seabórgio	107 Bh Bohrio	108 Hs Háscio	109 Mt Meitnerio	110 Uun Unúncio	111 Uuu Unúncio	112 Uub Unúncio	113* Uut Unúncio	114 Uuq Unúncio	115* Uup Unúncio	116 Uuh Unúncio	117* Uus Unúncio	118 Uuo Unúncio	4																	
																		Série dos lantanídeos																	
																		58 Ce Cério	59 Pr Praseodímio	60 Nd Néodímio	61 Pm Promécio	62 Sm Samarco	63 Eu Európio	64 Gd Gadolínio	65 Tb Terbópio	66 Dy Dísmio	67 Ho Hólio	68 Er Érbio	69 Tm Tulio	70 Yb Íterbio	71 Lu Lutécio	5			
																		Série dos actinídeos																	
																		90 Th Tório	91 Pa Protactínio	92 U Urânio	93 Np Neptúncio	94 Pu Plutônio	95 Am Americônio	96 Cm Cúrcio	97 Bk Berkelópio	98 Cf Califórnio	99 Es Einsteinio	100 Fm Fermônio	101 Md Mendelevio	102 No Nobelônio	103 Lr Lawrencio	6			

n° atômico (Z)

Símbolo

Nome do elemento

* Elementos ainda não descobertos.

Fonte: <https://binged.it/2LlxFz9>

Minuta da Política de Relações Étnico Raciais



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Avenida Rio Branco, 50 – Santa Lúcia – 29056-255 – Vitória – ES 27 3357-7500

PROPOSTA DE MINUTA PARA INSTITUIR A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO IFES

Dispõe sobre a Instituição da Política de Educação para as Relações Étnico-raciais do Instituto Federal do Espírito Santo.

A Comissão responsável pela elaboração da Política de Relações Étnico-Raciais do Ifes, por meio da Portaria nº 2.682, de 11 de setembro de 2015, apresenta a proposta de minuta a seguir:

CONSIDERANDO que o Instituto Federal do Espírito Santo, criado pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, é instituição pública regida por legislação federal nas questões administrativas e educacionais;

CONSIDERANDO que se inclui nesse âmbito o desenvolvimento de ações para a efetivação da Política de Educação para as Relações Étnico-raciais, fundamentadas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, por meio dos artigos 205 e 215, respectivamente. No art. 205, ao reger que “*A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”; e no art. 215, “caput” e seus §§ 1º e 3º, inciso V, ao determinar que “O

Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” § 1º - “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional. § 3º - “A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do país e a integração das ações do poder público que conduzem à:” V –“ valorização da diversidade étnica e regional”;

CONSIDERANDO o art. 26 “caput” e seu, § 4º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional (LDB), ao estabelecer que *“Os currículos da Educação infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. § 4º - “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”;*

CONSIDERANDO a alteração da Lei nº 9.394/1996 (LDB), realizada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 e posteriormente pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, e delibera quanto a aspectos do multiculturalismo étnico e respeita as especificidades através da transversalidade de conteúdos a serem trabalhados nos espaços de aprendizagens;

CONSIDERANDO a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), nº 01, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;

CONSIDERANDO o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (PNIDC) para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- brasileira e Africana;

CONSIDERANDO o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR;

CONSIDERANDO o Relatório Propositivo da Comissão de Trabalho, instituído pela Portaria nº 999, de 30 de agosto de 2011, do Fórum de Gestão Pedagógica do Ifes;

CONSIDERANDO o Projeto de Desenvolvimento Institucional do Ifes - PDI 2014-2019, item 3.1, sobre a Concepção de Educação, pp. 36-54 e item 3.1.7, sobre a Educação para as relações étnico-raciais, pp. 48-49;

CONSIDERANDO a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), regulamentada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004, sobre Povos Indígenas e Tribais;

CONSIDERANDO: o Estatuto da Igualdade racial, instituído pela Lei nº 12.228, de 20 de julho de 2010;

CONSIDERANDO a Lei estadual nº 7.723, de 12 de janeiro de 2004, que preconiza a promoção da igualdade racial no Espírito Santo;

CONSIDERANDO A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino, Lei de Cotas, regulamentada pelo pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 e pela Portaria Normativa nº 18/2012, em que se regulamenta a distribuição das vagas em universidades e institutos, ao se contabilizar, por meio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por meio dos censos, a quantidade de pretos, pardos e indígenas;

CONSIDERANDO a existência de um Sistema Educacional que integraliza uma Política Educacional de Gestão Democrática para o acesso, permanência e sucesso dos indivíduos, como é o caso do Ifes com variados caracteres pluri-étnico-raciais, respeito às relações pessoais e ao plano curricular, avaliativo e todas as possíveis ações pedagógicas;

CONSIDERANDO a opressão histórica sofrida por negros e indígenas e a atuação de seus respectivos movimentos, através de lutas para o incremento do ensino da História da África e dos Africanos nas escolas e universidades e sua inserção na sociedade nacional,

RESOLVE:

CAPÍTULO I: DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES:

Art. 1º A Política de Educação para as Relações Étnico-raciais desenvolvida pelo Ifes estabelece o levantamento, o resgate e a promoção de ações e atividades em cumprimento ao disposto nas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, pelos *campi*, a partir da sua sistematização no âmbito institucional.

Art. 2º A Política de Educação para as Relações Étnico-raciais desenvolvida pelo Ifes se estabelece sobre os seguintes princípios:

§ 1º Reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural da sociedade brasileira.

§ 2º Promoção de políticas institucionais que tenham como objetivo desenvolver relações humanas que fundamentem na superação das desigualdades étnico-raciais.

§ 3º Garantia de participação e de democratização das ações pertinentes à efetivação da Educação para as relações étnico-raciais do Ifes.

Art. 3º A Política e as ações de Educação para as Relações Étnico-raciais do Ifes fundamentam-se nos seis Eixos Norteadores do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Ministério da Educação (MEC) com vistas ao desenvolvimento das ações para promoção da diversidade e do combate a desigualdade racial na Educação: **Eixo 1:** Fortalecimento do marco legal, **Eixo 2:** Política de formação para gestores (as) e profissionais da Educação, **Eixo 3:** Política de material didático e paradidático, **Eixo 4:** Gestão democrática e mecanismos de participação social; **Eixo 5:** Avaliação e monitoramento, **Eixo 6:** Condições institucionais.

CAPÍTULO II - DOS FINS E OBJETIVOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO IFES:

Art. 4º A Política de Educação para as Relações Étnico-raciais desenvolvida pelo Ifes tem a finalidade de orientar seus diversos *campi* na reorganização de suas Propostas Curriculares e Projetos Pedagógicos de todos os Cursos, fundamentando-os com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, recomendando a observância da Interdisciplinaridade.

Art. 5º A Política de Educação para as Relações Étnico-raciais do Ifes tem como objetivos:

I – Institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e História e Cultura dos povos Indígenas do Brasil.

II - Desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores, a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos indígenas e africanos e, das culturas afro-brasileiras e indígenas brasileira na construção histórica, cultural, científica e tecnológica do país.

III - Colaborar e construir com as coordenações pedagógicas, gestores educacionais, professores e demais segmentos afins, políticas e processos pedagógicos para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08 no Ifes.

IV - Promover o desenvolvimento de ensino, pesquisa e extensão com a temática história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

V - Produzir e divulgar materiais didáticos, paradidáticos e bibliográficos que valorizem, nacional e regionalmente, a cultura afro-brasileira, africana e indígena.

VI - Colaborar na construção de indicadores que permitam o necessário acompanhamento da efetiva implementação das Leis 12.711/12, que trata do ingresso dos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas na rede federal de ensino, e das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade dos estudos africanos, afro-brasileiros e indígenas nos estabelecimentos oficiais de ensino.

Parágrafo único - Haverá ainda acompanhamento de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas que não tenham entrado na rede federal de ensino pelo sistema de cotas.

CAPÍTULO III

Art. 6º São instrumentos da política de Educação para as relações étnico-raciais do Ifes:

- I - incentivos financeiros, por meio de parcerias com órgãos nacionais e internacionais de promoção da igualdade racial, além do orçamento do Ifes.
- II - incentivo a pesquisa científica e tecnológica e a extensão sobre as populações em foco.
- III - construção de parcerias com os movimentos sociais no desenvolvimento das temáticas nas formações e estudos da instituição.
- IV - os órgãos colegiados e executivos da administração do Ifes.

CAPÍTULO IV – DAS AÇÕES E DAS COMPETÊNCIAS:

Art. 7º Compete à Pró-Reitoria de Ensino (Proen) e à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (Prodi), em parceria com os Neabi's e as diretorias de ensino, promover a formação continuada de professores, técnico-administrativos e gestores do Ifes sobre a temática étnico-racial.

Art. 8º Compete à Pró-Reitoria de Extensão (Proex), à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- graduação (PRPPG) e às Diretorias de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão dos campi ou órgão correspondente fomentar e apoiar cursos de formação continuada para professores da Rede Pública de Ensino, eventos e cursos de pós-graduação sobre a temática étnico-racial.

Art. 9º Compete à Pró-Reitoria de Ensino (Proen), em parceria com os NEABI's, orientar e construir junto às diretorias de ensino dos campi, ou cargo

correspondente, a reorganização curricular dos projetos pedagógicos dos cursos do IFEs de forma a atender à legislação que rege a matéria étnico-racial.

Art. 10. Compete à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação (PRPPG) incentivar e apoiar a implementação de grupos de estudo e pesquisa, atinentes à temática étnico-racial.

Art. 11. Compete à Reitoria a criação do NEABI central e aos diretores gerais criar e fomentar a formação de núcleos locais do NEABI.

Parágrafo único. Caberá à Reitoria elaborar e acompanhar plano de ação visando à articulação e a implementação das ações previstas nos artigos 7º, 8º, 9º, 10 e 11 "caput", desta resolução, por intermédio de comissão designada pelo Reitor, com representação da Pró-Reitoria, NEABI, *Campi*, Movimentos Negro do Espírito Santo e dos Povos Indígenas.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 23 mar. 2015.

. Congresso Nacional. Lei 11.645 de 10 de março de 2008: **Altera a Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em 23 mar. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf> Acesso em 23 mar. 2015.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.DOU - 10/01/2003, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971:** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 23 mar. 2015 .

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004:** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 23 mar. 2015.

BRASIL.MEC/SEPPIR. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. MEC/SECAD. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico Raciais.** Brasília, DF, SECAD, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, Fórum de Gestão Pedagógica/Comissão Temática “Raça e Etnia”, instituída pela Portaria da Reitoria do Ifes Nº 999/2011. **Relatório propositivo de trabalho.** Vitória, ES, 2011.

SILVA, Maria Dorotéa dos Santos. **Ações Afirmativas e as Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei Nº 10.639/2003: levantamento das práticas pedagógicas implementadas nos Campi do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo no ano de 2013.** Artigo submetido à análise da disciplina de Tópicos Especiais em Políticas Sociais: Educação e Ações Afirmativas do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF. Campos dos Goytacazes, RJ, 2015.

ANEXO D

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS GOIABEIRA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa:

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA NO Ifes.
Pesquisador:

CHISLEI BRUSCHI LOUREIRO Área Temática: Versão:

2 CAAE:

86460616.9.0000.5542 Instituição Proponente:

Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Patrocinador Principal: Financiamento Próprio DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.749.600

Apresentação do Projeto: Trata-se de Projeto de Mestrado que visa descrever as relações étnico-raciais vivenciadas por estudantes de Licenciatura em Química do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) de Vila Velha. A pesquisa, de natureza qualitativa, será desenvolvida por meio de metodologia da Cartografia, utilizando entrevistas semiestruturadas, individuais e em grupos, em amostra estimada de 150 participantes da instituição.

Objetivo da Pesquisa: O objetivo geral do estudo envolve investigar o modo como se estabelecem as relações étnico-raciais; especificamente, o modo como tais relações são vistas e vividas durante a formação inicial para professores de química de um Ifes. Entre os objetivos específicos destacam-se: a) descrever os conhecimentos produzidos relativos às questões étnico-raciais pelos licenciandos em Química; b) analisar como os licenciandos pensam sua formação quanto às relações étnico-raciais e como isso intervém em sua atividade como professor; e c) compreender que estratégias são utilizadas na formação de professores de Química para lidar com as relações étnico-raciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Riscos e benefícios estão descritos no Protocolo de informações básicas do Projeto na PB e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Endereço:

Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN Bairro: Goiabeiras

CEP:

29.075-910 UF: ES Município: VITORIA Telefone:

(27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 01 de 05

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS GOIABEIRA

Continuação do Parecer: 2.749.600

Os riscos são considerados mínimos pelo pesquisador, pois o objeto de estudo envolve aspectos da subjetividade, sem qualquer procedimento ou manipulação que cause prejuízo físico ao participante. Todavia, considerando a temática que envolve as relações étnico-raciais, é possível que a entrevista gere algum tipo de desconforto, incômodo ou constrangimento. O pesquisador também prevê a possibilidade de cansaço, em função da dinâmica ou tempo envolvido para a realização de entrevistas individuais ou em grupos. Os documentos indicam as estratégias que serão

implementadas caso algum desses aspectos ocorra no curso da participação, permitindo pausas na etapa da coleta ou respeitando-se o desejo do indivíduo de não mais colaborar com a investigação. Tendo em vista a formação da pesquisadora em Psicologia, é informado que a devida atenção e acolhida será fornecida ao participante se o instrumento gerar qualquer tipo de sentimento negativo. Como as entrevistas individuais e/ou coletivas poderão ser gravadas ou filmadas para posterior transcrição das informações, o participante terá acesso a todo material produzido, organizado pelo pesquisador, sempre que o solicitar. Como benefícios, o estudo oferece a oportunidade de gerar compreensão mais ampla das relações étnico- raciais na construção do processo de formação docente, fomentando ao futuro professor melhor análise crítica para lidar com tais questões ao atuar em sua área de ensino. Nesse sentido, o estudo pretende melhorar a qualificação profissional, a partir do objetivo de empoderar a formação inicial de professores com questões sociais relevantes. De forma mais ampla, tendo em vista o objeto abordado, a pesquisa poderá colaborar na proposição de estratégias de combate ao racismo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: O Projeto destaca a relevância científica e social de investigações voltadas para a temática étnico-racial na formação de futuros professores, o que poderá contribuir na redução de injustiças sociais relacionadas ao racismo por meio da Educação. Assim, a relevância da temática étnico-racial, central neste projeto, se justifica por propiciar formação de qualidade de futuros professores tendo em vista seu papel social que viabiliza análise crítica das associações que se estabelecem entre processos de aprendizagem e relações sociais desiguais vigentes na sociedade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: - A Folha de rosto do Projeto foi anexada com assinatura do diretor do Centro de Ciências Humanas e Naturais da UFES, ao qual se relaciona o Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional.

Endereço:

Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN Bairro: Goiabeiras

CEP:

29.075-910 UF: ES Município: VITORIA Telefone:

(27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 02 de 05

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS GOIABEIRA

Continuação do Parecer: 2.749.600

- Os documentos reapresentados possuem uniformidade quanto ao título da pesquisa, objetivos e metodologia, considerando o perfil e tamanho da amostra, além do procedimento adotado.
- O roteiro de questões da entrevista semiestruturada foi apresentado, permitindo análise mais abrangente sobre o item "riscos da pesquisa".
- A pesquisadora apresentou a carta de anuência da instituição de realização do estudo, a saber, do Ifes de Vila Velha, ES.
- Os documentos trazem informações breves sobre objetivo, justificativa e procedimento geral da pesquisa. Mais especificamente, o TCLE foi redigido em conformidade com os principais itens da Resolução 466/2012 sobre riscos e benefícios, destacando princípios éticos que envolvem o sigilo da identidade dos participantes, bem como privacidade e uso adequado das informações coletadas, sendo possível solicitar consulta do material gravado ou filmado em qualquer momento do estudo. As informações divulgadas não permitirão a identificação dos participantes. Há breve descrição da metodologia de participação na pesquisa, indicando a entrevista individual ou em grupo como instrumento para investigar a temática étnico-racial na formação docente. Os riscos, classificados como mínimos, são explicados ao participante, considerando a possibilidade das questões de pesquisa, que discorrem sobre as relações étnico-raciais produzirem emoções que ocasionem desconforto emocional, acrescido de informações sobre as estratégias adotadas para manejar esses aspectos, tais como a previsão de pausas e a oferta de acolhimento emocional, tendo em vista a formação em Psicologia da pesquisadora. O participante poderá se retirar da pesquisa sem qualquer consequência ou prejuízo pessoal. O TCLE garante a indenização em caso de dano, e também prevê

a modalidade de ressarcimento para eventual custo financeiro em função dessa participação. Ainda sobre o TCLE, os demais aspectos formais foram atendidos como, por exemplo, a apresentação do texto em forma de convite, a garantia de entrega de uma via, assinada pelas partes, após leitura, compreensão de seu conteúdo e concordância de participação voluntária, contato da pesquisadora para esclarecimentos em relação ao estudo, bem como do CEP para fins de denúncia ou reclamações.

- O cronograma foi reajustado, considerando início da coleta somente após deliberação final do processo neste CEP.

Endereço: Bairro: CEP:

29.075-910

Telefone:

(27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN Goiabeiras UF: ES
Município: VITORIA

Página 03 de 05

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS GOIABEIRA

Continuação do Parecer: 2.749.600

Recomendações: - No TCLE, no parágrafo sobre a participação e possibilidade de pausa na entrevista devido a desconforto emocional ou cansaço, incluir que também é permitido não responder a alguma questão do instrumento, sem prejuízos de qualquer natureza.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: - Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP: Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento Arquivo Postagem Autor Situação Informações Básicas do Projeto

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_803259.pdf

13/06/2018 16:17:34

Aceito

Outros cronograma.xlsx 13/06/2018

16:17:21

CHISLEI BRUSCHI LOUREIRO

Aceito

Folha de Rosto chisleycapa.pdf 13/06/2018

11:14:59

CHISLEI BRUSCHI LOUREIRO

Aceito

Outros consentimentoIFES.pdf 12/06/2018

18:50:59

CHISLEI BRUSCHI LOUREIRO

Aceito

Outros Questionario.pdf 12/06/2018

18:50:13

CHISLEI BRUSCHI LOUREIRO

Aceito

Projeto Detalhado / Brochura Investigador

preprojeto.docx 12/06/2018

18:46:18

CHISLEI BRUSCHI LOUREIRO

Aceito

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência

tcleplataformabrasil.pdf 12/06/2018

18:45:59

CHISLEI BRUSCHI LOUREIRO

Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Endereço:

Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN Bairro: Goiabeiras

CEP:

29.075-910 UF: ES Município: VITORIA Telefone:

(27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 04 de 05

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS GOIABEIRA

Continuação do Parecer: 2.749.600

VITORIA, 02 de Julho de 2018

Assinado por: KALLINE PEREIRA AROEIRA (Coordenador)

Endereço:

Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN Bairro: Goiabeiras

CEP:

29.075-910 UF: ES Município: VITORIA Telefone:

(27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

Página 05 de 05

ANEXO E

Grade curricular da licenciatura em Química do Ifes – Campus Vila Velha - ES

IFES INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO		CAMPUS VILA VELHA GERÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL Matrizes Curriculares								
Curso: LQV - Licenciatura em Química										
Nível: Superior										
Frequência: Semestre		Regime: Não Seriado	Situação: Matriz em Vigor	Pl. Letra Inicial: 20121	CH Disciplinas: 2960					
Nº	Componentes Curriculares						Carga Horária	Co-Requisitos	Pré-requisitos	
	Código	Descrição	Núcleo/OP	Hab.	Cred.	Cred. Rec.				
1	CETV2415	Fundamentos de Métodos Experimentais - LQV	COM	N	9102	4	0	60		
1	CETV2416	Química Geral I - LQV	COM	N	9102	4	0	60		
1	CETV2417	Química Geral Experimental - LQV	COM	N	9102	2	0	30	910216	
1	CETV2418	Estatística - LQV	COM	N	9102	4	0	60		
1	CSHA2203	História da Química - LQV	COM	N	9102	2	0	30		
1	CSHA2402	Lectura e Produção de Texto - LQV	COM	N	9102	4	0	60		
2	CETV2221	Química Geral e Inorgânica Experimental - LQV	COM	N	9102	2	0	30	910216/910217	910216
2	CETV2420	Química Geral II - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
2	CETV2422	Química Inorgânica I - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
2	CETV2619	Cálculo I - LQV	COM	N	9102	6	0	90		910216
2	CSHA2205	História da Educação Brasileira - LQV	COM	N	9102	2	0	30		
2	CSHA2404	Bases Sócio-Pedagógicas da Educação - LQV	COM	N	9102	4	0	60		
3	CETV2226	Química Analítica Qualitativa Experimental - LQV	COM	N	9102	2	0	30	910216	910216
3	CETV2424	Física Geral I - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
3	CETV2425	Química Analítica Qualitativa - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
3	CETV2623	Cálculo II - LQV	COM	N	9102	6	0	90		910216
3	CSHA2221	Español Intermediário - LQV	COM	S	9102	2	0	30		
3	CSHA2406	Política e Organização da Educação Brasileira - LQV	COM	N	9102	4	0	60		
3	CSHA2407	Tecnologias Integradas à Educação - LQV	COM	N	9102	4	0	60		

13/02/2015 17:12

Página: 1

IFES INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO		CAMPUS VILA VELHA GERÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL Matrizes Curriculares								
3	CSHA2422	Estratégia e Inovação - LQV	COM	S	9102	4	0	60		
4	CETV2228	Química Analítica Quantitativa Experimental - LQV	COM	N	9102	2	0	30	910216	910216
4	CETV2427	Química Analítica Quantitativa - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
4	CETV2429	Física Geral II - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
4	CETV2446	Introdução à Química Orgânica - LQV	COM	S	9102	4	0	60		
4	CSHA2408	Metodologia de Pesquisas - LQV	COM	N	9102	4	0	60		
4	CSHA2409	Psicologia da Educação - LQV	COM	N	9102	4	0	60		
4	CSHA2610	Didática Geral - LQV	COM	N	9102	6	0	90		
5	CSHA2360	Introdução à Microscopia	COM	S	9102	3	0	45		
5	CETV2234	Química Orgânica Experimental I - LQV	COM	N	9102	2	0	30	910216	
5	CETV2430	Química Inorgânica II - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
5	CETV2432	Física Geral III - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
5	CETV2433	Química Orgânica I - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
5	CETV2631	Análise Instrumental - LQV	COM	N	9102	6	0	90		910216
5	CSHW2223	Inglês	COM	S	9102	2	0	30		
5	CSHA2012	Estágio Supervisionado I - LQV	COM	N	9102	0	0	60	910216/CSHA2011	
5	CSHA2411	Instrumentação para o Ensino de Ciências - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
6	CETV2237	Química Orgânica Experimental II - LQV	COM	N	9102	2	0	30	910216	910216
6	CETV2238	Química Ambiental - LQV	COM	N	9102	2	0	30		
6	CETV2247	Química Tecnológica - LQV	COM	S	9102	2	0	30		
6	CETV2435	Físico-Química I - LQV	COM	N	9102	4	0	60	910216/910217	
6	CETV2436	Química Orgânica II - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
6	CSHA2015	Estágio Supervisionado II - LQV	COM	N	9102	0	0	60	910216	
6	CSHA2313	Universidade e Educação - LQV	COM	N	9102	3	0	45		
6	CSHA2414	Prática de Ensino - LQV	COM	N	9102	4	0	60		910216
7	CSHA2606	Bioquímica - LQV	COM	N	9102	6	0	90		910216

13/02/2015 17:12

Página: 2

		CAMPUS VILA VELHA GERÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL Matrizes Curriculares																			
7	CETV2244	Introdução à Biotecnologia - LQ/V	CCM	S	9192	2	0	30													
7	CETV2440	Físico-Química Experimental - LQ/V	CCM	N	9192	4	0	80	200014												
7	CETV2441	Mineralogia - LQ/V	CCM	N	9192	4	0	80													
7	CETV2445	Química de Alimentos - LQ/V	CCM	S	9192	4	0	80													
7	CETV2539	Físico-Química I - LQ/V	CCM	N	9192	6	0	90												200014	
7	CSHA2018	Têxtil Supervisionado II - LQ/V	CCM	N	9192	0	0	120												200014	
7	CSHA2216	Minografia I - LQ/V	CCM	N	9192	2	120	30												200014 - 200015	
7	CSHA2317	Educação de Jovens e Adultos - LQ/V	CCM	N	9192	3	0	45													
8	CETV2442	Físico-Química II - LQ/V	CCM	N	9192	4	0	80												200014 - 200015	
8	CETV2443	Métodos Espectroscópicos de Análise - LQ/V	CCM	N	9192	4	0	80												200014	
8	CETV2448	Introdução à Colóides - LQ/V	CCM	S	9192	4	0	80												200014	
8	CETV2449	Fundamentos de Físico-Química de Superfície e Colóides - LQ/V	CCM	S	9192	4	0	80												200014	
8	CSHA2021	Têxtil Supervisionado IV - LQ/V	CCM	N	9192	0	0	120												200014	
8	CSHA2219	Minografia II - LQ/V	CCM	N	9192	2	0	30												200014	
8	CSHA2420	LETRAS - LQ/V	CCM	N	9192	4	0	80													
Código	Siga	Habilitação	Discipl	Cred.	Obrig.	Carga Horária															
						Teórica	Prática	Teórica	Prática	Teórica	Prática	Teórica	Prática	Teórica	Prática	Teórica	Prática				
	919201	Disciplinas Básicas		5cm																	2000