

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Renata Cardoso Oliveira

**ENTRE SILÊNCIOS E INSURGÊNCIAS: DISPUTAS E
(IN)VISIBILIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

MONTES CLAROS

2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Renata Cardoso Oliveira

**ENTRE SILÊNCIOS E INSURGÊNCIAS: DISPUTAS E
(IN)VISIBILIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros como requisito para obtenção de título de doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim

MONTES CLAROS

2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL

Oliveira, Renata Cardoso.

O48e Entre silêncios e insurgências [manuscrito]: disputas e (in)visibilizações da
educação para relações étnico-raciais na formação docente / Renata Cardoso Oliveira.
– Montes Claros (MG), 2026.
177 f. : il.

Bibliografia: f. 159-166.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes,
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim.

1. Educação para relações étnico-raciais. 2. Formação inicial docente. 3. Currículo. 4.
Disputas curriculares. 5. Processos de racialização. I. Amorim, Mônica Maria
Teixeira. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: disputas
e (in)visibilizações da educação para relações étnico-raciais na formação docente.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL
Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social da
Universidade Estadual de Montes Claros como requisito para a obtenção de título de Doutora
em Desenvolvimento Social.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim – PPGDS – UNIMONTES
Presidente – Orientadora

Profa. Dra. Shirleide Cruz - UNB – Universidade de Brasília
Membro Externo

Prof. Dr. Johnisson Xavier Silva – IFNMG
Membro Externo

Profa. Dra. Andreia Cardoso Silveira – Unilab
Membro Externo

Profa. Dra. Zilmar Santos Cardoso – UNIMONTES
Membro Interno

Prof. Dr. Idenilson Meireles Barbosa – PPGDS – Unimontes
Membro Interno

Aos meus pais Geraldo Cardoso (*in memoriam*) e Mariah Cardoso.

GRATIDÃO

A realização desta tese representa mais do que a conclusão de uma etapa acadêmica. É resultado de encontros, afetos, apoios e aprendizados construídos ao longo de uma caminhada de quatro anos. Caminho esse que não se percorre sozinha.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, fonte de força e sustento nos momentos de incerteza e de esperança. Foi na fé que encontrei serenidade para seguir adiante com confiança para concluir esta jornada.

Agradeço, com profundo amor, à minha mãe, por ser presença constante, inspiração e exemplo de coragem. Sua força e seus ensinamentos me acompanham em cada conquista.

Aos meus filhos, Davi e Lucca, razão maior da minha vida, agradeço pela paciência, pelo amor e pela compreensão diante das ausências que este percurso exigiu. Cada página escrita carrega também o sentido de construir caminhos e horizontes para vocês, meus amores.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim, expresso minha sincera gratidão pela generosidade intelectual, pelo rigor acadêmico e pelo compromisso com uma educação politicamente situada e com justiça racial e social. Sua orientação foi fundamental para o amadurecimento desta pesquisa e para minha trajetória como pesquisadora.

Aos colegas e aos professores do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Social (PPGDS), agradeço pelas trocas, debates e aprendizados que ampliaram meu olhar e fortaleceram este percurso formativo.

Aos membros da banca, Professora Shirleide Pereira; Professor Johnisson Xavier, Professora Zilmar Santos, Professora Andreia Cardoso Silveira e Professor Idenilson Meireles, que generosamente leram este trabalho e construíram considerações importantes para a ampliação do debate.

Aos colegas do doutorado, agradeço pela partilha de experiências, pelas conversas e pelo apoio mútuo nos desafios que atravessamos ao longo dessa caminhada.

Ao Instituto Federal Goiano, agradeço pela oportunidade de afastamento para a qualificação, condição fundamental para a realização desta pesquisa e para o desenvolvimento deste percurso acadêmico.

De modo muito especial, registro minha homenagem ao colega Eder Beirão, colega de doutorado que partiu de forma prematura. Sua presença, sua trajetória e sua memória permanecem entre nós, lembrando-nos da importância de valorizar os encontros e as pessoas que fazem parte do nosso caminho.

Também não poderia deixar de agradecer ao meu namorado Diogo, que, mesmo chegando na etapa final desta trajetória, tornou-se presença fundamental em meus dias. Seu carinho, apoio e escuta foram importantes para que eu seguisse com mais leveza e confiança a conclusão desta tese. Em meio às exigências e aos desafios do percurso acadêmico, sua companhia trouxe acolhimento e serenidade, lembrando-me da importância dos afetos também na construção do conhecimento.

Por fim, agradeço a todos e a todas que, de diferentes formas, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse possível. Esta tese também é fruto de presenças.

A cor da minha pele
é a medida do meu silêncio
e também do meu grito.

Conceição Evaristo

RESUMO

A pesquisa analisa o modo como a Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente no Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária, a partir de concepções e experiências do/as licenciando/as e integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). De natureza qualitativa, o estudo envolveu estudantes do curso em Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Norte de Minas e integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), Campus Januária, considerados nesse contexto como sujeitos curriculantes. Como procedimentos metodológicos, realizamos a análise do Projeto Pedagógico dos cursos e a organização de um grupo focal com o/as licenciando/as, além de entrevistas com integrantes do NEABI. No campo teórico, a pesquisa ancora-se em estudos que compreendem o currículo como artefato social historicamente construído, atravessado por disputas e intencionalidades político-ideológicas. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como processo dinâmico, articulado a interesses sociais, históricos, econômicos e políticos. No campo da formação docente, dialogamos com autores que evidenciam a centralidade do pensamento reflexivo e da dimensão coletiva na constituição do trabalho docente, bem como análises que problematizam reconfigurações das políticas de formação em contexto de transformações impostas pelo capitalismo. No que se refere à Educação para relações étnico-raciais, mobilizamos estudos que problematizam processos de racialização e disputas em torno da incorporação dessa agenda nos currículos formativos. Nesse sentido, importa destacar que as fragilidades identificadas não se localizam propriamente nas legislações que orientam a Educação para relações étnico-raciais, mas nos modos como elas chegam e/ou não chegam aos processos de formação inicial docente. Assim, mais do que um problema de ausência normativa, os achados da pesquisa revelam que a materialização da temática no currículo é mediada por condições institucionais, acepções curriculares e disputas no que tange à formação de conhecimento que orienta esses processos formativos. Os achados ainda indicam que a incorporação das legislações que orientam à Educação das relações étnico-raciais se realiza de forma tensionada, evidenciando que sua presença no currículo é mediada por disputas curriculares, silenciamentos e condições institucionais que configuram diferentes formas de materialização dessa temática nos processos formativos vivenciadas pelos licenciandos.

Palavras-chave: Educação para relações étnico-raciais; Formação inicial docente; Currículo; Disputas curriculares; Processos de racialização.

ABSTRACT

This research analyzes how Education for ethnic-racial relations is integrated into initial teacher training at the Federal Institute of Northern Minas (IFNMG) – Januária Campus, drawing on the conceptions and experiences of pre-service teachers and members of the Center for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI). This qualitative study involved students from the Mathematics Licenciature program and members of NEABI at the Januária Campus, who are regarded in this context as "curriculum-making subjects." Methodological procedures included an analysis of the program's pedagogical project, a focus group with pre-service teachers, and interviews with NEABI members. Theoretically, the research is grounded in studies that view the curriculum as a historically constructed social artifact, shaped by political-ideological disputes and intentions. From this perspective, the curriculum is understood as a dynamic process linked to social, historical, economic, and political interests. Regarding teacher training, we engage with authors who highlight the centrality of reflective thought and the collective dimension in the constitution of teaching work, as well as analyses that critically examine the reconfiguration of training policies amidst transformations imposed by capitalism. Concerning Education for ethnic-racial relations, we draw on studies that critically examine racialization processes and the disputes surrounding the incorporation of this agenda into training curricula. It is important to note that the identified weaknesses lie not so much in the legislation guiding Education for ethnic-racial relations, but rather in the ways—or lack thereof—in which these mandates reach initial teacher training processes. Thus, rather than a mere lack of regulations, the research findings reveal that the materialization of this theme within the curriculum is mediated by institutional conditions, curricular conceptions, and disputes regarding the knowledge base that shapes these training processes. The findings further indicate that the incorporation of legislation guiding education on ethnic-racial relations occurs amidst tension, revealing that its presence in the curriculum is mediated by curricular disputes, silencing, and institutional conditions that shape the various ways this theme materializes within the teacher training processes experienced by preservice teachers.

Keywords: Education for ethnic-racial relations; Initial teacher training; Curriculum; Curricular disputes; Racialization processes.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNERER – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para Relações Étnico-raciais

ERER – Educação para Relações Étnico-raciais

IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE – Plano Nacional de Educação

PPC – Projeto Pedagógico Curricular

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Catalogação dos estudos da CAPES	37
Quadro 2 – Objetivos, instrumentos e técnicas de pesquisa	43
Quadro 3 – Ementa do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas	100
Quadro 4 – Ementa do Curso de Licenciatura em Matemática	102
Quadro 5 – Ementa do Curso de Licenciatura em Física	104
Quadro 6 – Comparativo entre os Projetos Pedagógicos dos Cursos	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Região do Norte de Minas Gerais	94
Figura 2 – Atividade promovida pelo NEABI no IFNMG – Campus Januária	114
Figura 3 – Encontro dos NEABIs do IFNMG em novembro de 2025	114
Figura 4 – Objetos de análise	128
Figura 5 – Grupo Focal no Laboratório de Práticas Pedagógicas IFNMG em Januária	129

SUMÁRIO

TRAVESSIA	16
1 INTRODUÇÃO	27
1.1 Tessituras iniciais, objetivos e inquietações	27
1.2 Teorias de currículo: o currículo e as questões de poder	32
1.3 Educação das relações étnico-raciais: discussões, reflexões, apontamentos e lacunas a partir das produções nos campos da formação inicial de professores.....	35
1.4 Caminhos metodológicos da pesquisa.....	39
1.5 Tecendo o caminho: as primeiras aproximações	42
1.6 Percurso investigativo da pesquisa: os sujeitos curriculantes como ponto de partida	44
1.7 Estrutura e organização da tese.....	47
2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO	49
2.1 Violências atravessadas pela racialidade: aportes históricos para a reflexão acerca da escolarização dos negros no Brasil	49
2.2 Protagonismo emancipatório: a conversão de sujeitos oprimidos em sujeitos que protagonizam resistências	54
3 A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	66
3.1 Prenúncio das Diretrizes: a Pluralidade Cultural e a abordagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais	66
3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – 20 anos da promulgação da normativa: contribuições, perspectivas e desafios.....	69
4 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E AS QUESTÕES CURRICULARES.....	76
4.1 Formação inicial docente: projetos em disputa.....	76
4.2 Formação docente: a construção de uma trajetória reflexiva	82
4.3 Formação inicial docente articulada ao conhecimento do sujeito que conhece: Epistemologia da Práxis como ação transformadora do processo formativo.....	86
4.4 Formação inicial docente e a Educação para relações étnico-raciais.....	89
5 O CAMPUS JANUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS COMO <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	93

5.1 Os Projetos Pedagógicos Curriculares do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária: entre intenções formativas e materializações curriculares.....	96
5.2 O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas como instância de mediação das políticas étnico-raciais – Campus Januária	107
6 A ESCUTA DOS SUJEITOS – SABERES CONSTRUÍDOS EM MOVIMENTO E ALTERNÂNCIA	121
6.1 A questão da construção do letramento racial como artefato de enfrentamento ao racismo	129
6.2 Entre a dor e a afirmação: o letramento racial como potência de enfrentamento.....	136
6.3 Os outros mais brancos que eu: conforto e distanciamento.....	139
6.4 A disciplina educação e diversidade: mediações formativas na construção de uma educação antirracista	146
6.5 A disciplina Educação e Diversidade como dispositivo pedagógico e formativo: entre a regulação curricular e a produção de implicações antirracistas	151
CONCLUSÃO.....	155
REFERÊNCIAS	159
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	166
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	167
ROTEIRO DE GRUPO FOCAL	168
ROTEIRO ENTREVISTA.....	170
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	172

TRAVESSIA

Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa.

Guimarães Rosa

Aprender e ensinar sempre movimentou em mim um lugar de inquietude, e o interesse pela formação de pessoas no que tange o respeito à diversidade, à singularidade e à unicidade dos seres emergiu de maneira potente no exercício da docência e, sobretudo, nas relações que estabelecia com meus pares, meus alunos e a comunidade como um todo.

O respeito à sabedoria dos meus ancestrais e a suas histórias embasadas nas narrativas religiosas de que uma divindade criou todos iguais, mas com suas peculiaridades, fortaleceu o despertar do reconhecimento de que o belo está exatamente na possibilidade de ser único. As memórias afetivas impulsionaram um olhar diverso na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional.

A Educação para relações étnico-raciais na formação inicial docente, objeto de estudo desta tese, surge no contexto de tessitura final da dissertação, defendida em junho de 2021, na linha de pesquisa Processos Formativos e Profissionalidades, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Nesse percurso, fui atravessada por inquietações que impulsionaram novas buscas e reconfigurações investigativas, em que sou tomada novamente por indagações que suplicam por buscas de lampejos de ideias.

No mestrado pesquisei (im)possibilidades de movimento curricular a partir das experiências formativas e saberes do/das discentes, e os resultados da pesquisa apontaram para vertentes que demonstraram haver um movimento curricular a partir das percepções, ideias e óticas do/das discentes, sendo que suas reivindicações são ouvidas e validadas. Além disso, a pesquisa observou que o reconhecimento dos sujeitos como agentes de afirmação pode conferir a eles experiências vivas carregadas de sentido e significância, na medida em que se veem como construtores de suas existências.

Nesse sentido, surge inicialmente o objeto de pesquisa do projeto de tese: Como o currículo, um texto carregado de sentidos, intencionalidades e propostas, pode constituir-se como um direito para coletivos sociais?

Defendo a dissertação e, depois de uma semana, dialogando com minha orientadora do mestrado, comento sobre o desejo de aprofundar na temática currículo, mas na possibilidade de elucidá-lo como um direito. O cerne seria identificar possibilidades dos grupos, que em outrora

se viram amordaçados, opacizados e sombreados, reivindicarem, nesses textos, a luz, no sentido de proclamarem políticas de reconhecimento em espaços formativos que privilegiem a abertura a possibilidades de construção a partir de questões identitárias de gênero, etnias e culturas.

Imbuída nesse caminhar rumo ao doutorado, empreendo-me em procurar por programas de pós-graduação que vislumbrem possibilidades de construções voltadas para achados de pesquisas que impactem em grupos sociais marginalizados. Assim, o que me motivou à inscrição no processo seletivo do PPGDS (Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social) da Unimontes, além da proposta interdisciplinar que, ao meu ver, amplia possibilidades de discussões, olhares e reflexões, foi o nível de formação dos professores e a perspectiva do retorno para casa que fez meus olhos brilharem e meu coração pulsar forte.

Início o doutorado e, entre aulas, leituras, orientações e reflexões sobre a própria trajetória, retomo minha itinerância formativa. Os diálogos com os autores nas disciplinas, os encontros de orientação vão se aprofundando, e, então, a preocupação como pesquisadora e educadora vai se dirigindo para uma pesquisa situada politicamente, endossando enfrentamentos para as questões étnico-raciais, uma vez que vivemos num país racista, o que significa dar sentido a uma militância que reivindique a igualdade de direitos e o reconhecimento desses coletivos em todos os espaços formativos.

O ensino da história e da cultura afro-brasileira é colocado como obrigatório na educação escolar brasileira a partir da promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003, com alteração da legislação em 2008, pela Lei Federal nº 11.645/2008, incluindo também a obrigatoriedade da abordagem da temática indígena. Contudo, apesar de conteúdos obrigatórios, pode-se questionar seu impacto no currículo escolar e o alcance dessa luta antirracista na formação inicial de professores.

A escolha da Lei nº 10.639/2003 como eixo central desta pesquisa se fundamenta na necessidade de compreender como a educação brasileira vem incorporando, ou ainda falha em incorporar, a valorização da história e da cultura afro-brasileira no currículo escolar. Essa legislação representa um marco na luta contra o racismo estrutural no ambiente escolar, ao tornar obrigatório o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, promovendo o reconhecimento das contribuições da população negra na formação da sociedade brasileira.

Entretanto, é fundamental destacar que esta análise não desconsidera a importância da Lei nº 11.645/2008, que amplia essa perspectiva ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena. O respeito a essa legislação se manifesta no reconhecimento de que a construção de uma educação inclusiva e plural exige a valorização de múltiplas identidades e matrizes culturais.

A priorização da Lei nº 10.639/2003 nesta pesquisa, justifica-se como um recorte analítico e não como uma hierarquização entre legislações. Trata-se de uma escolha metodológica que busca aprofundar seus impactos específicos na formação inicial docente, sem negligenciar a interdependência entre ambas as leis na promoção de uma educação antirracista e intercultural.

Diante disso, surgem algumas questões introdutórias que subsidiaram a caminhada da pesquisa: Quais são as ações de implementação da educação para as relações étnico-raciais nas propostas pedagógicas de formação inicial de professores no Instituto Federal do Norte de Minas? Há inserção do conteúdo da legislação nº 10.639/2003 nessas propostas? Se essa inserção ocorre, de que modo ela se apresenta: disciplinas obrigatórias, conteúdos transversais ou ações isoladas? Além disso, os estudantes têm conhecimento dessa legislação e reconhecem sua relevância em sua formação e na construção do seu letramento racial? Como as lutas dos movimentos sociais alcançam esses sujeitos? Quem são esses sujeitos em sua maioria? Como eles são atravessados por essa legislação?

Desse modo, a tese deste estudo destaca que as fragilidades identificadas acerca do alcance da legislação nº 10.639/2003 para EREER (Educação para relações étnico-raciais) na formação inicial docente não se localizam propriamente na legislação, mas nos modos como elas chegam e/ou não chegam aos processos de formação inicial docente.

A legislação que orienta a Educação para relações étnico-raciais, Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para relações étnico-raciais, produzem efeitos na formação inicial docente, mas não de maneira linear, homogênea ou plenamente efetivada. Elas operam em um campo de tensões.

Podemos argumentar, que o primeiro eixo de tensão se refere ao descompasso entre o que a legislação prescreve e o que se materializa nos cursos iniciais de formação docente. As leis instituem a obrigatoriedade do ensino, contudo na formação inicial docente isso se traduz a saber: em abordagens pontuais, projetos interdisciplinares com professores que estão engajados no NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas), e/ou ações dependentes do envolvimento individual dos docentes formadores.

Outro ponto é a tensão entre o currículo (oficial e vivido). No Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática aparecem os princípios de equidade, diversidade e desigualdade; no currículo vivido, a legislação abre fissuras, mas não rompe com a lógica eurocêntrica que historicamente estrutura a formação docente.

Outro eixo de tensão refere-se à relação entre política educacional antirracista e o Estado enquanto instância de regulação e implementação dessas políticas. As legislações que orientam

a Educação para relações étnico-raciais são resultantes de lutas históricas e de reivindicações, configurando-se como políticas de enfrentamento ao racismo e de reconhecimento da diversidade étnico-racial. No entanto, ao serem incorporadas pelo Estado, tais ações passam a operar em estruturas institucionais marcadas por lógicas burocráticas que, muitas vezes dificultam e/ou inviabilizam o alcance transformador dessas proposições.

Desse modo, essa política afirmativa, ao ser institucionalizada, sofre processos de acomodação que tendem a minimizar o caráter crítico, deslocando-a para um mero cumprimento formal das normativas, sem que promovam mudanças estruturais no processo formativo docente.

Portanto, a partir dessa nova problemática e do burilamento das questões que movem genuinamente esta tese, a pesquisa foi realizada com o/as licenciando/as do curso de Licenciatura em Matemática e integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) no Instituto Federal do Norte de Minas/ Campus Januária.

A motivação por essa instituição se deu primeiramente pelo fato de ser um dos municípios com maior concentração de Comunidades Quilombolas em Minas Gerais. De acordo com dados do Censo 2022 do IBGE¹ (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Januária ocupa no ranking nacional o quarto município com maior número absoluto, aproximadamente 15.012 pessoas que se identificam como quilombolas.

Além disso, a motivação pelo tema de pesquisa se construiu também a partir da minha experiência como professora efetiva da disciplina de Didática e Fundamentos da rede e pela inquietude em observar as mobilizações desse Campus na formação inicial docente, uma vez que entendo o professor como um ator imprescindível na implementação da legislação em questão e reconheço os Institutos Federais como instituições com um relevante papel a desempenhar também na formação de profissionais professores.

A história das instituições federais de educação profissional inicia em 1909, no então governo do presidente da república Nilo Peçanha, com a criação de 19 escolas de aprendizes e artífices, que mais tarde deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). A política, vista como instrumento para a classe dos desvalidos, hoje se configura como uma importante estrutura de ensino, pesquisa e extensão para que todas as pessoas tenham acesso às conquistas educacionais, científicas e tecnológicas.

¹ Dados obtidos do Censo 2022 no site Agência IBGE Notícias, que destaca a cidade de Januária – MG como um dos municípios em que grande contingente da população quilombola reside fora de territórios oficialmente delimitados. Disponível em: <https://agencianoticias.ibge.gov.br>.

Com a implementação da Lei nº 11.892/2008, a rede federal se fortaleceu, e a política de expansão e interiorização das instituições federais, que objetiva ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade, intensificou o propósito de superação das desigualdades regionais na fomentação de condições para acesso a cursos de formação profissional e tecnológica. A rede federal conta atualmente com 38 Institutos Federais de Educação e Tecnologia, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2 centros Federais de Educação Tecnológica, 23 escolas técnicas vinculadas a Universidades Federais e o Colégio Pedro II e seus respectivos *campus*.

Na intenção de entrever pistas que me fizessem enxergar uma motivação para além da perspectiva teórica da minha pesquisa, enveredo no campo da minha trajetória formativa, aproximando-me do interesse em esmiuçar o alcance da política afirmativa das relações étnico-raciais na formação docente e suas nuances.

No exercício dessa escrita, me reconheço em duas categorias a saber: como mulher negra, parda atravessada politicamente pela luta por igualdade de direitos e como docente de uma Instituição Federal que tem como eixos fundantes a concepção político-educacional que intenciona oportunizar aos coletivos de sujeitos marginalizados e excluídos condições de acesso à emancipação social por meio da educação.

Tomando como ponto de partida das discussões que vem a *posteriori*, penso ser imprescindível descrever como se constrói o processo da minha identidade racial e o reconhecimento em ser uma mulher negra.

Para ser bem sincera, eu nunca me identifiquei como uma mulher negra, pois desde muito pequena, talvez por conta dos cabelos serem lisos, me apelidavam de Iara, “indiazinha” e me recordo bem de um episódio na escola no dia 21 de abril (“Dia do Índio”) que fiz uma apresentação caracterizada de indígena e dublei uma música de composição do Robertinho de Recife chamada “Curumim iê iê”², que na ocasião era interpretada por uma apresentadora brasileira do canal de televisão SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) chamada Mara Maravilha.

Naquele contexto histórico e cultural, os povos indígenas eram frequentemente tratados no currículo escolar de modo superficial, estereotipado ou mesmo invisibilizado, sendo representados como figuras do passado, desconectados da contemporaneidade e da diversidade de suas identidades. Essa abordagem reducionista não apenas limitava a compreensão sobre a

² A música foi sucesso nos anos 1990, sendo gravada pela artista Mara Maravilha que tinha um programa infantil na emissora do SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), e contou com a participação de 10 crianças indígenas.

pluralidade dos povos originários, como também contribuía para a lógica eurocêntrica na educação, na qual determinadas histórias e culturas eram privilegiadas em detrimento de outras.

Paralelamente, as relações étnico-raciais eram pouco problematizadas nos espaços escolares, o que implicava a ausência de referências positivas para crianças negras e indígenas no processo de construção de suas identidades.

Nesse cenário, não ter sido lida como negra nos espaços sociais de convívio, impactou sobremaneira na minha dificuldade em me reconhecer como uma mulher negra. Lembro-me que no primeiro texto para a qualificação que enviei para minha orientadora escrevi que no processo de travessia me reconhecia em dois âmbitos, como mulher e como mulher não branca.

Na devolutiva do texto, a profa. Mônica fez alguns apontamentos e, em um deles, estava grifado em negrito: “Você se reconhece como uma mulher ‘não branca’? Como é isso?”

A partir daí comecei a me questionar e confesso que, por um tempo, me senti sem pertencimento racial. Com a necessidade de apresentar o texto para a banca, busquei na categoria do IBGE e me qualifiquei como uma mulher parda, mas o reconhecimento como mulher negra ainda não tinha se consolidado.

Com as leituras e os aprofundamentos nos textos sugeridos pela banca, especialmente o livro “Quem quer (pode) ser negro no Brasil?”, do pesquisador Rodrigo Ednilson de Jesus, iniciei o meu processo de identificação racial. Esse texto discute, dentre outras questões, a força do imaginário social que manteve o branco em lugares inalcançáveis e hierarquizados, elegendo o mestiço como mediador para equilibrar conflitos raciais, o que seria estratégico nesse sistema nacional assentado no mito da democracia racial que propõe como discurso a ideologia de uma sociedade não racializada.

Em concordância com as discussões de Jesus (2021) ao propor em suas reflexões que a ambiguidade das relações étnico-raciais no Brasil, todavia, se expressa na afirmação de uma sociedade racialmente indiferenciada, mas que de modo ambíguo, mantém o branco como ideal que não se pode, mas que, de modo inconfessável, se deseja alcançar (Jesus, 2021, p. 46).

Nesse sentido, fazer parte de uma sociedade que estrategicamente objetivou ser indiferenciada racialmente reverberou na não consciência do meu pertencimento racial e na não consciência da significância política que esse reconhecimento traz como instrumento simbólico de luta e posicionamento.

Desse modo, a recusa em pensar racialmente está relacionada à permanência do mito da democracia racial, que sustenta um discurso de miscigenação, produzindo a ideia de que o racismo não estrutura as relações sociais no Brasil.

Esse discurso, ao mesmo tempo em que inviabiliza as desigualdades raciais, contribui para que as pessoas negras, sobretudo aquelas que em determinados contextos não vivenciam de forma explícita a violência racial, deixam de se reconhecer racialmente. Assim, não pensar racialmente configura-se, também, como um efeito e um mecanismo de reprodução da própria violência racial.

Interessante que, durante esse processo de busca da minha identidade racial, percebi que a reinvenção do mito da democracia racial faz com que não pensemos em nossos lugares na dimensão da raça. No entanto, precisamos refletir sobre isso em certos momentos da nossa vivência. Dentre tantas questões, não achava legítimo da minha parte me reconhecer como uma mulher negra, pois nunca havia sofrido racismo e nem qualquer outro tipo de preconceito.

Ao me declarar como mulher negra, parda, reconheço que essa identificação não é apenas fenotípica, mas também histórica e política, construída nas interações sociais, nas leituras que eu fiz e nos modos como sou percebida nos diversos espaços, além do modo como me percebo. Tal compreensão é fundamental para pensar minha atuação no campo da educação, especialmente no que tange à Educação para relações étnico-raciais.

Diante disso, ao pensar em identidade, faz-se necessário compreendê-la a partir da noção de negritude, conforme proposto pelo Movimento Negro. Essa perspectiva evidencia que as reverberações do mito da democracia racial operam como um “projeto de genocídio”, entendido como um conjunto de práticas de apagamento e marginalização da população negra (Nascimento, 1978).

Nesse contexto, há um movimento de convocação das pessoas pardas para o reconhecimento de sua pertença no campo político e cultural da negritude, evocando símbolos, referências e práticas vinculadas à cultura e à luta política negra. Entendemos, portanto, que ser negro trata-se de um processo de construção de uma identidade que se reinventa criticamente, ao mesmo tempo em que se afirma frente às tentativas de apagamento.

Em diálogo com os estudos de Hall (2006, p. 12), nos quais propõe que a “identidade torna-se uma celebração móvel” e que sua definição parte de uma base cultural e social, sendo por meio, portanto, das relações sociais e de interação que permitem representações possíveis a partir do que o sujeito se identifica, que fui internalizando a necessidade dessa construção racial e política em mim. Isso me possibilitou enxergar as nuances estratégicas e violentas que a elite branca da sociedade brasileira construiu nesses processos históricos e sociais.

Desse modo, as memórias educativas e a trajetória formativa social e cultural não contribuíram para a construção do meu reconhecimento racial, e o sentir-me negra não se articulava com as esferas e as dimensões sociais que representavam minha identidade.

A “construção contínua” dessa identidade racial se deu tardiamente, mas endosso que fortaleceu ainda mais a percepção da necessidade da luta pelo avanço da construção de políticas sociais que desconstruam os alicerces históricos e políticos assentes em práticas excludentes e racistas.

Em conversas sobre questões raciais e de identidade, até mesmo com meus pares, quando digo que me reconheço como uma mulher negra, parda, sou indagada e por vezes de modo incisivo e até inquisidor: Será mesmo que você é uma mulher negra? Já sofreu racismo? Qual a cor dos seus pais? Tais questionamentos evidenciam, portanto, que a identidade racial longe de ser um processo estritamente individual, é constantemente atravessada pelo olhar do outro e por critérios sociais e de validação.

Nesse sentido, discutir identidade implica compreendê-la como uma construção relacional. Conforme aponta Hall (2006), identidade não é fixa nem essencial, mas produzida historicamente, sendo continuamente negociada nas relações sociais e nos sistemas de representação. De modo semelhante, Silva (2000) destaca que a identidade se constitui nas relações de diferença, sendo marcada por disputas simbólicas e atravessada por categorias de raça, gênero e classe.

Assim, a forma como o sujeito se reconhece está intrinsicamente ligada à forma como é reconhecido ou negado socialmente. A partir dessa perspectiva, torna-se fundamental incorporar a noção de letramento racial, entendido como a capacidade de ler, interpretar e problematizar criticamente as dinâmicas raciais presentes na sociedade.

O letramento racial permite identificar não apenas manifestações explícitas de racismo, mas também suas formas sutis naturalizadas, que operam na produção de desigualdades e na invalidação de identidades. Desse modo, esse aprendizado se configura como ferramenta essencial para o fortalecimento da consciência crítica e para a construção de uma educação comprometida com a equidade racial.

Para lutar contra o racismo é imprescindível reconhecer a sua existência e confessá-lo focaliza o alvo que se quer atingir. Perceber as violências cotidianas na sociedade brasileira, bem como as estratégias veladas de perpetuação do racismo naturalizado, descortinam as tentativas que excluem e hierarquizam os sujeitos nos espaços sociais e promovem a constante desigualdade racial.

De acordo com Guimarães (2009), em suas discussões para analisar o racismo brasileiro, torna-se imprescindível considerar três grandes aspectos históricos

Primeiro, o processo de formação da nação brasileira e seu desdobramento atual; segundo, o inter cruzamento discursivo e ideológico da ideia de “raça” com outros conceitos de hierarquia como classe, status e gênero; por último, as transformações da ordem socioeconômica e seus efeitos regionais (Guimarães, 2009, p. 51).

Para o pesquisador, a nação brasileira foi delineada numa espécie de “conformidade cultural”, e a camuflagem das diferenças, com o intuito de construir uma ideia de que no Brasil existia um “paraíso racial”, encoberto um racismo que se construía historicamente de modo velado e tímido, mas ao mesmo tempo estruturalmente arraigado aos alicerces sociais, econômicos e educacionais na formação da sociedade brasileira.

O autor defende ainda que “o racismo se perpetua por meio de restrições factuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades que separam brancos de negros” (Guimarães, 2009, p. 59).

Desse modo, um dos caminhos para o combate ao racismo pressupõe interferir nas políticas educacionais, econômicas e sociais dos governos de modo a revalorizar as heranças culturais, reforçando e fortalecendo as instituições para que possam combater as discriminações e o racismo. Assim, desfazer as estruturas excludentes da sociedade brasileira que mantêm os tentáculos racistas e hierarquizadores requer investidora permanente em pautas sociais antirracistas, que defendam a garantia das liberdades individuais e a igualdade de tratamento, independentemente da cor, raça, etnia, gênero, etc.

Nesse ínterim, para aprofundar nas dinâmicas que operam todas essas estruturas racistas, tomamos emprestado o conceito de “dispositivo de racialidade” de Carneiro (2023, p. 13)³ para explicar a lógica de assujeitamento a partir das ideologias racistas. Conforme propõe a autora, “o dispositivo de racialidade opera na sociedade brasileira de tal modo que, pela articulação dos múltiplos elementos, configura a racialidade como domínio de poderes, saberes e subjetividades”.

A pesquisadora categoriza o dispositivo de racialidade como um artefato de poder que hierarquiza e organiza as relações raciais abrangendo nessa ação práticas, discursos, organizações, sendo acionado quando é necessário diferenciar os racionalmente superiores e os racionalmente inferiores.

³ A pesquisadora Sueli Carneiro, na sua tese de doutorado mobiliza a categoria “dispositivo” forjada pelo autor Michael Foucault, com o intuito de aprofundar a compreensão da dinâmica das relações raciais no Brasil. Segundo a pesquisadora, o dispositivo de racialidade se estrutura uma vez que a afirmação das pessoas brancas se dá pela negação das pessoas negras.

Ainda, de acordo com a pesquisadora,

São perplexidades que decorrem de inquietações acerca da permanência de ideias e práticas de discriminação de base racial num contexto em que diferentes campos do conhecimento se desautorizam, em que as condições históricas que constituíram seu lócus de legitimação foram superadas e o próprio status dos sujeitos a que elas eram endereçadas foi modificado. Se, como afirma o senso comum, racismo e preconceito são frutos da ignorância, não faltariam saberes suficientemente disseminados para desautorizar as práticas discriminatórias de natureza racial (Carneiro, 2023, p. 15).

Desse modo, o dispositivo de racialidade como um mecanismo de poder opera objetivamente de modo assimétrico, favorecendo uns e anulando outros. A anulação nesse caso se configura nas mais diversas formas, tanto no que tange ao direito a ter direito, ao acesso à educação, às legislações que salvaguardam grupos em detrimentos de outros, à afluência a espaços de privilégio, dentre outros.

Nesse território em disputa por legitimação de saberes, poderes e narrativas, o dispositivo de racialidade institui mecanismos opressores, que, enquanto campo de poder instituído, produz resistências. O grupo dominado e subjugado em esferas inferiores necessita articular mobilizações em coletividade, as quais muitas vezes avançam em esferas de conquistas sociais como um jogo de poder negociado, que muitas vezes é estrategicamente consentido pelo grupo dominante.

Em concordância com Carneiro (2023, p. 59), quanto à possibilidade de enfrentamento ao dispositivo de racialidade, a

Reação ao dispositivo de racialidade advém da constituição do sujeito coletivo demandador de direitos, que buscava reconhecimento como sujeito político; será por meio desse reconhecimento que se promoverá a transformação dos pactos sociais pela inclusão dos negros enquanto coletividade (Carneiro, 2023, p. 59).

A articulação dessas conquistas e o romper com os mecanismos racializadores demandaram muitas lutas e resistências. Além disso, a busca pelo reconhecimento como sujeito político, numa lógica territorial em que o país foi recortado para fins de colonização e escravização, em que a estratégica fragmentação da identidade negra enfraquecesse a transformação em elemento aglutinador no campo político para fins de reivindicações coletivas de equidade racial, foi sem dúvida um dificultador do processo de conscientização da população negra dos seus direitos e luta por uma sociedade antirracista.

Acreditar que a proclamação de marchas em defesa de posturas antirracistas é desafiador mas possível, realçando o papel dos sujeitos sociais na construção de uma sociedade brasileira com justiça racial, não é utópico.

O movimento negro como protagonista de lutas e resistências que reverberaram na criação de legislações e ações afirmativas para minimizar as desigualdades raciais e sociais mobilizou estruturas estatais e sociais para inserir os marginalizados historicamente nas esferas da sociedade brasileira.

Portanto, compreender o papel político dos movimentos sociais, nesse caso elucidamos o movimento negro como ator central nesse processo de ruptura e emancipação contra o racismo, fortalece a luta em que as fronteiras entre os diversos não precisam ser trincheiras e zonas de conflito, mas potencialização da resistência democrática na mobilização da capacidade de romper com a injustiça racial e social.

Desse modo, o processo de travessia se constitui no sentimento de recomeço. Ao me reconhecer como mulher negra implicada politicamente na luta antirracista, inspiro-me em Conceição Evaristo que recita

Vivifico-me eu-mulher e teimo, na vital carícia de meu cio, na cálida coragem de meu corpo, no infindo laço da vida, que jaz em mim e renasce flor fecunda. Vivifico-me eu-mulher. Fêmea. Fênix. Eu fecundo (Evaristo, 2017, p. 15).

A partir disso, percebo-me aberta aos novos desafios, às (re)construções epistemológicas e, principalmente, às possibilidades da constituição de abordagens intelectuais pluridisciplinares. Configura-se, assim, uma pesquisa que considere sobretudo o contexto da sua produção, cujos objetos de análise revalorizem os sujeitos, suas memórias, suas narrativas, favorecendo práticas pedagógicas para emancipar, validar e valorizar os grupos sociais nas suas representações e apropriações.

1 INTRODUÇÃO

A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.

Nelson Mandela

1.1 Tessituras iniciais, objetivos e inquietações

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o modo como a Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente no Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária.

A proposta de pesquisa teve origem nas inquietações emergidas na minha própria experiência como docente da rede federal, bem como no meu percurso formativo, sobretudo no que se refere às discussões sobre implementação de políticas educacionais que vislumbrem posicionamento social e antirracista na formação inicial docente.

Esse contexto evidencia a relevância de se pensar a formação docente inicial articulada às questões étnico-raciais, especialmente em territórios marcados por históricas desigualdades sociais e pela resistência de populações tradicionais. Compreende-se, nesse sentido, que a formação inicial não se restringe à aquisição de conteúdos ou metodologias, mas constitui um processo de construção de identidades, saberes e práticas profissionais, atravessados por dimensões históricas, sociais e culturais.

Assim, pensar a formação inicial docente implica considerar seu papel na constituição de educadores críticos, capazes de problematizar desigualdades étnico-raciais e atuar de forma comprometida com a equidade e a valorização da diversidade no contexto escolar.

A escolha desse *lócus* de investigação justificou-se pelo fato de o Campus estar localizado em um dos municípios com maior número de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares no estado, reunindo dezenas de núcleos.

De acordo com dados do CEDEFES⁴ (Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva), Januária contava com 43 comunidades quilombolas, sendo a luta pela terra e a regularização dos territórios uma pauta persistente para a maioria dessas comunidades.

⁴ O Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva é uma organização da sociedade civil brasileira, fundada em 1985, que atua na defesa de direitos humanos, com ênfase em populações historicamente marginalizadas, como comunidades quilombolas, povos indígenas e trabalhadores rurais. A instituição promove pesquisas, projetos de educação popular e ações de assessoria, além de produzir e disponibilizar materiais sobre memória, cultura e questões sociais, contribuindo para a valorização da diversidade e para a promoção da justiça social no Brasil.

Destacam-se as comunidades quilombolas a saber: Quilombo de Croatá (situado na barranca do Rio São Francisco, com forte histórico de luta pela regularização fundiária desde 1954); Riacho da Cruz e Caluzeiro/Água Viva (comunidade reconhecida pela longa tradição de agricultura familiar e resistência, com laços estreitos com o Rio São Francisco); Sangradouro Grande (compõe parte dos territórios tradicionais da região); Várzea da Cruz (remanescente na área de abrangência de Januária); Gameleiras (identificada na região de Januária/MG); Quilombo da Ilha (localizado no Morro do Barro Alto com história ligada à resistência de fugitivos da escravidão); e Jatobá (Comunidade documentada em 2024).

Trata-se de um estudo cujo *lôcus* de investigação foi o Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária, instituição que oferta cursos de formação inicial de professores. Nesse sentido, buscamos analisar de que modo essa temática se inscreve nos processos formativos, considerando tanto as diretrizes institucionais quanto as mediações que se estabelece entre intencionalidade formativa e sua efetiva materialização no contexto acadêmico.

A análise incide, inicialmente, sobre um arcabouço de documentos curriculares que estruturam os cursos investigados, tais como Projetos Pedagógicos de Curso, matrizes curriculares, planos de ensino e demais normativas institucionais. Tais documentos são compreendidos como artefatos que expressam concepções de formação, orientações político-pedagógicas e disputas de sentido no interior da instituição. Desse modo, ao problematizar esses materiais, pretendemos apreender não apenas a presença formal da Educação para relações étnico-raciais no currículo, mas também os modos pelos quais ela é concebida, organizada e potencialmente desenvolvida no processo de formação inicial docente.

A Educação para Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil constitui-se desde 2003, sendo um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado, instituída legalmente a partir da aprovação da Lei nº 10.639/03 que altera a LDB Lei nº 9394/06 e posteriormente da Lei nº 11.645/08, assinaturas que conferem aos movimentos de luta pelos direitos sociais uma conquista no que concerne a uma historicidade perversa carregada de negligências e silenciamentos dos grupos sociais indígenas e negros.

Em diálogo com Gomes (2017), que destaca o caráter político dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro como um dos principais atores políticos na conquista de espaços afirmativos de existência no Brasil, analisemos a seguinte reflexão:

Ao ressignificar raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra no nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana de suas próprias vítimas (Gomes, 2017, p. 21).

A pesquisadora enfatiza, a partir das problematizações, a importância e a pertinência dos movimentos sociais como tensionadores de posturas emancipatórias que combatam o racismo e as suas formas cotidianas de discriminação. Desse modo, políticas públicas são desenhadas, e os processos para a efetividade dessas discussões ganham fôlego na orientação de implementações de documentos e legislações que garantam a inclusão desses sujeitos nas suas pautas.

A elaboração de propostas e projetos, para legitimar a validação das histórias desses coletivos, inicia um movimento que traz, inerente à sua fundamentação, concepções que tiram do centro políticas educacionais organizadas por óticas unilaterais, reducionistas e privilegiadoras dos grupos sociais dominantes.

A Lei nº 10.639/03, ao estabelecer diretrizes de inserção da temática afro-brasileira como componente obrigatório da educação brasileira, promoveu mudanças nos currículos das Instituições de Ensino Superior, já que movimentou e ampliou a inserção de novos saberes, bem como novas formas de abordagem.

Para tanto, no que tange à formação inicial de professores⁵, o que se percebe é que a Educação para Relações Étnico-raciais ainda avança timidamente (Gomes, 2012; Coelho, 2018), o que precisa oportunizar a efetivação dos conhecimentos do campo e a criação de estratégias metodológicas que vislumbrem práticas antirracistas e de luta contra todos os tipos de preconceitos.

Sabemos que a questão está para além de inserir no currículo de formação inicial docente disciplinas obrigatórias de Educação para relações étnico-raciais. Contudo, reivindicar políticas afirmativas de implementação de processos formativos nos cursos de formação docente pode favorecer reflexões aos futuros educadores na mobilização de práticas educativas para desconstruir os alicerces de uma educação eurocentrada que sutilmente permeia os currículos e as propostas educacionais, além de ser um caminho fecundo de possibilidades e horizontes.

Desse modo, entendemos que o tema tem ampla relevância dentro do campo do desenvolvimento social na medida em que objetiva analisar o modo como a Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente, sendo essa análise uma contribuição ao debate acerca de uma problemática educacional e, por conseguinte, ao debate sobre justiça social.

⁵ No Brasil a formação inicial de professores é, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), aquela oferecida em cursos superiores denominados “Licenciaturas”. Contudo, embora tomemos a formação inicial para efeito de análises, entendemos que a formação de docentes se dá ao longo da vida e em diversos espaços sociais (Amorim, 2017).

Ademais, percebemos os educadores como potentes militantes na constituição de alicerces que sustentem práticas educativas nesses espaços formativos, pois, ao reconhecer a história do povo negro e indígena como uma história de luta, resiliência e, sobretudo, de superação; efetivar práticas educativas que reforcem o reconhecimento desses coletivos como sujeitos de direito e voz; oportunizar espaços de diálogo que validem e legitimem relações socioculturais nos diversos cenários de formação, sendo protagonizadas pelos diversos sujeitos, cria possibilidades de construção de um processo formativo assente na emancipação social e com justiça racial.

Conforme salienta Flor do Nascimento (2020, p. 19), “interessante, se nossas práticas não camuflassem uma desigualdade no trato do pensamento, no trato com os diversos sujeitos envolvidos nos processos educativos”. O pesquisador discute ainda que os nossos sistemas educacionais operam sob “a vigilância de um silencioso racismo epistêmico, que nega não apenas os conhecimentos produzidos por povos não brancos, mas também suas maneiras de conhecer e pensar”.

Desse modo, é indiscutível a questão de que não podemos desconsiderar os avanços no que concerne às questões de leis e documentos, mas precisamos reivindicar que, nos espaços formativos, as pautas sociais e do cotidiano evoquem a questão do racismo no Brasil e suas formas de naturalização.

Sendo uma mulher negra, parda, não me recorro de ter vivenciado diretamente situações de discriminação, possivelmente por ter o cabelo liso e por não ter a pele retinta. No entanto, no contexto escolar das décadas de 1980 e 1990, observava que colegas negros/as, mesmo quando apresentavam bom desempenho escolar, eram sistematicamente preteridos em atividades de destaque. Exemplo disso era a semana da pátria, ocasião em que apenas os colegas brancos eram convidados a declamar poemas, hastear a bandeira, entre outras funções de visibilidade. Tais experiências evidenciam como o racismo, em suas formas naturalizadas, operava no cotidiano escolar, produzindo hierarquias simbólicas e limitando o reconhecimento de estudantes negros/as.

É a partir dessas vivências e reflexões que se constitui minha atuação docente, nos cursos de ensino médio, licenciaturas e pós-graduação no Instituto Federal Goiano – Campus Posse. Nesse contexto, compreendo que há um currículo que se movimenta não somente na sala de aula, mas nesse espaço formativo como um todo. Além disso, parto da compreensão de que os sujeitos se veem no currículo na medida em que os conhecimentos propostos ganham significância e sentido para suas experiências.

Assim, minha prática docente orienta-se pelo compromisso de problematizar desigualdades historicamente construídas, além de tensionar formas naturalizadas de exclusão. Desse modo, busco contribuir para a construção de um espaço educativo mais crítico, inclusivo e socialmente comprometido.

Nesse sentido, é importante situar tais reflexões no contexto mais amplo das transformações educacionais ocorridas no Brasil, especialmente a partir da década de 1990. Com a promulgação da LDB Lei nº 9394/96, esse período é marcado por um conjunto de proposições, diretrizes, reformas e discussões em todo campo educacional, especialmente no que tange à formação de professores, seja ela continuada, à distância ou inicial.

Sabemos que a formação do professor se dá ao longo da vida, nas suas experiências, trajetórias e ações pedagógicas em um processo permanente de desenvolvimento profissional, pessoal e político, que se constrói na reflexão-ação coletiva do trabalho. Desse modo, entendemos que a formação inicial, não devendo essa ser considerada definitiva em relação a outro tipo de formação, da perspectiva social, promove e possibilita a construção dos alicerces da identidade docente.

Nessa perspectiva, pensar a formação inicial de professores implica reconhecer a necessidade de uma postura crítica diante das desigualdades sociais e raciais que atravessam o contexto educacional. Dessa maneira, torna-se fundamental que os processos formativos incorporem a problematização das relações étnico-raciais, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, o reconhecimento da diversidade e o enfrentamento do racismo nas suas múltiplas dimensões.

É nesse horizonte que se insere a presente tese, a qual se orienta pelo olhar para a Educação de relações étnico-raciais na formação inicial docente no Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária. Nesse sentido, busca-se refletir se as políticas afirmativas de enfrentamento ao racismo têm alcançado essa formação inicial docente e em que medida promovem práticas e posturas pedagógicas emancipatórias.

Entendemos o currículo como um artefato construído socialmente pelos sujeitos curriculares (Macedo, 2013), compreendidos como aqueles que, por meio de suas experiências, práticas e interações, produzem, ressignificam e atribuem sentidos ao currículo no cotidiano educativo.

Desse modo, faz-se pertinente, neste estudo, a organização de concepções de currículo para refletirmos sobre a potência de ampliá-las em termos formativos, especialmente no que se refere ao atravessamento de questões que emergem das problemáticas sociais.

Assim, torna-se fundamental reconhecer que as políticas curriculares, historicamente, foram constituídas a partir de interesses e disputas que nem sempre contemplaram a diversidade dos sujeitos, o que reforça a necessidade de tensioná-las à luz de perspectivas críticas e comprometidas com a justiça racial e social.

Nesses termos, explicitarei defesas e conceituações de currículo de pesquisadores como Apple (2006), Arroyo (2011), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2007, 2012, 2013 e 2016) e Sacristán (2000). Tais autores se dedicaram a entender e analisar o currículo para além de um documento, mas como um dispositivo potente que pode, a depender das intenções de quem o idealizou, fortalecer cercas ideológicas que maximizam a marginalização dos sujeitos considerados diversos e/ou salientar a importância de integrar saberes, diversidades e experiências na construção de um pensamento capaz de intervir democraticamente nos cenários sociais e políticos, contribuindo para que os sujeitos reivindiquem os seus lugares nos vários espaços da sociedade.

1.2 Teorias de currículo: o currículo e as questões de poder

Propomos iniciar esta discussão com uma questão provocativa, partindo do entendimento de que a educação não se configura como prática imparcial. Pela própria natureza do fenômeno educativo, docentes estão constantemente envolvidos em atos políticos, de forma consciente ou não.

Nessa direção, conforme nos aponta Freire (2002), não há neutralidade na prática educativa, uma vez que ensinar é um ato político e implica escolhas, posicionamentos e intencionalidades. Assim, a educação se constitui como um campo atravessado por disputas ideológicas que incidem sobre os modos de pensar e agir dos sujeitos. Nesse contexto, as tramas que permeiam os sistemas educacionais de ordem política, econômica e social tendem a conformar práticas e concepções alinhadas às lógicas do capitalismo, contribuindo para a manutenção de determinadas formas de organização social.

Em diálogo com essa perspectiva, as contribuições de Apple (2006) permitem compreender que as escolhas no campo educacional não ocorrem de modo isolado, mas estão imbricadas em relações entre educação, estrutura econômica e poder, evidenciando que currículo e conhecimento escolar são atravessados por interesses.

Nesse sentido, o autor ainda destaca a existência de “relação de educação e estrutura econômica, assim como as conexões entre conhecimento e poder” (Apple, 2006, p. 35), o que contribui para compreender que as instituições educacionais tendem a organizar arcabouços

teóricos e de conhecimento que, muitas vezes, acabam por solidificar as estruturas e os modos de produção capitalista e liberal.

Nessa conjuntura, os processos educativos socialmente valorizados (re)criam mecanismos, dentre eles, o currículo, que atuam na preservação e na distribuição cultural dos modos de ser e de pensar. Tais modos, longe de serem neutros, contribuem para a manutenção dos privilégios de determinados grupos sociais, fazendo com que as formas de dominação se perpetuem, muitas vezes de maneira velada.

Diante desse contexto, a construção ideológica que sustenta o *Status Quo* não se dá de forma explícita, mas é produzida e reafirmada nos bastidores das relações sociais, especialmente por aqueles que historicamente detêm o poder. Compreendemos, portanto, o poder não como algo fixo ou localizado em indivíduos isolados, mas como uma rede de relações que atravessa práticas, discursos e instituições, produzindo efeitos concretos na vida social dos sujeitos e nos processos educativos.

Avançar em premissas que explicitam o currículo como um movimento de criação, organização e reconfiguração nos âmbitos econômico, político e social implica reconhecer esse artefato como um instrumento político, cujos sentidos são continuamente (re)construídos. Tal compreensão permite questionar, a depender das diretrizes que o orientam, a quem o currículo se destina, quais sujeitos são contemplados e quais projetos de sociedade se busca formar.

Coadunando com Lopes e Macedo (2011, p. 37), quando optam por um caminho em que reconhecem o currículo num conceito multifacetado, para além de um simples texto, apesar de comumente ser caracterizado entre os níveis formal, oculto e vivido, faremos, a partir de aportes teóricos, uma reconceptualização do currículo em diferentes perspectivas, com fins de problematizar novas formas de enxergá-lo.

Ainda em diálogo com as pesquisadoras, concordamos com a perspectiva que elas propõem quando abordam que “currículo é ele mesmo, uma prática discursiva, isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (Lopes; Macedo, 2011, p. 41). As autoras endossam que:

O entendimento do currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos, torna inócua distinções como currículo formal, vivido, oculto. Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas o que faz apenas parcialmente (Lopes; Macedo, 2011, p. 42).

É, portanto, nessa visão de um texto carregado de sentidos e significâncias que o currículo entra na disputa de diversos e diferentes discursos sociais e culturais, que empreendem projetos de sociedade e reiteram as relações de poder na medida em que assumem perspectivas políticas e ideológicas que estão intrínsecas às narrativas capazes de criar realidades sociais, sejam elas excludentes ou emancipatórias.

Para Sacristán (2000, p. 12), o currículo é entendido como “algo que adquire forma e significado educativo à medida que sofre uma série de processos de transformação dentro das atividades práticas que o tem mais diretamente por objeto”. Desse modo, as perspectivas curriculares evocam a ideia de que o currículo se mobiliza por meio de práticas intrinsecamente realizadas em contextos e performances culturais, sociais, políticas e econômicas, além de disputar significados e forças dentro de uma sociedade em que os valores hegemônicos comumente regem os processos educativos.

Sacristán (2000) ainda afirma que

a política sobre o currículo é um condicionamento da realidade prática da educação que deve ser incorporado ao discurso sobre o currículo; é um campo ordenador decisivo com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e a margem de atuação que os professores e os alunos têm das mesmas (Sacristán, 2000, p. 107).

Para o autor, a política curricular prescreve ordenamentos curriculares e, portanto, apresenta um caráter decisivo como estratégia de conhecer as perspectivas que operacionalizam os mecanismos e as decisões, criando uma dinâmica de diversos âmbitos e consequências. Nesse contexto, Sacristán (2000) concebe o currículo prescrito como um objeto regulado pelas instâncias, sejam elas administrativas ou políticas, estabelecendo as regras dentro do jogo do sistema curricular.

Nesses moldes ainda, Sacristán (2000, p. 111) defende que “a ideia de currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. Numa sociedade autoritária expressa o modelo de cultura que o poder impõe”. Dessa forma, os elementos de cultura, diversidade e saberes são aglutinados e pasteurizados num currículo fechado que ressalta um denominador comum definido e defendido por grupos sociais de elite, que comumente estão no poder.

Esses argumentos explicitam que do ponto de vista político e social, o currículo estabelece, a partir dessas dinâmicas, relações de poder num cenário contraditório, em que as perspectivas interculturais parecem não se configurar numa ética educativa, e os saberes e os pertencimentos de grupos sociais marginalizados não são tensionados e não transversalizam com as diretrizes elencadas nos currículos.

Por outro lado, Macedo (2007, p. 63) defende a ideia de que o currículo, enquanto um artefato que potencialmente abarca as dimensões educativa, política, social, econômica e formativa, tem sido um dos dispositivos do meio educacional que é mais disputado pelo fato de possibilitar aos “atores curriculantes” re(criações) formativas, históricas e sociais, efetivando construções dialógicas voltadas para uma educação justa e democrática.

Portanto, é a partir dessas argumentações, acrescida de uma necessária discussão das relações de poder engendradas pelo currículo, conforme Arroyo (2011) o problematiza enquanto “um território em disputa”, que refletimos sobre as possibilidades emancipatórias. Assim, esse é instituído como um dispositivo relacional capaz de mobilizar construções educativas e formativas que elejam as complexas pautas sociais como caminhos para elucidar uma educação empenhada em promover a justiça racial, cognitiva e democrática.

1.3 Educação das relações étnico-raciais: discussões, reflexões, apontamentos e lacunas a partir das produções nos campos da formação inicial de professores

Com o intuito de fundamentar esta pesquisa e mapear as problematizações e as reflexões produzidas no campo da formação inicial docente no que tange a Educação para as relações étnico-raciais na educação, fizemos um levantamento na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Para tanto, definiu-se como recorte temporal o período de 2003 a 2023, marco que se justifica pela promulgação da Lei nº 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96, e institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo oficial da educação básica.

Tal recorte não se limita a um marco legal, mas sinaliza um movimento político e epistemológico no campo educacional brasileiro, ao tensionar o currículo e evidenciar a necessidade de perspectivas historicamente marginalizadas. Ademais, esse período também abrange outras normativas relevantes, como a Lei nº 11.892/08, que institui a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Embora estudos sobre relações étnico-raciais no Brasil não sejam recentes, sua problematização no âmbito da formação inicial de professores ganha maior centralidade a partir dessas inflexões legais e políticas, que passam a demandar não apenas a inserção de conteúdos, mas a revisão crítica das práticas pedagógicas, dos currículos e das próprias concepções de formação docente. Esse movimento se articula a um contexto mais amplo de transformações

sociais, especialmente a partir da década de 1990, marcado pela intensificação da atuação dos movimentos sociais.

Conforme nos apontam Moreira e Candau (2014),

A temática da diversidade cultural vem adquirindo cada vez maior visibilidade, tanto no âmbito internacional quanto na sociedade brasileira, especialmente a partir dos anos 1990, suscitando intensas discussões e debates. Os movimentos sociais de caráter identitário se apresentam com força no cenário público, denunciam discriminações e exigem reconhecimento e valorização das suas especificidades (Moreira; Candau, 2014, p. 07).

A partir desse contexto, os processos educacionais são tensionados pelas questões referentes às temáticas das diferenças culturais e, com o intuito de refletir sobre as novas demandas e tendências, sobretudo no campo das Ciências Sociais, as pesquisas vão se ampliando gradativamente. Compreender os diferentes desafios sobre a inserção da educação para relações étnico-raciais tem levado pesquisadores a produção de estudos sobre diferentes dimensões no campo educacional, no entanto, no que tange à formação inicial de professores, pudemos observar que ainda há um longo caminho para aprofundamentos, reflexões e discussões.

Assim, a partir das informações propostas no início do texto, considerando o recorte temporal no período de 2003 a 2023, ao todo foram identificados 63 trabalhos, dentre eles 8 de doutorado, 36 de mestrado e 19 de mestrado profissional, dos quais apenas 13 tinham pertinência com o nosso objeto de pesquisa “educação para relações étnico-raciais na formação inicial de professores”.

Diante dos objetivos de pesquisa, os critérios de busca foram estabelecidos por trabalhos a partir das palavras-chave e correlatas “educação para relações étnico-raciais” e “formação inicial de professores”. Após a aplicação dos filtros, iniciamos a análise textual dos resumos por meio da discussão central e da categorização que serviram de base para as reflexões.

Posteriormente, para as pesquisas em que os títulos e os resumos atendiam às informações e abordassem a temática do nosso estudo, foi feita a leitura do documento e, então, construímos um quadro com as pesquisas catalogadas por título, autor e ano de defesa.

Quadro 1 – Catalogação dos estudos da CAPES

Título	Autor	Ano
Formação de professores para o trabalho com a educação para relações étnico-raciais	Vanessa Eleutério Miranda	2018
Educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em educação física no Mato Grosso do Sul	Leandro de Souza Silva	2019a
Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e potencialidades na formação inicial e docência de egressos do curso de pedagogia da UFRRJ	Natália Barbosa da Silva	2019b
Sociologia no Ensino Médio: Lei nº 10636/03 e formação antirracista	Yamilia de Paula Siqueira	2020
Entre silenciamentos e resistências: educação das relações étnico-raciais nas narrativas de professores/as de Ciências Biológicas	Patrícia Magalhães Pinheiro	2020
O curso de pedagogia no caminho do egresso: práticas educacionais no contexto escolar pós-lei 10.639/2003	Simony Ricci Coelho	2020
Educação para relações étnico-raciais na infância: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de pedagogia	Núbia Souza Barbosa Ribeiro	2021
A educação das relações étnico-raciais nos projetos pedagógicos curriculares do curso de licenciatura em história da Universidade Federal do Acre	Wálisson Clister Lima Martins	2021
Educação para relações étnico-raciais nos currículos de formação de professores/as de Química: Uma análise dos cursos de licenciatura em Química da Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Elis Afini da Silva	2021
A abordagem da educação para relações étnico-raciais na formação de professores de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química	Monique Albuquerque Ferreira	2022
Processos formativos de professores e o ensino de história e cultura afro-brasileira no município de Parintins – AM	Pedro José Seixas dos Santos	2022
Educação étnico-racial crítica para o ensino de ciências: descolonizando caminhos na formação inicial de professores e professoras de Biologia	Joaklebio Alves da Silva	2022
As relações étnico-raciais na formação inicial de professores do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual de Santa Cruz	Mariana Nô Xavier	2023

Fonte: Elaboração da própria autora (2023).

As pesquisas analisadas, dentre elas dissertações e teses na base de dados da Capes, partem de perspectivas que objetivam: analisar como se dá a abordagem e a formação da educação para relações étnico-raciais nos currículos de licenciatura, sua inserção, a importância da educação para relações étnico-raciais na formação docente e as contribuições da educação para relações étnico-raciais na formação inicial docente.

Diante da leitura dos resumos, dos objetivos gerais e específicos dos trabalhos analisados, observa-se que os estudos demonstram preocupação com a inserção da Educação para relações étnico-raciais no currículo de formação inicial docente. No entanto, isso se

manifesta, em grande medida, no nível da incorporação temática, nem sempre evidenciando, de forma explícita, um aprofundamento nos posicionamentos políticos e nas dimensões de enfrentamento ao racismo enquanto prática estruturante da sociedade brasileira.

Considerando que se trata de um país historicamente marcado por desigualdades raciais, a produção de pesquisas comprometidas com o enfrentamento do racismo pode contribuir para a ampliação de debates e para a construção de práticas educativas orientadas por princípios de justiça social e equidade, fortalecendo processos formativos voltados à construção de uma cidadania crítica.

As análises também indicam a necessidade de reconfiguração dos currículos e das práticas formativas, no sentido de reconhecer os sujeitos, seus pertencimentos e suas trajetórias históricas. Contudo, tal constatação não se ancora na ausência total dessas discussões, mas na forma como elas são abordadas nos estudos examinados, os quais, em sua maioria, priorizam a dimensão normativa e curricular, sem aprofundar na centralidade dos sujeitos nos processos formativos.

Nesse sentido, observa-se que as produções analisadas ainda exploram de maneira incipiente a noção de sujeito curricular, especialmente no que se refere à forma como a Educação para relações étnico-raciais pode potencializar a construção de sentidos, identidades e posicionamentos críticos frente ao racismo. Tal perspectiva permitiria compreender como os currículos, para além de sua dimensão formal, operam na constituição de sujeitos capazes de intervir nas esferas educacionais, políticas, econômicas e sociais.

Nessa direção, os estudos analisados evidenciam diferentes abordagens sobre a inserção das relações étnico-raciais na formação inicial docente, ainda que, em sua maioria, se concentrem em aspectos específicos desse processo.

Siqueira (2020), por exemplo, apresentou nos seus estudos uma análise dos desafios enfrentados pelos futuros professores de Sociologia no período de formação inicial, enquanto Ribeiro (2021) aponta como objeto de pesquisa quais concepções os discentes do curso de pedagogia têm sobre as relações étnico-raciais e se essas dialogam com o processo formativo do curso.

De modo semelhante, os trabalhos de Xavier (2023), Ferreira (2022), Martins (2021), Pinheiro (2020) e Miranda (2019) voltam-se à compreensão de como os conteúdos dos cursos, especialmente na área de Ciências Biológicas, se articulam com a temática das relações étnico-raciais. Já Santos (2022) analisa como se deu o contato dos professores egressos da Universidade Federal do Amazonas com a Educação para relações étnico-raciais. Nos estudos

de Silva (2021), o cerne foi identificar como o currículo do curso de química contempla a educação para relações étnico-raciais

O autor Silva (2019a) traz como problemática a importância da educação para relações étnico-raciais na formação do professor de educação física. Ainda temos os estudiosos Silva (2019b) e Silva (2022) que buscam compreender quais as contribuições, as limitações e os impactos de disciplinas que discutem educação para relações étnico-raciais na formação de professores. E, para finalizar, Coelho (2020) investigou a natureza das práticas educativas dos egressos.

Embora essas pesquisas contribuam significativamente para a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a formação docente, observa-se que, em grande medida, elas se detêm na análise de conteúdos, percepções ou experiências formativas, sem necessariamente avançar na problematização do currículo como espaço de produção de sentidos e de constituição de sujeitos.

Assim, tais estudos reforçam a importância da temática, mas também evidenciam lacunas no que se refere à compreensão de como a Educação para relações étnico-raciais pode operar na formação de sujeitos críticos, capazes de tensionar as estruturas de poder que atravessam o campo educacional e a sociedade.

É nesse ponto que se insere a presente pesquisa, ao buscar não apenas mapear a presença dessas discussões, mas compreender seus efeitos na constituição de sujeitos e nas práticas pedagógicas.

Oportuno observar dois pontos extremamente relevantes nesse mapeamento da literatura. O primeiro diz respeito ao número inexpressivo de trabalhos que tenham como foco a Educação para relações étnico-raciais na formação inicial de docentes, e o segundo ponto diz respeito ao recorte temporal. Os estudos e as pesquisas são muito recentes, implicando desse modo na importância de que mais reflexões e discussões que abordem a necessidade de uma política educacional de formação docente fundamente concepções em que os processos formativos desses profissionais alcancem as pautas de luta para a militância de uma educação antirracista, ampliando desse modo as possibilidades formativas nos diversos espaços de aprendizagem.

1.4 Caminhos metodológicos da pesquisa

Para nós, a pesquisa é um campo da práxis social, bem como método é, invariavelmente, uma pauta política, ou seja, um trabalho de opções, de escolhas na pólis (Macedo, 2016, p. 86).

Conforme já descrevemos, nosso estudo tem como objetivo geral analisar o modo como a Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente no Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária, refletindo sobre aspectos referentes ao impacto do ordenamento dessa política afirmativa no que concerne à luta por uma educação emancipatória e antirracista.

Poderíamos compreender a educação emancipatória como aquela que, em diálogo com Freire (2002), se constitui como prática da liberdade, pela qual se reconhecem sujeitos históricos, críticos e capazes de intervir na realidade. Nessa perspectiva educar não se reduz a transmissão de conteúdos, mas implica um compromisso ético-político com a transformação social e com a superação das opressões.

Já a educação antirracista, conforme discutem Gomes (2017) e Munanga (2008), envolve o enfrentamento das estruturas históricas do racismo, a valorização das identidades negras e indígenas, bem como a problematização das desigualdades raciais nos espaços formativos.

Trata-se, portanto, de uma postura pedagógica que não apenas reconhece a diversidade, mas atua ativamente na desconstrução de preconceitos e na promoção da equidade racial. Nesse sentido, a articulação entre educação emancipatória e antirracista evidencia o papel da escola como espaço de resistência, conscientização e produção de novas formas de existência social mais justas e igualitárias.

Desse modo, ao compreender a educação como prática social comprometida com a transformação das estruturas de opressão, torna-se fundamental investigar de que maneira tais princípios se materializam no campo da formação docente.

Assim, os objetivos específicos dessa pesquisa articulam-se diretamente à organização dos capítulos da tese, de modo a garantir coerência entre o referencial teórico adotado e o percurso investigativo desenvolvido.

Inicialmente, buscamos analisar os antecedentes históricos que determinaram a implantação da política de Educação para relações étnico-raciais no currículo, discussão desenvolvida no Capítulo II, em que abordamos o contexto histórico, político e legal dessa política no Brasil.

Em seguida, no Capítulo III, discutimos a Educação para relações étnico-raciais nas normativas e diretrizes curriculares e nacionais, suas contribuições, perspectivas e desafios.

No capítulo IV, analisamos como a Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente, as questões curriculares e os projetos em disputas.

Posteriormente, investigamos como a Educação para relações étnico-raciais se materializa no currículo dos cursos de licenciaturas do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG). Essa análise, desenvolvida no Capítulo V, fundamenta-se no exame dos documentos normativos que compõe a estrutura dos cursos, bem como a atuação do NEABI enquanto instância estratégica, problematizando seu papel na mediação, indução e, por vezes, tensionamentos das práticas curriculares no âmbito da formação inicial docente.

Importa explicitar que, como critério de organização do texto, optamos por uma abordagem analítica/temática, e não apenas cronológica. Embora as entrevistas semiestruturadas com os 2 (dois) integrantes do NEABI tenham sido realizadas em momento posterior ao grupo focal, seus resultados são apresentados no capítulo V, em razão da vinculação direta às discussões acerca do Núcleo.

Assim, foi possível aprofundar a compreensão acerca da sua atuação, bem como estratégias, limites e potencialidades na promoção da Educação para relações étnico-raciais no contexto institucional.

Em seguida buscamos compreender como o/as licenciando/as concebem a inserção da Educação para as relações étnico-raciais no currículo da formação inicial docente, evidenciando os sentidos atribuídos a essa política no processo formativo, no que se refere aos desafios e às possibilidades de consolidação de uma educação antirracista.

A pesquisa⁶ de caráter qualitativo utilizou como caminhos metodológicos, na primeira fase, estudo bibliográfico e documental. A análise documental incidiu sobre a legislação e o conteúdo do Projeto Pedagógico Curricular (PPC) dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Matemática do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária, a forma como estão organizados e dispostos, como se dá a construção curricular, temas, proposições, problemáticas, conceitos fundantes, abordagem pedagógicas, dentre outras reflexões que emergiram, em uma complementariedade, por meio de um texto escrito que intenciona, tensiona e expressa olhares dos sujeitos que o idealizaram.

A segunda fase da pesquisa caracterizou-se por um movimento de aproximação com os sujeitos do campo. Nesse sentido, visando estabelecer uma maior dialogicidade com os/as participantes e responder às questões investigativas que orientam este estudo, utilizou-se como técnica de grupo focal com o/as licenciando/as.

Já a terceira fase consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com 2 (dois) integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), que foram convidados

⁶ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Montes Claros, parecer, nº 6.304.766, em 15 set. 2023.

via e-mail, e teve como objetivo aprofundar questões emergentes, especialmente aquelas de caráter mais subjetivo, ampliando e tensionando as compreensões produzidas nas etapas anteriores.

Essa técnica de aproximação como os partícipes configurou-se neste estudo como um relevante recurso na possibilidade de exercitar a pluralidade dialógica na apreensão das percepções, significâncias e realidades dos sujeitos da pesquisa.

Por fim, a última fase se caracterizou na organização dos saberes, bem como das experiências, encontros e desencontros, sistematização do processo de análise e interpretação dos conteúdos, se propondo num exercício de transcender uma leitura rasa do real, mas se permitir ser tocado pela experiência do acontecimento da pesquisa.

1.5 Tecendo o caminho: as primeiras aproximações

A constituição da segunda fase da pesquisa, caracterizada como o primeiro movimento de aproximação com os sujeitos do campo, deu-se por meio da realização de um grupo focal, metodologia escolhida por possibilitar a produção de dados a partir da interação e da discussão coletiva entre os participantes.

O encontro ocorreu no dia 06 de novembro de 2025, às 18h, no Laboratório de Práticas Pedagógicas, localizado no Prédio do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária.

Participaram da atividade 8 (oito) discentes do curso de Licenciatura em Matemática, com idades entre 20 e 25 anos, todos oriundos de escolas públicas, 2 (dois) se dizem identificar com o gênero masculino, e 6 (seis) com o gênero feminino. Destaca-se que a participação do/as licenciando/as ocorreu de forma voluntária, por adesão ao convite realizado pela pesquisadora. Inicialmente, o convite foi estendido também aos acadêmicos dos cursos de licenciatura em Física e Ciências Biológicas, contudo, não houve retorno por parte desses sujeitos, o que levou a constituição do grupo focal exclusivamente com discentes da Licenciatura em Matemática.

A elaboração do roteiro de questões esteve fundamentada no objetivo geral da pesquisa, qual seja, analisar o modo como a Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente.

Nessa oportunidade foi possível, por meio do contato com o/as licenciando/as, enveredar no campo pela lente e percepção deles, bem como identificar como concebiam a importância da Educação para relações étnico-raciais na formação inicial docente.

Importante ressaltar que mantivemos contato com os coordenadores das licenciaturas em Ciências Biológicas, Física e Matemática, a fim de solicitar meios de contato com os discentes dos respectivos cursos que coordenam, posteriormente enviamos via WhatsApp convite, explicando sobre a pesquisa e seus objetivos, e, desse montante, somente 8 (oito) licenciando/as do curso de Matemática responderam. Após o aceite, marcamos, de acordo com a disponibilidade de todos, um grupo focal que oportunizou aprofundar discussões interpretativas, pois a técnica desconsidera a mera coleta de dados e informações e, realça, na relação dialógica, as especificidades dos processos formativos e humanos.

Ainda, com o objetivo de aprofundar as questões que emergiram a partir da realização do grupo focal com o/as licenciando/as, optamos pela realização de entrevistas com integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI), compreendendo essa etapa como um desdobramento analítico dos eixos que apresentaremos no Quadro 2.

Esse movimento metodológico buscou tensionar e ampliar as categorias inicialmente delineadas, incorporando a perspectiva institucional na análise da inserção da Educação para relações étnico-raciais na formação inicial docente. Foram entrevistados dois sujeitos vinculados ao Núcleo, cujas contribuições possibilitaram qualificar a compreensão acerca dos limites, avanços e estratégias de implementação da política no contexto investigado.

As entrevistas ocorreram individualmente, pela plataforma Meet, sendo a primeira realizada dia 23 de abril de 2026 às 9h com uma duração de 90 minutos; a segunda, no dia 25 de abril de 2026 às 10h30 com duração de 90 minutos.

Desse modo, com a finalidade de organizar as questões que instigaram a pesquisa, seus objetivos, bem como a técnica utilizada, elaboramos um quadro que organiza os nossos pensamentos e os caminhos instrumentais metodológicos:

Quadro 2 – Objetivos, instrumentos e técnicas de pesquisa

INSTRUMENTO/TÉCNICAS		
Articulação entre questões de pesquisa, objetivos específicos e instrumentos/técnicas		
Objetivo Geral: Analisar o modo como a Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente no Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária, a partir de concepções e experiências do/as licenciando/as.		
QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS/TÉCNICAS
Como se dá o processo formativo inicial do/as licenciando/as para o trabalho com a educação para relações étnico-raciais?	Analisar a construção das Propostas Curriculares das Licenciaturas do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária.	Análise documental da Proposta Curricular dos Cursos.

Como a Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente?	Discutir de que modo a Educação para relações étnico-raciais é incorporada na formação inicial docente.	Aprofundamento teórico (Revisão Bibliográfica)
O/as licenciando/as tem conhecimento da legislação nº 10.639/03 e reconhecem sua relevância em sua formação?	Compreender como o/as licenciando/as concebem a EREER e se reconhecem a importância da legislação como mobilizadora política para uma educação antirracista.	Grupo focal com o/as licenciando/as do curso de Licenciatura em Matemática.
Como é construído o letramento racial desses sujeitos nos seus processos formativos?	Investigar como é construído o letramento racial desses licenciandos/as no contexto da formação inicial e analisar o papel institucional do NEABI na mediação e implementação da EREER.	Grupo focal com o/as licenciando/as do curso de Licenciatura em Matemática e entrevistas semiestruturadas com integrantes do NEABI.

Fonte: Elaboração própria (2025).

A articulação entre as questões da pesquisa, os objetivos específicos e os instrumentos e técnicas, sistematizados, orientou o percurso metodológico deste estudo, possibilitando a apreensão do objeto em suas múltiplas dimensões.

Ao mobilizarmos a análise documental, a revisão bibliográfica, o grupo focal e as entrevistas semiestruturadas com integrantes do NEABI, buscamos operar uma triangulação das questões que permitissem não apenas descrever, mas problematizar os modos de inserção da Educação para as relações étnico-raciais na formação inicial docente.

Nesse movimento, consideramos tanto as prescrições normativas e os referenciais teóricos quanto as experiências, as percepções e as mediações institucionais que atravessam os processos formativos, evidenciando tensões, limites e possibilidades na consolidação de uma educação antirracista.

1.6 Percurso investigativo da pesquisa: os sujeitos curriculantes como ponto de partida

O esforço aqui empreendido é aprofundar no conceito de sujeitos curriculantes (Macedo, 2013), cujas experiências construídas como atores sociais movimentam perspectivas e significados socioculturais em meio às batalhas por pautas e conquistas educacionais.

Desse modo, e, em diálogo com as reflexões de (Macedo, 2013), concordamos que esses sujeitos são atores e autores que concebem e transformam currículos, na medida em que se envolvem e problematizam questões a partir de uma confederação de interesses.

Interessante ressaltar que esses movimentos e transformações se instituem, por meio de processos formativos, experienciais e de pertencimento, nos quais a afirmação sociocultural

torna-se tema de luta e instrumento de reivindicações e conquistas. Tomamos como exemplo o Movimento Negro que, conforme nos aponta Gomes (2017), além de transformar a luta do povo negro em reivindicações e construção de normativas por igualdade e valorização, educa toda uma sociedade por meio de saberes construídos nas lutas por emancipação.

Em termos mais amplos, consideramos que alguns cenários formativos se constroem em experiências para além de cenários curriculares. A complexidade desses processos atualiza-se em experiências aprendentes nos mais diversos espaços. Pensemos no currículo como um artefato em que os saberes construídos se irrompem em posturas e práticas num movimento dinâmico e ininterrupto.

Tomamos ainda emprestado de Macedo (2013) a ideia de “atos de currículo”, que, segundo o pesquisador, reverbera nos sujeitos curriculantes como uma experiência de formação. Em suas reflexões, percebemos que essa formação se dá prioritariamente no campo da experiência, “de quem, como sujeito social, encontra-se na aventura pensada que é aprender, subjetivando-a, valorando-a”. E assim, “partimos da premissa que formação não se explica, compreende-se” (Macedo, 2013, p. 45).

O currículo entendido como um texto construído socialmente e como um dispositivo relacional pode potencializar, a depender de como foi idealizado e implementado, implicações e tessituras democratizantes e politizadas.

Desse modo, configura-se o pressuposto investigativo de eleger os sujeitos curriculantes neste estudo, no caso o/as licenciando/as do curso de Licenciatura em Matemática e integrantes do NEABI, não como ação instrumentalista, mas sobretudo como seres formativos implicados em itinerâncias aprendentes ambivalentes e paradoxais.

Perceber a formação concebida em um ir e vir, perspectivando os conteúdos de aprendizagem como mobilizadores dos processos aprendentes, viabiliza reflexões de que nossas expectativas, enquanto docentes formadores, envolvem complexos processos de aprendizagem. A dinâmica aprendente se constitui num processo relacional e numa ambiência de diversidade, em que as memórias, experiências, valores, percepções atravessam e impactam os sujeitos nas mais variadas dimensões.

Historicamente, os currículos foram concebidos em uma tessitura marcada por concepções hegemônicas e eurocentradas, fortemente influenciada por uma racionalidade moderna de caráter prescritivo, conforme discutem Apple (2006) e Silva (2016).

Currículos e diretrizes, organizados *para* e não *com*, ditaram durante tempos prescrições de autoridade não considerando as especificidades dos vários segmentos sociais, o que, conforme nos aponta Arroyo (2011), implicou sobremaneira no silenciamento e na

invisibilidade desses coletivos de sujeitos em busca por validação e legitimidade nos processos de luta por direitos sociais.

Reconhecemos ainda, que no campo da formação, evidenciar uma abordagem, na qual os sujeitos tenham consciência dos percursos formativos, suas vivências e memórias como elementos importantes e constituintes das aprendizagens, pode sem dúvida favorecer a construção de alicerces que subsidiem suas escolhas e decisões, pois quanto mais conscientes do processo, mais o sujeito experiencia a percepção de ator da ação de aprendizagem.

Compreende-se, dessa maneira, que o caminhar significa a experiência da travessia, do movimento e da inconstância. Além da busca constante, o movimento, a compreensão da transformação de significados e o exercício de abandonar aquilo que, no percurso formativo dos sujeitos, já não produz sentido frente às novas experiências, reflexões e posicionamentos construídos ao longo do processo, num romper de dentro para fora, é um desafio de descobertas e de reconhecimentos.

Portanto, compreender o/as licenciando/as do curso de Matemática e os integrantes do NEABI como sujeitos curriculantes nesta pesquisa, elucida a intencionalidade e a reflexividade como âmbitos de análise de como as implicações das experiências formativas desses sujeitos podem ou não movimentar possibilidades no currículo, além da construção de práticas socialmente referendadas em posturas para uma educação antirracista.

A primeira aproximação com os sujeitos curriculantes oportunizou refletir que a valorização do reconhecimento dos saberes e das experiências desses pode mobilizar, em termos políticos, construções de práticas afirmativas em um currículo que se proponha viabilizar a formação de professor em uma perspectiva alargada, antirracista e democrática.

À medida que os diálogos foram avançando, percebemos que alguns elementos provocativos emergidos nas discussões são congruentes com nossas inquietações iniciais, principalmente no que tange ao alcance da política de educação para relações étnico-raciais na formação inicial de professores.

Em termos propositivos, entendemos que a bagagem cultural, social e de conhecimento dos sujeitos curriculantes em encontro com os conhecimentos intencionados no currículo podem ou não implementar dinâmicas emancipatórias, a depender de quais posturas são assumidas e de quais embates de ideias e pensamentos são empreendidos.

A política para a Educação das relações étnico-raciais está posta. Há uma legislação que obriga as instituições de ensino inserirem nos currículos conteúdos referentes à temática. Contudo, a preocupação é como essa abordagem está sendo trabalhada e se, ao apontar para a emergência de uma formação de professores que vislumbre educadores antirracistas, a

reivindicação formativa vai ao encontro da desnaturalização de posturas meramente conteudistas e de formação de habilidades e competências.

No diálogo com os partícipes da pesquisa, com o objetivo de compreender as questões trazidas por eles, relacionamos os conteúdos que despontaram no grupo focal e nas entrevistas, considerados aqui como um recurso relacional que impacta nos resultados, triangulamos as questões da tese, a teoria que subsidia o estudo com as falas do/as licenciando/as e questões das entrevistas semiestruturada, buscando desse modo a centralidade dos sentidos e os significados acerca das questões abordadas.

Para isso, fizemos a audição com a escrita das falas do grupo focal e das entrevistas e prosseguimos, portanto, com a análise das investigações que desencadeou objetos de análises que estão descritos no capítulo VI. São eles a saber: A questão da construção do letramento racial como artefato de enfrentamento ao racismo; Os outros mais brancos que eu: conforto e distanciamento; A disciplina Educação e Diversidade: mediações formativas na construção de uma educação antirracista.

1.7 Estrutura e organização da tese

Para orientar as compreensões construídas ao longo desta pesquisa, a tese foi organizada em seis sessões que articulam fundamentos teóricos, contextualização histórica, percurso metodológico e análise empírica do objeto investigado. Tal estrutura busca evidenciar que o debate sobre a Educação para relações étnico-raciais na formação inicial docente se constitui em um campo atravessado por disputas históricas, políticas e curriculares.

Inicialmente são apresentados os fundamentos que orientam a problematização da pesquisa, bem como os referenciais teóricos do campo do currículo que permitem compreender a formação inicial docente como espaço de produção de sentidos, relações de poder e disputas em torno do conhecimento. Nesse movimento, o currículo é compreendido como um artefato construído socialmente, atravessado por projetos formativos distintos e permanentemente tensionado por demandas sociais e políticas.

Na sequência a tese reconstrói os antecedentes históricos da política de Educação para relações étnico-raciais no Brasil, evidenciando o papel do movimento negro na mobilização social e na construção de marcos legais que tensionam a estrutura social brasileira. Também são discutidos os processos de institucionalização dessa agenda nos documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para a Educação das relações étnico-raciais.

Posteriormente, o trabalho desloca o olhar para o campo da formação inicial docente, compreendendo-a como espaços de disputas curriculares e de produção de projetos formativos. Nesse contexto, são problematizadas as tensões entre o que as normativas prescrevem e os modos como tais diretrizes são apropriadas, mediadas ou, por vezes, esvaziadas nos processos formativos.

Em seguida, apresentamos o *lócus* da pesquisa e o percurso metodológico que orientou a investigação, explicitando as fases do estudo e os caminhos analíticos que permitiram a construção e a interpretação de dados.

Por fim, a tese apresenta as análises produzidas a partir das narrativas do/as licenciando/as e das questões emergidas, além da análise das entrevistas com os integrantes do NEABI, organizadas em três eixos interpretativos: a construção do letramento racial como artefato de enfrentamento ao racismo; as dinâmicas da hierarquização racial e seus efeitos de distanciamento e conforto; e as mediações formativas produzidas no âmbito da disciplina Educação e Diversidade na construção de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo.

A articulação desses eixos permite compreender em sua complexidade os modos pelos quais a temática da Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária.

2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO

As relações de dominação têm muitas facetas, e uma parte expressiva delas, às vezes a mais relevante, fica encoberta, silenciada.

Cida Bento

2.1 Violências atravessadas pela racialidade: aportes históricos para a reflexão acerca da escolarização dos negros no Brasil

Pode-se afirmar que as reflexões críticas sobre o processo de escolarização da população negra no Brasil partem, em grande medida, da denúncia das condições históricas de desigualdade, precarização e exclusão, às quais esse coletivo de sujeitos foi submetido. Nesse sentido, revistar o passado e analisar os impactos das múltiplas formas de violência racial permite problematizar a suposta universalização do acesso à educação e a falácia da igualdade de oportunidades no contexto educacional brasileiro.

Tal movimento evidencia que os processos de escolarização da população negra, assim como as políticas afirmativas voltadas à sua inserção no sistema educacional, não se deram de forma linear, mas foram historicamente tensionados, disputados e reconfigurados em meio a relações de poder que estruturam a sociedade brasileira.

Iniciamos o pensamento a partir de dois eixos alicerçadores que operacionalizam sobre o fosso da desigualdade educacional no Brasil no que tange à escolarização de negros e brancos. São eles a saber: abandono e exclusão.

Tais violências, conforme nos aponta Carneiro (2023), se constituem como “dispositivos da racialidade”, isto é, mecanismos históricos, sociais e institucionais que operam na produção e na manutenção de hierarquias raciais, organizando e legitimando práticas de diferenciação, subalternização e exclusão de sujeitos negros, que acionados articulam estrategicamente os mecanismos hierarquizadores que violentam e segregam negros de brancos. Esses dispositivos atuam de forma articulada, estruturando relações de poder que naturalizam desigualdades e sustentam processos de segregação racial.

Ao refletir sobre a história da escravidão no Brasil e suas relações com o mundo atlântico, a problemática da educação dos negros está vinculada a um histórico de uma

sociedade escravista que perdurou no Brasil por mais de 350 anos. Por ter sido o último país a abolir a escravidão, vemos ainda hoje muitas marcas que foram forjadas no passado.

Nesse contexto, os dispositivos de racialidade também operam na construção de um imaginário social que historicamente desumaniza corpos negros, atribuindo-lhes posições de inferioridade e legitimando sua exploração. Tal lógica contribuiu para a naturalização da violência, do trabalho forçado e da negação de direitos, cujos efeitos reverberaram nos modos como esses sujeitos são inseridos/excluídos dos processos de escolarização.

Os negros, submetidos ao processo violento de diáspora e da escravização, foram forçados a romper com suas referências identitárias, linguísticas, culturais e religiosas, sendo expostos a múltiplas formas de violência física e simbólica, além de reduzidos à condição de propriedade, conforme amplamente discutido por Munanga (2012) e Mbembe (2018).

Além disso o racismo científico⁷ valida e legitima a tese de que o africano escravizado é desprovido de capacidade intelectual, sente menos dor, não tem sentimentos, é incivilizado, animalesco e desumano.

Os estudos de Viana (2016), *Corpos escravizados e saber médico: proposições de Jean Batist Alban Imbert*, que analisa a obra do médico, bem como os conhecimentos expostos em um manual, cujo intuito era auxiliar os fazendeiros na compra dos escravizados, na manutenção da saúde e corpo, além do prolongamento do tempo de vida, demonstra de maneira aprofundada como o contexto social e político em que a obra foi escrita, após a primeira lei do fim do tráfico transatlântico 1831, registrou a demanda pelos produtos mais significativos da época: a mão de obra escrava. Sendo os escravizados um patrimônio senhorial, nesses tempos de comércio ilegal, encontrar estratégias para burlar a continuação do tráfico era contumaz.

O médico francês Jean Batist Alban Imbert, que viveu no Brasil dos anos de 1831 a 1847, defendeu no seu livro *Manual do fazendeiro ou tratado doméstico sobre as enfermidades dos negros* possibilidades de intervir, por meio do conhecimento do corpo escravizado, na ampliação da expectativa de vida, uma vez que esses corpos representavam para o senhor objetos patrimoniais.

Além disso, o médico legitima nas suas discussões o racismo científico quando categoriza a existência de duas raças humanas, branca e negra, afirmando ser a negra inferior biologicamente à branca.

⁷ O racismo científico é uma corrente doutrinária que surge no século XIX, utilizando falaciosos métodos científicos para justificar a crença de hierarquia de uma raça sobre a outra.

De acordo com Viana (2016, p. 239),

O discurso construído por Imbert, em seu Manual, ganha força e aura de verdade, por ter sido ele forjado por um médico, francês, formado numa das mais relevantes universidades de medicina europeias. Contudo, ele não criara tal segregação entre os humanos; muitos outros antes dele já assim pensavam. Os efeitos de verdade, produzidos no discurso pelo sujeito, que, supostamente sabe, poderia trazer consequências diversas (Viana, 2016, p. 239).

Ainda sobre Imbert discorrer sobre a limitação da organização cerebral dos negros,

Ora, as diferenças entre a raça branca e a raça negra, não estão somente presentes no que os olhos podem constatar, vão além. Imbert menciona uma “limitação em sua organização cerebral”, o que pode significar inferioridade intelectual, uma vez que os negros possuem um cérebro menor, “menos apoucado” do que o do branco. Inferimos da mesma forma que, para ele, devido as dimensões menores de seu cérebro, o negro não poderia desenvolver bem a sua inteligência moral, o que estaria diretamente associado ao tipo de moléstias a desenvolverem num indivíduo (Viana, 2016, p. 243).

Desse modo, o saber médico que legitima a diferença das raças, posto aos interesses políticos da sociedade da época, ancorado nos objetivos econômicos e produtivos do Senhoril, fortalece as amarras de uma sociedade escravocrata que hierarquiza, segrega, desumaniza e animaliza sujeitos pelas suas características físicas e cor da pele.

A anatomia do corpo escravizado descrito didaticamente por Imbert seria imprescindível no momento da compra e da escolha do negro/negra que, como bem patrimonial, reconhecidos nesse primeiro momento os traços físicos e defeitos, evitaria que o Senhor, comprador em potencial, adquirisse mão de obra defeituosa ou que adoecesse ao longo dos anos.

O saber médico nesse cenário foi imprescindível para a manutenção dos negros nas lavouras e ajudou a diminuir os esvaziamentos das senzalas. A violência e a perversidade que permeiam o pensamento de Imbert na criação desse Manual, definindo o escravizado como uma mercadoria que passava de Senhor para Senhor, dando indicativas para o comprador na análise da boa ou má qualidade do produto “negro”, alargou ainda mais o tráfico escravista em tempos de interdição da escravidão.

Caminhando para um horizonte histórico de inserção da população negra no processo de escolarização, vislumbramos a primeira Lei de educação sancionada em 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de escolas de primeiras letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos do Império (Brasil, 1827).

Posteriormente, a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837, estabeleceu restrições explícitas ao acesso à escolarização, ao determinar a proibição da frequência às escolas públicas de pessoas acometidas por moléstias contagiosas e, de modo ainda mais contundentes, de escravizados e pretos africanos, mesmo sendo livres ou libertos (Brasil, 1837). Tal dispositivo evidencia que o acesso à educação escolar, desde sua gênese institucional, esteve atravessado por critérios de exclusão social.

Em 1871, com a promulgação da Lei nº 2.040, conhecida como Lei do Ventre Livre, instituiu-se a criação de um fundo de emancipação, prevendo a destinação de parte dos recursos arrecadados aos filhos de mulheres escravizadas, denominados “ingênuos” (Brasil, 1871). Ainda que, apresentada como medida de transição para o fim da escravização, tal legislação revela os limites e as contradições do período, ao não garantir efetivamente condições plenas de cidadania, dentre elas o acesso à educação escolar.

Em 19 de abril de 1889, quase um ano após a abolição da escravidão, sete escravos libertos da Estação de Paty (atual Paty de Alferes no Rio de Janeiro) assinam uma carta dirigida a Rui Barbosa para pedir que o fundo de emancipação dos escravos fosse destinado em favor da educação de seus filhos. O documento explicita a centralidade atribuída à escolarização como estratégia de mobilidade social e de construção de novas possibilidades de vida para gerações seguintes (Chalhoub, 1990).

Nessa carta, especificamente, esses sete homens libertos requerem para seus filhos o direito à educação, pois eles julgam que Rui Barbosa seria o político que, nesse contexto, poderia contribuir para a mobilização do letramento dos seus filhos.

Nessa direção, observa-se que, mesmo diante de um contexto historicamente marcado pela exclusão e pela negação de direitos, a população negra elaborou estratégias de resistência e reivindicação, dentre as quais se destaca a luta pelo acesso à educação escolar. Tal movimento nos permite compreender que a escolarização, para esse coletivo de sujeitos, não se restringe a um direito formal, mas configurava-se como um instrumento fundamental de afirmação, dignidade e transformação social.

Avançando nesse pensamento, podemos dizer que desde muito a população negra reivindicava educação escolar para si e para seus filhos. Desse modo, podemos questionar qual o sentido da educação escolar para esses sujeitos? Por que dominar os códigos de leitura e escrita são tão importantes para uma população que foi alijada de todos os seus processos de construção de identidade, de ser humano, de ter o direito ao acesso ao letramento, dentre outros?

Em 1888, com a abolição formal da escravização, não se verifica a implementação de políticas públicas voltadas à inserção da população negra liberta nos espaços sociais, tampouco iniciativas consistentes que fomentassem sua escolarização e acesso ao letramento.

Nesse mesmo contexto, o Estado brasileiro passou a incentivar a imigração europeia por meio de políticas de subsídio e financiamento da vinda de trabalhadores estrangeiros, como previsto na chamada Lei de terras (1850) e em legislações posteriores, a exemplo da Lei nº 97, de 1892 (Lei Glicério), que regulamentava a introdução de imigrantes no país. Tais políticas integravam um projeto mais amplo de reorganização do trabalho no período pós-abolição, ancorado em ideais de branqueamento e modernização da sociedade brasileira (Skidmore, 1976; Seyferth, 2002).

Nesse cenário, enquanto imigrantes europeus recebiam incentivos e apoio estatal para sua inserção no mercado de trabalho, a população negra recém-liberta era relegada à marginalização social, sem acesso a condições materiais e educacionais que possibilitassem sua integração em condições de igualdade.

Além de marginalizar esses sujeitos, o Estado utilizava leis para controlar e disciplinar corpos negros libertos, criminalizando a capoeira, as religiões de matriz africana, o samba e outras expressões populares negras. A lei considerava a vadiagem como a prática do ócio, sujeitos sem renda que não asseguram a subsistência.

A questão da educação para esse coletivo de sujeitos sempre foi uma problemática, e a invisibilidade está intimamente atrelada à escravização no Brasil. O processo de negação dos escravizados como sujeitos de direitos e o dispositivo legal de que os negros escravizados estavam proibidos de frequentar a escola incidiram diretamente na compreensão sobre a trajetória da população negra, reverberando assim no alijamento dos negros nos espaços escolares.

Desse modo, pensar no letramento desses sujeitos como forma de emancipação sociorracial mobiliza a perspectiva de avanços a uma estrutura que oprime e assujeita esse coletivo de sujeitos. Portanto, articular diferentes motrizes sociais por meio de resistência, denúncia e reivindicação configura-se como ressignificação dos processos opressores e de dominação, em que a necessidade de recodificar aquilo que o racismo construiu transforma-se em potência política, afirmativa e identitária.

2.2 Protagonismo emancipatório: a conversão de sujeitos oprimidos em sujeitos que protagonizam resistências

Compreendemos com Arroyo (2011, p. 117) que o reconhecimento dos sujeitos sociais e de suas experiências produzem uma diversa riqueza de conhecimentos. Assim, o atrelamento entre itinerários formativos, vivências sociais e saberes realça a potência de experiências como produtoras de conhecimentos que, validados cientificamente ou não, dinamizam relações e criam mecanismos para enfrentar os conhecimentos hegemônicos produzidos para legitimar ou deslegitimar saberes outros.

Imbuídas nesse caminho reflexivo, empreendemos esforços em compreender o processo de engajamento político e o protagonismo emancipatório do intelectual Abdias Nascimento, bem como o caminho para sua formação intelectual, tornando-o defensor de um movimento de crítica ao racismo estrutural com proposta de projetos de formação da consciência negra no Brasil. Além disso, elencaremos nessas reflexões os enfrentamentos e as resistências que reverberaram nos avanços sociais, educacionais, legislativos, dentre outros.

Abdias Nascimento e seu processo de engajamento social e político, como intelectual negro, representou parte da história dos negros no combate ao racismo e à discriminação racial no Brasil. Desse modo, a compreensão do seu percurso possibilita entender os mecanismos que fomentaram e possibilitaram sua inserção como agente político e emancipatório no protagonismo cultural e social, rompendo barreiras e fundamentando horizontes na busca de uma equidade racial e social ao coletivo de sujeitos negros marginalizados historicamente.

O intelectual tem uma biografia bastante conhecida, ocupando cátedras nas universidades americanas e africanas. Foi exilado durante a ditadura civil-militar nos anos de 1964. Ao retornar do exílio, ocupa o cargo de deputado federal pelo Rio de Janeiro (1983-1987), sempre militando para a defesa e a promoção das populações afro-brasileiras. De 1997 a 1999, assume o mandato de Senador da República, sucedendo Darcy Ribeiro.

O *corpus documental* deste estudo compõe-se de livros escritos pelo próprio intelectual, memórias retratadas em seus escritos, artigos sobre ele e entrevistas, além da busca de documentos por meio do Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-Brasileiros (IPEAFRO) no Rio de Janeiro.

O estudo desse capítulo se compromete em elucidar o protagonismo deste intelectual negro, potencializando a relevância e a pertinência de agentes políticos e de transformação, cujos processos de experiência engajados em pautas sociais podem tornar-se fenômenos

políticos e reestruturativos de estruturas sociais alicerçadas em patamares hierarquizadores e racializados.

A consolidação de Abdias Nascimento nos campos político e cultural não se deu de forma linear e demandou muitos enfrentamentos e resistências para que a mobilização do sujeito oprimido e atravessado pela racialidade se convertesse em sujeito engajado politicamente nas causas raciais.

Abdias Nascimento nasceu no dia 14 de março de 1914, na cidade de Franca –São Paulo. É o segundo dos sete filhos do casal José Ferreira do Nascimento e Georgina Ferreira do Nascimento. Oriundo de uma família com dificuldades financeiras, seu pai sapateiro e sua mãe doceira, que dia a dia lutavam pela sobrevivência, aos sete anos de idade foi matriculado no Grupo Escolar Coronel Francisco Martins. Sua mãe foi a responsável, pois de acordo com ele, ela valorizava a escolarização e incentivava os filhos a ter interesse pelos estudos. Nas suas memórias educativas, Abdias relata o racismo cotidiano sofrido e os dissabores quando relata episódios de discriminação. Expressões racistas proferidas pelos professores, como “Volta para seu lugar, tição!” e “Esse negrinho não faz o trabalho direito” (Semog; Nascimento, 2006, p. 49), faziam parte do seu cotidiano escolar.

Aos 11 anos, ele ingressa na Escola de Comércio do Ateneu Francano para estudar contabilidade no período noturno. De acordo com Abdias, “frequentava o grupo escolar no período da manhã, trabalhava à tarde e ia para o Ateneu Francano à noite” (Semog; Nascimento, 2006, p. 51). Sua matrícula só foi possível porque sua mãe intercedeu junto ao prefeito da cidade e lhe foi concedida uma bolsa de estudos.

Em 1929, aos 15 anos de idade, Abdias profissionalizou-se contador no Curso Comercial de Franca. Ele percebia que a segregação e o racismo faziam parte do seu cotidiano, sendo preciso superar desafios e buscar novas experiências formativas para alavancar a sua mobilidade social.

No ano de 1930, na busca de novas oportunidades, alista-se como voluntário no Exército Brasileiro, e foi designado para o Segundo Grupo de Artilharia Pesada, no Quartel Militar de Quitaúna, atual Osasco. A saída do interior para a capital e as frustrações vividas no espaço de experiência mesclavam-se com sonhos e expectativas de integração à ordem social vigente, aspirando uma valorização social.

A vida de Abdias Nascimento, sempre atravessada por desafios e superações, sua consciência racial e política vai tomando corpo, e, em 1938, na cidade de Campinas interior de São Paulo, organiza o Congresso Afro-campineiro, que tem como mote o protesto da

discriminação racial e as relações raciais no Brasil. Por resistir e lutar contra esse preconceito, foi preso por dois anos na Penitenciária de Carandiru.

Em 1943, cria no espaço penitenciário o Teatro do Sentenciado, cujos integrantes eram presidiários que ensaiavam e encenavam seus próprios espetáculos teatrais. Como essa experiência foi exitosa para Abdias Nascimento, no ano de 1944 na cidade do Rio de Janeiro, ele funda o Teatro Experimental Negro, entidade que avança no rompimento das barreiras raciais no teatro brasileiro.

O Teatro Experimental Negro, como entidade que promove luta pelos direitos civis e humanos dos negros, denuncia a discriminação e promove o resgate da herança cultural afro-brasileira, também assume um papel cultural e educacional, ofertando cursos de alfabetização e cultura geral aos seus integrantes. A partir dessa experiência, Abdias Nascimento traça horizontes de possibilidades em que consegue articular ações na disseminação de saberes emancipatórios, construção da identidade racial e consciência negra, além da constituição de conhecimentos que são produzidos nas experiências coletivas e individuais dos sujeitos na perspectiva de transformar os oprimidos em agentes políticos sociais de mudança.

Desse modo, acreditamos que o engajamento político do intelectual para a transformação da realidade do país, numa compreensão de que a igualdade se constitui na diferença e a partir do diálogo com os diferentes, reelaboramos nossos sentires e fazeres, que Abdias Nascimento inaugura na sua trajetória de lutas e resistências em perspectivas emancipatórias que avançam no rompimento das cercas ideológicas do racismo e do preconceito. Em concordância com Gomes (2017),

Cabe destacar que as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os tempos da atuação de Abdias Nascimento (1914-2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações (Gomes, 2017, p. 35).

Desse modo, a materialização dessas lutas se intensifica ainda mais nos processos de ressignificação e politização da raça, no fortalecimento do Movimento Negro como um agente político de transformação, na criação de Secretarias de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, nas políticas afirmativas de acesso às universidades, além da aprovação de leis e medidas para a inserção obrigatória do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena.

O árduo processo de formação de Abdias Nascimento, considerando todos os entraves e dissabores, é marcado por rompimentos de barreiras ideológicas, que cerceavam acessos a espaços brancos de poder com seus dispositivos raciais (Carneiro 2023), desqualificando a

resistência negra. Nessa dinâmica, as relações raciais reiteravam a subordinação e a exclusão social.

Nesse contexto, o percurso histórico da população negra no Brasil, marcado por entraves, dissabores e pela imposição de barreiras ideológicas, evidencia a atuação de dispositivos de racialidade que, ao mesmo tempo em que estruturam relações de poder, limitam o acesso a espaços historicamente reservados aos brancos.

Tais dispositivos, conforme problematiza Carneiro (2023), operam na desqualificação das formas de resistência negra, reiterando processos de assujeitamento e exclusão social. Desse modo, compreende-se que os processos de subjetivação atravessados pelas relações raciais mobilizaram, historicamente, o anseio pela luta por igualdade e justiça racial, ao mesmo tempo em que contribuíram para a constituição do sujeito negro enquanto sujeito político.

Nessa direção, a compreensão da educação como direito social, formalizada na Constituição Federal de 1988, insere-se em um contexto mais amplo de disputas, reivindicações históricas protagonizadas em grande medida pelos movimentos sociais negros.

A Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9394/96) e o Plano Nacional de Educação transpõem essa definição em segmentações específicas nacionais e legislações complementares. Essas transposições se constituem enquanto configurações das políticas educacionais e são alicerces fundamentais para a sua efetivação.

Desse modo, a Lei nº 10.639/03 caracteriza-se como política educacional do Estado. Portanto, conforme nos aponta Gomes (2017), faz-se necessário ressaltar a potência da Lei nº 10.639/03, que altera a LDB nº 9394/96, não podendo ser definida como uma legislação específica que diz respeito ao povo negro, mas uma lei que abrange a obrigatoriedade de inserção das temáticas afro-brasileiras e indígenas em todas as esferas educacionais.

Somente em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁸ com o objetivo de fortalecer e efetivar atenção a coletivos de sujeitos historicamente excluídos da escolarização, como jovens e adultos, quilombolas, estudantes do campo e estudantes com deficiência.

As alterações da LDB nº 9394/96 iniciaram-se em 2003, mas a mobilização para a construção de propostas que incluíssem na educação brasileira uma agenda antirracista e

⁸ Inicialmente, quando criada, chamava-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Gradativamente e com o enfrentamento das injustiças existentes no sistema de educação do país, foi sendo incorporada a pauta da inclusão de pessoas com deficiência no escopo das ações. Nota-se a importância dessa secretaria para assegurar a articulação de políticas públicas para a redução de desigualdades educacionais no Brasil. No entanto, nos primeiros dias do governo Jair Bolsonaro (PL) ela foi extinta.

comprometida com a igualdade acontece em períodos anteriores, marcando, portanto, o protagonismo do Movimento Negro.

Com o enfraquecimento da ditadura militar na década de 1970 e com a redemocratização e a abertura política no Brasil, as mobilizações sociais e políticas nas diversas esferas, inclusive no âmbito racial, ganham força nessa nova fase. Com isso, os avanços na abordagem da temática começam a questionar a estrutura social injusta e excludente, bem como os monopólios de saber nos mais diversos espaços formativos, incluindo as universidades, que efetivavam a visão eurocêntrica, segregando e elitizando o conhecimento.

O Movimento Negro reafirma a luta antirracista, sendo potencializado por movimentos e experiências sociais anteriores a saber: as lutas de libertação dos povos africanos, as lutas contra o Apartheid na África do Sul e as dos negros americanos pelos direitos civis nos Estados Unidos da América (EUA).

Conforme nos aponta Araújo (2015), o marco da retomada da bandeira pela luta antirracista se consolida com

a virada político-ideológica do movimento negro é comumente atribuída à criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Em julho de 1978, em frente às escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, vários grupos encontram-se com o objetivo de denunciar atos de discriminação racial e divulgar ideias do recém-fundado Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, Movimento Negro Unificado, como passou a ser designado após o Primeiro Encontro Nacional, em 1979, no Rio de Janeiro (Araújo, 2015, p. 42).

Assim, o Movimento Negro Unificado mobiliza e incentiva uma profunda discussão sobre o racismo no Brasil, provocando, instigando e desconstruindo falácias sobre o mito da democracia racial⁹, evidenciando nas denúncias a discriminação e o preconceito, além da omissão do Estado na construção de políticas sociais de afirmação da identidade positiva do povo negro.

De acordo com os estudos de Gomes (2017, p. 21), o “Movimento Negro conquistou um lugar de existência afirmativa no Brasil”. Desse modo, a pesquisadora problematiza que, ao trazer para a cena pública as questões da ideia de raça e as implicações do racismo nas desigualdades sociais e educacionais no Brasil, esse movimento social questiona as políticas

⁹ De acordo com os estudos de Munanga (1999, p. 80), o mito da democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, impactou profundamente a sociedade brasileira, distorcendo e dissimulando as desigualdades raciais quando exalta a convivência harmoniosa entre os indivíduos de etnias e classes sociais diferentes, permitindo desse modo aos grupos dominantes a perpetuação de formas sutis de exclusão, pois não permite aos grupos excluídos a consciência do processo ao qual estão sendo submetidos.

públicas e reivindica ações afirmativas dos órgãos públicos no sentido de minimizar as desigualdades educacionais no que tange às questões étnicas.

Além disso, conforme Gomes (2011), foi a consciência do Movimento Negro de que a educação representa amplo panorama para a desconstrução do racismo no Brasil que alicerçou a luta por ações efetivas de internalização de propostas educacionais, vislumbrando nas suas diretrizes formas legais de combate ao racismo.

De acordo com Gomes (2011),

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre os “outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e político e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros (Gomes, 2011, p. 112).

Importante ressaltar, segundo as reflexões da pesquisadora, a compreensão do Movimento Negro de que a educação não é a panaceia no combate ao racismo, mas que pode abrir horizontes para a construção de ações afirmativas que evidenciam a igualdade, refletindo sobremaneira o protagonismo do movimento enquanto “sujeito político” (Gomes, 2017 p. 47).

Nesse sentido, ao longo do século XX, diferentes produções intelectuais e políticas elaboradas por estudiosos e ativistas negros passaram a denunciar as desigualdades raciais e reivindicar centralidade da educação nesse processo.

Destacam-se, nesse contexto, as contribuições de Abdias Nascimento, especialmente com o documento “Genocídio Negro Brasileiro” (1978). De acordo com Araújo (2015), este foi um importante documento que continha informações históricas, estatísticas e sociológicas denunciando as políticas arbitrárias e negativas do estado brasileiro para a população negra no Brasil, proposto por Abdias Nascimento no 2º Festival de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado em Lagos, Nigéria, em 1977.

Ainda segundo Araújo (2015), foram diversas as ações e articulações a nível nacional e internacional do Movimento Negro que fortaleceram a ideia da necessidade da inclusão racial nas pautas das agendas políticas educacionais, além da importância da construção de ações afirmativas como forma de enfrentamento às desigualdades raciais.

Interessante observar que várias frentes de debates, reflexões e discussões que tinham como pauta as relações raciais, sobretudo na educação, tomam corpo com a redemocratização do Brasil na década de 80, possibilitando a movimentação de pensadores e intelectuais que problematizavam nas universidades públicas as questões raciais nas suas mais variadas dimensões.

Desse modo, novos grupos de pesquisa são criados, e uma efervescência intelectual que tematiza a questão do negro no Brasil, também influenciada pelo Movimento Negro, aos poucos vai se consolidando e ganhando espaço na arena política, educacional e social.

O Movimento Negro demonstra militância efetiva tanto na elaboração da Constituição de 1988 quanto na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). No entanto, conforme preconiza Rodrigues (2005), as reivindicações propostas pelo movimento na definição de uma nova política-educacional no Brasil se esvaziam do conteúdo político, pois são abordadas de modo genérico no texto legal. A luta que endossava como mote as cobranças por políticas públicas que abandonassem um caráter universalista, ao serem implementadas, não atendiam à população negra, reiterando a necessidade de inserção da questão racial no cerne das diretrizes e políticas educacionais.

A mobilização do Movimento Negro com articulações e proposições mais efetivas com o intuito de interferir nesses dois documentos, Constituição de 1988 e a LDB nº 9394/06, já estava sendo gestada há algum tempo. Apresentava-se a defesa pelo direito à educação ordenada como luta principal, vislumbrando nesse contexto, apesar dos desafios, perspectivas de avanços na arena política.

Ao proclamar marchas em defesa de uma educação para todos, que realce a questão da racialidade e das diferenças, o Movimento Negro adquire visibilidade nacional e política quando assume epígrafes de alargamentos das autorias dos outros sujeitos na construção do conhecimento, num movimento de romper com as estruturas de controle social, bem como com os ditames que subsidiam lógicas racistas, excludentes e conservadoras.

A trajetória histórica e política do Movimento Negro no que se refere à produção de discursos, reordenação de enunciados e elaboração de legislações, em meio aos conflitos nesse espaço político antagônico e elitista, demonstra um marco que se alterna em avanços e limites na sociedade e na educação brasileira.

Nesse ínterim, as demandas do Movimento Negro começam a endossar com mais veemência a educação básica e o ensino superior como um direito social, baseado na Constituição de 1988, reafirmando, portanto, a configuração política do direito à diversidade étnico-racial.

Contudo, no contexto das políticas educacionais, propostas referentes à temática étnico-racial e suas dimensões não assumiam nos debates e nos discursos centralidade no que se refere à defesa de implantação de normativas e diretrizes específicas, em que a questão da desigualdade racial nos processos educativos privilegiasse ações que perspectivassem relações positivas e desprovidas de preconceito. As exigências e as imposições políticas do Movimento

Negro avançam, e as denúncias quanto às desigualdades raciais e ao silenciamento do Estado em relação ao povo negro assumem um caráter de cobrança.

Dessa forma, a atuação do Movimento Negro nas diversas esferas da sociedade, exigindo posicionamentos políticos, econômicos, educacionais e sociais, de certo modo, balança as estruturas hegemônicas do Estado e, por conseguinte, a implementação de políticas sociais específicas que contemplem a raça começa a assumir uma notoriedade nacional. Ações como a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, em 1995, em comemoração ao tricentenário de morte de Zumbi dos Palmares foram relevantes manifestações sociais no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso¹⁰ pela implantação de ações públicas em combate ao racismo.

A posteriori, no âmbito internacional, acontece na cidade de Durban, África do Sul, a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2001. Nesse contexto, as mobilizações tanto nacionais quanto internacionais abrem frentes para debates que perspectivam a necessidade de implantar no Brasil ações sociais afirmativas de combate a todas as formas de discriminação. Isso teve como pano de fundo a consciência política de que a educação e os currículos nacionais que abordavam os conteúdos programáticos em caráter universal não demonstravam, desse modo, comprometimento efetivo com o combate ao racismo, reforçando assim as desigualdades raciais nos espaços formativos.

É nessa conjuntura política e social que o Movimento Negro irrompe com a heterogeneidade de pensamento e conhecimento, construindo nas narrativas e nos discursos, produções de novos sentidos, identificações e possibilidades de compreender a realidade a partir de uma ótica implicada em conquistas que primam pela igualdade racial, de maneira que o diferente não seja visto como desigual e/ou inferior.

Conforme já mencionamos, é na década de 1980 que o Movimento Negro organiza de forma mais propositiva reivindicações para que o Estado legitime, por meio de normativas, diretrizes e decretos, políticas sociais de enfrentamento à problemática do racismo. Nessa arena de luta política, os interesses entram em disputa, as narrativas são alicerçadas num discurso mais enfático, no que diz respeito ao direito a ter direito, e esses enfrentamentos discursivos são instrumentos de combate e de luta.

¹⁰ Resultado dessa mobilização social foi a criação pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso do Grupo de trabalho Interministerial para valorização da população negra, em 27 de fevereiro de 1996. No âmbito da educação foi introduzido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), 1995 e 1996, o tema transversal Pluralidade Cultural.

Para articular uma participação efetiva na Constituinte, desde 1985 o Movimento Negro e seus representantes organizavam encontros municipais, estaduais e federais com o intuito de discutir como o negro devia participar. Assim, as reflexões e os debates sobre as questões raciais e a importância de pleitear na organização da Constituição parágrafos que evidenciassem os direitos do povo negro, tanto no âmbito político, quanto no econômico, social e educacional tomam forma.

Mais do que nunca, os militantes do movimento entendiam que era preciso assumir uma postura que enfrentasse e desconstruísse a ideologia do mito da democracia racial, com o apagamento desse grupo social, além da naturalização e subalternação das diferenças, o que só emerge quando vinculada a ações organizadas, potencializando assim a necessidade de exigir leis que rompam com as mordaças históricas que inviabilizaram esse coletivo de sujeitos.

Apesar dos esforços e das mobilizações, na Constituição de 1988, consagrada como Constituição Cidadã, o que se percebe é que a temática da racialidade é abordada de maneira genérica e as demandas elucidadas de forma plural, não se restringindo unicamente à questão racial.

Contudo, há uma percepção política de que, com o advento da Constituição de 1988, o Brasil estava entrando num novo regime. Formava-se uma democracia em que um novo ciclo político inaugurava a perspectiva de horizontes, em que a trajetória de luta do Movimento Negro serviria como força estruturante para a mobilização de um bem viver, revertendo estruturas, questionando poderes e lugares de privilégios, construindo, portanto, um país mais democrático.

O texto da Constituinte elenca dez artigos específicos (art. 205 ao art. 214) sobre a educação. Desses artigos, conforme mencionamos o que preconiza, “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (art. 208, § 1º), resguarda a educação como um direito social, possibilitando, desse modo, a garantia de uma conquista sem precedentes.

A ausência da abordagem racial, nas premissas que discutem o direito à educação, mobiliza, de certo modo, a pressão política para que o Estado organizasse políticas públicas que implicassem numa educação antirracista e que contemplassem nas suas propostas e diretrizes a necessidade de um tratamento específico nas reverberações do racismo educacional e das formas de discriminação racial.

Nesse contexto histórico e político de manifestações, enfrentamentos e tensões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começa a ser discutida após a promulgação da Constituição de 1988, passando por 8 anos de tramitação no Congresso, sendo aprovada em dezembro de 1996.

Esse longo processo de tramitação da LDB demonstra não só a envergadura dessa lei, como também os territórios educacionais em disputa, bem como projetos de sociedade e de educação nela preconizados. A necessidade de reorganização das escolas, dos currículos, da formação de professores e dos conteúdos programáticos a partir de uma ótica que enfatize a diversidade, de certo modo em consonância com essas mudanças, expressa a efetiva importância de implemento de ações afirmativas na educação. Tudo isso para dar conta da contingência de demandas diagnósticas, principalmente a partir da promulgação da Constituinte de 1988, em que a educação se torna um direito social, possibilitando, portanto, a entrada dos sujeitos diversos nos espaços escolares.

A perspectiva de uma política educacional universalista alicerçada na ideia do sujeito autônomo não possibilita olhar para os diversos como parte de um coletivo de sujeitos que lutam historicamente por validação e legitimação dos seus direitos civis. Isso reforça ainda mais no Brasil a operacionalização de diretrizes educacionais homogeneizadoras, que tem como foco um projeto de sociedade em que a narrativa da meritocracia silencia aqueles que já estão excluídos do processo social, educacional, econômico, não oportunizando possibilidades de emancipação nos diversos espaços sociais.

Diante disso, com a visão formalista do contexto escolar que prioriza o funcionamento, a competência e a transmissão de conteúdo com foco no caráter quantitativo, ou seja, nos indicativos, e devido aos espaços escolares e aos currículos não estarem preparados para “reconhecer a diversidade de experiências e conhecimentos e a diversidade de sujeitos que chegam às escolas, carregando suas experiências e conhecimentos” (Arroyo, 2011, p. 117) os resultados começam a declinar. Assim, a escola se vê obrigada, a partir dos insucessos do universalismo frente às desigualdades sociais e raciais, dentre outros, a buscar alternativas que minimizem esses desafios.

Destarte, os coletivos sociais étnicos e raciais, que lutam pela visibilidade e pelo reconhecimento político, reinstituem um tensionamento, exigindo dos órgãos competentes políticas públicas específicas que validem e legitimem esses coletivos de sujeitos nos currículos, nas diretrizes educacionais e em ações nas quais o mote provocativo seja configurado no compromisso ético-político de uma educação antirracista, de modo que os espaços escolares sejam lugares de possibilidades formativas e emancipatórias e não ambientes excludentes.

Nesse panorama histórico e social de reivindicações, tensões e pressões, as estruturas das óticas unilaterais e homogeneizadoras da educação começam a se desestabilizar.

A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação organiza, nos anos de 1995 e 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), divulgados oficialmente em 1998 com o objetivo de traçar diretrizes gerais para o ensino fundamental. O tema transversal “Pluralidade Cultural”, um dos propostos no material, sofreu duras críticas de pesquisadores, intelectuais e professores devido à abordagem da temática instigar contradições e por não aprofundar de maneira específica as questões do racismo e das formas de discriminação.

Para alguns autores, as conceituações foram feitas em recorte, induzindo e perpetuando a ideia de que no Brasil existe harmonia entre os diferentes povos e etnias, o que ressalta novamente a falácia da democracia racial.

No capítulo seguinte, apontaremos mais considerações sobre a construção desse documento, bem como o enfoque e suas limitações.

As mobilizações continuam a tensionar o poder público para efetivação de diretrizes que centralizem a questão da temática étnico-racial. Fruto do projeto de Lei nº 259 de 1999, proposto por Esther Grossi (PT/RS) e Benhur Ferreira (PT/MS), a Lei nº 10.639/03, que altera o parágrafo 4º, art. 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas do ensino fundamental e médio de todo o Brasil, é finalmente promulgada em 09 de janeiro de 2003, trazendo no seu texto as seguintes alterações:

Art. 26-A¹¹- Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.
 § 1º - O conteúdo pedagógico a que se refere o Caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
 § 2º - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e Literatura e História Brasileiras.
 Art. 79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

A promulgação da Lei se confirma como uma assinatura desse movimento social. Assim, “tais ações no campo da política educacional devem ser compreendidas como respostas do Estado às reivindicações políticas do Movimento Negro” (Gomes, 2011, p. 115), sendo comemoradas pelos ativistas negros e aliados à luta antirracista que se veem como potentes atores sociais na busca por uma sociedade com justiça racial.

¹¹ O artigo 26-A foi modificado no dia 10 de março de 2008, pela lei 11.645/08, com a inserção da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura dos Povos Indígenas Brasileiros.

Mesmo após aprovada a lei, as mobilizações continuaram. Agora para a implementação da política social, que, segundo as análises de Gomes (2012), utiliza o termo “implementação” à “implantação”, devido o primeiro relacionar-se ao processo de enraizamento e internalização da política.

Os estudos de Araújo (2015, p. 129) indicam que, com a necessidade de regulamentar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, ações são mobilizadas para efetivar a política. Então, é criado em 17 de abril de 2003 um grupo de trabalho formado por representantes do Conselho Nacional de Educação, pelo Ministério da Educação, pela Comissão de Educação das Câmaras dos Deputados e da Fundação Cultural Palmares com o intuito de discutir diretrizes para a educação no que tange às questões étnicas e raciais. Como fruto desse grupo de trabalho está a aprovação da resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, e do parecer nº 03/2004, que definem Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Portanto, a aprovação dessa legislação evidencia a trajetória histórica de lutas e conquistas do Movimento Negro, ao mesmo tempo em que materializa, no âmbito das políticas educacionais, demandas historicamente reivindicadas. Nesse contexto, torna-se fundamental situar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) como instrumentos normativos que orientam a inserção da educação das relações étnico-raciais nos currículos escolares, delineando princípios, fundamentos e práticas pedagógicas comprometidas com a superação do racismo.

Além disso, cabe destacar que tais diretrizes dialogam com o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias para a efetivação de uma educação inclusiva e equitativa de âmbito nacional. Desse modo, reconhecendo a centralidade desses dispositivos legais, optamos por aprofundar a discussão acerca das DCNs e de sua articulação com o PNE na sessão seguinte, evidenciando seus desdobramentos na organização curricular e na formação docente.

3 A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

A educação das relações étnico-raciais não é um tema a mais no currículo; ela tensiona o próprio modo como o currículo foi historicamente construído.

Nilma Lino Gomes

3.1 Prenúncio das Diretrizes: a Pluralidade Cultural e a abordagem nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram aprovados pelo MEC em 1996, mesmo ano em que foi promulgada a Lei nº 9394/96. Esse documento inaugura a inserção da temática Pluralidade Cultural abordada como tema transversal que trata de questões referentes à etnia e à diversidade cultural, contemplando aspectos que envolvem as diversas heranças culturais da população brasileira.

Coadunamos com as pesquisadoras Vargens e Freitas (2009, p. 376), quando explicitam, em seus estudos, que o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) se constitui de forma relacional aos compromissos assumidos na elaboração da Lei nº 9.394/96, bem como às reverberações de marcos legais e políticos anteriores e contemporâneos, tais como a Constituição Federal de 1988, com a instituição da educação como um direito social, e O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), reforçando o direito à educação como prioridade absoluta.

Tais dispositivos, articulados às proposições ministeriais e às pressões dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, contribuíram para a conformação de diretrizes educacionais que passam a incorporar, ainda que de forma inicial e limitada, a temática da pluralidade escolar no currículo escolar.

Podemos dizer que os PCNs foram os precursores das Diretrizes Curriculares Nacionais, mesmo não atendendo às demandas reivindicadas pelos ativistas e pelos militantes do Movimento Negro devido ao não aprofundamento nas questões de raça, etnia e desigualdade.

Entendemos que, mesmo elaborados em contextos políticos distintos, esses documentos convergem ao evidenciar a força dos movimentos sociais e a emergência de uma nova consciência política, na qual os debates curriculares passam a incorporar as pautas de desigualdades raciais e a valorização da diversidade étnico-racial.

Os PCNs definem no seu texto que Pluralidade Cultural diz respeito

ao conhecimento e à valorização das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades econômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e às vezes paradoxal (Brasil, 1997, p. 19).

A ordenação propõe ainda que a Pluralidade Cultural se afirma na diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional. Essa característica sociocultural exprime uma pluralidade dinâmica “para além das fronteiras do Brasil, a qual tem sido benéfica e estimuladora na definição de valores universais” (Brasil, 1997, p. 19).

A percepção que inquieta e movimenta a crítica se alicerça no fato de que há entremeado nos pensamentos que intencionam a criação do texto a ideia de uma cultura universal e uniforme, fortemente enraizada nas concepções preconizadas por pensadores e intelectuais brasileiros ¹²de outrora defensores de uma identidade nacional.

A ideia de uma cultura mestiça, desprovida de conflitos e jogos de interesse, em que todos os sujeitos convivem de modo harmônico e pacífico, sem hierarquia e diferenças, se configura como uma mordaca simbólica que silencia os excluídos e marginalizados, encobrindo com o silêncio as discriminações e as desigualdades reforçadas desde muito nos espaços sociais, políticos, econômicos e formativos.

Ancorando-nos ainda nas reflexões de Vargens e Freitas (2009), ao enfatizarem uma problemática na construção do documento, quando se destaca a ideia de

um Brasil sem diferenças, formado originalmente por três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao povo brasileiro. (Brasil/SEF, 1998a, p. 126) buscou diluir as diferenças culturais presentes no país, contribuindo para a construção de uma perspectiva homogeneizadora da cultura brasileira (Vargens; Freitas, 2009, p. 384).

As pesquisadoras evidenciam nas suas discussões que o texto proclama uma narrativa que encobre as diferenças em defesa da diversidade como componente principal da identidade nacional. Desse modo, elas identificam nos PCNs uma substituição do discurso baseado na miscigenação por outro dispositivo discursivo, pelo qual “a diferença é tratada como eixo da unidade ou identidade nacional” (Vargens; Freitas, 2009, p. 385).

¹² A miscigenação racial difundida especialmente na década de 1930, como processo pacífico, e a imagem positivada de um Brasil mestiço produz uma ideia de convivência harmônica, defendida especialmente por Gilberto Freyre e reforçada pela política do Estado Novo.

Para além disso, o esvaziamento do documento no que tange à problemática racial no Brasil não permite uma reflexão que evidencie uma realidade de discriminação e de desigualdade que subjugou e inferiorizou historicamente os coletivos de sujeitos marginalizados seja pela cor, seja pela etnia, seja pela condição social.

Portanto, é possível perceber que a premissa que centraliza a discussão nas orientações do documento não considera o processo marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros e indígenas, utiliza-se da desvalorização cultural desses povos.

Embutidas nas concepções que orientam a constituição do texto, estão propostas que discutem de forma incipiente o tema transversal da Pluralidade Cultural, pois não problematizam as questões étnico-raciais de forma a possibilitar aos alunos/as a formação de uma consciência política que oportunize a eles/as perceberem que as relações de poder que são instituídas pela racialidade se dão de modo assimétrico entre brancos, negros e indígenas.

Os estudos de Canen (2000, p. 44) apontam que o enfoque presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no que se refere à Pluralidade Cultural, demonstra “o engessamento de pluralidade de identidades culturais em termo de homogeneização de grupos culturais específicos, que também é percebido no desenvolvimento de temas propostos”. A pesquisadora denuncia que no dispositivo “desconhecem-se, pois, a dinamicidade, os choques, os conflitos e as transformações pelos quais grupos culturais constroem identidades híbridas”.

Nesses termos, não se dar conta das práticas discriminatórias nos espaços formativos, por meio dos artefatos que ordenam as ações educativas (currículos, conteúdos programáticos, parâmetros e documentos oficiais), talvez seja estratégia política e social para camuflar e perpetuar a naturalização do racismo.

A luta pela desconstrução da ideia pejorativa e exótica dos coletivos de sujeitos que compõe os grupos étnicos está para além de uma discussão que tematiza transversalmente a Pluralidade Cultural. Essa luta congrega posicionamento ético, étnico e político por justiça social e equidade.

Se considerarmos as consequências históricas da escravização no Brasil, é possível compreender que tais processos produziram efeitos duradouros que estruturam as relações sociais contemporâneas. Nesse contexto, tanto a população negra quanto a população branca se constituem em meio a relações de poder e hierarquias que se mantêm e se reproduzem nas diversas esferas da sociedade.

É, portanto, nesse cenário, paradoxal e multifacetado de disputas de narrativas, com ressignificação de conceitos e mudanças nos sentidos dos discursos e das práticas, que intelectuais, pesquisadores e militantes dos movimentos sociais étnicos, os quais não se viram

contemplados no documento, começam a apontar lacunas, fragilidades e incoerências contidas em seu texto.

Ademais, o que tensiona tais reflexões é a constatação de que tais políticas públicas não estavam assumindo o compromisso com a superação das desigualdades raciais, nem ressignificando as ações e os olhares educativos no sentido de considerar e politizar a raça, atribuindo-lhe um constructo de afirmação das identidades étnico-raciais e de emancipação. Assim, configura-se no documento a operacionalização de discursos e enunciados, nos quais se enfatizam as dimensões culturais sem uma abordagem politicamente posicionada na luta contra o racismo e pela superação do fenômeno que deixou um legado de perversidade na sociedade brasileira.

3.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais – 20 anos da promulgação da normativa: contribuições, perspectivas e desafios

Em março de 2004, foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) o parecer e a resolução que designaram as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”. Os documentos foram homologados pelo Ministério da Educação (MEC), no mesmo ano, e tinham o objetivo de atender à Lei nº 10.639/03 que definia como obrigatoriedade o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de todo o território nacional.

Importante destacar neste estudo, a participação da Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva¹³, indicada pelo Movimento Negro, sendo a primeira mulher negra a ter assento no Conselho Nacional de Educação (CNE). Nessa condição foi relatora do parecer que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura brasileira afro e africana.

Os documentos que resultaram na criação dessas normativas são frutos de muita disputa, muitos conflitos de interesse e, portanto, muita negociação. Haja vista que, conforme já mencionamos anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 demorou 8 anos para ser promulgada devido às relações de interesse e poder que permeiam a aprovação de uma legislação que orienta os caminhos nacionais da educação brasileira.

¹³ A profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é docente no Departamento de Metodologia do Ensino e no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos. Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros NEAB/UFSCAR, milita em grupos do Movimento Negro e participa ativamente na produção de epistemologias negras e na construção de políticas públicas com vistas à inserção do negro nos diversos espaços sociais.

Desse modo e em concordância com as considerações de Gomes (2017), entendemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais congregam a força de uma lei que expressa nesse processo “a raça e os demais sinais diacríticos que são ressignificados e recodificados politicamente” (Gomes, 2017, p. 99). Tal compreensão evidencia que as categorias sociais não são fixas, mas historicamente construídas e atravessadas por disputas de poder.

Nesse sentido, conforme citamos no trecho acima, a Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva representou com maestria dois grupos sociais que outrora estavam excluídos dos processos políticos, a saber: a mulher e a mulher negra. Ao mencionar esses grupos, é fundamental problematizar que tal distinção não deve ser compreendida como categorias dissociadas, mas como posições sociais que se entrecruzam.

A mulher negra não constitui um grupo apartado da categoria mulher, mas evidencia como as opressões de gênero são atravessadas por marcadores raciais, históricos e sociais específicos. É nesse ponto, portanto, que, a perspectiva da interseccionalidade se torna central, ao elucidar que as experiências das mulheres negras não podem ser explicadas somente pelo gênero, mas pelo atravessamento dessas dimensões.

Questionada pela mediadora Carol Marcelino no podcast “Educação e Relações Étnico-Raciais”, organizado pela Fundação Santillana¹⁴, sobre como a Educação para as Relações Étnico-Raciais pode nos ajudar a fazer uma escola que esteja atenta às identidades de seus estudantes e, ao mesmo tempo, contribuir para o sentimento de unidade e pertencimento a uma nação comum, a profa. esclarece que

Eu não sei se eu posso dizer exatamente o como, mas a partir do que... A partir da compreensão que existem diferentes maneiras de ser pessoas, e essas diferentes maneiras de ser pessoas são construídas a partir de diferentes culturas, de diferentes grupos étnico-raciais, o que significa diferentes visões do mundo, da sociedade, das relações entre as pessoas, das contribuições do seu grupo étnico-racial, entre outros grupos a que pertencemos. A nossa nação se construiu desde o séc. XVI, tentando, os europeus e seus descendentes, fazer predominar as suas compreensões de mundo, as suas visões do que é ser uma pessoa, do que é ser um trabalhador, embora em muitos momentos essas visões tenham sido, ainda sejam predominantes, elas não são únicas, daí a importância dos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis, estarem atentos a ter políticas precisas, e que não unicamente de valorização, ou melhor dizendo, políticas em que se compreendam que valorizar a diversidade da sociedade brasileira a partir das suas raízes étnico-raciais, significa ter uma postura de compreensão do que é o mundo (Educação [...], 2022).

¹⁴ O Podcast “Educação e Relações Étnico-raciais” é uma iniciativa da Fundação Santillana. No episódio 02, do dia 19 de setembro de 2022, intitulado “19 anos de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, teve como convidada a Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que discutiu questões sobre a construção da legislação, implementação e reverberações das diretrizes, bem como as questões étnico-raciais.

Assim, podemos dizer que as reflexões da educadora, no que diz respeito às contribuições da Educação para relações étnico-raciais na construção de uma sociedade antirracista, têm como eixo fundante um princípio político-social compreensivo, pelo qual as pessoas ressignificam suas relações e visões de mundo por meio da valorização da diversidade assente nas suas raízes étnico-raciais.

Certamente os caminhos e os horizontes são diversos, mas interiorizar a compreensão da validade cultural e social que os grupos étnico-raciais e suas diversidades instituíram na sociedade brasileira reforça a legitimidade para expandir a politização da raça, etnia e identidade para espaços sociais e políticos em que eram invisibilizados.

Em consonância às discussões de Gomes (2017), reafirmamos que o Movimento Negro constrói um projeto político emancipatório quando, no processo de construção das diretrizes, mobiliza e configura na sua feitura a congregação de saberes construídos pela comunidade negra, abarcando no seu repertório, processos formativos, itinerâncias de aprendizagens e experiências emancipatórias.

Desse modo, perceber nessa arena política a amplitude do cenário social, de luta e de reivindicações como pano de fundo na construção desse artefato emancipatório e educador, reforça a relevância dos saberes emergidos na experiência e na ação de um coletivo de sujeitos que, sendo vítimas das injustiças sociais, progride nos processos de luta e operacionaliza dispositivos normativos para validar e legitimar seus direitos.

Na base dos direitos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e Cultura Afro-brasileira e Africana, estão as reivindicações e as propostas do Movimento Negro, as quais assinalam para a necessidade de organizar orientações normativas que valorizem a história e a cultura dos afro-brasileiros e dinamizem uma educação comprometida com a erradicação do racismo e de todas as formas de discriminação.

Nesse sentido, o parecer procura

oferecer uma resposta, entre outras na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem principalmente os negros (Brasil, 2004, p. 10).

A proposta assume como mote o necessário reconhecimento da diversidade, levando em consideração a diferença como um elemento dinâmico e mobilizador de complexidades. Em

diálogo com o que preconizam Moreira e Candau (2014, p. 08), entendemos que “as consequências desse processo são contraditórias e incluem, ao mesmo tempo, o reforço de diferenças culturais e criação de alternativas híbridas”.

Importa compreender a amplitude das concepções que estruturam o parecer, quando propõe sublinhar a discussão de que o reconhecimento implica em justiça e em iguais direitos sociais, mas que esses direitos somente serão alcançados com uma mudança intrínseca nos processos educativos.

Assumindo plenamente a hipótese da obscuridade, até mesmo de uma hipercomplexidade da realidade, a respeito da qual nos questionamos, a abordagem antirracista propõe uma leitura plural de todos os componentes, discursos, lógicas, modos de tratar, resultando, portanto, numa postura social e política de defesa a uma educação com justiça racial, com fins a superar as desigualdades seculares hierárquicas e o legado de prejuízos que a escravidão deixou para os negros e as negras no Brasil.

A ênfase do documento coloca o currículo em sintonia com as demandas de um coletivo de sujeitos que reivindica políticas sociais para reduzir as desigualdades. Esse novo enfoque questiona privilégios, significados, representações e desloca a perspectiva curricular eurocentrada, potencializando nesse dispositivo a criação de compromissos educativos e formativos socialmente implicados e referendados.

Nesse cenário de reorganização de novos saberes, experiências e visões de mundo, em que as múltiplas referências são orientadas por desejos e anseios de esperança, as itinerâncias formativas são ancoradas em trilhas de aprendizagem que compreendem a valorização da diversidade a partir das raízes étnico-raciais da sociedade brasileira.

O documento ainda argumenta que, para que essa política social logre êxito, faz-se necessário um esforço que mobilize várias instâncias da sociedade e, de maneira propositiva, promova uma reeducação das relações entre as pessoas, desconstruindo os paradigmas racistas instaurados no Brasil colônia, os resquícios das ideologias escravocratas que inferiorizam os sujeitos, seus modos de ser e viver, bem como as concepções hierarquizadas que limitam e/ou ampliam a atuação dos sujeitos na sociedade.

Para exemplificar essa reflexão, vejamos o que traz o texto sobre o sucesso da política social de educação das relações étnico-raciais quanto à reparação das desigualdades e à valorização e ao reconhecimento da cultura negra e da história dos negros brasileiros:

depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas,

culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola (Brasil, 2004, p. 13).

Eis, portanto, que, mesmo entendendo a escola como um dos espaços formativos que pode, por meio de aparatos pedagógicos, dialógicos e de aprendizagens, possibilitar a criação de práticas e posturas politicamente referendadas para auxiliar na desconstrução do racismo, é importante reconhecer que seres humanos aprendem formativamente por processos e esforços de compreensão, tomando suas referências como norte, o que orienta a consciência de que o racismo é uma construção social, e, que, incitar a mobilização de esferas outras da sociedade na construção de uma sociedade com justiça racial é um dos horizontes de muitas possibilidades.

Nesses termos, ter como referência uma educação que emerge de ambientes politicamente forjados numa ética do debate e da relação com a diferença implica processos de (des)construção de paradigmas fundados em propostas educacionais excludentes e unilaterais. Para isso, a resolução aponta como objetivo da Educação das Relações Étnico-Raciais

[...] a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto a pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p. 10).

Quanto ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, traz como um dos objetivos, no que se refere à consciência política e histórica da diversidade,

À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira a sua história (Brasil, 2004, p. 18).

As Diretrizes ainda estabelecem como princípios: consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações educativas de combate ao racismo e discriminações; além da prescrição de algumas determinações do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

A elaboração do documento dá corpo à Lei nº 10.639/03 e mobiliza a estrutura curricular nacional, bem como as políticas educativas quando apresenta propostas educacionais no tocante às questões étnico-raciais para o reconhecimento da cultura e da história afro-brasileira e africana.

Em diálogo com nossas reflexões, Gatinho (2008, p. 110) propõe nos seus estudos que “a elaboração das Diretrizes foi marcada pela interlocução direta do movimento negro, que vistos como ‘interessados’ e ou ‘implicados’ diretos com estas, foram utilizados como meios de garantia de uma elaboração democrática”.

Desse modo, a educação das relações étnico-raciais busca a emancipação construída nas relações educativas, quando flexiona a mobilização de saberes, problematiza a realidade, impondo a negros, brancos e indígenas aprendizagens, trocas de saberes, respeito às diferenças e, sobretudo, politização das ações educativas e formativas.

Em meio a tantos desafios, as Diretrizes endossam a importância do não improvisado em ações e práticas pedagógicas, sendo necessário, portanto, uma política de formação de professores, seja inicial e/ou continuada, na qual se articule um projeto educativo sólido para que os educadores internalizem a importância de assumir posicionamentos referendados politicamente no combate a todas as formas de discriminação.

Outro argumento fundamental para nossos referenciais está alicerçado no reconhecimento de que “os currículos são realidades construídas socialmente. Homens e mulheres situados, intencionados, em interação, relatam e fazem currículos” (Macedo, 2013, p. 32).

Em diálogo com essa perspectiva, as Diretrizes destacam o currículo como um dispositivo potente e articulador de significantes quando explicitam que “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica” (Brasil, 2004, p. 17). Além disso, o texto sugere um aprofundamento e uma ampliação no repensar das relações étnico-raciais para além da mera inclusão de componentes programáticos.

Tomando, portanto, nossa interpretação curricular de implicação social e política, em alguma instância, é no encontro das diferenças que o conhecimento é construído numa dialogicidade incessante, gradual de saberes e de possibilidades formativas.

Importante atentar para o fato de que, ao eleger conhecimentos que formam, numa complexidade de saberes que se fundam em significantes reflexivos e problematizadores, possibilitamos a ampliação da constituição de sentidos da cultura e de seus pertencimentos. Para tanto, em termos propositivos é na dialogicidade de ideias, pensamentos e saberes que se instituem nos espaços formativos a emergência da construção de novos pontos de vista, posturas e posicionamentos.

As considerações que aqui tecemos sobre a relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, como um artefato que tensiona e

emancipa as relações educativas entre os diversos sujeitos, defendem a ideia de que educar numa perspectiva antirracista implica a intenção de promover o diálogo reflexivo com os diferentes grupos culturais e étnico-raciais, num permanente movimento de construção.

Seguiremos aqui na concepção de Gomes (2017, p. 49), que entende emancipação num viés de transformação social e cultural, sendo que “esse potencial também é visto na capacidade de mudança social, educacional, cultural e política que a comunidade negra ‘em movimento’, consegue imprimir nos vários países da diáspora africana”.

Portanto, na base de uma política afirmativa que reconheça a diversidade e a heterogeneidade dos sujeitos e de seus grupos étnico-raciais como composição inerente de uma sociedade democrática, reconhecemos que os limites e os desafios para o processo efetivo de implementação dessa normativa ainda são enormes.

Contudo, pensar nas lutas e nas ações, que mobilizaram o avançar do patamar discursivo e de denúncias para o normativo, demonstra que os horizontes para a subversão histórica, social, cultural e social que a violenta relação entre brancos, negros e indígena impôs à sociedade brasileira, revela o viés emancipatório desses enfrentamentos para o desvelamento das posturas racistas e suas várias formas de violência.

4 A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E AS QUESTÕES CURRICULARES

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores, o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional.

Kabengele Munanga

4.1 Formação inicial docente: projetos em disputa

Encontrar um ponto de partida para discutir a formação inicial docente constitui um desafio para qualquer pesquisador, sobretudo diante da multiplicidade de projetos em disputa que atravessam o campo. Tais disputas se materializam, entre outros aspectos, nas normativas que orientam a formação de professores, expressando diferentes concepções de educação, currículo e sociedade.

Nesse sentido, este estudo adota, inicialmente, como recorte a apresentação da Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica e ensino superior, ao mesmo tempo que estabelecem uma base comum que, não raramente, tensiona a diversidade dos contextos formativos; da Resolução CNE/CP nº 2 de 1 de julho de 2015, que, embora amplie o debate ao enfatizar a articulação entre teoria e prática e a valorização da diversidade, mantém-se atravessada por limites na efetivação dessas diretrizes no cotidiano formativo; da Resolução CNE/CN nº 2 de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum orientada por competências, evidenciando um deslocamento para uma lógica prescritiva e alinhada a racionalidades técnico-instrumentais; e do Parecer/Resolução CNE/CN nº 4 de 29 de maio de 2024, que, ao atualizar essas diretrizes, se insere em um cenário de disputas contemporâneas em torno da formação docente, revelando permanências e reconfigurações nas formas de regulação do currículo.

Trata-se, neste momento, de situar tais normativas como parte do corpus documental da pesquisa, que será posteriormente analisado à luz da formação inicial docente e da presença da Educação para relações étnico-raciais, partindo do entendimento de que tais documentos expressam disputas em torno de projetos educacionais e revelam permanências e reconfigurações nas formas de regulação do currículo de formação docente.

A partir desse conjunto de normativas, a análise empreendida buscou compreender como diferentes concepções de formação docente se materializam nos documentos oficiais, demonstrando disputas em torno dos sentidos atribuídos ao currículo, ao conhecimento e ao papel do professor. Mais do que prescrições técnicas, tais diretrizes expressam projetos políticos e educacionais que reforçam a lógica de regulação e controle.

Isso se deve às definições e às categorias que se transformam com a implementação de novas políticas e a ressignificação de novas ideias, necessidades e tendências. Nesse contexto, optamos por situar a formação docente no âmbito mais amplo das políticas de educação superior, com ênfase nas diretrizes curriculares vigentes, especialmente aquelas instituídas a partir dos anos 2000 e reformuladas ao longo das décadas seguintes.

Tais políticas, em consonância com as diretrizes, têm conduzido a uma centralidade crescente da noção de competências na formação docente, expressando uma concepção de sujeito orientada à adaptação às dinâmicas do mercado de trabalho e marcada pela flexibilidade e pela capacidade de atuar em vários contextos.

Nesse ínterim, os cursos de formação de professores, ao buscarem atender a essas dinâmicas, muitas vezes se dão de modo aligeirado e fragmentado, em nome de uma racionalidade econômica que privilegia a rapidez e a adequação às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica, sólida e socialmente referendada.

Curado Silva (2017) preconiza nos seus estudos que, desde meados da década de 1990, as diretrizes que alicerçam a formação de professores assumiram eixos menos teóricos e mais práticos. Desse modo, a pesquisadora enfatiza que as alterações ocorridas nos currículos dos cursos de licenciatura focam na dimensão prática em detrimento da dimensão epistemológica, corroborando assim para incipiência no que tange a qualificação do trabalho docente. A autora ainda ressalta “a necessidade de uma epistemologia da práxis¹⁵, melhor dizendo, de uma teoria do conhecimento que se referencia pela práxis com fonte e limite do conhecimento” (Curado Silva, 2017, p. 122).

Dessa forma, a proposta defendida se fundamenta numa formação de professores que articule o trabalho docente e a construção do conhecimento, possibilitando assim uma ação transformadora, em que o docente seja o mediador dos processos educativos.

Nesse cenário, as mudanças econômicas e sociais intensificadas a partir das últimas décadas do século XX, especialmente no contexto da reestruturação produtiva do trabalho e no

¹⁵ A autora conceitua epistemologia da práxis como a indissociabilidade entre teoria e prática, que se qualifica pela capacidade reflexiva no/pelo trabalho docente.

avanço de políticas neoliberais, ressignificaram sobremaneira os contornos e as demandas educacionais.

De acordo com Kuenzer (1999) não há uma proposta padrão de formação de professores, mas propostas, que se diferenciam a depender das concepções de sociedade e educação a que se submetem as demandas das forças produtivas dos grupos que estão no poder. Sendo assim, o que comumente assistimos são projetos de formação de professores orquestrados com orientações das políticas neoliberais que se caracterizam, dentre outras propostas, pela redução de investimento de gastos públicos, bem como pela precarização do trabalho docente.

Para endossar as nossas reflexões, Curado Silva e Cruz (2021) apontam nos seus estudos que

O plano de formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital em que, nesse ponto, é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas na intenção da conformação técnica e ideológica do novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, baseada nas noções de empregabilidade e empreendedorismo (Curado Silva; Cruz, 2021, p. 94).

Para tanto, as transformações impostas pelo capitalismo reforçam perspectivas em que, nos novos padrões de produção, o trabalhador necessita de conhecimentos e habilidades que estão para além de uma mera execução de tarefas. Nesse contexto, as competências de resolução de conflitos, gerenciamento de demandas, comunicabilidade dentre outras, exigem desse sujeito habilidades que deverão ser aprendidas na escola.

Ainda em diálogo com Curado Silva e Cruz (2021), evidencia-se nas suas discussões que “a ascensão da noção de competência como princípio de organização curricular está vinculada ao projeto neoliberal; as mudanças no processo de produção e acumulação capitalista” (Silva Curado; Cruz, 2021, p. 95).

A resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Vejamos o que preconiza em seu Art. 2º.

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 02).

O processo de internalização da perspectiva alicerçada na concepção de pedagogia da competência realça, nos pressupostos que normatiza as políticas de formação de professores, uma organização curricular nucleada que tem como princípios e referências um caráter prático e utilitarista quando articula o projeto de formação de professores às competências exigidas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica. Ou seja, são alinhavados dois projetos cuja lógica que cerca a produção do conhecimento é a lógica do capital. Assim, o esvaziamento, no que tange à formação, perpassa também os âmbitos ideológicos de controle e de regulação social.

Já na resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, expedida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores do Magistério, percebemos que são reconfiguradas novas políticas, mas com os mesmos gargalos no que se refere à formação e à valorização docente. Observemos o Art. 4º, inciso I, que trata sobre os fundamentos e princípios.

A formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação básica tem os seguintes fundamentos:

I – o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará (Brasil, 2024, p. 03).

Consideramos que, mesmo de modo implícito e subentendido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) continua pautando os conhecimentos e as competências exigidas na formação de professores, e o projeto calcado na pedagogia da competência permanece ditando as regras do jogo.

Em consonância com as reflexões de Evangelista, Titton e Chaves (2025, p. 6),

Os professores - na briga de foice- estão encurralados pelos interesses do capital, e faz parte desses interesses a sua degradação e a daqueles que formam e formarão a classe trabalhadora. O seu quinhão dos recursos públicos tem sido cada vez menor e fictício; a política oficial sempre o alcançará aos cumes das montanhas, enquanto, objetivamente, o fará viver aos seus pés.

Desse modo, alguns pontos precisam ser analisados quanto à formação inicial docente. São eles a saber: a manutenção de normativas que articulam as bases ideológicas da pedagogia da competência com a formação de professores; a intensificação de dispositivos de controle por

meio das avaliações docentes; e, por fim, a responsabilização dos professores pela sua própria formação.

Assim, problematizar a formação de professores, bem como discutir os avanços, contradições e percalços, de certo modo, movimenta e potencializa a necessidade da reformulação de políticas de formação inicial docente, em que a formação pautada numa concepção sócio-histórica e emancipatória assuma oposição às tendências tecnicistas e utilitaristas.

Uma formação comprometida com o olhar para a diversidade e com pautas de viés social, que defenda uma perspectiva mais crítica e que possibilite o interrogar da realidade e seus entornos, pode ser um dos horizontes para mudanças na concepção de formação em interface com o objeto em análise na nossa pesquisa.

Nesses termos compreendemos, portanto, que a Educação para relações étnico-raciais não assumiu a centralidade que merece na formação inicial docente. Além de ser subalternizada em detrimento de outras disciplinas “vistas” como mais importantes, existe uma hierarquização em termos curriculares. Desse modo, faz-se necessário uma reflexão de que, quando essa temática não se faz presente na formação inicial docente, as instituições superiores que ofertam esses cursos estão em dissonância com a lei.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores demonstra importantes deslocamentos no tratamento da Educação para relações étnico-raciais (ERER).

Nas DCNs de 2015, a temática aparece de forma mais explícita e articulada com uma formação democrática e socialmente referendada, em que se observa maior densidade discursiva em torno da diversidade. O documento explicita, no Capítulo III, Art. 7º, “que a formação de professores inicial e continuada deverá possuir repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos” e, ainda no inciso VII, aponta que o professor deve

Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, **étnico-raciais**, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (Brasil, 2015, *grifo nosso*).

Já nas DCNs de 2019, observa-se um esvaziamento dessa centralidade. A ênfase desloca-se para o desenvolvimento de competências e habilidades, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse contexto, a ERER passa a aparecer de modo mais pontual

e diluído, sem destaque político. No que se refere às diretrizes mais recentes (Brasil, 2024), embora haja movimentos de revisão e tensionamento das políticas anteriores, ainda se observa a necessidade do seu fortalecimento como eixo estruturante da formação docente.

A presença da temática continua, porém sua recorrência e profundidade variam, indicando que, mesmo reconhecida normativamente, a Educação para relações étnico-raciais ainda disputa espaço no currículo, muitas vezes sendo tratada de forma transversal e não obrigatoriamente central. Desse modo, ao observar não apenas a presença, mas a forma como a EREER é mobilizada nos documentos, percebemos que sua inserção nas DCNs ocorre de maneira insuficiente. Isso reforça a compreensão de que o problema não reside, em sua centralidade, na formulação legal, mas nas formas pelas quais tais diretrizes são apropriadas, interpretadas e operacionalizadas no âmbito da formação docente.

É nesse ponto que as contribuições de Gomes (2003) se tornam fundamentais, ao indicar a necessidade de deslocar a discussão para uma perspectiva que articule cultura, educação e identidade negra. Para a autora, a inserção das questões raciais na formação de professores deve ocorrer para além de um tratamento transversalizado, exigindo uma abordagem que reconheça a centralidade da cultura como elemento constitutivo das relações sociais, trabalhando as questões de raça, numa perspectiva antropológica.

Para Gomes (2003, p. 169), “a perspectiva antropológica nos ajuda a compreender que a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico”. A discussão é endossada quando evidencia que, por meio da cultura e suas dimensões sociais, “homens e mulheres estipulam regras, convencionam valores e significações, que possibilitam a comunicação dos indivíduos e dos grupos” (Gomes, 2003, p. 170).

Assim, podemos dizer que são nessas múltiplas relações de convivências e acordos que aprendemos a respeitar o que não conhecemos, sendo nas interações dialógicas que damos significado e valorizamos o que partilhamos como componentes de natureza social e cultural.

Entendemos que implementar processos coletivos aprendentes são múltiplas formas do sujeito instruir-se, mas concordamos também que a escola não é o único ambiente formativo e a educação não se reduz à escolarização. Em termos sociais mais amplos e analisando as contradições das políticas de formação de professores, concordamos com Gomes (2003) quando vislumbra um processo educativo inserido no contexto cultural e em articulação com outros espaços formativos.

Para além disso, quando discutimos as particularidades das políticas de formação de professores, de certo modo, estamos movimentando as rachaduras e as fragilidades, especialmente no que se refere à incipiência curricular da temática étnico-racial nos cursos de

formação inicial de professores. Como municiar esses profissionais e sensibilizar para a importância de militância na causa antirracista, se as bases teóricas, culturais e antropológicas para lidar com concepções racistas que se manifestam na sociedade como um todo, e principalmente na escola, não os prepara para a luta?

Por essas inspirações, propomo-nos a refletir e abordar os dilemas das políticas de formação de professores como um esforço a construir um currículo que evidencie, conforme nos aponta (Curado, 2017), uma “epistemologia da práxis”, em que a condução da formação se pautar no campo das experiências, articulando teoria e prática.

4.2 Formação docente: a construção de uma trajetória reflexiva

A formação e a prática docente têm sido temas de muitas reflexões e debates em função da necessária melhoria no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Saviani (2009), a formação docente não pode ser abordada sem que se vincule a condições de trabalho, jornada e remuneração do professor. Esses fatores impactam diretamente na possibilidade de que esse profissional tenha incentivos para investir e progredir nos estudos e na formação continuada.

Os estudos e discussões de Freire (2002) e Libâneo (2004) debruçaram em pesquisar as concepções e os conceitos que envolvem uma formação docente crítica e reflexiva. O ato de pesquisar, indagar e questionar, conforme nos propõe Freire (2002), é “um saber necessário à prática educativa”, e, portanto, um atributo imprescindível à formação docente na perspectiva de construção de uma trajetória reflexiva e problematizadora da realidade e de seus entornos.

Ao elencar a pesquisa como um saber necessário à prática educativa, e, portanto, componente estrutural da formação nos cursos de formação de professores, Freire (2002, p. 16) aponta que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesses termos, os desafios são organizar currículos de formação inicial docente em que se saliente na sua tessitura a integralização da teoria, saberes e experiências do/as licenciado/as à pesquisa, objetivando, desse modo, a construção de uma trajetória marcada pelo pensamento crítico e reflexivo.

De acordo com Libâneo (2004, p. 115), “a abordagem reflexiva na formação de professores aparece no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, geralmente associada às reformas educativas implementadas em vários países europeus e latino-americanos”. Ainda segundo o pesquisador, as novas teorias e conceituações que têm como premissa a formação de professores buscam promover no campo investigativo da educação, em controvérsia com as tendências utilitaristas de formação de professores, práticas de ensino em que se relacione as ações do aprender e do ensinar.

Desse modo, o pesquisador defende que um dos caminhos que favorece a construção de uma trajetória reflexiva na formação de professores seria relacionar as “experiências socioculturais, a diversidade e coexistência das diferenças” (Libâneo, 2004, p. 143) à formação do pensamento científico.

As demandas formativas em face das exigências educacionais contemporâneas tensionam o campo de formação de professores. De um lado um projeto neoliberal que polariza um currículo “flexível”, o que obstrui canais e possibilidades de reflexão, problematização e construção do pensamento crítico; do outro a necessidade de promover processos educativos em que os docentes formadores consigam, nos espaços formativos em que atuam, articular posturas e posicionamentos frente as pautas sociais insurgentes no que tange às complexidades e atravessamentos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, dentre outros.

Este processo é complexo e multifacetado, pois exige uma nova consciência do educador como articulador da sua prática cotidiana diante da realidade a qual está inserido e como mobilizador de mudanças na construção de realidades democráticas e emancipatórias.

No entanto, as normativas e diretrizes que ordenam a formação inicial de professores se alicerçam em concepções baseadas em parcialidades e fracionamentos.

A adoção de enfoques puramente instrumentalistas, que não promovem significâncias e sentidos mais globais e humanistas, terminam por direcionar a propósitos de controle de práticas, em que o futuro docente precisa dominar técnicas e métodos. Não que esse domínio não seja importante no exercício da docência, mas limitar a ação nos processos formativos do/as licenciando/as à racionalidade instrumental inviabiliza a reflexão da prática docente cotidiana.

Dessa forma, focar nos processos formativos iniciais de professores numa dimensão enraizada em posturas políticas emancipatórias, na nossa perspectiva, evoca os pressupostos essenciais de fundamentação na construção da identidade docente, em que as bases epistemológicas estão assentes nas dimensões de ensino, pesquisa e prática pedagógica.

Nesse caso, a lógica mais assertiva seria caminhar na contramão das tendências que elegem a pedagogia da competência como norte do processo e apostar em práticas pedagógicas

em que a intelectualidade e o pensamento estejam pautados no exercício consciente da crítica e de uma postura humanista.

Defendemos desse modo, conforme preconiza Curado (2017), a “epistemologia da práxis”, em que a indissociabilidade entre as itinerâncias formativas e de experiências, a prática e a teoria formem o tripé que subsidia a formação inicial de professores.

Assim, é possível identificar os conhecimentos imprescindíveis que demarcam a ação docente. Para tanto, é importante nos ancorar nas contribuições de Saviani (2014, p. 229) que se sustentam, a partir da concepção da pedagogia histórico-crítica, a discussão de que “educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens”.

Desse modo, ao reconhecer os futuros professores como agentes do conhecimento, ancorando nos processos formativos possibilidades de práticas pedagógicas assentes em uma educação que promova também a construção de posturas antirracistas, pode, conforme Saviani (2014), produzir posicionamentos humanizados e políticos situados em pautas que avancem na defesa dos direitos dos sujeitos diversos.

Entendemos, portanto, que as estratégias pedagógicas que pleiteiam dispositivos de aprendizagem, em que a centralidade das ações acontece dialogicamente numa movimentação de múltiplos campos de saberes, intensificam o ato de aprender em um exercício de experiências aprendentes. Aprendemos de modo singular, e os espaços de aprendizagens são espaços de saberes partilhados.

Ainda em concordância com Saviani (2011), sobre a natureza do objeto da educação

Diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos, e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2011, p. 14).

Desse modo, instituir no currículo de formação inicial de professores o enredamento das diferenças culturais, étnico-raciais, de gênero, dentre outras, num cenário que valide e legitime a potência desse futuro professor como um articulador de mudanças sociais, em que o aprender e o formar-se nasça num cenário dialógico, é o que, na nossa perspectiva, pode anunciar uma política de formação inicial de professores que amplie a construção de uma trajetória politizada e reflexiva.

Sabemos, no entanto, que ao eleger, nas Diretrizes Curriculares de Formação Inicial de Professores, um projeto de formação que perspetive a potencialização do pensamento

autônomo, criativo e produtivo desses futuros profissionais da educação, esse poderá ser visto como uma ameaça a projetos de governo que estão assentes no interesse do capital.

Não há, aqui, a ingênua percepção de que somente colocar no currículo de formação inicial de professores temáticas sociais afastaria toda a injustiça que se perpetua desde os tempos coloniais nos espaços formativos e institucionais. Contudo, é significativo compreendermos que também não teremos soluções absolutas no que concerne às questões referentes à educação e aos jogos de poder que se instituem nas políticas educacionais e diretrizes educativas.

O que precisamos é constituir frente aos desafios político-culturais contemporâneos parâmetros em que nossas escolhas não estejam desvinculadas da dignidade nas relações. Espera-se que, com a efetivação de políticas emancipatórias de formação inicial docente, sejamos capazes de tensionar/desconstruir as visões e as iniquidades sociais no que tange às injustiças étnico-raciais, de gênero, sociais, dentre outras.

Seguindo ainda nesse ponto de vista, no qual os professores sejam considerados como sujeitos de conhecimento em um cenário reflexivo e dialógico, em que saberes são des(construídos) e produzidos. Consequentemente, coadunamos com Saviani (2011) que elucida nas suas discussões

A compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular (Saviani, 2011, p. 62).

Partindo dessa perspectiva, reforçamos a defesa da estruturação de currículos de formação inicial docente, firmados em concepções em que o/as licenciando/as se reconheçam nesse currículo como agente/s de conhecimento e protagonista/s numa trajetória reflexiva, em que proposições são partilhadas e práticas políticas que emancipam, democratizam e oportunizam a materialidade das possibilidades formativas se edifiquem em perspectivas curriculares, cuja centralidade das suas propostas sejam os diferentes sujeitos numa visão alargada, potente e dinâmica.

Nesse sentido, mergulhamos numa discussão que vislumbra a própria afirmação do/as licenciando/as que se enxergam como atores capazes de pesquisar, refletir sobre sua prática, mobilizar saberes e concepções, e, ainda conferir a ele/as o reconhecimento como sujeitos de voz, em um contexto educativo no qual os professores eram vistos como meros executores de tarefas.

Contudo, torna-se fundamental para os objetivos desta sessão entendermos que o conjunto das ações afirmativas e dos movimentos de luta que assumem a bandeira da educação como um dos mecanismos de transformação social é uma realidade, e que os avanços alcançados nesse campo são relevantes e consideráveis.

No entanto, da nossa perspectiva, compreender a necessidade de aprofundar nas discussões que elejam como pauta a formação inicial docente, constitui cenário de importância indiscutível para as pretensões de promoção de justiça racial e educação para as relações étnico-raciais nos espaços formativos. Vale realçar que qualificar a formação de professores em um horizonte de possibilidades de constituição do pensamento crítico e reflexivo pode desfazer o jogo perverso de grupos sociais que instauraram um projeto de sociedade branco, hétero e cristão.

4.3 Formação inicial docente articulada ao conhecimento do sujeito que conhece: Epistemologia da Práxis como ação transformadora do processo formativo

Recorremos inicialmente à reflexão de que para originar um movimento de elaboração de propostas que redirecionem a formação inicial docente para horizontes fundamentalmente democráticos, necessitamos *a priori* elencar quais serão os eixos filosóficos, epistemológicos e teóricos que subsidiarão nosso pensamento.

Desse modo, elegemos como eixo teórico fundante dessa discussão as ideias defendidas por Curado (2018), que preconiza, a partir da ótica da epistemologia da práxis, perspectivas para a construção de projetos de formação de professores baseados numa educação emancipadora.

A pesquisadora propõe em seus estudos que

Trabalhar com o conceito de formação crítica e emancipadora se refere desenvolver o par dialético da crítica e da transformação do real. Ou seja, requer uma ação pedagógica que toma a possibilidade da educação como artífice na construção da consciência crítica, capaz de se apropriar da análise objetiva da realidade para impulsionar as ações humanas em busca da liberdade humana (Marx, 2010 *apud* Curado Silva, 2018, p. 332).

Nesse sentido e de acordo com o que defende a autora, endossamos a premissa do professor que se apropria da realidade criticamente e reaprende a se posicionar como identidade educadora com potencial de transformação da sociedade.

Percebemos a importância de construir projetos de formação de professores que estejam calcados em bases críticas emancipadoras e, em consonância com as proposições de Curado (2018, p. 336), em que a “formação de professores aspira a formação dos sujeitos históricos baseada em uma relação indissolúvel entre teoria e prática, a ciência e a técnica constituída no trabalho”. Assim, entendemos que as lutas por projetos com essas perspectivas mudam de foco e de frentes, mas coincidem nos tensos territórios de disputas por melhores condições de trabalho, melhores condições materiais e pela não precarização do trabalho docente.

Tomamos desse modo, como ponto de partida para nossas reflexões, o mote da construção da consciência crítica que é gestada na articulação da ação pedagógica e no processo educativo na formação de professores.

Curado (2018) defende ainda que encadear artefatos que subsidiem a epistemologia da práxis confere ao professor a posição de sujeito histórico-social, e, nessa dinâmica, entendemos que na medida em que as fronteiras de afirmação profissional avançam, avançam também as fronteiras de resistências para a derrubada de processos formativos tecnicistas, utilitaristas e baseados no ensino por competência.

A educação entendida também como um campo político e, portanto, de disputas de narrativas, concepções, direcionamentos, sejam eles sociais, culturais e econômicos traz no bojo organizacional vinculações às concepções do Estado, seus projetos de governo e sociedade, bem como os interesses da classe dominante que o representa. Entender essas nuances e amarraduras em que os projetos educacionais estão atrelados clareia a visão quando nos propomos a ampliar a lente para identificar nas normativas resquícios das relações de poder que ali se instauram.

As raízes das práticas sociais que perpetuam as relações de poder, objetivando o estabelecimento de prioridades para uns sujeitos em detrimento de outros, endossam a prerrogativa de que é necessário um maior engajamento político dos professores para impulsionar o enfrentamento às várias formas de alienação e controle.

As propostas subalternizam o trabalho docente, que intencionalmente fomentam o alijamento do professor na criação do seu processo criativo e de autonomia intelectual. A proletarianização docente e o esvaziamento das propostas no que tange à formação da intelectualidade desses profissionais apontam para um norte que ignora os saberes e os conhecimentos produzidos na docência, como estratégias de despolitização do campo do conhecimento.

Dito isso, compreendemos que a tensão se estabelece ainda mais à medida que coletivos de professores politicamente situados reivindicam a reconfiguração de diretrizes para que se

considere nos projetos de formação a autonomia intelectual e perspectivas de trabalho que emancipam, que transformam e que consideram o processo de itinerância formativa dos sujeitos.

Um exemplo recente desse movimento foi a pressão para a reestruturação das Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores, que, como vimos na normativa CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019 de modo declarado e explícito, advogava por um projeto de formação inicial docente firmado na pedagogia da competência e da racionalidade.

Assim, ainda ancorados nas concepções de Curado (2018), que elege os pressupostos da educação crítica emancipadora¹⁶ para pensar um projeto de formação inicial de professores democrático, reflexivo e que promova a autonomia intelectual, é que tentaremos entrever pistas e saídas para problematizar processos formativos docentes fincados no exercício da experiência, objetivando uma compreensão implicada nos saberes do sujeito que traz, na sua itinerância formativa e de vivência, o conhecimento.

Entendemos que implementar processos coletivos de experiências aprendentes nos coloca na linha de frente da desconstrução de paradigmas utilitaristas e unilaterais cristalizados nos sistemas educacionais como um todo. Constrói-se, desse modo, o interesse político implicado a uma transformação social no ato de aprender como um projeto emancipador.

Trata-se, portanto, de pensar a formação docente configurada no processo compreensivo sobre os universos sociais, afetivos, culturais e de experiências que se dinamizam e se articulam entre o sujeito que conhece, o processo de aprendizagem (teoria e prática) e a gradativa transformação desse em um sujeito histórico-social capaz de mobilizar enfrentamentos para romper com as estruturas opressoras que operam em nossa sociedade.

A partir deste argumento, queremos enfatizar que aprendemos em diálogo, em interatividade, e pleitear estratégias pedagógicas que centralizem nos dispositivos de aprendizagem as interações, valorizando o conhecimento do outro, atribuindo significado à ação, além de ampliar o repertório do sujeito que ensina, aprende, narra, constrói, explora e cria.

É neste sentido que, considerar o/as licenciando/as como sujeito que conhece, acolhendo seus silêncios constitutivos, os silêncios das violências simbólicas, suas potências e experiências em atitudes educativas que promovam o diálogo entre todas as áreas de conhecimento, se pode mobilizar nos cenários formativos docentes o movimento generativo das interações, sem perder o viés da implicação política, formativa, social e cultural.

¹⁶ De acordo com a pesquisadora a educação crítica emancipadora propicia ao sujeito elementos de análise crítica e reflexiva para enxergar a realidade de modo pseudoconcreto, dialético e contraditório.

Assim, as atitudes educativas estarão referendadas em tessituras dialógicas, teóricas e práticas, nas quais os processos formativos dos docentes estão imbricados na construção intencional de dinâmicas identitárias e autorreflexivas numa ação que confere a esses sujeitos um conjunto de elementos de transformação de si e dos outros.

Além disso, é pertinente pontuar que a perspectiva vislumbrada nessas reflexões emergem como atos políticos de enfrentamentos, e podemos dizer até subversivos, na formação inicial docente, uma vez que intentam deslocar das estruturas opressoras sociais que engendram as relações de interesse e de poder a historicidade do conhecimento que marca os tempos coletivos, pelas suas características eurocentradas, homogêneas e intencionais e pelas ambivalências e contradições ocultadas em projetos educacionais que primam pela manutenção do *Status Quo* da sociedade.

Desse modo, compreendemos que projetos de formação inicial de professores, que validem o sujeito que conhece, levando-o a argumentar reflexiva e criticamente nos espaços de formação inicial docente, pode movimentar a construção do conhecimento em articulação com as singularidades, as identidades históricas, sociais e culturais num ideário de aprendizagem que preconize uma vivência dialogicizada e fomentada num contrato pedagógico elucidativo e de transformação humana e social.

4.4 Formação inicial docente e a Educação para relações étnico-raciais

Compreendemos a formação inicial docente como espaço estratégico na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a justiça social e racial e o reconhecimento da diversidade. Nesse contexto, a Educação para relações étnico-raciais (ERER) emerge não apenas como um campo temático, mas como eixo curricular estruturante capaz de suscitar debate aos modos tradicionais de organização do trabalho pedagógico e de produção do conhecimento no interior das instituições formadoras.

Munanga (2008, p. 63) discute que “a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial”. Desse modo, a maneira como esses educadores compreendem ou deixam de compreender tais conceitos, bem como a mobilização dessas categorias no processo formativo, interfere significativamente no desenvolvimento do letramento racial e na constituição de práticas pedagógicas coletivas.

Assim, a problemática em questão evidencia a necessidade de ampliar o diálogo com produções teóricas do campo, bem como confrontar as políticas de formação de professores de

modo que a temática Educação para relações étnico-raciais assuma a centralidade nos currículos e nos processos formativos, deixando de ocupar um lugar periférico.

Tal exigência articula-se à validação e ao reconhecimento da obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro-brasileira e Africana, ao mesmo tempo em que evidencia que a formação inicial docente precisa estar comprometida com a implementação efetiva dessa política educacional. Trata-se, portanto, de um movimento fundamental para a consolidação de uma educação comprometida com a perspectiva antirracista, na qual a atuação docente esteja alinhada tanto às demandas sociais quanto aos marcos legais que orientam a educação brasileira.

Propor a continuidade do debate acerca da Educação para relações étnico-raciais em interface com a formação inicial docente, perspectiva não só a ampliação das políticas afirmativas reparatórias para a população negra, bem como centraliza a educação antirracista como eixo fundamental na formação de professores, em um horizonte em que a equidade social e racial valorize o debate intercultural.

Em diálogo com Amorim, Miranda e Pereira (2018), compreendemos que

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004) é preciso professores qualificados, não só para compreender a relevância de questões vinculadas à diversidade étnico-racial, mas também para lidar positivamente com elas. As diretrizes, por conseguinte, preconizam a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular dos cursos de licenciatura (Amorim; Miranda; Pereira, 2018, p. 83).

Nesse sentido, a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das relações étnico-raciais (DCNERER) evidencia não apenas a necessidade de inserção formal da temática étnico-racial no currículo, mas, sobretudo, aponta uma reconfiguração da própria lógica formativa nos cursos de licenciatura.

Ao enfatizarem a qualificação docente para lidar com a diversidade étnico-racial, as diretrizes avançam na necessidade de provocar reflexão sobre os modelos tradicionais de formação que historicamente silenciaram ou marginalizaram tais discussões (Apple, 2006).

Assim, como destacam Amorim, Miranda e Pereira (2018), a incorporação da questão racial assume um papel central na construção de práticas docentes comprometidas com a equidade social e racial, demandando dos futuros professores não apenas conhecimento teórico, mas também uma postura crítica diante das desigualdades socialmente produzidas.

Entendemos, portanto, que a efetivação de uma educação antirracista está diretamente vinculada à forma como os cursos de formação inicial de professores incorporam e/ou negligenciam tais diretrizes em seus projetos pedagógicos. Desse modo, o desafio não reside

apenas no campo formativo, mas, principalmente, na materialização dessas orientações no cotidiano formativo.

Ainda, retomando as questões no que tange às práticas pedagógicas para uma educação antirracista, é que coadunamos com Gomes (2008) quando problematiza

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (Gomes, 2008, p. 146).

Nesse sentido, ao relegar o debate racial a outros campos, como o político e o acadêmico, desresponsabiliza-se a escola de seu papel formativo integral, esvaziando sua função social e crítica. Essa perspectiva contribui para a manutenção de práticas pedagógicas que silenciam as desigualdades raciais e, conseqüentemente, reforçam as estruturas de exclusão historicamente consolidadas. Assim, como aponta a autora, essa compreensão demonstra não apenas o desconhecimento acerca da formação histórica e cultural do país, mas uma resistência em reconhecer a importância da centralidade da temática racial nos processos educativos.

Assim, ao dialogarmos com Gomes (2008), torna-se evidente que a construção de uma educação antirracista exige a superação dessa lógica reducionista, inclusive nos cursos de formação inicial de professores, demandando incorporação das relações étnico-raciais como dimensão constitutiva do currículo e da prática docente. O desafio posto implica repensar a formação inicial docente para além de uma perspectiva técnica, assumindo-a como espaço de produção de consciência crítica e de enfrentamento das desigualdades, em consonância com os princípios de uma educação com vistas à equidade social e racial.

Diante das ideias trabalhadas, compreendemos que a efetivação da Educação para relações étnico-raciais na formação inicial de professores não se reduz ao atendimento de normativas e dispositivos legais, mas demanda um compromisso formativo que atravesse, de modo crítico, os currículos, as práticas pedagógicas e os sujeitos envolvidos no processo.

As reflexões teóricas que mobilizamos neste capítulo, articuladas às discussões que apresentaremos a seguir, oriundas do grupo focal e da entrevista com os integrantes do NEABI, demonstram que, embora haja reconhecimento da importância da temática, sua inserção ainda ocorre, em muitos casos, de modo fragmentado e periférico.

Tal cenário reforça a compreensão de que o desafio não está apenas na existência das normativas legais, mas, sobretudo, na maneira como são apropriadas no cotidiano formativo.

Para assim, reafirmamos a urgência de uma formação inicial docente que assuma a Educação para relações étnico-raciais como eixo estruturante, capaz de promover deslocamentos epistemológicos e prática pedagógicas comprometidas com o enfrentamento ao racismo e com a construção de uma educação antirracista, socialmente referendada e transformadora.

5 O CAMPUS JANUÁRIA DO INSTITUTO FEDERAL DO NORTE DE MINAS GERAIS COMO LÓCUS DA PESQUISA

A negritude, com seu sortilégio, sempre esteve presente nesta cultura, exuberante de entusiasmo, ingenuidade, paixão, sensualidade, mistério, embora só hoje, por efeito de uma pressão universal, esteja emergindo para a lúcida consciência de sua fisionomia.

Guerreiro Ramos

Este capítulo tem como objetivo apresentar o *lócus* da pesquisa, situando o Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária, onde o estudo foi desenvolvido. A escolha dessa instituição justifica-se por sua relevância na formação de professores no contexto da educação básica, profissional e tecnológica, bem como por sua inserção em uma região marcada por especificidades sociais e educacionais que dialogam com a temática investigada.

O capítulo está estruturado em duas partes: inicialmente, realizamos uma caracterização institucional, destacando sua organização, princípios e proposta formativa; em seguida, são apresentados e analisados os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) das licenciaturas ofertadas pelo campus com foco nos elementos que se articulam ao objeto de pesquisa.

O Instituto Federal do Norte de Minas Gerais constitui-se como uma instituição de educação básica, profissional e tecnológica, organizada em estrutura multicampi, cuja proposta formativa articula pesquisa, ensino e extensão. Nesse contexto, a formação ofertada busca integrar conhecimentos técnicos, científicos e pedagógicos, orientando-se pela perspectiva de uma educação omnilateral, ou seja, formação humana integral que articula dimensões intelectuais, culturais, éticas, políticas e sociais do sujeito.

De acordo com o regimento interno dos *Campi* do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), que é um conjunto de normas que disciplinam e organizam o funcionamento das instâncias deliberativas, consultivas, administrativas e acadêmicas, o Art. 03 determina como missão:

- I– produzir, disseminar e aplicar o conhecimento científico e tecnológico para a formação de indivíduos capacitados para o exercício pleno da cidadania;
- II– contribuir para o progresso socioeconômico local, regional e nacional, na perspectiva do desenvolvimento sustentável e da integração com as demandas da sociedade e do setor produtivo, em conformidade com os princípios e as finalidades estabelecidas no Estatuto do IFNMG;

- III– qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- IV– realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (Regimento [...], 2023, p. 03).

Desse modo, de acordo com o regimento interno, a incumbência dessas instituições consolida-se em pressupostos que se comprometem a desenvolver o progresso socioeconômico, a se efetivar como referência no campo educacional e de formação tecnológica, no fomento da produção de pesquisa com impactos sociais, além de promover a formação humana integral por meio de propostas de educação geral, acadêmica, profissional e tecnológica.

O Campus Januária compõe um dos 11 *Campi* do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais e está localizado na cidade de Januária que fica a aproximadamente 603 km de Belo Horizonte, na região do Médio São Francisco, ficando à margem esquerda do Rio São Francisco.

Figura 1 – Mapa Região do Norte de Minas Gerais



Fonte: Disponível em: <https://passadicovirtual.blogspot.com/2011/07/governador-anuncia-beneficios-empresas.html>. Acesso em: 30 set. 2025.

O Campus Januária foi fundado em 1960 e, ao longo da sua trajetória, consolidou-se como uma importante instituição de formação no âmbito da educação básica, profissional e tecnológica, ofertando cursos (integrados, concomitantes e subsequentes), graduações e pós-graduações.

No nível técnico, destacam-se cursos como: Técnico em Agropecuária (Integrado), Técnico em Edificações (Concomitante/Subsequente), Técnico em Informática (Concomitante/Subsequente), Técnico em Enfermagem (Subsequente), Técnico em Manutenção e Suporte em Informática (Concomitante/Subsequente), Técnico em Meio Ambiente (Integrado) e Técnico em Comércio PROEJA.

No ensino superior, o campus oferta cursos de Bacharelado em Administração, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Agrônômica, Engenharia Civil, Sistema de Informação, além de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática, Educação Quilombola, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Matemática EAD.

Essa diversidade de ofertas formativas evidencia o papel estratégico do campus na região, articulando diferentes níveis e modalidades de ensino e contribuindo para a formação de profissionais em distintas áreas do conhecimento.

No que se refere às licenciaturas, e de modo específico o curso de Licenciatura em Matemática, observa-se, conforme disposto em seu Projeto Pedagógico Curricular (PPC), que a proposta formativa busca responder às demandas educacionais, locais e regionais, aspecto que será aprofundado na seção seguinte. Vejamos que

o IFNMG Campus Januária tem contribuído significativamente para o crescimento da região em que está inserido, com ensino de excelência. Mediante mudanças de ordem legal, o Campus Januária, passou por várias alterações de nomenclaturas, denominado inicialmente como Escola Agrícola de Januária, Colégio Agrícola de Januária, Escola Agrotécnica Federal de Januária, e posteriormente, Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica – Cefet Januária, assim subscrito até o advento da lei 11.892 que criou os Institutos Federais de Educação e Tecnologia (PPC, 2025, p. 08).

Ainda, conforme estabelece o Projeto Pedagógico de Licenciatura em Matemática (2025, p. 11), o *Campus Januária* tem por finalidade

formar e qualificar profissionais no âmbito da educação tecnológica, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia, definiu sua função social expressa em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, em consonância com as necessidades identificadas a partir da compreensão do cenário mundial e local. Dessa forma, o Campus Januária entende como necessária uma ação efetiva que possibilite a definição de projetos que permitam o desenvolvimento de um processo de inserção do homem na sociedade, de forma participativa, ética e crítica (PPC, 2025, p. 11).

Percebemos, desse modo, uma consonância entre o regimento interno e o projeto pedagógico aos pressupostos humanistas, quando observamos as normativas institucionais orientadoras das diretrizes educativas do *Campus Januária*, que estruturam as práticas formativas e definem os sentidos atribuídos à proposta educacional ofertada pela instituição.

A análise que empreendemos não se orienta por uma perspectiva meramente denunciatória, busca, sobretudo, identificar e problematizar elementos que configuram a elaboração de projetos pedagógicos, evidenciando princípios, orientações e posturas educativas que sustentam e legitimam as intencionalidades formativas expressas nesses documentos. Tratamos dessas questões na sequência.

5.1 Os Projetos Pedagógicos Curriculares do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais – Campus Januária: entre intenções formativas e materializações curriculares

Nesta seção analisamos os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos investigados, a saber: os três cursos de licenciatura do IFNMG Campus Januária. Por meio desta análise buscamos compreender: de um lado, as intenções formativas explicitadas nos documentos oficiais; de outro, as formas pelas quais tais intenções se materializam na organização curricular, nos princípios pedagógicos e na estrutura formativa das propostas.

Faz-se necessário explicitar que optamos por analisar os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Matemática por uma compreensão de que essa análise nos permite articular, descrever e observar os elementos-chave que compõe a construção desses dispositivos.

Assim, como nos recomenda Macedo (2013, p. 02), “o currículo é um texto complexo em constante escrita e reescrita” e, portanto, observar quais são as trilhas filosóficas, epistemológicas e teóricas que orientam a caminhada formativa sugerida nesses projetos é significativo para compreender com quais intencionalidades eles foram concebidos.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura analisados revelam no geral, como marcos orientadores, as decisões institucionais previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária em articulação com as necessidades dos arranjos produtivos da região.

Para entender o perfil profissional de conclusão dos egressos, os eixos filosóficos e sociológicos em que se assentam as propostas, além das concepções humanas em que o processo de construção do conhecimento se constitui, articulamos os objetivos da pesquisa no que tange à formação inicial docente quanto à educação para relações étnico-raciais.

Enfatizamos uma análise dos PPCs (Projeto Pedagógico Curricular) alicerçada em palavras-chave e correlatas que mencionam o desenvolvimento de habilidades profissionais e humanas por meio de uma aprendizagem na perspectiva do aprimoramento de saberes relacionados à construção de uma educação antirracista.

Desse modo, fizemos um mapeamento das palavras-chave: racismo, raça, diversidade, etnia, indígena, discriminação e desigualdade.

Apresentamos, nesse sentido, após a análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares, reflexões que problematizam como o cenário curricular e pedagógico desses cursos abre ou não espaços para o envolvimento crítico e discursivo, em uma perspectiva em que o currículo pode incentivar o aprofundamento de pautas sociais emergentes acerca de uma educação antirracista que considere as diferenças étnicas, raciais e culturais, os saberes e as experiências formativas.

A ideia é analisar como a intencionalidade da construção dos PPCs pode promover processos dialógicos e em fluxo, cooperando, desse modo, no desenvolvimento de sujeitos que se posicionam politicamente, sendo capazes de movimentar e construir ações emancipatórias que vislumbrem a efetivação de uma educação antirracista e com justiça racial.

Nesse processo, faz-se necessário elucidar, também, como são cultivados os diálogos, as interações, os movimentos e as múltiplas referências nesse espaço de formação, bem como as dinâmicas relacionais de possibilidades de construções de aprendizagens para a formação de educadores implicados em articulações políticas e sociais que defendam um processo educativo social e democratizante.

Ao refletir a construção do conhecimento na formação inicial docente, entendemos o processo como um movimento em travessia, em que a aprendizagem se constitui em rupturas, construções e desconstruções. Esse lugar se constitui ora com solidez de pensamentos e convicções, ora com instabilidade, permitindo assim a apropriação e criação de saberes que geralmente emergem com complexidade e possibilidades de concepção de sentidos e pertinência.

A ideia de impermanência, que constitui a construção de aprendizagens, significa para nós a compreensão da itinerância de formação inacabada, pois a aprendizagem — especialmente de professores — é gestada como um conjunto de práticas, ações e reflexões que estão implicadas no cotidiano. Assim, a mutualidade diante do diverso, das experiências e, principalmente, com os saberes dos outros pode oportunizar significativos deslocamentos e o cultivo de possibilidades formativas.

É nesse encontro entre perspectivas da intencionalidade na elaboração dos PPCs e o alcance do conteúdo das leis para as relações étnico-raciais na formação inicial docente que nos

parece configurar uma compreensão de que a obrigatoriedade da legislação alcança as diretrizes e as normativas desses documentos, mas não avançou como prioridade de questões essenciais e cruciais para pensarmos dilemas e entraves nas relações raciais, que comumente se dão de modo assimétrico entre negros e brancos, implicando, desse modo, em relações de poder e desigualdade.

É nesses termos que a perspectiva desta pesquisa, ao analisar o alcance da legislação nº 10.639/03 na formação inicial docente, se dá principalmente no que se movimenta para um campo que ultrapassa a simples presença dessas normativas no currículo, nas propostas e nas diretrizes, uma vez que a obrigatoriedade legal já se encontra estabelecida.

O que inquietou verdadeiramente este estudo é analisar como essa luta antirracista, instituída no plano normativo, atravessou os modos de ser e pensar dos sujeitos curriculantes nos seus processos formativos. Interessou-nos, portanto, investigar como tais legislações se materializou na formação inicial docente, observando os modos pelos quais foram apropriadas, reinterpretadas e tensionadas nesses espaços formativos.

Para tanto, e conforme mencionado na sessão metodológica deste estudo, partimos inicialmente da análise dos PPCs dos cursos. Iniciamos com a análise do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFNMG – Campus Januária que aponta como objetivo geral

formar e qualificar profissionais, para os diversos setores desta área de conhecimento, para atuarem no ensino, pesquisa e extensão, principalmente na Educação Básica, realizando pesquisa aplicada e promovendo o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, buscando assim, novas técnicas que levem a solução dos problemas ligados ao desenvolvimento das atividades biológicas, e consequentemente da educação em ciências, visando aumentar uma estreita articulação com os setores educacionais e a sociedade, especialmente de abrangência local e regional (PPC, 2018, p. 12).

Quanto ao perfil profissional,

O Licenciado em Ciências Biológicas deverá estar apto para atuar como professor de Ciências do Ensino Fundamental e professor de Biologia do Ensino Médio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental e as recomendações do MEC para os Cursos de Licenciatura, conforme o Art. 62 da Lei 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (PPC, 2018, p. 12).

Apresenta-se ainda, sobre a estrutura curricular do curso, que

busca desenvolver competências e habilidades necessárias ao futuro professor por meio do aprendizado na perspectiva da interface e da transversalidade, com vista à formação humanística, da cidadania e da formação profissional. Ao longo do curso, serão desenvolvidos gradualmente habilidades e conhecimentos necessários à formação do licenciado em Ciências Biológicas. Por outro lado, alguns conhecimentos específicos dessa área serão abordados nos momentos adequados, possibilitando que o acadêmico, à sua escolha, possa prosseguir seus estudos em cursos de pós-graduação em áreas diversas (PPC, 2018, p. 20).

Na análise empreendida, observamos que o objetivo geral do projeto pedagógico do curso consolida-se numa proposta curricular assente na articulação de ensino, pesquisa e extensão, sendo eixos fundantes da concepção pedagógica dos Institutos Federais, além da promoção de desenvolvimento tecnológico na resolução de problemas alinhados ao desenvolvimento de atividades biológicas.

No que tange ao perfil profissiológico do egresso, O PPC explicita aptidão para atuar como professor de Ciências em consonância com as diretrizes e normativas que orientam a formação de professores.

Quanto à estrutura curricular do curso, percebe-se uma menção ainda tímida no que se refere a um aprendizado que perspective interfaces com a transversalidade “com vistas a formação humanística, da cidadania e da formação profissional” (PPC, 2018, p. 20).

Desse modo, perspectivar um currículo de formação inicial de professores que agregue a importância de validar o olhar para as diversidades dos sujeitos, vislumbrando potências narrativas na construção de saberes, talvez seja um caminho para sobrepor a uma cultura escolar de preconceitos históricos que exclui, segrega e discrimina.

Avançamos no mapeamento das palavras-chave que remetam ao desenvolvimento de aprendizagens para fomentar a construção de posturas de uma educação antirracista na formação de professores e encontramos a palavra “diversidade” somente na Matriz Curricular do Curso.

A disciplina Educação e Diversidade é ministrada no 1º período do curso, composta por 2 aulas semanais, computando a carga horária de 40 horas-aula. Ainda com o objetivo de aprofundar quais conhecimentos são trabalhados na disciplina, referenciais teóricos e metodologia aplicada, investigamos a ementa da disciplina que está disposta no PPC do referido curso. Vejamos:

Quadro 3 – Ementa do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Ementa da Disciplina Educação e Diversidade	
Disciplina: Educação e Diversidade	Carga Horária Total: 40 h Carga Horária Semanal: 2
Estudo da Educação Especial e seus Fundamentos Teóricos: os sujeitos, os desafios sociais e as possibilidades de educação inclusiva. A diversidade étnico-cultural de grupos sociais constituintes da sociedade brasileira: afro-brasileiros, indígenas, camponeses. Diversidade, pluralidade, diferenças e desigualdades na sociedade: gênero e orientação sexual, religião, geração e suas implicações na educação escolar. Bibliografia básica DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (orgs). Educação como exercício de diversidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 6). Bibliografia complementar BARROS, José Márcio (org.). Diversidade Cultural: da proteção à promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre/RS: Editora Meditação, 2009. SOARES, Leônicio. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.	

Fonte: Elaboração própria (2025).

Destarte, há na ementa a proposta de trabalhar o conteúdo diversidade étnico-racial e a menção da inclusão da discussão de grupos sociais que constituem a sociedade brasileira, além das referências sugerirem autores como Dayrel (1996) e Fávero e Ireland (2005), pesquisadores que trabalham questões de raça, racismo, desigualdades e discriminação, favorecendo assim reflexões e práticas que reconheçam a diversidade não apenas como diferença, mas como valor e recurso educativo.

Contudo, ao realçar as inquietações que orientam esta tese, evidenciamos que não basta a presença pontual de conteúdos relacionados à diversidade étnico-racial nos documentos analisados. Defende-se aqui, a necessidade de um currículo que ultrapasse a exigência formal da inserção desses conteúdos, assumindo-os como eixos estruturantes da formação docente e não como elementos acessórios.

Nesse sentido, a análise do Projeto Pedagógico Curricular do curso em Ciências Biológicas indica que, embora haja menções da temática, essas se apresentam de forma periférica, não se configurando como fundamento articulador do processo formativo. Tal

configuração fragiliza a construção de práticas educativas comprometidas com a educação antirracista, na medida em que não prioriza a mobilização de aportes teórico-metodológicos capazes de sustentar uma formação orientada à justiça racial.

Seguimos, portanto com a análise do PPC do curso de Licenciatura em Matemática, e, na leitura, colocamos uma lupa com fins de focalizar palavras-chave e correlatas que remetam a uma educação antirracista, encontrando na justificativa do PPC do curso uma indicação que perspetive o respeito à diferença, observemos: “o nosso compromisso deve estar aliado ainda a uma perspectiva que respeita o **diferente** numa sociedade complexa, contraditória, permeada pela **desigualdade** e ao mesmo tempo com imensas possibilidades de ser transformada” (PPC, 2025, p. 16, *grifo nosso*).

O objetivo geral do curso traz como pretensão “formar professores para o exercício do magistério na Educação Básica (segunda fase do ensino fundamental e ensino médio) em Matemática (PPC, 2025, p. 16). No objetivo específico, não encontramos registros que referendem uma formação preocupada com uma educação de enfrentamento aos percalços racistas e excludentes alicerçados na nossa sociedade.

Quanto ao perfil profissional de conclusão dos egressos, o PPC registra como propósito

Ao final de sua formação, o licenciado em Matemática, deverá demonstrar um perfil que lhe possibilite enfrentar os desafios e dilemas da docência, fazendo uso de todos conhecimentos específicos e didático-pedagógicos adquiridos durante sua formação, dando-lhe a autonomia necessária para tomada de decisão. Desenvolvendo competências que aliem dialeticamente a relação teórico-prática, na produção e socialização dos conceitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem da Matemática. Tornando-se capaz de gerenciar experiências, criando e recriando formas de intervenção junto ao processo de construção do conhecimento (PPC, 2025, p. 17).

Ainda na organização Curricular do curso, no que se refere às orientações metodológicas, sugere-se a abordagem dos conteúdos previstos na legislação nº 10.639/03

A abordagem de conteúdos previstos nas seguintes legislações Resolução CP/CNE nº 1, de 17 de junho de 2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (PPC, 2025, p. 17).

Percebe-se que é suprimida do documento a normativa da obrigatoriedade do trabalho com as questões da Lei nº 11.645/08, que aborda a temática indígena. O texto somente aponta abordagem dos conteúdos quanto ao Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.

Em observância à matriz curricular do curso, a disciplina Educação para Diversidade também é trabalhada no 1º período do curso, compondo o núcleo de estudos de formação geral. Observemos a ementa da disciplina:

Quadro 4 – Ementa do Curso de Licenciatura em Matemática

Ementa da Disciplina Educação e Diversidade	
Disciplina: Educação para Diversidade	Carga Horária Total: 40 h Carga Horária Semanal: 2
Estudo da Educação Especial e seus Fundamentos Teóricos: os sujeitos, os desafios sociais e as possibilidades de educação inclusiva. A diversidade étnico-cultural de grupos sociais constituintes da sociedade brasileira: afro-brasileiros, indígenas, camponeses. Diversidade, pluralidade, diferenças e desigualdades na sociedade: gênero e orientação sexual, religião, geração e suas implicações na educação escolar. Bibliografia básica MANTOAN, M. T. (2001). (Org.) Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon. GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2002 DAYRELL, Juarez. (org.) Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org). Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (orgs). Educação como exercício de diversidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 6). Bibliografia complementar BARROS, José Márcio (org.) Diversidade Cultural: da proteção à promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual. Brasília-DF, 1997. _____. Ministério da Educação. SEPPIR. INEP. Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Brasília-DF, 2004. OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor. Porto Alegre/RS: Editora Meditação, 2009. SOARES, Leônicio. Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. KABENGELE, Munanga (ORG). Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.	

Fonte: Elaboração própria (2025).

Apesar de o texto da justificativa do curso de Licenciatura em Matemática indicar, em sua feitura, uma intencionalidade que cria no leitor a expectativa de que a abordagem das questões relacionadas à diferença e à desigualdade seja explicitada, tanto nos objetivos e/ou perfil profissional do egresso, ou em algum parágrafo da construção, não é percebido esse direcionamento no desenvolvimento do documento. Por ser insurgência, por ser alternativa e por ser resistência, a pauta de uma educação antirracista movimenta possibilidades de ruptura com uma educação hegemônica, excludente e racista. Talvez seja esse o mote que fez nossos olhos brilharem quando iniciamos a análise da proposta e da diretriz.

Na análise da matriz curricular em comparação com o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, percebe-se que os temas geradores da disciplina Educação para Diversidade se coincidem, mas ainda sim percebemos na ementa do curso de Licenciatura em Matemática uma literatura mais aprofundada no que tange à educação para relações étnico-raciais.

A ementa indica na bibliografia, pesquisadores e militantes negros, como as autoras Nilma Lino Gomes e Petronilha Beatriz, que apontam nos seus estudos um longo caminho a percorrer quanto às políticas de formação de professores que tratem a questão da educação para relações étnico-raciais e, ainda, o autor Kabengele Munanga, pesquisador e militante negro, que tem um histórico formativo e acadêmico robusto nas questões de desigualdade racial, raça, racismo e diversidade.

Por conseguinte, continuamos com a nossa última análise, a do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Física que apresenta como objetivo geral “formar profissionais para o exercício do magistério em Física. Além disso, espera-se formar cidadãos atuantes na promoção de ciência e tecnologia, e que sejam capazes de ajudar na redução da desigualdade social brasileira” (PPC, 2017, p. 16).

A diretriz almeja no seu texto que o aluno egresso do curso em Licenciatura em Física seja

capaz de desempenhar seu papel com competência, com postura profissional adequada a uma sociedade cada vez mais competitiva e exigente, adquirindo habilidades que o capacitem para o exercício e reflexão da crítica, do estudo e da criatividade, a fim de contribuir para o desenvolvimento e melhoria da vida e da comunidade com interferência no processo produtivo (PPC, 2017, p. 17).

As orientações metodológicas propõem que a formação do licenciado em física englobe

a discussão das relações étnico-raciais, ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, educação em direitos humanos, cujos conteúdos são contemplados principalmente nas disciplinas de fundamentos filosóficos da educação, trabalho e

sociedade, história da educação. Tais temáticas são fundamentais para compreender a formação sociocultural brasileira e análise de como a educação e outros mecanismos podem contribuir para a redução das desigualdades sociais, respeito a pluralidade de ideias e crenças, diversidade de gênero e etnias (PPC, 2017, p. 28).

Observamos que as orientações metodológicas explicitam a inserção, na formação dos licenciando em Física, do debate e da discussão das questões referentes à educação para relações étnico-raciais, além de um trabalho que realce a pluralidade de ideias e crenças com fins de auxiliar os discentes na compreensão dos mecanismos formativos que podem ajudar no combate à redução das desigualdades sociais.

A disciplina Educação para a Diversidade é apresentada no ementário do curso somente no 8º período, ministrada com uma carga horária de 2 aulas semanais, com um cômputo total de 40h aulas. Em observância aos temas geradores da ementa do curso de Licenciatura em Física, percebemos que não se difere dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Matemática. Dispomos abaixo o quadro da ementa para melhor visualização.

Quadro 5 – Ementa do Curso de Licenciatura em Física

Ementa da Disciplina Educação e Diversidade	
Disciplina: Educação para Diversidade	Carga Horária Total: 40 h Carga Horária Semanal: 2 h
Estudo da Educação Especial e seus Fundamentos Teóricos: os sujeitos, os desafios sociais e as possibilidades de educação inclusiva. A diversidade étnico-cultural de grupos sociais constituintes da sociedade brasileira: afro-brasileiros, indígenas, camponeses. Diversidade, pluralidade, diferenças e desigualdades na sociedade: gênero e orientação sexual, religião, geração e suas implicações na educação escolar. Bibliografia básica MANTOAN, M. T. (2001). (Org.) Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo: Memnon. GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2002 DAYRELL, Juarez. (org.) Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.) Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (orgs). Educação como exercício de diversidade. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005. 476 p. – (Coleção educação para todos; 6). Bibliografia complementar BARROS, José Márcio (org.) Diversidade Cultural: da proteção à promoção. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 BRASIL.	

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília-DF, 1997. _____. Ministério da Educação. SEPPIR. INEP. **Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana**. Brasília-DF, 2004.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. **Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor**. Porto Alegre/RS: Editora Meditação, 2009.

SOARES, Leônicio. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**.

KABENGELE, Munanga (ORG). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Fonte: Elaboração própria autora (2025).

Os Projetos Pedagógicos Curriculares analisados atendem à legislação vigente que preconiza nas normativas a inserção obrigatória do conteúdo das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, apresentando na construção do documento uma intencionalidade para que a temática Educação para relações étnico-raciais seja trabalhada na formação do/as licenciando/as do curso. Os ementários demonstram nas bibliografias, tanto a básica quanto a complementar, quais são as literaturas, bem como pesquisadores que embasam o trabalho com a temática. Os eixos filosóficos e sociológicos em que as propostas estão assentes partem das bases que vinculam uma educação alinhada aos preceitos de ensino, pesquisa e extensão e atendam aos arranjos produtivos da região na qual o campus está inserido.

Contudo, entendemos que já não é possível conceber, no processo formativo docente, um currículo que não incorpore a educação para relações étnico-raciais como um princípio estruturante e um ato intencional de natureza político-formativa.

Nesse sentido, é que a potência geradora de um currículo politizado e democrático passa a existir como prática que transborde o limiar curricular e se enraíze nas posturas e práticas dos professores formadores e futuros educadores.

Entendemos que o percurso formativo é concebido quando realçamos, nas nossas discussões e processos, uma relação com as causas sociais pelas quais lutamos por meio das nossas práticas pedagógicas que se materializam como práticas de poder. Importante ressaltar que qualquer exercício de poder deve estar vinculado a um posicionamento ético desse exercício, quer seja no âmbito social, quer seja no âmbito político das lutas empreendidas para reivindicar espaços sociais, garantia de direitos, e, ou igualdade racial.

Desse modo, não perder de vista os processos de luta que reverberaram em conquistas sociais, como a inserção das Leis nº 10.639/03 e nº 11.648/08, é um importante exercício para

enaltecer nos campos de disputa não só os processos identitários que ali se configuraram, mas também os alicerces que constituem essas referências históricas, econômicas, políticas e sociais.

Para tanto, priorizar perspectivas em que a militância para que essas pautas se constituam não só nos espaços normativos é, portanto, refletir que os campos de batalhas políticos e ideológicos não se deram por vencidos. Mais do que conceber currículos que atendam à uma legislação vigente, é necessário que esses se movimentem no sentido de criar significados e pertinências efetivadas pelo debate que enriquece a compreensão dos desafios e das barreiras ideológicas que ainda precisam ser atravessadas.

Dessa forma, embora os Projetos Pedagógicos Curriculares dos cursos analisados indiquem incorporação da temática Educação para relações étnico-raciais, tal inserção revela-se, em muitos casos, ainda tímida e pouco articulada ao conjunto de proposta formativa. Essa constatação aponta para a necessidade de análises que ultrapassem a leitura descritiva dos documentos, buscando elucidar não apenas a presença, mas a centralidade ou não dessa temática no currículo.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir a construção de um quadro comparativo entre os PPCs analisados com vistas a explicitar aproximações, distanciamentos e recorrências no tratamento da temática. Como estratégias de aprofundamento, realizamos o mapeamento das palavras-chave, permitindo visualizar sua incidência e distribuição nos documentos, de modo a qualificar a análise acerca do lugar que ocupam na formação inicial docente.

Quadro 6 – Comparativo entre os Projetos Pedagógicos dos cursos

Curso	Presença da Educação para relações étnico-raciais	Onde aparece	Forma de Abordagem	Observações analíticas
Ciências Biológicas	A ementa menciona diretamente “diversidade étnico-racial”, porém não vem nomeada como Educação para relações étnico-racial, o que indica deslocamento conceitual.	Ementa Bibliografia	A temática racial aparece junto a várias outras dimensões: Gênero, Orientação sexual e Religião.	A ERER não se configura como eixo estruturante, mas como um dos tópicos dentro de uma disciplina específica. Diluída no campo mais amplo da diversidade.
Licenciatura em Matemática	A presença da temática é explícita no texto da ementa, e na bibliografia aparecem autoras centrais, indicando intencionalidade formativa em contemplar a temática.	Ementa Bibliografia	A abordagem ocorre de modo integrado ao campo da diversidade. Abordagem genérica e transversal.	A ERER aparece como componente pontual e não como princípio formativo. Aparece articulada a outros marcadores sociais.

Licenciatura em Física	Aparece explícita na ementa, demonstrando intencionalidade formativa alinhada às discussões sobre diversidade e ERER.	Ementa Bibliografia	Abordagem permanece circunscrita a um componente curricular específico.	Embora presente, configura-se como componente pontual. Tal configuração evidencia inserção periférica da temática na ementa.
------------------------	---	---------------------	---	--

Fonte: Elaboração própria (2026).

Para além da análise documental, o aprofundamento dessa avaliação foi analisado por meio do diálogo com o NEABI e com o/as licenciando/as, buscando compreender como tais diretrizes se materializam ou não nas práticas formativas. Nesse movimento, evidenciamos tanto os limites quanto as potencialidades presentes no processo de implementação da Educação para relações étnico-raciais, especialmente quando observados a partir das experiências e percepções dos sujeitos envolvidos.

Desse modo, entendemos ser relevante, nesse contexto, compreender o papel institucional do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas como espaço estratégico de mediação, articulação e fortalecimento das políticas étnico-raciais no interior do Instituto Federal.

Assim, o próximo tópico dedica-se a analisar o NEABI do Campus Januária, bem como as experiências dos integrantes entrevistados neste estudo, considerando a atuação dessa instância como espaço político que tensiona e mobiliza a efetivação dessa política no cotidiano formativo do/as licenciando/as.

5.2 O Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas como instância de mediação das políticas étnico-raciais – Campus Januária

A institucionalização dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) nos Institutos Federais configura-se como desdobramento importante das políticas educacionais voltadas à promoção da Educação das relações étnico-raciais, especialmente a partir da promulgação da Lei nº 10.639/03.

Esses Núcleos passam a constituir espaços institucionais de estudo, pesquisa e articulação de ações voltadas à problematização das desigualdades raciais e à promoção de práticas educativas comprometidas com a valorização de histórias e cultura afro-brasileiras e indígenas.

Nesse sentido, os NEABIs podem ser compreendidos como instâncias institucionais de mediação das políticas étnico-raciais, na medida em que operam na articulação entre legislação, diretrizes educacionais e práticas formativas no interior das instituições. Mais do que estruturas administrativas, esses núcleos podem produzir espaços de formação, debate e sensibilização, contribuindo para a construção de uma educação comprometida com a justiça racial.

Conforme anunciamos na sessão que aborda os caminhos metodológicos da pesquisa e com o objetivo de aprofundar nas questões emergidas do grupo focal com o/as licenciando/as do Curso de Licenciatura em Matemática, foram conduzidas entrevistas individuais com 2 (dois) integrantes que compõem o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do Campus. Ambos são servidores efetivos, sendo: 1 (um) integrante (técnico-administrativo) com atuação no Núcleo há 4 anos e 1 (um) integrante docente do ensino básico técnico e tecnológico, com atuação há 5 anos.

De acordo com a percepção dos entrevistados, o NEABI tem como objetivos e finalidades

Fazer com que a instituição tenha ações de implementação da lei 10.639/03 e 11.645/08 e dar suporte a instituição na política de ações afirmativas. O NEABI acaba sendo um centro referencial para discutir as relações étnico-raciais, sejam elas do ponto de vista de pesquisa, ensino e extensão, mas sobretudo na perspectiva de planejamento institucional. O NEABI acaba sendo uma referência.

Diogo – integrante do NEABI

Objetivo do NEABI hoje é promover as discussões étnico-raciais, contribuir para a efetivação da equidade, permanência e êxito. Acredito que formação e conscientização em relação a temática étnico-racial. Para além das legislações a temática étnico-racial não atravessa o currículo de forma contínua, trabalhado em forma de projetos. NEABI tem objetivo de romper com essa realidade. Não há um trabalho efetivo na conscientização e letramento racial.

Débora – integrante do NEABI

Quando perguntados sobre a razão do ingresso no núcleo, eles responderam que era devido à questão racial e por perceberem que o núcleo era constituído majoritariamente por pessoas brancas. Vejamos o que responderam sobre a iniciativa de ingresso no núcleo:

Por ter percebido que o NEABI era um NEABI branco, incongruência, necessidade de participar desses espaços para poder transformar. Eu não me autodeclarava como pessoa negra, só fui me reconhecer negra no doutorado. Participar do NEABI foi essa tomada de consciência, essa foi a intenção quando ocupei esse espaço como membro.

Débora – integrante do NEABI

A iniciativa foi minha por perceber que o núcleo era composto por pessoas brancas, precisava fazer parte para discutir as pautas étnico-raciais.

Diogo – integrante do NEABI

Os integrantes ainda responderam que têm formação e experiência articuladas às finalidades e aos objetivos do NEABI. São elas a saber: Diogo com formação de comissão de banca heteroidentificação Rio Grande do Sul e Cartografias plurais; e Débora com Cursos de aperfeiçoamento em educação escolar quilombola; Grupos de estudo e pesquisa na perspectiva afro rede emancipa; coordenação de um curso FIC em questões étnico-raciais; Curso de licenciatura em educação escolar quilombola; Participação em discussões e eventos que são promovidos nessa temática - sindicalista SINASEFE (promove eventos e discussões sobre a temática). Todos possuem pós-graduação *Strictu Senso*, sendo um cursando o doutorado, e a outra já tem o título de doutora.

De acordo com as percepções do/as entrevistado/as, apesar dos desafios e das dificuldades, no âmbito do IFNMG – Campus Januária, o NEABI tem desempenhado papel relevante no processo, consolidando-se como espaço de mediação e fortalecimento dessas políticas.

Com dez anos de atuação, o núcleo tem contribuído para a ampliação da conscientização da comunidade acadêmica acerca das questões étnico-raciais, por meio de realização de várias ações, a saber: palestras, cinema comentado, baú de contos e poesias (aprofundando na temática negra), oficinas, rodas de conversas, semanas temáticas, visitas técnicas, além de atividades culturais que estimulam o debate, a formação crítica e a produção de conhecimento sobre a temática étnico-racial.

As ações desenvolvidas também têm colaborado para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo, acolhedor e respeitoso, além de fortalecer a implementação de políticas públicas como a participação em banca de heteroidentificação, em consonância com a legislação que regulamenta a reserva de vagas para estudantes negros (pretos, pardos e indígenas).

O núcleo também estabelece parcerias com comunidades quilombolas e indígenas da região, bem como instituições como a Superintendência Regional de Ensino (SRE), ampliando, desse modo, o alcance das ações de extensão e conscientização.

Apesar dos avanços, o NEABI ainda enfrenta entraves relevantes relacionados à limitação de recursos financeiros e humanos, ao apoio da gestão institucional, à necessidade de maior engajamento da comunidade acadêmica e à superação de resistências ou desconhecimentos acerca da relevância das temáticas abordadas. Vejamos as narrativas do/as entrevistado/as quando perguntado/as qual a maior dificuldade do NEABI – Campus Januária.

A maior dificuldade é não ter recurso próprio, não há no planejamento institucional uma destinação de recurso para fortalecimento dos núcleos. Então, por exemplo, a gente não consegue visualizar, quando propomos um projeto de ensino, pesquisa e extensão uma biblioteca Afrocentrada por exemplo, com referências bibliográficas acessíveis para os alunos. A gente observa também, que isso depende muito da sensibilidade dos gestores, então por mais que seja o núcleo que faz parte da estrutura organizacional do Instituto Federal do Norte de Minas, a gente ainda carece principalmente de recursos. Esses recursos são tanto financeiros, quanto humanos. Por exemplo, eu não conheço nenhum colega que tenha conseguido afastamento para qualificação/capacitação aquele de 3 (três) meses, que foi aprovado na perspectiva de estudar as questões étnico-raciais, a gente tem esse desafio.

Diogo – integrante do NEABI

Temos muitas dificuldades para realizar as reuniões. Não temos recurso, é muito difícil encontrar apoio na gestão. Precisamos consolidar a nossa identidade enquanto núcleo em âmbito institucional; romper com a realidade de somente atender demandas (participação em eventos externos), precisamos ter um calendário mais consolidado de ações para eventos específicos; atingir a nossa comunidade interna (muitos desconhecem a presença do NEABI no Campus Januária), e quais objetivos e finalidades. O NEABI precisa estar dentro do currículo com mais efetividade, não com maneira rasa e superficial. Ter eventos que promovam letramento étnico-racial para a comunidade

Débora – integrante do NEABI

A partir das narrativas do/as entrevistado/as, evidencia-se que as dificuldades enfrentadas pelo NEABI no Campus Januária não se restringem a questões pontuais, mas revelam entraves estruturais e institucionais que impactam diretamente a consolidação de suas ações. A ausência de recursos financeiros próprios e de suporte institucional aparece como um dos principais obstáculos, limitando tanto o fortalecimento do núcleo quanto a ampliação de atividades.

Essa precariedade material se articula a falta de investimentos para a formação continuada, especialmente no que tange ao letramento racial, indicando que a pauta étnico-racial não ocupa lugar central nas prioridades institucionais.

Além disso, os relatos apontam para uma fragilidade no reconhecimento do NEABI dentro da própria comunidade acadêmica. A dificuldade de mobilização, a baixa visibilidade e o desconhecimento sobre seus objetivos e finalidades demonstram um distanciamento entre o núcleo e a comunidade interna, o que compromete sobremaneira seu potencial formativo e político.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de consolidação identitária do próprio núcleo no âmbito institucional. A busca por maior articulação, planejamento e definição de ações estratégicas indica que o NEABI ainda se encontra em processo de afirmação, enfrentando resistências, desafios para se legitimar como espaço formativo e político.

Quando perguntados sobre a estrutura física do núcleo, onde funciona e se o espaço atende e é adequado, Débora, descreve que

Quando cheguei no NEABI, Carlos era presidente. Não tínhamos espaço, era um espaço aleatório. Atualmente estamos num espaço muito distante da realidade escolar. Estamos localizados em frente ao ginásio poliesportivo, não é local de trânsito ou visibilidade. Temos uma sala pequena, minúscula. Não tem uma sala identitária, lutamos por esse espaço. Precisamos reconfigurar esse espaço, deixando mais acessível. Acredito que hoje o espaço que o NEABI tem funciona bancas de heteroidentificação, mas a sala precisa de visualização. Falta consciência institucional da importância do NEABI dentro da instituição. Falta letramento racial tanto no que tange à gestão, quanto à comunidade acadêmica. Fica distante dos prédios do ensino técnico e ensino superior, esse espaço fica inacessível e inutilizado. A maioria dos alunos não sabem o que é o NEABI, a comunidade interna não tem conhecimento da importância.

Débora – integrante do NEABI

Já a percepção de Diogo demonstra que

Atualmente, o espaço atende, no entanto não é adequado. A sala foi dividida na cozinha do prédio antigo, para um núcleo composto de 22 (vinte e duas) pessoas. Utilizávamos espaços variados no Campus. A conquista da sala foi recente, e isso demonstra o racismo institucional, pois a gestão não insere nos planos de gestão questões étnico-raciais, por vezes os próprios Campi não têm equipe com letramento racial adequada. A educação antirracista não é uma pauta somente do Movimento Negro.

Diogo – integrante do NEABI

A partir dos trechos apresentados, é possível construir uma reflexão que demonstra uma tensão central: o NEABI apesar de ser um espaço potente para implementação das políticas étnico-raciais é atravessado por limites estruturais e institucionais que fragilizam sua atuação como instância política e formativa.

Os relatos de Débora e Diogo revelam, antes de tudo, uma precarização material que não é apenas física, mas simbólica. A localização pouco estratégica, a ausência de visibilidade e a inadequação do espaço apontam para um processo de marginalização institucional.

O fato descrito, em que o núcleo funcionava em espaços improvisados ou afastados da circulação cotidiana da comunidade acadêmica, não é um dado neutro. Isso comunica de forma silenciosa, o lugar que as pautas étnico-raciais ocupam na hierarquia institucional. Assim, percebe-se que o espaço físico se torna expressão concreta de um lugar político secundarizado.

Ao mesmo tempo, há um elemento importante a ser considerado, a resistência. Quando Débora afirma na sua fala “lutamos por esse espaço”, demonstra que o local em que o núcleo funciona atualmente não foi simplesmente dado pela gestão, mas construído por meio de disputas.

Desse modo, percebemos que essa construção, no entanto, ocorre em meio a um cenário de baixa consciência institucional sobre sua relevância e importância, o que reforça a premissa de que a Educação para as relações étnico-raciais ainda não foi plenamente incorporada como eixo estruturante da formação acadêmica.

A narrativa de Diogo aprofunda essa análise ao explicitar o racismo institucional. Não se trata apenas da falta de um espaço físico adequado, mas da ausência da pauta étnico-racial nos planejamentos de gestão e da insuficiência de letramento racial entre a própria gestão.

Outro ponto interessante que emerge com força é o distanciamento entre o NEABI e a comunidade acadêmica. Quando se afirma que muitos estudantes não sabem o que é o núcleo, observa-se uma ruptura entre as ações desenvolvidas e a circulação acadêmica. Esse afastamento compromete diretamente o potencial formativo do NEABI, pois limita sua capacidade de incidir sobre a formação inicial de professores e sobre a construção de uma cultura institucional antirracista.

Nesse contexto, o/a entrevistado/a corroboraram a ideia de que a participação dos estudantes se torna fundamental, seja por meio da presença em eventos promovidos pelo núcleo, da integração às equipes de trabalho como bolsistas e voluntários, da proposição de projetos de pesquisas ou ainda da colaboração na divulgação das atividades.

As ações desenvolvidas pelo NEABI no IFNMG – Campus Januária também se materializam em atividades formativas voltadas à sensibilização da comunidade acadêmica para as questões étnico-raciais. De acordo com a fala de Diogo, o núcleo

Atuava de modo pro-formi, era um núcleo onde pouco se discutia na perspectiva de estudo e pesquisa, então ficava sempre no campo da extensão, como se o NEABI fosse um núcleo apenas de realização de eventos. Quando a gente implementou o núcleo de estudos a gente viu que tínhamos colegas com potencial teórico que poderia na verdade formar colegas na perspectiva étnico-racial [...] uma professora de sociologia contribuiu muito, formada pela UNICAMP, e ela discute uma questão de gênero e raça muito fortemente, então ela agregou e se aproximou muito do que estudávamos. Então a chegada de novos colegas foi oxigenando o núcleo e permitindo que a gente pensasse na perspectiva de ter um grupo de estudos, nesse grupo de estudos pensamos na criação de um grupo de pesquisa, esse grupo de pesquisa, ainda carece de amadurecimento, uma vez que temos poucas propostas de pesquisas no campus, de colegas do NEABI que tenha a perspectiva da Educação para relações étnico-raciais.

Diogo – integrante do NEABI

A fala de Débora demonstra que o NEABI

tem promovido discussões no âmbito das questões raciais. Para além disso, tem realizado trabalho efetivo nas turmas de ensino integrado, as temáticas vão atravessando o currículo em história e literatura. Mas a atuação do NEABI no que

tange o currículo é mais efetiva no ensino médio integrado do que nos cursos superiores, porque existe a recomendação. No entanto, ainda é trabalhada de maneira isolada, não tem a perpetuidade e obrigatoriedade, na formação inicial de professores ela precisa ser melhor considerada, até na própria maneira é muito rasa. O NEABI tem que tentar romper com isso, atingir os cursos superiores e licenciatura para além das datas e promover mais eventos tentando criar essa identidade. NEABI precisa ser mais efetivo no âmbito institucional.

Débora – integrante do NEABI

Diogo apresenta na sua fala um dado importante do núcleo enquanto um espaço formativo. Ao afirmar que o núcleo se configurava como um espaço de promoção de eventos, a recente criação de um grupo de estudos e a tentativa de estruturar um grupo de pesquisa indicam um movimento de inflexão, pelo qual o núcleo busca ampliar sua densidade teórica e, desse modo, instaurar seu reconhecimento institucional. Ainda assim, o entrevistado reconhece que o processo se encontra em estágio inicial, marcado pela escassez de pesquisas e pela necessidade de amadurecimento do coletivo.

A fala de Débora, por sua vez, revela outra dimensão a ser analisada: a inserção desigual das temáticas étnico-raciais nos diferentes níveis de ensino. Enquanto no ensino médio há uma maior incidência de discussões, nos cursos superiores essa inserção ainda se dá de modo pontual, isolada e sem caráter de obrigatoriedade. Tal cenário explicita uma contradição significativa, uma vez que são justamente esses cursos os responsáveis pela formação de futuros professores, o que reforça ainda mais a necessidade da ampliação do debate e da conscientização para que essa pauta se edifique nos cursos iniciais de docentes.

Débora aponta que as ações ainda são rasas e dependentes de eventos e datas específicas, o que evidencia uma problemática central, a dificuldade de institucionalização das práticas antirracistas. Ou seja, ações existem, mas não se consolidam como práticas contínuas, permanecendo muitas vezes no campo da sensibilização pontual.

Com o objetivo de ilustrar as questões trabalhadas, demonstraremos por meio das imagens, registros das atividades desenvolvidas pelo NEABI – Campus Januária.

A Figura 2 apresenta um registro de uma das atividades promovidas pelo núcleo, evidenciando o caráter formativo e coletivo dessas iniciativas com a mobilização de estudantes e servidores em torno de discussões promovidas pelo núcleo, indicando como essas ações constituem espaços de formação e diálogo no interior da instituição. Para além do caráter ilustrativo, a imagem a seguir revela a constituição de um espaço coletivo de produção de sentidos e saberes sobre as relações étnico-raciais, no qual estudantes, docentes e comunidade acadêmica se engajam em práticas formativas que mobilizam os silenciamentos históricos presentes nos currículos e nas práticas institucionais.

Figura 2 – Atividade promovida pelo NEABI no IFNMG – Campus Januária



Fonte: Acervo do NEABI disponibilizado pela profa. Leila Silva

As iniciativas promovidas pelo NEABI também se expressam como momentos de articulação institucional e formação coletiva. A cena registrada na Figura 3 a seguir evidencia essa dinâmica de mobilização coletiva. Esses encontros reúnem pesquisadores, docentes, estudantes e representantes institucionais em torno do debate sobre as relações étnico-raciais e políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial.

Figura 3 – Encontro dos NEABIs do IFNMG em novembro de 2025



Fonte: Acervo do NEABI/ disponibilizado pela profa. Leila Silva

Desse modo, as ações desenvolvidas pelo NEABI no IFNMG – Campus Januária demonstram a constituição de um espaço institucional voltado à promoção do debate e da formação sobre as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, apesar das dificuldades, o NEABI se configura como importante espaço de articulação institucional e formativa, contribuindo para ampliação das discussões sobre a

temática e para o fortalecimento de políticas educacionais afirmativas voltadas para as relações étnico-raciais.

Avançamos nas entrevistas e perguntamos aos entrevistados acerca das contribuições do NEABI para as licenciaturas do Campus, no sentido de como o núcleo tem contribuído com a abordagem da educação para relações étnico-raciais na formação inicial de professores do IFNMG/Januária. Vejamos as falas dos entrevistados:

O Campus Januária tem mais de 60 anos, instituição cheia de vícios institucionais. Temos a possibilidade de contribuir com a formação de professores. Não temos professores que estão atuando nas licenciaturas. Não temos professores atuantes no NEABI. O que tem acontecido é um movimento contrário – alunos buscam o NEABI para discutir pesquisas. Os professores das licenciaturas não nos convidam para contribuir na formulação das ementas dos cursos, a gente observa que coloca a questão étnico-racial dentro do leque da diversidade, mas não se discute a diferença. Temos observado que na formação inicial essa temática é trabalhada muito superficial, e cabe pensar em processos de pós-graduação para inseri-la de forma clara e demarcada. A gente observa que do ponto de vista institucional que outros movimentos estão acontecendo. Não conseguimos olhar para o nosso campus sem notar os alunos negros, indígenas e quilombolas, esses sujeitos não são invisíveis.

Diogo – integrante do NEABI

Observemos as colocações de Débora quando narra as contribuições do NEABI na formação inicial de professores do Campus Januária.

Observo que tem contribuindo sim, mas precisa se dilatar ainda mais para alcançar a realidade dos cursos de licenciatura. A realidade do público noturno são trabalhadores. Os eventos do NEABI na instituição não alcançam esse público. O NEABI precisa ser convidado para participar da reformulação dos PPCs dos cursos, pois a construção do ementário não centraliza as questões da Educação para relações étnico-raciais.

Débora – integrante do NEABI

As narrativas apresentadas demonstram que, embora o núcleo desenvolva ações relevantes no campo das relações étnico-raciais, sua incidência na formação inicial de professores esbarra em limites institucionais e pedagógicos. As falas dos entrevistados revelam um descompasso entre o potencial formativo do núcleo e sua efetiva inserção nos cursos de licenciatura.

A fala de Diogo é bastante contundente ao explicitar a ausência de professores das licenciaturas atuando diretamente no NEABI, bem como a inexistência de um movimento institucional e pedagógico que integre o núcleo à construção curricular. O fato de os estudantes buscarem o NEABI por iniciativa própria e não por mediação docente indica uma inversão significativa. O núcleo poderia ser um articulador central da formação, no entanto passa a

ocupar um lugar marginal, acessado de modo voluntário e não estruturante. Essa dinâmica reforça a ideia de que a Educação para as relações étnico-raciais não se consolidou como eixo formativo obrigatório, permanecendo diluída no campo da diversidade.

Além disso, Diogo, ao apontar que a Educação para relações étnico-raciais aparece no currículo dos cursos de licenciatura como conteúdo complementar e não como dimensão epistemológica, evidencia a problemática de como essa temática chega e/ou não chega nesses cursos. Quando ele problematiza na sua fala que “não alcança a diferença”, mas apenas a diversidade de forma genérica, demonstra que há um esvaziamento crítico que impede a compreensão das relações de poder que estruturam o racismo.

A fala de Débora complementa essa análise ao destacar a necessidade de ampliação das ações do NEABI, especialmente no que se refere às licenciaturas e ao público noturno. Aqui emerge outra camada importante para análise, que é a limitação do alcance das ações do núcleo, uma vez que não contempla a diversidade dos estudantes. Percebe-se, portanto, além da fragilidade curricular, outros desafios relacionados à acessibilidade e à organização das atividades.

Outro ponto central é a ausência do NEABI nos processos de reformulação dos PPCs. Quando Débora afirma que o núcleo precisa ser convidado a participar dessas discussões, explicita-se uma lacuna estrutural que é a sua não institucionalização como instância consultiva ou deliberativa das políticas pedagógicas e acadêmicas. Isso compromete a possibilidade de inserir, de forma orgânica e contínua, a Educação para as relações étnico-raciais na formação inicial docente.

Desse modo, para finalizar a entrevista fizemos 3 (três) últimas perguntas, no que tange à avaliação acerca das contribuições do NEABI nos cursos de licenciatura, além de permitir acrescentarem algumas considerações finais que desejassem: (i) Os cursos de Licenciatura no IFNMG/Januária contam com a disciplina “Educação e Diversidade”. Como se deu esse processo e como vocês avaliam a inserção dessa disciplina no currículo?; (ii) Se o NEABI tivesse a oportunidade de fazer alterações curriculares, quais fariam?; (iii) Há algum comentário que queiram fazer para encerrarmos? Algo que não perguntei e que vocês julgam necessário colocar?

Analisemos as colocações:

A disciplina configura como uma ferramenta importante para a construção do letramento racial. Mas isso não acontece na prática. Os conteúdos são trabalhos de forma muito superficial e rasa. É uma pena.

Débora – integrante do NEABI

Eu vejo como o cumprimento de uma obrigatoriedade legal, de modo isolado, onde os responsáveis por essas disciplinas pouco permitem diálogos mais ampliados, inclusive com os próprios núcleos que poderiam dar suporte. Se eu fosse professor dessa disciplina, por exemplo, eu trabalharia nunca perspectiva talvez de seminários temáticos, trabalharia numa perspectiva de não aceitar a carga horária do jeito que está nos PPCs, mas eu acho que essa disciplina poderia desaguar com projetos nos próprios núcleos constituídos. E a gente só viu isso desaguar, de uma forma impositiva e não dialogada, ano passado quando o Campus resolve trabalhar com ideia de projetos nos sábados letivos. Mas deu de forma ampliada não teve esse diálogo com o NEABI. Eu vejo que é uma disciplina em potencial, é uma disciplina que deu abertura para que a gente pudesse pensar na pós-graduação, mas ainda carece de um aprofundamento teórico e metodológico de forma dialogada e ampliada.

Diogo – integrante do NEABI

A partir das narrativas, elencaremos os pontos fortes percebidos nas falas dos sujeitos. Na percepção de Débora, há uma contradição central quando expõe que a disciplina “Educação e diversidade” é reconhecida como importante para o letramento racial, no entanto sua materialização se dá de modo raso e superficial. Aqui levantamos um eixo analítico importante que é a distância entre a intencionalidade curricular e a prática pedagógica.

Já a fala de Diogo amplia a crítica e desloca a problemática para a estrutura curricular e política educacional quando ele aponta que a disciplina aparece como cumprimento de uma obrigatoriedade legal; ocorre de forma isolada; há pouca articulação com próprio NEABI; falta diálogo, integração e aprofundamento teórico metodológico no que tange à questão da Educação para relações étnico-raciais. Desse modo analisamos que, o que deveria ser estruturante, se torna pontual e burocrático.

Além disso, Diogo menciona que os PPCs e a forma “impositiva e não dialogada” demonstram a ausência de participação coletiva na construção da proposta curricular. Isso corrobora diretamente os debates que fizemos na sessão IV, que propõe uma reflexão sobre os desafios para uma formação inicial docente crítica e reflexiva e que se pautar nas insurgências de cunho racial e social.

A outra questão posta na entrevista foi, se o NEABI tivesse oportunidade de alterar o currículo do curso de Licenciatura, quais alterações faria e por quê?

Imprescindível que se leve em consideração a cultura local, ela tem que estar presente no currículo, a questão do negro precisa estar presente. Para além das apresentações culturais e eventos esporádicos.

Débora – integrante do NEABI

Acredito que uma das formas seria a curricularização da extensão, uma forma importante, porque aí colocaria o curso não na responsabilidade única de formação, colocaria a instituição e os próprios núcleos existentes. Acredito que o NEABI teria condições inclusive de pensar, claro que isso é muito subjetivo de cada docente, poderia contribuir minimamente com os referenciais bibliográficos, o NEABI poderia ser um espaço de diálogo e com a possibilidade de tecer ideias, fortalecer a temática numa perspectiva mais ampla. Poderia envolver a licenciatura com as ações envolvidas no próprio Campus, isso pouco acontece.

Diogo – integrante do NEABI

Interessante analisar, por meio da fala dos sujeitos, o avanço no pensamento e nas possibilidades, em que saímos da constatação do problema e avançamos para possibilidades de reconfiguração curricular. A fala de Débora é direta e potente sobre a necessidade de inserir a cultura local e a questão racial de modo presente e contínuo, não somente limitado a eventos e projetos. Isso indica a necessidade de ir além da folclorização¹⁷ da temática racial, pois, a partir do seu relato, percebemos que as práticas pedagógicas da instituição demonstram o tratamento da questão racial no currículo como algo pontual e comemorativo e não estruturante.

A descrição de Diogo é muito rica, pois aponta para caminhos concretos como a curricularização da extensão; a descentralização da responsabilidade da disciplina; o envolvimento institucional e dos núcleos na formulação dos PPCs; o fortalecimento do NEABI como espaço de diálogo; e a articulação das ações já existentes no Campus com os cursos de licenciatura.

Interessante que as narrativas apontam para um horizonte em que o currículo é trabalhado em rede, em que o coletivo de sujeitos tem a possibilidade de articular práticas, saberes e experiências. Tais elementos indicam a existência de um potencial formativo ainda não plenamente realizado, marcado por tensões entre a presença legal da normativa e a sua efetiva integração nos processos formativos.

Por fim, finalizamos as entrevistas com a questão: Há algum comentário que queiram fazer para encerrarmos? Algo que não perguntamos e que vocês julgam necessário acrescentar?

Acredito que o direcionamento contemplou muitas questões, refletir sobre a importância da instituição na comunidade, temos a premissa de atender os arranjos produtivos locais, trazer a cultura para além dos eventos isolados. O instituto precisa contemplar as questões que façam sentido para a comunidade. Vivenciar de fato a comunidade. Importante, ressaltar que o IFNMG é o único instituto que tem um Campus Quilombo no Brasil. Precisamos aquilombar esse Campus e esta instituição.

Débora – integrante do NEABI

¹⁷ O termo folclorização é utilizado para designar um tratamento superficial e despolitizado da temática étnico-racial no contexto educacional, frequentemente restrito a eventos esporádicos e à valorização cultural dissociada de suas dimensões históricas e sociais, aproximando-se das críticas formuladas por Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga acerca da inserção não estruturante da temática racial no currículo.

Nos últimos eu tenho pensado muito nos cursos de licenciatura, e o lugar que esses cursos ocupam nos Institutos Federais. O que temos chegado a conclusão para uma discussão inicial é que esses cursos precisam ser repensados não só do ponto de vista curricular, mas da forma como são ofertados e como são ofertados esses cursos. A finalidade da Educação para as relações étnico-raciais não podem ser apenas uma obrigatoriedade legal, tem que ser uma ação, tem que estar na práxis. E quando a gente ver quem ocupa esses lugares de formação, quem são esses sujeitos, não dá pra se negar a inexistência de professores negros. Quando a gente observa as instituições que pouco inserem colegas negros nos cursos de formação de professores, a gente consegue visualizar alguns horizontes, pois essas discussões não se efetivam na prática. Esses cursos não podem de modo algum negligenciar a interdisciplinaridade, o diálogo de saberes, os sujeitos precisam ser circulantes, precisam ver outras formas de saber.

Diogo – integrante do NEABI

A partir da análise das narrativas dos integrantes do NEABI, podemos inferir que o núcleo tem atuação dentro do Campus, no entanto, essa ainda não incide de maneira estruturante devido aos entraves institucionais, financeiros e à falta de sensibilidade da gestão, conforme apresentado pelos sujeitos entrevistados.

As ações do NEABI contribuem para a sensibilização e a conscientização crítica da comunidade acadêmica, porém não se traduzem de forma consistente em políticas curriculares e institucionais consolidadas. O núcleo permanece, assim, tensionando as margens da instituição, sem, contudo, ocupar a centralidade das decisões formativas.

Entendemos também que essas questões limitam o alcance formativo do Núcleo, impedindo que suas ações se convertam em transformações mais profundas no currículo e na cultura institucional. Os dados revelam também que o Núcleo vive um processo de transição, de um momento fortemente vinculado à extensão para uma proposta que busca integrar ensino e pesquisa, ampliando sua legitimidade epistemológica e acadêmica. No entanto, essa transição esbarra em limites estruturais e institucionais, como a ausência de políticas consolidadas, o baixo investimento em pesquisa na área e a fragilidade da inserção curricular das temáticas étnico-raciais.

Assim, compreendemos que mais do que ampliar ações, o desafio colocado é o de consolidar o NEABI como um espaço estratégico dentro da instituição, capaz de incidir de forma permanente na formação docente e na construção de uma educação efetivamente comprometida com as relações étnico-raciais.

Por fim, destacam-se que as informações, os registros e os materiais, fotografias e documentos, utilizados para a elaboração desta seção foram obtidos por meio de contato com a presidente do núcleo, a Profa. Leila Silva, responsável por disponibilizar dados e relatórios

referentes às ações desenvolvidas pelo NEABI no Campus Januária, os quais contribuíram para a compreensão das dinâmicas de atuação do Núcleo no âmbito institucional.

6 A ESCUTA DOS SUJEITOS – SABERES CONSTRUÍDOS EM MOVIMENTO E ALTERNÂNCIA

Interpretar os elementos que a linguagem representa na definição do sujeito como membro de uma sociedade e na base dos seus processos identitários¹⁸ nos confere, como pesquisadoras, a compreensão de que a vida social se constitui por meio dessas construções cotidianas. Ou seja, a forma como os sujeitos se expressam verbal e linguisticamente, ou por meio de seus silêncios constitutivos, é impregnada de fatores contextuais, sejam eles afetivos, históricos, sociais, culturais, educacionais e de pertencimento.

Para nós, pesquisadoras interessadas em entender quais são os sentidos e as significâncias que os sujeitos da pesquisa, percebidos neste estudo como sujeitos curriculantes, concebem à temática da Educação para relações étnico-raciais, a linguagem ocupa o lugar privilegiado neste cenário com um caráter constitutivo e identitário.

No que tange ao caráter identitário, ancoramo-nos em Stuart Hall (2016), que evidencia nos seus estudos que a representação e a identidade estão intimamente conectadas à linguagem. Segundo o autor, “o sentido é construído pelo sistema de representação. Ele é construído e fixado pelo código, que estabelece a correlação entre nosso sistema conceitual e nossa linguagem” (Hall, 2016, p. 42). Ainda de acordo com a sua abordagem, é por meio da linguagem que o sujeito coloca seu sentido no mundo, e a linguagem neste contexto “não é um jogo privado” (Hall, 2016, p. 48).

É, portanto, nessa rede de saberes construídos em dialogicidade e alternâncias que buscaremos compreender, na complexidade desse fenômeno, as experiências narradas pelo/as licenciando/as e integrantes do NEABI, por meio de procedimentos interpretativos para organizarmos os saberes advindos do caminhar.

Nessa perspectiva, a noção de movimento e alternância que direciona esta fase da pesquisa refere-se ao trânsito contínuo entre teoria e experiência, entre os referenciais epistemológicos e os saberes produzidos no cotidiano formativo dos sujeitos.

No percurso metodológico desta investigação, o trabalho de campo foi concebido não apenas como espaço de coleta de dados, mas como instância de produção de sentidos, na qual

¹⁸ Entendemos por processos identitários, como um conjunto dinâmico, relacional e historicamente situado de construções, por meio das quais os sujeitos produzem, negociam e (re)significam suas formas de ser e estar no mundo. Ver em Munanga (2012), “Negritude: usos e sentidos”, dimensão racial, identidade articulada a raça, pertencimento e história.

os sujeitos curriculantes tensionam, confirmam, deslocam os aportes teóricos ao longo da pesquisa.

Inicialmente, foi realizado o grupo focal com 8 (oito) discentes do curso de Licenciatura em Matemática, cujo perfil já foi caracterizado anteriormente. A participação ocorreu de forma voluntária, mediante adesão ao convite da pesquisadora, sendo os participantes oriundos de escolas públicas, com idades entre 20 e 25 anos, dos quais 2 (dois) se dizem identificar com o gênero masculino e 6 (seis) com o gênero feminino. Ressalta-se que, embora o convite tenha sido inicialmente estendido a licenciandos/as dos cursos de licenciatura em Física e Ciências Biológicas, contudo, não houve retorno por parte desses sujeitos, o que resultou na constituição do grupo focal exclusivamente com discentes da Licenciatura em Matemática.

Com o objetivo de aprofundar as questões emergentes no grupo focal, a pesquisa avançou para uma terceira etapa, de natureza mais aprofundada e interpretativa, por meio da realização de entrevistas semiestruturadas com 2 (dois) integrantes do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da instituição.

Embora essa etapa tenha sido realizada posteriormente ao grupo focal, optamos por apresentá-la no capítulo anterior, devido à vinculação direta com o NEABI, no qual situamos as narrativas com as discussões acerca das ações institucionais voltadas à promoção, ao fortalecimento e à dissimulação à Educação das relações étnico-raciais.

As entrevistas, conforme mencionamos, realizadas em momentos distintos possibilitaram tensionar as análises produzidas no grupo focal, articulando as percepções do/as licenciando/as com as compreensões e as experiências de sujeitos envolvidos diretamente no núcleo.

Essa estratégia metodológica permitiu aprofundar as análises produzidas pelo grupo focal, articulando as percepções do/as licenciando/as com as compreensões e as experiências de sujeitos envolvidos diretamente com as ações institucionais voltadas à educação para relações étnico-raciais.

Desse modo, para aprofundar as questões interpretativas, utilizando como técnica de pesquisa o grupo focal, recurso qualitativo, nos embasaremos nas concepções de Macedo (2004) que aponta nos seus estudos “aqui, pode-se verificar, diferentemente de uma entrevista aberta, um feito interacional significativo, principalmente para pesquisas que valorizam o aspecto interacionista” (Macedo, 2004, p. 179).

Referendamos a organização dos saberes oriundos da pesquisa, em eixos que se estruturam nas concepções da etnopesquisa crítica¹⁹ (Macedo, 2004), pelo sentido que demos às experiências, significações e subjetividades, e, na perspectiva da possibilidade da construção da pesquisa “com” mediada pela interação propositiva, que ao nosso ver dá sentido ao ato de pesquisar.

O mover dos saberes intelectuais, teóricos, filosóficos, epistemológicos e políticos, que foram experienciados durante a caminhada, e a tessitura das concepções, enredadas no fazer do estudo, impactaram involuntariamente no devir, no ato de se fazer nômade, e no fazer pesquisadora.

Em uma memória do processo que antecede a construção da pesquisa, analiso que o percorrer da jornada até a qualificação vinha desprovido dos elementos e dos posicionamentos que atualmente alicerçam o meu engajamento político e teórico. Durante a peregrinação, o ato de se fazer nômade, na andadura por referências teóricas e epistemológicas que referendassem a minha busca (descoberta), encontrei-me com a minha ancestralidade, minha essência, minha autonomia.

Sustento esse pensamento nas reflexões de Souza (2021, p. 45) que diz “uma das formas de exercer autonomia é exercer um discurso sobre si mesmo. Discurso que se faz muito mais significativo quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade”.

Em outro contexto, não menos inquieto do processo de tessitura da pesquisa, importante retomar que cunhar a minha representação identitária racial demandou des(construções) múltiplas e moventes, especialmente no âmbito de uma certa “estabilidade” e um “conforto” perene e acabado.

Além do processo movente de tornar-me pesquisadora imbuída no processo historicizado e crítico sobre as questões étnico-raciais em interface com os processos educativos, o “tornar-me negra” (Souza, 2021) caracterizou-se por uma marcha lenta e processual de uma percepção que não mobilizava minha conscienciosidade política e de enfrentamentos.

Mais do que o reconhecimento da cor da pele, é um encontro político, no qual a experiência é a matéria-prima que transcende o que seria um mero exercício acadêmico exigido para a obtenção de um título.

¹⁹ De acordo com o autor, a etnopesquisa crítica, na construção do saber científico, desconsidera a percepção da participação dos sujeitos pelo viés utilitarista e de mera coleta de dados. A perspectiva da etnopesquisa está assente em pressupostos interpretativos, dando voz ao partícipe da pesquisa, em que a linguagem assume um papel co-constitutivo central.

Uma experiência como essa, em níveis de aprendizado, nos leva a compreender o conhecimento como efeito implicado em mobilizações dialógicas, reconhecimento do saber do outro, a importância da vivência em espaços formativos que fomentem contradições e paradigmas, e, principalmente, o horizonte da experiência da construção da pesquisa num cenário de possibilidades e inacabamento.

Desse ponto de vista, a experiência e o discurso sobre mim em termos pessoais, já me dava aportes de autonomia. Eu já reconhecia minha identidade racial, já tinha sido envolta pela experiência, e, portanto, já conseguia elaborar internamente um discurso que edificava o meu posicionamento político-racial. Diante disso, a aproximação com os sujeitos curriculantes possibilitava um exercício no qual a responsabilidade com coletivos plurais em aprendizagens fosse um dos motivos éticos mais importantes do processo.

Avançando nesse movimento, outro ponto sensível se edifica: como estabelecer um diálogo com o/as licenciado/as abordando uma temática tão espinhosa, sem que gatilhos de violências raciais experienciados por ele/as fossem acionados?

Em processo de inquietação com essa problemática, esforçamo-nos em elaborar questões (e não perguntas) que fomentasse uma dialogicidade autêntica, possibilitando um mover reflexivo, interacional, mas, principalmente, exercendo a “escuta sensível”, conforme nos inspira Barbier (2002).

Aproximamo-nos com a metodologia da escuta sensível proposta por Barbier (2002), quando o autor se refere à importância da promoção da postura consciente do pesquisador na relação com o sujeito de pesquisa, seja para avaliar sua posição diante dele, seja para ouvi-lo com sensibilidade.

O estudioso ainda defende que uma pesquisa, diretamente imbricada com a mudança, busca transformar enquanto conhece. E o pesquisador, entranhado na relação dialógica com o sujeito da pesquisa, reconhece seu lugar e a sua implicação, portanto, implica o outro.

Em termos formativos mais amplos e analisando os entraves, percalços, dificuldades e possibilidades advindas do processo da pesquisa e suas configurações científicas e sociais, cabe dizer que a própria dinâmica do ato de pesquisar inclui a todos na configuração do formar e do formar-se.

Nessa perspectiva e sem categorizar o processo formativo como afirmação acabada, compreendemos que possibilidades formativas são mobilizadas e construídas numa relação de alternância de saberes e experiências.

Neste instante, pensemos nos equívocos metodológicos, quando a perspectiva da pesquisa direciona o fazer puramente para a coleta e levantamento de dados, sem considerar as dinâmicas complexas pelas quais os sujeitos estão imersos.

Considerando, as ponderações anteriores, o desafio é avançar em horizontes de pesquisa cujos arcabouços teóricos e metodológicos pautem, portanto, a validação das vozes dos sujeitos, e, que esses sejam legitimados como sujeitos de pesquisa.

Nessa itinerância, a experiência de pertinência e relevância, que caracterizou a aproximação com os sujeitos curriculantes, foi exatamente a possibilidade de articular a pluralidade dos saberes do/as licenciando/as em interlocução com a teoria aprofundada nos estudos deste trabalho.

Partindo dessa prerrogativa, a pesquisa, que se propôs a analisar o modo como a Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente no Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária, a partir de concepções e experiências do/as licenciando/as e integrantes do NEABI, implicou no alargamento de reflexões e na hipótese de que as legislações que orientam essa educação alcançam a formação inicial docente de maneira tensionada, sendo sua incorporação mediada por disputas, silenciamentos e condições institucionais que configuram modos diferenciados de materialização das experiências formativas.

Tal compreensão permite evidenciar que as legislações voltadas à Educação das relações étnico-raciais, embora normativamente asseguradas, materializam-se revelando lacunas, silêncios e contradições no que tange à formação inicial docente.

Compreende-se que as legislações que orientam a Educação para relações étnico-raciais não atuam como instâncias diretas de construção do letramento racial, mas podem emergir como aparatos institucionais que criam condições de possibilidade para emergência de processos reflexivos, identificatórios e formativos no interior da formação inicial docente.

Ao legitimarem a abordagem da Educação para relações étnico-raciais no currículo, tais normativas tensionam silêncios históricos, autorizam narrativas antes marginalizadas e possibilitam sujeitos curriculantes elaborarem, a partir de suas experiências, compreensões sobre pertencimento racial, diferença e desigualdade.

Todavia, os dados do campo empírico revelaram que esse alcance se dá marcado por limites estruturais e subjetivos, que ora potencializam ora restringem os processos de letramento racial do/as licenciando/as.

Nessa direção, o viés epistemológico que orienta esta sessão e os capítulos subsequentes estão ancorados nas contribuições de intelectuais negros e negras e de estudiosos que dedicam

e/ou dedicaram seus estudos à ampliação e à renovação do debate político, social e acadêmico sobre o racismo em diferentes campos do conhecimento.

Tal escolha não se dá de forma neutra, mas como posicionamento teórico-político que reconhece a centralidade das experiências racializadas na produção de saberes e na interpretação de dados do campo, especialmente no que se refere aos processos de construção do letramento racial.

Elegemos como suporte teórico as pesquisas da intelectual Neusa Santos Borges (2021), especialmente a obra *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, na qual a autora analisa, a partir de narrativas do cotidiano, os conflitos subjetivos vividos por homens e mulheres negras em processo de mobilidade social. Para a autora, o tornar-se negro não se organiza naturalmente, mas como um processo doloroso de tomada de consciência, marcado pela ruptura com o ideal de branquitude e pelo enfrentamento das marcas do racismo introjetado.

Dialogando com essa perspectiva, mobilizamos as contribuições de Sueli Carneiro (2023), que, a partir de Michel Foucault, cunha o conceito de *dispositivo de racialidade* como ferramenta analítica para compreender o modo como as relações raciais se organizam e se reproduzem no Brasil.

Nessa direção, as contribuições de Munanga (2012), Fanon (2008) e Hall (2006) permitem compreender a identidade negra como construção histórica, política e cultural, atravessada por disputas simbólicas, processos de racialização e experiências de pertencimento e deslocamento, fundamentais para a análise das subjetividades produzidas no contexto do racismo estrutural.

Ainda, para fundamentar a discussão sobre branquitude, mobilizamos as contribuições de Sovik (2009), ao propor que “o valor da branquitude se realiza na desvalorização do ser negro e ela continua sendo uma medida silenciosa dos quase brancos, como dos negros” (Sovik, 2009, p. 55).

Nessa mesma direção, dialogamos com Bento (2022), para quem a branquitude se configura como um lugar de privilégios historicamente constituídos, frequentemente naturalizados e não nomeados, que operam na manutenção das desigualdades raciais.

Ao referendar a pesquisa em eixos que se fundam e se estruturam numa concepção dialógica, reflexiva e interativa, sem perder de vista o olhar científico, realçamos, portanto, que o mote se compõe pelas significações e subjetividades emergidas nas realidades interpretadas.

Os sujeitos curriculantes impregnados de situações e de suas subjetividades ora se autopercebiam como sujeitos históricos ora como sujeitos desesperançosos. Não

negligenciando dados do imaginário coletivo que atravessam suas percepções, evidenciar as tramas e as relações de poder impostas pelo racismo, não nos furtou em vivenciar a angústia e o desafio.

Dito isso, a lucidez teórica interpretativa e a análise das questões pertinentes à pesquisa forçaram o exercício da *intercrítica*²⁰ (Macedo, 2007) com os sujeitos curriculantes que compuseram este estudo. Ao recusarmos uma perspectiva unilateral na apreensão das falas dos sujeitos que compõem este estudo, buscamos considerar a complexidade e as subjetividades do contexto do qual o outro emerge.

Nesse exercício, aconchegar-se ao sujeito que fala, acolhendo como ele experiencia seu cotidiano, as violências, os percalços, bem como as potências e as superações no seu processo formativo, evidenciaram um exercício de sairmos de nós em encontro ao outro.

Os caminhos guiados pela pesquisa, a partir da interação com os sujeitos curriculantes, trouxeram questões pertinentes ao estudo, além de um descortinar dos elementos e dos processos que constituem a problemática da Educação para relações étnico-raciais na formação inicial docente.

Os sujeitos curriculantes discorrem a respeito de elementos e processos que implicam nas questões do letramento racial; de como os espaços sociais e formativos implicam no reconhecimento das dinâmicas raciais que estruturam a sociedade; e da disciplina Educação para Diversidade como peça importante comprometida com uma educação antirracista e que demanda a articulação entre disciplina formativa, educação crítica e diversidade.

Desse modo, como já colocado, o ponto de partida passa a ser o diálogo com os sujeitos curriculantes, compreendendo o campo empírico como um terreno de possibilidades interpretativas da pesquisa.

Com o objetivo de manter o anonimato do/as licenciando/as utilizamos pseudônimos na descrição das narrativas.

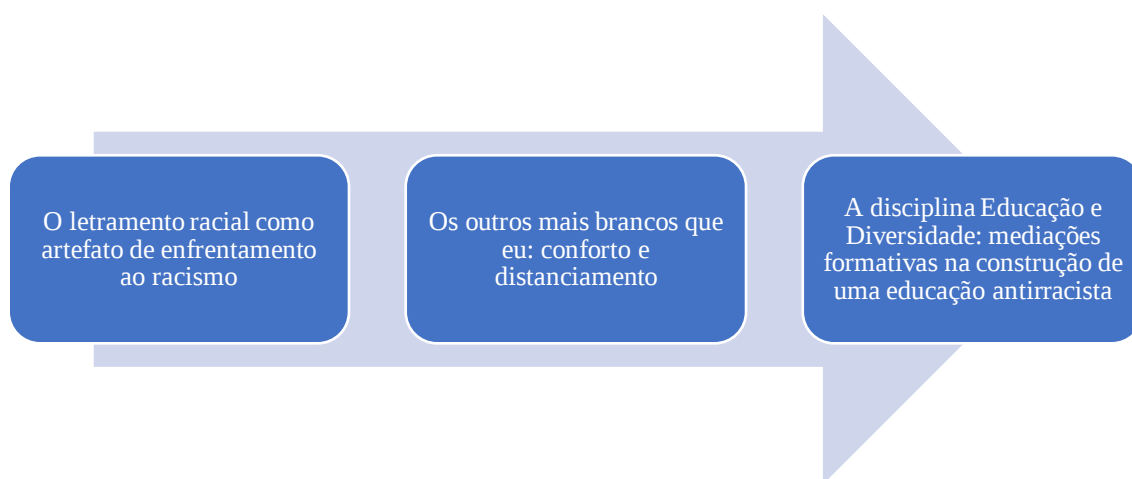
A análise das investigações, realizada em dialogicidade com as compreensões dos sujeitos curriculantes, emergiu das reflexões produzidas no âmbito do grupo focal, revelando recorrências, tensões e deslocamentos presentes nas experiências formativas. A partir desse movimento analítico, foram constituídos os objetos de análise, entendidos não como categorias prévias, mas como construções analíticas que expressam processos vividos, sentidos atribuídos e disputas simbólicas presentes na formação inicial docente.

²⁰ De acordo com o autor, intercrítica é um artefato educativo que, por meio da re-existência e do realce crítico dos diferentes mundos com suas diferentes referências, se torna inspiração precípua nas relações, estabelecendo possibilidades formativas.

Os objetos de análise, apresentados na Figura 2, organizam-se em torno de: (i) o letramento racial como artefato de enfrentamento ao racismo; (ii) as percepções de conforto e distanciamento produzidas nas relações racializadas, expressas na ideia dos “outros mais brancos que eu”, analisadas como efeitos estruturais da normatividade da branquitude; (iii) a disciplina Educação e Diversidade como elemento central na construção de uma educação antirracista.

A organização dos objetos de análise, exposta na Figura 4, expressa um movimento progressivo que parte de quem se forma, isto é, da constituição do letramento racial e de seus atravessamentos nos processos de enfrentamento ao racismo, avança para a problematização do que estrutura essa formação, evidenciando a branquitude como norma de conforto e distanciamento, e culmina na análise da disciplina Educação e Diversidade como espaço institucional de disputa e construção de possibilidades para uma formação docente comprometida com uma educação antirracista. Tais objetos articulam-se entre si e sustentam a tese de que as fragilidades acerca do alcance da Educação para relações étnico-raciais (ERER) na formação inicial de professores não se localizam propriamente na legislação que a orienta, mas nos modos como ela chega ou não nos processos de formação inicial docente.

Figura 4 – Objetos de análise



Fonte: Elaboração própria (2025)

6.1 A questão da construção do letramento racial como artefato de enfrentamento ao racismo

Conforme explicitamos, este capítulo desponta na pesquisa a partir dos diálogos com o/as licenciando/as no grupo focal. Trataremos, portanto, de questões que afetam a construção do letramento racial como instrumento para enfrentamento do racismo.

Compreendemos o letramento racial como artefato formativo que se constitui na articulação entre experiência, reflexão, ação, possibilitando aos sujeitos não apenas identificar práticas discriminatórias, mas também posicionar-se frente a elas. Ao avançarmos na análise das falas dos sujeitos, destacamos que os elementos que compõem esse letramento são atravessados por silêncios e resistências, especialmente quando mobilizados em contexto formativos.

Conforme já explicitamos, utilizamos nessa fase da pesquisa o grupo focal, e acrescentamos, a propósito, que a complexidade nesse tipo de metodologia não diretiva exige parcimônia, pois podem surgir incômodos, ambivalências e resistências. Assim, fazer pausas, reformulações e rogativas à participação se faz necessário para que o diálogo flua de maneira tranquila e exitosa.

Iniciamos o grupo focal com uma breve apresentação da pesquisadora, explicitando qual era a temática da pesquisa, o impacto social e formativo, bem como a metodologia, os objetivos e, em seguida, os participantes se apresentaram.

Figura 5 – Grupo Focal no Laboratório de Práticas Pedagógicas do IFNMG em Januária



Fonte: Elaboração própria (2025).

Tentamos construir uma postura acolhedora, de modo que todos se sentissem à vontade, inclusive para não participar verbalmente, assegurando posteriormente o anonimato e o sigilo das falas ao longo do diálogo.

As questões até então abordadas referiam-se aos conteúdos programáticos que compõem a ementa do curso, à importância atribuída pelo/as participantes à temática da Educação para relações étnico-raciais na formação inicial docente e ao conhecimento acerca da legislação que ampara a inserção da disciplina no curso. Para orientar esse momento, utilizamos um roteiro semiestruturado composto por 12 (doze) questões.

Por conseguinte, no contexto já apresentado sobre a preocupação com elaboração das questões, ao dialogar com os sujeitos curriculantes a respeito das percepções de como se reconheciam racialmente, o silêncio constitutivo antecedeu as respostas. A questão colocada no grupo foi: Se forem dizer qual a identidade racial de vocês, como vocês se identificariam?

Nesse instante, respeitei o momento, observei os olhares trocados entre eles e aguardei que a questão se assentasse. Interiormente, me vi nos muitos momentos da construção desta pesquisa, como eles, reformulando uma resposta que verdadeiramente expressasse o meu reconhecimento racial.

Após uma pausa de uns 20 segundos, o primeiro licenciando irrompe o silêncio.

Me identifico como pardo, aliás eu acho que sou pardo... apesar do meu cabelo ser cacheado, não tenho a pele tão escura.

Jorge

Logo em seguida, ouvimos a declaração de Luisa.

Apesar de terem outros mais brancos que eu, me considero uma mulher parda.

Luisa

E mais adiante, Joana expressa sua percepção.

Meu pai é negro, minha mãe é morena. Mas eu me vejo como parda.

Joana

A partir dessas 3 (três) falas, os outros 5 (cinco) licenciandos também disseram se identificar como pardos.

É pertinente destacar, para avançarmos no nosso pensamento que, em nenhum momento de todo o diálogo do grupo focal, a palavra negro/negra foi falada pelo/as licenciando/as, quando se referiam a si mesmos. Os termos mais comuns foram “*mais brancos que eu*” (Luisa),

“quando eu vim pra Januária eu já percebi uma diferença, a escola tinha mais pessoas como eu” (Jorge). Importante destacar que tanto Luisa quanto Jorge são lidos como negros, pois apresentam traços negroides como cabelos, lábios e pele.

Tal movimento pode ser interpretado como construção de um lugar intermediário, no qual o pertencimento pardo é acionado como forma de negociação identitária²¹. Como indica a fala de Luisa, ao afirmar que, “apesar de terem outros mais brancos do que eu, me considero uma mulher parda”, evidenciando-se a compreensão da dimensão relacional da identidade, em que a autodeclaração se dá por comparação, aproximando-se, em alguma medida, de referenciais associados a brancura.

Assim, na perspectiva apresentada, o reconhecimento como pardo²², (pretos e pardos são negros de acordo com a definição do IBGE) não se reduz a uma escolha meramente classificatória, mas expressa um processo de construção identitária atravessado pelas marcas do racismo.

Dentre as múltiplas questões que envolvem a construção de identidades étnico-raciais, dentre elas históricas, psicológicas, estruturais e sociais, a violência, que se instaura e perpetua de forma constante, contínua e cruel, em que a cor da pele é tomada como marca de inferioridade, impõe sem descanso a destruição da identidade do sujeito negro.

A construção social da identidade negra, marcada pelas dinâmicas do racismo, historicamente associou o negro a lugares de desvalorização e inferiorização. Nesse sentido, dialogamos com Souza (2021, p. 25), que nos seus debates expõe que o sujeito “através da internalização brutal e compulsória de um ideal do ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo”.

Ainda de acordo com a autora,

O racismo esconde assim, seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou pela persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica pessoal (Souza, 2021, p. 29).

²¹ Conforme já problematizamos na pesquisa, o mito da democracia racial tinha como discurso um Brasil não racializado, e esse discurso faz com que não pensemos nos nossos lugares na dimensão racial. Isso já se caracteriza como uma violência.

²² Kabengele Munanga problematiza a categoria pardo ao compreendê-la como efeito histórico de uma ideologia da mestiçagem e do branqueamento no Brasil. Para o autor, a autodeclaração como pardo, expressa um movimento de distanciamento simbólico da identidade negra, motivado pela tentativa de atenuar o estigma social atrelado à negritude. Além disso, ele desenvolve a ideia de que a mestiçagem e categorias como “pardo” operam politicamente para enfraquecer a construção da identidade negra coletiva, reforçando as hierarquizações baseadas na proximidade com a branquitude. O pesquisador defende, portanto, a negritude como categoria sociopolítica que abrange pardos e negros, uma vez que ambos compartilham experiências históricas e sociais de discriminação racial (Munanga, 1999; 2012).

Concordamos, portanto, que o racismo nas suas várias formas de opressão, dita as regras do jogo. Nesse contexto, o sujeito negro reprimido busca subterfúgios psíquicos para encontrar alternativas nessa dinâmica de sobrevivência perversa e impositiva do ideal de brancura como “sujeito universal e essencial” (Souza, 2021, p. 28).

Entendemos, também, que as experiências que atravessam esses sujeitos nos seus processos de vivências, sejam eles sociais ou formativos, constroem enunciados simbólicos que auxiliam na construção de uma identidade harmoniosa e/ou conflitiva.

A percepção de como é aceito pelo coletivo implica na relação que cria com o próprio corpo, uma vez que esse se torna território de inscrição de normas, expectativas e hierarquias racializadas. Nesse processo, o corpo deixa de ser apenas dimensão biológica e passa a ter significado social, sendo atravessado por discursos que promovem pertencimento ou exclusão.

Vejamos a narrativa de Luisa, quando a questão do diálogo do grupo focal se referia a discriminação racial na escola básica.

Quando eu era criancinha, bem pequena mesmo, eu lembro quando eu chegava na escola, e os outros mais brancos assim, sabe? Eles sempre falavam quando o cabelo, era muito difícil ficar bem arrumado todo dia, eles sempre comentavam... eu me sentia muito mal, eu sempre fui muito tímida, eu nem conversava, por essa situação desencandeou muito isso, não desenvolvi essa parte por isso.

Luisa

As marcas psíquicas demonstradas na narrativa de Luisa, sentida nas palavras embargadas e envoltas de amargura, humilhação e tristeza, revelam o teor da discriminação e do racismo sofrido, em que o corpo negro se vê muitas vezes obrigado a recuar, seja em forma de silenciamento (timidez), ou na não identificação com a cor como um mecanismo de defesa, aniquilando, assim, possibilidades da construção de identidades étnico-raciais.

A narrativa de Luisa revela de forma contundente como o racismo se manifesta precocemente no espaço escolar, incidindo diretamente no corpo negro e produzindo marcas psíquicas profundas na constituição da subjetividade. Ao situar sua experiência ainda na infância, “quando eu era criancinha, bem pequena mesmo”, evidencia-se que a discriminação racial não representa um evento isolado, mas como um processo contínuo que acompanha a trajetória escolar desde os primeiros anos, moldando percepções de si e dos outros.

Os comentários recorrentes sobre o cabelo configuram-se como um dos principais dispositivos de racialização do corpo negro na escola. O cabelo, enquanto marcador fenotípico e simbólico, passa a ser tomado como sinal de inadequação, exigindo correção e controle.

Desse modo, a experiência de Luisa que se manifesta ainda na primeira infância produz sentimentos de dor, humilhação e desconforto, revelando como o espaço escolar pode se tornar um ambiente de produção do sofrimento racial, sobretudo quando práticas discriminatórias são naturalizadas e não enfrentadas institucionalmente.

O silenciamento relatado por Luisa, expresso na timidez e na dificuldade de se expressar, não deve ser interpretado como característica individual, mas como efeito subjetivo de uma vivência marcada pela violência racial. O retraimento surge, nesse contexto, como estratégia de autoproteção psíquica diante da exposição constante do olhar desqualificador do outro.

Dessa forma, essa dinâmica evidencia que o racismo atua não apenas no plano externo das relações sociais, mas também no plano interno da subjetividade, interferindo no desenvolvimento emocional, comunicativo e relacional.

Ao afirmar no seu relato que “*não desenvolvi essa parte por isso*”, Luisa aponta e toma consciência das interrupções significativas em seu processo de constituição subjetiva, indicando como o racismo pode comprometer dimensões fundamentais da formação humana. A ferida que não cicatriza representa o fenômeno das múltiplas reverberações do racismo que amputa do sujeito negro o desejo de ser. Já as memórias, que gravitam em torno da dor e das experiências de sofrimento, vão constituindo uma dinâmica psicológica, que faz o sujeito se afastar de sua identidade todas as vezes que se defronta com elas.

Desse modo, a experiência narrada por Luisa nos leva a refletir que, se aproximar do reconhecimento da sua identidade negra, rememora feridas que redundam em dor. Assim, parece-nos que reconhecer-se como parda e não negra, subjetivamente, desativa uma tortura que tentou mobilizar durante muito tempo estruturas psicológicas que inferiorizavam e delimitavam fronteiras.

O exercício da negação do reconhecimento da identidade nessa dinâmica significa renunciar à violência, e “a discriminação de que seu corpo é objeto não dá tréguas à humilhação sofrida pelo sujeito negro que não abdica de seus direitos humanos, resignando-se à passiva condição de ‘inferior’” (Souza, 2021, p. 31).

Ainda sobre o diálogo com a questão da discriminação racial, Jorge se manifesta.

Eu fui discriminado... durante a minha vida escolar, eu passei por várias escolas, em diferentes regiões entre São Paulo e Minas. Em São Paulo e em Belo Horizonte eu tive muitas situações, um racismo sutil de microagressões, e eu percebi uma diferenciação em brincadeiras quando eu estudava nessas regiões de Belo Horizonte e São Paulo. Quando eu vim pra Januária eu já percebi uma diferença, a escola tinha mais pessoas como eu, então eram pessoas com mais consciência racial. Eu me senti

acolhido nesse sentido quando voltei para minha terra natal... mas em regiões em que a maioria dos alunos eram brancos, eu meio que sentia essas coisas.

Jorge

O percurso da vida escolar de Jorge recapitula de maneira consciente a questão geográfica no reforço à diferença e como a discriminação fortalecida pelo racismo, em diferentes situações, opera nas várias formas de violências.

Na narrativa, Jorge relata os episódios recorrentes de discriminação ao longo da sua trajetória educacional e como essas diferenciações por meio de microagressões produziam sofrimento psíquico e sensação de não pertencimento. O confronto com o olhar do outro, em um processo marcado pela internalização de hierarquias raciais, colabora para a fragmentação da percepção de si.

O racismo cotidiano reforça os mecanismos de silenciamento, vigilância corporal e autoquestionamento, evidenciando como a escola pode operar tanto no espaço de violência quanto como potencial lugar de resistência.

Se sentir acolhido na sua terra natal rompeu com os entraves da inferiorização, e o não se sentir diferente, acrescido da sensação de pertencimento — *“a escola tinha mais pessoas como eu”* —, o aproxima da sua identidade racial, mas não é suficiente para dar a ele a consciência política do “tornar-se negro” (Souza, 2021).

Contudo, o tornar-se constitui nesse processo um movimento que perpassa a ideia do sentir-se parte. O tornar-se referencia o olhar na construção de significados em direção “a experiência de ser negro numa sociedade branca. De classe e ideologias dominantes brancas. De estética e comportamentos brancos. De exigência e expectativas brancas” (Souza, 2021, p. 45).

Para compreender como essa dinâmica se articula, faz-se necessário mobilizar os elementos históricos, sociais, psicológicos e estruturais que privaram os sujeitos ao custo emocional da submissão, à diluição da sua identidade original. No que diz respeito a esses elementos, a escravização do negro no Brasil por 300 anos, designando a cor da pele como marca de subalternidade e desumanização, e a abolição da escravatura aumentaram ainda mais o fosso das distâncias sociais, quando os direitos desse coletivo de sujeitos foram ignorados, limitando-os a uma vida de miséria e violência cotidiana.

A abolição realizada, sem políticas de inserção social, consolidou um projeto de exclusão que manteve a população negra à margem do acesso à terra, à escolarização e às condições dignas de trabalho, perpetuando desigualdades estruturais.

O sujeito, diante de uma sociedade que o nega simbolicamente, muitas vezes desenvolve estratégias de adaptação que implicam silenciamento, diluição identitária ou busca por validação nos parâmetros brancos. É nesse tensionamento entre negação social e reconstrução subjetiva que o “tornar-se negro” assume dimensão política.

No que tange à dimensão estrutural, o sistema histórico e social brasileiro se organizou com base nas relações de poder, saber e acesso à direitos, que produziram desse modo, desigualdades persistentes naturalizadas no cotidiano.

Quando a estrutura social se organiza estabelecendo oportunidades e expectativas a partir de uma ótica da hierarquização racial, essa dinâmica condiciona de forma direta trajetórias de vida, limitando possibilidades de mobilização social, perpetuando, assim, a exclusão de grupos racializados e revelando-se como epicentro para compreensão das assimetrias sociais na atualidade.

Dito isso, corroboramos as contribuições de Souza (2021), ao propor que tornar-se negro é um processo subjetivo de construção da identidade atravessado pela experiência do racismo, e, ao discutir o processo de constituição da subjetividade negra em uma sociedade racializada, afirma que

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal depois do trabalho de se descortinar muitos véus). Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas expectativas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

O trecho evidencia que o “tornar-se negra” não reduz ao conhecimento imediato da cor da pele, mas constitui um processo complexo de elaboração subjetiva que exige o desvelamento de camadas históricas, simbólicas e psicológicas impostas pelo racismo.

Em contextos marcados por desigualdades raciais e pela ausência do letramento racial crítico, a construção da identidade negra pode ser atravessada por mecanismos de negação, alienação, violência simbólica que desestabilizam a percepção de si. Essas experiências, no entanto, não se configuram de modo homogêneo, considerando que sujeitos inseridos em contextos familiares e sociais racialmente letrados podem vivenciar processos distintos de afirmação identitária.

Nos casos em que predominam padrões e expectativas alheias, observa-se uma trajetória marcada pela fragmentação da identidade, na qual o sujeito é interpelado por referências externas que desqualificam seus traços e sua história.

No relato de Luisa, *“Eles sempre falavam quando o cabelo, era muito difícil ficar bem arrumado todo dia, eles sempre comentavam... eu me sentia muito mal [...]”*, explicita-se como essas práticas operam no cotidiano, especialmente na regulação estética dos corpos negros, demonstrando a atuação da violência simbólica na produção de sentimentos de inadequação.

Embora tais processos produzam sofrimento psíquico e reforcem dinâmicas de negação identitária, é possível que, em determinados contextos, essas experiências sejam posteriormente ressignificadas pelos sujeitos, constituindo estratégias de enfrentamento a situações de opressão.

Partindo das concepções de Fanon (2008), é possível aprofundar a compreensão do corpo negro como lugar privilegiado da violência racial. O autor aponta que o sujeito negro é constantemente interpelado pelo olhar do outro, sendo reduzido a sua corporeidade racializada.

Na narrativa de Luisa, o cabelo emerge como símbolo dessa interpelação. Na fala de Jorge, *“a maioria dos alunos eram brancos, eu meio que sentia essas coisas”*, o corpo era transformado em objeto de “brincadeiras”, comentários e julgamento.

Dessa forma, as experiências narradas evidenciam como o racismo opera não apenas como prática discriminatória pontual, mas como dispositivo contínuo de produção de subjetividades marcadas pela cisão e pela negatização do corpo negro, conforme nos aponta Fanon (2008).

Nesse sentido, compreendemos que os espaços formativos que possibilitam a construção do letramento racial assumem papel central na formação crítica dos sujeitos, ao favorecer identificação, nomeação e problematização das violências raciais. Trata-se, portanto, de um movimento que não apenas torna visíveis tais experiências, mas também confronta as estruturas que as produzem, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com a equidade racial.

6.2 Entre a dor e a afirmação: o letramento racial como potência de enfrentamento

Se por um lado o racismo atua como força que fragmenta e desorganiza a experiência subjetiva, é nesse mesmo contexto de tensões, conflitos e violências que se inscrevem possibilidades de enfrentamento. A construção do letramento racial nos espaços formativos pode emergir, assim, como um movimento que permite ao sujeito reelaborar as marcas da violência racial e produzir novos sentidos para a sua trajetória.

Ao tomar consciência, por meio de letramento racial, da dinâmica a qual está inserido e reconhecer-se como sujeito racializado em uma sociedade estruturalmente racista, o indivíduo

rompe com a lógica da naturalização da exclusão e passa a compreender suas experiências não como falhas individuais, mas como efeitos de um sistema de hierarquização racial.

Observemos a ponderação de Jorge quando reflete sobre as memórias de desvalorização nos espaços formativos.

Apesar de ter estudado em realidade em que eu presenciei racismo, minha família sempre trabalhou em mim autoestima, e o que eu tinha que ver qual meu lugar, nunca tive problema de me sentir rebaixado.

Jorge

Diferentemente de uma experiência que mobiliza diretamente o enfrentamento ao racismo, como discutido anteriormente, o relato de Jorge evidencia um processo de elaboração subjetiva mediado, sobretudo, pelo fortalecimento da autoestima no âmbito familiar. Nesse caso, a resistência não se configura necessariamente como ruptura consciente com a estrutura racista, mas como estratégia de proteção simbólica que ameniza os efeitos da desvalorização racial vivida nos espaços educativos.

Nesse processo, o reconhecer-se negro deixa de ser apenas resultado da inquirição do outro e passa a ser construída como afirmação de pertencimento, resistência e consciência política. Trata-se de um desencaixe fundamental: a identidade compulsória para a identidade resignificada que se posiciona politicamente; da imagem negativa para a produção de sentidos e referências sobre si.

Esse movimento contribui, portanto, para a recomposição simbólica do sujeito, possibilitando a reconstrução da relação com o próprio corpo, com a história e com o coletivo ao qual pertence. Assim, “Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser” (Souza, 2021, p. 46).

Ponderamos, portanto, que, se por um lado a narrativa dos/as licenciandos/as e os aportes teóricos evidenciam as profundas implicações do racismo na constituição da subjetividade e nos processos de identificação racial, por outro, apontam também possibilidades de reversão dessas marcas por meio da construção consciente, crítica e afirmativa das identidades étnico-raciais.

Ainda, ancoradas nas reflexões de Hall (2006), entendemos as construções das identidades étnico-raciais a partir de perspectivas históricas, sociais e relacionais. Desse modo, essas itinerâncias e movimentos podem permitir ao sujeito a transcendência de sua dor, silenciamento e negação, transformando-os em consciência crítica e posicionamento político-social.

Nesse sentido, a identidade construída por meio do letramento racial deixa de ser compreendida apenas como efeito da violência e passa a ser mobilizada como um artefato de enfrentamento ao racismo, sendo capaz de produzir deslocamentos subjetivos, pedagógicos, sociais e políticos.

Conforme apontam as narrativas analisadas, o reconhecimento de si como sujeito negro não ocorre de forma linear ou espontânea, mas emerge a partir de processos formativos, que podem se dar nos espaços de formação docente que possibilitam a leitura crítica das próprias vivências à luz do racismo estrutural.

Esse movimento de reconhecimento pode legitimar uma ruptura com a violência racial e inaugurar novas formas de compreender o corpo, a história e a própria trajetória.

Do ponto de vista subjetivo, a afirmação como sujeito de direitos opera como um mecanismo de reestruturação simbólica. Essa dinâmica conflitua diretamente com as estratégias históricas de silenciamento, pois desloca a identidade negra do lugar de inferiorização para o campo da dignidade, da resistência e da produção de sentidos e significâncias.

Assim, ao reafirmar sua identidade, essa deixa de ser um marcador de inferiorização e exclusão para tornar-se um lugar de emancipação, no qual o sujeito se reconhece legítimo produtor de experiência e saberes.

No contexto da formação docente, sabemos que essa elaboração identitária, por meio de processos de letramento racial, ocorre em momentos distintos para cada sujeito, assumindo relevância ainda maior, pois permite que o/as licenciando/as compreendam o racismo como fenômeno estrutural e reconheçam a escola como espaço privilegiado tanto de reprodução quanto de enfrentamento das desigualdades raciais.

Ao mobilizar a construção do letramento racial como artefato pedagógico e político na formação inicial docente, essa mobilização pode contribuir para a construção de práticas educativas comprometidas com a valorização da diversidade e com a desconstrução de estigmas historicamente atribuídos aos corpos negros.

Ao reconhecer-se como parte de um coletivo racializado, o sujeito rompe o isolamento e passa a integrar uma narrativa coletiva de resistência, fundamental para a construção de práticas educativas antirracistas. Enquanto artefato de enfrentamento ao racismo, opera na dimensão coletiva, ao fortalecer vínculos de pertencimentos e experiências historicamente marcadas pela exclusão.

Nesse aspecto, ao promover espaços de escuta, diálogo e reflexão crítica sobre as experiências raciais vividas, a formação inicial docente contribui para que o/as licenciando/as compreendam o racismo como um fenômeno estrutural que atravessa a escola e o currículo.

Portanto, a construção do letramento racial configura-se também como estratégia de enfrentamento que articula a dimensão individual, coletiva e institucional. Ao ser incorporada de maneira intencional aos processos formativos, especialmente na formação inicial docente, o letramento racial torna-se um artefato potente de transformação das relações étnico-raciais na escola, contribuindo para a superação de práticas discriminatórias e para a construção de uma educação comprometida com a justiça social e a dignidade humana.

6.3 Os outros mais brancos que eu: conforto e distanciamento

A fala de Luisa — “*os outros mais brancos que eu*” —, ao ser levada à condição de título e eixo analítico do capítulo, deixa de operar como mero dado empírico, constituindo-se como objeto de análise que revela, de forma densa e situada, os modos pelos quais as relações raciais atravessam as experiências formativas e a construção identitária nos espaços formativos educacionais.

Longe de se tratar de uma comparação fenotípica, a narrativa evidencia um processo relacional de produção de sentidos e significâncias, no qual se aproximar da brancura se configura como parâmetro silencioso de normalidade, pertencimento, legitimidade e conforto institucional.

Importa destacar que, ao final do grupo focal, a pesquisadora explicou que, conforme defende Munanga (1999), pardos e negros constituem categorias sociopolíticas, uma vez que ambos compartilham experiências históricas e sociais de discriminação racial. Os participantes, contudo, desconheciam que pardos integram a categoria negros, compreendendo como uma categoria distinta.

De acordo com as reflexões de Bento (2022), ao se apresentar como posição silenciosa, ser branco desloca para si a neutralidade, enquanto racializa o outro, seus modos de ser, viver, saber e sentir. Além de legitimar e reforçar os privilégios materiais e simbólicos, redefine posições, espaços de poder e horizonte de possibilidades dos sujeitos, (des)autorizando vozes, influenciando como os corpos são lidos e como as mobilidades dos sujeitos são permitidas e/ou interditas nos mais diversos espaços.

Nesse sentido, entendemos que esse movimento se instaura na busca por um lugar simbólico de proteção, de não violência, e pode ser compreendido como uma estratégia de autopreservação frente às experiências de racialização e vulnerabilização. Ao analisar essa dinâmica, por meio da fala de Luisa, deslocamos o debate do plano abstrato para o campo das relações concretas, mostrando como o racismo se autoinventa nas práticas cotidianas.

Evidenciamos, portanto, conforme nos aponta Carneiro (2023), que o “dispositivo da racialidade” opera de maneira cotidiana e silenciosa nos espaços. O conforto percebido nos sujeitos mais brancos, que têm seus acessos permitidos de ir e vir, comumente assentados nas tribunas de julgamento e interpelação dos outros diferentes, revela como esses aparatos que operam o racismo funcionam como norma invisível, produzindo pertencimento para uns e deslocamento para outros.

O distanciamento, enquanto categoria analítica, emerge na medida em que Luisa se vê posicionada fora do lugar de referência simbólica: *“eu me sentia muito mal, eu sempre fui muito tímida, eu nem conversava, por essa situação desencandeou muito isso, não desenvolvi essa parte por isso”*.

Tal distanciamento não se restringe à dimensão interpessoal, mas podemos inferir que se configura como um mecanismo estrutural, atravessado por práticas institucionais, representações simbólicas e disposições subjetivas, produzindo efeitos duradouros na constituição do sujeito. As considerações de Souza (2021) exemplificam bem como essas estruturas se solidificaram

A definição inferiorizante do negro perdurou mesmo depois da desagregação da sociedade escravocrata e da sua substituição pela sociedade capitalista, regida por uma ordem social competitiva. Negros e brancos viam-se e entreviam-se através de uma ótica deformada consequente a persistência dos padrões tradicionalistas das relações sociais. O negro era paradoxalmente enclausurado na posição de liberto: a ele cabia o papel do disciplinado – dócil, submisso e útil – enquanto o branco agia no autoritarismo, por vezes paternalista que era característico da dominação senhorial. Esse lugar de inferioridade se espelhava no modo de inserção da população negra no sistema ocupacional das cidades (Souza, 2021, p. 49).

Desse modo, importa considerar que a hierarquização não opera de modo isolado, mas articulada a outros marcadores sociais, como gênero e classe, intensificando e/ou modulando as experiências de pertencimento e exclusão. Além disso, a hierarquização racial opera via representações, de maneira velada, mas eficaz, delimitando as fronteiras de pertencimento e a produção do afastamento subjetivo e emocional.

A manifestação desse distanciamento materializa-se como sensação de não pertencimento, inadequação, de vigilância sobre si e de necessidade constante de comparação, indicando que a experiência formativa não se apresenta como igualmente acessível a todos os sujeitos, operando nessa dinâmica como pedagogia silenciosa de enquadramento racial, ensinando lugares possíveis e interditando outros.

Assim, o conforto se expressa não apenas como ausência de conflito, mas na permissão e na possibilidade de transitar pelos espaços formativos e sociais sem que a raça se imponha

como marcador permanente de diferença. Podemos considerar que o conforto, portanto, constitui-se como privilégio naturalizado, frequentemente inviabilizado por aqueles que dele usufruem.

A experiência de Luisa elucida que o conforto não é neutro nem singular, mas resultado de uma estrutura racial. Conforme nos aponta Guimarães (2009, p. 47), “alguém só pode ter cor e ser classificado num grupo de cor se existir uma ideologia em que a cor das pessoas tenha significado”.

Portanto, é essa hierarquização racial que naturaliza a presença branca como padrão e desloca outros corpos para zonas de estranhamento e distanciamento. A enunciação “*os outros mais brancos que eu*” nos permite compreender que tanto o conforto quanto o distanciamento são objetos relacionais produzidos simultaneamente nas interações étnico-raciais, revelando que essas são afetadas por tensões que contribuem para ampliar o fosso das desigualdades.

Diante das análises do que foi levantado no campo empírico, evidencia-se que tensões não se restringem às interações individuais, mas atravessam as itinerâncias formativas vivenciadas pelos sujeitos, inclusive aqueles orientados pelas normativas que abrangem a Educação para relações étnico-raciais.

Observemos as narrativas do/as licenciando/as quando a discussão se referia ao racismo presenciado no curso de Licenciatura em Matemática.

No curso eu nunca presenciei não. Agora na escola quando estamos fazendo estágio a gente consegue ver na relação entre alunos, sempre preciso interferir em alguma situação.

Antônia

Nesse sentido, as legislações, embora constituam um marco fundamental de avanços e rupturas, ainda disputam centralidade com estruturas raciais historicamente sedimentadas, pois são muitas vezes fragilizadas pelas instituições que, nas suas ações formativas, não as centralizam como caráter pontual e integrado no currículo.

Sob essa perspectiva, as normativas que orientam a Educação para relações étnico-raciais são negociadas, apropriadas, revelando assim os limites, as fragilidades e as possibilidades no que tange ao tensionamento da centralidade da hierarquização racial nos processos educativos e espaços sociais e formativos, conforme observamos por meio da fala dos integrantes do NEABI.

Tal fragilidade não decorre da ausência normativa, mas da permanência de uma cultura institucional que mantém a racialização como tema periférico, deslocando-a para eventos pontuais ou projetos extracurriculares.

Avançando na discussão quanto à importância da disciplina Educação e Diversidade como ferramenta formativa do/as futuro/as docentes no enfrentamento ao racismo, questionamos se, em outro momento do curso, as temáticas sobre racismo, povos indígenas e letramento racial foram abordadas e de que modo isso. Vejamos a colocação de Lúcia:

Semestre passado teve o projeto que falava de diversidade, eles falaram sobre a questão étnico-racial, falaram sobre os povos indígenas e quilombolas. Era sábado letivo, e a cada sábado tinha palestras. Mas eu acho que não atingiu as pessoas, por ser online nem todo mundo assistiu.

Lúcia

A colocação de Lúcia demonstra que, embora as temáticas previstas pelas legislações tenham sido abordadas, a operacionalização ocorreu de maneira episódica e não articulada ao percurso formativo do/as licenciando/as. Alguns elementos citados julgamos necessário elucidar, são eles a saber: o caráter pontual do projeto; a modalidade online; ausência de estratégias de envolvimento; e a baixa participação.

Esses elementos em junção reduzem e fragilizam o potencial formativo que a ação previa, uma vez que tal configuração acaba contribuindo para que a Educação das relações étnico-raciais seja dimensionada mais como uma pauta informativa do que um processo social e político implicado, impactando nos modos pelos quais os sujeitos elaboram suas posições raciais e compreendem o racismo como uma estrutura ideológica que pode ocasionar em direcionamentos nas suas trajetórias pessoais e profissionais.

Importante enfatizar que tomamos o processo inicial formativo dos docentes, perspectivado também, como um processo enquanto prática que vislumbra a “pedagogia da pertinência”²³ (Macedo, 2007, p. 135), em que a compreensão deve se mover subsidiada por construções sociais, nas diversidades que emergem dos sujeitos e nas resistências mobilizadas nas suas dinâmicas emancipatórias.

Desse modo, entendemos que o bojo do potencial formativo deve fundar-se numa prática dialógica e se construir em movimento no e com o cotidiano, constituindo-se, assim,

²³ O autor define que a pedagogia da pertinência é construída enquanto teorização implicada social e politicamente. No dizer do pesquisador, a pedagogia da pertinência garante e legitima as organizações populares como tensionadoras e produtoras de saber. O autor exemplifica os movimentos populares ativos como: Movimento Negro Unificado; Movimento dos favelados; Movimentos por Educação Popular; Movimento Feminista; Associações Comunitárias; e Movimento dos sem teto.

numa prática pedagógica com fortalecimento de viés cultural, pedagógico, político e participativo.

É tomando, portanto, a realidade de dificuldades e limitações, no que concerne ao alcance das legislações de Educação para Relações Étnico-Raciais na formação inicial docente no seu contexto formativo, que enlargar e problematizar o debate pode constituir-se em movimentos de resistência a um tipo de prática reduzida ao normativo, prescrito e essencialista.

As legislações, embora potentes em seu horizonte político, não conseguem por si só transformar as práticas pedagógicas, os currículos e as subjetividades, evidenciando, se não houver nesses espaços formativos uma cultura institucional que centralize a pauta antirracista, desse modo, o distanciamento entre o prescrito e o experienciado.

Analisemos a seguir as argumentações de Lucas, Fabrícia e Joana quanto ao conhecimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Pelo número eu não conheço, nunca ouvi falar.

Lucas

Não tenho conhecimento.

Fabrícia

A gente percebe que eles trabalham, mas eu não sabia que existe uma legislação específica pra isso.

Joana

As narrativas de Lucas, Fabrícia e Joana expõem, de modo contundente, uma das principais lacunas das legislações que orientam a Educação das Relações Étnico-raciais na formação inicial docente: a lacuna entre o reconhecimento legal e a apropriação formativa dessas diretrizes no percurso formativo. Quando Lucas afirma “*pelo número não conheço, nunca ouvi falar*” e Fabrícia declara “*não tenho conhecimento*”, explicitam não só o desconhecimento das leis, mas a ausência de mediação pedagógica que torne essas legislações parte constitutiva da formação profissional desses futuros docentes. Já a fala de Joana, “*a gente sabe que eles trabalham, mas eu não sabia que existe uma legislação específica pra isso*”, revela uma visão fragmentada, na qual práticas relacionadas à temática não são legitimadas como desdobramento de um marco legal e político mais amplo.

Conforme já apresentamos, embora as legislações perspectivem panoramas políticos e sociais potentes, incidem de forma tensionada e fragmentada na formação de docentes, uma vez que não se consolidam como referência estruturante dos currículos e tampouco como aparatos formadores da consciência crítica e do letramento dos sujeitos.

Importante inferir nessa discussão que o/as licenciando/as, ao apontarem o desconhecimento das leis, demonstram que os processos formativos ainda reproduzem silenciamentos e desconexões entre o intencionado e o vivido, dificultando o potencial emancipatório dessas políticas afirmativas na constituição de educadores comprometidos com uma educação antirracista.

A presença das legislações e normativas não garante por si só a desestabilização das hierarquias raciais que estruturam os espaços formativos. Entre o texto legal e o cotidiano institucional, instauram-se reconfigurações que muitas vezes deslocam a temática para o campo do eventual, episódico e/ou complementar.

Assim, a formação inicial docente passa a se organizar numa tensão permanente: ao mesmo tempo que possui as ferramentas e os instrumentos normativos para o enfrentamento ao racismo, mantém práticas e disposições que o reproduzem de forma sutil e continuada. É nesse interstício, portanto, que se inscrevem as experiências narradas pelo/as licenciando/as, revelando que a disputa não é apenas curricular, mas simbólica e estrutural.

Entendemos, desse modo, que a problemática não está assente na legislação, mas como ela chega e/ou não chega aos processos formativos docentes. O que nos propomos a defender funda-se no deslocamento de uma postura denunciativa para uma perspectiva crítica, na qual as legislações nº 10.639/03 e nº 11.645/08 deixem de ocupar um lugar periférico no currículo e passem a integrar eixos formativos que articulem construção da identidade racial, letramento racial, história indígena e afro-brasileira, estágios e didática.

Na prática seria aproximar o futuro docente da legislação por meio de dimensões subjetivas, validando suas vozes por meio de narrativas autobiográficas, memoriais afetivos, práticas reflexivas orientadas, pelos quais suas experiências de racialização possam ser compartilhadas, validadas e dialogadas, favorecendo processos de reconhecimento e construção das identidades raciais.

Nessa direção, a proposta cria possibilidades e condições para que o/as licenciando/as reconheçam as próprias experiências de racialização, alargando as suas compreensões não apenas como indivíduos, mas como sujeitos partícipes de uma estrutura social racializada, que cotidianamente autoriza uns e desautoriza outros nas mais diversas esferas e espaços da vida social.

Tal reconhecimento não só potencializa a consciência acerca dos silenciamentos históricos que atravessam a questão racial, como também amplia a compreensão sobre o funcionamento da pedagogia implícita, que naturaliza hierarquias sob o discurso da neutralidade.

Nesse movimento, ao mobilizar a experiência racial do plano individual para o campo de análise, a formação passa a reconhecê-la como dimensão constitutiva na produção de sentidos e saberes. A ideia não é somente sensibilizar, mas legitimar que tais vivências e experiências constroem racionalidades capazes de tensionar modelos hegemônicos e unilaterais de conhecimento.

Assim, as experiências de racialização narradas pelo/as licenciando/as, quando potencializadas nos espaços formativos e reconhecidas como saberes, inscrevem-se no mesmo campo epistemológico evidenciado por Gomes (2017).

Desse modo e em diálogo com a autora, compreende-se que os saberes produzidos pelos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, constituem epistemologias que desestabilizam modelos dominantes de conhecimento ao mobilizarem experiências historicamente subalternizadas como fundamento de produção de saber.

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na via em sociedade, nos processos de produção e reprodução de existência. Ou seja, não se trata de ações intuitivas, mas de criação, recriação, produção e potência (Gomes, 2017, p. 67).

Ao afirmar que se trata de criação, recriação e potência, a pesquisadora aciona a compreensão da possibilidade de retirar a experiência negra do lugar de inferioridade para o da produção ativa no mundo. Tal perspectiva permite compreender que, quando a formação inicial docente reconhece e problematiza as experiências de racialização do/as licenciando/as, ela não apenas denuncia desigualdades históricas, mas oportuniza a produção de saberes que tensionam o tradicionalismo pedagógico.

Portanto, ao retomarmos a expressão “*os outros mais brancos que eu*”, compreendemos não somente o caráter de uma percepção individual, mas da enunciação de uma ordem racial que organiza pertencimentos, confortos e distanciamentos.

As narrativas do/as licenciando/as evidenciam, desse modo, não a ausência de uma política afirmativa, mas a permanência de uma estrutura formativa que denota um alcance limitado, pois não incide sobre os fundamentos epistemológicos que sustentam um currículo que centralize a importância da promoção de uma educação antirracista na formação inicial docente.

Entendemos, com isso, que a efetivação da política depende menos da inscrição legal, uma vez que a obrigatoriedade da legislação já está posta, e mais da disposição institucional

para tensionar os currículos e incorporar práticas que reconfigurem nesse cenário as normativas antirracistas e emancipatórias.

6.4 A disciplina educação e diversidade: mediações formativas na construção de uma educação antirracista

A disciplina Educação e Diversidade configura-se, no âmbito da formação inicial docente, sendo ofertada no 1º (primeiro) período do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária no núcleo de estudos de formação.

Compreendemos a disciplina, bem como os componentes teóricos que constituem a ementa do curso, como espaço privilegiado de mediação entre a normatividade das legislações que orientam a Educação para relações étnico-raciais e as experiências concretas vividas pelos sujeitos em seus percursos formativos. Esses sujeitos, muitas das vezes, ingressam na formação com seus corpos racializados, atravessados por experiências, silenciamentos e privilégios que incidem sobre seus modos de aprender e socializar.

Nessa perspectiva, entendemos que tal disciplina não opera como instância neutra de transmissão de conteúdo, mas se constitui como território de disputas curriculares, tensionamentos institucionais e elaborações subjetivas, pelos quais o alcance da política é negociado, reinterpretado e, por vezes, ressignificado.

Ancoramo-nos nas discussões de Arroyo (2011, p. 119), ao afirmar que “quando os currículos são pobres em experiências sociais, seus significados se tornam pobres em significados sociais, políticos, econômicos e culturais para a sociedade”. A partir dessa compreensão, entendemos que as questões curriculares eleitas e negociadas como válidas não são imparciais, ao contrário, são definidas em meio a correlações de forças institucionais e burocráticas, disputas epistemológicas e práticas pedagógicas que definem quais são os saberes que serão legitimados na formação inicial docente.

Nesse contexto de disputas, abre-se espaço de conflitos que, embora não garanta transformações, podem possibilitar a promoção de experiências formativas capazes de desestabilizar a naturalização do racismo, convocando o/as licenciado/as a se reconhecerem como sujeitos implicados no enfrentamento das desigualdades raciais, movendo-os de um lugar de neutralidade para uma postura ética, social e política comprometida.

É nesse entrecruzamento de forças, limites e possibilidades que se delineiam as condições para a construção de uma educação antirracista, uma construção que não é dada *a priori*, mas que se constitui como processo histórico, político e permanentemente disputado.

Nesse horizonte, perspectivamos, neste capítulo, a disciplina Educação e Diversidade como elemento central na construção de uma postura docente eticamente implicada e politicamente comprometida com a educação antirracista, compreendendo-a como dispositivo formativo. Não se trata de tomá-la apenas como componente curricular, mas como espaço fecundo de produção de sentidos e saberes, capaz de produzir rompimentos com narrativas hegemônicas por meio de debates e reflexões sobre as relações étnico-raciais.

Para fundamentar essa interpretação, analisamos, a partir das falas do/as licenciando/as, quais são os limites e as potencialidades da disciplina, bem como de que modo ela se configura ou não, no processo formativo, como espaço implicado ético e político.

Nesse ínterim, ao acionar as narrativas, interessa-nos analisar os modos como a formação inicial docente é significada, disputada e (re)produzida no campo das relações étnico-raciais. Consideramos, nesse movimento, as contribuições do/as licenciando/as ao dialogarmos sobre quais conteúdos recordam terem sido trabalhados na disciplina Educação e Diversidade e se os consideram importantes.

Passemos, então, às narrativas:

Pegamos uma parte EAD e outra presencial por conta da pandemia, só foi trabalhado sobre deficiências, teve um vídeo, não foi aprofundado.

Bruna

Na minha turma entrou um pouco na questão racial, mas pelo que me recordo não foi detalhado a questão da legislação, geralmente a disciplina foca na questão da deficiência mesmo.

Carmem

Durante essa matéria Educação e Diversidade, a gente viu diferentes tipos de acessibilidade para os PCDs, e, no decorrer do curso foi tratado sobre acessibilidade, inclusão educacional, sempre focado no âmbito de acessibilidade de alunos.

Ruth

A partir das narrativas, observa-se que a disciplina Educação e Diversidade se materializa, no percurso formativo do/as licenciando/as, de modo fragmentado e com centralidade temática delimitada.

O contexto pandêmico relatado por Bruna, é marcado por experiências pouco aprofundadas e de superficialidade das abordagens, “*pegamos uma parte EAD outra presencial por conta da pandemia, só foi trabalhado sobre deficiências, teve um vídeo, não foi aprofundado*”, indicando um processo formativo de descontinuidades entre momentos remotos e presenciais.

Contudo, ao analisar as narrativas, observa-se, mais do que uma questão conjuntural, os relatos evidenciam uma configuração curricular em que a noção da diversidade se associa predominantemente ao campo da deficiência, com ênfase na acessibilidade e na inclusão. A recorrência dessa ênfase sugere que a disciplina opera a partir de uma compreensão específica da diversidade, na qual a educação inclusiva ocupa a centralidade, organizando conteúdos, discussões e reflexões.

Percebe-se que, nessa ação, outras dimensões constitutivas das desigualdades, como a questão étnico-racial, aparecem de forma periférica e pontual, conforme indica a fala de Carmem: *“na minha turma entrou um pouco na questão racial, mas pelo que me recordo não foi detalhado a questão da legislação, geralmente a disciplina foca na questão da deficiência mesmo”*.

O relato indica que a questão racial chega a ser abordada, mas de modo episódico, sem aprofundamento teórico ou discussão mais consistente, sobretudo no que se refere à legislação e aos fundamentos históricos.

A dinâmica retratada revela não apenas uma diferença de profundidade no tratamento dos temas, mas hierarquização interna dos objetos formativos, na qual determinadas pautas e agendas ganham densidade teórica e visibilidade curricular, enquanto outras permanecem na condição de abordagens complementares. Essa articulação evidencia como os currículos não são neutros, mas produzem seleções que impactam diretamente nos modos como a diversidade é compreendida na formação inicial docente.

Nesse sentido, como nos lembra Macedo (2007), pensar um currículo democrático implica, sobretudo,

A busca por um currículo de propósitos democráticos, que podemos afirmar a necessidade de que educadores e educandos possam construir um espaço híbrido onde estudantes não precisem de permissão de um tutor para narrar suas diferenças, seus processos identitários, um espaço onde esses processos identitários individuais encontrem significados na expressão coletiva e na solidariedade com os outros trabalhadores da educação, no qual tempo/alteração hegemônicos cedam lugar ao movimento, vivido, histórico, das lutas contemporâneas por identidade (Macedo, 2007, p. 119).

Ao mobilizar essa compreensão, torna-se possível avançar no debate problematizando, a partir das falas do/as licenciando/as, como a disciplina, ao privilegiar determinados eixos formativos, contribui para a produção de sentidos específicos sobre o que é compreendido como diversidade na formação inicial docente.

Ao mesmo tempo que consolida um repertório importante no campo da inclusão, restringe a complexidade das relações étnico-raciais a intervenções esporádicas e pontuais, limitando os alcances de uma proposta formativa comprometida com a educação antirracista e com o enfrentamento estrutural das desigualdades raciais.

Diante disso, ao tomar a ideia da disciplina Educação e Diversidade, compreendida como um dispositivo formativo potente, implica concebê-la não apenas como inserção temática que dinamiza a organização dos saberes e a produção de sentidos acerca do que se entende por diversidade na formação inicial docente, mas na sua capacidade de instaurar movimentos nos modos naturalizados de pensar o currículo.

As narrativas analisadas indicam que a fragmentação não se limita à forma como os conteúdos são trabalhados, mas atravessa a própria seleção e organização desses. Ao evidenciar, nos relatos, a ênfase conferida às temáticas de acessibilidade, deficiência e inclusão, observa-se a constituição de uma centralidade teórica que estrutura o modo como a disciplina se materializa no currículo vivido.

Desse modo, ao eleger conteúdos e periferizar outros, a dinâmica retratada pelo/as licenciando/as não aponta apenas a transmissão de conteúdos, mas um outro movimento mais amplo, necessário de ser elucidado, que é o “enquadramento”²⁴ (Bernstein, 1996) e a delimitação da abordagem das questões que tangem as relações étnico-raciais.

A questão étnico-racial, de acordo com a fala de Carmem “*entrou pouco*”, sem aprofundamento, sem densidade teórica, sem reflexões, especialmente no que se refere à legislação e aos processos históricos que estruturam as questões das desigualdades raciais.

Essa percepção, entretanto, não pode ser compreendida como mera avaliação individual da disciplina, ao contrário, ela revela os modos como o currículo opera seletivamente na produção de visibilidades e silenciamentos.

Nesse sentido, dialogamos com Macedo (2013, p. 63) para compreender como o currículo organiza a hierarquia entre conteúdos, legitimando alguns saberes como centrais e relegando outros à condição de marginais e periféricos

Conceber currículos para o *outro* é a tradição que constituímos por séculos, por meio de uma atitude de autoridade com consequências drásticas para segmentos sociais que há muito tempo não conseguem atuar como protagonistas no campo das concepções e proposições curriculares, por mais que orientações educacionais em níveis macro venham dando sinais da necessidade de se tratar com as coisas do currículo de forma mais democrática possível, mesmo que nessas próprias ações possamos constatar a

²⁴ De acordo com o pesquisador, enquadramento refere-se ao grau de controle que regula a seleção, a organização, o ritmo e a avaliação dos conteúdos no processo pedagógico. No dizer de Bernstein (1996), trata-se de quem controla o que é ensinado, como é ensinado e em que profundidade.

presença marcante de contradições quando se tornam atos de um centro de controle *prescritivo e restritivo* (Macedo, 2013, p. 49).

À luz dessa perspectiva, inferimos e reforçamos, desse modo, que a disciplina Educação e Diversidade, trabalhada no curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária, não é neutra nem meramente instrumental. Ela organiza o campo do processo formativo, define prioridades e produz efeitos na maneira como os futuros docentes se reconhecem nas suas dimensões estruturais de racialização, ou deixam de se reconhecer.

A exclusão, portanto, não se limita aos conteúdos ausentes ou superficialmente tratados e abordados, incide também sobre a possibilidade dos sujeitos se verem ou não representados e implicados no currículo a partir desses conteúdos. Desse modo, entendemos que se ver no currículo não significa apenas encontrar referências simbólicas, mas se reconhecer como sujeito histórico atravessado por relações étnico-raciais e de poder.

Dialogamos com Arroyo (2011) para aprofundar a compreensão acerca das lógicas que estruturam e ordenam as diretrizes e os conhecimentos curriculares.

É complicado entender que os professores, profissionais do conhecimento do núcleo comum, terminem sendo os que operacionalizam essa lógica curricular que exclui saberes e os saberes sobre si mesmos porque não dignos de entrarem no nobre núcleo comum. [...] Essa visão de conhecimento, do núcleo comum tende a ignorar a diversidade de vivências, contextos, sujeitos que produzem conhecimentos colados a essas vivências e contextos. Tende a ignorar e secundarizar a pluralidade e diversidade de formas de ler, pensar o real concreto e impor uma única leitura e forma de pensar de um único coletivo humano, social, racial, de gênero ou espaço, como o conhecimento comum, único (Arroyo, 2011, p. 78).

Ao problematizar a ideia de “núcleo comum”, o autor evidencia como determinadas concepções de conhecimento tendem a se firmar como universais, desconsiderando a diversidade dos sujeitos, suas experiências e os contextos em que produzem saberes. Nessa lógica, os próprios professores formadores acabam por operacionalizar um currículo que frequentemente exclui saberes sobre si mesmos e sobre os coletivos sociais aos quais pertencem e não pertencem.

Tal perspectiva curricular secundariza a multiplicidade dos modos de ser, viver e conhecer, ao impor uma ótica homogênea do humano, do social e do conhecimento. Como consequência, inviabilizam-se experiências históricas, processos de lutas e conquistas que constituem a vida concreta dos sujeitos, reforçando as hierarquias epistemológicas que legitimam determinados saberes em detrimento de outros.

Nesse contexto, a disciplina Educação e Diversidade pode operar como importante espaço de disputa formativa e de despotencialização ou fortalecimento político. A depender das concepções que orientam sua organização, ela pode tanto reproduzir silenciamentos e esvaziamento político das diferenças quanto constituir-se como arena de problematização crítica das desigualdades. Ao inviabilizar saberes e histórias, contribui para a manutenção de hierarquias epistemológicas assentes no racismo e fortalece a reprodução de subjetividades. Por outro lado, ao validar epistemologias negras, experiências subalternizadas e lutas históricas de reconhecimento, cria possibilidades de empoderamento político, entendido aqui como ampliação da capacidade dos sujeitos interpretar criticamente as relações sociais, reconhecer processos de racialização que estruturam a sociedade e intervir de forma consciente na realidade em que estão inseridos.

6.5 A disciplina Educação e Diversidade como dispositivo pedagógico e formativo: entre a regulação curricular e a produção de implicações antirracistas

Iniciaremos as discussões desta subseção mobilizando a categoria “dispositivo pedagógico” que, segundo Bernstein (1996, p. 254), “fornece a gramática intrínseca do discurso pedagógico”, operando por meio de regras que são hierarquicamente relacionadas à natureza distributiva que organiza as relações de poder, os grupos sociais, as formas de consciência, a produção e a reprodução de conhecimentos.

No dizer de Bernstein (1996), a produção de novos conhecimentos permanece submetida a processos de regulação que ocorrem no âmbito das instâncias como universidades, secretarias de educação e instituições formadoras. Esses espaços operam como campos de seleção e legitimação, definindo quais saberes serão válidos, quais ocuparão posição central no currículo e quais permanecerão na periferia. O currículo, assim, configura-se como mecanismo de distribuição de conhecimento, organizando-se como artefato de poder que controla o que pode ou não chegar aos processos formativos.

Ao analisarmos a disciplina Educação e Diversidade, trabalhada no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Norte de Minas- Campus Januária, sob esse enquadramento teórico, reconheceremos, portanto, que ela também integra esse dispositivo regulador, isto é, participa das hierarquizações curriculares, das classificações entre saberes centrais e marginais e dos processos que delimitam o que é dito, problematizado, silenciado e invisibilizado.

Entretanto, ampliar a compreensão da disciplina, também como um campo de disputas, alarga as concepções da sua potência formativa. Isso porque, ao tensionar as classificações unilaterais e rígidas, legitimando por meio de enfrentamentos e epistemologias historicamente subalternizadas, a disciplina pode deslocar a questão étnico-racial da condição periférica para uma posição estruturante da formação inicial docente.

Assim, analisamos a disciplina em dois movimentos articulados. De um lado, o currículo operando como “instância reguladora” (Bernstein, 1996) que organiza e hierarquiza conhecimentos, definindo centralidades e estabelecendo critérios de legitimidade epistemológica. Nesse processo, determinadas experiências, histórias e saberes tornam-se hegemônicos, enquanto outros são sistematicamente marginalizados. Conforme, já mencionamos, tal dinâmica não é isenta, mas atravessada por relações de poder que estruturam a produção e circulação do conhecimento no campo educacional.

Por outro lado, o currículo, que não se reduz a uma estrutura de reprodução, se constitui igualmente como um campo de disputas e potencialidades.

É nesse contexto, portanto, que situamos a noção de racismo curricular. Ancoramo-nos nas contribuições dos autores que têm evidenciado como os currículos escolares e formativos historicamente privilegiaram matrizes epistemológicas eurocentradas, relegando saberes e experiências negras a posições de subalternidade, invisibilidade ou complementariedade (Gomes, 2017; Arroyo, 2011,).

A partir das narrativas do/as licenciando/as, forjamos o termo “racismo curricular”, compreendendo-o como um conjunto de mecanismos históricos, institucionais e epistemológicos que se articulam na operacionalização do conhecimento, centralizando determinados conteúdos enquanto marginalizam outros.

Desse modo, essa configuração de organização do conhecimento, que classifica o que é válido, universal e importante e, ao mesmo tempo, confina outros saberes à condição complementar, identitária e circunstancial, pode produzir efeitos na constituição das subjetividades docentes ao inviabilizar os processos históricos das relações étnico-raciais.

Reconhecer e elucidar essa problemática implica compreender o currículo não apenas como um arranjo técnico de conteúdos, mas como uma tecnologia que constitui a regulação de consciências, capaz de delimitar horizontes de reconhecimento e de restringir possibilidades de identificação e pertencimento.

É precisamente nesse panorama que se inscreve a análise da disciplina Educação e Diversidade. Se, por uma ótica, o currículo pode contribuir na manutenção de estruturas que sustentam o racismo curricular; por outra, constitui como campo de disputas e potencialidades

políticas, no qual diferentes projetos de formação entram em tensão. Focaremos, portanto, nesse segundo movimento que reside sua potência política.

Trata-se de compreender como a disciplina Educação e Diversidade pode operar como espaço formativo capaz de produzir percursos epistemológicos, ampliando horizontes de reconhecimento e tensionando as estruturas que historicamente periferizaram saberes e experiências de coletivos de sujeitos no campo educacional. Nesse sentido, a disciplina pode ser compreendida como um dispositivo formativo que, ao mobilizar reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais e a diversidade, cria condições para problematizar hierarquias de saberes que estruturam os currículos e os processos formativos docentes.

Ao colocar em movimento epistemologias, experiências e narrativas invisibilizadas, abre-se a possibilidade de desestabilizar os modos naturalizados de compreender o conhecimento e a própria instituição formativa, produzindo implicações nos processos de formação do/as licenciando/as.

Não se trata apenas de inserir novos conteúdos, mas de reconfigurar posições de enunciação, legitimar outras matrizes de conhecimento e ampliar as possibilidades de formação de sujeitos comprometidos com práticas educativas antirracistas. Desse modo, ao mobilizar as bases epistemológicas que sustentam o racismo curricular, a disciplina pode contribuir para a construção de processos formativos mais sensíveis às desigualdades raciais e às disputas por reconhecimento no campo educacional.

Nessa direção, problematizar as bases que sustentam o racismo curricular também indica o desencaxe de concepções rígidas de currículo que organizam os saberes nos espaços formativos. Ao refletir sobre essas limitações, Macedo (2007) propõe pensar o currículo

Em vez de desenhos curriculares rígidos, teremos macroconceitos dialógicos que se interfecundam pelas pertinências e relevâncias dos seus saberes nas suas diferenças, orientados por uma ética do argumento que se disponibilize em solidarizar para alcançar pelo trabalho e um coletivo social condições sociais relevantes (Arroyo, 2011, p. 78).

Portanto, à luz dessas reflexões, torna-se possível compreender o currículo como um território atravessado por disputas, conforme preconiza Arroyo (2011), no campo epistêmico, político e formativo.

Nesse cenário, o racismo curricular manifesta-se nas hierarquias, e a disciplina Educação e Diversidade revela-se como dispositivo formativo potente na formação inicial docente, na medida em que possibilita mobilizar concepções naturalizadas no currículo,

ampliando panoramas e produzindo novas formas de compreender e intervir de forma ética e politicamente na sociedade.

Nesse contexto, reconhecer tais dinâmicas não significa apenas denunciá-las, mas sobretudo abrir possibilidades de novos direcionamentos. Compreendemos, nesse viés, que, quando mobilizada de modo crítico e reflexivo, a disciplina Educação e Diversidade pode se constituir como campo estratégico de enfrentamentos étnico-raciais na formação inicial docente, contribuindo para a formação de educadores comprometidos com práticas pedagógicas, éticas, democráticas e antirracistas.

CONCLUSÃO

Em diálogo com os objetivos propostos nesta pesquisa, que buscaram analisar o modo como a Educação para relações étnico-raciais se inscreve na formação inicial docente no Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária, a partir de concepções e experiências dos/as licenciandos/as e integrantes do NEABI, os resultados permitem compreender que a incorporação das legislações orientadoras dessa temática no âmbito da formação inicial docente trata-se de um processo marcado por mediações institucionais e curriculares que produzem periferização do conteúdo das normativas. Considerando a Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais- Campus Januária, o projeto pedagógico do curso, conforme preconiza o documento, intenciona a abordagem da temática da Educação para relações étnico-raciais, no entanto, percebemos que o que é intencionado na proposta se distancia do que é vivido nesse espaço formativo.

Nesse contexto, o currículo configura-se como espaço de disputas no qual diferentes projetos formativos, concepções de conhecimento e compreensões sobre as relações étnico-raciais entram em conflito, resultando, por vezes, em silenciamentos curriculares e deslocamentos epistemológicos e/ou em inserções pontuais dessa temática.

Desse modo, entendemos que o funcionamento desse fenômeno evidencia que a presença da legislação no campo de formação inicial docente é continuamente negociada e reconfigurada pelas condições institucionais e pelas escolhas curriculares. Esse fenômeno produz, portanto, modos distintos de materialização da Educação para as relações étnico-raciais nos processos formativos, que expressam tanto em inserções pontuais da temática quanto em disputas curriculares e em processos de silenciamento, limitando sua presença na formação inicial docente.

Como apresentada pelos sujeitos da pesquisa, a abordagem da temática étnico-racial no curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Norte de Minas – Campus Januária se dá de modo fragmentado, episódico e pontual.

A pesquisa também se estrutura a partir de objetos que permitem compreender diferentes dimensões do fenômeno investigado.

O primeiro objeto, “A construção do letramento racial como artefato do enfrentamento ao racismo”, evidenciou como os processos formativos podem (des)favorecer a problematização de experiências de racialização vividas pelo/as licenciando/as, possibilitando deslocamento na forma como compreendem a si mesmos e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira.

O segundo objeto, “Os outros mais brancos que eu: conforto e distanciamento”, revelou as tensões presentes no reconhecimento das posições raciais e nas formas de distanciamento e/ou conforto.

E, por fim, o objeto de análise “A disciplina Educação e Diversidade: mediações formativas na construção de uma educação antirracista”, que permitiu compreender a potência de determinados componentes curriculares como dispositivos formativos capazes de conflitar com silenciamentos históricos e produzir experiências formativas que ampliam os debates sobre o racismo e suas implicações no campo educacional.

Os achados da pesquisa ainda evidenciam três categorias analíticas, que expressam os diferentes modos de materialização da temática no processo formativo inicial, a saber: (i) materialização pontual ou episódica (a presença da temática em momentos específicos da formação, como projetos, eventos, ou abordagens pontuais, não se articula de forma transversal no currículo e permanece circunscrita a espaços limitados do processo formativo); (ii) materialização tensionada ou disputada (refere-se às situações em que a inserção da temática ocorre em meio a disputas curriculares, escolhas pedagógicas e diferentes concepções de formação inicial docente); (iii) materialização marcada por silenciamentos (observa-se que, apesar da existência das legislações, sua presença no currículo é limitada, fragmentada e pouco aprofundada, evidenciando processos de silenciamento ou deslocamento da temática para posições periféricas e marginalizadas no processo formativo).

Nesse sentido, importa destacar que as fragilidades identificadas não se localizam propriamente nas legislações que orientam a Educação para relações étnico-raciais, mas nos modos como elas chegam e/ou não chegam aos processos de formação inicial docente. Assim, mais do que um problema de ausência normativa, os achados da pesquisa revelam que a materialização da temática no currículo é mediada por condições institucionais, acepções curriculares e disputas no que tange à formação de conhecimento que orienta esses processos formativos.

A partir dessas análises, a pesquisa contribui para o campo de formação docente ao elencar que a presença da Educação para relações étnico-raciais na formação inicial não decorre de maneira direta ou automática da existência das normativas que a orientam. Os achados comprovam que essas diretrizes são atravessadas por dimensões institucionais, curriculares e de disputas, conforme já afirmamos.

Outro achado relevante da pesquisa refere-se à distância identificada ao que está prescrito nos documentos que orientam a formação inicial docente e o que é efetivamente vivenciado nos processos formativos. Embora as legislações estabeleçam a necessidade da

incorporação da Educação para as relações étnico-raciais na formação inicial docente, os dados analisados demonstram que essa presença nem sempre se materializa de forma consistente nas experiências formativas do/as licenciando/as.

Ponderamos, desse modo, que as lacunas das legislações no campo de formação docente, não decorre da insuficiência do regimento que orienta a normativa, mas dos modos como elas são articuladas e mediadas nos contextos dessa formação.

Nessa direção, a pesquisa também contribui ao deslocar a análise do mero cumprimento normativo para a compreensão das experiências formativas e das dinâmicas curriculares por meio das quais essa agenda é apropriada e negociada.

Para além disso, os achados também apontam a centralidade dos sujeitos nos modos de produção de sentidos e significados situados sobre a pauta formativa. Nesse contexto, o desconhecimento ou apropriação parcial das legislações por parte do/as licenciando/as revela a presença de silêncios curriculares, práticas formativas fragmentadas e a permanência de racionalidades formativas que ainda limitam a consolidação da Educação para relações étnico-raciais na formação inicial docente.

Quanto ao campo metodológico, a contribuição da pesquisa se firma no uso das narrativas como dispositivos analíticos potentes para compreender como as políticas são apropriadas, interpretadas ou, por vezes, esvaziadas nos espaços de formação inicial docente, evidenciando as mediações institucionais, curriculares, subjetivas, que atravessam os processos de materialização nos processos formativos.

Por fim, a tese reafirma a importância de compreender o currículo e a formação inicial docente como espaços de disputa, nos quais os diferentes projetos de formação, concepções de conhecimento e compreensões sobre as relações étnico-raciais se confrontam e produzem efeitos distintos nos processos formativos.

Ao elucidar como a temática da Educação para relações étnico-raciais se materializa na forma inicial docente, a pesquisa contribui para ampliar o debate sobre os desafios de consolidação dessa política no campo de formação inicial docente, indicando que seu fortalecimento não depende de marcos legais, mas da criação de condições institucionais curriculares e formativas que sustentem sua presença de modo crítico, contínuo e estruturante nos processos de formação.

Nesse sentido, como desdobramento desta pesquisa, apontam-se como ações futuras a ampliação de investigações que aprofundem a compreensão sobre a atuação dos NEABIs na formação inicial docente, especialmente em diferentes contextos educacionais. Além disso, destaca-se a necessidade de fomentar práticas formativas que integrem como eixo estruturante

a Educação das relações étnico-raciais nos currículos, fortalecendo espaços de diálogo, escuta e produção de conhecimento crítico. Tais iniciativas podem contribuir para tensionar ainda mais as estruturas marcadas por silenciamentos e para consolidar uma formação docente comprometida com a equidade racial.

Como horizonte, vislumbra-se também o desenvolvimento de projetos de extensão e formação continuada que articulem universidade e educação básica, ampliando o alcance dos impactos sociais da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

AMORIM, M. M. T. O início da carreira docente e as dificuldades enfrentadas pelo professor iniciante. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 276-288, 2017. DOI: 10.26843/v10.n2.2017.48. p. 276 - 288. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/48>. Acesso em: 13 abr. 2024.

AMORIM, M. M. T.; MIRANDA, S. de A. B.; PEREIRA, R. G. A implementação da lei 10.639/2003 na formação inicial de professores de História: uma análise de Projetos Políticos Pedagógicos de Universidades públicas mineiras. *Revista De História Da UEG – REVHIST*, v. 7, n. 1, p. 77- 93, 2018. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/7766>.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2006.

ARAÚJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, interfaces e desafios. **Intermeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 127-145, jan./jun. 2015.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ASSIS, M. de P. A questão racial na Faculdade de Formação de Professores da UERJ: a visão dos docentes sobre a Lei nº 10639/03. In: GONÇALVES, M. A. R. (org.). *Educação, arte e literatura africana de língua portuguesa: contribuições para discussão da questão racial na escola*. Rio de Janeiro: Quartet NEAB-UERJ, 2007. (Coleção Sempre Negro; v. 2).

BARBIER, René. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conferende à l'École Supérieure de Sciences de la Santé**. Brasília, juillet, 2002.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo. Companhia das letras, 2022.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 31 out. 1827.

BRASIL. **Lei nº 1 de 14 de janeiro de 1837**. Dispõe sobre o ensino público e outras providências. Rio de Janeiro, 14 jan. 1837.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2003, 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”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Diário oficial da União, Brasília, 29 dez. 2008.

BRASIL. **Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871.** Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 97, de 5 de outubro de 1892.** (Lei Glicério)

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica.** Brasília, MEC, SECAD, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2015. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 maio de 2024.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 2 abr. 2025.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 135-149, UFRJ, dez. 2000.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo da racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALCANTE, Verônica; MARINHO, Paulo. 2019. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de maior justiça curricular e social. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 963-989, 2019. DOI <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p963-989>.

CENSO 2022: Brasil possui 8.441 localidades quilombolas, 24% delas no Maranhão. **Agência IBGE Notícias**. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/40704-censo-2022-brasil-possui-8-441-localidades-quilombolas-24-delas-no-maranhao>- Acesso em: 20 jan. 2026.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018.

CURADO SILVA, K. A. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipatória. **Rev. Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, set/dez. 2017.

CURADO SILVA, K. A. P. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Rev. Ciências da Educação**, v.36. n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

CURADO SILVA, K. A. P; CRUZ, S. P. da S. Projetos em disputa na definição das políticas de formação de professores para educação básica. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 89-104, jul./set. 2021.

EDUCAÇÃO e Relações Étnico Raciais: 19 anos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: episódio 2. Entrevistada: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Entrevistadora: Carol Marcelino [S. l.]: Fundação Santillana, 19 de setembro. 2022. **Podcast**. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3j1ovGvOGNhhg8kB1EfGja9>. Acesso em: 14 mar. 2024.

EVANGELISTA, Olinda; TITTON, Mauro; CHAVES, Priscila Monteiro. Formação e trabalho docente no terceiro governo Lula: novas políticas, velho alvo. Dossiê/ Novas facetas da desfiguração do trabalho docente. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 45, e289823, 2025.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: UFBA, 2008.

FELDMAN, Marina Graziela, LIBÓRIO, Andreia Silva Cabral. Estudantes Quilombolas na Educação Superior: políticas afirmativas de acesso e permanência. **Ens. aval. pol. pub. Edu.** Rio de Janeiro, v. 31, n. 121, p.01-23, out/dez, 2023.

FLOR DO NASCIMENTO, W. **Entre apostas e heranças**: Contornos africanos e afro-brasileiros na educação e no ensino de filosofia no Brasil. Rio de Janeiro: NEFI, 2020.

FLOR DO NASCIMENTO, W.; BOTELHO, D. Colonialidade e educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação** – RESAFE, n. 14, p. 66-89, maio-out./2011.
<https://doi.org/10.26512/resafe.v0i14.4398>.

FREIRE, M. S. de L.; KILOMBA, Grada. Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, [S. l.], v. 29, n. 1, p. 268-277, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v29i1p268-277. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/170783>. Acesso em: 16 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GATINHO, Andrio Alves. 2008. **O movimento negro e o processo de elaboração das Diretrizes curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

GIROUX, H. Escola crítica e política cultural. Tradução Dagmar Zibas. São Paulo: Cortez, 1987.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília-DF: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, N. L. Apresentação. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. 1. ed., Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 7-17. (Educação para todos; 36). Disponível em:
http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_edu. Acesso em: 10 fev. 2024.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP AE**, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em:
<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 21 fev. 2024.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Saberes Construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019. DOI <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1015-1044>.

GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GONZÁLES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomáz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. **Z Cultural**, Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea, ano VIII, n. 2, 2013. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%ef%80%aa/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

HEIBERLE, Hirsberg Horácio *et al.* **Educação, interfaces, saberes tradicionais e populares: reflexões a partir do Norte de Minas Gerais e contribuições concernentes**. Campinas: Editora Canastra, 2022.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Quotidiano. Lisboa: Orfeu Negro, 2019.

KUENZER. Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez.1999.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, n. 24, p.113-147, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo**. Curitiba: CRV, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo e autonomia pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 67-74, jan./abr. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma educação intercristica**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACEDO. **A Etnopesquisa crítica multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. 2. ed. Salvador, EDUFBA, 2004.

MATA, Inocência. Estudos Pós-Coloniais. Desconstruindo Genealogias Eurocêtricas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 27-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/16185/10957>. Acesso em: 08 de mar. 2024.

MBEMBE, Achile. **Crítica a razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Currículos, disciplinas escolares e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC. 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, A. **Submundo**: cadernos de um penitenciário. 1. Ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2023.

NÓVOA, A. (coord.). **Professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio (coord.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de. Educação antirracista: tensões e desafios para o ensino de sociologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 81-98, jan./mar. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 10 mar. 2024.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. IFNMG, 2018. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos/293-portal/januario/januario-cursos-superiores/licenciatura-em-ciencias-biologicas/13237-licenciatura-em-ciencias-biologicas>. Acesso em: 25 set. 2025.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física. IFNMG, 2017. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos/297-portal/januario/januario-cursos-superiores/licenciatura-em-fisica/13270-licenciatura-em-fisica>. Acesso em: 25 set. 2025.

PROJETO Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática. IFNMG, 2025. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/cursos/298-portal/januario/januario-cursos-superiores/licenciatura-em-matematica/13278-licenciatura-em-matematica>. Acesso em: 25 set. 2025.

REGIMENTO Interno dos Campi. IFNMG. 2023. Disponível em: <https://ifnmg.edu.br/>. Acesso em: 25 set. 2025.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Uruguay: Ediciones Trilce, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, São Paulo: 2009.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEMOG, É.; Nascimento, A. **Abdias Nascimento**: o griot e as muralhas. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, n. 53, 2002.

SILVA, E. J. da; BARBOSA, T.; MOURA, J. D. P. Educação como luta de resistência e afirmação da radicalidade quilombola. **Diálogos e Diversidade**, Jacobina- Bahia, v. 2, n. 14131, p. 01-16, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

VARGENS, Dayala Medeiros; FREITAS, Luciana de Almeida. Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais: uma diversidade de vozes. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 373-391, jul./dez. 2009.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.

VIANA, Iamara da Silva. **Corpos escravizados e saber médico: proposições de Jean Batist Alban Imbert (1830-1850)**. 2016. Tese (Instituto de Filosofia e Ciência Humanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.



Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social

.: Mestrado e Doutorado :.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Entre silêncios e insurgências: disputas e (in)visibilizações da Educação para relações étnico-raciais na formação docente” de responsabilidade de Renata Cardoso Oliveira, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim. O objetivo desta pesquisa é analisar o alcance da educação para relações étnico-raciais na formação inicial de professores. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e asseguro-lhe que o seu nome não será divulgado, sendo mantido sigilo rigoroso mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, áudios, vídeos, ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de grupo focal e utilizaremos o áudio do celular Iphone 15 para a operacionalização da coleta de dados. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Desse modo, sua participação não implica nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (38)99144.7898, pelo e-mail renata.oliveira@ifgoiano.edu.br (pesquisadora responsável) ou pelo e-mail comite.etica@unimontes.br do Comitê de Ética da Unimontes.

A equipe da pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de tese, periódicos e/ou revistas científicas, podendo ser publicados posteriormente pela comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com você.

Januária, 06 de novembro de 2025



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Entre silêncios e insurgências: disputas e (in)visibilizações da Educação para relações étnico-raciais na formação docente” de responsabilidade de Renata Cardoso Oliveira, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim. O objetivo desta pesquisa é analisar o alcance da educação para relações étnico-raciais na formação inicial de professores. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa e asseguro-lhe que o seu nome não será divulgado, sendo mantido sigilo rigoroso mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, áudios, vídeos, ficarão sob guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista e utilizaremos a plataforma Meet para a operacionalização da coleta de dados. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Desse modo, sua participação não implica nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, pode me contatar por meio do telefone (38)99144.7898, pelo e-mail renata.oliveira@ifgoiano.edu.br (pesquisadora responsável) ou pelo e-mail comite.etica@unimontes.br do Comitê de Ética da Unimontes.

A equipe da pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de tese, periódicos e/ou revistas científicas, podendo ser publicados posteriormente pela comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com você.

Januária, 26 de abril de 2026



ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

Texto Introdutório

Boa noite! Sejam bem-vindos! Bem-vindas!

Quero iniciar agradecendo a participação de vocês e solicitando autorização para gravar esse grupo focal. Após a confirmação de todos inicia-se a gravação.

Gravação

Boa noite novamente!

Vocês aceitam participar do grupo focal “O alcance da educação para relações étnico-racial na formação inicial de professores” e permitem a gravação da sua voz, exclusivamente para fins da pesquisa desenvolvida por mim, Renata Cardoso Oliveira, sob a orientação da Profa. Dra. Mônica Maria Teixeira Amorim, no âmbito da Pós-graduação em Desenvolvimento Social da Unimontes. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Unimontes e manterá sigilo em relação a todos os participantes.

Perguntas

1. Ao longo do curso de licenciatura, vocês tiveram a disciplina Educação e Diversidade. Que conteúdos vocês se recordam que foram trabalhados nessa disciplina? Vocês consideram esses conteúdos importantes e por quê?
2. Além dessa disciplina, em outro momento do curso esses assuntos (racismo e povos indígenas) foram tratados? Se sim, de que modo?
3. Em algum momento no curso, vocês observaram/vivenciaram alguma situação de preconceito e/ou discriminação racial dirigida a pessoas negras? E a indígenas? Se sim, como vocês e os demais envolvidos agiram.
4. E antes de ingressarem no curso, quando ainda estavam na escola de educação básica (em sua infância ou adolescência), vocês observaram/vivenciaram na escola alguma situação de preconceito e/ou discriminação racial dirigida a pessoas negras ou indígenas? Se sim, como vocês e os demais envolvidos agiram?
5. Se vocês forem dizer qual a identidade racial de vocês, como vocês se identificariam?
6. Se tivessem a oportunidade de alterar o curso de vocês qual/quais disciplinas incluiriam e por quê?

7. Vocês já ouviram falar das Leis 10.639/03 e 11.645/08? E sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana – conhecem esse documento?
8. Vocês já ouviram falar do NEABI? Participam de alguma atividade promovida por esse Núcleo?
9. Na perspectiva de vocês, o Brasil é uma democracia racial? Negros, indígenas e brancos têm igualdade de direitos e oportunidades?
10. Vocês acham que é importante trabalhar a educação para relações étnico-raciais na formação de professores? Por quê?
11. Existe alguma memória marcante da educação básica em que se sentiram (des)valorizados por seus traços físicos (cor da pele e cabelo) e sua cultura (incluindo religião)? E no curso de licenciatura? Como vocês agiram em face dessa situação?



ROTEIRO ENTREVISTA

PARTE I – Identificação do entrevistado

Nome:

Tempo de atuação na Instituição:

Tempo de atuação no NEABI:

Razão para ingresso no NEABI:

Função ocupada:

Formação:

– Graduação/Pós-graduação? Qual área?

– Formação e experiência articulada ao conteúdo do NEABI?

PARTE II _Caracterização do NEABI na Instituição

1) Quando o NEABI foi instituído (Ano) no IFNMG/Januária?

2) Onde funciona? O espaço atende/ é adequado?

3) Quantos integrantes compõem o Núcleo? É um número suficiente?

4) Qual(is) objetivo(s) do Núcleo?

5) Como tem atuado – quais projetos e ações foram desenvolvidos (nos últimos 5 anos)?

6) Quais as principais dificuldades (ou desafios) enfrentadas pelo NEABI?

PARTE III _Avaliação acerca da contribuição do NEABI para a Licenciatura

1) Como o NEABI tem contribuído com a abordagem da educação para relações étnico-raciais na formação inicial de professores do IFNMG/Januária?

2) Quais desafios vocês enfrentam no trabalho com as Licenciaturas?

3) Os cursos de Licenciatura no IFNMG/Januária contam com a disciplina “Educação e Diversidade”. Como se deu e como vocês avaliam a inserção dessa disciplina no currículo?

4) Em algum momento, o currículo das Licenciaturas do IFNMG oportuniza discussões sobre o conteúdo da Lei 10639/2003? Comente.

- 5) Se o NEABI tivesse oportunidade de alterar o currículo do curso de Licenciatura, que alterações faria e por quê?
- 6) Há algum comentário que queiram fazer antes de encerrarmos? Algo que não perguntei e que vocês julgam necessário explicar?

Agradeço-lhe muitíssimo por sua colaboração!

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação para as relações étnico-raciais na formação inicial de professores: um estudo no Instituto Federal Goiano

Pesquisador: RENATA CARDOSO OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73638123.7.0000.5146

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Social - PPGDS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.304.766

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do projeto", "Objetivos da pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas de documentos inseridos na Plataforma Brasil.

A pesquisa tem como propósito analisar o alcance da educação para relações étnico-raciais na formação inicial de professores do Instituto Federal Goiano, a partir de concepções e experiências dos/as discentes dos cursos. De caráter qualitativo a pesquisa envolverá discentes que cursam licenciatura no Instituto Federal Goiano, considerados nesse contexto como sujeitos curriculantes. Utilizaremos como procedimentos de pesquisa a análise do Projeto Pedagógico dos cursos, entrevista semi-estruturada e um grupo focal com os representantes de turma desses cursos. Para fundamentar teoricamente a pesquisa, embasaremos nossas primeiras discussões nos estudos desenvolvidos por Arroyo (2011), Gomes (2019), e Macedo (2007, 2012, 2013 e 2016). Entendemos que, apesar dos autores Arroyo (2011) e Macedo (2007, 2012, 2013 e 2016) terem entendimentos diferentes, eles evidenciam que o currículo é um artefato social construído historicamente com intencionalidades político-ideológicas. A escolha desses referenciais teóricos comunga com a perspectiva que vislumbro, onde o currículo é construído num movimento vivo e articulado com interesses sociais, históricos, econômicos e políticos. Nas percepções e estudos sobre formação docente elenco como referências iniciais os estudos de Nóvoa (1995), Tardif (2002), e Alarcão (1996) que evidenciam a necessidade de acentuação do pensamento reflexivo na formação docente e a dimensão coletiva como fundamentação do trabalho de professores

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro

Bairro: Vila Mauricéia

CEP: 39.401-089

UF: MG

Município: MONTES CLAROS

Telefone: (38)3229-8182

Fax: (38)3229-8103

E-mail: comite.etica@unimontes.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 6.304.766

formadores.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

Objetivo Primário:

A pesquisa tem por objetivo analisar o alcance da educação para relações étnico-raciais na formação inicial de professores no Instituto Federal Goiano.

Objetivo Secundário:

Analisar os antecedentes históricos que determinaram a implementação da política de educação para relações étnico-raciais no currículo de cursos de licenciatura.

Compreender como os/as discentes concebem a inserção da educação para relações étnico-raciais no currículo dos cursos de formação inicial de professores.

Investigar como a educação para relações étnico-raciais se apresenta no currículo dos cursos de licenciatura do Instituto Federal Goiano – Campus: Ceres, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde e Urutaí. Comparar diferenças e semelhanças entre os Campus na inserção da educação para relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Conforme os pesquisadores, o projeto envolve os seguintes riscos e benefícios:

Riscos:

A pesquisa em questão poderá apresentar risco de constrangimento ao responder algumas questões da entrevista, e as medidas efetivas para a minimização dos possíveis riscos aos participantes da pesquisa e assegurar o bem-estar de todos serão o direito em não responder a determinadas perguntas, acompanhamento e auxílio do pesquisador em casos de dúvidas e/ou em momentos em que os participantes não se sintam confortáveis em responder os mesmos não serão penalizados caso não queiram participar da pesquisa, além do sigilo total da pesquisa onde seus nomes não serão divulgados nem repassados para terceiros.

Benefícios:

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro			
Bairro: Vila Mauricéia		CEP: 39.401-089	
UF: MG	Município: MONTES CLAROS		
Telefone: (38)3229-8182	Fax: (38)3229-8103	E-mail: comite.etica@unimontes.br	

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 6.304.766

Os participantes não terão quaisquer benefícios diretos ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. No entanto os benefícios indiretos oriundos de sua participação serão a participação efetiva no projeto contribuindo para a comunidade científica com seus resultados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A proposta de pesquisa tem por objetivo analisar o alcance da educação para relações étnico-raciais na formação inicial de professores no Instituto Federal Goiano. Trata-se de um estudo cujo lócus de investigação será o Instituto Federal Goiano – Campus: Ceres, Iporá, Morrinhos, Posse, Rio Verde e Urutaí, instituições que ofertam cursos de formação inicial de professores. Tema altamente relevante e, possivelmente, ainda inovador para o contexto apresentado. Poderá apresentar contribuições significativas para a comunidade acadêmica e social. Com redação altamente coerente. Apresenta rigor metodológico e éticos. Coerência em todas as informações e documentos necessários para aprovação Ética. Todos os princípios éticos foram respeitados na proposição dos pesquisadores. Não sendo identificados óbices éticos nesse estudo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de caráter obrigatórios foram apresentados e estão adequados: folha de rosto, TCLE, projeto detalhado.

Recomendações:

- 1- Apresentar relatório final da pesquisa, até 30 dias após o término da mesma, por meio da Plataforma Brasil, em "enviar notificação".
- 2 - O CEP da Unimontes deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes.
- 3- Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP da Unimontes deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
- 4 - O TCLE impresso deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o participante da pesquisa.
- 5 - Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011/CONEP/CNS e Resolução 466/12, faz-se obrigatório a rubrica em todas as páginas do TCLE/TALE pelo participante de pesquisa ou responsável legal e pelo pesquisador.
6. Inserir o endereço do CEP no TCLE:

Pró-Reitoria de Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - CEP Unimontes, Av. Dr. Rui Braga, s/n -

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro			
Bairro: Vila Mauricéia		CEP: 39.401-089	
UF: MG	Município: MONTES CLAROS		
Telefone: (38)3229-8182	Fax: (38)3229-8103	E-mail: comite.etica@unimontes.br	

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES**



Continuação do Parecer: 6.304.766

Prédio 05- 2º andar. Campus Universitário Prof. Darcy Ribeiro. Vila Mauricéia, Montes Claros, MG. CEP: 39401-089 - Montes Claros, MG, Brasil.

7-O registro do TCLE pelo participante da pesquisa deverá ser arquivado por cinco anos, conforme orientação da CONEP na Resolução 466/12: "manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram identificados óbices éticos nesse estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto respeita os preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, sendo assim somos favoráveis à aprovação do mesmo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2200639.pdf	29/08/2023 08:57:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/08/2023 08:57:23	RENATA CARDOSO OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	26/08/2023 16:36:54	RENATA CARDOSO OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Documento.pdf	26/08/2023 15:44:14	RENATA CARDOSO OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 Fax: (38)3229-8103 E-mail: comite.etica@unimontes.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MONTES CLAROS -
UNIMONTES



Continuação do Parecer: 6.304.766

MONTES CLAROS, 15 de Setembro de 2023

Assinado por:
SHIRLEY PATRÍCIA NOGUEIRA DE CASTRO E ALMEIDA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Dr. Rui Braga s/n- Prédio 05, 2º andar, sala 205 . Campus Univers Prof Darcy Ribeiro
Bairro: Vila Mauricéia CEP: 39.401-089
UF: MG Município: MONTES CLAROS
Telefone: (38)3229-8182 Fax: (38)3229-8103 E-mail: comite.etica@unimontes.br

DECLARAÇÃO DE REVISÃO

Eu, Isabela Dias Moraes, CPF 057.650.756-30, formada em Letras Português pela Unimontes em 2005, mestre em Letras pelo ProfLetras/Unimontes em 2015, declaro, para os fins a que se destinam, que revisei a tese intitulada ENTRE SILÊNCIOS E INSURGÊNCIAS: DISPUTAS E (IN)VISIBILIZAÇÕES DA EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE de autoria de **Renata Cardoso Oliveira**. Este serviço consistiu na revisão dos aspectos ortográfico, gramatical, morfossintático e linguístico-textual, bem como a formatação segundo as normas vigentes da ABNT.

Montes Claros, 23 de maio de 2026



Documento assinado digitalmente
ISABELA DIAS MORAES
Data: 24/05/2026 08:39:09-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Isabela Dias Moraes