



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE  
DARCY RIBEIRO - UENF  
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS  
SOCIAS - PPGPS**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE  
PEDAGOGIA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA – ISEPAM/FAETEC- CAMPOS  
DOS GOYTACAZES-RJ (2012-2022)**

**VERA LÚCIA VASCONCELOS**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
AGOSTO - 2024**

**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE  
PEDAGOGIA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA – ISEPAM/FAETEC- CAMPOS  
DOS GOYTACAZES-RJ (2012-2022)**

**VERA LÚCIA VASCONCELOS**

Tese apresentada ao Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Silvia Alicia Martinez  
**Coorientador:** Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura

**CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ  
AGOSTO – 2024**

### **FICHA CATALOGRÁFICA**

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

V331

Vasconcelos, Vera Lucia.

EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA : ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA - ISEPAM/FAETEC- CAMPOS DOS GOYTACAZES-RJ (2012-2022) / Vera Lucia Vasconcelos. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2024.

180 f. : il.

Bibliografia: 1 - 180.

Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2024.

Orientadora: Silvia Alicia Martinez.

Coorientador: Sergio Arruda de Moura.

1. Curso de Pedagogia. 2. Políticas Públicas. 3. Ações Afirmativas. 4. Identidade. 5. Currículo. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 361.61


**EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE  
PEDAGOGIA: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA – ISEPAM/FAETEC- CAMPOS  
DOS GOYTACAZES-RJ (2012-2022)**

**VERA LÚCIA VASCONCELOS**

Tese apresentada ao Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para obtenção do título de Doutora em Políticas Sociais.


APROVADA: 30/08/2024.

**BANCA EXAMINADORA:**

Documento assinado digitalmente  
 **CARLOS EUGENIO SOARES DE LEMOS**  
Data: 05/09/2024 10:16:42-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


---

**Prof. Dr. Carlos Eugênio Soares de Lemos (PUCG– UFF - Campos)**

Documento assinado digitalmente  
 **EDIMILSON ANTONIO MOTA**  
Data: 11/09/2024 17:57:03-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


---

**Prof. Dr. Edimilson Antonio Mota (NEPECGIM-UFF – Campos)**

Documento assinado digitalmente  
 **LEANDRO GARCIA PINHO**  
Data: 04/09/2024 17:53:59-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>


---

**Prof. Dr. Leandro Garcia Pinho – (PPGPS – UENF)**

Documento assinado digitalmente  
 **SILVIA ALICIA MARTINEZ**  
Data: 04/09/2024 15:33:33-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Profa. Dra. Silvia Alicia Martinez – Orientadora (PPGPS - UENF)**

Documento assinado digitalmente  
 **SERGIO ARRUDA DE MOURA**  
Data: 05/09/2024 08:01:15-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

**Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura – Coorientador (PPGCL – UENF)**



Para Fernando César Vasconcelos (Nando, Nandinho), irmão, companheiro e cúmplice de sonhos sonhados. Por fazer da escola pública e dos direitos humanos suas grandes causas. Por nos ensinar novas possibilidades de ler este mundo.

Com imensa saudade...

*(in memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, Zenilsa Azeredo Vasconcelos (*in memoriam*), pela valorização da escola.

À UENF, por seguir cumprindo seu compromisso social.

À Professora Dra. Silvia Alicia Martinez, por ter aceitado me orientar e ter caminhado comigo esses anos tão atípicos e difíceis.

Ao Professor Sérgio Arruda de Moura, coorientador, que esteve comigo desde o início, me incentivando e contribuindo para a elaboração do pré-projeto.

À Mestra Maria Amélia Pinto Boynard, minha eterna professora, pelo conhecimento e informações sobre o Instituto (IEPAM).

Aos meus irmãos e irmãs, especialmente Tânia Maria Vasconcelos, pela presença e apoio, Paulo Roberto Vasconcelos e Gervásio Antônio Vasconcelos, por terem nos possibilitado a continuidade dos estudos.

Às minhas sobrinhas e parceiras, Fernanda Vasconcelos Martins e Luísa Vasconcelos Martins, por me estenderem as mãos sempre que preciso.

Aos meus colegas de turma da Pandemia, em especial, Wagner Nóbrega Torres e Samara Moço Azevedo, por ultrapassarem esse *status* e se tornarem parceiros/as ao longo desse processo.

As servidoras da SECAD e do Departamento Pessoal do ISEPAM, Isanice Batista dos Santos, Livia Barreto Salvador de Souza, Aline Pessanha da Silva, e Angélica Leite do Couto Ferreira, pela colaboração e por honrarem seus ofícios.

A todas as pessoas que contribuíram com este trabalho de alguma maneira, principalmente os/as alunos/as, pela relação de confiança construída e por ampliarem meus olhares.

Aos professores Doutores, membros da banca, Leandro Garcia Pinho, Edimilson Mota e Carlos Eugênio Soares de Lemos, pela generosidade e saberes compartilhados.

Ao meu companheiro de vida, Raul Chatel, de maneira especial, pela presença, carinho e incentivo, além da transcrição das entrevistas.

Ao ISEPAM, escola em que muito aprendi, pude ensinar e diariamente, sigo aprendendo...

## RESUMO

Em janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/2003, que cria a obrigatoriedade da inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos da educação básica, nas escolas públicas e privadas, que altera a Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No ano seguinte, 2004, por meio da Resolução Nº 1, de 17 de junho, são instituídas as suas respectivas Diretrizes. Estes dispositivos legais, somados ao Parecer CNE/CP 3/2004 e à Lei 11.645/2008, que insere a temática história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio da educação nacional, dão legitimidade para a introdução da disciplina Relações Étnico-Raciais e Educação nos cursos de nível superior. Assim, o objetivo deste estudo é analisar o processo de implementação da política curricular Educação Para as Relações Étnico-Raciais e a experiência docente desta pesquisadora com a referida disciplina no curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Mulyaert – Fundação de Apoio à Escola Técnica - ISEPAM/FAETEC, com a qual trabalha desde o ano de 2012, identificando os impactos desta experiência sobre a dinâmica identitária das/os discentes, sobretudo, negras/os, entendendo-a, também como uma forma de ampliação da cidadania, recortando quando possível a questão de gênero tão demarcada neste espaço. Busca-se, ainda, entender o currículo como campo de conflitos de interesse ao definir alguns temas como merecedores de estarem presentes ou não dentro de uma determinada matriz. O recorte temporal da pesquisa compreende o período de uma década, de 2012 a 2022, que abrange os dez anos de implementação da ERE (Educação Para as Relações Étnico-Raciais), referente à experiência aqui analisada. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa e para alcançar os objetivos propostos, além da revisão bibliográfica relativa ao tema, realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos, entre eles gestores/as, professores/as e coordenadores/as de curso. Também aplicamos questionários entre alunas/os, e fizemos análise documental, além da observação participante, dentro das possibilidades de uma realidade pandêmica que teve a duração de dois anos. Pretendemos com esse estudo dar visibilidade a esses resultados, objetivando, enfim, uma análise crítica e histórica dos processos de inclusão via políticas públicas, à luz de uma revisão da bibliografia pertinente, ouvindo também aquelas/es que foram beneficiadas/os por ela, ou seja, aquelas/es que tiveram suas identidades tocadas por esta vivência, como sugerem os dados levantados e analisados. Apesar das dificuldades de implementação da referida lei, a pesquisa aponta para mudanças provocadas pela ERE, tanto para os sujeitos discentes, de forma particular, quanto para outros/as envolvidos/as, de maneira geral, como docentes da instituição.

**PALAVRAS-CHAVE:** Curso de Pedagogia. Políticas Públicas. Cidadania. Identidade. Currículo. Ações Afirmativas.

## ABSTRACT

In January 2003, Law 10,639/2003 was sanctioned, which creates the obligation to include the teaching of African History and Afro-Brazilian Culture in basic education curricula, in public and private schools, which amends Law 9,394/96, of National Education Guidelines and Bases (LDBEN). In the following year, 2004, through Resolution No. 1, of June 17, the respective Guidelines were established. These legal provisions, added to Opinion CNE/CP 3/2004 and Law 11,645/2008, which inserts the theme of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in Elementary and Secondary Education establishments in national education, give legitimacy to the introduction of the discipline Ethnic-Racial Relations and Education in higher education courses. Thus, the objective of this study is to analyze the process of implementing the Education for Ethnic-Racial Relations curriculum policy and this researcher's teaching experience with the aforementioned subject in the Degree in Pedagogy at the Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muiyaert – Support Foundation to the Technical School - ISEPAM/FAETEC, with which she has worked since 2012, identifying the impacts of this experience on the identity dynamics of students, especially black students, understanding it also as a form of expanding citizenship, cutting out when possible the issue of gender that is so demarcated in this space. We also seek to understand the curriculum as a field of conflicts of interest by defining some themes as worthy of being present or not within a given matrix. The time frame of the research covers the period of one decade, from 2012 to 2022, which covers the ten years of implementation of EREER (Education for Ethnic-Racial Relations), referring to the experience analyzed here. The methodology used is a qualitative approach and to achieve the proposed objectives, in addition to the bibliographical review related to the topic, we carried out semi-structured interviews with the subjects involved, including managers, teachers and course coordinators. We also administered questionnaires to students, and carried out document analysis, in addition to participant observation, within the possibilities of a pandemic reality that lasted two years. Discourse analysis is also present throughout the work as an instrument that contributes to the enrichment and quality of the investigation. With this study, we intend to give visibility to these results, aiming, finally, at a critical and historical analysis of inclusion processes via public policies, in the light of a review of the relevant bibliography, also listening to those who benefited from it, or that is, those whose identities were touched by this experience, as suggested by the data collected and analyzed. Despite the difficulties in implementing the aforementioned law, the research points to changes brought about by EREER, both for the student subjects, in particular, and for others involved, in general, such as teachers at the institution.

**KEYWORDS:** Pedagogy Course. Public policy. Citizenship. Identity. Curriculum. Affirmative Actions

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Encaminhamento de Monografias (2012 – 2022).....	86
<b>Quadro 2</b> – Legendas.....	103
<b>Quadro 3</b> - Licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo .....	104
<b>Quadro 4</b> – Dados dos/as Ex- Diretores/as – I(S)EPAM .....	108
<b>Quadro 5</b> – Grau de Escolaridade dos Pais .....	109
<b>Quadro 6</b> – Questionário Inicial – Turma 302 (Fev./Mar. 2022) .....	114
<b>Quadro 7</b> – Questionário Final – Turma 302 (Jun./Jul. 2022) .....	114

## **LISTA DE SIGLAS**

AD – Análise do Discurso

ANPOCS – Associação Nacional de pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais

ANPUH – Associação dos professores de História

CAp – Colégio de Aplicação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CECAN – Centro de Cultura e Arte Negra

DESUP – Diretoria de Educação Superior

ERER – Educação Para as Relações Étnico-Raciais

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

FNB - Frente Negra Brasileira

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISEPAM – Instituto Superior de Educação professor Aldo Muylaert

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LHC – Liceu de Humanidades de Campos

MNU - Movimento Negro Unificado

NAAC – Núcleo de Apoio ao Aluno Cotista

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas

OMS – Organização Mundial de Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial

TEN - Teatro Experimental do Negro

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

COPPAM – Conselho de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Campos

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO – DESAFIOS E AVANÇOS .....</b>	<b>31</b>
1.1. Políticas públicas e sociedade .....	31
1.2. Fase exploratória: a busca por teses e dissertações no Catálogo da CAPES .....	36
1.3. Ações Afirmativas no Brasil: conquistas sociais .....	38
1.4. Movimento Negro e a luta por uma educação antirracista .....	46
<b>CAPÍTULO 2: DA ENC AO ISEPAM: A TRILHA HISTÓRICA DE UM CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES .....</b>	<b>57</b>
2.1. Do anexo à chegada do S: autonomia? .....	57
2.2. Do Normal Superior à Licenciatura em Pedagogia .....	66
2.3. Uma tríade: classe, raça e gênero .....	72
<b>CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>79</b>
3.1. Sobre a metodologia da sala de aula .....	79
3.2. Da saia ao black: relatos de experiência no contexto do I(S)EPAM .....	82
3.2.1. ATIVIDADE – CONFECÇÃO DE LIVROS .....	90
3.2.2. OLHARES: ÁFRICA-BRASIL .....	92
3.2.3. QUESTIONÁRIO DO ANO DE 2019 .....	95
3.2.4. QUESTIONÁRIOS DO ANO DE 2022 .....	106
3.2.5. ENTREVISTAS .....	119
3.2.6. RELATOS .....	123
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>143</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>161</b>

## INTRODUÇÃO

As desigualdades sociais no Brasil são muitas e foram construídas durante um longo processo histórico, marcado pela colonialidade do poder, tendo a ideia de raça como um dos eixos centrais da dominação, como aponta Quijano (2005). As bases de sustentação da sociedade colonial, como escravidão, latifúndio e patriarcalismo, deixaram profundas marcas que se arrastam no tempo e insistem em sobreviver, tornando-se obstáculos para o desenvolvimento pleno da cidadania no país, como nos lembra Carvalho (2002).

Diante deste cenário real, torna-se urgente a busca por instrumentos que possibilitem oportunidades para todos/as e venham promover uma sociedade menos injusta e mais democrática, corrigindo as desigualdades. Estes são, inclusive, alguns dos objetivos das chamadas ações afirmativas, como apontam Munanga e Gomes (2016)

Apesar da falta de consenso em torno das políticas de ação afirmativa, pois há quem as condene, com destaque para os setores mais conservadores da sociedade, e, do fato de muito recentemente se iniciar um balanço mais sistemático sobre essas políticas, pretende-se, fazer uma análise sobre a experiência docente com a disciplina Relações Étnico-Raciais e do impacto desta sobre a identidade, sobretudo da comunidade negra, do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM, instituição na qual exerço meu ofício de docente desde o ano de 2005.

Por ações afirmativas consideramos, junto com Munanga e Gomes (2016), como um conjunto de políticas, ações e orientações públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo, ou voluntário que visa combater as desigualdades impostas a determinados grupos historicamente discriminados e excluídos. Ao contrário do que muitas pessoas pensam e falam, as ações afirmativas, “possuem um caráter emergencial e transitório” (Munanga, Gomes, 2016, p. 186). Portanto, não foram criadas para durarem para sempre. Lembram o autor e autora, que a “continuidade dependerá sempre de avaliação constante e da comprovada mudança do quadro de discriminação que as originou” (Munanga, Gomes, 2016, p. 186).

Diante dessa afirmação e vendo o atual cenário social no qual estamos imersos, podemos constatar que as ações afirmativas continuam sendo muito necessárias, e, provavelmente, será por um certo tempo.

Ainda que existam vozes contrárias, a ideia desse trabalho se assenta na perspectiva dos/as estudiosos/as que acreditam nas ações afirmativas como política pública inclusiva.



Citamos, por exemplo, Heringer (2014): “A nossa primeira afirmação é o reconhecimento de que falar de ações afirmativas no Brasil significa falar de uma experiência de sucesso” (2014, p. 19). Também ressalta a autora, que essas políticas foram criadas a partir do movimento social, dos segmentos historicamente excluídos e que têm se ampliado e consolidado a cada ano. E aqui destacamos, sobretudo, a presença e o protagonismo do movimento negro em prol da educação, como lembra Gomes (2018). Heringer (2023), atualiza os dados e seus estudos sobre as ações afirmativas no ensino superior traçando um histórico entre o ano de 2005-2022 e considera de extrema importância a expansão dessa política nas instituições como forma de enfrentamento do racismo estrutural que ainda existe no ensino superior.

No ano de 2012, realizamos uma pesquisa no curso de Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM, sobre a política de cotas neste espaço e cujos resultados foram publicados (Vasconcelos, Moura, 2016). Ela se desenvolveu como uma das atividades realizadas na disciplina Relações Étnico-Raciais na Escola, ministrada no 7º período. Mencionar este estudo torna-se relevante pelo fato de que ele foi responsável e revelador no que tange à importância das ações afirmativas para o curso Superior do ISEPAM. Ele também foi um instrumento impulsionador para a elaboração desta tese.

Entre várias questões que foram levantadas nessa pesquisa, torna-se oportuno lembrar de uma, referente às mulheres que ali estão, como maioria no curso. Muitas delas estariam ali como estudantes se não houvesse as ações afirmativas, e, mais especificamente, a política de cotas? Se pensarmos na intersecção entre classe, gênero e raça, esta questão torna-se ainda mais relevante dadas as características do nosso corpo discente.

Já observando o dado relativo ao intervalo de tempo entre o Ensino Médio e o Superior, no caso dos meninos, é comum que a interrupção tenha ocorrido devido à necessidade de trabalhar, enquanto as meninas citam a proibição dos pais à continuidade dos estudos ou a opção pelo casamento e a maternidade, ambos vistos como inconciliáveis com a permanência nos estudos.

A frase de Lélia Gonzalez (2020) ao se referir à atriz e cantora Zezé Motta parece dialogar bem com o que estamos descrevendo: “Vida dura de jovem negra pobre, numa sociedade onde os espaços reservados para mulheres, negros e pobres são aqueles da exclusão” (Gonzalez, 2020, p. 228). A fala de Gonzalez, mulher negra, nascida em 1935, diz muito sobre o Brasil e sobre ela própria que conheceu junto à sua família, as barreiras de classe, de raça e de gênero. “Lélia, no entanto, pôde frequentar o jardim de infância. Naquele tempo, isso era

quase uma exceção para crianças pobres e negras” (Ratts, Rios, 2010, p. 24). E, mesmo com uma história de exclusão, tornou-se grande líder do movimento feminista e negro, assim como notável intelectual. Tanto no Brasil como fora dele.

Assim, a teoria da interseccionalidade introduzida e desenvolvida por Kimberlé Crenshaw (1989) será usada para melhor compreender as múltiplas e simultâneas relações de desigualdades a que estão submetidos grupos com características específicas sujeitos a uma maior opressão, como por exemplo, mulheres negras e pobres. Na verdade, segundo a autora, frequentemente o fato de ser mulher racializada é relacionado à classe e ao gênero. Para as feministas negras, como Carla Akotirene (2020) e Angela Figueiredo (2020), interseccionalidade é muito mais que um mero conceito, sobretudo pela sua dimensão política, além de raça, classe e gênero representarem sistemas de opressão, como aponta Collins (2019). Entretanto, não se pretende aqui desconsiderar as críticas que por vezes são direcionadas a essa teoria, entre outras, por fragmentar a sociedade em sua análise. Sendo assim, pelos motivos já mencionados, prevê-se esse recorte de gênero, sempre que possível e necessário.

Outro item importante e significativo no dito questionário diz respeito ao grau de escolaridade dos pais, já que nos permitiu, por algumas vezes, concluir que este sujeito foi o primeiro da família a cursar o ensino superior.

Por fim, os dados da pesquisa supracitada revelaram, sobretudo, um grande desconhecimento, por parte da comunidade discente em relação ao funcionamento da política de cotas. Por exemplo, é comum, quando querem enfatizar sua opinião contrária sobre esta modalidade de ação afirmativa, alguns/mas alunos/as dizerem que não entraram pelas cotas e sim por provas, como se a primeira excluísse a outra. Outro argumento é de que muitos “pretos ricos acabam entrando”, mostrando assim o desconhecimento dos critérios para a concorrência por meio das cotas, e um deles, é a comprovação de renda do candidato/a.

Por estas e tantas outras razões, torna-se necessário e urgente realizar debates, estudos e pesquisas sobre as ações afirmativas de modo geral, e também divulgá-los para que se possa, inclusive, defendê-las no momento de avaliação como política pública, para que assim elas possam ser prorrogadas pelo tempo que for preciso para cumprir seu objetivo, que é, entre outros, o de garantir direitos àqueles que a história negou.

Como professora da disciplina Relações Étnico-Raciais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, desde o ano de 2012; mulher cisheterossexual, branca e de classe média, percebo as mudanças que ocorrem com a comunidade estudantil no decorrer do semestre em relação a

temas que muitos, mesmo estando concluindo a Graduação, ainda não tinham refletido sobre sua importância, como a presença do racismo no nosso cotidiano, a responsabilidade da escola na educação das relações étnico-raciais, a cor da pele como barreira para ascensão social, o mito da democracia racial, o papel do gestor no combate ao racismo dentro da escola, entre outros. É preciso entender esta disciplina como política pública educacional voltada para a diversidade.

Alguns dispositivos legais norteiam nosso programa de curso, como a Lei 10.639/2003, que cria a obrigatoriedade do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica, nos estabelecimentos públicos e privados. O parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 2004, que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras (DCN-ERER); as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2006 e sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/96, que foi alterada a partir das Leis 10.639/03 e da 11.645/08. As políticas públicas curriculares, segundo Petronilha Silva (2016), criadas por essas duas leis, 10.639/03 e da 11.645/08, nos põem diante de desafios de ordem cultural, política e, certamente, pedagógica” (Silva, 2016).

Toda essa documentação é a base legal do programa da disciplina e a bibliografia também se orienta por ela. Afinal, trabalhar as relações raciais não significa, necessariamente, estar trabalhando a Lei 10.639. Para isso, é preciso ter uma proposta e ações antirracistas. É preciso ter um programa de curso da disciplina que dialogue com a lei, suas diretrizes, alunos/as e a comunidade escolar. Aí está, inclusive, a grande importância das DCN – ERER, pois além de aprofundar o debate sobre a lei, sugere como trabalhar com a mesma, ou seja, cria e possibilita diretrizes para se trabalhar e (re) educar as relações étnico-raciais com participação ativa dos/as discentes, numa perspectiva de currículo em movimento, nas dimensões crítica e pós-crítica.

Cabe ressaltar, como já assinalado em parágrafo anterior, que a Lei 11.645 (BRASIL, 2008), que modifica a LDBEN (Art. 26 A), deve ser, portanto, contemplada dentro da disciplina aqui enfocada por criar a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio no currículo oficial da rede de ensino (Medeiros, 2012). Entretanto, apesar de trabalhar esta Lei em minha prática, a ênfase deste estudo está na população negra devido à grande presença de negros entre o nosso público. Inclusive, devemos dizer que, até o presente momento, não tivemos em nossa unidade nenhum

indígena que tenha ingressado no curso através das cotas raciais, segundo informações da Secretaria Acadêmica (SECAD) do ISEPAM.

O *locus* dessa pesquisa é o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, ISEPAM, embora, saibamos que esta escola não está apartada de um contexto sociopolítico e cultural muito mais amplo, portanto, traz em si as marcas das contradições desse mundo no qual se encontra inserido, na cidade do Norte Fluminense denominada Campos dos Goytacazes.

A importância desta instituição está registrada em sua própria história centenária dedicada à formação de professoras/es. Seu nascimento está ligado aos acontecimentos do final do século XIX, nos primeiros anos do regime republicano, mais precisamente no ano de 1894, como Escola Normal de Campos (ENC), criada pela Lei 164 de 26 de novembro e funcionou junto ao prédio do Liceu de Humanidades de Campos, até o ano de 1954, tendo como função prioritária a educação feminina, segundo Boynard e Martinez (2004a).

A Instituição recebeu o nome de Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert – IEPAM no ano de 1965 em razão do Decreto Nº. 11.922, de 2 de agosto de 1965, conforme Diário Oficial (D.O.) de 3 de agosto de 1965 (Acervo ISEPAM) como uma homenagem ao ex-aluno branco pertencente a turma de 1909<sup>1</sup>, que, vale registrar, havia um outro aluno de nome Gastão Rebel Figueiredo, e 26 alunas, conforme o Livro de “Resumo das notas do 4º ano da Escola Normal de Campos. Anno 1904. 1904 – 1933”. Ou seja, caso se pense na hipótese do nome da escola se relacionar com a possibilidade de ser Aldo o único estudante do sexo masculino da turma, o documento em questão responde de forma negativa.

Sobre esta questão, Martinez e Gantos (2013), constataram em pesquisas anteriores, que a homenagem feita ao ex-aluno da ENC, pelo Governador do Estado do Rio de Janeiro, se relacionaria, ao menos, em parte, com a trajetória profissional de Aldo. Sua ascensão na carreira do magistério teve grande destaque, e, chama ainda a atenção quando observamos as palavras escritas no documento ao destacarem sua classe social: “Considerando que, apesar de homem pobre, pautou a sua vida pela linha da mais absoluta dignidade (...)”; e também sobre a sua dedicação “Considerando a sua militância nos estabelecimentos educacionais do Município de Campos (...)” Assim o poder público justificou a mudança de nome da escola prestando uma

---

<sup>1</sup> Aldo Muylaert foi aluno da turma do ano de 1909, que possuía 28 pessoas matriculadas, sendo 26 mulheres e 2 homens, conforme consta no livro de “Resumo das notas do 4º. Anno da Escola Normal de Campos. Anno 1904”. Sua cor/etnia não se encontra declarada nos documentos escritos, a classificação vem de relatos de ex-professoras.

homenagem a um aluno egresso da antiga Escola Normal de Campos com o seu nome; Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert, IEPAM.

Mas, uma pergunta persiste: por que Aldo foi o escolhido entre tantas? Suas funções no magistério, talvez não sejam suficientes como explicação ou/e justificativa para tão honrosa escolha, já que outras pessoas também podem ter alcançado posições elevadas. As próprias palavras do governante parecem querer convencer àquelas pessoas, que, por acaso, não estivessem ainda tão crédulas. Era no mínimo estranho, já que se tratava de uma escola criada para a formação de mulheres e frequentada em sua maioria por mulheres, portanto, com um perfil histórico feminino, recebesse o nome de um aluno do sexo masculino.

Por que a 1ª aluna da Escola Normal de Campos, Maria Clotilde Arrault, inscrita no Livro de Matrículas do ano de 1895 não foi a homenageada, por exemplo? Nenhuma ex-aluna da ENC se destacou no magistério, já que essa era uma justificativa para a homenagem? E se a resposta for negativa, podemos fazer outra indagação: Por que nenhuma ex-aluna obteve tanto êxito dentro da carreira para qual era preparada? Não seria a estrutura patriarcal uma base para responder as questões formuladas? Muitas interrogações a serem respondidas, por, talvez outras fontes, já que esses livros não preenchem todas as lacunas

Desde o ano de 2008, talvez pela minha formação em História, fiquei admirada pelos “livros de capa de couro”, pois era assim que muitas pessoas se referiam a eles, e, por se tratarem de documentos datados da virada do século XIX para o XX, fiquei encantada e curiosa e comecei a manuseá-los com o consentimento da Direção do Instituto. Hoje, entretanto, essa pesquisa não é mais possível dado o péssimo estado de conservação dessas preciosas fontes históricas que aguardam a mobilização do poder público para que se possa restaurá-los. Essas relíquias são testemunhas seculares de muita história vivida por esta instituição e muitos indivíduos. Entretanto, ainda que essas fontes históricas tragam vários dados, há um silêncio em relação à categoria cor/raça dos/as estudantes. Há de se questionar sobre o porquê desta lacuna, ainda mais sabendo que a cidade de Campos foi “um dos polos escravagistas do Brasil”, como bem lembram Munanga e Gomes (2016, p. 209), e tendo tido também um dos grandes abolicionistas do país, oriundo, inclusive, desta cidade. Seu nome é José do Patrocínio!

Retomando a ideia anterior, vale assinalar, que o Instituto como um espaço dinâmico continuou vivenciando muitas outras mudanças e, no ano de 1971, foi a vez do Curso Normal ser transformado em Curso de Formação de Professores.

Outra, e, talvez, ainda mais impactante, ocorreu em 2001 quando o IEPAM recebeu um

S e foi transformado em Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM, passando a oferecer no ano de 2002 o Curso Normal Superior. Segundo Crespo (2009), “O Curso Normal, considerado como vocação institucional, ao ser transformado em Curso de Formação de Professores (1971) e, posteriormente, em Curso Normal Superior (2002), perdeu suas características iniciais (...)” (Crespo, 2009, p. 20).

Pensando nessa afirmação da autora, uma questão, quase que naturalmente, se elabora: Essas mudanças ocorridas na Instituição que levaram o Curso Normal a perder suas características iniciais, teriam possibilitado a construção de novas identidades nesse espaço, na medida em que outras mudanças continuaram a acontecer e trouxeram novas demandas sociais? Se a identidade está em constante mudança, pois é definida historicamente, o sujeito, afirma Hall (2014, p. 12), “assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente”.

O Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, criado pelo Decreto nº 28.947 de 14 de agosto de 2001, com sede na Av. Alair Ferreira, nº 37, no Centro do município de Campos dos Goytacazes, Estado do Rio de Janeiro, passou ao longo de muitos anos por várias mudanças de diversas naturezas, que vão muito além da “simples” troca de nome, como aponta Regina Crespo em sua dissertação (2009): “(...) o IEC passou por diversas transformações e rupturas, que o afetaram na sua organização e estrutura” (Crespo, 2009, p. 20).

Mantendo a tradição inicial, ainda hoje, o Curso de Pedagogia é formado em sua grande maioria por mulheres, o que historicamente é explicado, uma vez que a abertura de escolas com o Curso Normal representava uma certa libertação feminina e também a possibilidade de as mulheres entrarem no mercado de trabalho, já que tal profissão era associada ao gênero feminino. Nísia Floresta, feminista e revolucionária, já no século XIX denunciava a condição de subalternidade das mulheres brasileiras de sua época e apontava a educação como forma de libertação feminina (Louro, 2001).

Sendo as mulheres, ainda, as maiores responsáveis pela educação de nossas crianças, seja na família ou na escola, e, pelo quadro traçado acima, embora a legislação referente a cotas étnico-raciais ou outra modalidade de ação afirmativa, não faça alusão a gênero, percebe-se que tal questão deveria receber algum destaque nesta pesquisa mediante o exposto acima. As Leis referentes às ações afirmativas, de fato, não fazem menção especificamente às mulheres, mas elas sempre existiram como sujeitos preponderantes neste espaço onde se realiza o estudo que

se apresenta, o que justifica o recorte de gênero.

Com a intenção de situar o leitor no espaço que se apresenta como espaço desta pesquisa, fizemos nos parágrafos acima, um breve histórico sobre o Instituto, para em seguida adentrarmos no tema central que é a implementação do componente curricular Relações Étnico-Raciais no curso de Licenciatura em Pedagogia, ministrado por esta professora-pesquisadora que aqui escreve, a partir do primeiro semestre do ano de 2012.

A disciplina na sua origem era oferecida no 7º período como eletiva, embora fosse obrigatória, por isso não se oferecia outra, tendo o/a discente o dever de cursá-la para o cumprimento dos créditos necessários à sua formação. A partir do ano de 2019, quando foi implantada uma nova matriz curricular, esta disciplina passou a ser ministrada no 3º período como componente obrigatório e não mais com o nome de “eletiva”.

Apesar da distância cronológica entre a legislação que ampara e legitima a EREER (Educação Para as Relações Étnico-Raciais) - Lei 10.639/03 e a Resolução Nº 1 de 17 de junho, que institui suas respectivas Diretrizes no ano de 2004, essa mudança vai ao encontro dos anseios do público discente que ao longo de anos julgava ser o último período muito tarde para se falar de uma temática tão relevante, sobretudo, porque nesta etapa do curso, grande parte das turmas já havia escolhido seu tema para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Não pretendemos com este trabalho elaborar um manual de aulas, nem escrevermos um livro de receitas contendo estratégias antirracistas, e menos ainda, uma autopromoção da autora. O desejo é tornar pública e compartilharmos a experiência objeto desse estudo, que, analisa as transformações provocadas pela EREER sobre a dinâmica identitária dos/as cursistas, que pode e deve ser aprimorada e aprofundada, mas que pode já ter contribuído com a formação de professoras/es mais seguras e orgulhosas de suas raízes e com algum preparo para o enfrentamento e combate diário do racismo e das desigualdades étnico-raciais no chamado chão da escola.

Feitas estas considerações, acreditamos ser esta a questão que merece ser elucidada: Como ocorreu o processo de implementação da Educação para as Relações Étnico-Raciais no curso de Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM, considerando a legislação que a ampara e legitima?

Pressupõe-se que a implementação desta política de ação afirmativa no curso de Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM incida como elemento de transformações tanto para discentes do curso, como para a instituição, de forma geral.

Este trabalho contempla os seguintes objetivos: Analisar o processo de implementação da política curricular sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais, no curso de Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM, bem como, a experiência docente desta pesquisadora a fim de realizar um balanço deste período, de 2012 a 2022, destacando os avanços e desafios gerados por esta política inclusiva. Além do objetivo geral, temos os mais específicos.

- Realizar um panorama histórico das políticas de ações afirmativas no Brasil, com enfoque na educação superior, entendendo a inclusão da obrigatoriedade da disciplina Relações Étnico-Raciais nos currículos como conquista dos movimentos sociais, sobretudo, do protagonismo do movimento negro;
- Compreender o processo de inclusão da disciplina Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos superiores e apresentar o ISEPAM como campo de experiência;
- Analisar as mudanças e transformações provocadas pela disciplina Relações Étnico-Raciais para estudantes negros/as e não negro/as do Curso de Pedagogia do ISEPAM, destacando a questão de gênero tão demarcada neste espaço institucional.

A proposta deste estudo é resultado da atividade profissional docente desta pesquisadora na referida instituição, onde atuo desde o ano de 2005, e, mais especificamente, a partir do ano 2012 quando assumo a disciplina Relações Étnico-Raciais e Educação no curso de Pedagogia. Enquanto docente e trabalhando em diferentes segmentos de ensino, tanto em estabelecimentos públicos, quanto em escolas da rede privada, sempre foram escolhidos os temas relacionados aos grupos sociais mais vulneráveis como prioridades nos meus programas de curso. Como sujeito atuante no sistema educacional, acredito como Paulo Freire que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1997, p. 110), e que tanto o currículo quanto a instituição escolar, não são neutros.

Adotando esta concepção freireana em minha prática docente, estes temas, de forma dialógica, também estiveram presentes, entretanto, tornaram-se ainda mais frequentes, a partir do ano de 2005, quando ingressei, por meio de concurso público, no Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM, vinculado à Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) desde agosto de 2001, em Campos dos Goytacazes/RJ.

Sendo a inserção desta disciplina, Relações Étnico-Raciais nos currículos, considerada uma política de ação afirmativa e entendida como uma forma emergente de possibilitar e estender a cidadania, assim como uma política pública de educação para a inclusão da população negra, para mim tornou-se fundamental estudá-la e ampliar o debate acerca,



sobretudo, dos seus resultados. Ao falar dos desafios trazidos pela implementação da Lei 10.639, Gomes (2010) analisa os impactos que a mesma pode proporcionar, e um deles, afirma a autora, são estas mudanças que também podem ter ocorrido com outros indivíduos na instituição, além dos/as estudantes, como os/as docentes, por exemplo.

Mesmo sabendo da existência de uma ampla quantidade de trabalhos acadêmicos sobre as ações afirmativas, como por exemplo as obras de Carvalho (2016), Bernardino e Galdino (2004), Lopes e Braga (2007), não só no Brasil, mas também mundo afora, é preciso ver as singularidades de cada espaço que as implementou e pode-se afirmar que o ISEPAM carece de estudo sobre o assunto, embora haja alguns, como veremos mais adiante.

Pelo exposto acima, justifica-se esta pesquisa.

Sobre a metodologia do trabalho, considero importante ressaltar, inicialmente, e, também, como forma de registro que, a pesquisa aqui proposta teve início em tempos de distanciamento social motivado pela Pandemia da Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS). A suspensão das aulas presenciais se deu em março de 2020 e seu retorno presencial ocorreu em fevereiro de 2022, quando uma grande parcela da população já havia tomado mais que a primeira dose da vacina. Inegável que os quatro semestres de ensino remoto, de março de 2020 a fevereiro de 2022, comprometeram, de alguma maneira, a abordagem qualitativa da pesquisa, já que foram quatro turmas distantes, impedindo assim, a observação direta que faz parte dos procedimentos metodológicos uma vez que, o espaço da pesquisa é também o espaço de atuação profissional desta pesquisadora. Além de a sala de aula onde é ministrada a disciplina Relações Étnico-Raciais ser um espaço de troca direta com alunas/os, muitos, inclusive, que tiveram acesso a esta instituição por meio de política de ação afirmativa, ou seja, as cotas, fazendo desse local um canal diário de diálogos.

O recorte espaço-temporal da pesquisa compreende o período entre 2012 e 2022. A primeira data refere-se ao ano em que teve início a prática docente desta pesquisadora com a referida disciplina no Curso de Pedagogia – ISEPAM, e a segunda, 2022, é quando se completam dez anos dessa experiência.

Para responder as questões levantadas ao longo do trabalho e alcançar os objetivos propostos, além da pesquisa e revisão bibliográfica, tem sido feito trabalho de campo utilizando a observação participante na referida Instituição – ISEPAM, aplicando questionários para alunos/as, docentes e ex-diretores/as, além da realização de entrevistas semiestruturadas, que

são mais flexíveis, com pessoas responsáveis pela implementação deste componente curricular, como coordenadores/as pedagógicos, professores/as e outros sujeitos sociais envolvidos com essa temática, bem como profissionais do Instituto que acompanharam a mudança deste, da Secretaria de Educação (SEEDUC), para a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, no ano de 2001 e servidores/as lotados/as na Secretaria Acadêmica do curso de Pedagogia, responsáveis pelo atendimento e matrículas dos/as estudantes do Curso, com destaque para estudantes cotistas.

As informações obtidas com as entrevistas e observação foram cruzadas para relacioná-las às fontes escritas, como as fichas de matrículas. E aqui vale lembrar Bogdan e Biklen quando afirmam que essas duas estratégias são “as mais representativas da investigação qualitativa” (1994, p. 16).

Após coleta de todo material e utilização de técnicas de investigação, foi realizada a análise de dados, definida como,

(...) o processo de busca e organização sistemática de transcrições de entrevistas, de nota de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (Bogdan; Biklen, *op. cit.*, p. 205).

As entrevistas foram transcritas e recortadas, sendo utilizadas as falas que especificamente dialogam com a análise desenvolvida, conforme orientação de Alberti (1989). Sendo a entrevista um recurso metodológico fundamental, para efeito de divulgação e publicação, solicitou-se a cada depoente a cessão dos direitos sobre o depoimento concedido, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Importante ressaltar que os/as estudantes entrevistados/as enquanto sujeitos deste estudo, não terão suas identidades reveladas através de seus nomes, assim como, as pessoas que responderem aos questionários e/ou participarem de entrevistas. Quando fizermos referência aos seus nomes utilizamos as iniciais dos mesmos e/ou números, como 1º depoente, 2º depoente. Só citamos nomes quando estes já tiverem sido publicizados em revistas, jornais, ou qualquer outro meio público de comunicação.

Outro requisito da pesquisa qualitativa na atualidade, é o registro do projeto na Plataforma Brasil e este processo, relativamente longo, teve no dia 27 de junho de 2023, a seguinte conclusão: “Como resultado desta análise e com base na Resolução CNS nº 466/12, o

projeto de pesquisa foi aprovado por seus próprios fundamentos”. Portanto, esta etapa da pesquisa teve desfecho positivo.

Para o balanço dos 10 anos – 2012 a 2022, dessa política, além da análise bibliográfica e da consulta de documentos escritos, é necessário, como já assinalado acima, ouvir diferentes sujeitos sociais como o corpo discente do ISEPAM, professores, gestores.

O número de depoentes, no total de 6 pessoas, foi bem menor do que a estimativa traçada no início quando ainda não havia iniciado a pandemia do CORONAVÍRUS, porém no processo de desenvolvimento do trabalho foi se definindo de forma a escolher àqueles/as que julgávamos com maior vivência sobre o assunto escolhido.

A metodologia presente nesta pesquisa se assenta numa relação dialógica e interativa desenvolvida entre a professora e suas turmas, que são sujeitos dessa análise. Assim podemos classificá-la como pesquisa-ação.

Segundo Toledo e Jacobi (2013), não há consenso entre os estudiosos em relação ao criador da metodologia da pesquisa-ação, entretanto, é comum darem o crédito a Kurt Lewin (1946), sendo entre os precursores o mais citado. São metodologias de caráter participativo que nascem mediante uma insatisfação com os métodos tradicionais e,

fundamentam-se na preocupação de garantir a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, não se tratando, portanto, de uma simples consulta popular, mas sim do envolvimento dos sujeitos da pesquisa em um processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimentos e enfrentamento dos problemas (Toledo; Jacobi, 2013, p. 156).

Os autores destacam que o nascimento desta metodologia não se relaciona apenas com o desejo de novos paradigmas e métodos em detrimento dos clássicos, mas principalmente pela necessidade “de promover maior articulação entre a teoria e a prática na produção de novos saberes” (2013, p. 157). Lembram o autor e a autora, que na pesquisa-ação, as intervenções estão inter-relacionadas com a produção do saber.

Como uma metodologia, a pesquisa-ação necessita de organização, objetivos definidos e participação dos sujeitos envolvidos.

Há na literatura sobre o tema, estudos que abordam as contribuições dessa metodologia para a área de educação, como este referenciado aqui. Assim como há estudos que veem correlação entre a pesquisa-ação e o método desenvolvido por Paulo Freire, sobretudo, por este estar em seus escritos e pesquisas buscando refletir sobre teoria e a prática em favor da autonomia dos/as educandos/as, como faz em *Pedagogia da Autonomia* (1996). Como exemplo

citamos o texto escrito por Moser, Pacheco e Ernesto (2021), *Correlações entre pesquisa-ação e práxis pedagógica freiriana: Uma educação dialógica a partir do contexto cultural*, onde discutem o tema da pesquisa-ação com questionamentos aos modelos prontos impostos pelos parâmetros homogeneizadores da modernidade.

Embora, Toledo e Jacobi (2013), reconheçam a utilização da metodologia da pesquisa-ação em diversas áreas do conhecimento desde sua origem, o objetivo deles nesse texto é “destacar sua aplicação e contribuições para a área da educação, por meio de revisão bibliográfica” (Toledo; Jacobi, 2013, p. 162). E esse é o ponto fundamental que nos permite um diálogo mais amplo, na medida que nossa pesquisa se insere no campo da educação, assim, como a avaliação da nossa prática docente numa relação dialógica com os/as estudantes.

Os autores fizeram um levantamento bibliográfico nos catálogos de dissertações e teses em 3 universidades estaduais de São Paulo identificando as que utilizavam como base a metodologia da pesquisa-ação, no período de 1990-2010, para isto, era necessário que o nome “pesquisa-ação” estivesse presente no resumo dos trabalhos. Ao todo foram encontrados 249 estudos que adotaram a metodologia da pesquisa-ação.

Segundo os autores,

Ao destacar seu caráter reflexivo, mobilizador, gerador de conhecimentos interdisciplinares e de soluções coletivas, a pesquisa-ação aplicada à educação mostra-se com forte potencial de contribuição em processos de transformação das práticas institucionais, bem como no desenvolvimento da cidadania e do empoderamento, elementos essenciais para a mediação de situações de conflito (Toledo; Jacobi, 2013, p. 166).

Tanto a pesquisa-ação, quanto a educação, devem ser entendidas como dois processos que devem ser constantemente pensados e reformulados para que possam responder às “necessidades coletivas, conforme propõe, inclusive, o espiral cíclico de Lewin: planejamento, ação e encontro de fatos (Toledo; Jacobi, 2013, p. 169).

A análise teórica desenvolvida nesse estudo tem como base a questão da colonialidade; conceito introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), entre o final dos anos 1980 e início dos anos 1990. Seu texto é uma crítica ao pensamento hegemônico eurocêntrico.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (Quijano, 2005, p. 126).

Assim, procuramos em nosso trabalho trazer a literatura que possa dialogar com a proposta de decolonialidade produzida por autores/as da matriz colonial de poder como, Quijano (2005), Mignolo (2017) e Walsh (2013), ou que se identificam e se aproximam dessas propostas com essas ideias, como Freire (1996), Hooks (2017) Kilomba (2019), Fanon (2020), entre outros/as que aparecem no decorrer do trabalho.

Catherine Walsh (2013) que também aborda a colonialidade, tem como foco a educação e as práticas pedagógicas. Em seus trabalhos denuncia as práticas colonizadoras e propõe a pedagogia da decolonialidade, onde afirma seguir os mestres Paulo Freire e Frantz Fanon (Walsh, 2013).

Retomando Quijano (2017), que considera a globalização como o ápice de um processo que teria iniciado com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno a partir do poder central europeu. Segundo o autor, a classificação social da população ocorreu tendo como fundamento a questão racial para exercer a dominação da Europa sobre a América Latina. “A idéia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América” (Quijano, 2005, p. 117).

Em seu texto, Quijano (2005), faz uma análise do processo de descolonização do poder latino-americano no século XIX, onde a minoria branca se confrontava com a maioria indígena, negra e mestiça que lutava pela formação do “moderno Estado-nação.” O autor destaca a experiência do Haiti em 1804, que também ficou conhecida como “haitianismo” (Carvalho, 2002). Segundo ele, “O Haiti foi um caso excepcional onde se produziu, no mesmo movimento histórico, uma revolução nacional, social e racial. Quer dizer, uma descolonização real e global do poder. Sua derrota produziu-se pelas repetidas intervenções militares por parte dos Estados Unidos” (Quijano, 2005, p. 134).

Há na literatura, quem assegure, como Carvalho (2002), que uma maior repressão por parte das elites coloniais sobre os movimentos descoloniais de poder, no século XIX, se justifica mediante o ocorrido na colônia de São Domingo, pois os senhores temiam que acontecesse na colônia portuguesa na América o que havia acontecido lá, afinal, as estruturas social e econômica do Haiti e Brasil eram bastante semelhantes.

Para Quijano (2005), a matriz colonial de poder é exposta como quatro domínios que se interligam, são eles: controle de economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade. Segundo o estudioso descolonial, Mignolo (2017), a

sustentação desses quatro pilares de administração e controle, “são o fundamento racial e patriarcal do conhecimento” (Mignolo, 2017, p. 5).

Assim como Quijano (2005), Mignolo (2017), também atribui importância aos movimentos sociais organizados e destaca a questão da natureza, que, inclusive propõe ser o quinto domínio da matriz colonial. Assim ele afirma:

Nós, estudiosos e pensadores descoloniais, podemos contribuir não ao relatar para os estudiosos, intelectuais e líderes indígenas qual é o problema, porque eles o conhecem melhor que nós, mas ao agir no domínio hegemônico da academia, onde a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste. Descolonizar o conhecimento consiste exatamente nesse tipo de pesquisa (Mignolo, 2017, p. 6).

Minha percepção se relaciona com a perspectiva dos autores decoloniais, pois acredito que, ao incentivarmos os estudos e pesquisas em EREER e adotarmos outras epistemologias apresentando autores/as negros/as e indígenas, entre outras, estamos nos confrontando com o poder e o saber impostos e nos posicionando de forma crítica e autônoma. E como conclama Quijano (2005), “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2017, p. 139).

Também usamos como base teórica o aparato legal pertinente ao tema analisado, citado em parágrafos anteriores e realizamos análise documental.

Foram consultadas as *Fichas de Matrícula do Curso de Pedagogia* onde o/a estudante assinala a sua cor/raça no ato da matrícula. Assim podemos constatar, inclusive, se sua autodeclaração de cor/raça foi a mesma comparando sua entrada na Instituição e após concluir a disciplina Relações Étnico-Raciais.

Esse é um dado importante, pois é comum ao final do semestre, quando propomos avaliação da disciplina pela turma, relatarem que se viam como brancos/as e que após estudarem sobre o tema se veem como pessoas pardas ou/e pretas, tornando sua identificação mais compreensível.

Outros documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Licenciatura, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o ementário do curso, entre outros que se fizeram necessários também foram analisados. As fontes de pesquisa supracitadas encontram-se arquivadas na Coordenação do Curso de Pedagogia e na Secretaria Acadêmica do Instituto. Alguns documentos mais antigos, como as ementas do Curso Normal Superior está sob responsabilidade do Centro de Memória da Instituição.

Ao trabalharmos com uma coleta significativa de depoimentos variados tanto de discentes quanto de docentes e que o material resultante constitui um dos eixos que sustentam este trabalho de pesquisa, optamos por nos debruçarmos sobre este discurso indagando sobre as condições em que ele surge neste contexto. Faz algum tempo já, desde quando entraram em vigor a Lei nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira na educação fundamental e média, e a Lei 10.639/2003 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas brasileiras, que a produção de discurso sobre a questão do negro no Brasil ganhou novos foros de produção. Contudo, não podemos ignorar a produção de discurso antirracista desde os alvoreces do Movimento Negro desde finais dos anos 1970 e outras expressões antes dele. Uma ordem de discurso se caracteriza pela seleção, distribuição e, portanto, controle do discurso por meio de práticas que afaste poderes e crie outros com o objetivo de “dominar o acontecimento aleatório e evitar sua pesada e temível materialidade”, tal com se encontra em sua aula inaugural no Collège de France publicado como *A ordem do discurso* (1996, p. 9).

Esse foco no discurso como poder, que atravessa horizontalmente toda a cadeia social, tem muito destaque no nosso trabalho. Ele nos permite pensar que ações “isoladas” como a nossa em sala de aula, com base nesta linha do tempo de ações de inclusão que esboçamos no primeiro capítulo, se fazem dentro de uma ordem discursiva na qual devemos nos incluir e produzir dentro dele. E é assim que nos afirmamos como sujeitos de poder dentro de uma ordem discursiva.

Ocorre que os sujeitos são diversos e eles são atingidos de formas bem diversificadas por estas novas condições discursivas. Há, por exemplo, aqueles que julgam as cotas justas, outros que as avaliam como injustas, já que não atentariam para a equanimidade de direitos. Há também os alunos e alunas negros(as) que não conseguem dar sentido para si como sujeitos do discurso e acatam a lei de cotas com constrangimentos. Há também aqueles alunos e alunas que redimensionaram sua avaliação da questão do negro e ressignificaram sua própria voz em relação a produção de um discurso antirracista.

Assim, julgamos de partida que a legislação aparece na onda de um discurso antirracista que vinha se solidificando, criando novas formas de produção de discurso, materializando a ideologia do discurso tanto o racista, quanto o antirracista. Nesses termos, compreendemos as leis como marcos divisórios entre um estado de coisas e outro que, por força do seu caráter coercivo, passa a vigorar. Novas condições de produção do discurso passam, então, a operar,

condição que se inscreve no tipo de análise que procuramos utilizar. Uma certa concepção de materialidade do discurso, tal como em Pêcheux (2008) passam a operar sentido dentro de uma nova conjuntura. Ou seja, o racismo no Brasil sempre teve uma névoa pairando sobre si em função da inexistência de um discurso que o pusesse em evidência em fóruns públicos e acadêmicos, além de científicos. Daí para a afirmação política como uma força foi só uma questão de tempo, o que vem ocorrendo efetivamente nestes últimos 20 anos. Afirmamos: foram as leis de inclusão as forças que puseram em marcha o discurso do racismo e levantaram as vozes não antes ouvidas por falta de quórum e fórum, afinal as lutas antirracistas têm já mais de 50 anos, mas jamais chegaram com alguma força para dentro da sociedade e mesmo da universidade, que pouco ou nada fizeram contra. Foi preciso uma ação mais significativa – uma lei, ou duas, ou mais – que incluíssem o negro, sua voz, sua cultura e história no centro. É como diz Orlandi (2009, p. 15): “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Contudo, tais leis cairiam em um vazio epistemológico não fossem as bases conceituais do racismo e do antirracismo solidificadas ao longo das décadas de intensas campanhas dos movimentos negros organizados, tanto em nível nacional quanto internacional a partir das personalidades históricas que aqui trazemos no exame bibliográfico – e que constituem no nosso entender uma ordem de discurso.

No contexto de duas décadas de práticas de uma lei procuramos ouvir os seus ecos e os sentidos que dela emanam. Como vamos mostrar na avaliação que fizemos, evidenciamos os sentidos positivos no discurso dos alunos, assim como os apagamentos dos efeitos da lei de cotas tanto declarados por eles como pelos docentes entrevistados. Analisamos as respostas e também o silêncio dos/as estudantes, quando deixam itens sem respostas ou quando não participam da pesquisa mesmo tendo sido convidados/as. Nesses casos, buscamos dialogar com Orlandi (2009), quando afirma que silêncio também é discurso e nos leva a pensar nos seus sentidos, como por exemplo, dependendo da conjuntura, pode sugerir censura. “As relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras” (Orlandi, 2009, p. 83).

Não somos tão livres quanto gostaríamos ou pensamos ser. Afinal, quem pode falar? Todas as pessoas podem falar? O que impede os/as participantes de se expressarem através das questões colocadas? Por que se negam a responder os questionários já que estão em um ambiente acadêmico onde a pesquisa é, ou pelo menos, deveria ser, ferramenta constante e



essencial para o desenvolvimento e melhoria, inclusive, do próprio curso?

Embora não nos aprofundemos nesse ponto, vale salientar que a mencionada autora demarca a diferença entre as duas análises – a de conteúdo e a do discurso. Enquanto a análise de conteúdo, busca extrair sentidos dos textos, procurando o significado do texto, “a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para procurar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como esse texto significa?” (Orlandi, 2009, p. 17).

Enfim, além de ter como objetivo e desejar que a referida disciplina contribua para a formação profissional e pessoal de estudantes que irão atuar na formação de tantas outras pessoas, também vislumbramos a possibilidade do fortalecimento da identidade dos/as alunos/as negros, sim, aqueles que quando aprenderam sobre seus ancestrais, os viam nas folhas dos livros apenas apanhando, fugindo, ocupando espaços socialmente desvalorizados e vendo suas histórias contadas muitas vezes como se humanos não fossem.

Estudar, analisar essas transformações e, finalmente, publicizá-las, constituem nossos objetivos, já que partilhamos das ideias da autora. Nesse intuito, inicio fazendo uma visita à história para que possamos compreender as demandas sociais que geraram as políticas públicas de inserção da população negra nos processos educacionais. Além da introdução e das considerações finais, este trabalho traz a seguinte organização: No capítulo 1, apresentamos a história do movimento negro brasileiro ressaltando os desafios e conquistas, sobretudo no campo da educação, com ênfase nas ações afirmativas enquanto políticas públicas. Trazemos as alterações nos currículos a partir da inserção das relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores. No capítulo 2 apresentamos a trajetória institucional do ISEPAM, destacando nesse processo a tríade classe, raça e gênero que tanto demarca este espaço, bem como o processo de transição do IEPAM para ISEPAM, quando a Instituição é desvinculada da Secretaria Estadual de Educação e passou a integrar à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, no governo de Anthony William Matheus de Oliveira (Anthony Garotinho). E por fim, no capítulo 3, nos debruçamos sobre os dados referentes à implantação da disciplina Relações Étnico-Raciais no curso de Licenciatura em Pedagogia e apresentamos o ISEPAM como campo da nossa experiência e seus desdobramentos, destacando as transformações provocadas por este componente curricular sobre a identidade das/dos discentes.

Poderíamos nos perguntar de que maneira os capítulos 1 e 2 contribuem para a construção e a compreensão do capítulo 3, que é sem dúvida, o coração deste estudo? Precisamos considerar que estamos tratando aqui das relações étnico-raciais como modalidade de ação afirmativa. Desta forma, precisamos também entender, como esses instrumentos surgiram e com quais objetivos, e aí vamos entender, por exemplo, os relatos expostos pelo alunado que são interpretados.

Da mesma maneira, no 2º segundo capítulo, traçamos um histórico do Instituto, lugar onde ocorre a experiência que é o objeto desse estudo para que possamos relacionar a implementação das ações afirmativas na unidade com suas necessidades históricas, na medida que podemos observar a constituição de sua comunidade interna. Assim, os dois juntos sequencialmente, permitem que possamos entender de forma mais ampliada e coesa a formação de um centro de formação de professores/as, além de sua sintonia com a expansão das políticas públicas inclusivas, sobretudo no campo da educação.

## **CAPÍTULO 1: TRAJETÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO – DESAFIOS E AVANÇOS**

### **1.1. Políticas públicas e sociedade**

Temas como educação, movimentos sociais, cidadania, participação social e a capacidade de a sociedade organizada influenciar o poder público na efetivação das políticas públicas, ao longo de minha vida têm merecido destaque, sendo objeto de reflexão. Assim, nossa proposta, é também parte desse trajeto, que se estendeu e tornou-se parte da minha atividade profissional docente com a disciplina Relações Étnico-Raciais e Educação.

Precisamos registrar que esse texto começou a ser escrito no ano em que a Lei 10.639/03 está completando 20 anos, em 2023, e as celebrações, por todo o Brasil, têm sido muitas. As comemorações acontecem, não como forma de se encerrar uma luta, não como forma de se dizer que alcançamos finalmente, uma educação e uma sociedade antirracistas. Acontecem para que todos e todas avaliem os avanços, e para que as pessoas se envolvam, no sentido de promoverem ações para que a lei seja, de fato, cumprida. Os encontros também acontecem para que possamos lembrar das conquistas coletivas e do percurso cheio de percalços anos a fio. E, afinal, lembra Gomes que: “Como toda política, a ação afirmativa deve ser acompanhada, avaliada e aperfeiçoada” (Gomes, 2010, p. 80).

É preciso que toda a sociedade se comprometa com a causa para que a lei possa ter eficácia e promova as mudanças tão urgentes e necessárias em nossa sociedade. A luta tem que ser de todas as pessoas que vislumbram uma sociedade mais justa e com equidade, oferecendo as mesmas oportunidades para todos/as.

Considerando o exposto, destacamos o Seminário Nacional “20 Anos depois – A Lei 10.639/2003 e o Ensino de História”, promovido pela Associação Nacional de História (ANPUH) e Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), ocorrido no período entre os dias 22 e 26 de maio de 2023, por meio do canal da ANPUH – Brasil no YouTube.

O Seminário contou com a participação de profissionais da educação de diferentes estados e várias regiões do Brasil. Em termos gerais, podemos afirmar que as falas giraram em torno da conquista que representa o advento da Lei 10.639, embora se reconheça o quanto ainda precisa ser feito para que ela seja efetivamente implantada. Entre tantos relatos interessantes e falas fortes, e, na impossibilidade de reproduzir e me reportar a todas, destaco algumas que tiveram grande impacto.

Disse o professor palestrante, José Roberto Idué (UERJ), que a Lei 10.639, a 11.645 e a lei de Cotas, talvez sejam as maiores conquistas do século para a população negra desde a abolição da escravidão em 1888 na luta contra o racismo e devem ser vistas como resultado de um gigantesco movimento social de militantes, movimento negro e indígena, entre outras, e não como concessão do Estado.

Portanto, é preciso dar a esses instrumentos legais o verdadeiro valor que eles de fato têm.

A convidada Ana Paula Brandão que participou da elaboração do projeto A Cor da Cultura, ressaltou a mudança nos materiais didáticos, que segundo ela foram feitos de forma coletiva e horizontalizada. Brandão afirma que não teve letramento racial na escola e nem na universidade e que o letramento se deu com a realização do Projeto. Disse que a implementação da lei, onde ocorre, é de forma incipiente e muito aquém das recomendações da Lei 10.639 e das suas respectivas Diretrizes e que isso se deve à falta de investimento e institucionalização referente as questões étnico-raciais no currículo da escola. Também apontou o despreparo dos/as profissionais para lidarem com a temática como consequência da falta de financiamento do poder público.

Essa situação de omissão da esfera pública que atinge diretamente os/as docentes, e, conseqüentemente a comunidade estudantil, contribui para que as ações para efetivação da lei sejam muitas vezes individuais e isoladas. E aqui, resalto o trabalho da professora Helena Maul (2023), *A Cor da Cultura e a Cultura da Cor*, onde explica as razões que a levaram estudar esse projeto.

A motivação principal que me levou à elaboração desta pesquisa foi perceber as minhas limitações e a falta de conhecimento sobre as questões que envolvem as relações étnico-raciais. Quando estava em sala de aula, admito que me silenciava sobre o assunto com os meus estudantes, como se as tensões sobre essas questões não existissem. Assim como eu, muitos professores desconhecem as questões que envolvem a educação para as relações étnico-raciais, fato constatável no cotidiano de várias escolas e que tem produzido silenciamentos diante de práticas racistas (Maul, 2023, p. 9).

A Cor da Cultura, que se identifica como um projeto de ação afirmativa, desde sua concepção teve como objetivo a valorização da cultura e da história africana e afro-brasileira, que, segundo Maul, “sempre estiveram sujeitas a práticas excludentes” (2023, p. 9).

O professor Delton Felipe, da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), em sua fala enfatizou a importância do questionamento como base da epistemologia

negra. Segundo ele é preciso fazer as seguintes interrogações: Por que não temos professores negros? Por que afirmam que somos descendentes de escravos? Por que se diz que no Brasil não temos racismo?

Precisamos pensar a quem interessam essas questões e quem se beneficia com elas.

Felipe também abordou sobre o papel do gestor na efetivação da lei e defende que o diretor da escola não tem que levar os pais dos alunos que questionam o ensino das religiões de matrizes africanas para conversarem com o professor que está exercendo seu ofício. Segundo ele, o gestor tem que dizer que este professor está cumprindo a lei e fazendo acontecer a LDB.

A indígena Rita Potyguara falou sobre sua pesquisa em relação a Lei 10.639 e dos desafios enfrentados. Quanto à luta e a resistência disse o seguinte: “A gente enfrenta o racismo todos os dias com os nossos corpos e com a nossa existência”. E aqui, devemos registrar que, não foram poucas pessoas que apontaram uma grande lacuna nas escolas em torno da questão indígena, sobretudo pela falta de profissionais habilitados para tratarem do assunto, ou seja, se a Lei 10.639/03 está longe de estar efetivamente em funcionamento, a Lei 11.645, de 2008 apresenta uma distância ainda maior do cotidiano das escolas.

Dentro da programação do evento, realizou-se uma Audiência Pública proposta e organizada pela Associação Nacional de História (ANPUH) e pela Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) com representantes do Poder Executivo (Ministério da educação, Ministério da Igualdade Racial, Ministério dos Direitos Humanos e Cidadania, Ministério dos Povos Indígenas, Ministério da Justiça) e do Poder Legislativo (Frente Parlamentar Mista Antirracista). Na ocasião foram apontadas as ações desenvolvidas pelos Ministérios e as perspectivas para que a lei seja verdadeiramente implantada nas escolas e para tanto, previram ainda, a necessidade de recursos para que estados e municípios possam fazer novos diagnósticos em relação a execução da LDBEN, já que fora modificada pela Lei 10.639.

Como estamos falando de políticas públicas educacionais inclusivas, importa destacar que, estamos considerando o conceito de política pública não simplesmente como uma intervenção do Estado numa determinada situação problema, há outras variáveis que devem ser valorizadas, como por exemplo a existência de uma cidadania ativa em uma sociedade considerada democrática (Giovanni, 2009).

Destaca-se ainda, que não há uma definição fechada e universal a respeito de políticas públicas, mas sim que estas são processos de fazer escolhas e resultado das mesmas (Smith; Larimer, 2009; Brasil; Capela, 2016). O campo recente de estudos em políticas públicas se

configura por um viés multidisciplinar. Essa constatação é entendida como um cenário de possibilidades e muitos desafios, na medida em que se observa, por um lado, a expansão do campo de estudo a partir de pesquisas disciplinares diversas e ao mesmo tempo permitindo diálogos entre diferentes pesquisadores.

A década de 1980 é marcada pela queda de regimes autoritários em vários lugares ao redor do mundo, sendo o Brasil o exemplo que aqui mais nos interessa. É neste cenário que a participação social e cidadã, apesar dos limites, se impõe “como instrumento para o aprofundamento da democracia” (Grau, 1997, p. 69). Essa participação está diretamente atrelada ao processo de descentralização e é condição primária para a democratização da gestão pública, além de tornar possível para a população usuária o direito a melhores serviços.

Como afirmam Brasil e Capela (2016), em “Pós-88 e anos 90: Políticas Públicas para a Formação de Quadros Públicos no Contexto da Reforma Administrativa”, após o fim da ditadura militar e o subsequente processo de redemocratização inaugura-se uma nova configuração do Estado balizado pela institucionalização da participação popular. Diante desse fato, a consolidação democrática e cidadã precisava ser fomentada na sua base. Para isso, a reforma produzida em meados da década de 1990 redesenhou o pacto federativo, pois a modernização da administração pública possibilitaria às políticas públicas maior eficiência e, portanto, seriam mais justas, equitativas e mais próximas da população.

A abertura política a partir da década de 1980, trouxe à tona o tema da participação que recebeu ênfase ainda maior a partir do momento em que a sociedade organizada conquistou por meio da Constituição o direito de ser cogestor das políticas públicas, principalmente no setor da saúde. Desse conjunto fazem parte os Conselhos de Saúde e as Conferências de Saúde, criados pela lei n.º 8142/1990. Ainda que haja grande polêmica acerca do poder de fato dos Conselhos de Saúde, sobretudo pelo desafio para os usuários organizados manterem sua autonomia frente ao Poder Público, como afirma Jacobi (1990), é inegável que o seu nascimento está diretamente relacionado às lutas dos movimentos sociais desde a década de 1970, através da Reforma Sanitária.

O tema dos direitos, como o direito à participação social, e da cidadania no Brasil assume maior relevância a partir da década de 1980, com o processo de abertura política e supressão dos regimes autoritários, e mais especificamente em 1988 com a nova Constituição que garante a criação de espaços para a participação da sociedade civil organizada na esfera do poder local. Segundo Jacobi, “a diversidade de dinâmicas participativas nas estruturas dos

conselhos e colegiados criados a partir da Constituição de 1988, e as agendas dos órgãos públicos contemplam crescentemente a interação com a sociedade civil” (2000, p. 19).

O sociólogo britânico T.H. Marshall (1967) analisou o desenvolvimento da cidadania no Ocidente, sugerindo que ela tenha se desenvolvido na Inglaterra com bastante lentidão no século XVIII. Ele divide o conceito de cidadania em três partes e chama essas partes ou elementos, de civil, política e social. “O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça” (Marshall, 1967, p. 63). Para o autor, este último se diferencia dos demais por ser o direito de defender e afirmar os direitos relacionados à igualdade com os outros por meio de processos. Sendo assim, as instituições mais ligadas aos direitos civis são os tribunais de justiça.

Já a dimensão política é assim definida pelo autor:

Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo (1967, p. 63).

As instituições correspondentes a esta parte da cidadania são o parlamento e conselhos do Governo local. Por fim, Marshall define o direito social, que,

(...) se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais (Marshall, op. cit, p. 64).

No Brasil, José Murilo de Carvalho, também estuda o desenvolvimento da cidadania tendo Marshall como referência. Segundo ele, a cidadania plena é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez irrealizável, no sentido de combinar liberdade, participação e igualdade para todos. Para Carvalho (2002), o cidadão pleno seria aquele possuidor dos três direitos: civis, políticos e sociais. Desta forma é possível numa sociedade encontrar cidadãos incompletos e não-cidadãos. O autor lembra que as três dimensões juntas da cidadania – civil, política e social – nem sempre estão presentes, podendo um indivíduo ser possuidor de uma ou mais e não possuir outra, caracterizando a cidadania incompleta.

A relação entre movimentos sociais e educação há tempo tem sido objeto de estudo no campo da Ciências Sociais e Humanas.

A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. No meio acadêmico,

especialmente nos fóruns de pesquisa e na produção teórico-metodológica existente, o estudo dessa relação é relativamente recente (Gohn, 2011, p. 16).

A descentralização do poder que nasce após a redemocratização, produziu maior autonomia e responsabilidade para as instâncias municipais, em relação ao desenvolvimento das políticas públicas, segundo Capela e Brasil (2016). Afirmam ainda que essa transformação no desenvolvimento das políticas públicas sociais, juntamente com a reconfiguração do pacto federativo proporcionaram um novo rumo às pesquisas em políticas públicas nos anos 2000 gerando um resultado expressivo de trabalhos publicados quando se consulta os anais dos encontros nacionais da ANPOCS (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais) e as dissertações e teses defendidas após a virada do milênio, sendo a área da saúde e educação as que contam com maior incidência.

É preciso lembrar que ao falarmos em educação, estamos inserindo o tema dentro das políticas sociais. Entendida como modalidade de política pública e, conseqüentemente, como “ação de governo com objetivos específicos”, segundo Vianna (2002). A disciplina Relações Étnico-Raciais no curso de formação de professores é uma política pública inclusiva que pode contribuir para a formação de cidadãos conscientes do seu papel de sujeitos sociais. Sua inclusão no currículo pode ser considerada como um grande avanço, pois a legislação que a ampara representa a presença do Estado no combate ao racismo. Sua continuidade, entre outros fatores, depende do empenho da sociedade organizada e do compromisso político do Estado para com as populações mais vulneráveis e historicamente excluídas.

Portanto, os desafios são muitos, e cientes do fato, e, talvez por isso, os indivíduos em sua coletividade, somam forças na luta para que sejam incluídos na agenda das políticas públicas.

## **1.2. Fase exploratória: a busca por teses e dissertações no Catálogo da CAPES**

Para elaboração do trabalho com a temática das relações raciais, fizemos um levantamento de Teses e Dissertações no Catálogo da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que abordassem a temática trabalhada nesta tese. Essa tarefa se deu em conjunto com a colega de turma, professora e pesquisadora, Samara Moço Azevedo, já que nossos temas se assemelham, junto às nossas orientadoras (Azevedo *et al.*, 2023).

Nos propusemos a analisar as produções científicas publicadas no período de 2003 a



2020, sobre a implementação da Educação Para as Relações Étnico-Raciais (ERER) em cursos de formação inicial de professores/as.

A inserção desse assunto nas escolas tornou-se necessário e ainda mais urgente, com a promulgação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), incluindo a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena na educação básica.

Nossa tarefa se iniciou com um levantamento dos trabalhos durante os meses de junho e julho do ano de 2022 e utilizamos a metodologia de caráter qualitativo para fazermos a análise dos conteúdos. A busca pelas publicações no portal da Capes culminou em um “Estado da Questão” acerca da temática, que nos levou a refletir sobre a implementação das leis. Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 2), entendem o Estado da Questão como “a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica (que) restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador o que requer consulta a documentos substanciais” (2004, p. 2). Diferenciam este, no entanto, do “estado da arte” ou “estado do conhecimento”.

Para o trabalho, destacamos duas categorias de análise: I) relações étnico-raciais e formação de professores; II) a temática indígena nos cursos de licenciatura.

Considerando os apontamentos feitos por alguns estudiosos do tema (Gomes, 2010; Munanga, 2005; Almeida, 2017), observamos com a referida pesquisa que a efetivação da referida lei, em geral, ainda é tímida, ficando muitas vezes a cargo de iniciativas isoladas por parte dos profissionais.

A partir da análise dos trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa conseguimos ter uma noção ampliada acerca dos estudos que abordam a implantação da Lei 10.639 nos currículos dos cursos de formação de professores, tanto quanto os limites e desafios para o seu efetivo cumprimento, entretanto, dada à época da busca, é possível que nossa pesquisa já esteja defasada, não perdendo, contudo, sua relevância.

Mas o que continua atual, é que a ERER nos currículos de formação inicial de professores precisa romper os limites das tímidas e isoladas iniciativas e transformar-se em uma obrigatoriedade, já que consta em nossa lei maior da educação que é a LDBEN (1996).

Portanto, a tarefa de efetiva implementação da lei, não deve depender apenas dos esforços e boa vontade dos/as professores/as, mas deve ser um compromisso de toda comunidade escolar, inclusive, e, sobretudo dos/as dirigentes que devem incentivar projetos,

encontros, eventos, oficinas, que proponham uma reflexão e priorizem a temática das relações étnico-raciais como forma de exercício para uma convivência mais pacífica, democrática e igualitária, para além dos muros das escolas.

A efetivação da Lei 10.639 uma forma de combater o racismo e a discriminação que se apresentam dentro da escola e, estando a escola imersa em um contexto sócio, político e cultural, este enfrentamento se estende para além dos limites da instituição.

Para fins de consulta, informamos que o referido trabalho foi publicado na Revista Artes de Educar no ano de 2023 e está disponível de forma virtual.

Em síntese, a pesquisa realizada também apontou para a necessidade de um debate amplo e profundo sobre a educação das relações étnico-raciais e a sua inclusão nos cursos de formação de professores/as tornou-se essencial para a construção de uma educação antirracista, democrática e inclusiva.

### **1.3. Ações Afirmativas no Brasil: conquistas sociais**

Os estudos sobre o tema aqui proposto são muitos – Relações Étnico-Raciais como modalidade de ação afirmativa. Em diferentes Estados do país, encontram-se casos de alunos que tiveram acesso à universidade pelas ações afirmativas e que foram analisados por vários estudiosos, de projetos que foram criados a partir da Lei 10639/03, de trabalhos de conclusão de curso escritos e apresentados com base nas ações afirmativas. Como exemplos, podemos citar alguns desses trabalhos: Acesso e Permanência da População Negra ao Ensino Superior, organizado por Braga e Lopes (2007); Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e universidade, organizado por Bernardino e Galdino (2004); Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: um panorama analítico, escrito por Feres, Daflon e Campos (2013), O Acesso do Negro às Instituições de Ensino Superior e a Política de Cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF, escrito por Amaral (2006), A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.630/03, escrito por Gomes (2010), Revista Advir, número 43 (2023), toda dedicada ao estudo das ações afirmativas, incluindo acesso, permanência e acessibilidade nas universidades, entre outros.

Como já assinalamos, apesar da variedade de trabalhos acadêmicos, é preciso ver as especificidades de cada unidade que implementou as ações afirmativas.

O racismo é considerado um problema social que diz respeito a toda a população brasileira, embora, afete de forma mais direta, principalmente as populações negra e indígena

que durante séculos foram escravizadas, dizimadas e excluídas. Ainda hoje, pesam sobre esses povos as consequências do processo de colonização, que consistiu, sobretudo, na ausência de direitos para tais sujeitos, inclusive o direito a educação. Segundo Almeida (2021, p. 32), “o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento (...)”.

Contudo, este quadro tem sido alterado, ainda que a passos lentos, e podemos pontuar os avanços em algumas áreas, principalmente no que diz respeito à aprovação de um aparato legal que propõe reparar os danos históricos causados pelo sistema escravocrata. Nesse sentido, no tocante à educação, os anos de 2003 e 2008 são considerados importantes momentos para o avanço da luta antirracista, e isso se dá mediante à nova postura do Estado.

A Lei 10.639 sancionada no ano de 2003, torna obrigatório o ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira no ensino Fundamental e Médio, nos estabelecimentos públicos e privados em todo território brasileiro. Em 2004, através da Resolução Nº 1, de 17 de junho, o Conselho Nacional de Educação – CNE, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – DCN-ERER, com o objetivo de orientar a implementação da referida lei.

A partir da criação da lei, o sistema educacional brasileiro começa a tentativa de adequar seus currículos e a prática pedagógica dos professores para atender o dispositivo legal. Também foram criados outros inúmeros documentos, com o objetivo de implementar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica.

Vale destacar, a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (1997), que, portanto, antecedem a supracitada lei de 2003, que já apontavam para a necessidade de se trabalhar as diferenças culturais no Brasil no sentido de valorizá-las. Os chamados temas transversais, que estão articulados com os conteúdos, referem-se às diferenças etárias, religiosas, de costume, e étnicas, entre outras. Sendo assim, os PCNs devem ser considerados como uma importante conquista no que tange à inserção de novos assuntos e temáticas nos currículos da educação nacional.

Embora os povos indígenas tenham também sofrido racismo e passado pelo processo de escravização, dizimação e perdas de direitos, a inclusão da história e da cultura indígena só se deu cinco anos após a promulgação da Lei 10.639/03, por meio da Lei 11.645/08.

As referidas Leis alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, Lei 9.394/96 (Brasil, 1996) - dispositivo legal que orienta todo o sistema de educação brasileiro.

Desde então, o país conta com uma vasta legislação acerca do tema, tendo por objetivo a plena implementação do Art. 26-A da LDBEN. Contudo, levando em consideração os apontamentos feitos por estudiosos do assunto (Gomes, 2010; Munanga, 2005; Almeida, 2017) percebemos que a aplicação da referida Lei, de um modo geral, ainda é tímida.

Como já ressaltamos, essas leis devem ser consideradas como respostas às demandas dos movimentos sociais, sendo frutos de décadas e décadas de lutas pela inclusão destes povos nas políticas de educação.

A Conferência de Durban, de 31 de agosto a 8 de setembro no ano de 2001 na África do Sul, embora não seja o início da organização e nem da atuação do Movimento Negro, é uma referência para se perceber a mudança de postura do governo brasileiro em relação a questão racial. Sabe-se que com a Constituição de 1988, o racismo tornou-se crime inafiançável (Munanga; Gomes, 2016).

Sueli Carneiro (2022), em seu livro *Escritos de uma vida*, ressalta a importância das mulheres negras brasileiras nesse contexto de organização e participação na Conferência ao apresentarem a real situação de exclusão e preconceito em que estão inseridas as mulheres negras e pobres na sociedade brasileira.

A delegação oficial brasileira é que propõe ações afirmativas em prol da população negra, como as cotas nas universidades públicas. Enquanto isso, várias medidas em prol desse segmento social foram sendo tomadas dentro do próprio governo.

Embora as ações afirmativas não sejam novidade em nosso país, pois há tempo já existem cotas que reservam 30% das vagas para as candidaturas femininas dentro dos partidos políticos, quando se trata de cotas para a população negra, Munanga e Gomes (2016), afirmam também que a resistência é enorme e com os mais diferentes argumentos.

Alguns dizem que os negros deveriam conquistar melhores posições na sociedade por mérito. No entanto, na prática, isso significaria perpetuar uma situação de injustiça e desigualdade. Afinal, não é por falta de mérito que os negros são majoritariamente pobres no Brasil – trata-se de uma consequência de nossa longa história de escravidão, racismo e violência. Também não é por falta de mérito que os negros são minoria nas universidades (as pesquisas apontam que somente 2% dos negros conseguem entrar no curso superior) – trata-se da consequência da desigualdade de oportunidades educacionais e sociais que marcam o nosso país (Munanga; Gomes, 2016, p. 189).

A oposição em relação às cotas raciais, não foi pouca, aliás, a meu ver esse fato valoriza ainda mais essa luta e essa conquista. Basta ler o *Manifesto contra as cotas raciais*, datado de 30 de maio de 2006, para constataremos as mais diferentes justificativas contrárias a essa

política; o número de pessoas que assinam e também o lugar que essas pessoas ocupam em nossa sociedade. Temos ali jornalistas, sociólogos, poetas, economistas, advogados, diretores de sindicatos, antropólogos, professores, entre outros. Ou seja, representantes das mais diversas áreas da sociedade brasileira, e uma parte significativa ligada às universidades, uma elite que talvez não tenha tido quase dificuldades para ver seus filhos terem acesso a uma universidade. Abaixo um pequeno trecho desse documento.

Apresentadas como maneira de reduzir as desigualdades sociais, as cotas raciais não contribuem para isso, ocultam uma realidade trágica e desviam as atenções dos desafios imensos e das urgências, sociais e educacionais, com os quais se defronta a nação. E, contudo, mesmo no universo menor dos jovens que têm a oportunidade de almejar o ensino superior de qualidade, as cotas raciais não promovem a igualdade, mas apenas acentuam desigualdades prévias ou produzem novas desigualdades (Congresso em Foco, 2006).

Como podemos ver, um dos argumentos é que as cotas raciais aumentariam as disparidades e as desigualdades entre negros e brancos.

No Brasil a falta de oportunidades iguais reflete diretamente na desigualdade de acesso aos serviços básicos de saúde e educação, por exemplo, entre os segmentos negro e o branco. Há um grande abismo entre negros e brancos quando se observa os indicadores sociais, como por exemplo, a taxa de analfabetismo, índice de mortalidade infantil e salário e que uma das formas de combater esse problema é o investimento de forma responsável e séria em saúde, educação e emprego (Munanga; Gomes, 2016). Essa é uma das lutas das organizações coletivas.

Segundo Nilma Gomes (2017), de fato, há um consenso entre os pesquisadores em relação a participação do Movimento Negro, tanto na preparação, quanto à participação durante a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Ao ser signatário do Plano de Ação de Durban, o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho (Gomes, 2017, p. 34).

Apesar desse marco estar ligado ao Governo Federal, vale lembrar que as primeiras ações de reservas de vagas, efetivamente partem dos governos estaduais. Cotas nas universidades federais apenas no ano de 2012 (Carvalho, 2016).

Desde que as políticas de ação afirmativa começaram a ser implantadas no Brasil, pouco ou nenhum consenso tem havido sobre estas políticas voltadas para a população negra (Bernardino, 2004). As divergências de opiniões e os grandes embates foram muitos até que estas ações se tornassem Lei

(...) é importante destacar que o processo político que levou à criação destas políticas não foi um caminho sereno e sem conflitos. Ao contrário, trata-se de um caminho cheio de percalços, permeado por disputas entre diferentes atores envolvidos e também por construção de consensos à custa de muita negociação (Heringer, 2014, p. 19).

Sobre a questão acima, e de forma mais específica, Amaral também lembra que essa trajetória de implementação da Lei de Cotas – 3.524/2000 e a 3708/2001, desde sua instituição pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), “implicou perspectivas em conflito” (2006, p. 9). A primeira das mencionadas leis garantia a reserva de vagas nas universidades para os alunos egressos das escolas públicas, já a segunda destinava vagas aos estudantes que se autodeclarassem pardos ou negros. Assim mesmo, “negros”, e não pretos como hoje é utilizado, inclusive pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A autora ainda ressalta que a luta pelas cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), pioneiras nessa experiência, “não partiu da comunidade acadêmica, mas de pressões sociais externas a seus *campi*” (Amaral, 2006, p. 10).

Dentro desse contexto de implementação das cotas, também são bem comuns as queixas de gestores e professores das Instituições envolvidas acerca da ausência de debates relativos ao assunto ou até mesmo do desconhecimento da elaboração de documentos após reuniões das quais muitos não chegaram a participar. Como afirma Amaral,

poucos professores têm conhecimento das reuniões ocorridas entre os representantes da UENF, UERJ, FAETEC, SEE e a então SECT, durante os anos de 2001 e início de 2002, muito menos dos relatórios conclusivos destas, chamando-me atenção para possíveis falhas da comunicação interna que pode ser creditada ao excesso de demandas sobre uma universidade ainda em processo de institucionalização e a uma possível secundarização do debate da cotas em face de temas mais presentes no cotidiano universitário (Amaral, 2006, p. 16).

As políticas de inclusão dos negros, nos Estados Unidos como consequência do movimento pelos direitos civis na década de 1960, receberam o nome genérico de ação afirmativa e foram efetivadas no início da década de 1970. Devido à grande influência desse país sobre o Brasil, por aqui também passou a se utilizar o termo ação afirmativa, “em geral para qualificar a discussão sobre políticas de inclusão com o argumento de que as cotas são um tipo, entre vários, de ações afirmativas” (Carvalho, 2016, p. 16).

O autor chama a atenção para a questão de que ao contrário do que comumente é divulgado pelos meios de comunicação, as políticas de inclusão para negros nas universidades,

as ações afirmativas, como um tipo de política de inclusão, não nasceram nos Estados Unidos, mas sim na Índia (Carvalho, 2016). Também compara os *dalits*, casta mais baixa e discriminada na Índia, conhecida como os “intocáveis” - que significa impuros, pois assim os considera o hinduísmo - com os negros e indígenas do Brasil por terem sofrido igualmente discriminação e exclusão ao longo da história.

A política de cotas e demais tipos de ações afirmativas no ensino superior, surgiram no Brasil entre 2002 e 2003 e desencadearam uma grande mobilização nacional pela inclusão étnica e racial nas universidades, gerando assim uma grande diversidade nas modalidades de ações afirmativas: cotas, subcotas, vagas ou bônus. Também houve a ampliação dos sujeitos beneficiados. Se no início tínhamos como beneficiários apenas negros e indígenas, logo outras categorias, como estudantes de escola pública, de baixa renda, com deficiência, quilombolas entre outros, foram incluídos (Carvalho, 2016).

Munanga e Gomes (2016), ressaltam, que, essas ações podem ser implementadas nos mais diversos setores, ou seja, na educação, na saúde, no mercado de trabalho, e, inclusive em cargos políticos, além de outros, “onde a discriminação a ser superada se faz mais evidente e onde é constatado um quadro de desigualdade e de exclusão” (Munanga; Gomes, 2016, p. 186). Para os autores, as ações afirmativas significam uma transformação de cunho político, cultural e ainda pedagógico.

Ao implementá-las, o Estado, o campo da educação e os formuladores de políticas públicas saem do lugar de suposta neutralidade na aplicação das políticas sociais e passam a considerar a importância de fatores como sexo, raça e cor nos critérios de seleção existentes na sociedade (Munanga; Gomes, 2016, p. 186).

Na França e na Espanha, entre outros países, o termo “discriminação positiva” substitui o termo ação afirmativa e segundo Carvalho (2016), “expressa melhor a tensão inerente ao processo de tentar alcançar, pela promoção atual da diferença, a futura igualdade real entre todos, para além da raça, da etnia e da classe” (Carvalho, 2016, p. 17). É comum ouvir dos que se opõem às ações afirmativas que elas são uma forma de reforçar o preconceito e a discriminação. Entretanto, como nos lembra Almeida (2017), a discriminação positiva também é invocada como sustentação para as políticas de ação afirmativa.

Em texto publicado no Brasil no ano de 2001, o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal Joaquim Benedito Barbosa Gomes, afirma que o tema das ações afirmativas “é quase desconhecido entre nós, tanto em sua concepção quanto nas suas múltiplas formas de implementação” (Gomes, 2001, p. 130). Para ele, o debate na Academia Brasileira sobre “as

medidas compensatórias” visando promover a implantação do princípio constitucional da igualdade para a população negra do Brasil é de “transcendental importância”, pois segundo ele, “incide sobre o mais grave problema social, que exclui 45% da população” (Gomes, 2001, p. 129).

A igualdade enquanto categoria jurídica, teve sua inscrição nos documentos constitucionais no fim do século XVIII, após as revoluções liberais. A partir desse momento nasce o conceito de igualdade perante a lei, a noção de igualdade para todos sem nenhuma distinção ou privilégio (Gomes, 2001). Entretanto, lembra o autor que esta é uma igualdade meramente formal.

Moehlecke (2002), que discute as políticas de ações afirmativas e o sistema de cotas no Brasil traçando um panorama histórico, afirma que no ano de 1968 teria havido um debate no Brasil, sobre o que hoje podemos chamar de ações afirmativas, no Ministério do Trabalho e no Tribunal Superior do Trabalho travado pelos seus técnicos. Lembra que o termo surge nos Estados Unidos em meio às lutas pelos direitos civis na década de 1960, “cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos” (Moehlecke, 2002, p. 198). Mas as ações afirmativas não ficaram restritas a este país. Ainda que possam ter nomes diferentes, muitos países mundo afora viveram e ainda vivem experiências semelhantes, mas com características próprias, a partir de suas realidades.

A autora trabalha com a perspectiva da igualdade e da justiça social e afirma que o Brasil traz uma desigualdade social histórica e que apesar do processo de redemocratização da década de 1980, muitos dos problemas brasileiros não foram resolvidos.

Como exemplo, a permanência de condições adscritas, relacionadas a um indivíduo como cor e sexo, a influir na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao ensino superior, participação na vida política (Moehlecke, 2002, p. 198).

Também podemos afirmar que a autora é bastante otimista quanto aos efeitos das ações afirmativas no Brasil, vislumbrando-as como possíveis soluções para as desigualdades sociais construídas historicamente desde os tempos coloniais.

Segundo Feres (2007), toda política pública tem que ser justificada perante a sociedade na qual ela é aplicada. É como acontece em toda sociedade democrática contemporânea. Tal justificação ocorre em vários foros: debate público, acadêmico, legislativo e jurídico.

As políticas de ação afirmativa para o ensino superior, que recentemente foram implantadas no Brasil fornecem um exemplo dessa relação dialógica entre justificações públicas e institucionais. Ocorre que, devido à natureza



eminentemente retórica e não raro inflamada da argumentação pública e à novidade de tais iniciativas, nem sempre os argumentos de justificação são claramente expressos e articulados nos vários discursos que tratam do tema (Feres, 2007, p. 1).

Feres afirma que esses três argumentos - reparação, justiça distributiva e diversidade, têm sido historicamente a base para argumentação em prol da implementação das ações afirmativas, não só no Brasil, mas em qualquer outra parte do mundo. Entretanto, ressalta que, em um dado momento histórico, é possível que os três não estejam presentes, já que, “nem sempre os argumentos presentes são equipotentes em cada discurso de justificação, mas onde quer que a ação afirmativa tenha sido implantada, pelo menos um desses argumentos foi usado em sua justificação pública” (Feres, 2007, p. 1).

Como dito anteriormente, a Índia é o país com mais tempo de experiência nas ações afirmativas, pois esse início se deu quando ainda era uma colônia inglesa. Entretanto, os argumentos para justificação dessa política naquele contexto não são idênticos aos desenvolvidos no Brasil, ainda que encontrem alguma correspondência.

Tanto o princípio da compensação, quanto o da justiça social, nos fazem olhar imediatamente para o caso específico do Brasil pela existência de grupos, como o dos indígenas e dos negros discriminados e excluídos das oportunidades de inserção na sociedade desde o período da colonização portuguesa. Mas, apesar dessas correspondências entre os princípios de justificação para a defesa das ações afirmativas na Índia e no Brasil, as semelhanças construídas historicamente nas estruturas das sociedades norte-americana e na brasileira, sugerem uma maior aproximação entre as duas experiências.

É a experiência norte-norte-americana, e não a indiana, a mais significativa para o caso da ação afirmativa no Brasil. As razões são múltiplas. Primeiro, de maneira mais geral, temos as similaridades históricas compartilhadas por Estados Unidos e Brasil, as maiores colônias europeias a utilizar extensamente o trabalho escravo de africanos e seus descendentes no Novo Mundo. Segundo, temos a grande influência mundial da cultura norte-americana, que é particularmente forte nos países do continente americano. Terceiro, no bojo da influência da cultura norte-americana aparece com visibilidade a cultura negra daquele país, que, por seu turno, acumula um passado rico de lutas contra a discriminação racial. Ou seja, por razões de poder imperial e de protagonismo histórico, o movimento negro americano e suas formas de luta, mobilização e conquista tornou-se um referencial importantíssimo para o movimento negro brasileiro (Feres, 2007, p. 3).

Além das razões citadas acima, Feres também lembra da questão tabu que é o tema das relações raciais no Brasil, tabu alicerçado no mito da democracia racial que, difundiu a ideia de que no Brasil não há desigualdade racial, apenas desigualdade de classe. Além das quatro razões

citadas, tem-se ainda a grande influência norte-americana na academia brasileira. (Feres, 2007).

A partir das ideias expostas, é possível constatar que as mudanças ocorridas na sociedade com o advento das ações afirmativas foram grandes, não podendo o campo do currículo, enquanto campo de disputa, o currículo visto para além do seu aspecto meramente técnico, como “um artefato social e cultural” (Moreira; Silva, 2001, p. 7), ficar fora deste cenário.

Nilma Gomes (2017), em um dos seus livros, “O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação”, que hoje é bastante valorizado pela comunidade acadêmica estudiosa do tema, destaca o protagonismo do Movimento Negro em prol da educação para a população afro-brasileira, pelo acesso e permanência. É sobre este assunto que trataremos na próxima seção.

#### **1.4. Movimento Negro e a luta por uma educação antirracista**

Falar do Movimento Negro não é tarefa fácil e muito menos simples, tamanha é a sua importância e a sua longa trajetória de organização e lutas. Sei também da pluralidade de ideias e ideais no seu interior. Entretanto, não destacar o seu protagonismo no combate ao racismo na sociedade brasileira e a sua luta por uma educação inclusiva, assim como estratégia poderosa para a inserção dos negros e negras numa sociedade machista e com histórico escravista, seria um equívoco e uma tentativa de apagamento desse povo como sujeito da sua própria história. Por isso me arrisco. Mesmo sabendo das possibilidades de deixar lacunas, prefiro o risco ao silêncio, pois como proclamam Munanga e Gomes (2016),

desde que o primeiro africano foi escravizado e trazido à força para essa terra que hoje chamamos de Brasil, a luta e a resistência do povo negro já havia começado. E todos nós somos herdeiros dessa luta e dessa força: negros, brancos, índios, amarelos asiáticos” (Munanga; Gomes, 2016, p. 195).

Ignorar essa história, seria ignorar também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, já que estas sugerem o tema da resistência negra como assunto importante para a efetivação da Lei 10.639/03.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental definir o que estamos chamando de movimento negro.

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na

sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* (grifo da autora) de superação do racismo, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (Gomes, 2017, p. 23-24).

Ao estabelecer o que considera como Movimento Negro, a autora enfatiza a luta do coletivo de homens e mulheres negras, sua organização e valorização da ancestralidade negra e africana, sem, no entanto, esquecer da relação entre o passado e o presente. Além disso, é necessário “que nas ações desse coletivo *se faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo* (grifo da autora)” (Gomes, 2017, p. 24).

Escolhemos iniciar esta seção, que trata da luta do povo negro, historicizando e trazendo alguns elementos acerca da situação educacional da população negra ainda no Período Imperial (1822 – 1889), com ênfase maior no pós-abolição, ou seja, o período a partir de 1888. À medida que concebemos as ações afirmativas, inclusive, como reparação histórica, como já mencionado anteriormente, torna-se fundamental entendermos este processo de privação do saber imposto à comunidade negra escravizada ao longo de séculos.

Não pretendemos negar as ações voltadas para a educação dessa população durante o referido período, mas não estamos interessados/as apenas em exceções, ou em alguns casos, ainda que por iniciativa de grupos, pois sabemos que isso não constituía a regra para a totalidade deste segmento, como lembra Gonçalves (2000). Nosso destaque é para a educação institucionalizada, formalizada, como direito universal assegurada pelo poder público a todas as pessoas.

A desintegração do regime escravocrata não foi acompanhada de medidas protetivas ou garantias que assegurassem aos antigos escravizados, condições mínimas para enfrentarem uma sociedade com um novo sistema de trabalho.

Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou outra qualquer instituição assumisse sem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva (Fernandes, 2008, p. 29).

A realidade da educação no Brasil no século XIX, e, mais especificamente no ano de 1872, era de um alto índice de analfabetismo, sendo apenas 16% da população alfabetizada, portanto, meio século após a independência, diz Carvalho: “Claro que não se poderia esperar dos senhores qualquer iniciativa a favor da educação de seus escravos ou de seus dependentes. Não era do interesse da administração colonial, ou dos senhores de escravos, difundir essa arma cívica” (Carvalho, 2002, p. 23).

Essa visão também é compartilhada por Bomeny (2001).

A herança da submissão ao trabalho forçado e da exclusão do convívio social da maioria da sociedade pela escravidão certamente esclarece por que chegamos ao final do século XIX com praticamente 80% da população em idade escolar excluídos dos benefícios da alfabetização. E talvez esclareçam também por que as preceptoras tinham sua função na terra dos sem-escola... (Bomeny, 2001, p. 14).

Não bastasse a falta de perspectivas e a falta de letramento escolar, os negros, então libertos, tiveram que enfrentar seus grandes concorrentes, se é que podemos falar em concorrência, mediante situações tão díspares entre negros e não negros. Referimo-nos aqui à grande presença dos imigrantes.

A política racista se traduziu em algumas decisões. Uma delas teve impacto direto sobre a educação. A vinda de imigrantes brancos, mais preparados, letrados, foi uma saída vislumbrada pela elite política e econômica para ‘higienizar’ a sociedade brasileira. A miscigenação poderia se constituir em uma chance de ‘limpeza’ dos brasileiros marcados pela cor e pela miséria social (Bomeny, 2001, p. 21).

Sobre a herança do sistema escravista, também é importante dialogar com a autora Bento (2022):

A grande questão para mim sempre foi o não reconhecimento da herança escravocrata nas instituições e na história do país, tema a que passei a me dedicar como pesquisadora. Não temos um problema negro no Brasil, temos um problema nas relações entre negros e brancos) (Bento, 2022, p. 14).

Segundo Carvalho (2002), em comparação com os Estados Unidos, aos libertos no Brasil, “não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Passada a euforia da libertação, muitos ex-escravos regressaram as suas fazendas, ou a fazendas vizinhas, para retomar o trabalho por baixo salário” (Carvalho, 2002, p. 52). Na agricultura, bem como nas indústrias recém instaladas, restavam os trabalhos mais pesados e com menores remuneração.

A Reforma do Ensino Primário e Secundário de 1879 proposta por Leôncio de Carvalho pôs fim a proibição das pessoas escravizadas (Kilomba, 2020) frequentarem as escolas públicas,

como afirma Gonçalves (2000, p. 327). Quanto ao uso do termo pessoas escravizadas, ‘e não escrava/o, porque ‘escravizada/o’ descreve o processo político ativo de desumanização, enquanto escrava/o descreve o estado de desumanização como a identidade natural das pessoas que foram escravizadas” (Kilomba, 2020, p.20).

O que mais chama atenção neste caso, entretanto, é o fato de apenas 9 anos antes da abolição a população negra não liberta ter tido a permissão para estudar. O que fica claro, é que as elites postergaram o quanto puderam, não só a libertação dos/as escravizados/as, como também o seu acesso à sala de aula. Que razões explicam essas atitudes das elites? Medo de perderem o poder? Medo de uma sociedade menos desigual? Ou a certeza de que a liberdade e a educação são um antídoto a opressão?

O quadro descrito acima, embora de forma sucinta, indica a necessidade de mudanças sociais que pudessem acompanhar os novos acontecimentos, como a Abolição da Escravidão, a Proclamação da República, em 1889, que traziam a ideia de progresso anunciada, também, na Bandeira do país. É dentro desse cenário que as pessoas passaram a se associar a entidades, como partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais, enfim, se coletivizavam para organizar suas demandas que já vinham de longe, entretanto, foram agravadas pelas novas formas de (des) organização no mundo do trabalho.

Seria interessante sobre a população negra e a educação, perguntarmos, por exemplo, quem se ocupava da educação deste segmento social após a abolição? E durante o período em que foram escravizados? Segundo Gonçalves (2000),

no ideário de luta dos negros brasileiros a educação sempre ocupou lugar de destaque: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história dos seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (Gonçalves, 2000, p. 337).

Há um grande “equivoco” a respeito da educação da população negra, que perdurou durante décadas que vem sendo desmistificado. A obra intitulada *A história da educação dos negros no Brasil* (2016), que reúne vários artigos, mostra esta população distante da representação feita durante século pelas elites, como mero objeto. Ao contrário, os textos defendem a humanidade dessa população revelada, sobretudo, na sua luta e valorização pela educação.

Se fizermos uma visita à história e uma análise aos discursos da elite intelectual,

principalmente no final século XIX e início do XX, como sugere Munanga (1999), quando a mestiçagem é “pensada” como ideologia que pressupõe a homogeneização da sociedade, “supondo a negação absoluta da diferença” (1999, p. 9), é possível que se veja a população negra afastada de possibilidades de protagonizar sua história, levando-nos a pensar que o que chamamos de equívoco, pode ter sido uma estratégia, um modelo de sociedade racista universalista

A própria proibição da população escravizada de frequentar a escola, é uma tentativa de torná-la ainda mais dependente, não possuir cidadania plena, e mais ainda; de lhe negar humanidade. Como afirma Petronilha Silva, na apresentação do mencionado livro (2016),

com os conhecimentos adquiridos nas escolas, temos mais condições de expressar para além da nossa comunidade, quem somos, que projeto de sociedade defendemos enquanto descendentes de africanos. E, assim, possamos, em conjunto com os demais cidadãos e cidadãs construir uma sociedade que definitivamente inclua, respeite e apoie a todos (Silva, 2016, p. 7).

Há tempos, como já pontuado nesse trabalho, a comunidade negra descobriu que “a escolarização, é um valor para a comunidade negra” (Silva, 2016, p. 7). Em diálogo com Petronilha Silva, podemos citar a militante feminista negra norte-americana, Angela Davis (2018), ao falar da importância de ex-escravizados/as como responsáveis por terem levado a educação pública para o sul dos Estados Unidos: “Não há libertação sem educação” (Davis, 2018, p. 108).

A temática que envolve a organização e atuação do Movimento Negro no Brasil, conta com uma extensa literatura abordando a questão, como por exemplos: Gomes, 2017; Munanga; Gomes, 2020; Rios; Lima, 2020; Ratts; Rios, 2010; entre tantos outros. Apesar das diferenças, principalmente de cunho teórico-metodológico entre eles/as, há pontos convergentes, como a valorização de algumas entidades e a percepção de muitos negros sobre a necessidade de organização, a partir do momento que constatam que cor e raça funcionavam como barreiras sociais.

Quanto ao Movimento Negro brasileiro, há concepções controversas em relação a sua origem, mas essa questão, embora seja de grande valia e bastante interessante, não corresponde ao foco do nosso estudo. Dentro da proposta deste trabalho, estamos considerando, como sugerem Ratts e Rios (2010), este movimento social que ressurge e ganha força no final dos anos 1970, dentro do processo de reabertura política, na transição para a democracia, entretanto, isso não deve nos impedir de mencionar determinadas entidades que tiveram relevantes

desempenhos nessa trajetória de lutas, desafios e conquistas educacionais para a população negra.

Nessa premissa, silenciar sobre a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB) seria negar parte da história, pois há um grande número de autores/as, como, Gomes, 2017; Rios e Lima, 2020; Munanga e Gomes, 2020; Gonçalves, 2000, que enaltecem a sua existência e importância, mesmo que também tenham suas críticas em relação a posição política assumida pela organização diante do governo, do então presidente, Getúlio Vargas (1930-1945).

A FNB surgiu em São Paulo no ano de 1931, mas expandiu-se para outros locais, como Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia, entre outros, com perspectivas de atuação nacional.

Composta por vários departamentos, promovia a educação e o entretenimento de seus membros, além de criar escolas e cursos de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Visava, também, a integração dos negros na vida social, política e cultural, denunciando formas de discriminação racial existentes na sociedade brasileira daquele período (Gomes, 2017, p. 30).

No ano de 1936, a FNB se transformou em um partido político, porém, com o autoritarismo do Estado Novo, implantado em 1937, Vargas por meio de decreto, o extinguiu, como fez, aliás, com os outros partidos e “todas as organizações populares e democráticas da época” (Munanga, Gomes, 2016, p. 118).

Gomes (2017) também considera a FNB, “como uma articuladora, sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente os políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros da época” (Gomes, 2017, p. 30).

Gonzalez (2020) afirma que, mesmo fazendo grandes esforços na denúncia contra o racismo e o preconceito racial, a FNB “se tornou um instrumento do Governo Getúlio Vargas por reproduzir seu nacionalismo autoritário e sua manipulação de massas (Gonzalez, 2020, p. 124). No entanto, a autora estabelece algumas diferenças entre o Movimento Negro Unificado (MNU), o Teatro Experimental do Negro (TEN), criado na década de 1940, e a FNB, uma delas, diz respeito a maior abrangência desta última.

Em relação à proposta da FNB, Munanga e Gomes (2016) afirmam que ela era fundamentada “em uma filosofia educacional, acreditando que o negro venceria à medida que conseguisse firmar-se nos diversos níveis da ciência, das artes e da literatura” (Munanga; Gomes, 2016, p. 118). Assim, os fretenegrinos reafirmavam a importância dada à educação, dizem os autores.

Segundo Ratts e Rios (2010), Lélia Gonzalez atuou diretamente no movimento negro que reapareceu no Brasil em fins dos anos 1970, além de participar também da formação,

consolidação e difusão do mesmo, e, devemos lembrar, que, isto em plena ditadura brasileira. Aliás, “várias organizações, entidades e redes de ativismo se fortaleceram em diferentes partes do país” (Ratts; Rios, 2010, p.77). Dentro desse cenário, temos como exemplos o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan), tido como herdeiro do Teatro Experimental do Negro. Destaca-se também o bloco afro Ilê Aiyê, que já questionava o mito da democracia racial como ideologia e não por acaso, “era alvo de reprovações e até mesmo de ameaças de vários setores da sociedade” (Ibdem).

Em meio a esta perspectiva, o Movimento Negro muda suas ações, acompanhadas de um novo discurso, e, sobretudo, sua forma de atuação a partir do ano 2000, no sentido de continuar propondo mudanças para a população negra, mas agora, por meio do Estado. Sua luta se aprofunda na área da educação.

A partir dos anos 2000, o Movimento Negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado como, por exemplo, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003. Além disso, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, às cotas raciais. Cabe destacar que as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os tempos de atuação política de Abdias Nascimento (1914-2011) e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações (Gomes, 2018, p. 34, 35).

É nesse contexto que no ano de 2003 é aprovada a Lei 10.639 – uma medida de ação afirmativa que cria a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das instituições públicas e privadas da educação básica – que significa, entre outras coisas, uma mudança de postura do Estado. Sua aparente neutralidade em relação às complexas questões de gênero, raça, classe, gênero e as desigualdades, étnico-racial, dá lugar para um agente “propulsor de transformações sociais, reconhecendo as disparidades entre brancos e negros no Brasil e a sua responsabilidade de intervenção nesse quadro” (Gomes, 2010, p. 79-80).

Ainda nesta direção, em março do ano seguinte, em 2004, temos a aprovação das DCNs – EREER, documento que além de aprofundar o debate sobre a referida lei, propõe formas para trabalharmos com a mesma, inclusive, sugerindo temas, nada comuns, se forem comparados aos que até então eram focados na educação básica, como por exemplo, a resistência dos negros à escravidão, pelo menos até o ano 2003. As Diretrizes apontam várias ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, bem como para a superação do mito da democracia



racial.

Instrumentos legais, como o Parecer Nº. CNE/C 003/2004 aprovado em março pelo Conselho Nacional de Educação, que propõe as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-Brasileiras; as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2006 e sobretudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), 9.394/96, que foi alterada a partir das Leis 10.639/03 e da 11.645/08, devem ser considerados como conquistas relacionadas às lutas e enfrentamentos do Movimento Negro por reparação histórica para este segmento social. Segundo Petronilha Silva (2007), o texto legal, salienta,

que o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais (Silva, 2007, p. 490).

O mito da democracia racial, é visto por muitos estudiosos da questão racial no Brasil, como um obstáculo para o desenvolvimento das ações afirmativas, sobretudo, no que se refere à categoria raça, pois traz à tona os preconceitos que até então estavam velados, como aponta Bernardino (2004). Assim também é percebida a dificuldade para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003, uma vez que ela coloca no centro do debate o racismo à brasileira (Gomes, 2010), que é velado, às vezes sutil e confuso para quem sente na pele, como nos lembra Munanga (2006).

Pensando no peso e significado desta ideologia, nos cabe refletir de forma crítica e perguntar a quem interessa a manutenção deste mito no imaginário social. Carlos Hasenbalg, um dos precursores nos estudos referentes à raça e mobilidade social no Brasil, desde o final da década de 1970, destaca “que esse núcleo comum do mito racial latino-americano preenche uma importante função de controle social, apontando para a unidade e homogeneidade nacional e ocultando a existência de divisões raciais e sociais” (Hasenbalg, 1995, p. 358). As representações sobre as relações raciais no Brasil, criadas na primeira metade do século XX, principalmente em relação ao caráter harmonioso e não-conflituoso dessas relações, como descritas por Freyre, em *Casa Grande & Senzala* (1933), começam a ser questionadas na

década de 1950 quando os resultados das pesquisas feitas no Brasil patrocinadas pela UNESCO começam a ser divulgados. Assim afirma Hasenbalg:

A intenção original desses estudos era a de poder transmitir para o resto do mundo a receita brasileira de relações raciais harmoniosas. O resultado dos mesmos não confirmou as expectativas originais; pelo contrário, a autoimagem e idealizações raciais do Brasil sofreram danos de não pouca monta. As pesquisas foram realizadas no Norte, Nordeste e Sudeste do País e em todas elas foram constatadas uma forte associação entre cor ou raça e *status* socioeconômico (Hasenbalg, 1995, p. 359).

A obra do sociólogo pernambucano, Gilberto Freyre, é considerada precursora na articulação entre raça e gênero no Brasil. Para enaltece-lo ou criticá-lo, o fato é que seu livro se tornou uma leitura recomendada aos estudiosos do racismo brasileiro e das relações que envolvem gênero e raça. Sua obra também foi importante para fazer a transição de uma ordem para outra, já que destaca o papel do negro na formação do Brasil.

Sem dúvida, a ideia de harmonia, homogeneidade e de uma sociedade sem conflitos sociais tem como objetivo a manutenção de uma estrutura socioeconômica que assegura direitos e oportunidades para uma parte privilegiada da sociedade, deixando de fora os que sempre estiveram, onde os não-brancos estarão ocupando os espaços subalternizados historicamente a eles reservados.

O livro de Florestan Fernandes, referenciado anteriormente, e, produzido a partir das pesquisas citadas nos parágrafos acima, *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*, de 1964, assume papel essencial para os interessados e estudiosos do tema, pois desvela o racismo que as ideias dominantes insistiam em invisibilizá-lo. O texto, segundo Guimarães (2008), “revolucionou a nossa compreensão do racismo brasileiro. País de esparsa tradição de conflitos raciais, os movimentos sociais negros aqui nunca haviam merecido destaque de qualquer autor” (Guimarães, 2008, p. 10).

Sistematizando melhor o pensamento até aqui esboçado sobre a questão da escravidão, convém pontuar que muitos/as historiadores/as como, Slenes (1999), Queiroz (1998), Lara (2005), além de outros, consideram três momentos acerca da historiografia referente à escravidão, caracterizados por diferentes teorias, métodos e interpretações, que marcam cada um deles, segundo Palermo (2017). Esses momentos podem ser divididos da seguinte forma: Gilberto Freyre (anos 1930), Escola Paulista de Sociologia (anos 1950-1970) e a renovação após os anos 1980 (Palermo, 1917).

Essa terceira geração, entre outras concepções, consegue ver as pessoas escravizadas como sujeitos, mesmo com todo aparato de repressão existente no sistema escravista,

ultrapassando a ideia reducionista que concebe o cativo como “objeto” ou simplesmente uma “coisa”, além de fazerem críticas a concepção marxista. Dentro daquele mundo aprisionador, esses/as pesquisadores/as conseguiram identificar sujeitos expressando desejos e constituindo famílias, sentimentos e realizações, até então tidos como exclusivos do mundo senhorial, como mostra a obra *Na Senzala Uma Flor*, Slenes (1999). Ou ainda, como escreveu Chalhoub (1990), em *Visões da Liberdade*, sobre a luta e a interferência dos negros, promovendo rebeliões se aquilombando, sobretudo nos momentos finais da escravidão para a abolição. Um longo processo com novos sujeitos. Sobre a importância dessas novas versões historiográficas, diz Amauri Pereira (2016),

Só a indiferença, a inércia (e o desejo de permanecer indiferentes e inertes), pode explicar dificuldades e resistências em incorporar essas novas visões em livros e atividades didáticas: a maioria dos professores desconhece ou menospreza os novos conteúdos à disposição em todas as áreas do conhecimento (Pereira, 2016, p. 23).

Por fim, para fecharmos essa discussão, iniciada em parágrafos anteriores, cujo cerne se encontra no mito da democracia racial, oportunamente citamos Alfredo Melo (2009), que traça a diferença entre ideologia e utopia. Segundo o autor, a democracia racial como meta a ser atingida, pode produzir um efeito positivo em relação ao enfrentamento do racismo. “A ideologia desmobiliza a crítica, enquanto a utopia fornece um foco para o combate ao racismo” (Melo, 2009, p. 291).

Após essa breve incursão pelas obras de alguns clássicos da historiografia brasileira sobre a questão do negro no Brasil, e, mais especificamente, sobre o período escravista, voltamos à análise iniciada sobre as mudanças nas formas de proposição das demandas e na atuação do Movimento Negro.

Interessante ressaltar que as mudanças em relação ao Movimento Negro iniciadas no terceiro milênio, também chegam ao espaço acadêmico, como pontua Gomes (2017), que cita a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), como um exemplo. Conforme a autora, a entidade surgiu para

reunir pesquisadores negros e não negros que estudam as relações raciais e demais temas de interesse da população negra, produzir conhecimento científico sobre a temática racial e construir academicamente um lugar de reconhecimento das experiências sociais do Movimento Negro como conhecimentos válidos (Gomes, 2017, p. 35).

A ABPN é responsável pelo Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), que passou a ser realizado desde o ano de 2008.

Nessa perspectiva, de lutas, avanços e negociações das reivindicações dos movimentos sociais pela educação, se insere também, no ano de 2004, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), dentro do Ministério da Educação.

Embora, haja críticas e ressalvas em relação às posições, sobretudo políticas, da FNB, e a outras entidades negras, não se pode negá-las. Assim, tomo emprestadas as palavras de Lélia Gonzalez:

Nós do MNU não poderíamos ter nos engajado em nossa luta sem a consciência de quem somos e do que desejamos. A FNB e o TEM são momentos da nossa história, contraditórios, falhos e cheios de erros; mas, precisamente por isso, nos legaram uma riqueza de experiências. Nossa história continua. É nossa responsabilidade agora levar adiante a luta iniciada por nossos companheiros do passado que estão presentes em todos nós, em outro momento dialético (Gonzalez, 2020, p. 126).

Que as experiências aqui partilhadas sirvam, ao menos, de objeto de reflexão e/ou que possam produzir um desejo de luta em cada um/a contra esse fenômeno perverso e desumano que é o racismo, entendido como “uma forma de discriminação que leva em conta a raça como fundamento de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2017, p. 2).

Retomando os objetivos desta tese, entender a trajetória institucional do ISEPAM através do tempo, percebendo a sociodiversidade presente em seu espaço, é fundamental para entendermos também a necessidade e urgência das políticas educacionais inclusivas e antirracistas dentro desta Instituição, sobretudo em relação a composição socioeconômica da comunidade discente.

Este é o assunto do capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO 2: DA ENC AO ISEPAM: A TRILHA HISTÓRICA DE UM CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES**

De que maneira este capítulo se relaciona com o anterior? Procurando entender todo o percurso desta instituição, com destaque para o período pós separação do Liceu de Humanidades para o espaço onde ainda está estabelecido, provavelmente, iremos ver o IEPAM/ISEPAM como um espaço de inclusão, e/ou exclusão, de mulheres, negros/as, pobres e periféricos/as desde há muito tempo. Nesta seção iremos ver como a história de uma instituição pode nos ajudar a compreender as demandas dos sujeitos que compõem esta comunidade. Compreender os contextos nos quais se inserem as transformações ocorridas.

### **2.1. Do anexo à chegada do S: autonomia?**

Primeiramente, devemos ressaltar que a opção por escrever o título com ênfase no gênero feminino, trazendo a letra **a** antes da letra **o**, não é apenas posição de respeito às mulheres, por tantas vezes esquecidas pela forma genérica de se escrever, priorizando sempre o mundo patriarcal em nossa gramática. Mas, a escolha se dá, principalmente, por ser a presença feminina, neste trajeto institucional, numericamente superior, além da Escola Normal ter se originado com o objetivo voltado para a educação feminina, como já assinalado neste estudo. Oportuno lembrarmos aqui das palavras de Darcy Ribeiro: “detesto a mania machista de sempre masculinizar as profissões, mesmo as exercidas principalmente por mulheres” (Maurício, 2018).

O processo de construção do atual ISEPAM, tem sua origem em 1894 com a criação da Escola Normal de Campos, que inicia suas funções no ano seguinte, em 1895<sup>2</sup>, junto ao prédio do Liceu, e ganha um novo capítulo da sua longa trajetória no ano de 2001.

Para iniciarmos essa abordagem, faz-se necessário pontuarmos que, embora estejamos historicizando o processo de construção do ISEPAM e assim tomamos como data de partida o ano de 1894, quando se cria a ENC, para fins metodológicos, o ano de

---

<sup>2</sup>Sobre este processo ver: BOYNARD, Maria Amélia de Almeida Pinto, MARTINEZ, Silvia Alicia, 2004. CRESPO, Regina Márcia Gomes., 2009 (Dissertação de Mestrado).

2001 é central, pois é quando se inicia o ensino superior e o IEPAM recebe um S em sua sigla, já que o período compreendido entre 2012 e 2022 é o foco do estudo que se apresenta e diz respeito ao Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Entre a abertura da ENC e o ano de 1954, dentre diferentes fatos ocorridos, há um que nos chama bastante a atenção. Nos referimos a extinção da Escola Normal por meio de decreto estadual, porém em março de 1900 mediante apelos da comunidade, o curso voltou a funcionar com outro nome e em outro prédio. Passou a ser denominado como Escola Normal Livre e instalada no Liceu de Artes e Ofícios (2004b). Logo depois, em abril de 1901, a Escola Normal é regularizada pelo Governo Estadual e, como no início, voltou a funcionar anexa ao Liceu de Humanidades de Campos, como afirmam Boynard e Martinez (2004b).

Essas duas instituições – Liceu de Humanidades de Campos e Escola Normal de Campos – tornaram-se espaços de grande prestígio no cenário estadual do Rio de Janeiro. Segundo as autoras, por meio da Lei 2.146 de 12 de maio de 1954, no ano de 1955, a Escola Normal mudou de espaço ao ser transferida para o Grupo Escolar Saldanha da Gama, constituindo o Instituto de Educação de Campos – IEC. Este prédio, inaugurado no dia 30 de agosto de 1947, conforme consta no “Termo de Inauguração” (1947), que integra o acervo do Centro de Memória do ISEPAM, já abrigava a Escola Infantil José do Patrocínio.

O prédio, onde hoje está o Instituto, que já passou por várias reformas, foi inaugurado “Aos 30 dias do mês de Agosto do âno (sic) de 1947, na cidade de CAMPOS, à Avenida 28 de Março, no bairro do Turfe-Clube”, e “e nele instalado o Grupo Escolar SALDANHA DA GAMA, contando com a presença do governador Coronel Edmundo de Macedo Soares e Silva, que presidiu o ato, conforme “Termo de inauguração”, anexo. Importante ressaltar o texto no Termo que afirma receber entre outras pessoas e entidades, “representantes de todas as classes sociais”. Essa questão merece notoriedade, principalmente, se pensarmos neste local como um espaço periférico, onde as demandas assistencialistas deviam ser grandes.

Também é relevante quando se observa a história da Instituição, sobretudo, a partir do novo endereço, o perfil socioeconômico dos/as estudantes e daí podemos investigar se o Instituto como uma escola diferenciada, trabalhou ou não para a inclusão de pessoas que até então não tinham acesso ao direito à educação.

Basta lembrarmos dos depoimentos das normalistas vindas do Liceu e sua resistência, também por saírem do centro da cidade e do *glamour* representado por aquele prédio e já podemos, talvez, pelo “choque” imaginarmos as diferenças de cenários.

Depois de sessenta anos habitando a antiga residência do Barão da Lagoa Dourada, a mudança, ditada pela lei, para um outro endereço, no emergente bairro do Turf Club, foi enfrentada com lutas e resistências pelas normalistas de então, que sofriam por ter que deixar o antigo Liceu antes do término do curso. Segundo Boynard e Martinez (2004b, p. 22),

À resistência ao abandono do local nobre representado pelo Liceu soma-se outra resistência: a mudança para um novo bairro. O que era o Turf Club na visão daquelas jovens que cursavam o último ano da Escola Normal? Lama... trilhos de trem e bonde... Estação da Avenida, Grupo Escolar... ausência total daquilo que distinguia os alunos do alto do Liceu “dos outros alunos”.

Accácio e Crespo (2011), lembram que a criação do IEC, em 1954, não coincide com a implementação do Curso Normal na cidade de campos dos Goytacazes, pois este já havia sido criado em 1895, no Liceu de Humanidades de Campos. A transferência para um novo endereço, em 1955, ocorre em processo bastante polêmico “para uma unidade escolar construída ao final da década de 1940 em bairro periférico, considerado na época rural” (Accácio; Crespo, 2011, p. 91-92).

Parece que o que está em questão, diante dos discursos proferidos, para além da localização da centenária escola, são dois projetos antagônicos de educação: um antigo, que se relaciona com a permanência da instituição em um bairro nobre, dando continuidade aos anseios das elites e garantindo seus lugares e *status* nesta sociedade. E um novo, que se relaciona com a troca de endereço da unidade para um local popular, que parece acenar para a inclusão de pessoas que até então eram invisibilizadas, apontando para novas perspectivas e possibilidades.

O novo capítulo ao qual nos referimos parágrafos atrás diz respeito ao cumprimento do dispositivo da lei, ocorrido em 14 de agosto de 2001, quando houve a incorporação do Instituto pela FAETEC por meio do Decreto Estadual nº 29947, sem, contudo, ter havido para este processo de transformação, quase nenhuma consulta prévia à comunidade interna, sendo essa a mais interessada por ser, também, a mais impactada.

Segundo as servidoras EMO e RMS, que têm 50 e 30 anos, respectivamente, de serviço nesse Instituto, em entrevistas realizadas em julho de 2024 no próprio ISEPAM,

o primeiro Diretor, aquele que assumiu a instituição no período de transição da SEEDUC para a FAETEC, foi o professor João Batista, que era lotado na Escola Estadual João Barcelos Martins, também vinculada à FAETEC. Sua nomeação teria ocorrido pelo então Governador do Estado do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho. Pesquisamos nos arquivos do Departamento de Recursos Humanos do Instituto, inclusive em Diários Oficiais da época e nenhum documento sobre o referido funcionário foi encontrado e por esta razão não pudemos saber o seu sobrenome.

As insatisfações e inseguranças por parte dos/das servidores/as do Instituto logo se instalaram, assim como a divisão interna, que foi imediata em relação ao novo curso que se iniciava no ano de 2002: O Curso Normal Superior. O novo curso era visto como intruso. Tanto o corpo discente, formado em sua maioria pelo sexo feminino, quanto o corpo docente, também formado majoritariamente pela presença feminina.

Não foram poucas as vezes em que assistíamos a várias professoras, até então vinculadas à Secretaria de Educação se referindo as alunas do Normal Superior de forma pejorativa, como “as cheirosas”, “as bonitas”, e ainda afirmarem que: “a escola cresceu demais para o meu gosto.”

Não percebemos ao longo desses anos conflitos e/ou dificuldades de relacionamentos entre alunos/as que chegaram e os/as que já estavam, ou seja, entre escola básica e ensino superior, mas sim entre profissionais e alunos/as e profissionais com profissionais.

Em entrevista (Julho, 2024) com a funcionária do Instituto, EMO, 73 anos, que se autodeclara mestiça, há 50 anos trabalhando na instituição que assistiu a todo processo de mudança, assim declarou: “Eu chorei muito quando a FAETEC entrou aqui. Destruíram a marcenaria, levaram nossa banda de música para o João Barcelos Martins e não nos devolveram” (EMO, 2024). Talvez a forma de tratamento dispensada ao Ensino Superior encontre justificativa nesse processo de transição tão abrupto e sem diálogo com a comunidade interna do IEPAM.

É importante situar a introdução do curso superior no Instituto e à sua transferência para a FAETEC concomitantemente, no contexto de aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a lei de n. 9394 de 1996 (Brasil, 1996). A LDBEN, embora não criasse a obrigatoriedade de curso superior para docentes da educação básica, foi alterada para contemplar essa demanda. De acordo com a lei professores/as tinham um prazo de 6 anos para regularizarem sua situação. O prazo de



seis anos seria contado a partir da posse em cargo de docente na rede pública de ensino e será válido para os professores com nível médio na modalidade normal, segundo a Agência Câmara de Notícias.

Sendo assim, o IEPAM, com sua longa experiência e tradição com o curso Normal Médio, ou seja, que já vinha há século formando professores/as para atuarem na educação básica, já apresentava uma grande demanda para o curso Normal Superior que seria criado.

Mas, afinal, o que de fato, dentro deste cenário, teria gerado tantos problemas e desconfortos para esses/as profissionais que já faziam parte da instituição?

Este processo que começou no ano de 2001, perdurou, e, talvez, esteja bem longe de se encerrar, pode ser considerado como um elemento básico para a construção de uma “escola partida”. A denominação é uma alusão ao livro *Cidade Partida* que traz uma profunda pesquisa feita pelo jornalista Zuenir Ventura na favela de Vigário Geral no Rio de Janeiro. Essa escola partida, dividida entre a Escola Básica, que compreende desde a Educação Infantil ao Ensino Médio, e o Ensino Superior, pode dificultar a relação desse alunado da Licenciatura em Pedagogia com este espaço, tornando-se um fator de contribuição para que alguns/mas estudantes não consigam concluir o curso superior?

O corpo docente também passa por esse processo de divisão, pois boa parte do grupo de profissionais que vivenciaram essa transferência para uma nova secretaria de forma tão invasiva, criou uma resistência grande à chegada de novos/as profissionais para o novo curso então criado, talvez até sem se dar conta.

É interessante destacar que, o próprio Decreto que autoriza a transferência de uma Secretaria para a outra, já contribui para a divisão interna da instituição ao afirmar em seu Art. 4º que “Os servidores estaduais lotados no antigo Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert permanecerão no Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação, à disposição da FAETEC.” Passamos a ter dentro da Unidade Educacional (UE), duas Secretarias Estaduais: A Secretaria de Educação e a de Ciência, Tecnologia e Inovação, com salários também diferenciados.

Ainda em 2008, havia uma grande agitação e um clima, dentro e fora da Instituição quanto ao destino da mesma. Isso ocorreu devido ao decreto assinado pelo então governador Sérgio Cabral, em 20 de fevereiro de 2008, a respeito das mudanças nos cursos técnicos e nas instituições mantidos pela FAETEC. No caso de Campos, especificamente, esses discursos significavam que o Curso Normal Superior seria

incorporado pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). O reitor da UENF Professor Almy Junior Cordeiro de Carvalho em entrevista à revista *Somos Assim*, em matéria com título bem interessante, “UENF X FAETEC: um casamento de alto risco”. A matéria falava de algumas possibilidades e segundo ele, dois assuntos estavam em pauta: a incorporação do Nível Superior à UENF, e a outra seria a transformação do Instituto em Colégio de Aplicação da Universidade. Assim afirma o reitor:

Primeiro, é que o Isepam pode ou não virar um colégio. Foi criada uma comissão para discutir isso. Quanto aos professores, com certeza estes funcionários passariam a fazer parte da universidade, mas deixando bem claro que eles não serão servidores, pois para ser servidor da Uenf é necessário passar por um concurso público (Carvalho, 2008, p. 8).

Muitas dúvidas foram surgindo, e com elas, também iam aumentando as animosidades no interior do Instituto, já que muitas pessoas temiam que apenas o curso superior fosse abarcado pela universidade. Se isso acontecesse, apenas 5 professores e duas professoras seriam transferidos/as, já que só estes 7 eram concursados para o Curso Normal Superior e essa era a ideia do Secretário de Ciência e Tecnologia do Estado, Alexandre Cardoso. Acrescentava-se a tudo isso, uma outra questão que causava bastante inquietação e temor, que dizia respeito aos salários dos/as professores/as.

Nesta mesma reportagem, houve um “Esclarecimento divulgado pela Apefaetec – Associação dos Profissionais de Educação da Faetec”, com data de 17 de março de 2008, em resposta a uma nota intitulada “Entendimento”, que teria sido publicada pelo jornal *Folha da Manhã*, de Campos, no dia 7 de março do mesmo ano, 2008, na coluna “Bastidores”, do jornalista Roberto Barbosa, que dizia o seguinte:

Estão bem avançados os entendimentos para que o Instituto de Educação Superior Aldo Muylaert (Isepam) se torne um colégio de aplicação da Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf). Todos os professores do Isepam passarão para a folha de pagamento da Uenf, deixando de pertencer à Faetec. Alguns professores da universidade não gostaram da ideia (*Jornal Folha da Manhã*, 2008, p. 3).

A diretoria da Apefaetec, representada por uma professora da escola básica, eleita, FGS, afirmou que a referida nota não foi de responsabilidade de nenhum membro da diretoria da Associação. Disse saber das intenções do Secretário de Ciência e Tecnologia do Estado de descartar os Institutos Superiores, principalmente os de Educação, uma vez que se diz que eles nada têm a ver com a missão da Faetec, e esta, se relaciona sim, aos cursos técnicos de nível médio. A professora lamenta, deixando clara a sua insegurança, assim como a dos/as outros/as servidores/as da unidade.

E, mais uma vez a flecha nos atinge. Em agosto de 2001 fomos surpreendidos pela mudança do IEPAM para ISEPAM. Agora estamos sendo descartados pela Faetec diante de um futuro incerto: voltamos para SEE ou nos transformamos em colégio de aplicação da UENF? (FGS, 2008, p. 9).

A Professora e dirigente sindical, afirmou que desde o início dessas conversas com a diretora do ISEPAM, professora também eleita, tinha como intenção realizar uma reunião geral no Instituto para socializar as informações e deixar os servidores informados a respeito dessas questões que têm sido discutidas sobre a situação do ISEPAM, mas alega que não obteve permissão para a realização da mesma, já que o momento fora considerado pelos/as dirigentes como inoportuno para uma reunião geral. “É lastimável que, nos dias atuais, vivendo num país democrático de direito, ainda existam posições tão autoritárias como essa!”. Assim exclamou a dirigente da Apefaetec, se mostrando bastante inconformada com a negação da direção para aquilo que ela julgava ser básico e inegável para a categoria a qual ela representava. Seu lamento parecia apontar para uma relação de poder que ela considerava incompatível com o contexto político no qual estava inserida.

Ao que tudo indica, a Associação estava sofrendo uma interdição dentro daquele espaço, estava sendo cerceada do seu direito de se posicionar frente aos seus associados sobre o assunto que os interessava. Mas, como nos lembra Foucault (1996), “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 1996, p. 9).

Outro ponto polêmico, apesar de menos conflituoso, agora não mais sobre a possível cessão envolvendo ISEPAM e UENF, diz respeito à data de aniversário do Instituto. Há entre os/as servidores/as do Instituto, pessoas que discordam quanto à data de nascimento da Instituição devido a essa mudança de prédios. Há quem conte sua idade a partir do deslocamento das turmas da ENC do Liceu, ou seja, quando iniciou o seu funcionamento no Grupo Escolar Saldanha da Gama, em 1955. Esta consideração pode ser confirmada por alguns objetos existentes, como por exemplo, a partir de alguns troféus existentes no acervo da Instituição que foram apresentados ao IEPAM no ano de 1982 por ocasião de seu “aniversário de 28 anos”.

O *Dimensão*, que foi um jornal interno do IEPAM, que se encontra disponível para consulta em seu Centro de Memória, e teve como editoras, as professoras Elizabeth dos Santos Soares, Gina Cláudia Guitton Balbi Conte e Regina Márcia Gomes Crespo,

também pode demonstrar bem essa versão mencionada acima. Ou seja, no ano de 1994 é feita uma “Edição Especial de Aniversário” em comemoração aos 40 anos da instituição, onde constam 8 páginas repletas de felicitações de alunos/as, professores/as, e, outras representações. Assim é a “Mensagem do Editorial”:

Esta edição especial festeja o IEPAM pelo seu aniversário. Gerações e gerações rendem homenagens pelos mais variados motivos: são alunos, professores, diretores e funcionários que já estiveram aqui em outras épocas ou participam agora da vida escolar. São pais de alunos agradecidos e entusiasmados pela grande escola que “dá o saber” aos seus filhos... Há um envolvimento afetivo em todos quantos passaram por esta casa. Na verdade, a comunidade campista é orgulhosa de seu Instituto de Educação e juntos, todos nós nos unimos num uníssono “parabéns IEPAM”! (Dimensão, 1994, p. 2).

Entretanto, em anos mais recentes, já no terceiro milênio, o aniversário do ISEPAM passou a ser comemorado com uma contagem de idade que considera sua existência desde seu nascimento e funcionamento junto ao Liceu de Humanidades, em 1895.

Podemos citar o mês de maio do ano de 2015, quando a instituição comemorou mais um ano e em placa comemorativa aparecia a seguinte inscrição: ‘Direção, professores, funcionários e alunos parabenizam o ISEPAM pelos 120 anos de competência e tradição em EDUCAÇÃO’.

Embora nos chamem atenção e nos inquietem, as razões para a mudança de narrativa quanto a idade do Instituto, entre funcionários/as mais antigos/as e os/as mais recentes, não fazem, entretanto, parte dos objetivos deste estudo, apesar de levantarem questões relevantes que devem ser ainda pesquisadas. Mas, analisando esses discursos, bem como os contextos nos quais estão inseridos, pensamos na hipótese de alguns sujeitos considerarem o nascimento do Instituto, apenas quando passa a funcionar em “casa própria”, e isso só acontece em 1955, no local onde reside até o presente.

Nessa premissa, nos cabe uma ponderação quanto a idade do Instituto: Se as normalistas lamentaram a mudança de prédio, como vimos na citação acima, e, considerando a transferência da documentação das mesmas, também para este novo espaço, não seria possível concluirmos que houve uma continuidade em relação a antiga Escola Normal para o IEC, apesar de ter havido profundas transformações?

Neste novo contexto institucional, outra situação que se revelava bastante complexa, era o fato de existirem 3 diretores/as na mesma unidade educacional. Havia o Diretor do Grupo Saldanha da Gama, a Diretora da Escola Infantil José do Patrocínio e o

Diretor do IEC, Senhor Décio Ferreira Cretton, que segundo relatos e pesquisas, se empenhou e teve papel fundamental, no sentido de buscar equilíbrio entre o trio de dirigentes.

Olhando o caminho centenário percorrido pelo Instituto, parece que nos é permitido pensar que ele sempre esteve em situação desconfortável, no sentido de instabilidade quanto ao local de seu funcionamento. Explico: nasceu e viveu por anos em prédio que não podia ser chamado de seu. Funcionou junto a outra escola, LHC, como já pontuado. Mudou-se para um endereço em 1955 que já tinha “dono”. Foi tirado abruptamente de uma Secretaria e vinculado à outra. Correu “risco” de ser levado para o prédio da Uenf, ou pelo menos, ser transformado em Colégio de Aplicação dessa universidade, e o burburinho foi grande.

Interessante também nesse contexto, é observarmos que, apesar dessa grande alteração no Instituto a partir do ano 2001, que inclui a mudança de Secretaria, alteração no próprio nome da instituição, criação do curso de nível superior, e outras mais, o nome da unidade, inscrito em letras grandes na porta principal de entrada do prédio, em sua bela fachada arquitetônica, continua sendo o mesmo desde a sua criação em agosto de 1965. O que este fato revela? Que razões explicam a ausência do S no nome da Escola na fachada principal da mesma? Será que nesses 59 anos houve proibição de mudança por parte dos órgãos responsáveis pelo tombamento de prédios históricos?

Sem dúvida, a inexistência do S na sigla IEPAM, pode ser bastante simbólica, e talvez revele a resistência de grande parte da comunidade interna, ou pelo menos das equipes da Direção, na aceitação das mudanças oriundas desse processo. Até porque, durante esses 59 anos, várias reformas foram feitas no prédio que abriga o Instituto.

Foi por ter conhecimento dessas reformas através de relatos pessoais, plantas do prédio, ou por acompanhar algumas delas, que a nova Diretoria do ISEPAM entrou em contato com o Conselho de Preservação do Patrimônio Histórico e Cultural de Campos dos Goytacazes (COPPAM), para, além de precisar fazer algumas ações para criar acessibilidade, como a construção de rampas e instalação de elevador, também inserir o S em IEPAM, e, finalmente a instituição ser reconhecida como um Colégio de Aplicação, que oferece a comunidade uma educação desde o Infantil ao Ensino Superior.

Assim, no dia 2 de outubro de 2023 o Instituto enviou um ofício “FAETEC/ ISEPAM Nº 055/2023” com o assunto “Solicitação de reunião”. A solicitação inicial é a “autorização para o acesso aos documentos relativos ao processo de tombamento do

prédio que sedia este Instituto, tendo em vista o conhecimento das possibilidades para a execução de alterações”, e solicita reunião com o órgão após o exame dos documentos. No mesmo mês, no dia 8, o COPPAM respondeu via e-mail enviando a cópia do processo em anexo para análise, e, desde então, já houve uma reunião entre a Direção do ISEPAM e representantes do referido Conselho. O diálogo está aberto.

Hoje ainda nos perguntamos se o Instituto é uma Instituição inteira ou dividida entre uma escola básica e o ensino superior. O prédio é próprio para abrigar todos os segmentos de ensino, desde a Educação Infantil à Licenciatura em Pedagogia. Aliás, é por isso que é considerado um colégio de aplicação. Segundo o Site do ISEPAM, o CAP foi criado pelo Decreto nº 43.578, no dia 9 de maio de 2012, como órgão integrado da estrutura do Instituto, devendo funcionar por regimento próprio e com a estrutura da fundação FAETEC.

Apesar da divisão e dos conflitos internos, que, ao que tudo indica, tiveram origem, ou se acirraram ainda mais, a partir da intervenção do governo do Estado, a Instituição se destaca no seu papel de formar profissionais da educação e cidadãos/ãs para atuarem junto à sociedade.

Entretanto, as indagações insistem em continuar: Como ficaram as relações interpessoais a partir do ano de 2002? O que significa conviver com um Curso chamado de superior numa Instituição que sempre teve como princípio e “missão” a formação de professores/as de nível médio?

Talvez essas perguntas sejam motivações para a realização de futuros estudos e novas pesquisas.

## **2.2. Do Normal Superior à Licenciatura em Pedagogia**

No ano de 2002, quando iniciou o Curso Normal Superior na referida instituição, o quadro de profissionais docentes foi formado mediante a contratação, após a realização de um cadastro e também com professores/as concursados/as para a Educação Básica, do Instituto. O primeiro concurso público, com base no Edital, publicado no D.O. de 28 de outubro de 2004 para esta modalidade de ensino na Instituição, foi realizado no mês de janeiro de 2005. O processo de seleção se efetivou por meio de algumas etapas: prova escrita, análise de currículo, entrevista e desempenho didático, que consistia na preparação de uma aula, com tema previamente sorteado, tendo o/a candidato/a que

ministrá-la para uma banca formada por professores/as de outras instituições, como Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Para fins de informação, ressalto que esta professora participou como candidata dos dois momentos de seleção: preenchimento de cadastro e concurso público, tendo sido aprovada e convocada para integrar o quadro funcional deste Instituto em agosto do mesmo ano.

Mesmo após a convocação dos profissionais aprovados/as neste concurso, especificamente para o ensino superior, a presença de profissionais contratados continuou, bem como os professores da escola básica (CAp), que completavam assim a sua carga horária excedente, coexistindo no espaço 3 tipos de vínculos empregatícios, uma vez que o número de convocados, 06 profissionais, foi insuficiente diante do quadro de vagas, assim como também era ínfimo diante da demanda social. Entre os/as docentes aprovados e convocados em agosto do mesmo ano, 5 eram do sexo feminino, e apenas um do sexo masculino, reforçando assim a predominância feminina nesse espaço.

No site oficial do ISEPAM, em “Apresentação do ISEPAM”, aparece o seguinte trecho:

Em 04 de janeiro de 2002 foi implantado o Curso Normal Superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 394/96, com o objetivo de formar Professores em Nível Superior, para atuação em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O novo curso a partir de então passa a dividir espaço com o Curso de formação de professores em nível médio. O curso foi reconhecido pela excelente formação dos seus alunos, fato constatado no quantitativo de aprovação no processo seletivo de ingresso ao magistério municipal. A prática de ensino no Colégio de Aplicação do Instituto constitui-se campo vivo e interativo de ensino em todas as suas dimensões didático pedagógicas (ISEPAM, 2023, s.p).

No mês de maio do ano de 2007 foi elaborado o documento “Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert – ISEPAM 2007”, objetivando a criação de um novo curso no ISEPAM.

Em atendimento as disposições trazidas pelo Art. 9º da Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, o Conselho Estadual da Educação do Estado do Rio de Janeiro (CEE), deliberação CEE nº 298, de 18 de julho de 2006, estabeleceu as normas para o cumprimento da Resolução acima mencionada.

Assim, o presente projeto almeja a autorização para substituição do Curso Normal Superior, já oferecido pelos Institutos Superiores de

Educação da FAETEC, desde o ano de 2001, por Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura. Tendo oferecido Ensino Superior voltado à formação do professor de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental gratuito e de qualidade para a região de Campos dos Goytacazes o Instituto de Educação professor Aldo Muylaert vem, através deste projeto que por ora atende às prerrogativas legais vigentes, interceder junto ao Conselho Estadual de Educação para dar continuidade a esta oferta de melhoria da qualificação profissional de nossa região (Projeto Pedagógico, 2007, p. 11).

No supracitado documento, em “Quadro Demonstrativo dos Componentes Curriculares” (anexo), aparecem as disciplinas distribuídas em 7 períodos, e logo abaixo a “Relação de Componentes Curriculares – Eletivas”. Neste último, é interessante salientar, na página 35, a presença do componente de número 10, EDU 0035 – História e Cultura Afro-Brasileira. Portanto, embora a EREER tenha sido iniciada como “eletiva obrigatória” no ano de 2012, ela já era oferecida como eletiva não obrigatória, por outros/as docentes do curso antes deste período. Inclusive, vale lembrar, que, quando iniciamos com esta experiência, foi preciso comparar as ementas, a de 2012, da disciplina Relações Étnico-Raciais na Escola, com a anterior, para verificarmos se havia equivalência entre elas. Logo após o exame e constatarmos que as ementas se assemelhavam, tanto em conteúdo e bibliografia, quanto em relação a carga horária, vários cursistas que chegaram ao 7º período tiveram isenção da mesma, pois já haviam cursado em outros semestres.

Assim, podemos afirmar, que, diferente do que mostram as pesquisas levantadas entre os anos 2003 e 2020, no Catálogo da Capes, evidenciadas no próximo capítulo, o Isepam incluiu em seu currículo a EREER, desde o ano de 2012, no Curso Superior, quando a colocou como eletiva obrigatória, embora estivesse listada como disciplina eletiva no PPP elaborado no ano de 2007 enviado ao Conselho Estadual de Educação.

Pelo Edital da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC), de 25 de novembro de 2008, sem número, assinado pelo seu presidente, Nelson Massini, para o ingresso de alunos no primeiro semestre de 2009, dos 45% das vagas destinadas aos candidatos carentes, 20% foram destinadas para estudantes negros, que assim se autodeclarassem no ato da inscrição.

Segundo a mesma fonte, Secretaria Acadêmica do ISEPAM (SECAD), 24 estudantes negros ocuparam essas vagas. Sendo assim, mediante essas informações, é possível deduzir que as primeiras 3 turmas concluíram as disciplinas e puderam finalizar o curso no ano de 2012 e por este fato, como já assinalamos no início, é que consideramos



importante levantar dados sobre as formas de acesso desses/as estudantes à Instituição e ao curso superior.

Apesar das cotas raciais não serem o foco deste estudo, a informação aqui registrada tem por finalidade destacar a chegada das ações afirmativas no Ensino Superior, e, mais precisamente, no Curso de Licenciatura em Pedagogia que teve início em 2009. Importa, então, investigar dentro desse quantitativo, o número de pessoas que conseguiram chegar ao final do 7º período e concluíram o ensino superior. Assim, podemos notar, “que o Estado brasileiro, ao reconhecer a imbricação entre desigualdades e diversidade, vem incorporando, aos poucos, a raça de forma ressignificada em algumas de suas ações e políticas, especialmente na educação” (GOMES, 2017, p. 36).

Quando iniciou no ano de 2009, o Curso de Pedagogia contava com 3 turmas, sendo uma no turno da tarde e 2 no turno da noite. Segundo dados da Secretaria Acadêmica do ISEPAM, 120 alunos se matricularam após ingressarem pelo vestibular, sendo 40 para cada turma.

Uma década depois, no ano de 2019, o Curso somava 19 turmas e um total de 1061 estudantes matriculados/as. Desse total de turmas, 5 eram diurnas e 14 noturnas. Os ingressantes desse ano tiveram dois processos seletivos: o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e o Sistema de Seleção Unificada - SISU.

Assim, já no primeiro vestibular em 2009, mediante a Lei Nº 5346, de 11 de dezembro de 2008, ficou estabelecido o sistema de cotas étnico-raciais para ingresso, como já mencionado anteriormente, reservando 20% para os estudantes negros e indígenas. Importante registrar que também ficou garantido o pagamento de bolsa-auxílio durante o período do curso superior.

De acordo com o Programa de Bolsa Para Cotista da Educação Superior-PBC, da FAETEC, “que tem como objetivo ampliar as oportunidades educacionais de acesso e permanência aos estudantes carentes que ingressarem na Educação Superior da Fundação” (2013, p. 1), esse aluno precisa assinar diariamente a Planilha de Frequência, devendo ter frequência mínima de 75% no semestre letivo. E aqui temos a questão do acesso e permanência de direito, embora de fato, segundo bolsistas, nem sempre ocorra, pelo menos em relação à segunda, uma vez que nem todo mês recebem a bolsa.

Os percalços enfrentados pelas/os estudantes em relação a permanência no curso associada a garantia ou não da bolsa, não são poucos. Mediante conversas em sala de aula, ouvimos relatos e queixas de alunas/os que alegam perder o prazo para abertura de

conta bancária, após receberem “Carta de Abertura de Conta Corrente” expedida pela Diretoria de Educação Superior-DESUP. Outros dizem que devido ao atraso da bolsa, nunca sabem o valor exato, pois às vezes ela fica acumula por vários meses.

Sendo assim, é preciso identificar as razões para o não pagamento ou o não recebimento da bolsa-auxílio, pois provavelmente, este pode ser um motivo para que o/a aluno/a não conclua o curso, uma vez que perde as condições de sustento para a permanência na Unidade. Entretanto, cabe às Unidades Escolares da Educação Superior, segundo o Programa de Bolsa, “emitir relatório semestral com os nomes dos alunos cotistas evadidos e trancados informando as razões da evasão ou trancamento e encaminhá-lo a DESUP” (2013, p. 3). O valor da bolsa-auxílio é definido na dotação orçamentária da Fundação.

Interessante dizer, que nem sempre as instituições de ensino superior são convocadas e/ou convidadas pelas autoridades para o debate sobre a implantação ou continuação do sistema de cotas. Devido a este fato, algumas pessoas contrárias a essa política, usam isso como base para sua argumentação e desqualificação desta política pública, como por exemplo, os autores que já citamos anteriormente neste trabalho.

Conversando no mês de outubro de 2019 com uma das diretoras da Diretoria de Educação Superior, DESUP – FAETEC, a senhora RAB, lamentava o fato de não ter sido convidada para o debate na ALERJ em setembro de 2018 quando houve a prorrogação da vigência da Lei 5346 de 11 de dezembro de 2008, pela qual o ISEPAM passou a fazer parte do sistema de reserva de vagas, inaugurando assim, as ações afirmativas na modalidade cotas. Cabe lembrar que a Lei nº 8121, de 27 de setembro de 2018, atualmente é a normativa que dispõe sobre as cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e nos Institutos Superiores de Educação do Estado. A referida norma prorrogou a vigência da Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008, por mais dez anos.

Entretanto, vale registrar, que nem por isso a diretora citada se opõe a tal política.

Quando se fala em sistema de reserva de vagas no ensino superior, o que logo aparece em pauta é sobre o acesso. Entretanto, é fundamental discutir também a permanência dessas pessoas que ingressam nas unidades pelas cotas. Foi pensando nesta temática e nas dificuldades enfrentadas pelos/as alunos/as cotistas, que no ano de 2014, durante a sua gestão enquanto Diretora Geral do ISEPAM, a professora RCLG criou um Núcleo voltado para o atendimento ao público que ingressa na Instituição via cotas.

Assim, ela criou o Núcleo de Apoio ao Aluno Cotista (NAAC) e tornou-se

coordenadora geral a partir do ano de 2015. Em conversa no dia 29 de junho de 2022, a docente falou do orgulho e gratidão que é trabalhar com essas pessoas que muitas vezes procuram o Núcleo em desespero, seja pela falta da bolsa-auxílio, seja por pendência de documentos ou até mesmo mediante dúvidas para terem acesso ao sistema de cotas. Importante destacar que tal serviço só existe nas dependências do Instituto, apesar de outras unidades da FAETEC também utilizarem a reserva de vagas em seus processos seletivos.

Para facilitar e agilizar a comunicação entre a coordenação e cotistas, foi criado através do *WhatsApp*, um grupo formado por todos e todas as cotistas.

O Núcleo, acompanha de perto as dificuldades dos cursistas e tenta remover os obstáculos que muitas vezes tendem a impedir a permanência desses sujeitos no Curso Superior. Esse Núcleo está vinculado à Secretaria Acadêmica da Instituição.

Neste sentido, é importante pensar de que maneira as ações afirmativas, e mais especificamente, a educação das relações étnico-raciais, podem contribuir para a construção de uma identidade coletiva afro-brasileira. Afinal, como nos lembra Stuart Hall (2014), se a identidade é entendida como uma construção histórica e não biológica, se estamos diante de uma “crise de identidade” e sendo ela móvel, as possibilidades existem, ainda mais pensando em tal política como um resultado das lutas coletivas dos grupos excluídos. Certamente dentro desses grupos se abrigam muitos e muitas estudantes do Curso de Pedagogia do ISEPAM.

Essa exclusão se comprova de algumas formas. Uma delas diz respeito à idade de alguns alunos e alunas. Enquanto encontramos jovens de 18 anos com pais analfabetos ou com apenas o ensino fundamental incompleto, há também estudantes com mais de 60 anos, sobretudo, mulheres, que afirmam não terem tido oportunidades de continuidade dos estudos quando eram mais jovens, ou na considerada idade regular. Esses dados foram coletados a partir de questionários (Vasconcelos, 2016) e das conversas em sala de aula. Importante registrar que não é raro nos depararmos com cursistas que afirmam, com todo orgulho, mas também surpresa e admiração, ser o/a primeiro/a da família a cursar e concluir o ensino superior

Em obra que provoca as mais diferentes reações, a escritora portuguesa, Grada Kilomba (2020), relata várias cenas de racismo cotidiano, experiências com exclusões, e afirma que, “no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (Kilomba, 2020, p. 39).

Seus relatos são inquietantes e provocadores, e nos levam a muitas interrogações: com quantas pessoas excluídas e aniquiladas vivemos? Quantos jovens com suas vidas e sonhos interrompidos pela classificação de cor, conhecemos? Quantas pessoas, há séculos, humilhadas cotidianamente que não tiveram oportunidades de inclusão?

Muitas questões para serem pensadas com possibilidades de se transformarem em ações combativas e novas fontes de pesquisas.

### **2.3. Uma tríade: classe, raça e gênero**

Afirmo ser quase impossível em um trabalho que tem como espaço de observação e é objeto do estudo, uma comunidade interna de sujeitos que em sua grande maioria é representada por mulheres oriundas das camadas populares, onde se localiza a maior parte de pretos/as e pardos/as da população brasileira, não abordar, ainda que de forma sucinta, os três temas em destaque no subtítulo; classe, raça e gênero.

O estudo sobre classe, raça e gênero, já vem há anos recebendo destaque nas pesquisas acadêmicas. Citamos em passagens anteriores, neste trabalho, autores/as e obras pioneiras no Brasil com os temas em pauta. Entretanto, o interesse pela tríade não se limita ao Brasil. Autoras como Angela Davis, em *Mulheres, raça e classe*, 1981; Bell Hooks, *Olhares negros: raça e representação*, 1992; Patricia Hill Collins, *Pensamento feminista negro – conhecimento, consciência e a política do empoderamento*, 1990, Sueli Carneiro, *Escritos de uma vida*, 2020, como exemplos, têm sido usados como referências.

Retomamos nesse espaço o conceito de interseccionalidade desenvolvido por Kimberlé Crenshaw, um dos grandes nomes que se destacam dentro do feminismo interseccional. O termo foi cunhado por ela na década de 1980 e sistematiza o campo teórico das interações entre as várias desigualdades que perpassam as áreas de gênero e raça. Segundo ela, a dimensão política é a característica mais importante, já que não se pode pensar na interseccionalidade sem relacioná-la a questão do poder.

Entre muitos nomes importantes de mulheres ativistas negras que foram grandes influenciadoras para as mais novas gerações, ressaltamos entre outras, Lélia Gonzalez, vista como antecessora, reconhecida internacionalmente como uma das maiores conhecedoras dessas questões complexas e tão presentes no Brasil. Segundo Angela Davis, o Brasil tem mais a aprender com Gonzalez do que mesmo com ela. Em sua biografia, escrita por Ratts e Rios (2010, p. 69), afirmam que:

Seu crescimento pessoal se deu pela formação intelectual e pela afirmação de uma consciência no tocante à raça e ao gênero. Naquele tempo, pode-se dizer que Lélia passou por um processo de corporificação da consciência negra e seu corpo demarcava uma nova *persona* (grifo da autora) pública.

Sem dúvida, temos muito a aprender com Lélia Gonzalez. Precisamos, acima de tudo, compreender “os significados de sua perda e a importância de seu legado para o Brasil, para o mundo e para os estudos de raça, gênero e classe” (*Ibidem*, p. 16).

No período de reabertura política no Brasil, no bojo da organização dos movimentos sociais, destaca-se o movimento de organização política das mulheres negras, devido a sua

condição específica do ser mulher e negra, por meio do combate aos estereótipos que as estigmatizam; por uma real inserção social; pelo questionamento das desigualdades existentes entre brancas e não brancas em nossa sociedade; e contra a cidadania de terceira categoria a que está relegada por concentrar em si a tríplice discriminação de classe, raça e gênero (Carneiro, 2020, p. 166).

É dentro desse cenário que nasce o Geledés Instituto da Mulher Negra, no ano de 1988, na cidade de São Paulo, pelas mãos de Sueli Carneiro, também reconhecida por Conceição Evaristo (2022, Prefácio, p. 7), como “uma das vozes negras mais potentes da sociedade brasileira”, e outras militantes. O nome do Instituto é uma homenagem a irmandade africana. Sua estrutura abrange quatro programas básicos que abarcam diversos projetos que incidem politicamente sobre as questões de gênero e raça,

além de realizar a missão institucional do Geledés Instituto da Mulher Negra, que é a promoção e a valorização política da temática da mulher negra, em especial em combate às diversas manifestações de racismo, sexismo e exclusão social presentes em nossa sociedade (Carneiro, 2022, p. 169-170).

Segundo Sueli Carneiro (2022), escritora, ativista, negra, ainda há muita luta, muitas batalhas serão enfrentadas para que a mulher negra tenha reconhecimento e respeito, entretanto é preciso ver as conquistas realizadas dia a dia graças a ação política das próprias mulheres negras, “dos movimentos negros e dos setores brancos aliados progressistas interessados em construir uma história brasileira sob um prisma antirracista e antissexista (Carneiro, 2022, p. 167-168).

A autora enaltece a participação das mulheres negras brasileiras na III Conferência Mundial contra o racismo e a discriminação racial realizada em Durban,

2001. Afirmar que mais de dez organizações de mulheres negras do país se somaram para a criação da Articulação de Organizações de Mulheres negras brasileiras Pró-Durban e elaboraram sua declaração inicial que chamava atenção “para as múltiplas formas de exclusão social a que as mulheres negras estão submetidas, em consequência da conjugação perversa do racismo e do sexismo” (Carneiro, 2022, p. 186).

Sueli Carneiro (2022) credita a nova fase de relacionamento entre mulheres negras e brancas no Brasil, a esse contexto de preparação para Durban que possibilitou a associação das mulheres negras com ações combativas ao racismo e ao sexismo.

Munanga e Gomes (2016), chamam a atenção para o fato de que embora haja transformações nas condições de vida das mulheres ao redor do mundo, principalmente a partir dos anos de 1960, “a mulher negra continua vivendo em uma situação marcada pela dupla discriminação: ser mulher em sociedade machista e ser negra numa sociedade racista” (Munanga; Gomes, 2016, p. 133).

Nos relatos e atividades apresentados pelos/as discentes do ISEPAM, é bastante comum nos depararmos com essas denúncias que mostram a face cruel desse entrelaçamento que pesa sobre mulheres, negras e pobres. Não à toa foi se percebendo que as pautas das mulheres negras não eram acolhidas pelo movimento negro, de modo geral e nem do movimento feminista, mais especificamente. As mulheres negras questionavam a lacuna que havia pela não discussão de raça articulada a gênero dentro dos movimentos sociais citados. O movimento de mulheres negras começava a se organizar a partir desse momento (Munanga; Gomes, 2016).

As reivindicações entre mulheres negras e mulheres brancas eram bem distintas. Por exemplo, enquanto as mulheres brancas lutavam pelo direito ao espaço público, como a rua, o mercado de trabalho, para a mulher negra isso já era uma realidade de há muitos anos à medida que faziam faxina, lavavam, cuidavam dos filhos das mulheres brancas. Essa não era uma realidade apenas da mulher brasileira.

Sobre o assunto acima, diz Hooks:

Por anos testemunhei a relutância de pensadoras feministas brancas em reconhecer a importância de raça. Testemunhei sua recusa em abrir mão da supremacia branca, sua falta de vontade de reconhecer que um movimento feminista antirracista era a única base para tornar real a sororidade. E testemunhei a revolução de consciência que aconteceu quando mulheres individuais começaram a se libertar da negação, a se libertar do pensamento de supremacia branca (Hooks, 2023, p. 93).

Não há como separar gênero e raça numa sociedade racializada e machista como a brasileira. A nossa colonização foi do tipo exploração, em sistema de *plantation* que tinha como base a mão-de-obra escrava (negra e indígena), poder patriarcal, baseada no latifúndio e com uma produção voltada ao mercado externo, e todo esse aparato deixou suas marcas ainda tão presentes (Carvalho, 2002).

Apesar da preponderância feminina no Instituto, desde a sua fundação, no século XIX, a diretoria da escola, desde que se separou do Liceu de Humanidades e se instalou em um novo prédio – Grupo Escolar Saldanha da Gama – conquistando assim sua autonomia administrativa em 1965, esteve em mãos masculinas e brancas. Seu primeiro diretor, como consta em seu acervo pesquisado do Centro de Memória, foi o desembargador Décio Ferreira Cretton. Logo depois, na sequência, veio o Sr. Américo Rodrigues da Fonseca Filho, ambos do sexo masculino e de cor branca, segundo dados encontrados nas fichas funcionais de ambos.

Entretanto, ao longo dos seus 129 anos, completados em maio de 2023, o Instituto teve à frente da sua Direção, muitas mulheres, e algumas não brancas, como é o caso de 3 professoras ex-diretoras, sendo 2 que se autodeclararam como preta e uma como parda.

Essa classificação de cor está baseada na autodeclaração feita por meio de questionário aplicado aos/as 7 ex-diretores/as que conseguimos localizar e se dispuseram a participar desta pesquisa. Esse fato é relevante para o estudo aqui apresentado por enfatizarmos a preponderância do sexo feminino, da raça, por falarmos de ações afirmativas, sobretudo voltadas para a população negra, bem como da classe social, já que o lugar da pesquisa é uma escola pública, onde sabemos, que a grande maioria do seu público é oriunda das camadas subalternizadas. Enfim, por estarmos fazendo um estudo onde os sujeitos são vistos em suas múltiplas dimensões, onde os marcadores identitários se entrelaçam numa perspectiva interseccional.

Como mulher, pesquisadora, escritora e ativista negra, Cida Bento, em *O Pacto da Branquitude* (2022), faz um relato.

Minha experiência de trabalho com instituições tão diferentes como empresas, organizações governamentais, organizações da sociedade civil, sindicatos de trabalhadores, federação de empregadores, organizações partidárias de centro, esquerda e direita demonstrou como todas guardam similaridades na estrutura e no modus operandi quando o assunto são as relações de raça e gênero (Bento, 2022, p. 17).

Certamente, nas escolas, infelizmente, não é diferente, claro que todo lugar, toda instituição terá suas próprias características, suas especificidades, mas essas questões que estão ligadas ao nosso passado colonial, devido a estrutura escravista e patriarcal (Carvalho, 2000), são semelhantes.

Quanto a uma terceira professora do Instituto, embora “possamos”, a partir das fotos, perceber os traços fenotípicos negros da ex-diretora e também do fato de ser identificada pelos/as colegas, que com ela conviveram, como uma mulher preta, não podemos fazer aqui tal afirmação, pois nosso critério usado é a autodeclaração, em questionários atuais ou em documentos passados pertencentes ao acervo da unidade. Segundo colegas professoras e suas conterrâneas, na década de 1980 quando se tornou diretora do então IEPAM, TM, já se via como uma mulher negra, tendo criado, inclusive, um projeto coordenado pela professora depoente, AMS, voltado para as questões relativas à população negra, pois a diretora afirmava que havia poucos dados referentes a este segmento social. Sua certidão de nascimento, documento que consta no acervo do ISEPAM, revela sua cor como parda.

É interessante citarmos a situação bastante oposta vivida pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) que, apenas no ano de 2022, aos 142 anos, teve pela 1ª vez em sua Direção uma mulher negra. Trata-se da professora Doutora Giovane Saionara que ao assumir o cargo disse que queria incentivar as meninas e os meninos a terem novos objetivos e ressaltou a importância das reparações históricas com a população negra. O ISERJ é a antiga Escola da Corte, inaugurada por D. Pedro II e atende desde a creche ao ensino superior (Jornal O Dia, último acesso em 27/11/2022).

As duas instituições – ISEPAM e ISERJ – têm muitas semelhanças estruturais e históricas, além de estarem vinculadas à rede FAETEC. Ambas atendem ao público desde a educação infantil, passando pelo ensino fundamental, ensino médio, técnico e normal, chegando ao ensino superior com o curso de licenciatura. Tanto o ISEPAM quanto o ISERJ são considerados Colégio de Aplicação.

Sobre o perfil socioeconômico do corpo discente do curso superior, podemos tecer algumas considerações e afirmações desde sua instalação junto ao Grupo Escolar Saldanha da Gama, já que afirmamos que, a partir daí as mudanças associadas a este fator sofreram alterações.

Como vimos em depoimentos dados pelas normalistas da época da mudança para o novo endereço, a reação dessas moças foi de resistência ao novo bairro emergente, não



muito desenvolvido, em oposição a nobreza que representava o local que abrigava o colégio Liceu. A comunidade onde se inseria a “nova escola”, parecia ser bem diferente do entorno do casarão que abrigava a antiga escola. A localidade era considerada periférica e quase rural (Accácia; Crespo, 2011).

Há um documento enviado pela FAETEC, no ano de 2009, pelo qual a mantenedora procurava traçar um perfil do egresso do curso Normal Superior com o objetivo de criar uma associação de ex-alunos. O questionário com o título de “Levantamento da situação atual dos alunos egressos dos Institutos Superiores da Rede FAETEC”, foi respondido por 41 alunas que ingressaram a partir de 2002 e concluíram o curso até o ano de 2009, quando se encerra o Normal Superior e tem início o curso de Licenciatura em Pedagogia.

A idade delas varia entre 23 e 54 anos. Diferença gritante em relação às moças que frequentavam a antiga ENC, onde se viam estudantes muito jovens. Isso as fotos de época nos revelam.

O endereço residencial, outro dado marcador das desigualdades sociais, preponderante nas respostas, está situado em bairros considerados periféricos, em sua grande maioria localizados bem afastados da escola, locais onde muitas vezes apresenta dificuldade de acesso dadas as precárias condições de transportes públicos coletivos oferecidos pela cidade. Além das 10 questões relativas aos “dados Pessoais”, o documento apresenta 20 questões mais objetivas.

As questões estão muito associadas ao mundo do trabalho, relacionadas à qualidade do curso oferecido, Normal Superior. Por exemplo, as 3 primeiras questões: 1) “Antes do ingresso no seu curso você trabalhava?”; 2) “Você nunca trabalhou? Por que...”; 3) “Atual situação de trabalho”. A proposta parece ter sido avaliar a qualidade do curso, bem como sua contribuição para inserir os egressos do curso superior do ISEPAM no mercado de trabalho. A pergunta de número 7 é a seguinte: “Se você está empregado, a sua prática profissional, tem correspondência com o que vivenciou no curso?” E a de número 8 é bastante direta. “Após o estágio você foi contratado por alguma empresa?” Quanto ao estágio, a questão de número 10, é ainda mais enfática e pragmática. “O estágio contribuiu para sua formação? Caso a escolha seja **não**, por quê?”

Em relação a questão 8, que vincula o estágio à possibilidade de obtenção de emprego, dos 41 questionários respondidos, 29 trouxeram assinalados o não, 6 o sim, e 7 simplesmente não responderam. Já sobre a importância do estágio na formação

profissional docente, houve unanimidade na resposta positiva. Todas que responderam reconhecem o estágio como valoroso. Apenas uma pessoa deixou a questão sem resposta.

Com uma tradição em ensino técnico-profissionalizante voltado para as camadas populares, a FAETEC parecia averiguar a eficiência do curso como instrumento propulsor para a entrada desses/as ex-cursistas no mundo do trabalho. Em síntese, todos esses fatores dentro de um quadro ampliado, sugerem um desenho social e econômico de dificuldades para esta comunidade de egressos.

Fato é que o ISEPAM, com o seu Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia, tem oferecido aos/as cursistas tão logo se formam, após defenderem seus TCCs e colarem grau, possibilidades de entrada no mundo do trabalho, seja como docentes, gestores, ou em cargos no poder público, como coordenadores de algum segmento de ensino a nível municipal ou estadual. Aliás, é bastante comum, nos municípios da Região Norte Fluminense, que totalizam nove – Campos dos Goytacazes, São Fidélis, Cardoso Moreira, São Francisco de Itabapoana, São João da Barra, Quissamã, Carapebus, Conceição de Macabú e Macaé. Encontramos ex-alunos/as do curso de Pedagogia qualificados/as nas mais diferentes funções dentro das instituições públicas, tendo sido admitidos/as por concursos públicos ou em cargos de confiança.

Diante disso, parece que o Instituto vem tentando cumprir com os objetivos traçados no Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia apresentado ao Conselho Estadual de Educação no ano de 2017. Uma das finalidades do curso é proporcionar “A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (PPP, 2017)

Segundo este documento, entre outros atributos e habilidades, o egresso deverá conhecer o funcionamento e a organização escolar para que possa atuar de forma a desenvolver uma cidadania plena.

### **CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA**

Neste capítulo fazemos a exposição da metodologia aplicada em nossa sala de aula, uma vez que estes procedimentos possibilitaram que construíssemos juntas, professora e turma, uma relação de confiança e identificação, sobretudo entre discentes, deixando-os/as à vontade para relatarmos suas dores, inseguranças, medos, vivenciados através do racismo de cada dia. Aqui, pretendemos demonstrar por meio de questionários, entrevistas, relatos, e de outros dados coletados ao longo desses anos, as mudanças provocadas a partir da EREER sobre a identidade e a subjetividade de quem experimentou uma troca permitida por este componente curricular, as transformações sobre discentes negros/as e brancos/as, pois estes últimos, também foram, de alguma forma, atingidos e passaram por mudanças, na medida que devem refletir, principalmente, sobre os seus privilégios por serem brancos, como sugere Gomes (2010), e gozarem do “pacto da branquitude”, segundo Bento (2022).

#### **3.1. Sobre a metodologia da sala de aula**

O relato de experiência que fazemos aqui refere-se à minha trajetória como docente pesquisadora com um componente curricular em sua sala de aula de um curso de Pedagogia no período que abarca os anos de 2012 a 2022, e, que ecoa para além dessas turmas e dessas paredes, sendo, portanto, este objeto analisado, bastante próximo de quem o pesquisa. Dada a proximidade entre a pesquisadora e o seu objeto de estudo, vale a pena tecermos algumas considerações sobre o fato, a partir do pensamento de dois antropólogos que abordam a questão em pauta.

Roberto Da Matta, em seu livro, *O Ofício do Etnólogo ou como ter “anthropological blues”*, de 1974, já teria descrito o exercício antropológico de “transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico”. O autor nos explicou o quanto é importante, no campo da Antropologia a imersão do pesquisador na sociedade pesquisada, uma vez que nem todos os aspectos daquela cultura estão visíveis de forma imediata e não aparecem na superfície, exigindo assim, um tempo maior de quem a estuda.

Gilberto Velho, mais adiante, em seu livro *Individualismo e Cultura* (2004), e, mais especificamente no texto *Observando o Familiar*, entretanto, vai fazer alguns questionamentos à teoria desenvolvida por Da Matta, sobretudo em relação à noção de distância usada pelo último. Para ele, o que está próximo, do ponto de vista físico, geográfico, do pesquisador, não é necessariamente familiar, ou conhecido deste. Da mesma forma, que uma sociedade longínqua de um estudioso pode lhe ser mais familiar (Velho, 2004).

Sendo assim, o autor ressalta o “caráter relativo da noção de familiar e exótico, especialmente na nossa sociedade” (Velho, 2004, p. 132). Além de relativizar, o autor vê com positividade o fato de se estudar algo próximo do investigador, sobretudo, pelo fato da permanente interação que é possível estabelecer com a comunidade estudada, inclusive, revendo e refazendo seus resultados.

Também devemos justificar a opção de escrever uma boa parte do trabalho usando o pronome pessoal na primeira pessoa do plural e não no singular. Entendemos que o objeto aqui pesquisado, a educação para as relações étnico-raciais e todas as ações afirmativas aqui mencionadas, não foram dádivas de nenhum governo, bem como não foram conquistas individuais. Elas devem ser entendidas como políticas públicas implementadas a partir das demandas da sociedade organizada, principalmente, através das lutas do Movimento Negro.

Além disso, a metodologia desenvolvida em sala de aula, pressupõe a interação e participação da turma. É preciso que ela se sinta motivada a dialogar com a professora, com o conjunto de pessoas que dividem o mesmo espaço. É preciso que haja entusiasmo, embora isso no ensino superior, como lembra Bell Hooks (2017), pudesse ser visto como algo que viesse atrapalhar a seriedade necessária para o processo de aprendizagem.

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros (Hooks, 2017, p. 17).

Desde o primeiro dia de aula quando são apresentadas a ementa e a bibliografia do curso, também falamos sobre a dinâmica desejada para a sala de aula e da importância e contribuição de cada pessoa presente. Essa é também uma maneira de acolher essas pessoas, deixando-as mais à vontade para emitirem sua opinião, assim como realizarem seus relatos mais pessoais e subjetivos, criando nesse lugar uma possibilidade de

fortalecimento de suas identidades, na medida em que enfatizamos novas perspectivas sobre a história afrodescendente. Segundo Hooks, “é preciso desconstruir um pouco a noção tradicional de que o professor é o único responsável pela dinâmica da sala de aula” (Hooks, 2017, p. 18).

Por mais descontraídos, criativos e que tenham segurança dos conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula, professores e professoras sozinhos não conseguem garantir uma aula onde a interação, o interesse e a motivação estejam presentes. “O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (Hooks, 2017, p. 18). A autora com longa experiência na atividade docente, percebeu que a sala de aula é um espaço comunitário. Essa visão nos possibilita um processo de aprendizagem e um espaço mais acolhedor. Professores e professoras precisam admitir, enfim, que todos os presentes “influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado” (Hooks, 2017, p. 18).

É nesse ambiente criado pelo conjunto de pessoas que se dão as trocas. É nesse espaço onde é preciso se ter segurança para que pessoas carregadas de experiências doloridas, exitosas e/ou desafiadoras, sintam-se à vontade para partilhá-las. É como afirmam Ratts e Rios (2010): “Afirmação e reconhecimento fazem parte de um jogo de espelhos entre pessoas negras em processo de construção de sua identidade racial” (Ratts; Rios, 2010, p. 70).

Precisamos pontuar que essa experiência de 10 anos com a ERER foi compartilhada com outros/as profissionais, pois em determinados momentos estive afastada. Fosse por assumir cargos na gestão, como Coordenadora do Curso de Pedagogia, 2015-2017, ou por gozar de licença especial. Sendo assim, a tarefa foi dividida com os/as docentes. Entretanto, apesar do afastamento da sala de aula, pude continuar coordenando o projeto OLHARES África-Brasil junto aos colegas e suas turmas. A ressalva feita importa, na medida que este evento nasceu no Ensino Superior e se desenvolveu vinculado à disciplina Relações Étnico-Raciais.

Para analisarmos as transformações provocadas pela disciplina em análise, sobre a comunidade discente utilizamos os seguintes instrumentos:

1. Levantamento e análise dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no período de 2009 (início do curso de Pedagogia) a 2022;

2. Análise do questionário aplicado aos professores do curso de Pedagogia, 2022.1;
3. Análise do questionário aplicado aos ex-diretores do Instituto no período entre o ano de 2009 – 2022;
4. Análise dos questionários aplicados ao corpo discente em diferentes anos;
5. Estudo das atividades elaboradas pelas turmas.
6. Avaliação feita pelas turmas que participaram do evento OLHARES África-Brasil, vinculado à disciplina Relações Étnico-Raciais;
7. Relatos de estudantes em sala de aula;
8. Entrevistas com Coordenadoras do curso.

### **3.2. Da saia ao black: relatos de experiência no contexto do I(S)EPAM**

“UMA DAS FORMAS DE SE EXERCER AUTONOMIA (grifo da autora) é possuir um discurso sobre si mesmo” (Souza, 2021, p. 45).

O subtítulo guarda algo de simbólico e anuncia as mudanças ao longo de tantos anos de história dessa instituição centenária chamada ISEPAM. Explico. Desde o período inaugural, final dos anos de 1890, século XIX, a saia fazia parte do uniforme das normalistas e em várias fotografias da época é possível fazer a confirmação. Esta vestimenta seguiu por anos e anos acompanhando as moças estudantes que a exibiam com elegância e imponência, sobretudo em datas comemorativas, em especial nos desfiles cívicos.

Já o black, diz respeito a um corte de cabelo usado por parte da população negra, além de ser um movimento político, o “black power”, surgido nos Estados Unidos na década de 1960, em prol da luta pelos direitos civis deste segmento social que repercutiu em vários lugares ao redor do mundo. Segundo Angela Davis (2018), “A história negra, seja aqui na América do Norte, seja na África, seja na Europa, sempre esteve impregnada de um espírito de resistência, um espírito ativista de protesto e transformação” (Davis, 2018, p. 105).

Como temos observado uma maior presença desses sujeitos no Instituto, em especial no Curso Superior, muito em função de um novo contexto anunciado pelas ações afirmativas, embora houvesse mulheres negras de saia lá no início, hoje o cenário é outro, não existindo, inclusive a saia como obrigatoriedade de identificação estudantil.

Enquanto o “black”, parece estar se construindo e fortalecendo como nova identidade no Instituto.

Como introdução às ideias subsequentes, citamos o pensamento da autora Neusa Santos Souza que consta em seu livro, *Tornar-se Negro*, publicado no Brasil em 1983. A escritora, psiquiatra e psicanalista, também deixou um grande legado para o movimento negro. Esta obra é considerada pioneira ao relacionar a questão racial com a psicanálise. Sua frase que inicia a introdução da obra, propõe “a construção de um discurso do negro sobre o negro, no que tange à sua emocionalidade” (*Ibidem*, p. 45), e sugere colocar o negro como sujeito, como protagonista da sua própria história. Isso é o que vem fazendo o Movimento Negro ao longo de tantos anos.

Possibilitar que os/as discentes protagonizassem suas próprias histórias em nossa sala de aula, foi o que tentamos fazer durante esses anos de experiência com a educação para as relações étnico-raciais (ERER). Sua voz, seus depoimentos, denúncias, relatos, foram nossa obra-prima, nossa ação metodológica.

A ERER, é constituída por um conjunto de ações, conceitos e referenciais implícitos e explícitos que busca instituir nos estabelecimentos de ensino públicos e privados uma atmosfera de convivência respeitosa, solidária e humana entre pessoas de diversas origens e grupos étnico-raciais presentes no Brasil (Carth, 2017), e se apresenta como uma necessidade urgente, devido à permanência e a perpetuação do racismo no país.

No ano de 2012 comecei ministrando esta disciplina para as primeiras 3 turmas que estavam se formando, turmas que tinham ingressado no ISEPAM em 2009, ano que teve início o curso de Pedagogia. Ao final do semestre, quando então estávamos na apresentação de um seminário final, uma aluna que tinha vindo da cidade de São Paulo e era muito quieta e tímida, começou de forma emocionada a fazer um relato sobre a importância da disciplina Relações Étnico-Raciais em sua vida. Ela dizia que sempre andou com o cabelo preso porque tinha vergonha dele e que as discussões e os estudos feitos no decorrer do período fizeram com que ela tivesse orgulho de si e do seu cabelo, que aliás, estava solto. E assim ela encerrou o seu relato: “Agora estou adorando meu black power” (Vasconcelos, 2016, p. 207).

Não foram poucas as vezes que tive que interromper aulas mediante um relato mais emocionado feito por alunas negras contando com tristeza os vários episódios de racismo sofridos, fossem no ônibus, no shopping, em família, numa entrevista de

emprego, ou, o que era ainda pior, dentro da própria escola. Algumas falavam de suas experiências traumáticas (Fanon, 1967) com dor, raiva, revolta e seus relatos sempre tocavam a turma, de modo que jamais ficávamos indiferentes.

Sem dúvida, estes relatos trouxeram a dimensão da importância deste trabalho, bem como da responsabilidade da professora no sentido de lidar com questões subjetivas tão delicadas. Ali percebi que tinha a obrigação de fazer com que aquelas pessoas, que durante a educação básica talvez abaixassem as suas cabeças quando os temas das aulas eram “Escravidão”, “Abolição”, “Castigos dos escravos”, “O banzo”, “Contribuições do negro para o Brasil”, “A culinária africana”, entre outros, se vissem de forma diferente e com positividade, com orgulho de seus ancestrais e da sua história. Esse é, portanto, um dos objetivos da Lei 10.639/03. Segundo Gomes (2010), pois,

(...) a introdução de uma releitura sobre a África e a cultura afro-brasileira na escola afeta e causa impacto não só na subjetividade dos negros. Os outros grupos étnico-raciais presentes nessa instituição, sobretudo o segmento branco, também usufruirão dessa mudança (Gomes, 2010, p. 73).

Essas mudanças às quais se refere Nilma Gomes, muito nos interessam.

É importante ressaltar que o conceito de raça neste trabalho não é o reivindicado pela biologia genética, mas sim o adotado pela sociologia. Ou seja,

(...) as raças são cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim no campo da cultura, e da cultura simbólica (Guimarães, 2003, p. 96).

A escolha do tema, bem como sua importância estão ligadas à perspectiva de vincular políticas públicas, e nesse caso, especificamente, à inclusão da disciplina Relações Étnico-Raciais, como garantia e extensão da cidadania, como sugere Jacobi (2000). A visita à literatura sobre cidadania faz-se necessária para pensar a questão dos direitos, pois constitui objetivo deste trabalho, como já mencionado, pensar e entender a política de ações afirmativas assim: como um direito conquistado pela sociedade, através dos grupos organizados, como sugere Carvalho (2016, p. 15).

É este grupo dominante branco que começa finalmente a responder à pressão política dos grupos étnicos e raciais excluídos (os indígenas e os negros) e aceita implementar políticas de inclusão dispondo-se, assim, a construir as bases de um novo pacto de cidadania que nos conduza, finalmente, à transformação de uma nação excludente e segregada em uma nação verdadeiramente multiétnica e multirracial, sede de um Estado plurinacional.



Sendo assim, é importante pensar no componente curricular Relações Étnico-Raciais como forma de ampliação da cidadania de um grupo social que historicamente foi excluído do direito à cidadania plena, na medida em que seu acesso à educação foi quase sempre negado, como analisa Perses Cunha (1999), ao fazer um resgate histórico sobre a inserção do negro na escola, mais precisamente no fim do século XIX. Assim como também é importante avaliar o impacto e o significado dessa política de ação afirmativa na vida das pessoas às quais ela se destina: aquelas que se autodeclaram, que se identificam como pretas e pardas. Pensar no significado dessa política e analisar a importância da mesma na (re) construção da identidade dos sujeitos envolvidos, é necessário, principalmente, pelo número expressivo de pessoas não brancas no Curso de Pedagogia. Pois, como afirmam Costa e Werle (2000, p. 225),

É exatamente a busca da construção de uma tal identidade coletiva ‘afro-brasileira’, apoiada sobre sentimentos compartilhados de exclusão e discriminação e nos ‘vínculos simbólicos com outras comunidades da diáspora africana’, que tem inspirado a maior parte dos movimentos sociais e grupos culturais e políticos surgidos a partir dos anos 70 no Brasil.

A citação acima, embora se refira à identidade compartilhada como inspiração para os movimentos sociais dos anos de 1970, também pode ilustrar a experiência dos sujeitos do Curso de Pedagogia do ISEPAM, pois sendo sua grande maioria constituída de negros e pobres, não é difícil associar este perfil a uma história compartilhada de exclusões.

A partir do documento “Encaminhamento de Monografias”, enviado pela Coordenação Acadêmica de Licenciatura em Pedagogia para a Biblioteca do ISEPAM, verificamos o número de TCC elaborados pelos/as concluintes do curso no período de 2012 a 2022, que nos permite analisar a presença da EREER nos trabalhos de conclusão de curso. Entretanto, ao pesquisarmos diretamente na biblioteca levantando o número de trabalhos, verificamos uma diferença entre o referido documento e o número de TCC apresentados e pudemos encontrar alguns para além dos listados na listagem oficial.

Assim, registramos no quadro abaixo, apenas o tema relacionado ao objeto da nossa pesquisa, ou seja, a educação para as relações étnico-raciais, mas informamos o número total de trabalhos apresentados em cada ano.

Importante ressaltar, que, os primeiros trabalhos já foram apresentados no próprio ano 2012, ano no qual as 3 primeiras turmas do Curso de Pedagogia concluíram o curso. Neste ano, foram apresentadas 18 monografias e uma delas com o tema voltado à EREER.

Podemos notar que os TCC passam a ser elaborados já com a inclusão da disciplina Relações Étnico-Raciais no ano de 2012, quando a mesma se tornou “eletiva obrigatória”.

**Quadro 1 - Encaminhamento de Monografias (2012 – 2022)**

ANO	TEMA	AUTOR/A	DATA DE DEFESA	ORIENTADOR/A	TOTAL ANUAL
2012	Somos todos iguais? Representações docentes acerca das relações raciais em sala de aula	Marcely Lessa Sá	2012	Rafael Damasceno	18
2013					41
2014	Ação afirmativa: um estudo sobre a política de cotas no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert nos vestibulares 2012 e 2013	Vania Lucia de Souza Rangel Tavares	Março /2014	Gileno Domingos de Azeredo	34
2015					59
2016	Da trama dos cachinhos às artes da avó preta: literatura infantil e outridade	Josiele da Cruz Rocha	Out/2016	Lilia Gravina	32
	(DES) valorização da cultura afro-brasileira na educação e a Lei 10.639/03 como possibilidade de superação	Janaína Alcântara	Dez/2016	Vera Neri	
	As cotas socioeconômicas na Instituição ISEPAM como instrumento de aparato à educação: o estudo dos alunos cotistas do Curso de Pedagogia Noturno	Jane Fernandes	Dez/2016	Daniel Damasceno	
2017	Racismo na escola: um breve percurso histórico de segregação, integração e inclusão social	Juliana Ramos Montes	Ag/2017	Vera Neri	38

2018	Cultura afro-brasileira nos anos iniciais do Ensino Fundamental: valorização ou negação?	Maria Helena Rangel de Souza Félix	Mar/2018	Vera Vasconcelos	98
2019					120
2020	A literatura infanto-juvenil e sua contribuição para o processo da identidade étnico-racial no ensino fundamental 1.	Luciana dos Santos Jorge Pessanha	Mar/2020	Tatiane Almeida de Souza	33
	A política de cotas como instrumento de inclusão social e democrática do acesso ao ensino superior público: uma análise das experiências de cotistas negros do curso de pedagogia do ISEPAM /	Luiz Gustavo do Rosário	Fev /2020	Josete Peres	
2021	Práticas pedagógicas que se articulam com a cultura afro-brasileira	Bruna Alves Oliveira	Maió/2021	Carla Sarlo Chrysóstomo	33
	O papel da escola na formação do sentimento de pertencimento da criança negra na sociedade	Sunamita Gomes Ferreira	Jul/2021	Vera Vasconcelos	
	A educação como instrumento para a cidadania dos negros à luz da Lei 10.639/2003	Letícia Cristyna Fernandes Ferreira	Jul/2021	Vera Vasconcelos	
2022	Racismo na escola: discutindo problemas étnicos e responsabilidades institucionais	Jéssica Rosa Pereira Paes	Jun/2022	André Ferreira	56

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de documentos da Coordenação Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia (2024).

Observando o quadro acima, elaborado por esta pesquisadora, chama atenção o fato de que nos anos 2013 e 2015, nenhum discente tenha apresentado o TCC com tema relacionado a esta disciplina, apesar do considerável número de trabalhos, respectivamente, 41 e 59, e, de já ter sido implantado a ERER, como já citado. Entretanto, precisamos lembrar que tal componente curricular era oferecido no último período do

curso, ou seja, apenas no 7º, quando uma grande parte dos/as cursistas já haviam definido o seu tema para o trabalho final.

No espaço de 10 anos, ou seja, entre 2012 e 2022, foram elaborados um total de 562 Trabalhos de Conclusão de Curso na Licenciatura em Pedagogia e 13 estão dentro do campo da ERER. Talvez esse número pouco expressivo revele o quão difícil tem sido a implantação da 10.639 nos estabelecimentos de ensino, e, mais especificamente no ensino superior.

Dentro desse quadro, encontramos três trabalhos que têm as cotas raciais como objeto de estudo. Um de autoria da aluna Vania Lucia de Souza Rangel Tavares (2014), o de Jane Fernandes (2016), e o outro, do aluno Luiz Gustavo do Rosário (2020). O primeiro estuda a implantação do sistema de cotas étnico-raciais no ISEPAM, nos cursos superiores de Licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo oferecidos pela instituição nos vestibulares de 2012 e 2013. Avalia “os critérios adotados pelo ISEPAM para a aprovação destes alunos, bem como, as condições estabelecidas na Lei de Cotas 5346/2008 que garante o ingresso do alunado na Instituição” (Tavares, 2014, p. 10).

Seu trabalho concluiu que a procura pelas cotas destinadas à rede pública é maior que na categoria cor, embora o número de entrevistados nesse quesito seja mais elevado. Segundo a autora, “muitos estudantes veem as cotas étnico-raciais de forma distorcida”, por considerarem uma espécie de “atestado de inferioridade” (Tavares, 2014, p. 51). Assim, a competitividade para esta categoria – rede pública- aumenta. Outra dificuldade para se candidatarem ao regime de cotas, diz respeito ao grau de exigências contidas no edital. A questão é que sem concorrer a uma vaga pelo sistema de cotas os estudantes podem ingressar na instituição sem o direito a bolsa-auxílio destinada a este grupo (Tavares, 2014).

Não conseguimos ter acesso ao segundo trabalho, pois apesar das buscas, o mesmo não foi localizado na biblioteca e nem na SECAD, ou na Coordenação do Curso de Pedagogia.

O terceiro, apresenta dados referentes ao sistema de cotas para alunos negros. A pesquisa abarca o período entre os anos 2016 e 2020, onde o autor entrevistou 14 alunos negros e constatou que “13 possuem pais com escolaridade máxima até o ensino médio apenas” (Rosário, 2020, p. 63). Isso, afirma o autor, só reforça a importância das ações afirmativas, e, nesse caso específico, da reserva de vagas para determinados grupos

sociais, como no caso em questão, alunos/as negros/as e pobres. O autor conclui que o impacto das cotas sobre os alunos do ISEPAM é bem significativo:

A maioria dos alunos revelou ser o primeiro da família a ingressar no ensino superior, bem como, a terem acesso e serem introduzidos à uma gama de conhecimentos e experiências oferecidas pela sociedade contemporânea através desse acesso à universidade (Rosário, 2020, p. 64).

Segundo o autor, seu estudo permitiu compreender as ações afirmativas como ferramenta de diversidade e justiça social, e a universidade vista pelos alunos como possibilidade de ascensão social.

É preciso que haja incentivo à comunidade estudantil para que se produzam trabalhos voltados para a temática das relações raciais, pois esta é também uma das maneiras de efetivarmos a Lei 10.639 e fazermos novos diagnósticos dentro da própria instituição, envolvendo, assim, todos os segmentos de ensino; do CAp ao Ensino Superior. Não é demais lembrarmos que as primeiras experiências racistas, para muitas crianças negras, acontecem nos primeiros anos de escola, tão logo saem da “bolha” construída em casa.

A literatura ligada a este tema está cheia de exemplos, como Souza (2021), Ribeiro (2019), Almeida (2021), além de outros. Como nos lembra Almeida (2021), “O racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional” (Almeida, 2021, p. 65). Por isso é preciso usarmos a lei e fazê-la cumprir o seu propósito, que é o combate ao racismo e a construção de uma sociedade igualitária do ponto de vista étnico-racial, com oportunidades iguais para todos/as.

O desafio de implementação da Lei 10.639/2003, e, por conseguinte, da própria LDBEN (1996), não pode se restringir a apenas um segmento de ensino da Instituição. O Art. 26-A, acrescido pela 10.639, estabelece de forma objetiva e clara que, “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (LDBEN, 1996). Além disso, em 17/03/2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução 1, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-Brasileira e Africana – DCN – ERER. Sobre o assunto, diz Gomes (2010):

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro,

de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico (Gomes, 2010, p. 68-69).

Além do Artigo mencionado, não devemos nos esquecer do Art.79-B que altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (Brasil, 2008). Portanto, não se pode ignorar a legislação vigente sobre a educação para as relações étnico-raciais, sobretudo nas instituições escolares, e compartimentar as discussões, elegendo apenas um ou dois níveis de ensino. A temática diz respeito a todo currículo escolar e se relaciona com todo profissional comprometido com uma educação inclusiva e plural. O debate sobre a lei deve incluir toda a escola e sempre que for possível, também deve ser ampliado para que a comunidade extramuros da escola possa participar.

### **3.2.1. ATIVIDADE – CONFEÇÃO DE LIVROS**

Desde quando assumi a disciplina Relações Étnico-Raciais, em 2012, sempre que possível, gosto de encerrar o semestre com a apresentação dos livros confeccionados pelos/as discentes.

Segundo Perses Cunha (1999), o preconceito racial não difere muito quando comparamos a escola pública com a escola privada, “uma vez que agentes internos atuantes como o livro didático retratam o negro sempre em situação social inferior, ou se limitam ao tema escravidão para abordar o negro em nossa sociedade ou, simplesmente, omite a questão” (Cunha, 1999: 69).

Movida por esta ideia, nos dispusemos a analisar alguns livros didáticos adotados para as séries iniciais do Ensino Fundamental, no ISEPAM, para o período de 2008 a 2012. Não é demais ressaltar que os livros didáticos escolhidos, de forma intencional, foram publicados anos após a promulgação da Lei 10.639/2003.

Embora a atividade – análise de livros didáticos – não seja o tema deste trabalho, nem mesmo desta seção, ela é uma referência, um pré-requisito para o desenvolvimento da outra, que é a confecção dos livros. Por isso, é preciso citá-la, mas de forma ampla, sem referência a títulos dos livros e de seus respectivos autores e autoras, já que o

propósito não é analisá-los. Nosso foco aqui, insisto, é o trabalho posterior a análise dos livros, ou seja, a confecção de livros. Para que haja de fato, a implementação da Lei 10.639, é necessário que o material pedagógico também esteja adequado às suas exigências.

Segundo Alaor de Oliveira (2005),

A execução de uma política educacional que tenha por objetivo a erradicação da discriminação racial na escola deverá dedicar uma atenção especial ao livro didático, livrando-o de uma visão que insiste em desconhecer a existência de uma diversidade étnica e cultural na sociedade brasileira. Tal ação por certo ajudará na formação de uma sociedade mais justa, igualitária e fraterna (Oliveira, 2005, p. 4).

Importante ressaltar que o trabalho só é elaborado após termos trabalhado textos, vídeos, enfim, quando a turma já tem uma convivência com a temática.

Após a análise dos livros didáticos de diferentes disciplinas e da constatação das lacunas existentes sobre a cultura afro-brasileira ou da abordagem, muitas vezes caricatas, solicitamos a realização do trabalho em grupos, cujo objetivo é contribuir para a criação de uma positividade na identidade dos não brancos, bem como formar cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial através de textos e ilustrações.

Quando terminamos o trabalho de análise dos livros, foi comum ouvirmos que “nunca se tinha pensado no livro como um veículo de divulgação e reprodução de preconceitos e racismo”. Ou, que jamais manuseariam um livro didático do mesmo jeito que faziam antes. Apesar da admiração de muitos/as com o que encontraram nos livros, me surpreendi, ao mesmo tempo, com o elevado criticismo dos nossos/as alunos/as, ao identificarem as muitas lacunas ou mesmo equívocos encontrados nos livros.

A forma como a África, os/as africanos/as e seus descendentes muitas vezes são apresentados na escola contribui para o aumento do preconceito e do racismo na escola. Sobre isso Nilma Gomes faz algumas indagações e nos traz algumas reflexões.

No Brasil, a educação, de modo geral, e a formação de professores, em específico – salvo honrosas exceções –, são permeadas por uma grande desinformação sobre a nossa herança africana e sobre as realizações do negro brasileiro da atualidade.

Ainda quando se fala em África na escola e até mesmo no campo da pesquisa acadêmica, reporta-se mais ao escravismo e ao processo de escravidão. Passemos em revista a forma como aprendemos a ver a África e os africanos escravizados em nossa trajetória escolar (Gomes, 2010, p. 74-75).

Foram exatamente essas lacunas e o silenciamento que me fizeram pensar numa forma de produzir um material onde os não brancos/as tivessem a oportunidade de se verem representados/as.

Esse trabalho intitulado “Relações Étnico-Raciais e o Livro: novas possibilidades”, foi exposto em muitos eventos como Feira Pedagógica no ISEPAM, Aniversário do NEABI-UENF, várias edições do OLHARES, inclusive no auditório da Educação Infantil onde alunos e alunas que produziram o material apresentavam para as crianças. Essa foi uma experiência que muito contribuiu para a continuação dessa atividade, pois quando estávamos apresentando os livros e contando as histórias, um menino negro ao ver uma criança negra no livro, apontou o dedo, e com alegria exclamou: “Olha eu ali!”

Ele se viu representado naquele livro e era esse exatamente o nosso objetivo e desejo.

Também apresentei como pôster na XVI Semana de Educação da Pertença Afro-Brasileira, II Colóquio Internacional de Educação das Relações Étnico-Raciais e III Encontro de Religiões de Matriz Africana, que teve como tema: “Revisitando os debates das Relações Étnicas, Racialidades e de Gênero. Esse evento foi realizado de 16 a 20 de novembro de 2020 de forma virtual pela universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

### **3.2.2. OLHARES: ÁFRICA-BRASIL**

Criamos o projeto OLHARES África-Brasil no ano de 2008, ligado ao Curso Normal Superior. Já publicamos um artigo sobre esse evento que é realizado anualmente no mês de novembro (Vasconcelos, Azevedo, Moura, 2022), e que costuma ser realizado em dois ou mais dias, como aconteceu em 2023, por ocasião de uma exposição dedicada à dançarina negra do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Mercedes Baptista. A exposição homenageando uma mulher negra e campista foi uma parceria entre o ISEPAM e o Museu Histórico de Campos e permaneceu na instituição por mais de uma semana, entre o dia 6 e 17 de novembro.

O referido artigo, sobre o evento, foi escrito após o convite da Coordenação Geral do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI-UENF, em comemoração ao aniversário de 10 anos desse grupo de estudos e pesquisa. A temática gira em torno da



importância desse coletivo, bem como da parceria entre o NEABI/UENF e o OLHARES/ISEPAM. A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), lançou um Dossiê Temático como homenagem.

Também escreveram sobre esta relação de trocas entre as duas instituições, as professoras e coordenadoras do NEABI, Maria Clareth Reis e Lilian Sagio (2022). O texto é um relato das ações e atividades promovidas pelo Núcleo. As autoras destacam o VI aniversário do NEABI que ocorreu junto à VIII edição do OLHARES África-Brasil, realizado no Centro de Convenções da UENF, no dia 22 de novembro de 2018. Segundo o texto:

Essa parceria teve como objetivo juntar esforços para fortalecer o combate a todo tipo de discriminação nas escolas da região e discutir lançado o livro “Olhares África-Brasil”, que reúne artigos dos participantes das edições anteriores. Assim, a UENF e o ISEPAM somam esforços para promover debates que possibilitem a transformação dessa sociedade segregada e excludente em uma sociedade multiétnica e multirracial as formas de atuação e intervenção na sociedade contra o racismo. Estas ações realizadas têm dado frutos. Um exemplo destes frutos ocorreu na Bienal de 2016, em Campos dos Goytacazes/RJ, quando foi (Reis; Cezar, 2022, p. 37-38).

Em agosto de 2016, lançamos o livro homônimo na IX Bienal do Livro de Campos dos Goytacazes. O livro OLHARES África-Brasil, organizado por mim e pelo professor Sérgio Arruda de Moura, reúne 6 artigos escritos por participantes do evento ao longo desses anos. O prefácio foi escrito pela coordenadora geral do NEABI, professora Maria Clareth Gonçalves Reis e uma das orelhas, pelo professor idealizador do projeto de criação do NEABI-UENF, Leandro Garcia Pinho.

Mesmo durante o período de distanciamento social imposto pela pandemia da COVID-19, durante os anos 2020 e 2021, o OLHARES não deixou de acontecer e foi realizado de forma virtual, onde tivemos um grande número de participantes, tanto de estudantes e docentes do ISEPAM, quanto de convidado/as para além da instituição.

No mês de dezembro do ano de 2023, o OLHARES África-Brasil recebeu o Prêmio Norma Brito de Direitos Humanos pela Subsecretaria de Igualdade Racial e Direitos Humanos da Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes, “Pela sua relevante participação na promoção e defesa intransigente dos direitos fundamentais da pessoa humana, com destaque na luta em prol das vítimas do racismo (...)”.

Considero importante registrar que neste percurso de realizações do evento, procuramos envolver todos os segmentos da escola, seja como ouvintes e/ou

apresentando atividades, além do convite para participarem da organização. Precisamos, talvez, de outras formas para conseguirmos atrair a todas as pessoas; da Direção ao funcionário/a que limpa o chão da escola, porque estes/as, provavelmente, devem estar presentes com sua força braçal. É preciso (re) pensar!

Ao longo desses anos e de tantas edições, fizemos algumas atividades de avaliação do evento com os/as alunos/as participantes e os resultados dessas nos impulsionam a continuar, pois, majoritariamente as avaliações são elogiosas e ressaltam a importância do evento. Essa que expomos abaixo refere-se ao ano de 2020, a IX edição que foi realizada de forma remota. As atividades são das turmas de 3º período, da disciplina Relações Étnico-Raciais que estiveram presentes no Olhares.

O evento “Olhares África-Brasil” abordou temáticas de extrema importância para a reflexão, principalmente, para o curso de licenciatura em Pedagogia, tendo em vista a enorme influência que os professores e a escola possuem na formação do sujeito. Visando fazer algumas considerações sobre interessantes pontos abordados pelos palestrantes, destaco a fala do professor Edimilson Mota sobre o corpo e a raça na educação infantil. Inicialmente, o palestrante resalta a importância de debater sobre diversidade nos mais diversos âmbitos, inclusive nos cursos de formação de professores, não sendo possível falar de diversidade sem refletir sobre raça, classe social e gênero (CSG, 2020).

Durante esse tempo de existência o evento tem contado com o apoio de muitas pessoas e instituições como UENF, Universidade Federal Fluminense (UFF), Serviço Social do Comércio - Campos (Sesc), Colégio Estadual Constantino Fernandes, entre outras.

Não é raro encontrarmos pessoas que já tenham tido a oportunidade de participar de alguma edição que o considere importante. Também é comum a participação dos/das professores/as do Curso de Pedagogia. A professora e ex-coordenadora do curso, MIM, autodeclarada branca, em sua entrevista, por várias vezes citou o projeto OLHARES, além da Semana Acadêmica que ocorre uma ou duas vezes ao ano, e do projeto desenvolvido pela professora RO, relacionado à Pedagogia não formal.

Temos o Olhares África-Brasil que desde que entrei para o curso já tinha. Também é um momento muito importante de reflexão. Inclusive eu já participei e já me enriqueceu muito. Me dei conta de tantas coisas, né? Serviu muito pra mim, não só como docente do curso, mas como pessoa, numa autoavaliação do significado mesmo do racismo que às vezes a gente não se dá conta de que é racista em muitos momentos,

muitas situações, e compreendi isso de maneira muito interessante ao participar do OLHARES África-Brasil (MISM, 2024).

Djamila Ribeiro em seu livro *Pequeno Manual Antirracista* (2019a) fala da importância de se ter espaços específicos para discutir sobre a temática do racismo, desnudando-o. Esse é um dos objetivos do nosso evento.

Algumas avaliações parecem confirmar a ideia da autora. O aluno WGT afirma que “o evento Olhares se impõe pela necessidade do tema abordado, onde a reflexão sobre a temática tem que ser feita” (2020). Outra participante diz que “O debate sobre a Lei deve ter uma continuidade, para que mediante a isso os caminhos possam ser direcionados em busca de uma educação antirracista” (VVD, 2020).

O que desejamos é que mais pessoas possam se interessar por esse evento para que ele possa se transformar em um grupo de estudo e pesquisa. Precisamos ampliar o OLHARES para que possamos, também, ampliarmos nossas ações e atividades, dentro e para além do ISEPAM.

### **3.2.3. QUESTIONÁRIO DO ANO DE 2019**

Em 2019 completou uma década de implementação da política de cotas no ensino superior do Instituto. Embora a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro – ALERJ, tenha instituído a Lei 3.708/2001, que destinava 40% das vagas para os estudantes que se declarassem pardos ou negros (assim aparece no texto), e no vestibular do ano de 2002 já fosse implementada na UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense e UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, no ISEPAM, a reserva de vagas só passou a vigorar no ano de 2009. A referida Lei tem por finalidade assegurar seleção e classificação final nos exames vestibulares aos seguintes estudantes, desde que carentes: negros; indígenas; alunos da rede pública de ensino; pessoas portadoras de deficiência e filhos de policiais militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Foi por meio da Lei Nº 5346, de 11 de dezembro de 2008 que dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, que o ISEPAM passou a aderir ao sistema de cotas no processo de seleção do ano de 2009. As cotas de vagas para ingresso ficaram assim distribuídas: 20% para os estudantes negros e indígenas; 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino e 5% para pessoas com deficiência,

nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Importante ressaltar que a referida Lei também assegurava o pagamento de bolsa-auxílio durante o período de vigência do curso universitário. Desta forma, a legislação, além de criar mecanismos que oportunizavam o acesso desses segmentos ao curso superior, também tentou viabilizar a permanência nessas instituições com a garantia das bolsas.

Devido ao desconhecimento por parte de boa parcela da comunidade interna do ISEPAM em torno dessa política pública inclusiva e dada a sua importância como forma de correção das desigualdades, decidimos ouvir os estudantes do curso e saber o que eles pensavam sobre o tema, com ênfase nas cotas raciais, identificando o número de ingressantes no curso por meio delas. Não bastava apenas saber a opinião dos estudantes sobre o assunto em pauta, pois no ano de 2012, pesquisa com este objetivo já havia sido realizada (Vasconcelos, 2016). Em 2019, além de saber o que pensavam, desejamos conhecer o quantitativo de usuários/as dessa modalidade de política pública, além de ouvi-los/as apresentando e socializando os resultados dos questionários para os/as colegas.

Assim, após a leitura e debate de vários textos ligados ao assunto em sala de aula, aplicamos um questionário para as três turmas do 7º período contendo 15 questões e sem identificação de nomes, nem mesmo com as iniciais. As outras turmas, desde o primeiro período, também participaram, entretanto, suas respostas mais subjetivas, não são objeto de análise aqui. A escolha por este período, deve-se basicamente a dois fatores: primeiro por essas turmas cursarem a disciplina Relações Étnico-Raciais. Segundo, por ser o último do curso, nos levou a acreditar que os cursistas tivessem um maior conhecimento sobre a questão em pauta e por isso utilizassem mais frequentemente as cotas sempre que possível, na medida que fossem sujeitos de direito. Foi o que pressupomos.

Essas atividades realizadas em grupo e na própria unidade escolar onde o aluno-pesquisador estuda, traz, sem dúvida, um maior conhecimento sobre a comunidade interna, principalmente em relação a diversidade existente entre as pessoas que integram este espaço, além da convivência com as diferenças, dentro de cada grupo. Desta forma, o egresso do curso superior do ISEPAM segue atendendo às orientações da Resolução CNE/CP 1/2006. 16 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura Graduação em Pedagogia (Brasil, 2006).

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:  
I – atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;  
X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras (Brasil, 2006, p. 2).

Entre os 63 matriculados nas 3 turmas, apenas dois não participaram da atividade por estarem ausentes neste dia. A idade desses estudantes varia entre 20 e 52 anos. A pesquisa foi apresentada nas turmas e os resultados causaram admiração e também suscitaram muitas novas questões entre os/as presentes, além de demonstrarem satisfação com a realização da atividade, por conhecerem mais o lugar no qual estão inseridos/as.

É preciso mostrar a trajetória de obstáculos imposta aos negros para chegarem à escola. É preciso demonstrar, por meio das estatísticas, o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a “incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia” (Moehlecke, 2002, p. 208). É preciso mostrar por meio da literatura o quanto esse direito foi negado durante os séculos de escravidão. É preciso, como bem lembra Ribeiro (2019a), que,

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história e população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2019a, p. 9).

E, se pretendemos uma educação antirracista, devemos consultar as epistemologias negras para que possamos combater o racismo também na academia. É preciso ecoar a voz de quem a história tentou calar.

Nessa perspectiva, vale visitar, entre outros, os autores, Kabengele Munanga (1999), Joaquim B. Barbosa Gomes (2001), Nilma Lino Gomes (2010), Joel Rufino (2005), Silvio Almeida (2019), Djamila Ribeiro (2018), Achille Mbembe (2016), Iolanda de Oliveira (1999), Perses Cunha (1999), Hooks (2023), Carneiro, (2019).

Por experiência, observamos que, quando se conhece esse percurso desigual entre negros/as e brancos/as pelo acesso à educação, os/as estudantes ficam mais sensibilizados/as para uma reflexão sobre a necessidade e legitimidade das cotas raciais. Esse é um dos primeiros assuntos que surgem no primeiro dia de aula quando são apresentadas a ementa e a bibliografia do curso. Sempre tem a clássica pergunta: “Professora, o que você acha das cotas para negros?”. Logo que começo a explicar, a

polêmica se instala. Depois, aos poucos, vamos observando as mudanças a partir das reflexões propostas pelas leituras, pelos debates, enfim, pelas aulas compartilhadas.

A fim de darmos visibilidade aos resultados dessa conquista, é que propusemos esta atividade, uma vez que temos observado as mudanças promovidas no nosso curso de Licenciatura em Pedagogia. Sem dúvida, as universidades apresentam mais “cores”, e diferentes cabelos, a partir das ações afirmativas no ensino superior.

Os dados aqui analisados, foram coletados através de questionário aplicado nas três turmas do 7º período, ao final do primeiro semestre letivo de 2019, entre os meses de junho e julho na disciplina Relações Étnico-Raciais e Educação. Entre as 61 pessoas que responderam a essas 15 questões, 59 são mulheres e 2 são homens, confirmando assim o perfil preponderantemente feminino do curso.

O fato de muitos entrarem pelas cotas e esconderem essa informação já é sabido, embora isso, talvez, precise ser ainda mais discutido. Se pensarmos em toda a polêmica que envolveu as ações afirmativas, e, mais especificamente as chamadas cotas raciais, não é difícil entender as razões de muitos cotistas preferirem o anonimato sobre a forma de seu ingresso na universidade. Talvez a teoria do estigma trabalhada por Goffman (1981), nos ajude a encontrar possíveis respostas, minimamente satisfatórias para muitas indagações feitas aqui e, em especial para esta. O conceito é assim definido por ele:

O termo estigma, portanto, será usado em referência a um atributo profundamente depreciativo, mas o que é preciso, na realidade, é uma linguagem de relações e não de atributos. Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem, portanto ele não é, em si mesmo, nem horroroso nem desonroso (Goffman, 1981, p. 6).

O autor separou em três grupos os estigmatizados pela sociedade e em um desses, encontram-se aqueles classificados pela raça e etnia. O sujeito que desfruta do direito das cotas, ainda mais sendo negro, por todo histórico de exclusões que o envolve, já está “rotulado”, “carimbado”, visto como inferior e incapaz para existir no espaço universitário. O detalhe que o oportunizou estar nesse espaço, ou seja, ser negro e pobre já o torna um sujeito estigmatizado.

Contudo, algo mais surpreendente diz respeito aos que sendo pardos e pretos e mesmo sendo favoráveis a essa política, não tenham ingressado no curso usando desse direito. Por que o fazem? Segundo a secretária acadêmica LBS, de 38 anos, autodeclarada negra, por vezes os/as cotistas não conseguem toda a documentação necessária para comprovarem que têm direito àquela vaga, por exemplo.

Na primeira turma analisada – 701 - com 15 participantes e com base na autodeclaração, há 7 pessoas negras e 8 brancas. As respostas aqui foram muito instigantes e merecem muitas indagações. Como a colega anterior duas pardas afirmam que entraram pelo vestibular e não por cotas. Uma aluna parda que não ingressou por meio das cotas é enfática: “Sou a favor se o critério for situação financeira e não por raça ou cor”. Esse discurso é comumente proferido pelos negacionistas do racismo brasileiro e ainda tem um grande peso, como pode ser percebido pela fala dos/as discentes. Sobre isso, Bernardino (2004) nos alerta quando afirma que o problema está na categoria raça e não na política particularista em si.

Finalizando a análise dos dados, ficam várias perguntas e algumas hipóteses. Quais as razões para os/as estudantes do ensino superior do ISEPAM, dessas turmas do 7º período, em 2019, em sua maioria, não ingressarem no curso usando as cotas como direito? Por que mesmo concordando com as cotas raciais e as defenderem não as utilizam? Seria pela perda de prazo para inscrição? Seria a elevada exigência burocrática para a comprovação do direito a responsável pelo não ingresso por meio das cotas? Seria a conjuntura política nacional conturbada do ano de 2016 quando essas turmas se inscreveram no curso?

Consideramos o ano de 2016 um marco porque neste ano, mediante o “*impeachment*” da então presidenta Dilma Rousseff como representante de um partido mais popular e que garantiu, ao longo de vários anos no poder, políticas públicas sociais, como as próprias ações afirmativas, talvez muitos acreditassem que as próprias cotas estivessem suspensas ou extintas. Chegamos a ouvir isso dentro da própria escola, mais precisamente em sala de aula e que na mesma situação estava até a Lei 10.639/2003; outra medida de ação afirmativa.

Percebemos que tão logo assumiu o seu vice-presidente, Michel Temer, imediatamente o medo de retrocessos políticos se instalou e a todo tempo sofriamos as ameaças de perdas de direitos historicamente conquistados pela luta coletiva. Se olharmos com mais atenção, talvez vejamos essas preocupações expressas nas próprias folhas de respostas dadas pelos/as discentes, na medida que, por exemplo, ao final vinham alguns recadinhos expressando nomes de políticos.

A opinião de uma estudante que se define como preta e diz não ter entrado pelas cotas, embora pense positivamente sobre elas, nos permite algumas reflexões. Diz ela: “acho bom, mas acho que deveria ser levada mais a sério por parte dos responsáveis pelo

programa”. Quem seriam esses responsáveis? O Governo? As Instituições que as implementam? A quem cabe acompanhar e avaliá-las? Sim, porque como toda política pública ela também deve ser avaliada (Gomes, 2010), para o sucesso de sua continuação, corrigindo as possíveis falhas que apareçam ao longo das experiências.

Em relação ao que pensa sobre as cotas, uma estudante autodeclarada negra se pronuncia com muita ênfase demonstrando certa indignação: “As pessoas que não são cotistas não reconhecem o valor que esse reparo de danos históricos representa, pensam que entramos para a universidade pela janela, acham que não somos capazes, nos criticam, discriminam”. Em contraste aparente com essa, a colega autodeclarada branca disse o seguinte: “Sou a favor da não discriminação, não da política de cotas”. Suas palavras me fazem crer que ela está discriminando sem se conscientizar disso. Sim, porque se ela chegou ao fim do curso conhecendo vários temas dentro da EREER, onde foi dito e mostrado que o percentual da população negra ultrapassa 50%, pelo visto ela não vê nem racismo e nem concebe a “política de cotas” como reparação histórica. Ou será que acredita que vivemos em uma democracia racial?

Enfim, notamos que apesar do aumento do acesso de negros/as no ensino superior, ainda há dúvidas, dissensos, muitos desafios e ideias errôneas no que tange ao funcionamento e objetivo das cotas, principalmente quando se trata do marcador social raça, conforme podemos ver na análise acima explicitada. Entretanto, as respostas mostram uma valorização da reserva de vagas para a população negra como forma de reparação histórica, demonstram que têm conhecimento sobre os processos fraudulentos por parte de quem não tem direito a essa política e sugerem que a mesma seja mais bem acompanhada, mostram uma crença nas cotas como instrumento capaz de reduzir as desigualdades sociais e raciais, como necessária e promotora de justiça social. A pesquisa indica uma necessidade de ampliação do debate em torno das ações afirmativas, com destaque para as cotas como forma de combater os preconceitos e o racismo envolvendo toda a instituição. “Afinal, o antirracismo é uma luta de todas e todos” (Ribeiro, 2019, p. 15).

Em uma turma com 20 participantes, 702, onde 4 se autodeclararam negros e 8 pardos, não houve um que tivesse entrado pelas cotas, embora concordem com essa política. Uma aluna que se identifica como parda, ao responder à questão número 13, que pergunta se entrou pelas cotas, responde que não, mas ao responder à questão 14 sobre o que pensa em relação a essa política a aluna afirma que “acha certo existir pois os negros



sofrem muita discriminação”. Então, o que a levou a não se matricular por este sistema? Desconhecimento? Desinformação?

Quando questionada se participava de reuniões do curso, a secretária respondeu que muito pouco. “Sinto falta da gente juntar para fazer mais reuniões; Direção, Coordenação e Secretaria, eu acho que é necessário essas três equipes se unirem mais para fazer reuniões com os alunos porque sinto que eles ficam muito perdidos nas informações” (LBS, 2024). Embora afirme que haja uma comunicação diária entre os três setores, ela sente que há uma lacuna no que diz respeito ao aluno.

Na mesma turma, outra também parda, afirma que essa modalidade “é uma forma de compensar todo o preconceito sofrido pelos negros ao longo da história”. As respostas nos sugerem, um certo grau de conscientização a respeito desse direito, mesmo que não o utilizem. Como nessa resposta de mais uma que se vê como parda: “Pode ser um instrumento de reparação de injustiça (se bem fiscalizado)”. Essa resposta merece reflexão, pois não são poucos os casos de “fraudes” quando se fala em reservas de vagas nas instituições públicas. Embora não seja tema para análise neste estudo, é oportuno lembrarmos que a Comissão de Heteroidentificação é uma realidade em muitas instituições de ensino superior, como uma forma de assegurar o direito às cotas a quem o tem. A comissão faz um trabalho complementar à autodeclaração e vem tentando coibir as fraudes mediante a tantas denúncias (Santos; Estevam, 2018). O ISEPAM ainda não possui esta comissão, conforme afirma a secretária acadêmica LBS (2024).

Outra turma contendo 26 respostas, 703, apresenta 4 autodeclarados negros, 3 pardos, 1 preto e 18 brancos. Importante frisar, que, o questionário não sugeriu cor/etnia, como fazem algumas pesquisas. Essa é a razão para algumas pessoas se autodeclarem negras, pretas ou pardas, mas sabemos que a população negra é constituída pela soma de pessoas pretas e pardas, como já dito em parágrafos anteriores. Entre os 8 que faziam jus às cotas raciais, apenas 1 que, se autodeclarou negra, as utilizou e assim justifica: “as cotas são de suma importância para minimizar as desigualdades raciais e sociais existentes”. Essa resposta sugere um certo conhecimento em relação a essa política, sobretudo por perceber que as duas categorias, ou seja, classe e raça, merecem ações de reparação. Enfatiza-se isso para contrastar com a de outra que se identifica como branca e diz que não entrou por cotas, mas “por vestibular”. Essa não é a única que pensa que o sistema de cotas exclui as pessoas do exame de seleção, como se apenas o comprovante de carência socioeconômica e de cor fosse o bastante para assegurar o ingresso por meio

das cotas. O fato é que com ou sem cotas, ou seja, pela reserva de vagas ou por ampla concorrência, todos/as que se candidatam a uma vaga de ingresso ao curso precisa se submeter a uma avaliação escrita.

Uma resposta de uma moça que se autodeclara branca e não entrou na instituição pelo sistema de cotas, chamou bastante atenção. Segundo ela, as cotas são: “Meio que o governo arrumou por não oferecer ensino de qualidade para todos”. A primeira ressalva a se fazer, é que as cotas não foram um arranjo do governo. É claro que o Estado demonstrou sensibilidade ao tema aprovando e sancionando a lei de cotas. Mas quando fez, atendeu a uma demanda da sociedade organizada que clamava há tempos por mais oportunidades de acesso ao ensino superior. No entanto, ela acerta quando diz que não há escolas de qualidade para todos e assim, o prejuízo fica para as populações pobre e preta que são as que dependem da escola pública e não disputam de forma igual com os/as que puderam ter uma formação intelectual melhor já que tiveram condições de estudarem em escolas privadas.

As divergências de opinião a respeito das cotas, sobretudo as raciais, são tantas, em alguns setores da sociedade, que a constitucionalidade delas foi questionada e o Supremo Tribunal Federal - STF precisou julgá-la, em 2012, decidindo por unanimidade a constitucionalidade das cotas raciais, pois a consideraram um mecanismo para superação das desigualdades entre negros/as e brancos/as. E para fazer coro com a decisão do STF, reproduzo o pensamento da aluna que se autodeclarou parda sobre o que pensa a respeito dessa política: “Importante para a construção da democracia”.

Abaixo reproduzo um quadro sobre ações afirmativas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e educação do Campo, especificamente, na modalidade cotas, para termos uma dimensão da funcionalidade dessa política pública e avaliarmos o seu potencial de inclusão.

No mês de setembro do ano de 2023, a Secretaria Acadêmica (SECAD), após solicitação, nos forneceu esse documento contendo o quantitativo de cotistas, do período que compreende os anos de 2009 a 2023, dos Cursos de Educação do Campo (PROCAMPO), e do Curso de Licenciatura em Pedagogia, elaborado pela Coordenação Geral do NAAC. Nele consta uma sugestão de “confirmação dos dados através de nova pesquisa a ser realizada pelo pesquisador”. Ainda que o nosso foco seja o curso de Pedagogia, e aqui também estejam dados referentes a outro curso, aliás, já extinto em 2017, no ISEPAM, ele pode nos ajudar a ter uma dimensão do funcionamento e

aplicabilidade das cotas na medida que constatamos a sua utilização pelos/as ingressantes de ambos os cursos.

A graduação em Educação do Campo teve início no ano de 2011 e foi a primeira, em instituição pública, na região Sudeste, “atendendo a necessidade de alunos que atuam em escolas rurais e/ou comunidades de assentados”, este era o seu objetivo. Portanto, o PROCAMPO também é um curso de formação de professores/as.

O primeiro vestibular foi realizado no segundo semestre de 2011 e 42 alunos/as foram aprovados/as e matriculados/as.

O primeiro quadro mostra as legendas referentes a cada tipo de cotas reservadas aos sujeitos de direito

**Quadro 2 – Legendas**

RP	NIQ	DF
Rede Pública	Negros, Indígenas e Quilombolas	Deficiente Físico

**Fonte:** Elaborado pela autora (2024).

**Quadro 3 - Licenciatura em Pedagogia e Educação do Campo**

<b>Ingresso - Vestibular e Sisu (Ações Afirmativas)</b>				
<b>Ano</b>	<b>RP</b>	<b>NIQ</b>	<b>DF</b>	<b>Total Anual</b>
2009	48	48	22	118
2010	24	24	12	60
2011	1	0	0	1*
2012	30	34	5	69
2013	35	32	6	73
2014	45	45	14	104
2015	15	15	3	33
2016	18	18	4	40
2017	11	11	3	25
2018	17	17	3	37
2019	9	9	2	20
2020	6	6	2	14
2021	36	35	7	78
2022	25	25	7	57
2023	37	37	9	83

**Fonte:**

Acadêmica do ISEPAM (2024).

Secretaria

Em geral, a cada edital são oferecidas 120 vagas para a Licenciatura em Pedagogia. Esse total é dividido formando 3 turmas de 40 alunos/as em cada, sendo uma turma no turno da tarde e 2 no turno da noite. O primeiro e segundo vestibulares realizados no ano 2009 para o curso de Pedagogia conta com um grande número de cotistas e isso chama a atenção por ser o começo do ingresso com reservas de vagas. Os dados também nos dizem que durante esses anos, de 2009 a 2023, não houve interrupção da política de cotas no Ensino Superior do ISEPAM.

O primeiro vestibular para a Licenciatura em Educação do Campo aconteceu no segundo semestre de 2011 e o segundo no primeiro semestre de 2012. Durante o período de seu funcionamento houve um total de 102 alunos/as matriculados/as no curso. Desse

total 42 estudantes se formaram, ou seja, concluíram o curso. O número de estudantes evadidos foi significativo merecendo estudos mais aprofundados que expliquem as razões do fato.

As informações obtidas no Organograma da Situação dos Graduandos da Licenciatura em Educação do Campo 2011/2017, elaborado pela coordenadora do curso entre os anos 2015-2017, professora TRS, a respeito do PROCAMPO, nos fazem concluir que o quadro acima só abrange as duas Licenciaturas – Pedagogia e PROCAMPO – nos anos 2011 e 2012, pois foram os únicos com ingresso de estudantes para o referido curso.

Com o quadro podemos atestar a importância dessa modalidade de ação afirmativa, desse instrumento de inserção de tantas pessoas nas universidades. Assim como destaca Heringer (2014), sobre o sucesso das ações afirmativas no Brasil, ele também mostra o avanço trazido pela implementação das políticas de ação afirmativa e, sobretudo, em relação ao acesso à educação superior. Quantos e quantas jovens recém-saídos/as do ensino médio puderam ingressar no ensino superior via ações afirmativas. No quadro onde aparece RP tem muitos CPF, nomes e sobrenomes, medos e muitos sonhos. Quantos/as indígenas, negros e quilombolas tiveram seus planos interrompidos por falta de oportunidades de ingressarem em uma universidade? Quantos e quantas tiveram suas vidas modificadas por que conseguiram acessar um mundo de possibilidades oferecido pelo ensino superior? Quantas pessoas com deficiência tornaram-se mais fortes para enfrentar o preconceito após cursarem uma faculdade e tecerem laços com o conhecimento e com outros sujeitos?

Esse quadro nos diz que sim, vale à pena lutar pela política inclusiva de cotas que permite a realização de sonhos e a execução de projetos de tantas pessoas e principalmente dos/as jovens que são os mais afetados pelas desigualdades sociais e raciais e pela falta de oportunidades.

### 3.2.4. QUESTIONÁRIOS DO ANO DE 2022

#### a) Docentes

No primeiro semestre do ano de 2022, o curso de Licenciatura em Pedagogia possuía 16 turmas, divididas em dois turnos; tarde e noite, sendo apenas uma turma de 3º período com a disciplina Relações Étnico-Raciais ministrada por esta professora-pesquisadora em horário noturno.

O quadro docente era composto por 23 professores/as, sendo 14 do Ensino Superior e 9 docentes I e II, do Colégio de Aplicação (CAp), Educação Infantil ao Ensino Médio, referente a escola básica, que desde a Portaria emitida pela DESUP, tem permissão interna e legal para que os/as profissionais docentes transitem entre os diferentes segmentos de ensino da unidade. Assim, caso o/a profissional não complete a totalidade de sua carga horária na Educação Básica, para onde está lotado/a e para a qual é concursado/a, havendo necessidade de docentes no Ensino Superior, fato não raro, é facultado ao discente este direito.

Importante ressaltar que esta nomenclatura dos segmentos de ensino citada acima faz parte dos documentos administrativos, como por exemplo, o contracheque.

No semestre, 2022.1, presencial, após dois anos de distanciamento social e de escola fechada para o ensino, devido à pandemia da COVID-19, como já mencionado, todas as turmas já iniciaram cursando a nova matriz, implantada no 1º semestre do ano de 2019, ou seja, até o sétimo período, e já no semestre 2022.2, também tivemos o 8º período, criado a partir deste dispositivo.

Aplicamos um questionário para o corpo docente do Curso de Pedagogia, durante os meses de junho e julho, com o objetivo de traçar um perfil desse grupo, mapeando o número de pardos e pretos, o seu posicionamento em relação as ações afirmativas, com destaque para as cotas raciais e para a referida disciplina, entre outros. Entre estes encontram-se os coordenadores/as Acadêmico, Geral, de Estágio e de Pesquisa e Extensão e são citados nesse trabalho pelas iniciais do seu nome para preservação de sua identidade. Dos 22 profissionais convidados/as à participação, 50% responderam o questionário, ou seja, 11 docentes: LR, JL, VS, GA, CAC, JS, PM, RB, CS, AF, RL. Sendo 4 profissionais do gênero masculino e 7 do feminino.

Em relação à política de cotas, 10 profissionais disseram concordar e justificam

“pelo fato de termos uma sociedade historicamente desigual”, “pela oportunidade que elas criam, sobretudo para a população negra”, “pela existência do racismo estrutural no Brasil”, etc. Entretanto, a profissional que se opõe a esta política inclusiva, afirma o seguinte: “avalio como medida hipócrita”, na medida que grande parte da evasão que ocorre é pelo fato dos cotistas não conseguirem acompanhar o processo de aprendizagem porque não desenvolveram “competências e habilidades” necessárias, defende ela. O que talvez esta professora não saiba é que em várias universidades desenvolveram-se programas para que os ingressantes cotistas tivessem como melhorar em algumas áreas que tivessem defasagem de conteúdo. Além de muitas pesquisas mostrarem que os/as cotistas têm tido melhores desempenhos e rendimentos que os/as não cotistas. Como exemplo citamos o jornal “*O Globo*” de 3/10/2024, que revela os dados do Censo da Educação Superior e afirmam que “em 2023, 51% dos alunos cotistas concluíram o curso, enquanto a conclusão entre não cotistas foi de 41%”. Conforme o jornal, a situação foi similar entre a rede pública e a rede privada.

Quanto ao trabalho em sala de aula com a ERER, houve unanimidade na resposta, pois todos/todas afirmaram trabalhar com a temática em algum momento.

Quanto a cor/etnia, com sugestão de classificação baseada no IBGE, a distribuição foi a seguinte: 9 se autodeclararam como brancas/os e 2 como pardos/as.

Interessante observarmos que a partir deste ano de 2024 será mais fácil fazer esse mapeamento de cor/etnia, pois junto aos documentos pessoais dos/as servidores/as irá ter um documento intitulado Declaração de Autoclassificação de Etnia, onde a pessoa irá assinalar uma das 5 opções como as do IBGE.

## **b) Ex-Diretores/as**

O quadro abaixo refere-se aos dados mais objetivos e gerais dos/as ex-Diretores/as, entretanto a última, eleita em 2022, ainda continua no cargo, portanto ainda não é ex. Inicialmente a ideia era cobrir cronologicamente o tempo abarcado por esta pesquisa, 2012-2022. Mas como a diretora do período de 1992-1994 está na ativa e há 50 anos no quadro de funcionários/as do Instituto, decidimos ouvi-la para termos informações sobre as relações étnico-raciais em gestões mais antigas. Os dados foram fornecidos pelos/as profissionais por meio de questionários.

**Quadro 4 – Dados dos/as Ex- Diretores/as – I(S)EPAM**

NOME	Cor/etnia	Idade	Período	Gênero
EMO	branca	72	1992-1994	F
MAS	branca	70	2007-2013	F
RCLG	branca	60	2013-2014	F
GC	branca	43	2015-2017	M
MCA	branca	57	2018-2022	F
ROLM	parda	54	2022-2025	F

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2024).

O questionário foi organizado com 7 questões objetivas de identificação pessoal, e 7 questões subjetivas.

A aprovação à política de cotas foi uma unanimidade entre os/as participantes por considerarem as desigualdades social e racial um grande mal em nossa sociedade. Assim como constatamos que a preocupação com as questões étnico-raciais esteve presente desde à Direção de EMO, pelo menos.

Sim, sempre houve uma preocupação com as relações étnico-raciais, hoje essa preocupação tem sido maior, pois o preconceito nos últimos anos encontra-se bastante presente, podemos contribuir com a conscientização da nossa clientela trabalhando o chão da escola para reduzir esse mal que nos assola (EMO, 2023).

A última questão diz respeito à função da gestão na promoção de uma educação antirracista. Compartilho aqui experiência da ex-diretora MCA:

Vivenciamos uma experiência de mediação de grave conflito quando uma estagiaria identificou dentre os grupos de alunos de uma determinada turma uma criança negra que manifestou não se perceber como tal. A estagiaria, também negra, teve a iniciativa de trabalhar a questão da cor da pele, mas sua iniciativa espontânea foi interpretada pela mãe como ato racista e acusações foram publicadas em rede. A situação foi bastante delicada para ambas as partes, pois as acusações aconteceram antes que os fatos fossem conhecidos e o assunto foi tratado diretamente com a Direção, que trouxe para o diálogo um professor que tem representatividade nos grupos étnicos organizados. Tudo foi esclarecido, mas infelizmente as acusações postadas não foram retiradas e a imagem equivocada de um ato racista ficou registrada como verdade. São muitos os desafios (MCA, 2023).

A função do gestor dentro de um quadro de conflitos é fundamental para a definição das concepções pedagógicas da escola.



### c) Discentes

Logo ao iniciarmos o semestre com a disciplina Relações Étnico-Raciais, entre os meses de fevereiro e março, aplicamos um questionário para essa turma, denominada 302. Nosso objetivo principal foi avaliarmos as mudanças, ou não, que a disciplina pudesse provocar nos/as estudantes. Para isso, ao final do semestre aplicamos outro. Além das 8 questões de identificação pessoal, de cunho mais objetivo, existem 7 questões de caráter subjetivo.

A maior parte da turma teve o ano de 2021 como ano de ingresso na Instituição. Entretanto há quem tenha ingressado em 2019 e também no ano de 2020.

Participaram da consulta inicial 27 estudantes, sendo 3 do gênero masculino e 24 do gênero feminino com idade entre 19 e 51 anos. Desse total, 23 ingressaram por meio de vestibular e 4, pertencentes a população negra, entraram pelo ENEM.

Sobre o grau de escolaridade dos pais há uma diversidade de respostas. De um colega para outro/a e entre a mãe e o pai.

**Quadro 5 – Grau de Escolaridade dos Pais**

	Sem escolaridade	Ensino fundamental	Fundamental incompleto	Ensino Médio	Médio incompleto	Ensino Superior	Superior incompleto
Pai	1	3	7	9	3	2	—
Mãe	2	2	7	8	1	3	2

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2024).

Entre as respostas, apenas uma disse desconhecer o grau de escolaridade dos pais, embora achasse que fosse ensino fundamental e 2 responderam que o pai tinha ensino técnico, mas não especificou se seria nível fundamental ou médio.

O nível com maior concentração de pessoas está no Ensino Médio.

Dado que me chamou atenção foi quando responderam sem escolaridade não havendo opção ou sugestão de resposta e ainda assim não escreveram “analfabeto”. E isso me remete a Paulo Freire que afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Talvez esses pais tenham também ensinado aos filhos/as a lerem o mundo mesmo sem saberem ler as letras.

Entre as pessoas de baixa renda, é comum terem poucas pessoas na família com ensino superior, sobretudo entre pessoas acima de 40 e/ou 50 anos. Essas idades se relacionam com o momento de expansão das escolas públicas, principalmente da década de 1990 em diante, possibilitando maior acesso as gerações mais novas. Entre as pessoas

que responderam, 5 afirmaram ser as primeiras da família a cursarem uma graduação, enquanto 21 pessoas afirmaram ter em sua família pessoas que possuíam o curso superior. Sobre esses dados, me surpreendeu a idade delas, 3 têm entre 19 e 23 e 2 entre 36 e 46.

A 1ª questão subjetiva do questionário era uma interrogação acerca das expectativas do/a estudante em torno da disciplina. Como muitas se assemelharam, fiz um texto que as contemplasse. Outras transcrevi, *ipsis litteris*, as quais apresento a seguir:

Acredito que esta disciplina trará a oportunidade de ampliarmos nosso olhar para um problema tão pertinente e tão pouco abordado, o racismo. De forma a promover um olhar mais crítico para essa questão (SG). Assim, com uma perspectiva coletiva, declarou esta aluna que se autodeclarou como parda.

“As expectativas são muitas, pois é um assunto que me interessa muito, pois para lutar pelos meus direitos como mulher negra eu preciso me aprofundar no assunto” (DS). Interessante como essa estudante aposta no conhecimento como estratégia de luta e dessa forma ela se aproxima da luta do povo negro organizado, do Movimento Negro, que como ressaltamos em capítulo anterior, via a ascensão da comunidade negra por meio da educação e por isso, há séculos vem lutando pelo direito à educação.

HC, aluno que se autodeclara negro assim definiu o que espera da referida disciplina. “Que eu possa entender e discutir a melhor maneira de implementar a cultura africana e afro-brasileira em minha profissão”. A preocupação com o exercício da docência aparece em muitas respostas, bem como a maneira de ensinar e preparar os/as futuros/as educandos/as para atuarem em uma sociedade desigual e racista.

AS que se identifica como parda, tem uma visão bastante pragmática a respeito da EREER e parece estar certa da sua aplicabilidade. Afirma que precisa “aprender e entender como agir em determinadas situações que envolvam o assunto”.

E seguem as respostas da turma à enquete.

Ampliar o conhecimento sobre o racismo, aprender a cultura afro-brasileira e indígena, suas histórias e lutas para serem reconhecidos como cidadãos. Conhecer a questão racial e seus desdobramentos principalmente no ambiente escolar e um pouco da história passada para mudar o presente. Entender a origem dos preconceitos e do racismo, observando seus efeitos para as pessoas. Aprender sobre a cultura do povo brasileiro e ter conhecimento para ser útil às pessoas no sentido de conhecerem os seus direitos. Saber mais sobre a EREER para que se fique mais atento às questões que muitas vezes passam despercebidas. Aprender novas coisas para tornar as aulas e os alunos mais motivados.

Aprofundar sobre as relações étnico-raciais para não ficar no senso comum. Aprender para combater os diversos tipos de racismo, compreendendo melhor as relações existentes e as legislações vigentes visando garantir os direitos a todos.

IA, que se identifica como “branca (mestiça)”, aponta o que espera deste componente curricular: “Mostrar um novo ponto de vista sobre a sociedade, independentemente se vou ou não concordar, a reflexão é algo que só tem a acrescentar”. Ao se autodeclarar branca mestiça, e, logo em seguida, aviltar a possibilidade de discordar das ideias que serão expostas em sala de aula, a aluna parece estar defendendo aquele velho discurso da mestiçagem como ideologia do século XIX (Munanga, 1999). O discurso que tenta anular toda diferença e desigualdade entre brancos e negros. E sendo ela também uma mestiça, pode inclusive negar o racismo no Brasil, já que afirma que aqui ninguém é totalmente branco. Desta forma, a moça está previamente justificando toda a sua postura contrária à afirmação de qualquer proposta de correção histórica e/ou reparação ao racismo que venha ter.

Ao modelo racista universalista brasileiro, segundo Munanga (1999), se opôs o modelo de racismo diferencialista, que se desenvolveu, por exemplo na África do Sul e nos Estados Unidos.

Este racismo, em vez de procurar a assimilação dos ‘diferentes’ pela miscigenação e pela mestiçagem cultural, propôs, ao contrário, a absolutização das diferenças e, no caso extremo, o extermínio físico dos ‘outros’ (por exemplo: o nazismo) (Munanga, 1999, p. 11-12).

A segregação causada por esse tipo de racismo, possibilitou “a construção de identidades raciais e étnicas fortes no campo dos oprimidos desses sistemas” (Munanga, 1999, p. 12). Já no Brasil, diante de um racismo mais “velado”, essa construção foi acontecendo de forma mais lenta com a presença do mito da democracia racial.

Retomando ao questionário, a turma, de forma unânime, respondeu positivamente em relação à contribuição da EREER no exercício da profissão docente. O destaque se deu em função da necessidade de lidar com a diversidade de pessoas e realidades existentes no país e de combater o racismo, o preconceito e todo tipo de violência.

Com relação à questão que aborda o impacto da disciplina sobre a identidade do/a discente, uma aluna disse que não a afeta e outra disse não ter clareza, já que sua identidade teria se firmado muito nos últimos anos. As demais respostas ficaram em torno da preocupação de cada um/a em buscar o seu lugar na sociedade, de se conhecer e de conhecer seus ancestrais para que possam entender questões pessoais e familiares através

da trajetória histórica. Segundo PJ, aluno que se identifica como pardo, a disciplina “irá me auxiliar na questão do preconceito, e também a me valorizar como sujeito de direito e deveres na sociedade, e minimizar os impactos sociais e discriminatórios”.

Analisando a questão de número 4, que interroga se a temática das Relações Étnico-Raciais interessa como assunto para o TCC, alguns pontos merecem considerações.

Entre os/as 27 participantes, 11 disseram não, embora muitos/as desses/as vejam o tema como importante. Entre os/as 11, 09 são negros/as. O sim foi dito por 10 participantes, sendo, entre eles/as, 7 negros/as. Já as indecisas, em um total de 6, sendo 2 brancas, são aquelas que acham interessante a temática, mas já têm outro tema desde períodos anteriores, ou acham o assunto importante, mas ainda não fizeram a escolha.

Reproduzo aqui a justificativa para o sim da aluna DS, que se declara como negra. “Sim, é um dos assuntos que me chama atenção, pois ainda há muito o que fazer em relação a isso, então acredito que nada melhor que defender o meu TCC, ‘defendendo’ a minha cor”. Parece que essa lógica não imperou entre os/as 9 negros/as que responderam não se interessar pelo tema como objeto de estudo para o seu trabalho de conclusão de curso.

Precisamos, talvez, pensar em estratégias que despertem a comunidade estudantil do ensino superior para a importância da pesquisa voltada a educação das relações étnico-raciais, divulgarmos os resultados do estudo e promovermos debates. Sem dúvida, essa é uma possibilidade de efetivação da Lei 10.639 na instituição escolar.

Quanto às pessoas indecisas, e considerando que estão cursando o 3º período, e que, portanto, tem ainda mais da metade do curso pela frente, cabe um esforço coletivo da unidade educacional para ampliar as discussões acerca da questão para que a comunidade possa se familiarizar com os temas que envolvem a ERER, como por exemplo, as lutas e resistência, a cultura, as conquistas e os desafios, a legislação garantidora de direitos do povo negro e indígena, além da própria LDBEN.

A resposta da aluna LS, que se autodeclara negra, parece um apelo e reforça o que dissemos acima. “Professora, ainda estou bem perdida em relação ao tema, mas estou gostando demais da sua matéria, quem sabe até o fim do período eu possa me encantar por algum tema dentro da matéria.”

Quando trabalhamos com relações étnico-raciais o tema discriminação vem a reboque, é como consequência. Por isso incluímos o item, de forma geral, ou seja,

englobando qualquer tipo no questionário. Sendo assim, falaram de gênero, raça, geracional, territorial, gordofobia e outros.

Dos/as questionados/as, 12 afirmaram nunca ter sofrido discriminação, enquanto 15 pessoas responderam com sim. Interessante observarmos a classificação de cor, sobretudo neste caso. A distribuição foi a seguinte: 11 pessoas negras, 2 brancas e 1 amarela.

Assim declarou uma aluna sobre ter sofrido algum tipo de discriminação:

Sim, vários. Por ser negra, acima do peso. Já fui seguida no supermercado, já me chamaram de ‘bolinho de bacalhau queimado’, entre outros tipos. Sim, sofremos discriminação por sermos bolsistas em uma escola particular da cidade pois o meu pai trabalhava lá, já senti até em transporte público pessoas escolherem se sentar do lado de brancos, entre outros. (DS).

Falar de racismo, discriminação e preconceito é também falar de traumas, como bem afirma Grada Kilomba (2020). É preciso ter uma escuta atenta. É preciso deixar as pessoas falarem das suas dores e experiências.

Algumas alunas falaram do fato de serem mulheres negras e por isso sofrerem duplamente por trazerem em seus corpos as marcas de uma sociedade fundada sobre o patriarcalismo e a escravidão (Carvalho, 2002). Como consequência vivemos sob a cultura machista e racista. Eis a face da interseccionalidade, onde as identificações de classe, raça, gênero, se entrelaçam, exercendo forte dominação, numa relação de poder em que a mulher negra, que em geral, carrega todas essas marcas, está sempre em condições de desigualdade nesta sociedade cisheteropatriarcal (Akotirene, 2020).

Encerrando o questionário, a pergunta foi sobre a importância de se fazer um curso de nível superior. Mesmo que os discursos se diferenciasssem em alguns pontos, a questão do ensino superior como passaporte para um bom emprego e para uma melhor qualificação para o mercado de trabalho esteve presente de forma preponderante nas respostas. O diploma do ensino superior como possibilidade para novas e melhores oportunidades profissionais, aparece como uma crença.

A aluna que se autodeclara negra, se pronunciou assim sobre a importância do ensino superior: “(...) São inúmeros os benefícios. E principalmente para uma mãe solo, negra e pobre. Ter o ensino superior é ir além das expectativas, além das estatísticas” (BLD). O que essa moça está dizendo é que as oportunidades são bem rasas para determinados grupos sociais. Ela também está indo na contramão da noção de democracia racial pensada por Gilberto Freyre na década de 1930. Sua declaração interseccional está

relacionada às denúncias e lutas de muitas feministas negras, como Gonzalez (2020), Akotirene (2020), além de tantas outras.

Quanto ao item “cor/raça”, a atividade deixou em aberto, não sugerindo classificação, como faz, por exemplo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dessa maneira, houve a possibilidade de algumas pessoas se autodeclararem como negras e não como pardas ou/e pretas, embora na análise tenhamos considerado o dado como indicador relativo à população negra, que significa a soma entre pretos e pardos, como faz o referido Instituto.

**Quadro 6 – Questionário Inicial – Turma 302 (Fev./Mar. 2022)**

Cor/raça	Branca 07	Amarela 01	Preta 01	Parda 08	Negra10
Sexo	Masculino 03	Feminino 24			

**Fonte:** Dados da pesquisa.

De acordo com o “Diário de classe – Pedagogia”, fornecido pela SECAD do ISEPAM, ao final do semestre do ano de 2022, havia 32 alunos/as inscritos na disciplina Relações Étnico-Raciais formando a turma 302 Desse total, 4 pertenciam ao sexo masculino e 28 ao sexo feminino. Desses inscritos, 27 eram frequentadores e 5 não frequentavam, sendo um homem e 4 mulheres. Esse questionário contou com a participação de 23 pessoas, ou seja, 4 pessoas a menos do que o inicial, respondido por 27.

**Quadro 7 – Questionário Final – Turma 302 (Jun./Jul. 2022)**

Cor/raça	Branca 06	Amarela 02	Preta 01	Parda 06	Negra08
Sexo	Masculino 02	Feminino 21			

**Fonte:** Dados da pesquisa.

O questionário foi constituído de 3 questões de identificação pessoal e 10 questões subjetivas, cujo o objetivo central foi observar e analisar as possíveis mudanças ocorridas com os/as discentes após terem a experiência com a ERER, por isso, como já dissemos, foram aplicados 2 questionários; sendo um no início do semestre, analisado anteriormente, e outro no encerramento do semestre, o qual analisaremos a seguir.

A questão número 1 que pergunta a respeito das expectativas que tinham em relação ao componente curricular, houve uma unanimidade na resposta positiva, pois todos/as disseram que foram alcançadas e houve também quem dissesse que foram superadas.

O aluno PCJ, que se autodeclara pardo afirma que “foram além das expectativas, pois a disciplina discutiu como são dadas as questões de preconceitos, discriminação, com

a população negra na sociedade brasileira ainda no século XXI.”

Outra aluna, GCMP, que se autodeclara negra, assim se pronunciou: “Ultrapassou todas as expectativas. Eu era uma ignorante a respeito de raça e etnia. Achava que sabia algo, porém não sabia nada. Tudo que eu tinha conhecimento era muito superficial e fantasioso, não tinha nada do que acontece na realidade.”

A 2ª questão aborda a possibilidade de a disciplina contribuir para o exercício da profissão docente e apenas uma aluna, APF, que se identifica como branca, diz de forma direta e sem nenhuma justificativa que “não”. Talvez, de forma equivocada, ela pense que a questão racial e o racismo sejam assuntos exclusivos da população negra. Por não sentir na pele o ódio destilado por uma grande parte da sociedade e nem andar o tempo todo com medo de ser suspeita de roubos, ou qualquer crime, ou despertar a desconfiança da polícia durante quase todo tempo, ela considere uma luta que deve se restringir aos que sofrem com as consequências dessa “erva daninha”, como se referia Ney Lopes ao racismo.

Em relação a 4ª questão, sobre o despertar de interesse pelo tema da EREER para a elaboração do TCC, 11 pessoas disseram que sim devido à importância e riqueza do tema. A aluna GCMP, negra, disse o seguinte: “Sim. Muito, inclusive! Porém, tenho que me dedicar mais ao assunto”. Sua conclusão nos remete ao pensamento da escritora Maul (2023), citada anteriormente, que justifica suas pesquisas e a elaboração do seu livro pelo desconhecimento e o desejo de aprender sobre as relações étnico-raciais.

Diz DSH, que se autodeclara negra: “Sim, com certeza é um dos meus temas favoritos, seria uma honra poder defender meu TCC falando sobre a minha identidade, sobre o meu povo”. Sua afirmação dialoga com a escritora Neusa Souza.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p. 46).

A resposta de TGL, que também se define como uma mulher negra é bastante reveladora do ponto de vista político, na medida que parece se ver como responsável pela luta mediante a sua identificação.

Sim, me interessa muito, estou quase decidida a me aprofundar nesse tema para o meu TCC. Sei que eu conseguiria com êxito defendê-lo escolhendo essa temática. Seria também uma escolha pessoal eu como uma mulher negra que teve de enfrentar diversos casos de racismo pela cor da minha pele e do meu cabelo crespo (TGL).

O depoimento de JRG, aluna negra, parece confirmar o que os/as discentes já diziam sobre a disciplina quando ela era oferecida só no 7 período, fala da importância de se discutir as relações étnico-raciais em períodos anteriores. “Sim. Durante o estudo dessa matéria ao longo desse período, observei que é uma temática de grande potencial para o meu TCC.”

As pesquisas mais recentes no ISEPAM, sugerem um aumento no número de trabalhos finais onde as relações étnico-raciais aparecem como objeto central desde que este componente curricular passou a fazer parte da matriz curricular em vigor a partir do ano de 2019 como obrigatória e não mais como eletiva.

Apesar de ter sido “eletiva obrigatória”, talvez pelo fato de ser eletiva, ganhasse o *status* de menos relevante. Além disso, não é demais lembrar, que a partir do referido ano, ela passou a ser ministrada de forma efetiva, no 3º período, oferecendo maior possibilidade de escolha por o/a aluno/a que tem até o 8º período para fazer a defesa do seu TCC. A resposta da aluna JPY, que se identifica como negra, acena para essa possibilidade: “É um caso a se pensar sim, mas ainda não defini nada” Sua questão ainda em aberto, contrasta com a afirmativa de APF, mulher branca, que parece bem definida. “Não. Não há interesse para o meu TCC.” Será?

Penso que toda essa especulação expressa acima pode ser um importante assunto para as próximas pesquisas. A conferir!

Quanto a questão 7, referente à autodeclaração de raça/etnia, se teria alterado em comparação com a que fora assinalada na “Ficha de matrícula”, não houve ninguém que tenha mudado a resposta, segundo o questionário.

Analisando a questão que aborda o impacto da disciplina sobre a identidade de cada um/a, percebo algumas conquistas, no sentido de que as respostas sinalizam que muitos preconceitos foram vencidos, ou pelo menos questionados. Muitas ideias tidas como verdadeiras e sedimentadas puderam ser (re) avaliadas e isso é o que se espera de um ambiente universitário, o direito à dúvida e ao questionamento, sobretudo em cursos de formação de professores/as, afinal, esses/as profissionais irão ensinar e contribuir para a formação de valores de muitas outras pessoas. Até porque, devemos lembrar que trabalhar com a questão da identidade não é algo simples, uma vez que não há consenso em relação ao conceito, nem mesmo dentro da academia e mais especificamente, na teoria social (Hall, 2014).



A expressão dessa aluna, autodeclarada branca traz essa perspectiva descrita acima: “Percebo que me tornei uma pessoa muito mais sensível para tratar de assuntos como o racismo, deixei de lado a ideia de achar que era tudo muito exagerado, que os negros estavam militando em excesso” (AVL).

Há duas falas mais específicas que nos fazem refletir sobre algumas características da identidade. A primeira é de uma estudante que se autodeclara parda. “Não. Não trouxe impacto sobre a minha identidade, pois eu não tinha dúvidas sobre quem eu sou” (MVT). A aluna ARCS, branca, reiterou o que havia dito: “Como falei no início das aulas, acredito que não, porque eu já tenho a minha identidade fixa em algo maior” (ARCS). A concepção de identidade das duas estudantes parece contrariar a perspectiva de autores como Hall (2014), Silva (2000) ou Gomes (2010).

Descentrar os impactos do racismo na construção da identidade e da subjetividade dos negros e incluir como esse fenômeno afeta essas mesmas dimensões dos outros grupos étnico-raciais é um dos debates desencadeados pela introdução da Lei 10639/03. Para tal, exigirá de nós um aprofundamento teórico sobre o tema, a superação de valores preconceituosos e uma visão sobre a identidade conquanto uma construção social, cultural e política povoada de ambiguidades e conflitos, e não como algo estático (Gomes, 2010, p. 74).

Algumas alunas, 2 negras e 1 branca, abordaram a questão indígena em seus questionários, destacando que puderam valorizar a ancestralidade negra e indígena e o sentimento de pertencimento a partir das aulas. Como já dito, apesar do cerne do nosso trabalho ser a questão negra, em nossas aulas também trabalhamos o tema indígena, entre outras formas, usando as Diretrizes Curriculares específicas e o livro do intelectual e ativista Ailton Krenak (2020).

Sobre o impacto da disciplina, disse a aluna que se declarou como negra:

Sim. Como falei anteriormente não tinha conhecimento dos fatos reais a que negros e índios passavam e passam ainda hoje. Principalmente, relativo aos índios (povos indígenas), que foram escurraçados de suas terras e tiveram sua identidade usurpada (GCMP).

Por fim, a respeito da questão acima, reproduzo a resposta de TGM, aluna negra que lamentou o pouco tempo reservado para essa disciplina já que a considera fundamental para o ofício de pedagoga.

Sim, aprendi muitas coisas importantes, é uma disciplina em conteúdo étnico-raciais, aprendi a me orgulhar mais da minha raça e de tudo que conquistamos até hoje, aprendi a olhar com mais sensibilidade e humanidade as lutas de cada negro a minha volta. Com certeza disciplina fez toda diferença no meu aprendizado como futura pedagoga

e me ajudou muito, significativamente na redescoberta da minha identidade (TGL).

Segundo Moreira e Câmara (2010), é indispensável dentro da educação o foco na identidade.

Qualquer teoria pedagógica precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante. O fim do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir, socialmente, de modo autônomo. Essa perspectiva exige a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir (Moreira; Câmara, 2010, p. 39).

No que diz respeito à questão 9, que propõe sugestões para o trabalho da disciplina nos próximos semestres, foram várias e bastante interessantes as propostas. Assim, listaremos aqui na tentativa de contemplarmos a totalidade delas para que possamos desenvolvê-las com as próximas turmas. Uma sugestão seria aumentar o tempo de trabalho com a temática. Lembro que a carga horária da disciplina são 3 horas aulas semanais, sendo 60 no semestre. Outras propostas foram: que houvesse mais palestras, mais filmes sobre o tema, documentários, rodas de conversa com pessoas de fora, seminários, relatos dos próprios alunos e de outras pessoas, projetos, debates, e também de mais trabalhos práticos. Houve ainda quem nada sugerisse.

Como última questão, na intenção de avaliarmos o próprio trabalho com a disciplina, em diálogo com a metodologia dialógica adotada no decorrer do curso, pedimos que avaliassem a atuação da professora na condução dos temas abordados.

A aluna, TGL, que afirma ter sentido raiva, indignação e constrangimentos em alguns momentos durante as aulas por ter lembrado das vezes que sofreu racismo, faz a seguinte avaliação:

Gostei muito de ter aprendido com a professora nesse tempo. A leveza que ela abordou os temas, o entusiasmo ao falar de obras de autores negros, o interesse que ela expressa em saber das nossas experiências com o racismo e o bullying sofridos na escola ou em qualquer lugar. Foi muito importante pra mim a presença da professora V na minha vida acadêmica e também pessoal. (TGL).

Algumas respostas se repetiram em várias avaliações, como por exemplos, o fato de ter se tornado mais sensível e conseguir se colocar mais no lugar do outro; ter se visto em várias aulas, como se estivesse sendo “descrita”.

Uma das avaliações que se destacaram foi a da aluna DSH, aluna negra que já passou por várias situações de discriminação, que assim se expressou:

Minha avaliação é boa, gostei bastante de ouvir a professora sendo branca falando com tanta propriedade. O meu desejo é que todos os cidadãos brancos tenham essa percepção e entendam todo o sofrimento que nós negros sofremos e nos dias atuais continuamos sofrendo. Continue assim professora foi ótimo conhecer a senhora e essa disciplina (DSH).

Apesar da maioria da turma avaliar o desempenho da docente como satisfatório na condução das discussões propostas, atividades desenvolvidas e na explicação dos conteúdos, 2 alunas que se autodeclaram brancas apresentaram alguns senões. Segundo uma delas, ARCS,

Boa atuação. Só uma coisa, acredito que não deveriam ter algumas discussões sobre uma determinada igreja, pessoas, líderes (políticos ou religiosos) ou assuntos que em certo ponto sejam polêmicos. A sala de aula tem a diversidade, então teria que falar de tudo. Esta é a minha opinião (ARCS).

Já IARS, considera os temas estudados relevantes e o “formato de debate interessante, mas acredito que nem tudo se resume a discriminação (embora essa seja frequente) (...) discordo em alguns pontos”. Confesso não ter entendido muito bem as queixas, nem a discordância, mas acho interessante poder se manifestar e ser avaliada. Entretanto, se levássemos em conta a sugestão de ARCS, não haveria transformação social, não haveria luta por igualdade e nem políticas públicas para reparação de erros históricos, como as ações afirmativas, pois todos esses temas são polêmicos e exigem debates e embates para o enfrentamento dia após dia. É preciso sempre lembrarmos que estamos em um regime democrático, em uma sociedade diversa e plural o que torna o debate, a discordância e o diálogo elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais pacífica.

### **3.2.5. ENTREVISTAS**

As entrevistas foram realizadas no mês de julho do ano de 2024, entre os dias 10 e 17, nas dependências do ISEPAM. Apenas a entrevista de uma profissional foi feita em sua residência mediante a impossibilidade de sair de sua casa no dia agendado.

As pessoas entrevistadas foram as seguintes: 2 ex-coordenadoras que estiveram no cargo de coordenação do curso de Pedagogia nos períodos de 2009 a 2014, JPS e de 2018 a 2022, MIM. A primeira, portanto, integrou a equipe gestora presente no momento de implantação do Curso. A segunda esteve no referido cargo até o ano que encerra o período

analisado neste estudo, 2022. Profissionais que vivenciaram o processo de transição do IEPAM para ISEPAM, também 2, EMO e RMS. E a última entrevista foi realizada com a Secretária da Secretaria Acadêmica do Curso de Pedagogia, LBS, que lida diretamente com os/as estudantes, seja para a realização de matrícula, para fornecer extrato com notas, para esclarecimentos sobre as cotas, entre outras questões. Além dos afazeres inerentes ao cargo de secretária, com a aposentadoria da coordenadora do NAAC – Núcleo de Apoio ao Aluno Cotista no ano de 2023, ela acumulou mais este, e ampliando as suas funções.

A entrevista semi-estruturada para as ex-coordenadoras inicia com 5 questões de identificação pessoal. As duas profissionais têm formação em Pedagogia. JPS, de 60 anos, que se autodeclara parda, afirma que essa questão de etnia para ela “não faz muita diferença, porque antigamente a gente não tinha isso nos documentos”. MIM, tem 56 anos e se autodeclara como branca.

JPS foi convidada pela Diretora AMMSG, assim que concluiu o curso de Mestrado, para coordenar o curso de Pedagogia que seria implantado no ano de 2009.

Inicialmente fiquei um pouco receosa, mas a gente teria 3 turmas apenas, então era o início de um trabalho. E era o desafio de coordenar as 3 turmas de Pedagogia e as 6 turmas que estavam ainda do Normal Superior que a gente tinha na época. 6 turmas; eram 3 no turno da tarde e 3 no turno da noite (JPS, 2024).

Segundo JPS, o projeto do curso do ISEPAM era o mesmo do Instituto Superior do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ) porque a FAETEC fez um único projeto para todos os Institutos. O ISERJ iniciou o curso primeiro, 2008, e o ISEPAM um ano depois.

Quanto à temática da ERER, JPS diz que desde o início da Pedagogia a diretora AMMSG, tinha a preocupação de oferecer a disciplina para as turmas que tivessem eletiva, já que não fazia parte da matriz. Depois “deixamos ela especificamente no 7º período” (JPS, 2024).

Conforme já dito anteriormente, a professora ressalta que desde o ano 2009 os/as alunos/as ingressavam pela política de cotas. “Inclusive, além das cotas, ganhavam bolsa, a gente teve vários alunos que se sustentaram no curso com a bolsa, moravam fora e com a bolsa eles pagavam aluguel” (JPS, 2024). A bolsa-auxílio acompanha esta política, pois a justificativa é que além de ter condições de acessar o ensino superior, o/a discente deve ter meios para permanecer na instituição.

A ex-coordenadora afirma que,

todos que entravam como bolsistas, eles não eram vistos como aqueles alunos que tinham uma necessidade específica, muito pelo contrário, eles eram admirados pelos demais porque conseguiram entrar, às vezes com uma nota menor dos que eram da ampla concorrência e ainda eram bolsistas. A bolsa era uma só, ela era de indígenas, negros e quilombolas. A maioria das bolsas era de negros (JPS, 2024)

A afirmação em destaque difere dos relatos feitos em sala de aula e também das respostas dos/as alunos/as por meio dos questionários expostos no item 3.2.3, “Questionário do ano de 2019”. Vários/as discentes falam dos constrangimentos que passam pelo fato de serem usuários da política de cotas, sofrem críticas e discriminação, sobretudo racial. Como já assinalamos em páginas anteriores, a controvérsia maior no assunto cotas é quando se introduz a categoria raça.

Uma aluna do 7º período, do ano de 2019, que se autodeclara branca, diz o seguinte sobre essa modalidade de ação afirmativa: “Acho uma forma injusta para tentar amenizar a discriminação, pois se os negros buscam igualdade deveria valer também para o ingresso na universidade”. O que um/a aluno/a cotista deve sentir ao ouvir esta frase? Lembro aqui do que defende Bernardino (2004): “Diferentemente do que pensa o senso comum, educação é fundamental para a mobilidade ascendente das pessoas, posto que ainda está muito vinculada à renda” (Bernardino, 2004, p. 26).

O discurso da colega é carregado de provocação, além de responsabilizar a população negra pela sua própria discriminação, também afirma que é ela que tem que dar o exemplo de igualdade, já que para a oradora, cota é um privilégio oferecido a este segmento social. Outra aluna da mesma turma, que também se identifica como branca, opina sobre a questão. “Acho que deveria ser para todos, não só para negros, mas entendo que isso se deve aos preconceitos da maioria da população”. A resposta é no mínimo contraditória. Ora, se é para todos ela deixa de ser uma política de ação afirmativa, que é particularista, destinada a grupos específicos. Entretanto, ela reconhece que esse grupo sofre discriminação. E quem não sofre deveria ter o mesmo direito?!

Ao ser questionada sobre os obstáculos, as dificuldades para se trabalhar com a disciplina Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia, a professora foi enfática em sua resposta.

Não senti dificuldade, eu sinto que tem poucos professores que se dispõem a fazer isso. Mesmo os professores da área, eles não escolhiam essa disciplina, também porque tinham outras disciplinas da área deles que eles precisavam escolher, a gente não pode nem culpá-los mas também...

Poucos professores da área, mas assim nunca vi interesse. Olha, será que tem alguém para trocar essa disciplina para eu dar essa? Eu não sei, talvez seja até assim o temor de ser algo novo, pode ser que tenha um certo receio de trabalhar ou preferem estar na sua zona de conforto. Então a gente não teve muito professor que brigasse por essa disciplina (riso), a gente tinha quem brigasse por outras (...) tem poucos professores com interesse nessa temática (JPS, 2024).

A experiência que a professora compartilha pode gerar surpresa e preocupação. De fato, durante toda a trajetória institucional em que trabalhei com a referida disciplina nunca precisei disputá-la com outro/a docente. E destaco nesse contexto o 1º semestre do ano 2019, quando iniciamos uma nova matriz em que tive 6 turmas com esta disciplina; três do 7º e três do 3º período, mas ainda assim, não houve quem a pleiteasse. Será que realmente falta interesse pela temática? Se for esta a razão, como fazer para despertar o olhar do corpo docente para este assunto?

Considero de suma importância registrar que essa matriz curricular, além de continuar com a disciplina Relações Étnico-Raciais, inovou e ampliou a possibilidade de implementação efetiva das leis 10.639/2003 e da 11.645/2008, de suas respectivas Diretrizes Curriculares, e, conseqüentemente, da própria LDBEN (1996), tendo em vista a inclusão da disciplina Educação do Campo, Indígena e Quilombola, ministrada no 7º período. Sobre os possíveis conflitos na escola ao lidarmos com a ERER, Nilma Gomes (2010) afirma de forma objetiva:

Não há uma resposta única. Mas podemos apontar um caminho. Um deles é a criação da disposição para refletir sobre as normas e os acordos, tendo em vista o mundo da cultura, o currículo e o contexto das desigualdades sociais e raciais. Assim, o conflito poderá possibilitar o surgimento de outra orientação ética da *relação* (grifo da autora) pedagógica, que valorize o sujeito e que seja o limite para que não ocorra a violência simbólica ou explícita (Gomes, 2010, p. 82-83).

Retomando as entrevistas, passamos a observar e analisar as contribuições da professora MIM. Ela esteve na coordenação do curso de Pedagogia no período de 2018 a 2022, e sua saída do cargo ocorreu quando iniciou uma nova gestão no Instituto. Por várias vezes ela citou o projeto OLHARES África-Brasil pela importância da temática, como já expusemos no tópico referente à avaliação do OLHARES.

Sobre a nova matriz inaugurada no 1º semestre de 2019, MIM ressaltou que teria sido uma “exigência da FAETEC” e destacou a introdução da disciplina Educação do Campo, Indígena e Quilombola que também pode estar ampliando essas discussões em torno das questões étnicas e preparando melhor os futuros docentes.

Quando perguntada sobre a existência de projetos no curso de Pedagogia que priorizem o tema da EREER, ela afirmou o seguinte: “Então, o que eu vejo, observo, é o OLHARES África-Brasil, é o que todo ano a gente para para uma reflexão nesse tema e é muito importante (...) É um projeto que eu acho que deveria ter em toda escola” (MIM, 2024).

Quanto à escolha do/da docente para ministrar a disciplina Relações Étnico-Raciais, assim como JPS, ela disse que ficou a cargo do/da docente que apresentou suas preferências dentro do quadro de disciplinas.

Em relação a importância da EREER para o curso de Pedagogia, a professora disse considerar

extremamente importante, porque a nossa criação muitas vezes é uma criação racista, e as vezes a gente tem atitudes racistas, palavras de racismo e não se percebe. Eu acredito que essa disciplina, essa conversa em torno do assunto, visto que a população negra no Brasil é tão expressiva, tão grande, eu penso que deveria ser uma discussão como a própria lei prevê, uma discussão da educação básica, eu acho que é uma discussão que tem que ser para além dos muros da escola, uma discussão que precisa se estender, e aí eu penso em projetos de extensão (MIM, 2024).

A professora e ex-coordenadora acredita que a escola precisa extrapolar seus próprios muros para despertar a sociedade e convidá-la a reflexão e o envolvimento na luta contra o racismo. Como alguns mestres e mestras já afirmaram, a escola sozinha não muda a sociedade, mas não podemos negar a sua importância como agente transformador.

### **3.2.6. RELATOS**

Os 4 relatos a seguir, feitos por alunas após cursarem a disciplina Relações Étnico-Raciais, são instrumentos usados com o objetivo de percebermos o impacto da EREER, no sentido das transformações geradas sobre suas vidas, assim como as mudanças ocorridas em suas percepções de mundo e sobre si mesmas, ou seja, sobre sua subjetividade.

Interessa aqui, observarmos, também, o quanto os conteúdos estudados e a identificação das pessoas com estes, possibilitaram e as influenciaram na escolha do tema para a elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC). Neste sentido, a partir do objetivo posto, os relatos desta seção são de alunas que fizeram a opção do tema para o TCC, a educação para as relações étnico-raciais. Entretanto, não é demais lembrarmos

que vários/as discentes, apesar de terem cursado a EREER, não alteraram o seu tema ou escolheram a temática da educação para as relações étnico-raciais como assunto para o seu trabalho final. O impacto da disciplina sobre cada indivíduo, certamente é diferente e se encontra no campo da experiência subjetiva.

Alguns trabalhos não constam no quadro 1, anteriormente analisado devido ao fato de terem sido apresentados para a banca examinadora após o ano de 2022, data que compreende os 10 anos da experiência aqui analisada. Entretanto, seus depoimentos foram coletados enquanto discentes do referido componente curricular.

A proposta lançada por mim foi que relatassem as suas experiências com a Educação para as Relações Étnico-Raciais, apontando as mudanças, influências, descobertas, o processo de ingresso no ISEPAM, a escolha do tema do TCC, e algo mais que considerassem relevante para ser coletivizado.

Consultei as fichas de matrícula das 4 alunas com os seguintes objetivos: ver o tipo de vaga no qual elas se inscreveram e analisar se houve mudanças em relação a autodeclaração étnico-racial feita no início, comparando-a com a percepção de si no fim do curso

Na ficha da aluna SV não havia opção de cor ou raça. Ela ingressou pela vaga reservada à rede pública (RP). A aluna LCF não assinalou o tipo de vaga em sua ficha de matrícula. Na categoria “raça” apareciam as opções amarela, branca, parda, indígena e negro e ela assinalou negro. IA também marcou a opção negro em cor/raça e entrou na instituição sem reserva de vaga (SR). A ficha da aluna RV não traz o item cor/raça, entretanto, seu ingresso se deu pela cota de negros e indígenas (NI).

Analisemos os relatos.

**SV**, idade: 23 anos, autodeclarada negra. Ano e semestre que iniciou o curso: 2016. Ano e semestre que terminou: 2019.2.

A disciplina de Relações Étnico-Raciais e Educação, foi ministrada para a minha turma no 7º período da graduação. Essa disciplina foi de grande diferencial na minha formação e acredito que de outros alunos também. Através dessa disciplina pude ter uma visão ainda mais ampliada no que diz respeito a políticas públicas, desde sua existência bem como sua finalidade. Pude perceber como que colegas de turmas já atuantes na área da educação possuíam um pensamento errôneo e racista, no que diz respeito a formação histórica, educacional e social do negro. Foi possível a mim refletir como a minha formação pessoal e educacional foi muito básica, acrítica e eurocêntrica. Eu, como uma aluna negra, que entrou numa faculdade pública através da política de cotas, sendo que, eu nem possuía um conhecimento bem estruturado sobre o que são políticas de cotas. Essa disciplina e a minha história



pessoal me incentivaram a construir meu trabalho de conclusão baseado no papel da escola na formação social das crianças negras e na diminuição do racismo nas escolas.

**LCF**, idade: 24 anos, autodeclarada preta. Ano e semestre que iniciou o curso:

2016/1. Ano e semestre que terminou: 2019/2.

A minha experiência com a disciplina de Relações Étnico-Raciais e Educação foi única, tanto para minha formação, quanto para a minha vida pessoal, como mulher negra. Apesar de saber que o racismo e preconceito é vivo na nossa sociedade, eu não tinha conhecimentos teóricos, não tinha base para me expressar de forma consciente.

Através dessa disciplina eu comecei a refletir como é importante a valorização da cultura afro-brasileira e buscar por postura antirracista. A valorizar e entender porque existem políticas de ações afirmativas, porque essas reparações.

A desigualdade racial é real e está no nosso cotidiano. Com isso, eu que já tinha um tema para meu trabalho de conclusão de curso (TCC), essa disciplina veio para eu poder me encontrar e direcionar meu trabalho para um assunto importante, que é pouco abordado nas escolas. O meu TCC reforça a importância da educação para a cidadania dos negros, abordando leis, lutas do movimento negro e os desafios de tratar a história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Eu só tenho que agradecer ao ISEPAM, e a Vera por me ensinar tanto sobre esse universo ao qual faço parte e por tratar desse assunto dentro do Instituto.

**IA**, idade 25 anos, autodeclarada preta. Ano e semestre que iniciou o curso:

2018/2. Ano e semestre que terminou: 2021/1.

O que eu aprendi foi extremamente importante pra mim, e com toda certeza marcou a minha vida. Posso dizer que foi um dos "pontapés", para a escolha do meu Trabalho de Conclusão de Curso. O conteúdo abordado, foi algo que não me falaram quando estava no ensino médio... Aquilo modificou a minha visão, e me ajudou a me posicionar melhor na minha vida, até na maneira como eu me enxergava. Iniciei o curso, com o cabelo ainda alisado, pensava em parar e "aceitar" o meu natural, mas ainda não me sentia pronta. Em contato com a professora Vera, e seus ensinamentos, me senti mais confiante para passar por tal mudança. O racismo estrutural, está enraizado na nossa sociedade, o apagamento histórico que sofremos, nos deixa sem um norte, sem autoconhecimento, muitas vezes sem identidade. Por isso ressalto a importância, da Educação Antirracista. Uma educação que nos ajude a ter consciência racial, identidade e antes de tudo, informação.

**RV**, idade, 24 anos, autodeclarada preta. Ano e semestre que iniciou o curso:

2019/1. Ano e semestre que terminou: 2022/2.

Sou uma mulher do interior da Cidade de Campos dos Goytacazes, que viu na educação um caminho para mudar sua trajetória de vida. Sou filha mais nova de 5 irmãos e desde novinha eu acompanhava minha mãe no trabalho, ela era doméstica, nasceu na Bahia e teve seu primeiro

filho aos 15 anos. Meu pai é madeireiro e até hoje, aos 75 anos de idade, ainda trabalha pra conseguir dinheiro pra viver dignamente. Desde que eu era pequena sempre levei os estudos a sério.

Aprendi a ler rapidamente e tirava notas boas em todas as matérias. Mas minha trajetória escolar apesar de ser boa em questão de notas, havia algumas camadas de preconceito que naquele tempo eu não entendia, mas que estava o tempo todo lá. Minha professora de educação infantil na época sempre tinha alguns alunos preferidos, e apesar de eu ser boa aluna, eu não era uma das preferidas. Eram sempre alunas brancas. Nas festas juninas onde as crianças dançam descontraidamente, eu era sempre uma das últimas a ser escolhida, geralmente dançando com um aluno menos padrão que também era excluído. Na pré-adolescência, minhas referências de beleza eram sempre meninas brancas e de cabelos lisos e com estilo patricinha que era febre nos anos 2010. E as poucas pessoas pretas, tinham seus cabelos escovados sem nenhum fio fora do lugar. Minha mãe sempre fazia penteados no meu cabelo para “domar” o volume que tinha, muitas vezes eu ficava com dores de cabeça por estar apertado, mas nunca poderia estar de cabelo solto. Lembro quando comecei a passar relaxantes no meu cabelo, meu couro cabeludo ficava com feridas e eu ficava triste pois ele nunca alisava o suficiente. O processo para passar relaxante no cabelo era doloroso. Passar chapinha era doloroso. Não havia produtos relacionados à cabelos cacheados como hoje em dia, então tudo que eu queria era o cabelo perfeito como nas capas de revista que eu adorava ler. No ensino médio quando me perguntavam se eu me considerava negra, eu sempre dizia que era parda. Na verdade, ser chamada de negra sempre parecia um insulto. Eu procurava de todas as formas me embranquecer para caber no padrão “morena, de cabelos lisos”. Naquela época, eu nunca me senti verdadeiramente bonita. Várias vezes eu me pegava pensando que seria tudo diferente se eu tivesse nascido branca. Por conta disso, eu nunca entendi a história do meu povo, do povo negro. Na escola a história nunca foi contada por nós, era sempre no olhar eurocêntrico. Depois do ensino médio, eu já lia de modo bem raso sobre os movimentos raciais e toda visibilidade que os negros finalmente estavam tendo. Mas, só fui tomar consciência de tudo após entrar no ensino superior, no curso de Pedagogia. Durante o curso eu conheci o trabalho maravilhoso da minha professora Vera Vasconcelos, onde na disciplina de Relações Étnico-Raciais, me fez abrir a mente para o que eu era e o que o tom da minha pele significa e o quanto de história ela carrega. Os ensinamentos foram múltiplos e pela primeira vez eu não me senti inferior por ser negra, eu sentia orgulho. Logo na pandemia, com muitos casos de racismo acontecendo, eu senti que deveria falar sobre os negros em meu trabalho de conclusão de curso. Anteriormente, eu estava estagnada em um tema que não me identificava. Foi aí que eu decidi falar da construção da identidade da criança negra na escola, pois este tema se relaciona com minha trajetória escolar e de vida. Muitas vezes eu me senti invisível dentro da escola, envolta de um preconceito silencioso que me afetou por muitos anos. Neste tema, eu tive como orientadora a professora que me fez enxergar as diversas camadas da história negra na educação, que fez meu trabalho ficar muito melhor do que imaginava. Mas agora, vendo minha trajetória de vida, fico orgulhosa de tudo que passei, pois elas me tornaram o que sou hoje. Mulher preta, que saiu do interior e que se tornou o orgulho dos pais ao ser a primeira da família a concluir o Ensino Superior.

A opção por reproduzir o depoimento de RV na íntegra, embora seja um pouco extenso diante do que foi solicitado, não foi por acaso. A nossa metodologia adotada em sala de aula, como já explicada, foi baseada na confiança e espontaneidade para que os/as estudantes pudessem revelar as suas histórias com feridas e traumas existentes. Ora, se afirmamos tantas vezes que a população negra sempre teve sua vida revelada e estudada pelos intelectuais brancos, seria um paradoxo neste trabalho, cortar a sua voz através do relato. Nosso exercício com a disciplina foi de tentarmos transformar os/as cursistas em sujeitos de suas trajetórias, porque objetos muitos já foram.

A história contada por RV, dialoga com o trabalho da pesquisadora e ativista Nilma Gomes (2002), que escreveu para o seu doutorado, “Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte”. Quantas meninas tiveram que passar por esses sofrimentos para aderirem a um padrão de beleza que não era o seu? Quantas meninas pretas tiveram que se anular para se encaixar num estereótipo das meninas brancas? Quantas conseguiram, em algum momento encontrar sua própria identidade?

Vários autores e autoras, como Kilomba, (2019); Ribeiro (2019); Maul (2023); Almeida (2021), além de outros/as, insistem em apontar a escola como um espaço onde as discriminações raciais mais marcam as crianças, o lugar onde essas se deparam com o “estranhamento” dos/as colegas e agentes da instituição em relação a sua cor e por isso, muitas vezes são inferiorizadas.

Sobre suas dificuldades e conflitos vividos durante o período escolar, Djamila Ribeiro (2019), por exemplo, afirma que o início da vida escolar foi para ela um “divisor de águas”:

Por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neguinha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente – o que quer dizer não branca – passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida. Como diz a pesquisadora Joice Berth: “Não me descobri negra, fui acusada de sê-la (Ribeiro, 2019, p. 23-24).

Histórias e relatos como este envolvendo situações de constrangimento seguidas de tristeza, são contadas com constância por nossas alunas em salas de aula. Entretanto, muitas vezes, paradoxalmente, a escola é o espaço que tem “sobrado” para se sentirem

acolhidas e também para fazerem suas denúncias. Então, é na escola sim que podemos intervir todas as vezes que presenciarmos cenas de racismo – do contrário, seremos cúmplices pela perpetuação desse fenômeno social perverso.

As experiências relatadas acima, de certo, não são exclusivas de um ou outro estabelecimento de ensino, sendo o racismo um fenômeno que está na base da formação do Brasil, essa realidade, provavelmente deve ser experienciada por outras pessoas em outras unidades escolares. Quando trabalhei na Graduação de Pedagogia em outra universidade pública e ministrei a disciplina Currículo, também tivemos em nossas aulas muitos relatos de alunas negras sobre suas experiências que deixaram marcas, pois foram vítimas de racismo ainda crianças, nas séries do Ensino Fundamental.

Suas memórias foram contadas com dor e denúncia, assim como também foram carregadas de orgulho por estarem naquele lugar, numa universidade pública. Onde jamais poderiam estar, em função de um discurso predominante, de uma ordem discursiva que sempre reservou para o povo negro um lugar subalternizado. Não deveriam estar, se acreditassem cotidianamente em tudo que é dito, em tudo que elas ouviram desde criança, principalmente nas escolas. É na escola também que devemos ter uma escuta diferenciada para esses casos, ou então, vamos continuar silenciando e invisibilizando esses sujeitos. Como nosso objetivo é exatamente o oposto, compartilhamos aqui o relato de uma das três alunas negras em uma de nossas aulas, cujo o tema era a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a aplicação da política de educação para as relações étnico-raciais (Carth, 2021). Elas viram a aula como um momento oportuno para externarem seus dramas.

As três moças tinham entre 19 e 20 anos de idade e apresentavam situações diferentes nas diferentes instituições escolares. Uma estudou em uma escola pública. Outra, em uma escola particular porque tinha bolsa, já que a mãe era funcionária da mesma. E a terceira foi aluna de uma escola também particular, porém sua mensalidade era integral. A aluna da escola pública nos contou que quando estava nas séries finais do ensino fundamental e tinha aproximadamente 13 anos, certo dia enquanto copiava atividades do quadro, uma colega de sala gritou: “Sai da frente, macaca!” Ela afirmou que a professora ouviu e ignorou a situação. Com voz embargada e constrangida, ela disse que na hora continuou como estava: “Só depois me dei conta da violência sofrida.” Essa é a forma clássica, no sentido mais comum, de desumanização da população negra. De separar negros e brancos.

Em seus estudos, Fanon (2020), usa a linguagem do trauma para se referir às vivências das pessoas quando experienciam situações de racismo. Sobre isso, Kilomba (2019) afirma que, “no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ela/ele possa realmente ter” (Kilomba, 2019, p. 39).

A segunda aluna, bolsista, que tem cabelos longos trançados, disse que durante o ensino fundamental, sempre que chamava os professores para tirarem suas dúvidas eles fingiam que não ouviam. “Então eu parei de chamar”. Interessante é que, apesar dessa experiência, ela ainda pensou nos colegas: “Eu não tenho dificuldade de aprendizagem, mas, e quem tem?”. Conta que, por várias vezes, se punha a pensar nos motivos que a faziam estar ali, já que aquele não era seu mundo. Mas diz com orgulho que no ensino médio, enquanto fazia estágio, encontrou uma professora negra de tranças que a fez se sentir “representada”.

A terceira relatou com muita dor o quanto que já foi discriminada, e detalhou um fato que pareceu ficção para quem a ouvia. Contou-nos que foi aos 6 anos de idade, quando estava na educação infantil, viveu uma situação da qual fizeram parte dois meninos mais velhos, tendo entre 10 e 12 anos. Enquanto ela estava no pátio, eles amarraram uma corda em seu pescoço. Segundo eles, “ela era a única diferente ali naquele espaço”. Sua mãe foi até a escola falar com a Direção e ouviu que isso era “apenas brincadeira de criança.” Fez questão de ressaltar que por muito tempo ela fez de tudo para ninguém a perceber. Sua fala carregada de emoção, acompanhada do desejo de tornar-se (in)visível, parece encontrar eco em Fanon (2020):

O judeu deixa de ser amado a partir do momento em que é identificado. Mas, no meu caso, tudo ganha uma *nova* (grifo do autor) cara. Nenhuma chance me é concedida. Sou sobredeterminado a partir do exterior. Não sou escravo da ‘ideia’ que os outros fazem de mim, mas da minha aparência (Fanon, 2020, p. 131).

Depois de compartilhar sua trágica experiência, a terceira aluna disse que, após a sua entrada na faculdade, está mais crítica, se posicionando com mais firmeza e que até o seu próprio pai já teria observado sua nova conduta e aprovado com orgulho. O que ela está dizendo é o que o movimento negro já acreditava desde quando começou a se organizar, ou seja, a educação é um poderoso instrumento capaz de promover a igualdade de oportunidades entre negros e brancos, uma poderosa arma na luta pelo fim do racismo.

Esse seu relato tão emocionado e emocionante, que inclusive dá vivas à universidade, conversa harmonicamente com uma das experiências da escritora e ativista Bell Hooks (2023).

Apesar de ter crescido resistindo ao pensamento patriarcal, a faculdade foi o lugar onde aderi às políticas feministas. Foi lá, como a única mulher negra nas aulas de feminismo, nos grupos de conscientização que comecei a conectar raça e gênero teoricamente. Foi lá que comecei a exigir reconhecimento de como o preconceito racial estava moldando o pensamento feminista e clamar por mudança. Em outros lugares, mulheres negras/não brancas individuais estavam fazendo a mesma crítica (hooks, 2023, p. 92).

Ouvindo os relatos que foram feitos carregados de emoção, em forma de desabafo e de denúncia, ao compararmos os três casos, podemos logo pensar na tão controversa afirmação de que a questão é racial e não social. Provavelmente, mediante esta realidade é que a Lei 10.639/2003 crie a obrigatoriedade da temática nos estabelecimentos públicos e privados, pois, como bem afirma Cunha (1999), não há grande diferença quanto ao tipo de instituição, seja ela pública ou particular, pois há agentes internos atuantes, como os livros didáticos, que retratam o negro em situação social inferior, ou simplesmente omitem o tema. Os relatos também dialogam com a fala de Djamila Ribeiro feita anteriormente. Precisamos nos preparar para falar do racismo sim, pois assim o tornamos visível e mostramos que é um tema que diz respeito a todos nós, porque constitui um problema social. Ora, se ela acreditasse nisso, ser um bicho e não um sujeito social, não poderia estar neste espaço. Nem na escola e nem agora na universidade, pois com essa classificação, ela perderia a sua humanidade, restando apenas uma existência biológica, mas não como sujeito que vai tecendo sua própria história. O discurso do seu colega era carregado de significados que a transportava para outros lugares, junto a outros animais. O que ele dizia é que ela não era “igual” a ele e por isso não deveria estar ali. Assim ele expressava o seu desejo de submetê-la e impunha uma relação de poder (Foucault, 1996) entre ela, que deveria obedecê-lo, e ele, que teria o controle da relação desigual. Sobre o exposto, Souza (2021), tem muito a dizer.

A representação do negro como elo entre o macaco e o homem branco é uma das falas míticas mais significativas de uma visão que o reduz e cristaliza à instância biológica. Essa representação exclui a entrada do negro na cadeia dos significantes, único lugar de onde é possível compartilhar do mundo simbólico e passar da biologia à história (Souza, 2021, p. 57).

Com grande frequência, em sala de aula, ou mesmo no pátio da escola, cenas como a que foi narrada acima pela aluna da Pedagogia ocorrem. O pior é saber que muitas vezes ao/as profissionais da educação que presenciam, se calam, ignoram. E por que motivos o fazem? Às vezes por não considerarem um insulto, uma ofensa. Outras por

desconhecerem argumentos para que possam intervir. Eis mais uma razão para a educação continuada.

E aqui, recorro as palavras do mestre Freire: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura” (Freire, 1996, p. 115).

Precisamos estar atentos/as a todo tipo de opressão e discriminação. As intervenções docentes em momentos como os que acontecem no cotidiano da escola e relatados nesta pesquisa, podem ser decisivas no sentido de promoverem libertações dos sujeitos ou perpetuarem uma sociedade presa às estruturas coloniais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa desenvolvida para este trabalho, ao longo desses anos aponta para a necessidade de uma verdadeira efetivação da Lei 10.639/03 no Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert. Tanto na escola básica, quanto no ensino superior. Há esforços isolados envolvendo a temática da educação para as relações étnico-raciais, mas não há um “compromisso institucional”, no sentido, por exemplo, de se ter uma pasta que destine recursos voltados para este fim. Por isso as aspas. Porque, embora existam iniciativas profissionais em diferentes segmentos de ensino na unidade educacional compromissadas com a EREER, não há uma agenda que a priorize ainda. Até mesmo o projeto Olhares África-Brasil que se realiza no mês de novembro anualmente, aliás, o único relativo ao tema no calendário institucional, carece de incentivos financeiro e pessoal, apesar de estar em sua 12ª edição e ter entrado para o PDI da unidade educacional no ano de 2023.

Podemos também constatar que o número de TCC com a temática da EREER vem aumentando nos últimos semestres. Para termos uma ideia, embora o ano de 2024 não esteja dentro do nosso estudo, pois ultrapassa o marco temporal estabelecido, 2012 – 2022, no 1º semestre do ano de 2024, duas alunas, RNV e IAO, orientadas por mim, apresentaram seus trabalhos dentro deste assunto e outras duas, NRR e APA, estão com os trabalhos em andamento para serem apresentados, provavelmente, até o final do ano de 2024. Isso, sem considerar as orientações feitas por outros/as docentes.

Essas alunas, que são negras, falam de assuntos relacionados aos seus cotidianos. Falam com grande conhecimento do tema que cotidianamente, de alguma maneira, elas devem sentir na própria pele. E não falo metaforicamente. Falo da dor que o racismo e

todos os seus desdobramentos, podem causar, como um olhar desconfiado de uma vendedora em uma loja *chic*; do carinho no coleguinha branco de olhinho azul feito pela professora na escola infantil; do desvio da senhora branca na calçada temendo o assalto, entre outros mais sutis ou mesmo escancarados pelos supremacistas brancos, que andam duvidando do poder da Constituição de 1988 que criminaliza o racismo.

Este trabalho, pretensiosamente, se insere numa proposta decolonial, posto que chama à cena os sujeitos, que desde o processo de colonização foram empurrados para uma condição de desimportância social e uma situação de não cidadãos (Carvalho, 2002). Se tratamos a ERER como componente curricular trazido pela conquista da Lei 10.639, como resultado da luta dos movimentos sociais organizados, com destaque para o movimento negro, temos aí outra postura decolonial, pois demonstra resistência e enfrentamento dos sujeitos que o projeto colonial tentou calar e exterminar, seja através do genocídio, seja pelo etnocídio.

Da mesma forma, podemos classificar as ações afirmativas, e mais especificamente, as cotas raciais como instrumentos decoloniais, na medida que leva o Estado a criar oportunidades para as populações historicamente excluídas, como a negra e indígena, em um lugar, há séculos, reservado para a população branca, ou seja, a universidade. Nas universidades, segundo a perspectiva da colonialidade do poder (Quijano, 2005), negros, indígenas e pobres, deveriam continuar ocupando os lugares subalternizados. Mas essas políticas públicas, como resultado das demandas sociais, promovem uma descontinuidade, uma de(s)colonialidade do poder, e, consequentemente nas formas de organização e ocupação dos espaços. É, sobretudo uma atitude de descolonização do saber.

Não foi por acaso que o Brasil só teve as suas primeiras universidades a partir de 1808, com a vinda da família Real portuguesa para a sua colônia na América (Carvalho, 2002). No Brasil, a universidade era para a elite branca que poderia estudar no exterior, mais precisamente em Coimbra. E, se lembrarmos das reações de parte das elites brasileiras às ações afirmativas nos anos 2000, e ainda mais específicas, em relação às cotas raciais, não é difícil imaginar o futuro que elas vislumbravam para essa parcela de 55, 5% da população, já que segundo o Censo (2022), a população brasileira por cor ou raça apresenta esse percentual de negros; sendo 45,3% de pretos e 10, 2% de pardos com base na autodeclaração.

Considero de extrema importância contarmos para os/as estudantes do ensino



universitário, em especial, para os/as que utilizam diretamente as ações afirmativas, sobre esse trajeto de luta tendo o movimento negro como protagonista. Precisamos mostrar às novas gerações universitárias que as ações afirmativas mobilizaram muita gente e que elas têm uma longa história. Se não contarmos sobre esse longo percurso e nem conseguirmos enxergar nele as conquistas, estaremos dizendo, ainda que em silêncio, que o protagonismo dos/as nossos/as ancestrais de nada adiantou. Estaremos desse jeito, praticando a pedagogia fatalista que tanto nos imobiliza como nos alerta o mestre Paulo Freire (1996).

Precisamos celebrar as nossas conquistas decoloniais, assim como os conquistadores europeus celebraram as suas conquistas coloniais, como nos lembra Mignolo (2017).

Para a efetivação e implementação da Lei 10.639/03, é fundamental que tenhamos espaços voltados exclusivamente para o debate e para a promoção de eventos com a temática das relações étnico-raciais. Esses espaços podem ser grupos de estudos e pesquisas, como por exemplo, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiro e Indígenas (NEABIs), que têm se destacado na luta antirracista, aglomerando jovens e pessoas em geral, que têm como preocupação a construção de uma sociedade equânime e mais democrática.

No ano de 2022, por ocasião do aniversário de 10 anos do NEABI/UENF, produzimos um texto com o objetivo de falarmos sobre as relações entre o projeto OLHARES África-Brasil do ISEPAM e o NEABI-UENF. Nele ressaltamos a importância deste grupo para a universidade pública e para a aproximação entre esta e a comunidade extramuros (Vasconcelos; Azevedo; Moura, 2022).

Como forma de concluir o presente trabalho, torna-se fundamental dizer, que as dúvidas e expectativas são muitas no que se refere à temática em foco, ou seja, a educação para as relações étnico-raciais. Entretanto, algumas certezas também nos movimentam e nos fazem acreditar que dias mais promissores, do ponto de vista político-social, estão sendo construídos. Temos certeza, por exemplo, de que as ações afirmativas vieram trazer justiça social, inclusão, vieram tornar possível a existência de pessoas e grupos sociais que foram invisibilizadas no percurso da história como se não existissem. Vieram anunciar que a construção de uma sociedade com oportunidades iguais para pessoas de segmentos étnico e social distintos é necessária e urgente.

Também estou convicta de que precisamos ampliar as nossas ações nas escolas e

na sociedade, em geral, no combate a todo tipo de preconceito e racismo. Se vivemos, como sabemos, em uma sociedade racista, temos que ter o compromisso cotidiano, não de atenuá-lo, mas a coragem de lutarmos para erradicá-lo.

O ensino superior como um todo, e, os alunos/as que experimentaram a EREER, em particular, talvez estejam mais preparados e tenham mais “armas”, como já preconizavam tantas lideranças negras num passado não muito distante, deixando esse legado para as gerações que as sucederam. Que o conhecimento adquirido, ainda que não seja o bastante, seja, pelo menos um aditivo que os encoraje para o enfrentamento desse mal histórico que vem disseminando o ódio, ceifando vidas e sonhos de tantos e tantas jovens da população negra.

Penso que uma das formas de refletirmos sobre os privilégios da população branca adquiridos como herança do sistema escravista (Bento, 2022), e fazermos a reparação necessária, é conseguirmos envolver este segmento social na luta contra o racismo histórico que persiste em nossos dias. Por isso, é que também considero, ser muito importante o envolvimento de pessoas vistas como brancas no movimento negro porque pode ser interpretado como atitude de reparação, ainda que elas não tenham “lugar de fala” (Ribeiro, 2019b), já que não sentem na própria pele esse perverso fenômeno social.

É como faz de maneira provocativa a escritora portuguesa, Grada Kilomba, em seu livro lançado no ano 2008 no Festival Internacional em Berlim, ao afirmar que o branco é que deve combater o racismo, pois não foi o negro que o inventou. É pensando em suas palavras, que precisamos cada vez mais dar voz a esta população que durante séculos não foi ouvida, e quando pode falar, na maioria das vezes, aparecem sempre aquelas pessoas para desconsiderarem sua comunicação. Não é à toa que o termo “*mimimi*” ganhou tanta repercussão nos últimos tempos.

Que a escola, com base na legislação conquistada pela luta coletiva, seja um espaço para o combate a todo tipo de desigualdade e se comprometa com o projeto de promoção de uma sociedade mais justa e democrática, fazendo assim, um acerto com a História. Acredito, assim como Nelson Mandela, que “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Que este também seja o compromisso de cada pessoa e de todas nós juntas!

Porque temos muito a refletir, ensinar, sonhar, escutar, aprender, lutar, fazer, experimentar, ousar, agir...

## REFERÊNCIAS

- ACCÁCIO, Liéte Oliveira; CRESPO, Regina Márcia Gomes. *O Lugar da Cidade e da Escola nas representações dos professores: o instituto de educação de Campos dos Goytacazes*. In: ACCÁCIO, Liéte Oliveira (Org.). *As Instituições Escolares e a Formação docente: um destaque histórico do rio de janeiro, do norte e noroeste Fluminense*. Curitiba, PR: CRV, 2011.
- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.
- ALBERTI, Verena. *História Oral: a experiência do Cpdoc*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo*. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017, p. 1-26. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/92/edicao-1/racismo>>. Acesso em: 30 mar. 2021.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo*. Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito, Edição 1, Abril de 2017.
- ALONSO, Angela. *Métodos Qualitativos de Pesquisa: uma introdução*. In: *Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo Sesc São Paulo/CEBRAP São Paulo*, 2016.
- AMARAL, Roberto. *Política de Cotas – no Brasil, a pobreza tem cor*. Revista Carta Capital, 2012.
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza. *O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF*. 244f Dissertação ((Mestrado em Políticas Sociais), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2006.
- AZEVEDO, Samara Moço [et al.]. *A Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores: uma análise de teses e dissertações publicadas na CAPES (2003-2020)*. In: V. 9 N. 2 (2023): 20 ANOS DA LEI 10.639: CONVERSAS CURRICULARES ENTRE SABERES, PRÁTICAS E POLÍTICAS ANTIRRACISTAS. <https://doi.org/10.12957/riae.2023.72760> Acesso em: 12 jul. 2024
- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO, Joaze. *Levando a Raça a Sério: ação afirmativa e correto reconhecimento*. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Org.). *Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, 1994.
- BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

- BOYNARD, Maria Amélia de Almeida Pinto, MARTINEZ, Silvia Alicia. *Atrás da Casa-Grande: memória, gênero e espaço escolar da Escola Normal de Campos (1894-1954)*. In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004a.
- BOYNARD, Maria Amélia de Almeida Pinto, MARTINEZ, Silvia Alicia. *Memórias de 1955: O (re) nascer do Instituto de Campos*. In: GANTOS, Marcelo (Org.). *Campos em Perspectiva*. Rio de Janeiro, Rj: Papel Virtual; UENF, 2004b.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: secretaria Especial de políticas de promoção da Igualdade Racial/Secretaria de Educação Continuada/Alfabetização e Diversidade, jun., 2005.
- BRASIL, F. G.; CAPELLA, A. C. N. *Os Estudos das Políticas Públicas no Brasil: passado, presente e caminhos futuros da pesquisa sobre análise de políticas*. Política Hoje (UFPE.Impresso), v.25, p.73-84, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3710> Acesso em: 15 abril 2023.
- BRASIL. Lei 9.394, de 24/12/1996: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Ministério da educação, 1996.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Institui Diretrizes Curriculares nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- CARTH, John Land. *A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)*. Brasília: MEC, SECADI, 2017. Disponível em: <https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf> Acesso em: 20 nov. 2021.
- CARVALHO, José Jorge. *A Política de Cotas no Ensino Superior – ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília, Ministério da Educação, 2016.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. São Paulo: Boitempo, 2019.
- CONGRESSO EM FOCO. *A Íntegra do Manifesto Contra as Cotas Raciais*. Congresso me Foco. 04 de julho de 2006. <https://congressoemfoco.uol.com.br/projeto-bula/reportagem/a-integra-do-manifesto-contra-as-cotas-raciais/> Acesso em: 25/06/2024
- COSTA, Sérgio, WERLE, Denilson Luís. *Reconhecer as Diferenças – liberais,*

*comunitaristas e as relações raciais no Brasil. In: AVRITTZER, Leonardo e DOMINGUES, José Maurício. Teoria Social e Modernidade no Brasil. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.*

CRENSHAW, Kimberlé. “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics”. *The University of Chicago Legal Forum*, n. 140, p. 139-167, 1989.

CRESPO, Regina Márcia Gomes. *Políticas Educacionais e Magistério em Terras Fluminenses: Itinerário Sócio-Histórico do Curso de Formação de Professores no Instituto de Educação de Campos, nas décadas de 1950-1960*. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes – RJ, Maio de 2009. (Dissertação de Mestrado).

CUNHA, Perses Maria Canellas de. *Da Senzala à Sala de Aula: como o negro chegou à escola*. IN: OLIVEIRA, Iolanda de (coord.). [et al.]. *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.

DA MATTA, Roberto. *O Ofício do Etnólogo ou Como Ter Anthropologic Blues*. In: Publicações do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, 1974.

DAFLON, Verônica Toste, FERES, João, CAMPOS, Luiz Augusto. *Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: um panorama analítico*, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 43, n. 148, 2013.

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.

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

FANON, Frantz. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; TOSTE DAFLON, Verônica. *Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais*. Revista Brasileira de Ciência Política, v. 11, p.7-31, 2013.

FERES, João, ZONINSEIN, Jonas (Org.). *Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora UNB, 2006.

FERES, João. *Comparando Justificações das Políticas de Ação Afirmativa: EUA e Brasil*. Estudos Afro-Asiáticos 29: 63: 84, janeiro 2007.

FERNANDES, Florestan. *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Globo, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius, BARROS, Surya Aaronovich Pombo de (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no Collège de France pronunciada no dia 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo; Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIOVANNI, Di Geraldo. *As Estruturas Elementares das Políticas Públicas*. Caderno de Pesquisa, n.º 82, Universidade Estadual de Campinas. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP, 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais na Contemporaneidade*. Artigos.Rev. Bras. Educ. 16 (47). Ago 2011 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000200005>

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. *A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro*. Brasília a. 38n. 151 jul/set.2001.

GOMES, Nilma Lino. *A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639/03*. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Negros e Educação no Brasil*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VEIGA, Cynthia Greive Veiga (orgs.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GONZALES, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. RIOS, Flávia, LIMA, Márcia (Org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. (Prefácio). In: *A Integração do Negro na Sociedade de Classes*. São Paulo: Globo, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Como trabalhar com “raça” em sociologia*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29.n.1. 93-107, jan/jun. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. *Preconceito racial: modos, temas e tempos*. São Paulo: Cortez, 2008.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HERINGER, Rosana. *Ação afirmativa e igualdade racial no ensino superior brasileiro no período 2005-2022*. In: *Ações afirmativas, reserva de vagas e cotas nas universidades: acesso, permanência e acessibilidade*. REVISTA Advir. N. 43, 2023.

HERINGER, Rosana. *Um balanço de 10 anos de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil*. Tomo – Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de Sergipe, n.º. 24.(2014): jan/jun.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática libertadora*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Identificação étnico-racial da população*. Censo Demográfico 2022.

JACOBI, Pedro. *Políticas Sociais e Ampliação da Cidadania*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

- JORNAL DO ISEPAM. *Dimensão*. Campos dos Goitacazes (RJ), março/1994, N° 4.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó, 2020.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LOPES, Maria Auxiliadora, BRAGA, Maria Lúcia de Santana. (orgs.). *Acesso e Permanência da População Negra no Ensino Superior*. Brasília, 2007.
- LOURO, Gyacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (org.). São Paulo: Contexto, 2001.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; ZEN, Maria Isabel Habckost Dalla; XAVIER, Maria Luisa Merino de Freitas (orgs.). *Povos Indígenas & Educação*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- MARSHALL, T.H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.
- MARTINEZ, Silvia Alicia, GANTOS, Marcelo. *Virtus Omnia Vincit: o papel da mulher e do magistério (campista) através de uma fotografia de formatura*. In: MOURA, Sérgio Arruda de, Nascimento, Giovane de (Org.) *Formação de Professores: histórias, experiências e proposições*. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2013.
- MAUL, Helena. *A cor da cultura e a cultura da cor; reflexões sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar*. São Paulo: Editora Dialética, 2023.
- MEDEIROS, Juliana Schneider. *Povos Indígenas e a Lei N° 11.645: (in) visibilidades no ensino da História do Brasil*. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida, DALLA ZEN,
- MELO, Alfredo César. *Saudosismo e Crítica Social em Casa-Grande & Senzala: a articulação de uma política da memória e de uma utopia*. Estudos Avançados 23(67), 2009.
- MIGNOLO, Walter D. *O lado escuro da modernidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, Vol. 32 n° 94 junho/2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>> Acesso em: 2 de julho 2024.
- MOEHLECKE, Sabrina. *Ação Afirmativa: histórias e debates no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, n. 117, p. 197-217, novembro/2002.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CÂMARA, Michelle Januário. *Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica*. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa, CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- MOSER, Lilian Maria; PACHECO, Hualan; ERNESTO, Eduardo Servo. *Correlações entre pesquisa-ação e práxis pedagógica freireana: uma educação dialógica a partir do contexto cultural*. Revista Estudos Aplicados em Educação, v. 6 n. 11, 2021.

MUNANGA, Kabengele, GOMES, Nilma Lino. *O negro no Brasil de hoje*. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

MUNANGA, Kabengele. *Mestiçagem e identidade afro-brasileira*. In: CUNHA, Perses Maria Canellas de. Da Senzala à Sala de Aula: como o negro chegou à escola. In: OLIVEIRA, Iolanda de (coord.). [et al.]. *Relações Raciais e Educação: alguns determinantes*. Niterói: Intertexto, 1999.

O GLOBO. *Cotistas têm desempenho melhor do que não cotistas em universidades* Jornal “O GLOBO”, 4 de outubro de 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/10/03/cotistas-tem-desempenho-melhor-do-que-nao-cotistas-em-universidades-aponta-censo.ghtml>/ Acesso em: 4/10/2024.

OLIVEIRA, Alaor Gregório de. *O silenciamento do livro didático sobre a questão étnico-cultural na primeira etapa do Ensino Fundamental*. Revista Espaço Acadêmico, n. 40, set. 2004.

OLIVEIRA, João Bosco de. Paulo, MARTINS, Emílio Matos. *Avaliação do impacto de políticas públicas: uma proposta de medida da efetividade das ações de governo – educação e emprego na república da utopia*. FGV/EBAPE, Programa de Estudos Administração Brasileira, Biblioteca Virtual de Administração Brasileira, 2003.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução: Eni P. Orlandi, 5ª Edição, Campinas, SP, Pontes Editores, 2008.

PEREIRA, Amauri Mendes. *Cultura de Consciência Negra*. In: VASCONCELOS, Vera Lúcia, MOURA, Sérgio Arruda de (orgs.). *Olhares África – Brasil*. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Fundação Cultural jornalista Oswaldo Lima, 2016.

PEREIRA, Esdras D. *Uenf x Faetec – um casamento de alto risco*. In: REVISTA Somos Assim. Campos – RJ: Sugar Cane Editora LTDA. Ano 01 – nº 37 – 23 de Março de 2008.

QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em:

RATTS, Alex, RIOS, Flavia. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

REIS, Maria Clareth Gonçalves, CEZAR, Lilian Sagio. *O núcleo de estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e o combate ao racismo*. In: Revista da ABPN, v. 14, n. 39, Março – Maio 2022, p. 313 a 330. <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2021.v14.n.39.p295-312>

REIS, Maria Clareth Gonçalves. *A Permanência da População Negra na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: significados, práticas e perspectivas*. In: LOPES, Maria Auxiliadora, BRAGA, Maria Lúcia de Santana. (orgs). *Acesso e Permanência da*



*População Negra no Ensino Superior*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Unesco, 2007.

RIBEIRO, Darcy. *Educação como prioridade*. São Paulo: Global, 2018.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019 b.

RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das letras, 2019 a.

ROSÁRIO, Luiz Gustavo Borges de. *A política de cotas como instrumento de inclusão social e democrática do acesso ao ensino superior público: uma análise das experiências de cotistas negros do curso de pedagogia do ISEPAM / FAETEC*. Campos dos Goytacazes: ISEPAM, Monografia apresentada ao Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *Introdução*. In: FERNANDES, Dirley. *O que você sabe sobre a África; uma viagem pela história do continente e dos afro-brasileiros*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2016.

SOWELL, Thomas. *Ação Afirmativa nos Estados Unidos*. In: SOWELL, Thomas. *Ação afirmativa ao redor do mundo: um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais*. São Paulo: É Realizações Editora, 2016, p. 153-217.

TAVARES, Vania Lucia de Souza Rangel. *Ação afirmativa: um estudo sobre a política de cotas no Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert nos vestibulares 2012 e 2013*. Campos dos Goytacazes: ISEPAM, Monografia apresentada ao Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, 2014.

TERRIEN, J.; NÓBREGA-TERRIEN, S. *Os trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas*. Estudos em avaliação educacional, v.15, n.30, jul.-dez. 2004.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. *Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas*. Educação e sociedade, v. 34, n. jan/mar. 2013., p. 155-173. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302013000100009>. Acesso em: 24 jul. 2024.

VASCONCELOS, Vera Lúcia; AZEVEDO, Samara Moço; MOURA, Sérgio Arruda de. *Olhares África-Brasil e NEABI/UENF: (re) educando para as relações étnico-raciais*. In: Revista da ABPN, v. 14, n. 39, Março–Maio 2022, p. 313 a 330. Disponível em: <https://doi.org/10.31418/2177-2770.2021.v14.n.39.p295-312> Acesso em: 20 maio 2023.

VASCONCELOS, Vera Lúcia. *Relações Étnico-Raciais e Educação – relato de uma experiência*. In: VASCONCELOS, Vera Lúcia, MOURA, Sérgio Arruda de (orgs.). *Olhares África – Brasil*. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Fundação Cultural jornalista Oswaldo Lima, 2016.

VELHO, Gilberto. *Observando o Familiar. In: Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

VIANNA, Maria Lucia Werneck. *Em torno do conceito de Política Social: Notas Introdutórias*. Rio de Janeiro, dezembro de 2002.

## APÊNDICES

**Porta da Entrada Principal do ISEPAM**



**Fonte:** Acervo Pessoal da Autora.



## Termo Livre e Esclarecido - TCLE



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a), o(a) Senhor(a) está sendo convidado a participar do projeto de pesquisa **Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Mulyaert: Análise do Impacto desta disciplina sobre a identidade negra em uma década (2012 – 2022)**, tendo como pesquisadora responsável a **Professora Vera Lúcia Vasconcelos**, inscrita no CPF 001962247-30, aluna do **Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais (PPGPS)**, nível Doutorado, da **Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF**, matrícula **202014220025**.


Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de implementação da política curricular **Relações Étnico-Raciais** no curso de Licenciatura em Pedagogia do ISEPAM, bem como, avaliar a experiência discente a fim de realizar um balanço deste período, de 2012 a 2022, destacando os avanços e desafios gerados por esta política inclusiva, relacionando-a com a possibilidade da formação e caracterização de uma identidade negra e, por conseguinte, da ampliação da cidadania. O(A) Sr(a) está sendo convidado porque poderá colaborar para o enriquecimento desta pesquisa, possibilitando o alcance do objetivo proposto.

Este estudo apresenta grande importância para entender e problematizar sobre as relações étnico-raciais na formação de professores, mais especificamente no curso de Pedagogia, e pensar e viabilizar práticas antirracistas no cotidiano escolar, em diversos níveis e modalidades de ensino, visando atender a plena implementação do Art. 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96).

O(A) Sr(a). poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável a qualquer tempo para esclarecimentos e/ou informações adicionais pelo endereço de e-mail **veravasconcelos866@gmail.com** ou pelo telefone: **(22)999154423**.

O(A) Sr(a). não terá nenhuma despesa ao participar desta pesquisa e tem plena liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento.

\_\_\_\_\_  
(Participante)

  
(Pesquisador)

Página 1 de 2

23:31APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - ds Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602 Tel.:  
(22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

Fonte: Dados da Pesquisa.

## Termo Livre e Esclarecido - TCLE



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

Caso aceite participar, sua participação consiste em responder um roteiro de entrevista pré-elaborado com o intuito de coletar dados suficientes para alcançar o objetivo desta pesquisa. Garantiremos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica.

Os dados serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, podendo ser publicados posteriormente.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a), ou por seu representante legal, e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada um.

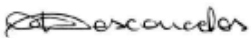
Declaro que entendi o objetivo do trabalho e o benefício de minha participação na pesquisa, e concordo em participar.

Campos dos Goytacazes-RJ, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

Nome do(a) Participante: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome da Pesquisadora Responsável: Vera Lúcia Vasconcelos

Assinatura:  \_\_\_\_\_

Página 2 de 2

23:31APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

Fonte: Dados da Pesquisa.

## Questionário para ex-diretores/as do ISEPAM/FAETEC



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

### QUESTIONÁRIO para ex-diretores/as do ISEPAM/FAETEC

Prezado/a ex-diretor/a do INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT (ISEPAM)

Estou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF, orientada pela professora Dra. Sílvia Alicia Martinez. Entre vários temas abordados em meu estudo, a questão da gestão da Instituição, é um deles. Sendo assim, gostaria de contar com o seu apoio, no sentido de responder o questionário abaixo.  
Desde já, agradeço imensamente.

Vera Lúcia Vasconcelos  
Professora Ensino Superior  
Matricula 224938-1  
<http://lattes.cnpq.br/9000901215620669>

#### IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome \_\_\_\_\_
2. Cor/raça: Branco ( ) Pardo ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )
3. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( ) Outro ( )
4. Idade: \_\_\_\_\_
5. Cargo: \_\_\_\_\_
6. Função: \_\_\_\_\_
7. Data: \_\_\_\_\_

#### QUESTÕES SUBJETIVAS:

1. Em que ano você entrou nesta unidade de ensino e em qual função?

---

---

---

2. Como você ingressou nesta Instituição? (Até 8 linhas).

---

---

---

23:10APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

Fonte: Dados da Pesquisa.

## Questionário para ex-diretores/as do ISEPAM/FAETEC



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

3. Em qual período você foi Diretor/a e como chegou ao cargo? (Até 8 linhas).

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Como você avalia a política de cotas, com destaque para as cotas raciais? (Até 8 linhas).

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Em relação à cor/raça do alunado do ISEPAM, você percebe alguma diferença nos últimos 15, 20 anos? Se sim, escreva um pouco sobre. (Até 8 linhas).

---

---

---

---

---

---

---

---

6. Em sua gestão havia a preocupação com a temática das relações étnico-raciais? Comente, por favor. (8 linhas).

23:10APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

Fonte: Dados da Pesquisa.



## Questionário para ex-diretores/as do ISEPAM/FAETEC



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

7. O que você pensa sobre a função da Gestão escolar na promoção de uma educação antirracista? (8linhas)

Obrigada pela sua participação!

23:10APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

Fonte: Dados da Pesquisa.

## Questionário para docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia ISEPAM/FAETEC 2022.1



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

### QUESTIONÁRIO para docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia ISEPAM/FAETEC 2022.1

Prezados/as professores/as do Curso de Licenciatura em Pedagogia, bom dia!

Estou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF, com pesquisa de Tese intitulada: **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT: ANÁLISE SOBRE O IMPACTO DA DISCIPLINA NA IDENTIDADE NEGRA EM UMA DÉCADA (2012 – 2022)**, orientada pela professora Dra. Sílvia Alicia Martinez. Sendo assim, gostaria de contar com o apoio dos colegas que estão atuando no Curso, em sala ou fora dela, no sentido de responderem o questionário abaixo. Desde já, agradeço imensamente.

Vera Lúcia Vasconcelos  
Professora Ensino Superior  
Matricula 224938-1  
<http://lattes.cnpq.br/9000901215620669>

#### IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome ou iniciais \_\_\_\_\_
2. Cor/raça: Branco ( ) Pardo ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )
3. Sexo: Masculino ( ) Feminino ( )
4. Idade: \_\_\_\_\_
5. Cargo: \_\_\_\_\_
6. Função: \_\_\_\_\_
7. Disciplinas com as quais trabalha: \_\_\_\_\_
8. Data: \_\_\_\_\_

#### QUESTÕES SUBJETIVAS:

1. Você conhece as Leis 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira na educação básica) e a 11.645/08 (obrigatoriedade da temática indígena no Ensino Fundamental e Médio)? Caso seja positiva a resposta, comente, por favor. (Até 5 linhas).

23:16APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

Fonte: Dados da Pesquisa.

## Questionário para docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia ISEPAM/FAETEC 2022.1



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

2. Trabalha com a temática das relações étnico-raciais em suas aulas? Em caso afirmativo, por favor, explique. (Até 8 linhas).

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Você percebe alguma reação dos/as alunos/as ao trabalhar a questão racial? Se sim, justifique sua resposta. (Até 8 linhas).

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Como você avalia a política de cotas, com destaque para as cotas raciais? (Até 8 linhas).

---

---

---

---

---

---

---

---

5. Em relação à cor/raça do alunado do Curso, você percebe alguma diferença nos últimos 10, 15 anos? Se sim, escreva um pouco sobre o fato. (Até 5 linhas).

23:16APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

Fonte: Dados da Pesquisa.

**Questionário para docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia ISEPAM/FAETEC 2022.1**



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

- 
- 
- 
- 
- 
6. Você trabalha com autores/as negros/as e/ou indígenas em seus cursos? Por favor, comente. (5 linhas).

---

---

---

---

---

Obrigada pela sua participação!

23:16APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

Fonte: Dados da Pesquisa.

## Roteiro de Entrevista com Servidores que participaram da transição do IEPAM para FAETEC



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

### Roteiro de Entrevista com Servidores/as que acompanharam a transição

#### IEPAM/ISEPAM-FAETEC

#### Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais (PPGPS)

**Entrevista: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT: ANÁLISE DO IMPACTO DA DISCIPLINA SOBRE A IDENTIDADE NEGRA EM UMA DÉCADA (2012 – 2022)**

Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_

Gênero: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Cor/Raça: \_\_\_\_\_

- 1) Fale um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional.
- 2) Há quanto tempo trabalha nesta Instituição?
- 3) Como você entrou para o quadro de servidores/as desta Instituição?
- 4) Quando isso ocorreu?
- 5) Como você viu a incorporação do IEPAM pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)?
- 6) Como era o Instituto antes da chegada do Ensino Superior?
- 7) Houve reações contrárias dentro da Instituição a essa incorporação?
- 8) Se sim, como se deram esses atos de resistência?
- 9) Como ficaram as relações entre os/as profissionais da Escola Básica com os/as do Ensino Superior?
- 10) Qual foi a posição do sindicato da categoria diante deste fato?
- 11) Em sua opinião houve pontos positivos em relação a esta mudança?
- 12) Em sua opinião quais os pontos negativos em relação a esta mudança?
- 13) Qual foi a reação dos/as servidores/as do Instituto mediante as possibilidades deste se tornar um colégio de aplicação da UENF?

10:54APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

## Roteiro de Entrevista com Servidores que participaram da transição do IEPAM para FAETEC



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

---

**14) Qual a sua compreensão sobre a idade do ISEPAM: desde que nasceu junto ao Liceu, ou a partir de sua mudança para a Avenida 28 de março? Por quê?**

**15) Você gostaria de acrescentar algo sobre o assunto em pauta que não tenhamos falado? Fique à vontade.**

Obrigada pela sua participação!  
Vera Lúcia Vasconcelos

---

10:54APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

## Roteiro de Entrevista para Servidores da SECAD – Licenciatura em Pedagogia



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

---

### Roteiro de entrevista para servidor/a da SECAD - Curso de Licenciatura em Pedagogia, ISEPAM/FAETEC

Prezados/as, bom dia!

Estou doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF, com pesquisa de Tese intitulada: **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT: ANÁLISE SOBRE O IMPACTO DA DISCIPLINA NA IDENTIDADE NEGRA EM UMA DÉCADA (2012 – 2022)**, orientada pela professora Dra. Sílvia Alicia Martinez. Sendo assim, gostaria de contar com o apoio dos colegas que estão atuando no Curso, em sala ou fora dela, no sentido de responderem o questionário abaixo. Desde já, agradeço imensamente.

Vera Lúcia Vasconcelos  
Professora Ensino Superior  
Matricula 224938-1  
<http://lattes.cnpq.br/9000901215620669>

#### IDENTIFICAÇÃO:

1. Nome \_\_\_\_\_
2. Cor/raça: Branco ( ) Pardo ( ) Preto ( ) Amarelo ( ) Indígena ( )
3. Gênero: \_\_\_\_\_
4. Idade/faixa etária \_\_\_\_\_
5. Data: \_\_\_\_\_

#### Formação Profissional:

1. Qual sua formação acadêmica?
2. Onde se formou?
3. Há quanto tempo?
4. De que forma ocorreu o seu ingresso neste Instituto?
5. Qual o seu cargo atualmente?
6. Já teve outros cargos na Instituição?
7. Quando e quais?
8. Você participa das reuniões do Curso? Se sim, favor comentar.

10:56APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

**Fonte:** Dados da Pesquisa.

## Roteiro de Entrevista para Servidores da SECAD – Licenciatura em Pedagogia



Governo do Estado do Rio de Janeiro  
Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia, Inovação e Desenvolvimento Social  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais

9. Existem projetos pedagógicos ou eventos ligados ao Curso de Pedagogia que você participa? Se sim, quais?
10. O que você pensa sobre a política de cotas?
11. Há um equilíbrio entre a oferta e a procura das cotas no curso de Pedagogia? Pode falar sobre isso?
12. Como você avalia o papel desempenhado pelo Núcleo de Apoio ao Aluno Cotista (NAAC)?
13. Em 2019, com a nova matriz curricular, a disciplina Relações Étnico-Raciais mudou do 7º para o 3º período do curso. Qual a sua avaliação sobre isso?
14. Você considera importante a temática da EREER no curso de formação de professores? Por quê?
15. De que maneira esta disciplina pode contribuir para o combate do racismo na escola e na sociedade?
16. Existe algum atendimento especializado para o/a aluno/a cotista? Se sim, favor explicar.
17. Você acha que a Instituição está atenta e procura implementar a EREER? Como?
18. Há alguma questão sobre o assunto em pauta que você considere importante que não tenha sido abordada? Fique à vontade.

Obrigada pela sua participação!  
Vera Lúcia Vasconcelos

10:56APL/apl

Av. Alberto Lamego, 2000 - Parque Califórnia - Campos dos Goytacazes/ RJ - CEP: 28013-602  
Tel.: (22) 2739-7281 - Fax: (22) 2739-7281 - e-mail: [pgps-cch@uenf.br](mailto:pgps-cch@uenf.br)

**UNIVERSIDADE PÚBLICA DE QUALIDADE – DIREITO DO CIDADÃO, DEVER DO ESTADO**

**Fonte:** Dados da Pesquisa.



**Turma 302/2022.1 (ISEPAM)**



**Fonte:** Acervo Pessoal da Autora.

**Apresentação de Trabalhos – Confecção de Livros**



**Fonte:** Acervo Pessoal da Autora.

### Apresentação de Trabalhos – Confeção de Livros



Fonte: Acervo Pessoal da Autora.

### Apresentação de Trabalhos – Confeção de Livros



Fonte: Acervo Pessoal da Autora.

### Exposição de Livros – 2015 – Educação Infantil



Fonte: Acervo Pessoal da Autora.

### Exposição de Livros – 2015 – Educação Infantil



Fonte: Acervo Pessoal da Autora.



**Lançamento do Livro – Bienal – Campos dos Goytacazes - 2016**



**Fonte:** Acervo Pessoal da Autora.

## **ANEXOS**

## Folha de Rosto – Plataforma Brasil



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT: ANÁLISE SOBRE O IMPACTO DA DISCIPLINA NA IDENTIDADE ESTUDANTIL NA DÉCADA DE 2012 A 2022			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 200			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: VERA LUCIA VASCONCELOS			
6. CPF: 001.962.247-30		7. Endereço (Rua, n.º): DEPUTADO NELSON MARTINS 2/88 PARQUE CALIFORNIA Nº 56 ap 303 CAMPOS DOS GOYTACAZES RIO DE JANEIRO 28015352	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 22999154423	10. Outro Telefone:	11. Email: veralvasconcelos866@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>17</u> / <u>04</u> / <u>23</u></p> <p style="text-align: right;"> Assinatura</p>			
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF		13. CNPJ: 04.809.688/0001-06	
14. Unidade/Órgão: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação			
15. Telefone: (22) 2739-7283		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>Maura da Cunha</u> CPF: <u>715248197-00</u></p> <p>Cargo/Função: <u>Pró-Reitora</u></p> <p>Data: <u>19</u> / <u>04</u> / <u>2023</u></p> <p style="text-align: right;"> Assinatura</p>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

Fonte: Dados da Pesquisa.

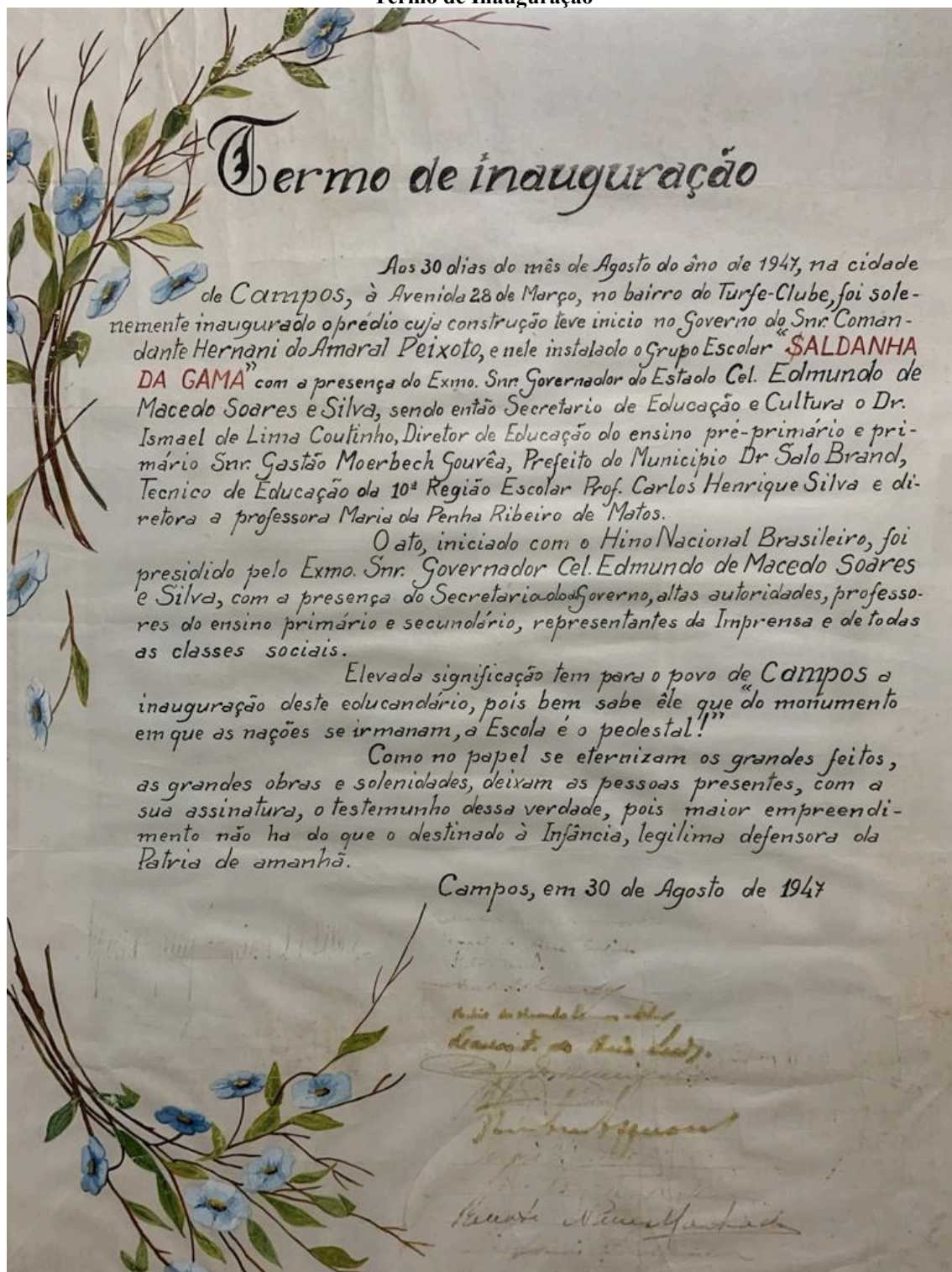
## Matriz Curricular - 2019

CH	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
	<b>EIXOS INTERDISCIPLINARES</b>							
	Educação, Cultura, História e Sociedade	Educação, Escola, Sociedade e Cidadania	Escola - Campo da Prática Pedagógica, Política e Inclusão	Escola e sua organização na Educação Infantil	Escola e sua organização nas séries iniciais do Ensino Fundamental	Escola, localização organizacional nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio	Dimensão Institucional da Escola e de Espaços Educacionais Formais e Não Formais	As funções técnico-pedagógicas nas instituições escolares e o Trabalho de Conclusão de Curso
	FUNDAMENTOS DA PESQUISA PEDAGÓGICA I 60h	FUNDAMENTOS DA PESQUISA PEDAGÓGICA II 60h	FUNDAMENTOS DA PESQUISA PEDAGÓGICA III 60h	PESQUISA E PRÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO INFANTIL 60h	PESQUISA E PRÁTICA APLICADA AO ENSINO FUNDAMENTAL 60h	PESQUISA E PRÁTICA APLICADA AO ENSINO MÉDIO 60h	PESQUISA E PRÁTICA APLICADA À GESTÃO ESCOLAR 60h	
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 60h	PEDAGOGIA INSTITUCIONAL 60h	FUNDAMENTOS ANTROPOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO 60h	CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 40h	ARTE E EDUCAÇÃO 60h	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA 60h	EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E QUILÔMBOLA 60h	SEMINÁRIO DE PESQUISA 20h
	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO 60h	LEGISLAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL 40h	POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 60h	PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA 60h	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO 60h	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE HISTÓRIA (COM ÊNFASE PARA HISTÓRIA LOCAL) 60h	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 60h	SUPRVISÃO ESCOLAR 60h
2.780	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO 60h	FUNDAMENTOS SOCIOLOGICOS DA EDUCAÇÃO 60h	TEORIAS DO CURRÍCULO 60h	PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL 60h	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA 60h	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO CIÊNCIAS 60h	AVALIÇÃO DA APRENDIZAGEM E AVALIÇÃO INSTITUCIONAL 60h	ORIENTAÇÃO ESCOLAR 60h
	PORTUGUÊS INSTRUMENTAL 60h	DIDÁTICA E TEORIAS DA APRENDIZAGEM 60h	RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS 60h	GESTÃO E ORIENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 60h	FUNDAMENTOS E METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA 60h	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO 60h	GESTÃO E PLANEJAMENTO NAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES E NÃO ESCOLARES - 60h	FUNDAMENTOS E METODOLOGIAS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA 40h
	DIDÁTICA GERAL E PRÁTICA EDUCATIVA 60h	ELETTIVA 40h	FUNDAMENTOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA 60h	ELETTIVA 40h	GESTÃO E ORIENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO FUNDAMENTAL - 60h	GESTÃO E ORIENTAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO 60h	ENSINO-APRENDIZAGEM A PARTIR DAS IDIC 40h	ELETTIVA 40h
			LIBRAS 60h			ELETTIVA 40h	ELETTIVA 40h	
400				ESTÁGIO SUPERVISIONADO I DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II DOCÊNCIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III DOCÊNCIA NAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS DO ENSINO MÉDIO	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV GESTÃO NAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES E NÃO ESCOLARES	
200*								
TOTAL								
3.380								

**Fonte:** Coordenação Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia (ISEPAM).



## Termo de Inauguração



Fonte: Acervo ISEPAM.



Decreto

ISEPAM

DIVISÃO	
LI	
Publ. D.C.	03/08/65
Retif. D.C.	
de	
do	

DECRETO N.º 11.922, DE 2 DE AGOSTO DE 1965.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, usando da atribuição que lhe confere o artigo 40, item I, da Constituição Estadual, de 20 de junho de 1947,

CONSIDERANDO que o Professor Aldo Muylaert dedicou toda sua vida ao magistério fluminense, exercitando, por diversas vezes, encargos de direção, dos quais se desencumbiu de forma sempre enconchada;

CONSIDERANDO que, apesar de homem pobre, pautou a sua vida pela linha da mais absoluta dignidade;

CONSIDERANDO que, à sua influência, muitos espíritos se formaram e da maneira a mais nobre;

CONSIDERANDO que o seu nome constitui uma invocação permanente ao apreço pelo estudo e pela cultura;

CONSIDERANDO o dever que ao Estado corre de manter sempre viva a memória exemplar de seus filhos dedicados ao enobrecedor mister do ensino; e

CONSIDERANDO a sua militância nos estabelecimentos educacionais do Município de Campos,

RESOLVE:

Art. 1.º — Fica denominado Instituto de Educação "Professor Aldo Muylaert" o atual Instituto de Educação de Campos.

Art. 2.º — O presente Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

O Secretário de Estado de Educação e Cultura, assim o tenha entendido e faça executar.

PALÁCIO DO GOVERNO, em Niterói, 2 de agosto de 1965.

(aa) GENERAL PAULO FRANCISCO TORRES  
Luiz de Araújo Braz

## Decreto de 2001

<b>LEGISLATIVA</b>	
Publ. D. O. de	15/08/
Retif. D. O.	
de	/ /
de	/ /

**G E E**  
**Departamento de Documentação**  
**DIVISÃO DE**  
**REFERÊNCIA LEGISLATIVA**

RIO DE JANEIRO • QUARTA-FEIRA  
15 DE AGOSTO DE 2001  
ANO XXVII • Nº 154 • PARTE I

DECRETO Nº 28.947 DE 14 DE AGOSTO DE 2001

TRANSFERE E TRANSFORMA, SEM AUMENTO DE  
DESPESA, O INSTITUTO DE EDUCAÇÃO QUE  
MENCIONA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais,

**DECRETA:**

Art. 1º - Fica transferido o Instituto de Educação Professor Aldo Mulyaert, situado na Av. Alair Ferreira nº 37, Centro do Município de Campos dos Goytacazes, do âmbito da Secretaria de Estado de Educação, para a Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC.

Art. 2º - Fica transformado o Instituto de Educação Professor Aldo Mulyaert, referido no artigo anterior, em INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR

ALDO MUYLAERT, sem aumento de despesa e sem interrupção de suas atividades pedagógicas.

Art. 3º - O INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT, criado por este Decreto, funcionará com a estrutura da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC, segundo as disposições do Decreto nº 22.011, de 09/02/96.

Art. 4º - Os servidores estaduais lotados no antigo Instituto de Educação Professor Aldo Mulyaert permanecerão no Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação, à disposição da FAETEC.

Art. 5º - O acervo constituído pelos bens imóveis e móveis da Secretaria de Estado de Educação que esteja afetado ao Instituto de Educação Professor Aldo Mulyaert será transferido para a FAETEC, através de instrumentos próprios e após inventariados por aquela Secretaria.

Parágrafo único - Para promover o processo de transferência de que trata este artigo será constituída, no prazo de 30 (trinta) dias, a contar da publicação do presente Decreto, Comissão composta de 2 (dois) representantes da Secretaria de Estado de Educação, 1 (um) da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, 1 (um) da FAETEC, designados pelos seus respectivos titulares.

Art. 6º - A Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC adotará as providências necessárias ao fiel cumprimento deste Decreto.

Art. 7º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 14 de agosto de 2001  
ANTHONY GAROTINHO

Fonte: Acervo ISEPAM.



Resumo das notas do 2º ano da Escola Normal de Campos. Anno 1909													N.	
Nomes													N.	
1	Estanislau de Faria Aguiar	50	8	1	10	8	8	7	10	10	10	10	28	30
2	Edelberto de Faria	51	10	1	10	7	8	7	10	10	10	10	29	31
3	Alcides de Faria	52	8	1	10	9	10	10	10	10	10	10	30	32
4	Alcides de Faria	53	8	8	9	8	7	8	7	10	10	10	31	33
5	Paula de Faria	54	10	7	8	8	7	7	7	10	10	10	32	34
6	Alcides de Faria	55	8	8	8	8	7	6	8	9	9	9	33	35
7	Alcides de Faria	56	8	8	5	10	1	1	6	9	9	9	34	36
8	Alcides de Faria	57	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	35	37
9	Alcides de Faria	58	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	36	38
10	Alcides de Faria	59	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	37	39
11	Alcides de Faria	60	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	38	40
12	Alcides de Faria	61	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	39	41
13	Alcides de Faria	62	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	40	42
14	Alcides de Faria	63	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	41	43
15	Alcides de Faria	64	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	42	44
16	Alcides de Faria	65	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	43	45
17	Alcides de Faria	66	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	44	46
18	Alcides de Faria	67	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	45	47
19	Alcides de Faria	68	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	46	48
20	Alcides de Faria	69	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	47	49
21	Alcides de Faria	70	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	48	50
22	Alcides de Faria	71	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	49	51
23	Alcides de Faria	72	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	50	52
24	Alcides de Faria	73	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	51	53
25	Alcides de Faria	74	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	52	54
26	Alcides de Faria	75	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	53	55
27	Alcides de Faria	76	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	54	56
28	Alcides de Faria	77	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	55	57
29	Alcides de Faria	78	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	56	58
30	Alcides de Faria	79	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	57	59
31	Alcides de Faria	80	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	58	60
32	Alcides de Faria	81	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	59	61
33	Alcides de Faria	82	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	60	62
34	Alcides de Faria	83	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	61	63
35	Alcides de Faria	84	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	62	64
36	Alcides de Faria	85	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	63	65
37	Alcides de Faria	86	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	64	66
38	Alcides de Faria	87	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	65	67
39	Alcides de Faria	88	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	66	68
40	Alcides de Faria	89	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	67	69
41	Alcides de Faria	90	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	68	70
42	Alcides de Faria	91	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	69	71
43	Alcides de Faria	92	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	70	72
44	Alcides de Faria	93	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	71	73
45	Alcides de Faria	94	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	72	74
46	Alcides de Faria	95	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	73	75
47	Alcides de Faria	96	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	74	76
48	Alcides de Faria	97	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	75	77
49	Alcides de Faria	98	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	76	78
50	Alcides de Faria	99	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	77	79
51	Alcides de Faria	100	8	8	8	7	7	7	7	9	9	9	78	80

Livro de Notas - 1908

Este livro, que contém cinquenta (50) folhas, por mim  
contadas e autenticadas com a rubrica de meu uso - glosa-  
servirá para o registro das - notas finais - dos exames  
do 3.º anno da Escola Normal de Campos, desde 1904.  
Campos, 15 de Janeiro de 1908  
Jo. Silveira dos Reis Jr

Fonte: Acervo ISEPAM.  
Livro de Notas - 1910

Resumo das notas do 3.º anno da Escola Normal de Campos. Anno 1910

N.	Nomes	Portuguez	Grammatica	Phyica	Mathe- maticas	Desenho	Musica	Ynstru- mento	Ynstru- mento	Grammatica	TOTAL	Observações
1	Olympia Soares de Freitas	10	10	7	8	7	10	8	10	70		Copiados dos cadernos de notas da escola - mais encontrados no arquivo da Escola Normal.
2	Isabel Th. Silveira dos Reis	10	10	8	9	5	10	9	10	71		
3	Francisca de V. Ayres Alves	9	10	7	6	4	7	9	10	62		
4	Julia Martins	9	9	7	7	4	6	8	10	60		
5	Leiza Chis Guimarães	9	9	6	5	4	10	8	10	61		
6	Elga de Almeida	7	9	7	8	5	6	8	9	59		
7	Luiza Monteiro	7	8	6	6	5	10	7	9	58		
8	Maria Augusta Cassalho	10	7	8	9	8	6	9	10	67		
9	Maria Augusta Corra	9	9	5	4	2	5	8	10	52		
10	Guizmar Maciel	7	7	5	5	3	10	6	9	52		
11	Leaura Pereira Viúto	6	7	7	6	4	6	5	9	50		
12	Leilah Guimarães	8	7	5	8	4	10	8	9	59		
13	Cecilia Tinsco	4	4	6	4	2	5	4	8	37		
14	Zahyra Martins	8	7	5	4	4	10	7	8	53		
	Maria da Anunciação	7	6	5	7	3	5	7	4	44		
	Lucia Teixeira	4	3	4	3	1	6	4	6	31		
	Delpha Campos	3	3	3	4	1	5	4	6			
	Julia de Almeida	4	3	5	4	2	4	4	4	30		
	Zita de Sousa	8	3	5	4	4	8	4	7	43		
	Lucia de Azevedo	7	4	2	4	4	8	4	5	38		
	Brasília Polycarpo	4	3	5	3	2	6	4	8	35		
	Francisca Polycarpo	5	3	2	3	1	6	4	8	32		
	Edina Durão	5	5	5	3	2	6	4	9	39		
	Maria Teixeira Fernandes		3	5	4	4	10	4	5			
	Sydia de Andrade		4	7	3	2	3	4	4			
	Lydia Cassalho		3	5	5	2	4	4	5			

Fonte: Acervo ISEPAM.



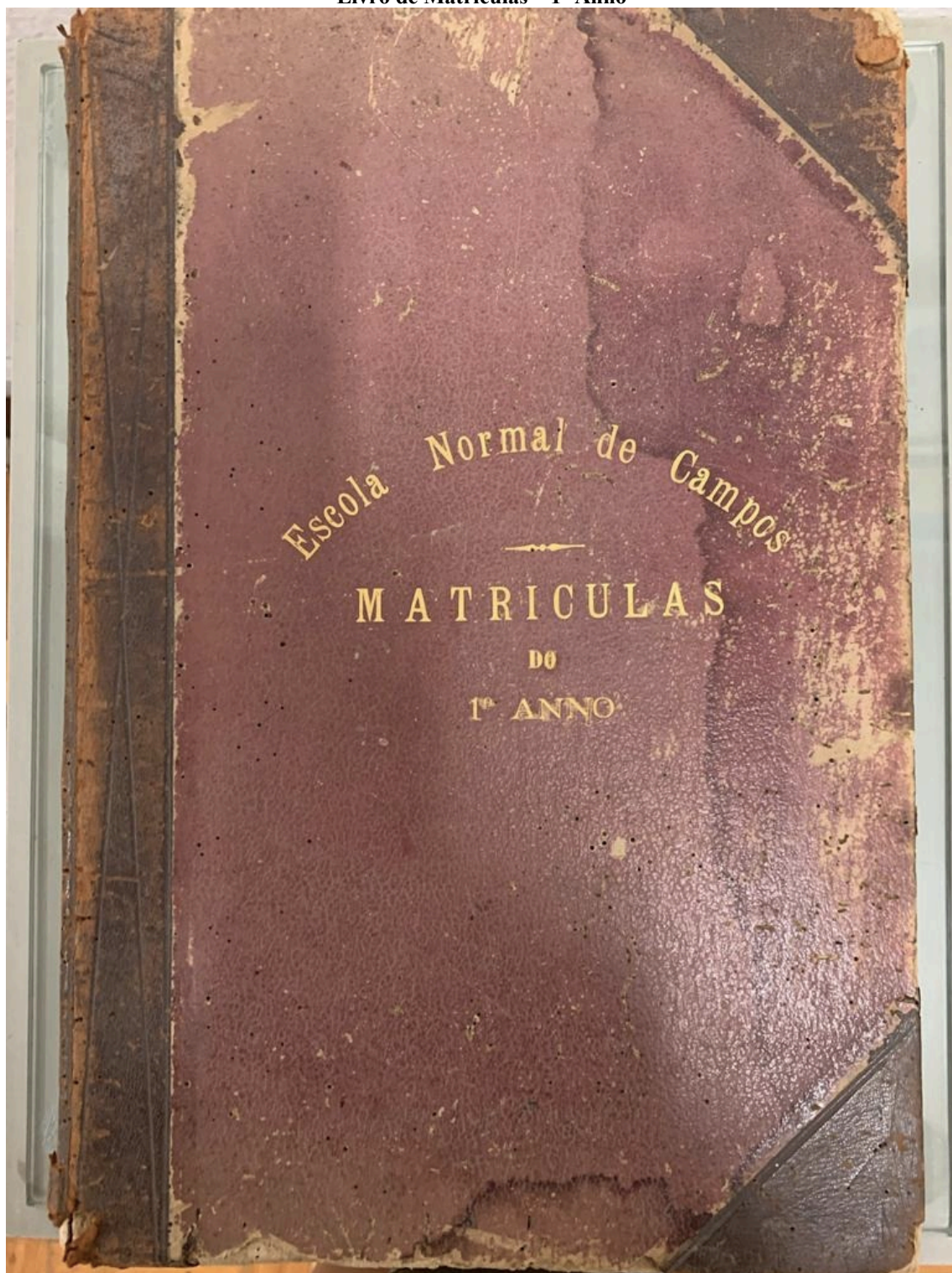
**Livro de Matrículas – 2º Anno**



**Fonte:** Acervo ISEPAM.



**Livro de Matrículas – 1º Anno**



**Fonte:** Acervo ISEPAM.



**Instituto de Educação de Campos**



**Fonte: Acervo ISEPAM.  
IEPAM**



**Fonte: Acervo ISEPAM.**

**Troféu – 28º aniversário do IEPAM**



**Fonte:** Acervo ISEPAM.





# DIMENSÃO

Jornal do Iepam - Campos dos Goytacazes (RJ), março/1994 Nº 4

**IEPAM, você é o futuro de muitos.  
Parabéns! 40 anos.**

*Simone Silva da Hora - (604)*

INSTITUTO DE EDUCACAO  
PROF. ALDO MUYLAERT



FOTOS: VILSON CORREA

## EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO

De Jr. Décio  
Cretton (1954) a  
Joelma Tavares  
(1994)

trabalhamos todos  
juntos, na  
formação da nossa  
juventude, abrindo  
caminho para o  
futuro...

*D. Nini*

1844

### AO LIVRO VERDE

150 ANOS

A Livraria mais antiga do Brasil  
homenageia o I.E.P.A.M. nos seus 40 anos

1994

Fonte: Acervo ISEPAM.



# DIMENSÃO

Jornal do Iepam - Campos dos Goytacazes (RJ), março/1994 Nº 4

## Relançamento do Jornal Dimensão

Editorial  
Pág. 2

## A Família como vai?

Entrevista com o  
P. Raimundo Vidigal  
Pág. 3

## Reciclagem

Mais que um  
benefício ecológico  
uma preocupação social

Pág. 6

## IEPAM Olimpíadas 94

Você, caro aluno, é um  
atleta em potencial. Revele  
seu talento, *saia do banco*  
de reservas e entre no  
primeiro time. Participe.

Pág. 8.

## Aula Inaugural

Sandra França Viana e  
Júlia Codeço fazem  
palestra no IEPAM  
marcando o início do ano  
letivo de 1994.

Pág. 4

Drª Clarice  
Pessanha fala  
sobre a mulher  
no seu dia.

Pág. 5



## Aconteceu...

O ginásio do IEPAM mais uma vez se transformou em palco de muita alegria: bandeirinhas tremulavam nas galerias; a Banda de Música da Polícia Militar apresentou dobrados e hinos que deram o "toque" de emoção e civismo aos quantos participaram da festa de Posse da Diretoria (biênio 94/95).

Alunos levaram flores, cantavam e faziam evoluções com as bandeiras sob a orientação dos professores de Educação Física e Artística. Numa homenagem maior, entregaram as bandeiras do IEPAM e do Jardim às respectivas diretoras Joelma Tavares e Gilma. Neste momento, passaram também o ensino e a esperança de uma nova Administração voltada para o bem desta comunidade escolar.

Alunos, funcionários, professores e autoridades de âmbito municipal, estadual e federal a saber: representante da Secretaria de Educação do Município; Professora Maria Elizabeth Vieira de Araújo, Agente de Administração Escolar; Professora Maria Auxiliadora de Freitas, Diretora do Liceu de Humanidades de Campos, Prof. Wilma Bulhões Gonçalves; Diretora da COOPEN-Campos, Professora Maria Inês Maciel Martins; Diretora do Colégio Cenequista Saldanha da Gama, Prof. Tânia Maria de Souza; o Sub-Secretário de Educação do Estado, Eliel de Almeida e Srª; o Deputado Federal Carlos Alberto Campista. Os políticos presentes se comprometeram a lutar pela reforma do prédio desta unidade de ensino. Os discursos enalteciam a pessoa do Professor que se volta para a Administração Escolar da complexidade como é sabida a do IEPAM.

Na fala da Diretora Joelma houve mais que um convite. Houve um apelo aos professores, funcionários, alunos e pais, no sentido de participarem do processo de construção do Saber, redesenhando o perfil de uma nova escola.

Após a solenidade, os presentes foram convidados pelas professoras de Formação Especial para um coquetel que prepararam. As mesas ornamentadas com flores e frutos demonstravam o bom gosto e refletiam a confraternização, serenidade e, sobretudo, PAZ.

## Instituto de Educação Prof. Aldo Muylaert

A escola que tem educação no próprio nome.



**Normalistas Uniformizadas com Saia**



**Fonte: Acervo ISEPAM.**

**Livro Olhares África-Brasil**

# OLHARES ÁFRICA-BRASIL

*Vera Lúcia Vasconcelos  
Sérgio Arruda de Moura  
Organizadores*



Fonte: Acervo Pessoal da Autora.



## II PRÊMIO NORMA BRITO DE DIREITOS HUMANOS

### Homenagem

A prefeitura municipal de Campos dos Goytacazes através da Subsecretaria de Igualdade Racial e Direitos Humanos /Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Social tem a honra em conceder esta homenagem à Sr<sup>a</sup>.

*Olhares Africa-Brasil*

Por sua relevante participação na promoção e defesa intransigente dos direitos fundamentais da pessoa humana, com destaque na luta em prol das vítimas de racismo, intolerância religiosa, LGBTfobia, em defesa das PCDs, da pessoa idosa, da violência contra mulher, da criança e adolescente, e na construção e efetivação de políticas públicas contra todos os tipos de violações dos direitos humanos.

Campos dos Goytacazes, 14 de dezembro de 2023

Gilberto F. C. Junior - Totinho Capoeira  
Subsecretário de Igualdade Racial e Direitos humanos  
Secretaria Municipal de Desenvolvimento Humano e Social  
Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes



PREFEITURA DE  
**CAMPOS**  
UMA NOVA HISTÓRIA



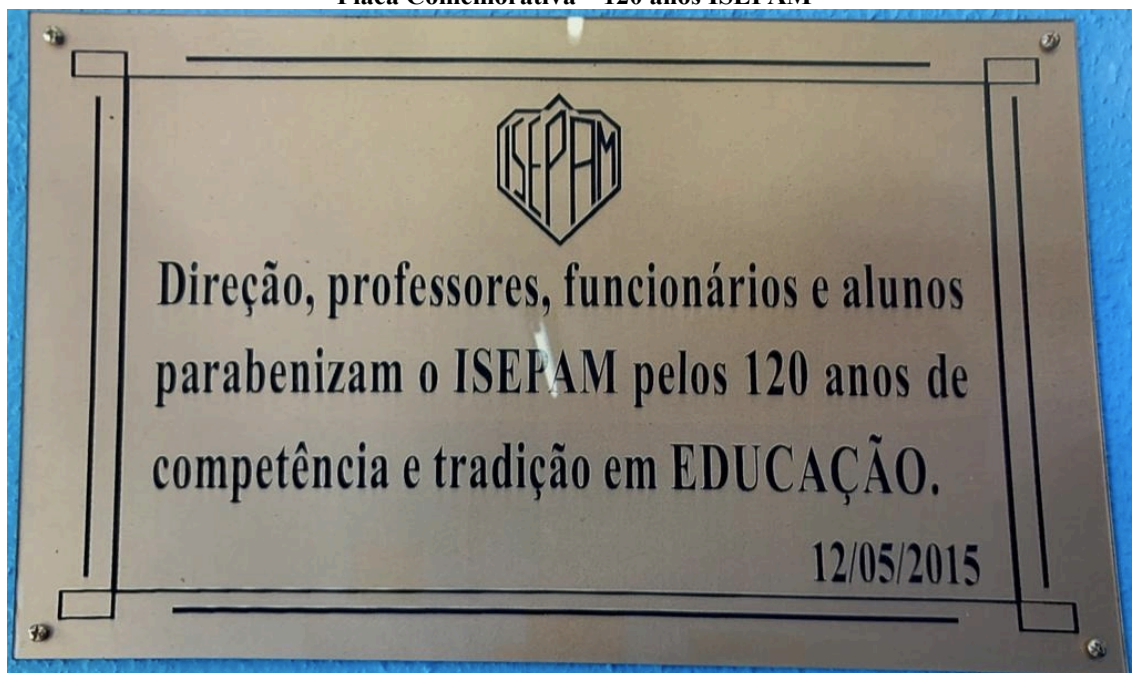
SECRETARIA MUNICIPAL  
DE DESENVOLVIMENTO  
HUMANO E SOCIAL



SIRDH  
Subsecretaria de  
Igualdade Racial  
e Direitos Humanos

Fonte: Acervo Pessoal da Autora.

**Placa Comemorativa – 120 anos ISEPAM**



Fonte: Acervo ISEPAM.  
Cartaz Olhares (2020)

A promotional poster for the "OLHARES ÁFRICA-BRASIL" event, 9th year (ANO IX), held on November 24 and 25, 2020, from 19h to 21h30min, transmitted live on the internet. The poster features a central graphic of a stylized head with a colorful, patterned headwrap. Surrounding the central graphic are portraits of the mediators: Prof. Eduardo Quintana (UFF - LAPENF, NEABI/UENF) at the top left, Prof. Adriano Moura (IFF - Campus Centro) at the top right, Prof.ª Luciane Soares (UENF) at the bottom left, Vera Vasconcelos and Edno Siqueira in the bottom center, and Prof. Edmilson Mota (UFF - Campos) at the bottom right. A button on the right side says "CLIQUE AQUI E GARANTA SUA INSCRIÇÃO". Logos for ISEPAM and FAETEC are at the bottom center.

Fonte: Acervo da Autora.



## PROGRAMAÇÃO

### 29/11 – Quarta-feira

17h – Credenciamento

*Responsável: Prof.ª Viviane Pessanha*

18:30min – Mesa de abertura

19h – Atividade cultural (Turmas 401, 602, 603 - Pedagogia-ISEPAM)

*Coordenação: Prof.ª Carla Andrea Corrêa – ISEPAM/FAETEC*

19:30 – Palestra: Relações Étnico-Raciais e Educação

*Prof.º André Ferreira – ISEPAM/FAETEC*

*Mediador: Gileno Domingos de Azeredo – ISEPAM/FAETEC*

21:30 min – Encerramento

### 30/11 – Quinta-feira

9h – Projeto “Capoeira para Todos” (4º e 5º anos do Ensino Fundamental)

*Coordenação: Mestre Cristiano Oliveira*

*Apoio: Prof.ª Aparecida Oliveira*

9h e 14h – Contação de histórias africanas para o Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano (Turmas do 7º Período de Pedagogia)

*Coordenação: Prof.ª Ana Beatriz Manhães – ISEPAM/FAETEC*

14:30-16h – Oficinas

*Abayomi – Tarianne Bertoza – NEABI/UENF*

*Máscaras Africanas – Lúcia Valéria das Chagas – ISEPAM/FAETEC*

17h – Credenciamento

18:30min – Atividade Cultural

*Clareth Reis e Noinha – NEABI/UENF*

19:30min – Mesa Redonda: História e Cultura Afro-Brasileira

(Lançamento de Livros)

*Prof.ª Carmem Eugênia Sampaio (SMECE)*

*Geneci Maria da Penha – Noinha (NEABI/UENF)*

*Prof.ª Maria Clareth Gonçalves Reis (NEABI/UENF)*

*Prof.º Sérgio Arruda (UENF)*

*Mediadora: Prof.ª Vera Vasconcelos – ISEPAM/FAETEC*

21:30min – Encerramento

### Exposição permanente:

*Máscaras Africanas – Confeccionadas pelo Normal Médio (ISEPAM)*

*Livros – Confeccionados pelo 7º Período Pedagogia (ISEPAM)*

*Local: Ginásio do ISEPAM*

### Organização:

*ISEPAM/FAETEC – Curso de Licenciatura em Pedagogia*

*NEABI/UENF*



**FAETEC**  
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA  
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO



**UENF**  
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



**NEABI**  
Núcleo de Estudos  
Afro-brasileiros e Indígenas | UENF

Fonte: Acervo da Autora.



Cartaz do VI Aniversário NEABI/UENF e VIII edição Olhares África-Brasil, 2018.



Fonte: CUNHA, Marcus Vinicius dos Santos (2018).