

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Lívia Torquato Ventura Canuto

**Os “(não)ditos” das Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas em Pedagogia e Química
da Universidade Federal de Juiz de Fora**

Juiz de Fora

2024

Livia Torquato Ventura Canuto

**Os “(não)ditos” das Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas em Pedagogia e Química
da Universidade Federal de Juiz de Fora**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientadora: Dra. Ana Carolina Araújo da Silva

Juiz de Fora

2024

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Canuto, Livia Torquato Ventura.

Os “(não)ditos” das Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas em Pedagogia e Química da Universidade Federal de Juiz de Fora / Livia Torquato Ventura Canuto. -- 2024.

197 p.

Orientadora: Ana Carolina Araújo da Silva

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Teoria Racial Crítica. 3. Projeto Pedagógico de Curso. 4. Licenciatura em Química. 5. Pedagogia. I. Silva, Ana Carolina Araújo da, orient. II. Título.

Livia Torquato Ventura Canuto

Os “(não)ditos” das Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas em Pedagogia e Química da Universidade Federal de Juiz de Fora

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 20 de maio de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Dra. Ana Carolina Araújo da Silva - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Francione Oliveira Carvalho
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Paloma Nascimento dos Santos
Universidade Federal da Bahia

Dra. Jeane Cristina Gomes Rotta
Universidade de Brasília

Juiz de Fora, 15/07/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Francione Oliveira Carvalho, Professor(a)**, em 15/07/2024, às 10:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Jeane Cristina Gomes Rotta, Usuário Externo**, em 15/07/2024, às 12:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Ana Carolina Araujo da Silva, Professor(a)**, em 15/07/2024, às 13:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do



[Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



Documento assinado eletronicamente por **Paloma Nascimento dos Santos, Usuário Externo**, em 22/07/2024, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1861845** e o código CRC **420EEC51**.

Dedico este trabalho a todas e todos que, assim como eu, acreditam no potencial transformador de uma Educação Antirracista.

AGRADECIMENTOS

Este é um momento de olhar para trás, observar a passagem do tempo e de pessoas, as influências de cada *afetação* no meu tornar-se pesquisadora. Gostaria de agradecer a todos que passaram por minha vida, em especial:

Aos meus pais que sempre acreditaram no poder da educação, apostaram em mim e me impulsionariam a cada novo desafio dessa vida.

Às minhas irmãs, em especial à Camila, uma irmandade que transcende os laços familiares.

Ao Raphael, meu companheiro de vida, aquele que sempre esteve ao meu lado, escutando sobre as dores e alegrias de todo esse processo.

Aos meus laços de amizade, em especial a Gabriela que sempre foi abrigo e a caos nessa caminhada, que de diversas formas me permitiu ser quem sou emaranhada nesta pesquisa.

À minha orientadora que sempre apostou no meu potencial e contribuiu imensamente para o meu tornar-se pesquisadora. As marcas que ela deixa em minha vida transcendem ao meio acadêmico.

À minha analista que de uma forma muito particular me impulsionava a entender meus (não)desejos e (des)prazeres de tornar-me mestre.

Aos meus padrinhos e familiares que sempre estiveram torcendo por mim.

Aos docentes das bancas de qualificação e defesa que me ajudaram a encontrar novos caminhos para esta pesquisa.

Às professoras e professores do PPGE/UFJF, em especial, ao professor Marcus Bomfim, por quem tenho imenso carinho e admiração.

Ao Núcleo de Estudos em Ciências (NEC) da UFJF, por ter sido morada dessa pesquisa e dessa pesquisadora ao longo de tantos meses, em especial ao professor Paulo Menezes e seu orientando Elenton de Souza, por toda as conversas e aprendizados que tivemos nesse espaço de grandes encontros.

Ao grupo Co(m)textos por toda a caminhada que esteve ao meu lado.

Aos docentes que, apesar dos riscos, entraram nesta empreitada e aceitaram ao convite para participar das *entrevistas-conversas*.

Ao PPGE/UFJF que abriu as portas e apostou neste projeto de pesquisa e pesquisadora, fomentando a construção de mais uma mestra em Educação no Brasil.

À Capes e à Fapemig pelo fomento desta pesquisa e de tantas outras que dialogaram comigo nesta jornada.

Eu sou a continuação de um sonho
Da minha mãe do meu pai
De todos que vieram antes de mim
Eu sou a continuação de um sonho
Da minha vó, do meu vô
Quem sangrou pra gente poder sorrir

(Continuação de um sonho – BK)

RESUMO

Esta dissertação está inscrita no âmbito das pesquisas qualitativas tendo como questão de pesquisa: Quais os “(não)ditos” sobre as Relações Étnico-Raciais (RERs) nos cursos de Licenciatura em Química e Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)? Portanto, o seu objetivo incide sobre a investigação dos “(não)ditos” sobre a temática das RERs nesses cursos a partir dos Projetos Pedagógicos do Curso (PPCs) vigentes até o ano de 2023 e de *entrevistas-conversas* com docentes negros/as. Para isto, o primeiro movimento analítico foi identificar os documentos legais que fundamentam e tornam obrigatória a temática das RERs na formação de professoras/es da UFJF. Assim como, identificar se esta temática está incluída nos currículos ativos e, em caso afirmativo, como está presente. Desta forma, analisamos nos PPCs: a) se os termos “Relações Étnico-Raciais”, “Lei n.º 10.639/2003”, “Cultura”, “Raça” e “Afro-brasileiro/a” estavam presentes e onde foi identificado; b) se havia disciplinas que contemplavam a temática das RERs; c) caso fosse confirmada a presença dessas disciplinas, quais seriam o caráter delas: obrigatória ou eletiva; d) e suas ementas. Com base no referencial teórico da Lei n.º 10.639/2003, os principais resultados revelaram que no PPC de Licenciatura em Química (2020) não há indícios da abordagem das RERs, sinalizando um possível silenciamento acerca da temática na formação de professoras/es de Química. Já nos PPCs de Pedagogia (2011 e 2022), os principais resultados apresentaram que há ditos sobre as RERs a partir de duas disciplinas obrigatórias no PPC do ano de 2011, que já abordavam as questões étnico-raciais. No entanto, ao comparar a ementa de uma dessas disciplinas do PPC de 2011 com a de 2022, observamos que houve um retrocesso na abordagem da temática. Também foi observado que, após o ano de 2017, houve um aumento de disciplinas que implementam a Lei n.º 10.639/2003. A partir das análises tecidas acerca desses documentos curriculares e no intuito verificar se esses “(não)ditos” se prolongavam na prática docente, convidamos alguns docentes negros, vinculados a estes cursos, para participarem dessa pesquisa. Como instrumento para a construção dos dados, utilizamos as *entrevistas-conversas* que foram posteriormente transcritas e analisadas a partir do referencial teórico da Teoria Racial Crítica (TRC). Os resultados apontaram que não houve indícios do engajamento das/os docentes do curso de Pedagogia da UFJF com a abordagem das RERs e que temáticas, como a das RERs, ficam restritas a determinadas/os docentes. Antes de entrevistar a e o docente do curso de Pedagogia, tínhamos a seguinte hipótese: as discussões acerca das RERs adentraram ao curso de Pedagogia, a partir de movimentos iniciados pelo docente Munanga. No entanto, após entrevistá-lo, a nossa hipótese foi refutada, visto que esse movimento é anterior ao ingresso deste docente. Portanto, esta pesquisa tomou uma nova direção: entrevistamos outros dois docentes da Pedagogia, o decano e o coordenador do curso na época da implementação do PPC de Pedagogia do ano de 2011, fato que nos possibilitou conhecer sobre histórico de criação da disciplina *Educação e Diversidade Étnico-Racial*. Sendo esta criada pela docente Petronilha. Neste estudo, consideramos que esta docente é uma figura importante para o curso de Pedagogia. Todavia, percebemos indícios de seu apagamento, dado que esta docente foi citada pelos docentes deste curso que participaram dessa pesquisa. Ressaltamos que Petronilha e Munanga são pseudônimos para a e o docente entrevistada/o. Em contrapartida, as *entrevistas-conversas* com os docentes negros do curso de Licenciatura em Química confirmaram o silenciamento já analisado no PPC. Em uma das *entrevistas-conversas* com um desses docentes, este nos apresentou um cenário para pesarmos na implementação desta temática: um departamento hostil às questões raciais e com relatos de discriminações raciais vivenciadas por esse docente.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais, Teoria Racial Crítica, Projeto Pedagógico de Curso, Licenciatura em Química, Pedagogia.

ABSTRACT

This dissertation is inscribed within the scope of qualitative research, addressing the research question: What are the "(un)spoken words" regarding Ethnic-Racial Relations (ERRs) in the Chemistry and Pedagogy degree courses at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF)? Therefore, its objective focuses on investigating the "(un)spoken words" about ERRs in these courses based on the current Course Pedagogical Projects (PPCs) up to the year 2023 and interviews-conversations with Black faculty members. For this, the first analytical step was to identify the legal documents that underpin and mandate the inclusion of ERRs in the teacher training programs at UFJF. Additionally, it was necessary to determine whether this theme is included in the active curricula and, if so, how it is presented. Thus, we analyzed in the PPCs: a) whether the terms "Ethnic-Racial Relations," "Law No. 10,639/2003," "Culture," "Race," and "Afro-Brazilian" were present and where they were identified; b) whether there were courses that addressed the ERRs theme; c) if such courses were confirmed, what was their nature: mandatory or elective; d) and their syllabi. Based on the theoretical framework of Law No. 10,639/2003, the main results revealed that the Chemistry degree PPC (2020) did not show evidence of addressing ERRs, indicating a possible silencing on this theme in the training of Chemistry teachers. In contrast, the Pedagogy PPCs (2011 and 2022) showed that there were statements about ERRs through two mandatory courses in the 2011 PPC that already addressed ethnic-racial issues. However, comparing the syllabus of one of these courses from the 2011 PPC with that of 2022, we observed a regression in the approach to the theme. It was also observed that after 2017, there was an increase in courses implementing Law No. 10,639/2003. Based on the analyses of these curricular documents and to verify if these "(un)spoken words" extended into teaching practice, we invited some Black faculty members from these courses to participate in this research. As a tool for data construction, we used interview-conversations which were subsequently transcribed and analyzed based on the theoretical framework of Critical Race Theory (CRT). The results indicated no evidence of engagement by the Pedagogy faculty at UFJF with the ERRs approach, and themes such as ERRs are limited to certain faculty members. Before interviewing the Pedagogy faculty, we had the following hypothesis: discussions about ERRs entered the Pedagogy course through movements initiated by Professor Munanga. However, after interviewing him, our hypothesis was refuted, as this movement predates this professor's entry. Therefore, this research took a new direction: we interviewed two other Pedagogy faculty members, the dean and the course coordinator at the time of the implementation of the 2011 Pedagogy PPC, which allowed us to learn about the history of the creation of the Ethnic-Racial Diversity and Education course. This course was created by Professor Petronilha. In this study, we consider this professor an important figure for the Pedagogy course. However, we noticed signs of her erasure, given that this professor was mentioned by the Pedagogy faculty members who participated in this research. We emphasize that Petronilha and Munanga are pseudonyms for the interviewed faculty members. Conversely, the interview-conversations with the Black faculty members from the Degree in Chemistry Education course confirmed the silencing already analyzed in the PPC. In one of these interview-conversations, a faculty member presented a scenario for us to consider in implementing this theme: a department hostile to racial issues and with reports of racial discrimination experienced by this faculty member.

Keywords: Education of Ethnic-Racial Relations, Critical Race Theory, Pedagogical Project for Course, Degree in Chemistry Education, Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Ações estratégicas de cada área apresentadas no PDI 2022-2027 da UFJF.....	59
Quadro 1: Organização geral das entrevistas.	25
Quadro 2: Artigos que compõem o eixo temático Relações Étnico-Raciais e a Formação Inicial de Professores.	37
Quadro 3: Artigos que compõem o eixo temático Relações Étnico-Raciais e outras graduações.	37
Quadro 4: Dossiês Temáticos e Artigos sobre as RERs publicados na ABPN.	37
Quadro 5: Referenciais teóricos dos artigos do eixo temático RERs e a Formação Inicial de Professores.....	43
Quadro 6: Referenciais teóricos dos artigos do eixo temático Relações Étnico-Raciais e outras graduações.	47
Quadro 7: Iniciativas que antecederam a criação da Lei n.º 10.639/2003.....	51
Quadro 8: Matriz das disciplinas de fundamentos das licenciaturas vinculadas à UFJF.	55
Quadro 9: Resultado da busca pelo termo “étnico-racial(is)” no PDI 2022-2027 da UFJF.....	59
Quadro 10: Plano de Metas anuais da Ação 3 do PDI da UFJF - 2022-2027.	60
Quadro 11: Resultado da busca pelo termo “Cultura” no PPC de Pedagogia do ano de 2011.....	61
Quadro 12: Resultado da busca pelo termo “Cultura” no PPC de Pedagogia do ano de 2022.....	62
Quadro 13: Ementa das disciplina Antropologia da Educação nos anos de 2011 e 2013.....	64
Quadro 14: Disciplinas obrigatórias e eletivas dos PPCs de Pedagogia do ano de 2011 e 2022.	65
Quadro 15: Modificações da disciplina <i>Fundamentos Teórico- Metodológicos em Artes I</i> para a inserção da temática das RERs.	65
Quadro 16: Disciplinas Eletivas da Licenciatura em Pedagogia com recorte Étnico-Racial... ..	67
Quadro 17: Referências dos PPCs da Pedagogia dos anos de 2011 e 2022 que abordam a formação de professores e a RER.....	68
Quadro 18: Disciplinas em que o termo “Cultura” foi localizado no PPC de Licenciatura em Química - 2020.	69
Quadro 19: Núcleos da grade curricular do curso de Licenciatura em Química referente ao PPC do ano de 2020.....	70
Quadro 20: Disciplinas da área da Educação Química.	71
Quadro 21: Referências do PPC de Licenciatura em Química do ano de 2020 que abordam a formação de professores e a RER.....	75

Quadro 22: Compromissos do curso de Licenciatura em Química com os estudantes.....	76
Quadro 23: Princípios da Teoria Racial Crítica.	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN- Revista da Associação Brasileira de Pesquisa Negros e Negras

ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais

Faced – Faculdade de Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PPGE-UFJF – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

PPI – Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas

RERs – Relações Étnico-Raciais

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Unilab – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

SUMÁRIO

MINHAS PRIMEIRAS PALAVRAS	16
CAPÍTULO I - ESCRIVIVÊNCIAS: MINHA TRAJETÓRIA E A INFLUÊNCIA SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO	19
CAPÍTULO II - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENCONTRO COM OS “(NÃO)DITOS”	25
2.1. Os Documentos Normativos.....	26
2.2. O Encontro com os Participantes da Pesquisa.....	27
2.3. A organização das entrevistas-conversas com a docente e os docentes negros	32
2.4. O Diário de Pesquisa	34
2.5. Os Referenciais Teóricos da Pesquisa	34
CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DAS RERs NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA OS ARTIGOS DA REVISTA ABPN	36
3.1. Um Panorama dos Artigos.....	37
3.1.1. Os Dossiês Temáticos e os artigos da Revista ABPN	38
3.1.2. As RERs e a Formação Inicial de Professoras/es	39
3.1.3. RERs e outras graduações	44
3.2. Há um diálogo possível entre os artigos analisados?	48
CAPÍTULO IV - AS ANÁLISES DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA EM QUÍMICA.....	51
4.1. A Lei Federal n.º 10.639/2003 e seus Marcos Históricos.....	51
4.2. A Resolução CNE/CP n.º 2/2015	54
4.3. O Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF.....	56
4.4. O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF	58
4.5. Os “(não)ditos” das RERs nos PPCs de Pedagogia da UFJF	61
4.6. Os “(não)ditos” das RERs no PPC de Licenciatura em Química da UFJF	69
4.7. As aproximações e distanciamentos da abordagem das RERs nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF	77
CAPÍTULO V - A TEORIA RACIAL CRÍTICA	79
5.1. Um comparativo entre as IES dos EUA e do Brasil.....	84
CAPÍTULO VI - OS “(NÃO)DITOS” DAS RERs A PARTIR DAS ENTREVISTAS-CONVERSAS COM A DOCENTE E OS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA	87
6.1. Quem era a docente Nilma e o docente Munanga para mim?	87
6.2. Os “(não)ditos” das RERs a partir do dizível pela docente Nilma e o docente Munanga	89
6.3. O Encontro com novos docentes do curso de Pedagogia	92
CAPÍTULO VII - OS “(NÃO)DITOS” DAS RERs A PARTIR DA ENTREVISTA-CONVERSA COM O DOCENTE NEGRO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA	99
7.1. Quem era o docente José para mim?	99
7.2. Os “(não)ditos” das RERs a partir do dizível pelo docente José	101

7.3. <i>A entrevista-conversa</i> com o docente Sérgio: o Contexto de Ser um Docente Negro no Departamento de Química na UFJF	106
7.3.1. Quem era o docente Sérgio para mim?.....	106
7.3.2. Os “(não)ditos” das RERs a partir do dizível pelo docente Sérgio	107
CAPÍTULO VIII – AS VIVÊNCIAS DE UM DOCENTE NEGRO NO DEPARTAMENTO DE QUÍMICA DA UFJF	108
8.1. Contando histórias: as vivências de Sérgio dentro do Departamento de Química da UFJF	109
8.2. O que eu escutei de tudo aquilo que Sérgio pode falar?.....	114
MINHAS ÚLTIMAS PALAVRAS?	116
REFERÊNCIAS	121
ANEXO A – PARECER DO CEP	121
APENDICÊ A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	128
APENDICÊ B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A DOCENTE NILMA.....	130
APENDICÊ C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE MUNANGA.....	132
APENDICÊ D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE JOSÉ CUSTÓDIO .	134
APENDICÊ E - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE SÉRGIO	136
APENDICÊ F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE GAUDÊNCIO	138
APENDICÊ G - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE VITOR	139
APENDICÊ H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA DOCENTE NILMA.....	140
APENDICÊ I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO DOCENTE MUNANGA.....	151
APENDICÊ J – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO DOCENTE JOSÉ	156
APENDICÊ K – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO DOCENTE SÉRGIO.....	167
APENDICÊ L – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO DOCENTE GAUDÊNCIO....	185
APENDICÊ M – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO DOCENTE VITOR	194

MINHAS PRIMEIRAS PALAVRAS

Movimentar-se em torno da Educação, do aprender coletivamente e fazer disto uma estratégia de luta é algo próprio da existência das pessoas negras. Os saberes e pedagogias dos terreiros, quilombos e coletivos negros, por exemplo, antecederam e abriram os caminhos para que as ações formais reverberassem nos espaços institucionais e políticos brasileiros. Uma dessas ações foi a promulgação da Lei n.º 10.639, no ano de 2003, que institui a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino brasileiras (Brasil, 2003). De acordo com Pereira (2017), este movimento representou uma das maiores articulações do Movimento Negro com o Estado brasileiro, visto que esta legislação ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/1996), impacta em mudanças nos documentos curriculares dos estabelecimentos, públicos e privados, da Educação Básica acrescentando discussões sobre a história e cultura da população negra. Além disso, também demanda a construção de um diálogo com a formação de professoras/es no Brasil.

No entanto, ao considerarmos as bases epistemológicas do conhecimento científico ofertadas nas universidades brasileiras, estas ainda são, em sua maioria, eurocêntricas (Deus, 2012). Nesse sentido, a formação de professoras/es pouco dialoga com as possibilidades de inserção da EREER (Gomes, Silva, 2007). Isto coaduna com Deus (2012), que afirma que são poucas as universidades que contemplam em seus currículos a implementação desta lei, visto que esta não é uma tarefa simples, pois esta legislação demanda uma mudança radical nos paradigmas da Educação Brasileira. Para Gomes e Silva (2007), a formação de professoras/es que dialogue com a diversidade étnico-cultural ultrapassa a simples questão curricular, de novos métodos e técnicas. Segundo estas autoras, a pedagogia multicultural requer lidar com os conflitos, confrontos e desigualdades que se apresentam ao longo do processo formativo. Isso se deve ao fato de “inserir essa complexa problemática na produção teórico-metodológica educacional pressupõe uma nova concepção de educação e de formação” (Gomes; Silva, 2007, n. p.). Sendo assim, entender as lacunas existentes entre a formação inicial de professoras/es e a abordagem da temática das Relações Étnico-Raciais (RERs)¹, talvez seja um caminho para respondermos ao questionamento proposto por Gomes e Silva (2007), “até que ponto essas demandas [dos movimentos sociais] têm encontrado ressonância nas políticas de formação de professores/as?” (n. p.).

¹ Considerando que não há um consenso entre o uso das siglas no plural, nesta dissertação, utilizarei a letra *s* em maiúsculo ao fim de cada sigla para indicar o plural.

A presente dissertação está inscrita nas discussões acerca das RERs², tendo como campo de pesquisa dois cursos de licenciatura ofertados pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF): a Pedagogia e a Licenciatura em Química. A motivação pessoal desta pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF (PPGE-UFJF) é justificada a partir de duas perspectivas. Primeiro, a escolha de estudar o curso de Licenciatura em Química advém das ausências durante a minha formação, nesta instituição, das contribuições da população negra na construção do conhecimento científico. Questionava-me se esta ausência refletiu apenas em minha formação ou ela se estendia a todo o curso. Diferentemente do curso de Pedagogia, que foi um dos primeiros a implementar as discussões acerca das questões étnico-raciais na UFJF. Portanto, esta pesquisa parte dos indícios da minha experiência no curso de Licenciatura em Química e da curiosidade em compreender de que forma a temática das RERs adentra a formação de pedagogas e pedagogos fomentada pela UFJF.

A questão de pesquisa que suleia³ este estudo é: Quais os “(não)ditos” sobre as RERs nos cursos de Licenciatura em Química e Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)? Tendo como objetivo geral analisar dos “(não)ditos” sobre as RERs nos dois cursos mencionados, a partir dos seguintes objetivos específicos: **a.** Identificar de que forma os documentos legais fundamentam e tornam obrigatória a temática das RERs nos cursos de formação de professores e professoras da UFJF; **b.** Identificar se e como a temática das RERs está presente nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF; e **c.** Investigar os “(não)ditos” da temática das RERs a partir de *entrevistas-conversas* com as/os docentes negras/os vinculados a estes cursos.

Opero com o termo “(não)ditos” para demarcar a ambivalência ou a incerteza presentes na construção dos dados dessa pesquisa. Por um lado, havia possibilidades deste estudo promover encontros com os ditos sobre a temática das RERs, ou seja, com a abordagem da temática. Por outro, os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF poderiam não abordar a temática das RERs, nos deparando com os não ditos.

² A escolha de utilizar, nesta pesquisa, o termo RERs, em substituição ao termo ERER, é sustentada por considerar que analisar os “(não)ditos” da temática das RERs nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF é um dos caminhos possíveis para promoção da ERER. Ou seja, a abordagem da temática das RERs nesses cursos pode ser um indicativo da luta contra os racismos e as discriminações. No entanto, compreendemos que esta mesma abordagem também pode reforçar estereótipos racistas, se não for trabalhada de forma a conduzir para um projeto de sociedade mais ampla, diversa e democrática.

³ O termo SULEar, grafado desta forma, foi cunhado pelo físico Marcio D’Olive Campos em 1991 para problematizar o uso do termo nortear (Campos, 2019). Em 1992, Paulo Freire referencia Marcio D’Olive Campos ao utilizar o termo suléa-los em sua obra *Pedagogia da Esperança* (Iela, 2019). Faço uso deste termo para marcar a crença em outras perspectivas epistemológicas e metodológicas do fazer pesquisa, mesmo que nesta dissertação este compromisso anticolonial e crítico ainda se apresente de forma embrionária.

Para me aproximar dos objetivos descritos, mobilizo, inicialmente, dois objetos empíricos: os PPCs vigentes da Pedagogia e da Licenciatura em Química da UFJF e as transcrições das *entrevistas-conversas* com a docente negra e os docentes negros. Porém, imersa no dinamismo da pesquisa, novos caminhos passam a ser percorridos. Desta forma, duas novas *entrevistas-conversas* passam a compor a empiria deste estudo, sendo elas, as *entrevistas-conversas* com o decano do curso de Pedagogia da UFJF e com o coordenador deste curso na época da implementação do PPC do ano de 2011.

A escrita dos capítulos desta dissertação ocorreu ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural, sendo uma mistura, um movimento inconsciente/consciente, do processo de orientação, uma simbiose de vozes que deram os contornos desta pesquisa. No primeiro capítulo, busquei responder ao seguinte questionamento: *de que forma chego ao PPGE-UFJF para construir esta pesquisa?* No segundo capítulo, apresento as escolhas metodológicas feitas neste estudo, elucidando os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, a contextualização do campo e da/dos participantes, como os dados foram construídos e organizados desta pesquisa.

No terceiro capítulo, exponho o mapeamento dos artigos publicados na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), que me ajudaram a mapear o campo das RERs na Formação Inicial de Professoras/es. No quarto capítulo, apresento o referencial teórico, a Lei n.º 10.639/2003, mobilizado para analisar os PPCs e outros documentos normativos dessa instituição - o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas (PPI). Ao final deste capítulo, foram tecidas as análises acerca dos “(não)ditos” das RERs nesses documentos. No quinto capítulo, apresento a Teoria Racial Crítica, referencial teórico utilizado nas análises das *entrevistas-conversas* com a docente e os docentes participantes desta pesquisa.

Ao fim desta dissertação, no sexto e sétimo capítulo, teço as análises das *entrevistas-conversas* com a docente e os docentes vinculados ao curso da Pedagogia e com o docente do curso de Licenciatura em Química, respectivamente. No oitavo capítulo, apresentamos uma perspectiva diferente para pensarmos nas vivências de um docente negro no Departamento de Química da UFJF. Nas Considerações Finais, reuni os apontamentos provisórios realizados ao longo desses quase dois anos de pesquisa, refletindo as diversas trajetórias e escolhas que compuseram os fechamentos prévios e o meu tornar-se pesquisadora.

CAPÍTULO I - ESCRIVIVÊNCIAS: MINHA TRAJETÓRIA E A INFLUÊNCIA SOBRE A PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Proponho neste capítulo apresentar um pouco das minhas escrituras. Dessa escrita de um corpo. A escritura enquanto “uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade” (Evaristo, 2020, p. 38). Assumindo o meu lugar, como chego a este Mestrado? Poderia iniciar de diversas maneiras, mas prefiro apresentar o que por muito tempo tentei esconder, minhas raízes familiares. A importância de ter orgulho dos meus, veio justamente de um ensinamento em um congresso composto majoritariamente por pesquisadoras/es negras/os. Nesta escrita, busco não mais apagar as minhas origens. Sou a filha do meio, das três filhas de Antônio e Maria Lijoneide. Neta de Severina e João, de Inês e de Antônio. Filha de pais nascidos e crescidos no sertão da Paraíba.

A educação e o espaço escolar sempre foram motivos de histórias e lembranças. A professora era a moradora da cidade que sabia um pouco mais e poderia ensinar às/aos outras/os. A estrutura da escola, da forma como a memória de meu pai descreve, se assemelha a escola da campanha *De pé descalço também se aprende a ler*⁴. Dos cinco filhos/as, meu pai e suas duas irmãs foram à escola. Dos 11 filhos vivos de minha avó materna, nenhum frequentou este ambiente quando pequeno. Meu pai não sabe ao certo de onde veio essa importância do estudo na vida dele e de como conseguiu ingressar na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na década de 1980. Minha mãe aos 40 anos termina o Ensino Médio. Meus avós, analfabetos! Por que trago esse panorama inicial de minhas raízes? Pois sei que não cheguei aqui sozinha! Há traços de mim e de minhas raízes, que ao longo de muito tempo tentei esconder.

Moradora da Zona Oeste do Rio de Janeiro, mais precisamente do bairro de Campo Grande. De um lugar esquecido pelo Poder Público, em que saneamento básico e asfalto só vieram aparecer no ano de 2011. Durante minha infância frequentei a escola do bairro. Nos dias de chuva, usava sacolas nos pés para não sujar a sapatilha. Esta imagem por muito tempo também tentei afastar de mim, mas sei que esta menininha estaria orgulhosa de ver aonde chegamos. Não relembro essa época com prestígio, mas hoje consigo compreender que esta pesquisadora não pode mais abandonar a sua história.

⁴ Escola desenvolvida pelo educador Paulo Freire na cidade de Natal no Rio Grande do Norte na década de 1960.

Meu Ensino Médio cursei no Colégio Técnico da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (Ctur). No primeiro dia, ao adentrar aquele colégio, metade das/os estudantes eram egressas/os de colégios públicos e a outra metade de colégios particulares. Pela primeira vez teria contato com o local tão temido pelas/os filhas/os da classe trabalhadora que se escolarizavam em redes privadas de ensino: *se você reprovar, vai para o colégio público!* E o que seria esse tão temido colégio público? No Ctur me eduquei para além da sala de aula, reconheci a escola como um ato político.

Durante o Ensino Médio, pude pensar que poderia exercer muitas profissões, mesmo sabendo que a docência sempre me marcou desde os primeiros dias na escola. Marcas que trazem lembranças do cheiro da primeira sala de aula misturado ao meu choro de quando era deixada por minha mãe. A escolha da faculdade acabou unindo meu gosto pelas aulas de Química e a possibilidade de ingressar via Sisu. Os caminhos foram sendo construídos, mesmo que um pouco distante de casa. Adentrei a UFJF, no primeiro semestre do ano de 2017, na Área Básica de Ingresso em Química. Com o tempo, fui me deixando ser impregnada pelo discurso recorrente de que cursar o bacharelado seria a grade *mais completa*. No segundo semestre da faculdade, iniciei a jornada pelo encontro com a área da Química, desenvolvi algumas pesquisas na área de físico-química, eletroquímica e analítica. Porém, permanecia na busca constante de encontrar algo que fizesse sentido e me colocasse em movimento. Por mais cansativo que fosse, sentia que permanecer em locais que não me encantavam era frustrante demais.

Ao cursar as primeiras disciplinas na Faculdade de Educação (Faced), me deparei com muitos estranhamentos. Os alunos não *burburiavam*, eles falam nas aulas. As carteiras eram dispostas em semicírculos. A turma era extremamente heterogênea, havia diversos cursos de licenciatura. Naquelas primeiras aulas, permaneci perdida por um bom tempo, parecia que eu não falava a mesma língua dos demais. Um dos professores falava sobre Paulo Freire em um ano em que políticos brasileiros destilavam ódio a este educador. Convenhamos, eu lá sabia quem era Paulo Freire. Vivenciei aulas, encontrei docentes que me educaram grandiosamente: o hábito por noticiários, o florescer da minha criatividade, a tessitura da trama de minha identidade negra. Pelo docente Munanga, entrevistado nesta pesquisa, conheci muitas/os pesquisadoras/es, como a grandiosa Prof.^a Dra. Renata Melo, a quem agradeço por abrir os caminhos dos Feminismos Negros a mim. Fazendo emergir em minha trajetória a intelectualidade de Virgínia Leone Bicudo, Neuza Santos Souza, Zélia Amador de Deus, Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, bell hooks, Patrícia Hill Collins e tantas/os outras/os intelectuais negras/os.

A minha trajetória identitária e acadêmica começaram a caminhar juntas. Imersa em meu tornar-se uma mulher negra, mergulhada no doloroso processo de transição capilar, a leitura do livro “Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos de identidade negra” da Prof.^a Dra. Nilma Lino Gomes me amparou. No ano de 2019, após 10 anos alisando o cabelo, inicio o processo de transição capilar inconscientemente. Tinha sido um incomodo a meus familiares e pessoas próximas que me questionavam: *O que você está fazendo com o seu cabelo? Eu preferia você de cabelo liso!* Não compreendia tamanho incômodo. Dentro do ambiente familiar, eu era considerada, das três filhas, a mais *branquinha* e com o cabelo *bom*⁵. De minha infância até meus 21 anos, eu era uma mulher branca, ainda mais quando aos 11 anos de idade passei a alisar o cabelo.

Na época da faculdade, morei durante um ano em uma pensão feminina. Era curioso o fato de que todas as moradoras achavam que meu cabelo era naturalmente liso. Porém, aos poucos, era inevitável não me verem acordada bem cedo, alisando o cabelo para ir a faculdade. Me sentia constrangida, pois debaixo daquela máscara branca, havia uma pele negra que pulsava. Incorporada a este movimento de construção de minha identidade negra, busquei me aproximar dos processos de transição capilar de outras mulheres negras. Fruto disto, publiquei meu primeiro artigo, *Quicabelo é Esse? Transição Capilar da Mulher Negra, de Objeto a Sujeito*⁶, em colaboração com a Flávia Paola Félix Meira, doutoranda em Educação pela UFJF, e minha orientadora.

Dentro desse movimento de se pensar a identidade e a beleza negra, busquei participar de eventos organizados e pensados para a população negra brasileira. O primeiro evento que participo como ouvinte é IV Colóquio Raça e Interseccionalidades organizado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Retorno, após três anos, a este mesmo evento para anunciar a pesquisa que venho desenvolvendo ao longo deste Mestrado. Neste mesmo evento, conheci o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (Copene), do qual, em colaboração com minha orientadora, submetemos um resumo para IV Copene Sudeste no ano de 2021. Participamos de forma virtual da sessão temática *Educação para as Relações Étnico-raciais no Ensino de Ciências e Matemática*, coordenada pela Prof.^a Dra. Nicéa Quintino Amauro⁷, referência na área de descolonização do currículo de Ciências, com

⁵ As palavras escritas em itálico marcam que foram essas mesmas palavras usadas ao longo de minha vida. Hoje, sei que estas fortalecem a ideologia do binômio bom e ruim, branco e preto que durante muito tempo foi utilizado como estratégia linguística de inferiorização.

⁶ O artigo está disponível em <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/4209>.

⁷ Nesta escrita registro meus agradecimentos pelas contribuições desta pesquisadora em minha vida, na compreensão de que a transição capilar é um movimento coletivo, dos encontros que ela me proporciona mesmo após seu encantamento. A roda ancestral gira. Nicéa Amauro, presente!

quem futuramente participei do curso de extensão *Crespura* voltado ao conhecimento da beleza negra e sua ancestralidade. Nesse mergulho profundo em eventos, cursos e leituras, me questionei: *Por onde andei este tempo todo sem conhecer o Movimento Negro, sobre as Ações Afirmativas para além das Cotas Raciais? Sobre os Feminismos Negros, sobre as contribuições negras na área da Química?*

No emaranhado dos fios de cabelo, fui me encantando pelo ato de pesquisar. Na tentativa de compreender os diversos significados e relações entre a transição capilar e a identidade negra, chego ao Mestrado em Educação do PPGE/UFJF. Me encontro com a boniteza e os desafios do ato de pesquisar. Na primeira semana, lembro-me do que era adentrar as salas de aula de uma forma diferente, mas familiar. De algumas disciplinas e professoras/professores que me encantavam, outros nem tanto. De ser atravessada pelas discussões dos textos. Das produções dos trabalhos serem uma espécie de catarse. Me questionava se as anotações em meu caderno eram minhas, das/os professoras/es, da turma ou de um coletivo? Não sei ao certo, sinto, assim como a personagem Biá de um dos romances de Carla Madeira, que “algumas coisas que li não se contentaram com minha memória, caíram no meu sistema digestivo, e eu as incorporei como a um bom bife. A ponto de não saber mais se são minhas as palavras que digo ou se eu deveria viver entre aspas.”⁸

O Mestrado me proporcionou vivências e sentimentos peculiares. Uma das produções importantes foi na disciplina Letramentos e Direitos Humanos: Perspectivas Decoloniais em que produzi o projeto de formação - *A Química dos Cabelos: uma Relação entre a Formação de Professores de Química, os Direitos Humanos e a Decolonialidade*. Novamente o cabelo circulava minhas produções, desta vez enquanto uma temática que mobilizava as discussões acerca dos Direitos Humanos e da Decolonialidade na formação inicial de professoras/es de Química. No segundo semestre do Mestrado, novamente me vi perdida nas salas da Faced. Ao vivenciar a disciplina Filosofia Africana e Afrodiaspórica me deparei com duas ausências: a primeira, as aulas de Filosofia durante o Ensino Médio e a segunda, se nem mesmo com a Filosofia eurocentrada eu havia tido tanto contato, imagine discutir acerca das Filosofias Africanas e Afrodiaspóricas. Confesso que, somente ao final, com a escrita do artigo em colaboração com minhas companheiras de disciplina, entre idas e vindas nas leituras, comecei a compreender um pouco sobre as discussões das aulas. No ano passado, em dezembro, este artigo escrito em colaboração foi publicado pela Revista ABPN sendo intitulado

⁸ Citação do romance intitulado *A natureza da mordida* escrito por Carla Madeira. Na edição publicada pela Editora Record no ano de 2022 esta citação está localizada na página 79.

*Afrocentricidade: Bases Teórico-Epistemológicas Africanas e Afro-Diaspóricas para Repensar a Educação Brasileira*⁹.

No desenvolvimento da pesquisa durante o Mestrado, dos cabelos me afastei um pouco. Da identidade negra, mesmo sem querer esbarrei nela. Mergulhei nas águas atlânticas das RERs. Haveria contribuições dos corpos negros africanos e diaspóricos na formação inicial de professoras/es de Química e pedagogas/os fomentada pela UFJF? De um lado achei silenciamentos e racismos, do outro vestígios da promoção desta temática situada em docentes e disciplinas. Ainda mergulhada nessas águas, busco imergir. Retorno ao meu diário de pesquisa, que aos poucos se tornava meu diário pessoal. Reli alguns trechos. Escrevi sobre a falta, sobre a vontade de ser citada, sobre o ego acadêmico de ser alguém renomada. Início o texto dizendo o quanto gostaria que minha pesquisa fosse poética. Não sei se as páginas a frente denunciaram as minhas tentativas de encantar as palavras.

Durante esse ano¹⁰, que estive tão submersa na pesquisa, desencontrei das palavras, ou melhor, das minhas palavras. Entre tantas formações, parecia que minha voz sucumbia. Entre as escritas acadêmicas, as minhas frases eram extensas. Na tentativa de sempre amarrar o sentido, explicar o explicável, eu fui me distanciando da minha poética, das frases curtas sem sentido. Da brevidade do tempo. Do suspiro que faz parte do texto. Das inquietações. Entre tantas referências, eu não estava ali (Canuto, algum tempo, alguma página). Hoje, pensando no sumário da minha qualificação/dissertação, eu só não quero me esquecer e me deixar no caminho desse processo. Aonde estou eu nos capítulos que quero escrever? Introdução em caixa alta não me agrada em nada. Busco um retorno, ou na impossibilidade deste, busco o novo encontro comigo e minha escrita. A cada dia um pouco de palavras. A cada ansiedade um pouco de respiro. Quero escrever sobre o quanto essa pesquisa me afeta. Me afeta de várias formas, boas e ruins, alegres e tristes. Quero dizer desse lugar que ocupo, desse espaço que tomei como meu e de toda a minha família que não pode estar aqui. Eu quero escrever em primeira pessoa, como uma denúncia, uma marca, uma presença que eu estive aqui. Não me deixei ir embora nesse processo. Me encantei pela diplomacia da pós-graduação, mas não perdi de vista a menina e seu sonho de professora. Me encantei pelos diplomas, mas não esqueci dos meus, daqueles que não sabiam nem se quer o que haveria de estar escrito nesses papéis pomposos. Eu escrevo de um lugar diferente, sem as lentes do analfabetismo, mas com a empatia de pensar nos meus que não puderam estar aqui. E se eu fosse analfabeta? E nesse constante e permanente jogo de “e se?”, eu fui tentando ser. [01 de fevereiro de 2023]

Amparado por muitos que vieram antes de mim, por uma família de retirantes nordestinos com pouca escolaridade. Pela imagem da menina que usava sacola de plástico nos

⁹ O artigo está disponível em <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1664>.

¹⁰ Refiro-me ao ano de 2022 em que ingresso ao Mestrado do PPGE-UFJF.

pés para ir à escola nos dias de chuva. Por todas/os as/os alunas/os imaginárias/os. Pela imaginação da escolinha que me acompanha desde a infância. Pela Educação que sempre teve um papel singular em minha vida. Um peso imensurável. O futuro de meus pais que de alguma maneira me constituiu. Nesta tentativa de ser, nesta escrita, registro as minhas palavras e de tantas outras pessoas potentes que me ampararam neste processo. Finalizo este primeiro capítulo, na esperança de que eu não tenha esquecido de mim nas páginas à frente.

CAPÍTULO II - OS CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O ENCONTRO COM OS “(NÃO)DITOS”

Eu tive que me reencantar pela pesquisa. Me encontrar nos diversos processos de me perder, de me camuflar pelas normativas da escrita, pelas formas canônicas do ato de pesquisar e organizar os registros. Dissertar de forma tradicional é cumprir obrigações, engessar em formas, fazer caber. Após o processo de qualificação, o verbo escavar ecoou pelas linhas do que já estava escrito, pelo que já tinha sido retirado das profundezas. Mas o processo não estava completo. Sob a terra havia vestígios do que escolhi trazer à superfície. Por entre as mãos o cheiro da terra, de um solo compacto, sedimentado, mas não mapeado. De tantos lugares que poderia me debruçar e escavar na Universidade, escolhi dois cursos. De tantas formas de me aproximar, escolhi *entrevistas-conversas*¹¹. Da terceira pessoa do singular, escolhi a primeira para registrar as vozes dessa pesquisa¹². Na escrita deste capítulo, busco fundamentar a abordagem metodológica, apresentar quais documentos normativos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química¹³ foram analisados, assim como as *entrevistas-conversas* e os docentes participantes desta pesquisa.

A presente pesquisa é caracterizada como uma pesquisa qualitativa, uma vez que analisa os significados e entendimentos de um dado fenômeno a partir das perspectivas dos participantes da pesquisa, sendo a pesquisadora um instrumento primário de coleta de dados (Gil, 2021). Mesmo que não haja uma metodologia formal, Yin (2015) apresenta cinco características para a pesquisa qualitativa, sendo mais evidente nesta dissertação as seguintes características: a representação das perspectivas dos participantes da pesquisa, as questões contextuais, a contribuição com conceitos existentes ou que estão emergindo para explicar o comportamento da sociedade e a utilização de múltiplas fontes de dados.

O campo de pesquisa deste estudo foram dois cursos vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora - campus Juiz de Fora: a Licenciatura em Química e a Pedagogia. Primeiramente, a escolha dos cursos dessa Universidade se deu em virtude de dois fatores: uma questão pessoal,

¹¹ *Entrevistas-conversas* é um neologismo utilizado para representar um híbrido entre as entrevistas semiestruturadas, o que era planejado no início da pesquisa e os caminhos percorridos durante as conversas com a docente e os docentes.

¹² Ao longo do texto, há diversos apontamentos, ora na primeira pessoa do singular, representando a voz da pesquisadora, ora na primeira pessoa do plural, sendo a voz da pesquisadora e sua orientadora.

¹³ Ao operar com o termo *Pedagogia e Licenciatura em Química*, produzo essa nota de rodapé para reforçar que a análise desta pesquisa se concentra, somente, nos cursos de formação de professores e professoras das referidas áreas, visto que na UFJF há também o curso de Bacharelado em Química, que não analiso nesta dissertação.

ser egressa do curso de Licenciatura em Química da UFJF e por uma questão de implementação da Lei n.º 10.639/2003 por parte do curso de Pedagogia no PPC do ano de 2011.

A questão que suscita esta pesquisa é: Quais os “(não)ditos” sobre a temática das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Química da UFJF? Diante da questão apresentada, o objetivo geral desta pesquisa incide em analisar os “(não)ditos” sobre as RERs nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF. Das diversas formas que poderia me aproximar dessa questão, em um primeiro momento, optei pela análise dos PPCs e em entrevistar as/os docentes negras/os vinculados a esses cursos. Desta forma, os objetivos específicos desta pesquisa visão:

- a. Identificar de que forma os documentos legais fundamentam e tornam obrigatória a temática das RERs nos cursos de formação de professores e professoras da UFJF;
- b. Identificar se e como a temática das RERs está presente nos PPCs de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF;
- c. Investigar os “(não)ditos” da temática das RERs a partir de *entrevistas-conversas* com as/os docentes negras/os vinculados a estes cursos.

2.1. Os Documentos Normativos

O primeiro movimento desta pesquisa envolveu o estudo sistemático dos PPCs vigentes de Pedagogia (2011, 2022)¹⁴ e de Licenciatura em Química (2020)¹⁵, uma vez que compreendemos que esses documentos são estruturais dos cursos ofertados pela Universidade. O PPC de Licenciatura em Química foi obtido a partir do *site* do Departamento de Química Diurno da UFJF¹⁶. Já os PPCs de Pedagogia, apenas o documento referente ao ano de 2011 constava no *site* do curso¹⁷, visto que o PPC referente ao ano de 2022, em virtude de ser muito recente, ainda não havia sido disponibilizado. Desta forma, foi necessária a solicitação, via *e-mail*, à coordenação deste curso para obtenção do documento.

A análise desses documentos ocorreu como uma etapa preliminar, tanto das escolhas dos docentes quanto das *entrevistas-conversas*, fornecendo subsídios valiosos para a construção das entrevistas semiestruturadas. Cabe destacar que, para compreender de forma mais

¹⁴ Os números indicam os anos referentes à aprovação dos PPCs analisados.

¹⁵ No PPC da Licenciatura em Química, analisado nesta pesquisa, apresenta um conflito em relação ao ano de aprovação do documento, 2019, e a referência ao longo deste PPC como sendo do ano de 2020. Considerando isto, optamos pelo uso do termo PPC do ano de 2020 para referenciar este documento.

¹⁶ <https://www2.ufjf.br/quimicadiurno/curso-2/projeto-pedagogico/>

¹⁷ <https://www.ufjf.br/pedagogia/curso/reestruturacao-curricular-2011/>

aprofundada se havia um compromisso institucional, analisamos o Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF.

Em relação aos PPCs, busquei identificar as seguintes informações: a) se os termos “Relações Étnico-Raciais”, “Lei n.º 10.639/2003”, “Cultura”, “Raça” e “Afro-brasileiro/a” estavam presentes nos PPCs e onde; b) quais disciplinas contemplavam a temática das RERs; c) o caráter obrigatório ou eletivo das disciplinas que abordaram essa temática; d) as ementas dessas disciplinas. Os termos apresentados no *item a* foram escolhidos após a leitura dos PPCs de Licenciatura em Química das seguintes instituições: Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).

A escolha do estudo desses PPCs se deu pelas seguintes razões: a. disponibilidade de acesso desses documentos nos *sites* institucionais; b. os PPCs da UFU e da UFG ocorreu em virtude da presença das respectivas pesquisadoras referências na área da Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Química, Dra. Nicéa Quintino Amauro e Dra. Anna Maria Canavarro Benite; e c. a Unilab tem uma missão institucional que visa “contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.” (Unilab, 2020, p. 9). Portanto, o estudo desses documentos foi importante para compreender como diferentes instituições estão implementando a Lei n.º 10.639/2003 em seus documentos. Visto que a presença desses termos, ao longo do documento curricular (nas ementas de disciplinas, bibliografias e no perfil do egresso) demonstraram um indício do comprometimento com a formação de professoras/es antirracista.

A análise desses documentos está situada no **Capítulo IV - A Análises dos Documentos Normativos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química.**

2.2. O Encontro com a e os Participantes da Pesquisa

Após a submissão e aprovação desta pesquisa no Comitê de Ética da UFJF (ANEXO A), tendo como número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética 67007323.7.0000.5147, buscamos identificar quais seriam as/os docentes que se autodeclaravam negras/os nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Química da UFJF. Recorremos à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe) da Universidade para nos informarmos acerca da existência de algum documento que continha a autodeclaração das/dos

docentes vinculados aos cursos pesquisados, e se houvesse, de que forma poderia analisá-los. A primeira tentativa foi de forma pessoal, indo até o setor responsável, sendo informada que havia a documentação, porém, por conter outras informações pessoais, não poderia ter acesso a eles.

Uma segunda tentativa foi via *e-mail*, novamente perguntando sobre a existência do documento e solicitando o acesso. A única resposta que obtive foi a confirmação do recebimento do e-mail e que a Gerência de Cadastro do setor da Progepe daria o retorno assim que possível, o que nunca aconteceu. Em meio a este empecilho, o silenciamento da Progepe da UFJF, tive que encontrar meios para me aproximar dessas/es docentes.

Neste momento da pesquisa, como já descrito, os PPCs já haviam sido analisados. No curso de Licenciatura em Química, observamos que não havia disciplinas que abordavam explicitamente as RERs, desta forma a busca pelas/os docentes negras e negros vinculados a este curso ocorreu a partir do fenótipo, de quais docentes poderiam se autodeclarar negras e negros. É válido ressaltar que há a compreensão de que a negritude é muito mais ampla e complexa do que apenas os traços diacríticos, como o tom da pele.

Diferentemente dos PPCs de Pedagogia, estes apresentavam algumas disciplinas que abordavam as questões vinculadas às RERs. Portanto, a partir da análise do ementário dessas disciplinas, contactei a e os docentes, que ministravam essas disciplinas, para participarem da pesquisa, observando ao critério de participantes da pesquisa: docentes negras ou negros. Desta forma, mesmo que inicialmente houvesse tentativas de unificar as análises dos cursos, o caminhar da pesquisa mostrava a todo momento que havia desdobramentos diferentes na Pedagogia e na Licenciatura em Química na abordagem das RERs.

2.2.1. Os docentes negros do curso de Licenciatura em Química

Por mais que eu fosse egressa do curso de Licenciatura em Química há apenas um ano, observei que havia novos docentes no Departamento de Química¹⁸, inclusive um docente cuja entrada ocorreu via vagas destinada à cota racial. Com o nome deste docente, busquei informações sobre o concurso, chegando à listagem dos aprovados, observando que ele foi o único candidato a concorrer para a vaga destinada a pretos e pardos. Naquele momento da

¹⁸ A utilização do termo Departamento de Química busca elucidar que determinadas questões, tais como o concurso para professor efetivo ou substituto, são destinadas ao Departamento de Química. Este departamento oferece o curso de Bacharelado em Química, Licenciatura em Química Presencial (diurno e noturno) e à distância (EAD), além da Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado).

pesquisa, tinha conhecimento de que havia um docente autodeclarado negro vinculado ao Departamento de Química e que ministrava aulas para o curso de Licenciatura em Química. Ao contactar esse docente, via *e-mail*, não obtive nenhum retorno. Tempos depois, realizando o Estágio à Docência em uma disciplina vinculado a este curso, conversando com os discentes, eles relataram sobre os burburinhos no Departamento de Química após a chegada deste docente via vaga destinada à cota racial. Mesmo sem saber ao certo o motivo da não resposta ao meu *e-mail*, fico a pensar se ele teria motivos para não mais se *enquadrar* enquanto um docente negro do curso de Licenciatura em Química.

A escolha do docente Sérgio¹⁹ se deu por sua visibilidade na Universidade, quando o mês de novembro se aproximava, sua imagem era estampada em matérias e ao longo dos *outdoors* pelo campus da UFJF. Por fim, o terceiro docente, José²⁰, foi contactado seguindo o critério do fenótipo.

2.2.2. A docente negra e os docentes negros do curso de Pedagogia

No curso de Pedagogia, os docentes contactados para as *entrevistas-conversas* foram aqueles que ministravam as seguintes disciplinas que contemplavam as questões vinculadas às RERs: *Educação e Diversidade Étnico-Racial*, *Fundamentos Teórico-Methodológicos em Artes I e Educação e Diversidade II*. Além da análise do ementário das disciplinas, um outro movimento que embasou a escolha de entrevistar os três docentes que ministravam as referidas disciplinas, foi o indício observando no *Currículo Lattes*, o ano de ingresso dos docentes na Faced da UFJF parecia convergir com as mudanças nos ementários das disciplinas. Portanto, em alguma medida, a inserção das discussões sobre as RERs nas disciplinas, pareciam dialogar com o ingresso da docente e dos docentes na Faced. Portanto, a escolha de entrevistá-la/o além de compreender os “(não)ditos” sobre as RERs no curso de Pedagogia, era buscar entender se essa/es docentes tiveram alguma participação nessas mudanças curriculares.

¹⁹ Durante as transcrições das entrevistas, recorri a pseudônimos para preservar, em alguma medida, a identidade dos docentes e da docente. A escolha dos pseudônimos foi uma tentativa minha de prestigiar intelectuais das áreas de conhecimento de cada docente. Considerando que os leitores desta dissertação podem não conhecer os intelectuais que mobilizo como pseudônimo, proponho um pequeno resumo dessas personalidades. Após a transcrição e devolutiva das *entrevistas-conversas* para a e os docentes, indiquei os possíveis pseudônimos, considerando que cada entrevistado/da poderia fazer sua escolha. No caso do docente Sérgio, foi uma escolha do próprio docente em homenagear um amigo.

²⁰ José Custódio da Silva nasceu em 1897 em Juiz de Fora - MG. Homem negro, graduado em Farmácia. Teve envolvimento com a Sociedade Brasileira de Química e com a Revista Brasileira de Química (1929). Se especializou em colóidoquímica na Alemanha, nas Universidade de Berlim e Universidade de Leipzig. Ao retornar ao Brasil ganhou prestígio entre os cientistas brasileiros (Pereira, 2023).

Ao fim do levantamento dos possíveis docentes participantes desta pesquisa, contactei os três docentes do curso de Licenciatura em Química e a e os três docentes da Pedagogia por *e-mail*. Neste primeiro contato havia uma pergunta referente a forma como a/o docente se autodeclarava, seguido de um convite para participar e contribuir com a pesquisa. Como já destacado, o docente vinculado a Licenciatura em Química, que havia ingressado ao quadro de docentes via vaga destinada a candidatos pretos e pardos, não respondeu ao convite. No curso de Pedagogia, um dos docentes não se autodeclarava negro, portanto, foram entrevistados a docente Nilma²¹ e do docente Munanga²².

Aos docentes que aceitaram o convite para participarem da pesquisa, foi enviado um novo *e-mail* contendo o critério de inclusão dos participantes da pesquisa e a disponibilidade para a realização das entrevistas. A autodeclaração foi requisitada aos docentes, a partir da simples resposta ao *e-mail*, não foi utilizado um modelo de autodeclaração. Em relação ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) da pesquisa, este também foi encaminhado aos docentes, sendo solicitado a leitura, assinatura e retorno do documento.

Ao longo das *entrevistas-conversas* com a docente Nilma e o docente Munanga, vinculados ao curso de Pedagogia, algumas lacunas sobre o histórico da implementação da Lei n.º 10.639/2003²³ apareceram (Capítulo VI). Ao considerar que tínhamos a hipótese de que o movimento de inserção das RERs tivesse sido uma iniciativa do docente Munanga e esta, ao não ser confirmada na *entrevista-conversa* com este docente, marca um ponto de virada na pesquisa. Nós, enquanto pesquisadoras, poderíamos ter finalizado a construção dos dados deste estudo neste momento. Porém, no intuito de investigar/escavar como a implementação ocorreu no curso de Pedagogia, decidimos ir além e convidamos por *e-mail* o docente com maior tempo de vínculo com este curso para participar da pesquisa. É importante destacar que, nesta etapa, observamos que continuar com o critério de participantes da pesquisa, docente negros ou negras, já não contribuía para este novo caminho investigativo.

²¹ **Nilma Lino Gomes** nasceu em 1961 em Belo Horizonte - MG. Mulher negra, pedagoga, professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG. Foi a primeira mulher negra a ser reitora de uma Universidade pública federal brasileira - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) em 2013. Coleciona diversos prêmios advindo de suas pesquisas acerca das questões raciais e o campo educacional.

²² **Kabengele Munanga** nasceu em 1940 na cidade de Bakwa-Kalonji - República Democrática do Congo. Naturalizado como brasileiro. Antropólogo com extenso currículo na área de Estudos Africanos, com mais de 150 publicações. Professor Emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP (2023), sendo o primeiro professor africano e negro a lecionar nesta universidade.

²³ Lei Federal que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

No contato inicial com o decano da Pedagogia, o docente Gaudêncio²⁴ pontuou que não haviam sido feitas discussões específicas sobre as RERs na elaboração do PCC de Pedagogia do ano de 2011. Neste mesmo *e-mail*, este docente orientou que eu buscasse contactar os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE). No entanto, ao analisar este PPC, verificamos que não havia a descrição dos docentes que compuseram o NDE, apenas o nome do coordenador na época da implementação desse documento. Dessa forma, buscando compreender de que forma as RERs adentraram a este curso, contactei este docente, o Vitor²⁵.

Em resposta a Gaudêncio, menciono o nome da docente Petronilha²⁶, vinculada a Faced até o ano de 2010, indicando que esta docente aparentava ter grande inserção na temática das RERs. Após compreender que não foi o docente Munanga que mobilizou a implementação das RERs no curso de Pedagogia, pesquisei por documentos da Faced que tivessem algum registro de como este docente ingressou nessa faculdade. Após ter evidências de que a vaga oriunda do concurso concorrido pelo docente Munanga surgiu devido à aposentadoria da docente Petronilha, o primeiro movimento foi localizar o Currículo *Lattes* dessa docente. O intuito deste movimento era analisar quais disciplinas ela ministrava na Faced e se suas produções estavam vinculadas à temática das RERs. A Plataforma *Lattes* apresentou o resultado para a busca com a seguinte mensagem, *Stale file handle*, cuja tradução se aproxima de *Identificador de arquivo obsoleto*. Ou seja, considerando que o acesso a este currículo não era mais possível, busquei contactá-la para uma possível entrevista pelos atuais canais de comunicação, as redes sociais. No entanto, não obtive retorno.

Outra evidência da inserção da docente Petronilha em discussões acerca da temática das RERs, surgiu ao deparar-me com a portaria de criação do Grupo de Trabalho para a implementação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB) da UFJF. O nome desta docente constava neste documento e, além disto, após a criação deste núcleo, a docente Petronilha assumiu o cargo de coordenadora do NEAB. Dessa forma, haveria alguma influência desta docente na criação da disciplina *Educação e Diversidade Étnico-Racial*?

²⁴ **Gaudêncio Frigotto** nasceu em 1947 em Antônio Prado – RS. Professor titular da Faculdade de Educação da UERJ. Suas pesquisas na área de Fundamentos da Educação concentram-se nos temas: educação e trabalho, educação básica e educação técnica e profissional na perspectiva da politecnicidade, educação e a especificidade das relações de classe do capitalismo no Brasil.

²⁵ **Vitor Henrique Paro** nasceu em 1945 em Colina – SP. Professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Foi pesquisador sênior na Fundação Carlos Chagas e professor titular na PUC–SP. Atua na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais e Administração de Unidades Educativas.

²⁶ **Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** nasceu em 1942 no bairro Colônia Africana localizado em Porto Alegre. Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos. Suas pesquisas se concentram nas áreas do ensino, pesquisa e extensão em Educação das Relações Étnico-Raciais. Foi relatora do Parecer CNE/CP n.º 3/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ao ler o nome desta docente no *e-mail*, o docente Gaudêncio relata ter recordado da reforma curricular ocorrida no ano de 2007 e que, nesta época, a proposição da abordagem da temática das RERs no curso de Pedagogia gerou polêmica. Este docente aceita me contar sobre este movimento, participando da *entrevista-conversa*.

Novamente destacamos que, em relação ao critério de participantes da pesquisa, serem docentes negros, os docentes Gaudêncio e Vitor não são incluídos neste critério. Isto é justificado na medida que entrevistá-los foi um caminho que surgiu para me aproximar do histórico tanto da implementação da Lei n.º 10.639/2003 no curso de Pedagogia quanto da criação da disciplina *Educação e Diversidade Étnico-Racial*. Portanto, a elaboração das *entrevistas-conversas* com esses docentes se deu a partir de algumas questões que suscitaram após as entrevistas com a docente Nilma e o docente Munanga, sendo elas: havia algum docente que estava à frente da implementação e criação dessa disciplina? Ou foi um movimento coletivo deste curso? Como isso foi recepcionado pelos demais docentes?

2.3. A organização das *entrevistas-conversas* com a docente e os docentes negros

Após os primeiros indícios dos “(não)ditos” nos PPCs ativos de Pedagogia e de Licenciatura em Química da UFJF, entrevistei a docente negra e os docentes negros vinculados a esses cursos. Em um primeiro momento, recorri à entrevista semiestruturada para a construção dos dados, ao compreender que “esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados.” (Boni; Quaresma, 2005, p. 75). Por um lado, esta técnica de entrevista delimitou algumas fronteiras da pesquisa que, para mim, eram questões pertinentes ao ato de pesquisar. Por outro, ao transitar com uma maior liberdade nas entrevistas, questões distintas do que eu havia planejado poderiam emergir no contato com os participantes da pesquisa.

A estruturação das entrevistas (Apêndice B, C, D e E) com os docentes José, Munanga, Nilma e Sérgio seguiu o desenho metodológico apresentado no Quadro 1, sendo ajustada a partir das especificidades do curso e da área de conhecimento a que o docente estava vinculado. Os roteiros das entrevistas foram estruturados em três blocos:

Quadro 1 - Organização geral das entrevistas.

BLOCO	OBJETIVO
I - Identificação do/a Docente	Caracterizar o/a docente.

II - Questões normativas nacionais	Compreender se o docente conhecia a Lei Federal n.º 10.639/2003.
III - Questões normativas da UFJF	Compreender se o docente conhecia o PDI, PPI e PPC da UFJF.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As entrevistas com os docentes Gaudêncio e Vitor foram estruturadas após as entrevistas com o docente Munanga e a docente Nilma. Dessa forma, seguiram uma outra estrutura que pode ser consultada nos Apêndices F e G.

A realização, captação e gravação das entrevistas ocorreu via plataforma Google Meet®. Em seguida, as entrevistas foram transcritas na íntegra a partir do *software* Reshape® e encaminhadas aos respectivos docentes para que ela e eles ratificassem e/ou retificassem o que haviam relatado. De modo a evitar uma morosidade na análise das entrevistas, ao encaminhar as transcrições a/aos docentes, estipulei, no corpo do *e-mail*, um prazo de sete dias para que as devolutivas fossem feitas, destacando que, após esse período, consideraria a anuência por parte da/os entrevistada/os.

Esse era o caminho que eu havia planejado percorrer, perguntas semiestruturadas, respostas previamente imaginadas. No processo de qualificação dessa pesquisa, fui denunciada. Entre aquelas perguntas prévias, a transcrição fria e estruturada, sem muitos códigos que marcam pausas, silêncios, confusões e/ou medos, havia as diversas formas que eu fui e estive presente nas entrevistas. Me envolvi naquelas falas, em algumas mergulhei, em outras fui silêncio. “Do que é que eu tinha medo? Eu temia que questionar ou me manifestar de acordo com as minhas crenças resultasse em dor ou morte (...) Quais são as palavras que você ainda não tem? O que você precisa dizer? (Lorde, 2021, p. 52)”. Eu preciso dizer que aquelas entrevistas também foram conversas, uma forma singular de me colocar em relação e em escuta do outro e de mim mesma (Sampaio *et al.*, 2022).

A escolha pela denominação da conversa veio após a qualificação. Relendo as transcrições do que até então eram entrevistas, revisitando as gravações, percebi que essas *entrevistas* foram de encontro do que Sampaio e colaboradores (2022) descreve:

Ao final, suas palavras [as palavras da professora] rompiam com a linearidade e a hierarquia das perguntas prévias que havíamos preparado e que estavam cuidadosamente formuladas e ela provocava um “caos” em nossa entrevista. Retomar a “ordem” era o esperado ou desejado mediante uma formação positivista que nos ensinou a dar valor ao paradigma da simplicidade (...) Como lidar com uma entrevista que se desestrutura, se desorganiza e, com esse movimento, ameaça prosseguir por outros caminhos, por outras bifurcações? (p. 11, *adaptado pela autora*)

Conversar enquanto esse caminhar por outros caminhos sem objetivos fechados, mas com intenções, aberta aos imprevistos e desconhecidos (Sampaio *et al.*, 2022).

(...) a arte de fazer-se presente, de dar tempo, quer dizer, de colocar-se disponível a ver, a escutar, a pensar e compartilhar com o outro o que nos habita, fazendo dessa ação não somente uma possibilidade de investigação, mas de transformar-se no próprio ato de investigar (Sampaio *et al.*, 2022, p. 15).

Nesse movimento embrionário de me aproximar da conversa enquanto metodologia de pesquisa, compreendo que a construção dos dados dessa pesquisa decorreu de um hibridismo, de *entrevistas-conversas*.

2.4. O Diário de Pesquisa

Ao fim do primeiro semestre do Mestrado, houve a necessidade de registrar os acontecimentos da pesquisa, assim como os atravessamentos e sentimentos vivenciados nos caminhos percorridos por este estudo. Criei um documento online de texto em que registrei desde o levantamento bibliográfico da pesquisa, as pautas das reuniões com a orientadora, relatos sobre as disciplinas cursadas durante o Mestrado, recortes das escritas de cada capítulo, sentimentos após cada *entrevista-conversa*. Até os devaneios foram registrados.

Este documento serviu de diversas formas ao longo da pesquisa, como um inventário das miudezas. O primeiro registro no Diário de Pesquisa relatava sobre meu anseio de escrever uma dissertação bonita, o subtítulo desse registro era *pensando no quanto gostaria que minha pesquisa fosse poética*²⁷. No dia 27 de maio de 2023 registrava a utilidade deste diário: *Conseguir recuperar uma referência por causa das coisas que escrevi neste documento. Realmente a escrita do diário de campo auxilia em revisitar o que já vi*. Ao longo da escrita desta dissertação, idas e vindas foram feitas ao Diário de Pesquisa, na tentativa de recuperar o que a memória por vezes tenta esquecer.

2.5. Os Referenciais Teóricos da Pesquisa

A conceituação teórica desta pesquisa é fundamentada nos seguintes referenciais teóricos: a Lei n.º 10.639/2003 e a Teoria Racial Crítica (DeCuir; Dixson, 2004; Patton, 2016; Delgado; Stefancic, 2021). Mobilizamos o primeiro referencial teórico para analisar os PPCs

²⁷ A grafia dos trechos do Diário de Pesquisa é com a fonte utilizada no documento (EB Garamond Média), sendo uma fonte distinta do formato ABNT (Times New Roman). O intuito desse movimento é uma tentativa de aproximar as leitoras e leitores deste documento que, por vezes, fugiu aos formatos do Diário de Pesquisa.

da Pedagogia e da Licenciatura em Química da UFJF, além dos PPI e PDI 2022-2027 dessa mesma instituição. A Teoria Racial Crítica foi o aporte teórico das análises das *entrevistas-conversas* com a docente e os docentes dos referidos cursos. As análises dos PPCs, PPI e PDI estão localizadas no **Capítulo IV** e as análises das *entrevistas-conversas* estão localizadas nos **Capítulos VI e VII**.

Após apresentar, neste capítulo, os caminhos metodológicos da presente pesquisa, no próximo capítulo (Capítulo III) serão apresentados os apontamentos acerca do levantamento bibliográfico realizado na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN).

CAPÍTULO III - A EDUCAÇÃO DAS RERs NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA OS ARTIGOS DA REVISTA ABPN

Para compreendermos o contexto da formação inicial de professoras/es²⁸ vinculada às RERs, buscamos mapear os caminhos percorridos por outros pesquisadores neste campo. Neste sentido, este capítulo apresenta a revisão da literatura na qual se sustenta essa pesquisa. Para compor este panorama foi realizado um levantamento bibliográfico das produções publicadas sobre o assunto de interesse na Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Negras (ABPN)²⁹.

A escolha da Revista da ABPN para a realização da Revisão da Literatura desta dissertação, incide em uma escolha política, ao compreender que esta revista seja um espaço em que há a profusão das discussões raciais, que muitas vezes sofrem o apagamento em alguns periódicos. Segundo Gomes (2022):

A ABPN surgiu para congrega 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 reconhecimentos válidos. (Gomes, 2022, p. 35)

Ao compreender o compromisso desta revista para as produções acadêmicas que dialogam com as questões étnico-raciais que elegemos esse espaço para dar inteligibilidade para os caminhos atravessados por essa pesquisa. Porém, mesmo aqui não existem trabalhos com um volume significativo quando falamos sobre a formação inicial de professoras/es.

O levantamento dos artigos publicados na Revista da ABPN foi realizado no site da ABPN³⁰, tendo como descritor o termo “relações étnico-raciais” e o recorte temporal a partir da segunda década da implementação da Lei n.º 10.639/2003, entre janeiro de 2013 a janeiro de 2023. O resultado desta busca totalizou 96 artigos e estes foram analisados detalhadamente e selecionados a partir da aderência do título, das palavras-chave e do resumo às RER na formação inicial de professoras/es. Após esta primeira seleção, 13 artigos foram lidos na íntegra e, após esta leitura densa, observamos que apenas três desses artigos abordavam explicitamente a formação inicial de professoras/es. Mesmo elencando uma revista em que as discussões étnico-raciais são realizadas, ainda foi possível observar um volume significativo de produções

²⁸ Utilizamos o termo Formação Inicial de Professoras/es para delimitarmos que esta pesquisa tinha como objetivo analisar as experiências no âmbito da graduação, ou seja, não se estendendo aos processos que ocorrem fora das IES. Além disso, esta pesquisa não se inscreve nas pesquisas acerca da Formação Inicial de Professoras/es, mas sim nas pesquisas sobre as RERs.

²⁹ Este levantamento bibliográfico foi encaminhado para publicação na Revista ABPN.

³⁰ <https://abpnrevista.org.br/site/index>.

acerca da formação inicial de professoras/es. Categorizamos esses artigos no eixo temático *As RERs e a Formação Inicial de Professores* (Quadro 2):

Quadro 2 - Artigos que compõem o eixo temático RERs e a Formação Inicial de Professores.

RERs e a Formação Inicial de Professores	
Artigo	Autoria
Discursos sobre Raça, Racismo e Educação das Relações Étnico-Raciais: estudo de caso em uma turma de graduação	Dos Santos (2018)
História, Cultura e Resistência da População Negra na Formação Inicial de Professoras/es de Química no estado mais branco do Brasil	Gonzaga, Gonçalves (2022)
“Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês!!!” Educação e Relações Étnico-Raciais na Universidade	Pereira <i>et al.</i> (2022)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Um outro eixo temático foi construído com três artigos que chamaram a nossa atenção, uma vez que apresentavam as experiências de implementação da Lei n.º 10.639/2003 em outros cursos de graduação (Quadro 3):

Quadro 3 - Artigos que compõem o eixo temático RERs e outras graduações.

RERs e outras graduações	
Artigo	Autoria
O Impacto das Ações Afirmativas no currículo acadêmico do Ensino Superior Brasileiro	Passos <i>et al.</i> (2016)
A Introdução dos estudos sobre as Relações Étnico-Raciais e cultura Afro-Brasileira no ICT Unifesp	Roque; Vieira (2017)
O "(não) lugar" da Educação Etnicorracial na grade curricular do curso de Ciências Sociais da USP, Unicamp e Unesp	Silva (2018)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Neste levantamento bibliográfico foram analisados seis artigos a partir das seguintes etapas: (a) organização dos dados característicos dos artigos (ano, referência, resumo, palavras-chave e dossiê temático) em uma planilha Google®; (b) leitura e fichamento dos artigos; (c) a organização dos referenciais teóricos dos artigos; (d) a análise das experiências e dos desafios da implementação da Lei n.º 10.639/2003 apresentadas nos artigos.

3.1. Um Panorama dos Artigos

Nesta seção, fornecemos um panorama geral dos seis artigos selecionados na Revista ABPN. Inicialmente, na subseção intitulada: *Os Dossiês Temáticos e os artigos da Revista ABPN*, são apresentados os dossiês e seus respectivos artigos selecionados para este levantamento bibliográfico. Em seguida, são abordados os artigos referentes aos seguintes eixos temáticos: *RERs e a Formação Inicial de Professores*, com a divulgação de três artigos que

exploram experiências na formação inicial de professores; e em *RERs e outras graduações*, são apresentados os demais artigos que discutem os estudos da temática da RER em outros cursos de graduação.

3.1.1. Os Dossiês Temáticos e os artigos da Revista ABPN

Com o objetivo de elucidar as principais discussões e o contexto das pesquisas relacionadas à temática das RER na formação inicial de professoras/es e em outros cursos de graduação, desenvolvemos o Quadro 4. Este quadro identifica os Dossiês Temáticos onde os artigos selecionados foram publicados e destacamos que os 06 artigos selecionados para análise não foram publicados em fluxo contínuo.

Quadro 4 - Dossiês Temáticos e Artigos sobre as RERs publicados na ABPN.

Ano	Dossiê Temático	Artigo	Autoria
2016	Estudos sobre o negro e Educação	O impacto das ações afirmativas no currículo acadêmico do ensino superior brasileiro	Passos <i>et al.</i> (2016)
2017	Por uma produção de Ciência Negra: experiências nos currículos de Química, Física, Matemática, Biologia e Tecnologias	A introdução dos estudos sobre as Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira no ICT Unifesp	Roque; Vieira (2017)
2018	História e Cultura Africana e Afro-brasileira - Lei 10.639 na escola	O "(não) lugar" da educação etnicorracial na grade curricular do curso de ciências sociais da USP, Unicamp e Unesp	Silva (2018)
		Discursos sobre raça, racismo e educação das Relações Étnico-raciais: estudo de caso em uma turma de graduação	Dos Santos (2018)
2022	Estudos literários e linguísticos em Português e outras línguas: teoria, discurso e ensino	“Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês!!!” Educação e Relações Étnico-raciais na Universidade	Gonzaga, Gonçalves (2022)
		História, cultura e resistência da população negra na formação inicial de professoras/es de Química no estado mais branco do Brasil	Pereira <i>et al.</i> (2022)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O primeiro dossiê, intitulado como **Estudos sobre o Negro e Educação** do ano de 2016 apresenta estudos desenvolvidos por pesquisadores associados ao Grupo Temático 21 -

Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Já o dossiê **Por uma produção de Ciência Negra: experiências nos currículos de Química, Física, Matemática, Biologia e Tecnologias**, publicado em 2017, concentrou as pesquisas nas referidas áreas apresentadas no título do dossiê. No dossiê temático **História e Cultura Africana e Afro-brasileira - Lei 10.639 na escola**, do ano de 2018, além de pautar sobre os percalços da implementação da história e cultura africana e afro-brasileira na escola, propôs olhar para as possibilidades de enfrentamento dos racismos nesse espaço. Por fim, em **Estudos Literários e Linguísticos em Português e outras línguas: teoria, discurso e ensino**, do ano de 2022, foram reunidos os artigos fruto das experiências de intelectuais acerca da literatura negra como ferramenta para a luta antirracista.

3.1.2. As RERs e a Formação Inicial de Professoras/es

Nesta primeira seção, apresentamos os três artigos que abordam as experiências da temática das RERs de forma explícita na formação inicial de professoras/es. Em **Discursos sobre Raça, Racismo e Educação das Relações Étnico-Raciais: estudo de caso em uma turma de graduação**, de Dos Santos (2018), teve como empiria uma disciplina intitulada *Educação das Relações Étnico-Raciais* ofertada em uma Universidade localizada no sul de Goiás. Esta disciplina tinha por característica analisar os discursos sobre raça, racismo e ERER a partir das falas e dos textos produzidos pelas/os estudantes, que de acordo com Dos Santos (2018), eram majoritariamente estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia. A disciplina foi fragmentada em dois momentos: (i) a formação de grupos de discussões acerca dos conceitos de raça, racismo e ERER; e (ii) a reflexão teórica sobre a Lei n.º 10.639/2003. Em relação aos grupos de discussão, o autor analisou que havia uma excessiva preocupação dos licenciandos em Pedagogia no que fazer, na conduta prática frente a problemas complexos, tais como o racismo em sala de aula, em contraposição, havia um esvaziamento na compreensão teórica desses problemas. Para Dos Santos (2018), “cabe aos professores das disciplinas de graduação proporem atividades que tornem a reflexão parte das práticas dos estudantes” (p. 569).

Ao analisar a possibilidade de inserção de outras disciplinas vinculadas à educação antirracista na formação de professoras/es, Dos Santos (2018) compreende que deveriam ser ofertadas entre a metade e o fim da graduação. Ao longo do artigo é apresentado o contexto da Lei n.º 10.639/2003 e o autor observa que os discentes da disciplina eram egressos do Ensino Médio em que já estava vigente esta legislação. Como perspectiva futura, Dos Santos (2018)

destaca a importância de compreender as experiências da implementação da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na formação das/os estudantes recém-saídas/os do Ensino Médio.

No artigo **História, Cultura e Resistência da População Negra na Formação Inicial de Professoras/es de Química no estado mais branco do Brasil** (Gonzaga; Gonçalves, 2022) foram analisados os PPCs e as ementas de quatro instituições públicas de Ensino Superior de Santa Catarina, no intuito de investigar como a Lei n.º 10.639/2003 é abordada na formação inicial de professoras/es de Química neste estado. Os autores analisaram os PPC e as ementas das seguintes instituições públicas: o Instituto Federal Catarinense (IFC) campus Araquari e Brusque; o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) campus São José e Criciúma; a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) campus Joinville; e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) campus Florianópolis e Blumenau. Além disto, a construção dos dados também ocorreu a partir de entrevistas com as/os licenciandas/os de Química dessas instituições.

A partir dos documentos e das entrevistas, foram criadas as seguintes categorias para unidades de análise:

a invisibilização; generalizações e silenciamentos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira; componentes curriculares sobre a população negra e o foco nas mazelas de sua história; oportunidades formativas para a abordagem da cultura africana e afro-brasileira e a ausência da práxis no Ensino de Química; e abordagens ocultas da história e cultura africana e afro-brasileira na formação inicial de docentes de Química (Gonzaga; Gonçalves, 2022, p. 311).

Os autores observam que há a abordagem das questões da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na formação de professoras/es de Química, porém de forma superficial e vinculada às mazelas, não sendo contada as resistências e lutas dessas populações. Gonzaga e Gonçalves (2022) descrevem que há *oportunidades formativas ocultas* nos documentos de formação, ao considerarem que outras disciplinas poderiam contemplar a abordagem dessa temática. Os autores também analisaram nos PPCs o termo *diversidade cultural* como forma de abordar as questões Afro-brasileiras e Indígenas no Brasil. Contudo, para os autores, fazer essa analogia é reafirmar esse imaginário construído pelo Mito da Democracia Racial no Brasil³¹, e além disso, sinalizam que a presença desse termo nos documentos curriculares não garante que

³¹ O Mito da Democracia Racial é um conceito originado primeiramente do termo Democracia Racial, que popularizou a partir de 1937 em uma conferência de Gilberto Freyre em Lisboa (Guimarães, 2002). A Democracia Racial de Gilberto Freyre vendia a imagem de um Brasil em que as relações interraciais eram harmônicas, desencadeando até mesmo esforços da UNESCO para o patrocínio de pesquisas acerca das relações entre negros e brancos no país (Schwarcz, 2012). Em 1950, os estudos do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes desmistificam harmonia racial no país, originando o Mito da Democracia Racial. Porém, é válido destacar que para Florestan Fernandes as desigualdades raciais seriam resolvidas a partir de uma questão maior, a luta de classes (Schwarcz, 2012).

haja a abordagem da temática na formação de professoras/es de Química nas Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina.

Outro ponto relevante neste artigo, foi a análise das legislações mencionadas nesses documentos, os autores analisam que há a citação direta das diretrizes e das Leis n.º 10.639/03 e/ou n.º 11.645/2008 nos PPCs. Porém, novamente, Gonzaga e Gonçalves (2022), destacam que isto não garante que os silenciamentos e/ou as generalizações não aconteçam na abordagem dessa temática.

Em relação às entrevistas com as/os licenciandas/os, ao serem questionados sobre quais cientistas negras/os elas/es conheciam, os autores apresentaram dois fragmentos, em um deles o discente diz não conhecer nenhum e o outro retoma o caso da pesquisadora Joana D'Arc Felix de Souza. Para Gonzaga e Gonçalves (2022):

Muitas/os são as/os cientistas, pesquisadoras/es e docentes a serem apresentados, sejam em componentes curriculares específicas de Química ou de Ensino de Química, porém o epistemicídio presente na suposta “neutralidade” acadêmica invisibiliza essas biografias em sua quase totalidade (p. 321).

Por meio dos recortes das entrevistas apresentados pelos autores, é possível ver a limitação das/os estudantes frente a abordagem das RERs, perpetuando a superficialidade da temática (Gonzaga; Gonçalves, 2022). Ao serem solicitados que apresentassem exemplos da abordagem dessa temática nas aulas de Química, um dos estudantes cita a extração do óleo de dendê nas aulas de Química Orgânica. Para os autores, a forma como o discente apresentou a abordagem, reafirma a superficialidade da temática, visto que não houve qualquer discussão social, econômica e/ou racial. Dentro dessa abordagem, os autores apresentam os seguintes apontamentos:

(...) relacionando a extração do óleo e os conceitos químicos envolvidos à mão-de-obra e relações de trabalho presentes neste processo, bem como a monetização e industrialização em grande escala de uma prática cultural originada na África e como essa indústria vem destruindo grandes florestas tropicais para se manter lucrativa para o mercado internacional (Gonzaga; Gonçalves, 2022, p. 324).

Além disso, destacamos que o compromisso com as RERs busca pensar a regionalidade atrelada a herança negra, relacionando o contexto nacional e internacional, as conexões afro-diaspóricas. Portanto, esses estudantes ao problematizarem o óleo de dendê estariam afirmando alguma herança negra própria do Estado de Santa Catarina? Segundo Deus (2012), a dificuldade dos docentes em colocar em prática a Lei n.º 10.639/2003 reside no fato de que são poucas as universidades que contemplam em seus currículos a implementação da lei. É válido destacar também que a formação de professoras/es que dialogue com a diversidade étnico-cultural ultrapassa a simples questão curricular, de novos métodos e técnicas, requer que lidamos com

os conflitos, confrontos e desigualdades que se apresentam ao longo do processo formativo (Gomes; Silva, 2007)

A partir da análise dos documentos curriculares e das entrevistas com os licenciandos/as, Gonzaga e Gonçalves (2022) destacam haver uma barreira articulatória entre o Ensino de Química e as questões étnico-raciais, visto que, quando essa articulação ocorre é de forma superficial, centrada na escravização dessa população.

Ao analisar a abordagem da temática nas extensões das universidades, como projetos de extensão, incentivo à docência e/ou eventos, Gonzaga e Gonçalves (2022) concluem que a abordagem de forma pontual pode marginalizar a abordagem da temática na formação inicial. Os autores compreendem que a abordagem das RERs é uma questão importante na formação permanente de professoras/es de Química do estado de Santa Catarina. Entretanto, salientam que é uma situação problemática, visto que essa abordagem segue retroalimentando estereótipos negativos sobre a população negra. Por fim, Gonzaga e Gonçalves (2022) apostam no compromisso das instituições na não perpetuação da estrutura racista, porém, ainda não é possível ver esse compromisso na formação inicial de professoras e professoras de Química no estado de Santa Catarina.

Em ***“Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês!!!” Educação e Relações Étnico-Raciais na Universidade*** (Pereira; Oliveira; Conceição, 2022) é apresentado o contexto da implementação da disciplina *Educação e Relações Étnico-Raciais*, ofertada para os cursos de Licenciatura no Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Os autores descrevem que a implementação da disciplina foi reflexo da pressão externa de avaliações que cobravam o cumprimento da Lei n.º 10.639/2003 e da presença de professores no Departamento de Educação engajados no Movimento Negro. No entanto, destacam que não foi uma tarefa fácil implementar a disciplina em caráter obrigatório.

Na matriz curricular das Licenciaturas, a disciplina normalmente era ofertada a partir do 3º período. Em relação à estruturação da disciplina, esta foi dividida em cinco temas geradores, sendo eles: *África; Teoria Social e Raça; Educação e Relações Étnico-raciais; História e Cultura Indígena; e História e Cultura Afro-brasileira*. A abordagem de cada temática foi organizada em duas aulas, a partir da mobilização de textos e vídeos que fomentaram as discussões, sendo a avaliação da disciplina constituída por seminários intitulados *Diálogos a contrapelo*, sendo apresentadas cinco edições desses seminários (Pereira *et al.*, 2022). No segundo semestre de 2016, a avaliação da disciplina ganhou uma nova camada, passando a compor também uma avaliação individual em que os estudantes passaram a investigar a implementação da Lei n.º 10.639/2003 nas instituições que cursaram o Ensino

Fundamental e Médio. O intuito desta avaliação visava analisar se a temática era ou não abordada nas escolas. Por fim, Pereira e colaboradores (2022) concluem que a abordagem da participação da população Indígena e Negra nas Universidades, ainda, é ínfima, e isso se torna mais evidente nos cursos de Engenharia e Ciências Exatas.

Em relação aos referenciais teóricos dos artigos apresentados até o presente momento, Dos Santos (2018) compreende que os “estudos sobre a formação de professores também podem ser inseridos nos estudos sobre a branquitude” (p. 551). Portanto, emprega o conceito da Branquitude, a partir do estudo de Bento (2003)³². Em Gonzaga e Gonçalves (2022), os autores apresentam os artigos de Alvino *et al.* (2020), Silva e Pinheiro (2019), Silva e Francisco Junior (2018) e Silva e Queiroz (2017) para situar as discussões acerca das RERs na formação de professores de Química. Em Pereira e colaboradores (2022), as bases teóricas para os conceitos de **raça**, compreendido enquanto um constructo social e político, são de Leite (1976), Vainer (1990), Schwarcz (1996), Seyferth (1997), Correia, (1998), Guimarães (1999) e Hall (2003); sobre as **relações étnico-raciais e as questões curriculares** esses autores destacaram os estudos de Silva (2007), Costa (2011) e Gomes e Jesus (2013). Para um melhor entendimento, organizamos esses referenciais no quadro abaixo (Quadro 5):

Quadro 5 - Referenciais teóricos dos artigos do eixo temático RERs e a Formação Inicial de Professores.

Artigo	Autoria	Referencial(is) Teórico(s)
Discursos sobre Raça, Racismo e Educação das Relações Étnico-Raciais: estudo de caso em uma turma de graduação	Dos Santos (2018)	Branquitude – (Bento, 2003)
História, Cultura e Resistência da População Negra na Formação Inicial de Professoras/es de Química no estado mais branco do Brasil	Gonzaga, Gonçalves (2022)	Relações étnico-raciais e a formação de professores de química - (Alvino <i>et al.</i> , 2020) (Silva; Pinheiro, 2019) (Silva; Francisco Junior, 2018), (Silva; Queiroz, 2017)
“Brasil chegou a vez de ouvir as Marias, Mahins, Marielles, Malês!!!” Educação e Relações Étnico-Raciais na Universidade	Pereira <i>et al.</i> (2022)	Raça – (Leite, 1976), (Vainer, 1990), (Schwarcz, 1996), (Seyferth, 1997), (Correia, 1998), (Guimarães, 1999) e (Hall, 2003) Relações étnico-raciais e as questões curriculares – (Silva, 2007), (Costa, 2011) e (Gomes; Jesus, 2013)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

³² Os referenciais teóricos dos artigos analisados não estão elencados na seção de referências deste levantamento bibliográfico.

A partir do Quadro 5, é possível analisar que por mais que os artigos abordaram a formação inicial de professoras/es, não há referenciais teóricos comuns entre eles. Os referenciais de Gonzaga, Gonçalves (2022) são interessantes para o estudo sobre a formação inicial de professoras/es de Química. Porém, destacamos que ainda se produz pouco conceitualmente e epistemologicamente acerca das questões étnico raciais no Ensino de Química (Dutra-Pereira, 2022). As referências apresentadas por Pereira e colaboradores (2022) podem auxiliar na compreensão das questões curriculares e das RERs.

3.1.3. RERs e outras graduações

Nesta seção, analisamos os artigos que apresentam as experiências da inserção da temática étnico-racial em outros cursos de graduação que não a formação de professoras/es. A seleção inclui o estudo de Passos e colaboradoras (2016), *O Impacto das Ações Afirmativas no currículo acadêmico do Ensino Superior Brasileiro*, no qual foram analisados os currículos de diversos cursos de graduação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). As autoras buscaram analisar os impactos das Políticas de Ações Afirmativas nos currículos das graduações da UFSC e UFSCar, apresentando como justificativa a pouca produção científica sobre os impactos das Ações Afirmativas nos documentos normativos e nos currículos das instituições de Ensino Superior, assim como a necessidade de analisar as emergências advindas da entrada de estudantes não-brancos nas Universidades.

Na UFSC, a seleção dos PPC para análise se restringiu aos documentos que tiveram alguma alteração no período de 2007 a 2015, não sendo apresentada uma justificativa das autoras para esse recorte temporal. Os PPC analisados foram referentes aos cursos de: Administração, Agronomia, Ciência e Tecnologia Agroalimentar, Ciências Sociais, Economia, Física, Odontologia, Medicina, Pedagogia e Relações Internacionais. Em relação à UFSCar não houve nenhuma limitação quanto ao recorte temporal, sendo analisados os documentos curriculares dos cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e Pedagogia.

A partir da leitura dos PPC, Passos e colaboradoras (2016) buscaram analisar a existência ou não de palavras e/ou expressões vinculadas às questões étnico-raciais e se havia alguma menção a Lei n.º 11.645/2008. Em relação aos cursos analisados da UFSC, as autoras concluem que não há a abordagem das questões étnico-raciais. Já os cursos da UFSCar, todos contemplavam em alguma medida questões vinculadas às RERs, tais como o racismo, a diversidade, o pluralismo, entre outros. Segundo Passos e colaboradoras (2016), uma das

justificativas dessa efervescência em relação à temática étnico-racial na UFSCar, em comparação com a UFSC, decorre da criação da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, em 2015, ligada à reitoria da Universidade, que compôs a formulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFSCar.

Por fim, Passos e colaboradoras (2016) concluem que não há um impacto tão expressivo, a nível das graduações, nos currículos das universidades analisadas, visto que as questões das RERs se encontram no que elas denominam de "periferia do currículo" (p. 30). Pois a abordagem dessa temática, em algumas disciplinas, muitas das vezes estava restrita à área de Educação. Em relação à presença das normativas nos PPCs, as autoras destacam que houve uma compreensão por parte dos formuladores desses documentos que a simples menção era garantidora da implementação da temática. Como perspectiva futura, Passos e colaboradoras (2016) compreendem que há uma necessidade de investigar a permanência das/os estudantes negras/os e indígenas que adentram as universidades, ao consideraram que talvez haja uma relação entre a permanência dessas/es estudantes e o currículo, visto que este pode ser uma ferramenta capaz de promover sua permanência e possibilitar a diversificação das produções científicas dentro da academia.

O artigo *A Introdução dos estudos sobre as Relações Étnico-Raciais e cultura Afro-Brasileira no ICT Unifesp* (Roque; Vieira, 2017), há o relato de experiência da criação de uma disciplina voltada para a implementação da Lei n.º 10.639/2003 no Instituto de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal de São Paulo (ICT/Unifesp) no campus de São José dos Campos. Novamente, assim como descrito por Pereira e colaboradores (2022), Roque e Vieira (2017) também destacam que não foi uma tarefa fácil a inserção de pautas raciais não-brancas no currículo da Universidade. Em 2015, alguns docentes buscaram instituir o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (NEAB), a partir da realização de um encontro sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Segundo Roque e Vieira (2017), na época, a Lei n.º 10.639/2003 constava 13 anos de implantação, porém não havia grande relevância no ambiente universitário. Aos poucos, mesmo tendo um quantitativo de alunas/os brancos maior frente aos não-brancos, a Unifesp – São José do Campos promoveu um processo de sensibilização, de forma a construir com aqueles discentes a complexidade de ser negro no Brasil.

A proposta da disciplina foi composta por um primeiro contato com as bibliografias de antropólogos e sociólogos brasileiros. Roque e Vieira (2017) indagam acerca da bagagem dos discentes do curso de Ciência e Tecnologia quanto aos conhecimentos sobre a Ciência e Tecnologia Africana e Afro-Brasileira: “como futuros bacharéis em Ciência e Tecnologia ou alunos de cursos de Engenharia poderiam, a partir do conhecimento que possuem de tecnologias

de informação, contribuir para a visibilidade dos saberes de origem africana.” (p. 41). Os autores concluem o artigo retratando que por mais que tenham tido dificuldades para a implementação da disciplina, observaram o engajamento das/os estudantes, visto que estas/es solicitaram que a disciplina fosse novamente ofertada.

Por fim, o último artigo analisado nesta seção foi *O "(não) lugar" da Educação Etnicorracial na grade curricular do curso de Ciências Sociais da USP, Unicamp e Unesp* (Silva, 2018) que teve como campo de pesquisa os Projetos Político-Pedagógicos de Ciências Sociais das referidas instituições. O objetivo deste estudo buscou verificar a abordagem da Lei n.º 10.639/2003 e as subsequentes Resoluções do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 01/2004 e n.º 02/2015 nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), grades curriculares e ementas das disciplinas do curso de Ciências Sociais das seguintes universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (Unesp).

Silva (2018) apresenta duas questões importantes sobre a implementação da temática étnico-racial no Ensino Superior. Primeiro, se “deveriam aparecer apenas como conteúdos transversais nas diversas disciplinas já existentes na grade curricular ou como disciplinas específicas, que, inclusive, exigiria um/a profissional habilitado em ministrá-las?” (p. 515). Outro argumento apresentado foi acerca da formação inicial e continuada, segundo as autoras:

Se, por um lado, a formação continuada, no contexto 10639/2003, tornou-se imprescindível para a efetiva implementação desta Lei, sendo estimulada e viabilizada, por exemplo, pelo MEC/SECAD, através dos Editais UNIAFRO, disputados pelos diversos NEABs (Núcleos de Estudos Afro-brasileiros) espalhados pelo Brasil, por outro, **na formação inicial a Lei não se fez tão urgente**, já que não vista imediatamente como obrigatoriedade, apesar da determinação legal contida, principalmente, na Resolução CNE/CP n.01/2004, que sanciona as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Silva, 2018, p. 517, *grifo nosso*).

Ao analisar o PPP dos anos de 2008 e 2017, do curso de Ciências Sociais da USP, Silva (2018) constata não ser possível encontrar uma disciplina obrigatória que estaria diretamente relacionada à Lei n.º 10.639/2003 e/ou a Resolução do CNE/CP nº 2/2004. A autora destaca apenas ser possível analisar disciplinas que tangenciam a temática de forma ampla, abordando questões acerca da diversidade cultural e das diferenças, por vezes interseccionada a outros marcadores sociais, de gênero ou raciais. Porém, Silva (2018) destaca uma divergência entre a formação em Ciências Sociais, no curso de bacharelado há seis disciplinas optativas vinculadas à temática, enquanto na licenciatura há apenas uma disciplina que aborda os tópicos de *raça, gênero e etnia*.

Na grade curricular da Unicamp, das cinco habilitações complementares possíveis para o curso de Ciências Sociais³³, Silva (2018) concluiu que não há nenhuma disciplina que efetivamente contemple a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. No que se refere à matriz curricular de Ciências Sociais na Unesp campus Araraquara, após as alterações realizadas no ano de 2015, passou a constar uma disciplina específica intitulada *Educação para as Relações Étnicorraciais*. Silva (2018) destaca o protagonismo das/os estudantes e professoras/es para a inserção dessa disciplina em caráter obrigatório no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade. No campus Unesp-Marília, as disciplinas comuns ofertadas, tanto no início da área básica quanto no Bacharelado e na Licenciatura, abordam a história e cultura africana e afro-brasileira a partir de temas como a escravização, o colonialismo e a descolonização.

Por fim, Silva (2018), a partir das análises dos PPP das três universidades, constata que não há disciplinas obrigatórias nos cursos de Ciências Sociais que abordem a temática das RERs. Para a autora, as disciplinas optativas, por não terem o caráter obrigatório, são:

(...) acessadas por poucos alunos (as), a maioria deles negros (as), o que vai na contramão da Lei 10639/2003, que, para além da mera transmissão de conteúdos e conhecimentos, visa reeducar mentalidades e posturas racistas, no que são as relações entre negros e brancos (Silva, 2018, p. 527).

No tocante aos referenciais teóricos dos artigos, em Passos e colaboradoras (2016) observamos uma preocupação quanto à teorização curricular, apresentando os seguintes referenciais: (Apple, 1982; Sacristán, 1998; 1999; Veiga-Neto, 2002; Santos, 2006; Silva; Moreira, 2009; Lopes; Macedo, 2011; Silva, 2011; Lopes, 2011; Gomes, 2012). Já no artigo de Roque e Vieira (2017), não houve nenhuma citação ao longo do texto. A escrita deste artigo concentrou-se no relato de experiência da implementação da disciplina que abordava as questões étnico-raciais no ICT/Unifesp. Em Silva (2018) é apresentado o referencial sobre as RERs nos currículos a partir de Gomes e colaboradores (2007). Estes referenciais foram organizamos no Quadro 6:

Quadro 6 - Referenciais teóricos dos artigos do eixo temático RERs e outras graduações.

Artigo	Autoria	Referencial(is) Teórico(s)
O Impacto das Ações Afirmativas no currículo acadêmico do Ensino Superior Brasileiro	Passos <i>et al.</i> , (2016)	Currículo – (Apple, 1982), (Sacristán, 1998; 1999), (Veiga-Neto, 2002), (Santos, 2006), (Silva; Moreira, 2009), (Lopes; Macedo, 2011), (Silva, 2011), (Lopes, 2011) e (Gomes, 2012)

³³ As habilitações complementares ao curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Unicamp podem ser em: Antropologia, Política, Sociologia e Geral. Já no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, há uma única habilitação – Geral.

A Introdução dos estudos sobre as Relações Étnico-Raciais e cultura Afro-Brasileira no ICT Unifesp	Roque; Vieira (2017)	Não foram apresentados os referenciais teóricos
O "(não) lugar" da Educação Etnicorracial na grade curricular do curso de Ciências Sociais da USP, Unicamp e Unesp	Silva (2018)	Relações étnico-raciais e as questões curriculares – (Gomes <i>et al.</i> , 2007)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os referenciais teóricos apresentados no Quadro 6 mostram uma possível proximidade entre os artigos de Passos e colaboradoras (2016) e Silva (2018), uma vez que apresentam referências acerca das questões curriculares. Além disso, os dois artigos apresentam citações dos estudos da Prof.^a Dra. Nilma Lino Gomes, sinalizando a relevância desta pesquisadora para o campo da ERER. Porém, observamos que lemos os clássicos de pessoas brancas, mas ainda precisamos inserir as pessoas negras nos referenciais teóricos das disciplinas, visto que apenas houve um consenso entre as produções da Prof.^a Dra. Nilma Lino Gomes e a ausência de teóricas negras e negros.

3.2. Há um diálogo possível entre os artigos analisados?

Nesta sessão, tivemos o objetivo de fornecer uma visão abrangente das discussões emergentes a partir da análise dos artigos encontrados na Revista da ABPN. Os resultados deste levantamento bibliográfico mostram que as experiências de implementação da Lei n.º 10.639/2003 via criação de disciplina – (Roque; Vieira, 2017; Dos Santos, 2018; Pereira *et al.*, 2022) – não ocorreu de forma coletiva, uma vez que os autores relataram tensionamentos acerca da inserção dessas disciplinas nos currículos dos cursos, ainda mais quando configuraram um caráter obrigatório nas matrizes curriculares. Outro ponto relevante para a implementação das disciplinas foi a existência de docentes engajados na luta antirracista e em movimentos sociais, assim como a criação do NEAB (Roque; Vieira, 2017). Destacamos no estudo de Pereira e colaboradores (2022) a proposta de mobilizar os estudantes a investigarem a implementação da Lei n.º 10.639/2003 nas instituições que cursaram o Ensino Básico. Isso estabelece um diálogo com Dos Santos (2018) que compreende a importância de pesquisas futuras analisarem as experiências de implementação da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na formação das/os estudantes recém-saídas/os do Ensino Médio.

Os artigos que abordaram as análises dos documentos curriculares dos cursos – (Passos *et al.*, 2016; Silva, 2018; Gonzaga; Gonçalves, 2022) – apresentaram uma convergência em relação à análise de termos mencionados nos documentos que indicavam uma garantia da

implementação da temática das RERs. Gonzaga e Gonçalves (2022) problematizaram o termo *diversidade cultural*, ao analisarem que a presença desse termo nos documentos das instituições de formação de professoras/es de Química de Santa Catarina não garantia a abordagem da temática. Já Passos e colaboradoras (2016) destacaram a inserção da temática em locais periféricos dos currículos, indicando que a compreensão dos formuladores desses documentos seria que a simples menção garantiria a abordagem da temática. Em contrapartida, Silva (2018) constata em suas análises não ser possível encontrar disciplinas obrigatórias que abordam a temática das RERs nos documentos curriculares dos cursos de Ciências Sociais das três universidades pesquisadas.

Gonzaga e Gonçalves (2022) descreveram haver oportunidades formativas ocultas nos documentos de formação, tendo em vista que algumas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Química das instituições de Santa Catarina poderiam contemplar a abordagem da temática. Outro ponto relevante apresentado por Passos e colaboradoras (2016) é em relação a área de concentração das disciplinas que abordam a temática étnico-raciais, os autores destacam que estas ficam restritas à área de Educação no que concerne ao oferecimento das disciplinas.

Nos artigos de Passos e colaboradoras (2016) e Gonzaga e Gonçalves (2022) observamos a análise de documentos curriculares de uma mesma instituição, a UFSC, e compreendemos que não há um consenso dentro da própria instituição. Uma vez que Gonzaga e Gonçalves (2022), a partir do PPC do curso de Química, concluem que há a abordagem da temática, enquanto Passos e colaboradoras (2016) relatam não haver esta abordagem.

Adicionalmente, chamamos atenção para os referenciais teóricos dos artigos, uma vez que não pode ser observado nenhuma citação aos estudos da Prof. Dra. Petronilha Gonçalves e Silva, relatora da Lei n.º 10.639/2003 e pesquisadora renomada na área de EREER no Brasil. Nas referências de Passos e colaboradoras (2016), há a menção de um artigo da referida professora, porém não foi possível localizar ao longo do texto a abordagem desta referência. Além disso, não identificamos referências explícitas sobre a EREER e a formação inicial de professores. Apenas as publicações da Prof.^a Dra. Nilma Lino Gomes foram utilizadas em mais de um artigo analisado.

Ao retornarmos ao nosso espaço amostral, dos 96 artigos apresentados na busca, apenas três deles abordavam explicitamente a temática das RERs e a formação inicial de professoras/es. Mesmo a revista da ABPN sendo uma das principais do campo da EREER, observamos um baixo número de publicações. Mesmo com a publicação do dossiê *Relações étnico-raciais e currículo/formação de professores/a* em 2022, Gonzaga e Gonçalves (2022) sinalizam que não houve nenhuma publicação referente à formação de professoras/es de Química. Nós vamos um

pouco mais longe, poucas publicações estavam diretamente vinculadas à formação inicial de professoras/es. Se pensarmos na Lei n.º 10.639/2003, após 20 anos da sua implantação, não foi possível encontrar, neste levantamento bibliográfico, 20 publicações sobre a legislação e a formação inicial de professoras/es.

Após esse mapeamento das produções acerca das RERs e a formação inicial de professoras/es e outros cursos de graduação, no próximo capítulo nos debruçamos sobre os PPCs de Licenciatura em Química e Pedagogia. Haverá indícios da abordagem da RERs nesses cursos a partir desses documentos? O levantamento bibliográfico realizado nesta pesquisa se aproxima ou distancia das experiências da abordagem das RERs nesses cursos?

CAPÍTULO IV - AS ANÁLISES DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA E LICENCIATURA EM QUÍMICA

Neste capítulo são apresentadas as análises dos PPC de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química. Com o objetivo de proporcionar uma melhor compreensão e organicidade, estruturei este capítulo de maneira a primeiro expor o referencial teórico adotado e, em seguida, apresentar as análises. Esse formato visa facilitar a compreensão e a contextualização dos estudos realizados nos PPC. Dessa forma, busquei mapear os “(não)ditos” sobre a temática das RER nos referidos documentos curriculares dos cursos para compreendermos inicialmente os primeiros indícios de qual é o compromisso dos cursos com a temática. A partir deste estudo, as entrevistas com os/as docentes negros/as dos referidos cursos foram realizadas.

4.1. A Lei Federal n.º 10.639/2003 e seus Marcos Históricos

Esta seção tem como objetivo apresentar a Lei n.º 10.639/2003, que servirá como o referencial teórico para a análise dos PPCs de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF. A mencionada lei desempenha um papel crucial na fundamentação de nossa análise dos PPCs desses cursos.

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996 (LDB/1996), não houve a aderência da inserção da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no currículo escolar. Visto que os formuladores consideravam desnecessária a inserção de uma temática muito específica na LDB/1996 (Müller; Coelho, 2013). Segundo Müller e Coelho (2013), o Movimento Negro considerou que o quarto parágrafo do artigo 26 - “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996) - cumpria parcialmente a inserção da contribuição da população negra na construção da sociedade brasileira. No entanto, é válido destacar que em relação ao quantitativos de formuladores da LDB/1996, o Movimento Negro estava subrepresentado, sendo única representante negra, Benedita da Silva, senadora na época. Desta forma, as modificações podem parecer irrisórias, porém dentro do contexto em que as questões étnico-raciais, naquele momento, estavam sendo disputadas, era fruto de muita luta e resistência das pessoas negras.

Apesar das inúmeras disputas e dificuldades em torno da Educação, é possível perceber, ao longo do tempo, as lutas travadas por esse movimento social e pela população negra pela

garantia de uma educação mais democrática e diversa. Destacamos as ações formais dentro de espaços institucionais e políticos que tem alguns marcos documentados, tal como apresentado no quadro a seguir (Quadro 7), em que são elencados os antecedentes que criaram condições para a implantação da Lei n.º 10.639/2003, apresentados por Silva (2016) e Ignácio e Nogueira (2022). Porém, destacamos que movimentar-se em torno do aprender coletivamente e fazer disto uma estratégia de luta é algo próprio da existência negra, portanto há antecedentes que ultrapassam as ações institucionalizadas como descritas no quadro abaixo.

Quadro 7 - Iniciativas que antecederam a criação da Lei n.º 10.639/2003.

Ano	Fatos
1978	O Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU) reivindica a inserção da História da África nas escolas brasileiras.
1980	A Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro desenvolve o projeto de inserção de estudos sobre a história e cultura negra e cursos para a formação de professores.
1982	O Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA junto a Fundação Ford promove o curso de Introdução aos Estudos da História e das Culturas Africanas.
1984	Em São Paulo, criou-se o Grupo de Trabalho para Assuntos Afro-Brasileiros pelo Conselho Estadual de Participação da Comunidade Negra.
1985	O Conselho Estadual de Educação da Bahia, a partir do Parecer 085/1985 torna facultativa a adesão da disciplina Introdução dos Estudos Africanos nos currículos do 1º e 2º grau pelas escolas baianas.
1986	Convenção Nacional do Negro pela Constituinte.
1987	No Rio Grande do Sul, criação do projeto O Negro e a Educação.
1988	No centenário da abolição da escravatura, o Movimento Negro mobiliza a exposição de trabalhos produzidos por docentes e alunos sobre a temática étnico-racial.
1995	A Marcha Zumbi de Palmares com a entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial.
2001	O Brasil é signatário do documento produzido na Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Duban.
2002	Cria-se a Comissão da Lei n.º 10.639/2003.

Fonte: Adaptado de Silva (2016) e Ignácio e Nogueira (2022).

A partir do Quadro 7 é possível observar que as mobilizações para que houvesse a criação da Lei n.º 10.639/2003 já ocorriam no Rio de Janeiro e na Bahia. Sendo a pauta educacional uma questão antiga do Movimento Negro. É válido destacar que nem todos os fatos que favoreceram a criação da Lei n.º 10.639/2003 são apresentados no quadro anterior (Quadro 7). Em 1999, é aprovado o projeto de Lei n.º 259, apresentado pelos deputados vinculados ao Partidos dos Trabalhadores (PT) Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi (Pereira; Silva, 2016)³⁴. Em 2003, com a sanção da Lei n.º 10.639/2003, a LDB/1996 passa a vigorar acrescida dos artigos 26-A, 79-A e 79-B, este último vetado. O artigo 26-A versa sobre o seguinte texto:

³⁴ De forma similar, após a aprovação da Lei n.º 10.639/2003, a deputada do PT, Mariângela Duarte, apresentou o Projeto de Lei n.º 433/2003 em que acresce esta lei a História e Cultura Indígena (Gonçalves; Da Silva, 2018). Porém, somente em 2008, esta demanda tornou-se a Lei n.º 11.645/2008.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 1996).

Ou seja, essas modificações tornam obrigatório o estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino brasileiras que ofertam o ensino fundamental e médio. Desta forma, ao integrar o currículo da Educação Básica, esta legislação também deve ser contemplada na formação de professoras/es. Além deste artigo, o artigo 79 da LDB/1996 que versa sobre o fomento à educação intercultural indígena é acrescido de dois artigos, o artigo 79-B que institui o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra e o 79-A que buscava garantir a capacitação de professoras/es sobre a temática. Porém, este artigo foi vetado da LDB/1996 sob a justificativa de que a capacitação de professoras/es era uma matéria estranha à lei, ou seja, não era competência dessa legislação. Sendo assim, é válido questionar como as Diretrizes da Formação Inicial e Continuada de Professoras/es contemplam o artigo vetado?

Desta forma, é pertinente neste estudo analisar as resoluções que contemplam a formação inicial de professoras/es no Brasil, uma vez que é importante que as instituições formadoras pensem tanto na Formação Inicial quanto na Formação Continuada dessas/es profissionais.

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), observamos que o objetivo visa reparar e valorizar, no campo educacional, a história, cultura e identidade da população negra. Garantindo que as/os estudantes, dos mais diversos níveis educacionais, possam encontrar professoras/es capacitadas/os para “lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, ou seja, entre descendentes de africanos, de europeus, de asiáticos, e povos indígenas.” (Brasil, 2004, p. 11). Enfatizando que as escolas, assim como a formação de professoras/es, precisam dialogar com essas questões para promover uma educação democrática em nosso país.

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares

que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (Brasil, 2004, p. 11)

No trecho acima, é possível observar que o reconhecimento da população negra na sociedade brasileira requer que a história e cultura sejam conhecidas para que o Mito da Democracia Racial e as diversas formas de subalternização da contribuição das/os africanas/os e seus descendentes no Brasil não sejam perpetuadas. Como as/os professoras/es e futuras/os professoras/es poderão fomentar outros discursos, raciocínios e lógicas acerca da população negra, sem a devida formação inicial? Como abandonar a perspectiva exclusiva do conhecimento científico eurocêntrico e reconhecer outras formas legítimas de compreender e dar inteligibilidade ao mundo em que vivemos? Como compreender que há diversas formas de construção do conhecimento e epistemicídios ao longo das tentativas de hegemonização do conhecimento produzido por homens brancos europeus? Dentro da perspectiva desta pesquisa desenvolvida no âmbito de um mestrado acadêmico, compreendo que a formação inicial de professoras/es precisa dialogar com a produção de conhecimento em outros continentes do globo. Ou seja, é preciso que se promovam discussões específicas de cada área de conhecimento, apresentando outras produções intelectuais e outras/os pesquisadoras/es.

Segundo o DCNERER (Brasil, 2004), as RERs são definidas como as relações sociopolíticas, de poder, de gênero, e dentre outros marcadores sociais, estabelecidas entre as pessoas negras e brancas. Porém, Verrangia e Silva (2010), ampliam esse conceito ao compreendem “por relações étnico-raciais, aquelas estabelecidas entre os distintos grupos sociais e entre indivíduos destes grupos, informadas por conceitos e ideias sobre as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial destes indivíduos e dos grupos a que pertencem” (p. 709). Nesta pesquisa, nos aproximamos da definição apresentada por Verrangia e Silva (2010), ao considerarmos que o binarismo apresentado no DCNERER, no contexto atual, enfraquece e empobrece a complexidade presentes nas RERs existente no Brasil.

4.2. A Resolução CNE/CP n.º 2/2015

Nesta seção, apresentamos um outro documento que nos auxiliará nas análises dos PPC. Diante disso, destacamos alguns pontos relevantes da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 que justificam a obrigatoriedade da implementação da temática das RER na formação de professoras/es. Dado que esta resolução regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação inicial e continuada dos cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduadas/os e segunda licenciatura, compreende a necessidade de articular a formação inicial

e continuada das/os professoras/es ao contexto Educacional Brasileiro e suas Diretrizes Curriculares.

No parágrafo sexto do terceiro artigo da Resolução CNE/CP n.º 2/2015:

Art. 3º § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à **diversidade étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (Brasil, 2015, p. 5, *grifo nosso*)

Ao discorrer sobre a elaboração e implementação dos projetos de formação dos cursos de formação inicial e continuada, o trecho acima consolida a importância da formação de professoras/es em contemplar as questões da diversidade étnico-racial. Ao considerar a instituição pesquisada, a UFJF, questionamos se os currículos dos cursos de formação de professoras/es estariam comprometidos com a diversidade étnico-racial presente na cidade? Ao buscarmos o Censo da Educação Básica de 2022 (Inep, 2022), em relação a categoria cor/raça das matrículas no Município de Juiz de Fora se distribui da seguinte forma (Tabela 1):

Tabela 1- Distribuição de matrículas por raça no Município de Juiz de Fora.

Cor/Raça	Matrículas
Não Declarada	13.230
Branco	48.536
Preto	16.311
Pardo	32.143
Amarelo	351
TOTAL:	110.648

Fonte: Adaptada do Inep (2022).

No ano de 2022 havia 48.454 estudantes negras/os³⁵ matriculados na Rede Municipal de Juiz de Fora. Considerando que os dados não são exclusivos da rede pública de ensino que, normalmente, atende às classes mais vulneráveis, incluindo nelas a população negra, podemos observar uma proximidade entre o número de matrículas de estudantes brancas/os e negras/os. Novamente questionamos, a partir deste dado: a formação inicial de professoras/es da UFJF tem dialogado para promover uma formação que contemple a diversidade étnico-racial da cidade? Será que isso aparece nos PPCs? Seriam demandas para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química da UFJF?

De acordo com a Resolução CNE n.º 2/2015, em seu artigo oitavo sétimo inciso, destaca que o perfil do egresso do curso de licenciatura, deve:

³⁵ Somatório das/os estudantes negras/os e pardas/os matriculadas na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora.

Art. 8º VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, **a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;** (Brasil, 2015, p. 8, *grifo nosso*)

Novamente, vemos nesta resolução orientações que buscam promover o compromisso da formação de professoras/es vinculado à diversidade étnico-racial e a superação das desigualdades. Dessa forma, a resolução enfatiza a importância de uma identidade no Projeto Político-Pedagógico que esteja comprometida com as questões específicas e culturais do contexto em questão. A análise dos PPCs sob essa ótica nos permitirá avaliar como essas questões são abordadas e integradas na formação inicial dessas/es profissionais.

4.3. O Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas da UFJF

Com base nos referenciais teóricos apresentados nas seções anteriores, buscamos analisar o PPI, visto que é o documento normativo da UFJF que estabelece as condições institucionais e estruturais dos diferentes cursos de licenciaturas. Portanto, regula os 30 cursos de formação inicial de professoras/es ofertados pela UFJF, tanto na modalidade presencial quanto à distância (UFJF, 2018). Para o estudo deste documento, nos questionamos inicialmente se seria possível observar quais os compromissos com a formação de professoras/es antirracista? Será que há uma preocupação com as questões acerca das RERs? A partir dessas questões nos debruçamos sobre o texto para sua compreensão.

O primeiro movimento foi analisar a estrutura básica das disciplinas comuns para todos os cursos de licenciatura ofertados pela UFJF. No Quadro 8, estão organizadas as disciplinas intituladas de fundamentos, ou seja, as disciplinas obrigatórias aos diversos cursos licenciatura da UFJF:

Quadro 8 - Matriz das disciplinas de fundamentos das licenciaturas vinculadas à UFJF.

PERÍODO	DISCIPLINAS DE FUNDAMENTOS	
3º	Estado, Sociedade e Educação (4 cr ¹ ; 60h ²)	
4º	Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar (4 cr; 60h)	Prática em Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar (0 cr; 30h)
5º	Processo De Ensino Aprendizagem (4 cr; 60h)	
7º	Questões Filosóficas Aplicadas à Educação (4 cr; 60h)	

¹cr = crédito(s); ²h = hora.

Fonte: Adaptado de UFJF (2018).

No Quadro 8, observamos que essas disciplinas de Fundamentos iniciam, somente, no terceiro período da matriz curricular das licenciaturas e finalizam no sétimo período. As disciplinas abordam as questões acerca das temáticas do contexto sociopolítico e do campo educacional (Estado, Sociedade e Educação), as políticas públicas educacionais e a gestão escolar (Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar). Além das contribuições da Psicologia para o campo educacional (Processo de Ensino Aprendizagem) e a relação entre Filosofia e a Educação (Questões Filosóficas Aplicadas à Educação). Ou seja, não é possível observar em um primeiro momento, dentro das disciplinas obrigatórias a todas as licenciaturas da UFJF, um comprometimento com as questões étnico-raciais. Dessa forma, seria necessário olhar para as ementas dessas disciplinas.

Considerando o artigo treze da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 que versa sobre os currículos de formação, estes devem garantir:

(...) conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, **diversidades étnico-racial**, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil, 2015, p. 11, *grifo nosso*)

A formação de professoras/es promovida pela UFJF garante a abordagem de algumas temáticas, porém as questões vinculadas à diversidade étnico-racial não é uma demanda contemplada de forma obrigatória e ampla a todos os cursos de licenciatura. Sendo assim, é possível observar um cumprimento parcial deste artigo.

Em relação a Lei n.º 10.639/2003, esta foi citada no PPI uma única vez ao descrever as ações realizadas no período entre junho de 2011 e agosto de 2014 pela Coordenação das Licenciaturas da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFJF:

Atendimento à legislação vigente como a inclusão nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas de conteúdos relativos à Educação das Relações Étnico-Raciais (Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008), que após encaminhamento do Fórum de Licenciaturas da PROGRAD foi possível com a colaboração da FACED/ ao reorganizar disciplinas que já abordavam estas questões (PPI, 2018, p. 23).

A partir desta citação, foi possível identificar que a Lei n.º 10.639/2003 aparece na seção do documento em que são descritas as ações de implantação e avaliação dos programas de formação de professoras/es. Além disso, observamos o envolvimento da Faced junto a PROGRAD na reorganização das disciplinas que já abordavam a temática das RERs. Quais seriam essas disciplinas? Para responder a este questionamento, consulte o PPC da Licenciatura em Pedagogia de 2011, vigente entre o período em que as ações da PROGRAD

foram analisadas (julho/2011- agosto/2014) e o PPC mais atual, publicado em 2022. Além disso, foi analisado o PPC da Licenciatura em Química de 2020.

Ao analisar a equipe de elaboração do PPI, não foi possível identificar a representatividade de docentes negros/as na formulação deste documento. Esta análise vai de encontro ao que Ribeiro (2019) descreve sobre a representatividade negra, não é cair no limbo essencialista do ser negro/a basta, mas “a questão é que é irrealista que numa sociedade como a nossa, de maioria negra, somente um grupo domine a formulação do saber” (p. 65). E no caso da produção de um documento normativo de uma instituição pública de Ensino Superior, é irrealista que somente determinados grupos produzam estes documentos.

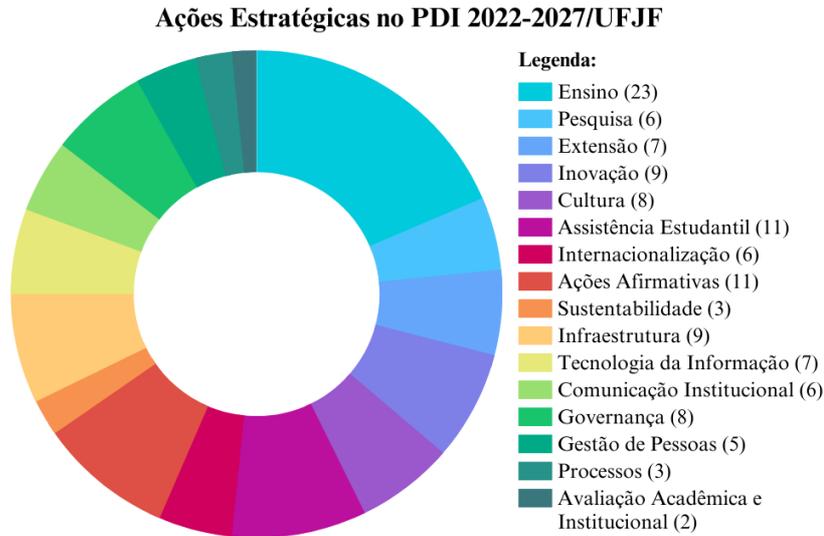
A partir das análises tecidas acerca do PPI, consideramos que não há um compromisso explícito com a formação de docentes antirracistas, devido a dois pontos analisados: as disciplinas de Fundamentos e a menção às legislações. Em relação às disciplinas de Fundamentos das Licenciaturas, estas não apresentaram indícios da abordagem da temática das RERs nas ementas. A citação direta das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 é mencionada apenas em uma seção do documento, sem qualquer orientação explícita sobre a obrigatoriedade de incorporar o cumprimento dessas legislações nos PPCs das Licenciaturas.

4.4. O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF

Nesta seção serão apresentados os compromissos da UFJF com as Ações Afirmativas e de que forma isto poderá refletir na formação de professores. Vale sublinhar que compreendemos que o PPI é direcionado pelo PDI. Porém, ao optarmos por apresentar os documentos normativos da UFJF em ordem cronológica de publicação, o PDI é um documento mais recente, publicado em 2022, enquanto o PPI foi publicado em 2018. Dessa forma, apresentamos o PPI das Licenciaturas antes do PDI 2022-2027.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFJF é um documento que aborda a essência da Universidade, sendo um texto importante, que elenca as ações estratégicas, os compromissos e valores da instituição. As 124 ações e 431 metas descritas neste documento, estão divididas em 16 grandes áreas que são apresentadas no gráfico a seguir (Gráfico 1):

Gráfico 1 - Ações estratégicas de cada área apresentadas no PDI 2022-2027 da UFJF.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do Gráfico 1 acima, é possível analisar que a área de Ensino concentra o maior número de ações estratégicas (23), sendo essas ações divididas entre ações referente ao Ensino de Graduação (9), Ensino de Pós-Graduação (10) e Ensino Fundamental e Médio: Colégio de Aplicação João XIII (4). As ações referentes as RER se concentram na área de Extensão e Ações Afirmativas do PDI. Em relação às ações da área de Extensão que dialogam com as questões étnico-raciais, estas são apresentadas no Quadro 9:

Quadro 9 - Resultado da busca pelo termo “étnico-racial(is)” no PDI 2022-2027 da UFJF.

Ação 2: Ampliação da Relação Interinstitucional da UFJF com diferentes setores da Sociedade Civil e Gestores da Administração Pública Municipal e Estadual	
Objetivo 1: Aproximar e fortalecer a relação da UFJF com diferentes setores da sociedade civil e de gestores da administração pública municipal e estadual, por meio da realização de ações de extensão e de fóruns de discussão em ambos os campi da instituição.	
Meta 1.2 Ampliar a interlocução com coletivos e movimentos sociais com atividades voltadas para igualdade étnico-racial , diversidade sexual, igualdade de gênero e pessoas com deficiência com vistas ao levantamento de demandas possíveis de atendimento pelas ações de extensão.	Meta 1.3 Estabelecer editais de projetos/programas com temáticas pertinentes às questões de igualdade étnico-racial , diversidade sexual, igualdade de gênero e pessoas com deficiência com estabelecimento de cotas para bolsistas.
Interpretação dos cálculos Quanto maior o somatório maior a eficácia e efetividade da relação interinstitucional com os coletivos e movimentos sociais com atividades voltadas para igualdade étnico-racial , diversidade sexual, igualdade de gênero e pessoas com deficiência.	Resultado previsto A publicação do Edital corresponde à implantação de projetos de extensão que abarcam as demandas apresentadas pelos movimentos sociais, organizações não governamentais, coletivos populares e parceiros governamentais e outras instituições com atividades

<p>Resultado previsto Maior interação entre a UFJF e os movimentos sociais, organizações não governamentais, coletivos populares e parceiros governamentais e outras instituições com atividades voltadas para igualdade étnico-racial, diversidade sexual, igualdade de gênero e pessoas com deficiência.</p>	<p>voltadas para igualdade étnico-racial, diversidade sexual, igualdade de gênero e pessoas com deficiência.</p> <p>Plano de ação O que será feito? Criar editais de projetos/programas com temáticas pertinentes às questões de igualdade étnico-racial, diversidade sexual, igualdade de gênero e pessoas com deficiência com estabelecimento de cotas para bolsistas.</p> <p>Como será feito? Por meio das demandas levantadas com os coletivos, grupos e movimentos sociais afetos às questões de igualdade étnico-racial, diversidade sexual, igualdade de gênero e pessoas com deficiência, elaborar Edital específico para chamamento de projetos, programas, cursos e eventos que trabalhem com essas temáticas.</p>
---	---

Fonte: Adaptado de UFJF (2022).

A partir do Quadro 9 é possível constatar que a Ação 2, referente à ampliação do contato da UFJF com a sociedade, utiliza o termo *étnico-racial* em metas que dialogam com outras diversidades, buscando a aproximação com coletivos e movimentos sociais, assim como fomentar editais que promovam a abordagem das temáticas étnico-raciais, da sexualidade, de gênero e de pessoas com deficiência. Portanto, por mais que essa ação não dialogue diretamente com a formação inicial de professoras/es, pode ser uma possibilidade para o cumprimento da carga horária referente à Extensão.

Já no âmbito das Ações Afirmativas, há a ação estratégica de “Implementar Conteúdos Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Graduação” (UFJF, 2022b, p. 298). O objetivo desta ação é implementar os conteúdos étnico-raciais em todas as graduações ofertadas pela UFJF, garantindo as especificidades de cada área. No Quadro 10, é possível visualizar o plano de meta para o cumprimento desta ação:

Quadro 10 - Plano de Metas anuais da Ação 3 do PDI da UFJF - 2022-2027.

Ano	Plano de Metas da Ação 3: Implementar Conteúdos Étnico-Raciais nos Currículos dos Cursos de Graduação
2022	Levantamento das disciplinas e de conteúdos curriculares que atendem as leis 10.639/03 e 11.645/08 em todos os cursos de graduação da UFJF.
2023	Discussão com o Fórum de Licenciaturas e Conselho Setorial de Graduação (CONGRAD) sobre a implementação dos conteúdos curriculares que cumprem as leis 10.639/03 e 11.645/08 em todos os cursos de graduação da UFJF.
2024	Implementação em 50% dos cursos de graduação de disciplinas e/ou conteúdos curriculares que cumprem as leis 10.639/03 e 11.645/08.
2025	Implementação em 75% dos cursos de graduação de disciplinas e/ou conteúdos curriculares que cumprem as leis 10.639/03 e 11.645/08.

2026	Implementação em 100% dos cursos de graduação de disciplinas e/ou conteúdos curriculares que cumprem as leis 10.639/03 e 11.645/08.
------	--

Fonte: Adaptado de UFJF (2022b).

Ao considerar as metas apresentadas, até o presente momento, já haveria um levantamento das disciplinas e conteúdos curriculares que implementam as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, além das discussões com o Fórum de Licenciaturas e a CONGRAD. Embora essas metas tenham sido estabelecidas, não foi possível, via site do PDI da UFJF, encontrar informações sobre os andamentos desta ação. Porém, pode ser observado que há um compromisso da instituição em relação às questões étnico-raciais, uma vez que é oficializado este compromisso no PDI.

Nesta pesquisa, há uma aproximação com o Plano de Meta do ano de 2022, uma vez que busco responder o seguinte questionamento: Quais são os “(não)ditos” sobre as RERs nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química da UFJF?

4.5. Os “(não)ditos” das RERs nos PPCs de Pedagogia da UFJF

Nesta seção serão apresentadas as análises elaboradas a partir do PPC da Licenciatura em Pedagogia referente aos anos de 2011 e 2022. Primeiramente, de modo analisar se haveria a aproximação dessa temática nos PPCs, buscamos pelos termos “Relações Étnico-raciais”, “Lei n.º 10.639/2003”, “Cultura”, “Raça” e “Afro-brasileiro/a”³⁶ apareciam neste documento, mapeando as suas respectivas localizações. Os termos “Relações Étnico-raciais”, “Lei n.º 10.639/2003” e “Raça” não aparecem em ambos os PPCs (2011 e 2022). Já o termo “Afro-brasileiro/a” aparece no PPC de 2022 em virtude da disciplina Arte e Cultura Afro-Brasileira. Em relação à “Cultura”, a palavra aparece em ambos PPCs. No PPC de 2011 o termo é localizado quatorze vezes. No Quadro 11, apresentamos os locais em que aparece este termo:

Quadro 11 - Resultado da busca pelo termo “Cultura” no PPC de Pedagogia do ano de 2011.

Local e descrição
Nome e ementa da disciplina obrigatória <i>Corporeidade e Cultura de Movimento</i> Ementa: Estudo das principais representações da corporeidade na sociedade contemporânea e suas implicações para o trato da cultura de movimento na escola brasileira.

³⁶ A escolha por esses termos está melhor descrita no Capítulo II desta dissertação. Porém, de forma sucinta esses termos foram selecionados em virtude da leitura dos PPCs de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de Goiás e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). A presença desses termos ao longo do documento curricular (nas ementas de disciplinas, bibliografias e no perfil do egresso) demonstraram um indício do comprometimento com a formação inicial de professoras/es antirracista.

<p>Nome e ementa da disciplina eletiva <i>Cultura Organizacional da Escola</i> Ementa: Concepções de Cultura; Cultura popular e cultura de massa; A escola no mundo globalizado capitalista; Escola e luta de classes; Escola e Democracia; A escola como um espaço de manifestação das contradições sociais; A escola como mediadora de práticas sociais; Os intelectuais e a organização da cultura.</p>
<p>Ementa da disciplina obrigatória <i>Antropologia e Educação</i> Ementa: Introdução das várias possibilidades de compreensão do conceito de cultura; caracterização, a partir de tais conceituações, do trabalho da etnografia escolar. Diversidade e multiculturalidade nos diferentes espaços sociais. Culturas africanas e cultura afrobrasileira: a formação social brasileira.</p>
<p>Ementa da disciplina eletiva <i>Movimentos Sociais e Educação</i> Ementa: Perspectivas teóricas no estudo dos movimentos sociais. Concepções e desenvolvimento histórico do movimento sindical e popular no Brasil. A dimensão educativa da ação coletiva dos movimentos sociais e a produção de cultura e consciência de classe.</p>
<p>Ementa da disciplina eletiva <i>Ludicidade e Educação Infantil</i> Ementa: Fundamentos teóricos do lúdico. Concepções e origem dos jogos. O significado do lúdico como prática social. O lúdico como fonte de compreensão do mundo e o seu papel na educação da infância. O brincar e suas teorias. Brinquedos: em direção a uma nova cultura infantil. Atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.</p>
<p>No anexo referente a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Art. 5º §1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dos resultados referentes a busca pelo termo “Cultura” no PPC de 2011, apresentados no Quadro 11, indicam a abordagem das RER na disciplina Antropologia e Educação e no Anexo contendo a Resolução CNE/CP n.º 1/2006. Nas demais ocorrências do termo, constatamos que não estavam vinculados a temática. A partir desta análise, consideramos pertinente averiguar esta abordagem na disciplina Antropologia e Educação.

Em relação ao PPC de 2022, o termo “Cultura” aparece oito vezes, nos seguintes locais (Quadro 12):

Quadro 12 - Resultado da busca pelo termo “Cultura” no PPC de Pedagogia do ano de 2022.

Local e descrição
No nome da disciplina obrigatória <i>Corporeidade e Cultura do Movimento</i>
No nome da disciplina eletiva <i>Arte e Cultura Afro-Brasileira</i>

Na seção de Núcleo de Eixos Transversais: Prática como Componente Curricular (PCC), Atividades Curriculares de Extensão (ACE), Atividades Acadêmico-Científicas Curriculares (AACC) e Educação e **Cultura** em Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão:
d) 240h (duzentos e quarenta horas) de disciplinas relacionadas à educação e **cultura** em direitos humanos, diversidade e inclusão, além de perpassar diversas disciplinas do currículo (UFJF, 2022, p. 30).

Na Extensão Universitária:

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é assim conceituada pela Resolução nº 4/2018 do Conselho Setorial de Extensão e **Cultura** (CONEXC) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, 2022, p. 31)

Na seção Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão:

A mobilização global para a educação em direitos humanos, segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH – (BRASIL, 2007) está imbricada ao conceito de educação para uma **cultura democrática**, na compreensão dos contextos nacional e internacional, norteado por princípios de valorização e enaltecimento do respeito às diferenças, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (UFJF, 2022, p. 33)

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É possível observar, a partir do Quadro 12, que é criada uma disciplina eletiva intitulada *Arte e Cultura Afro-Brasileira* que não fazia parte das disciplinas apresentadas no PPC de 2011. A aderência do termo “Cultura” vinculado às questões étnico-raciais ocorre apenas nesta disciplina. Diante dos resultados apresentados no Quadro 11 e Quadro 12, há o indício da abordagem da temática étnico-racial em algumas disciplinas ofertadas ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Passos e colaboradoras (2016) ao analisarem alguns cursos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), indicam em suas análises que o curso de Pedagogia, em ambas as Universidades, é o único a incorporar disciplinas voltadas a temática das RERs. Na UFSC, a Pedagogia integra no seu PPC as Políticas de Ação Afirmativa destacando a presença de estudantes cotistas no curso, além de desenvolver ações no Programa de Educação Tutorial (PET) voltadas as ações afirmativas e às RERs. Em relação a este mesmo curso na UFSCar, é o único a possuir uma disciplina específica cujo nome é *Didáticas e Educação das Relações Étnico-Raciais*, além de outras três disciplinas que abordam a temática de forma transversal. Desta forma, buscamos nos PPCs da Pedagogia da UFJF analisar se há outras disciplinas que abordavam a temática, porém não apareceram nesta primeira análise dos documentos curriculares.

O curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir do PPC do ano de 2011, já apresentava a implementação de conteúdos referentes às RERs em duas disciplinas: *Educação e Diversidade Étnico-Racial* e *Antropologia e Educação*. No PPC de 2011, a disciplina *Educação e Diversidade Étnico-Racial* era uma disciplina de 60h, obrigatória e organizada na grade curricular no 6º período do curso de Licenciatura em Pedagogia. A ementa desta

disciplina consistia na: “Formação social brasileira e **diversidade étnico-cultural**. Processos estruturantes e constituintes das relações étnicas no Brasil. Os impactos do preconceito e da discriminação. A educação e a questão racial. Políticas afirmativas.” (UFJF, 2011, p. 12, destaque nosso). Esta disciplina foi ofertada pela primeira vez no ano de 2009.

Em relação disciplina de *Antropologia e Educação* também era uma disciplina de 60h, obrigatória e ofertada no 5º período, tendo como ementa:

Introdução das várias possibilidades de compreensão do conceito de cultura; caracterização, a partir de tais conceituações, do trabalho da etnografia escolar. Diversidade e multiculturalidade nos diferentes espaços sociais. Culturas africanas e cultura afro-brasileira: a formação social brasileira. (UFJF, 2011, p. 12)

Ao analisar o PPC de 2022, observamos a permanência destas disciplinas. Em *Educação e Diversidade Étnico-Racial* a carga horária de 60h foi fracionada em 30h de Prática como Componente Curricular³⁷ e 15h de Atividade de Curricularização de Extensão³⁸. A ementa desta disciplina permaneceu a mesma. Já a disciplina de *Antropologia da Educação* também continuou com a mesma carga horária, 60h, porém sofreu uma alteração na ementa. Ao consultar o ementário desta disciplina, foi observado que a partir de 2013 não há mais a referência explícita a abordagem das RERs, passando a ser (Quadro 13):

Quadro 13 - Ementa da disciplina *Antropologia da Educação* nos anos de 2011 e 2013.

Ementa de 2011	Ementa de 2013
Introdução das várias possibilidades de compreensão do conceito de cultura; Caracterização, a partir de tais conceituações, do trabalho da etnografia escolar. Diversidade e multiculturalidade nos diferentes espaços sociais. Culturas africanas e cultura afro-brasileira: a formação social brasileira.	Introdução das várias possibilidades de compreensão do conceito de cultura e dos processos de aquisição, construção e transmissão da cultura. Manutenção e transformação da cultura. A educação como cultura: cultura popular e educação. Cultura escolar numa perspectiva histórica. Diversidade e multiculturalidade nos diferentes espaços sociais.

*Esta informação sobre a ementa da disciplina foi obtida a partir do site do SIGA da UFJF.
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No Quadro 13, o trecho em destaque não aparece mais na ementa da disciplina a partir de 2013. Esta mudança curricular chama atenção ao percebermos a retirada da abordagem explícita da cultura Africana e Afro-brasileira na formação da sociedade. Quais seriam as

³⁷ Segundo o PPC de Licenciatura em Pedagogia do ano de 2022, “A Prática como Componente Curricular contempla dimensões da atuação docente; o conhecimento de instituição educativa (escolar ou não), de sua organização e de seu funcionamento; os processos de gestão da educação e de coordenação pedagógica; a organização do trabalho pedagógico; os processos de ensino e aprendizagem.” (p. 30)

³⁸ O termo Atividade de Curricularização de Extensão se refere a inserção da obrigatoriedade da extensão na formação inicial de todas as graduações da UFJF.

explicações para que a menção explícita da abordagem da temática étnico-racial fosse retirada da ementa desta disciplina?

No intuito de visualizar o movimento do curso de Pedagogia em relação a abordagem da temática étnico-racial, a partir das disciplinas. Organizei o Quadro 14 com as disciplinas obrigatórias e eletivas apresentadas nos PPCs de 2011 e 2022 que abordavam a temática:

Quadro 14 - Disciplinas obrigatórias e eletivas dos PPCs de Pedagogia do ano de 2011 e 2022.

Disciplinas	PPC 2011	PPC 2022
Obrigatórias	Educação e Diversidade Étnico-Racial Antropologia e Educação	Educação e Diversidade Étnico-Racial Antropologia e Educação Fundamentos Teórico-Methodológicos em Artes I
Eletivas	-	Arte e Cultura Afro-Brasileira Educação e Diversidade II História das Infâncias: Escolarização e Trabalho

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do Quadro 14 é possível observar a criação de disciplinas eletivas que abordam em algum nível a temática das RER. De acordo com Silva (2018), estas disciplinas, ao não terem o caráter obrigatório podem ter turmas com ínfima parcela de estudantes e muitas das vezes estudantes negros/as ou já engajados na luta antirracista. Portanto, podem ser suscetíveis a não contemplarem efetivamente a Lei n.º 10.639/2003, que “para além de uma mera transmissão de conteúdos e conhecimentos, visa reeducar mentalidades e posturas racistas, no que são as relações entre negros e brancos” (p. 527).

A disciplina obrigatória Fundamentos Teórico-Methodológicos em Artes I é uma disciplina obrigatória que contempla a temática étnico-racial em seu ementário explicitamente a partir do ano de 2020. Ao consultar o PPC de 2011, foi possível localizar esta disciplina também com o caráter obrigatório, no entanto a ementa da disciplina ainda não abordava a temática em questão. No Quadro 15, está organizado as características da disciplina e as alterações sofridas ao longo dos anos de 2017 e 2020 com a inserção da temática das RER:

Quadro 15 - Modificações da disciplina *Fundamentos Teórico-Methodológicos em Artes I* para a inserção da temática das RERs.

Características da disciplina Fundamentos Teórico-Methodológicos em Artes I no PPC do ano de 2011

<p>Ementa: Concepções de arte, sua mutabilidade conceitual e temporal, enfatizando diferentes modos de percepção e processos de criação, analisando os novos meios de apreensão perceptiva da arte no mundo contemporâneo. Princípios pedagógicos decorrentes do pensamento educacional moderno e dos movimentos artísticos contemporâneos aplicados à Arte/educação. Analisa práticas, teorias e histórico do ensino e aprendizagem de música e artes visuais em espaços e tempos de educação infantil e anos iniciais (crianças de zero a dez anos) no Brasil e em outros países. Discute pesquisas sobre formação de professores e práticas de educação em música e artes visuais. Introduce ao estudo de artes audiovisuais e de educação de professores e de crianças pequenas nessa área. Estágios iniciais de maturação e o desenvolvimento gráfico da criança.</p> <p>Conteúdo: Analisar as linguagens artísticas; Relacionar cultura, arte e educação; Avaliar a arte na escola; Compreender as relações da criança com as linguagens artísticas: sonoras, visuais e audiovisuais.</p>		
Ano	Local da Alteração	Alteração
2017	Bibliografia	CARVALHO, Francione Oliveira. MARTINS, Mirian Celeste. A Interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de Arte & Cultura. Revista Educação Online, n. 15, jan./abr. 2014, p. 144-157.
	Bibliografia Complementar	BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008.
2020	Conteúdo	As linguagens da arte e das culturas como forma de expressão e área de conhecimento; A função do professor enquanto mediador da arte e da cultura; O cotidiano escolar na Educação Infantil e Ensino Fundamental: análise de situações escolares relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem da arte; A construção de um currículo escolar em artes visuais; O ensino de arte e as diversidades: inclusão escolar, cultura indígena e afro-brasileira.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do Quadro 15 é possível observar que as mudanças ocorridas na disciplina de Fundamentos Teórico-Methodológicos em Artes I, em relação à temática étnico-racial, iniciam no ano de 2017, a partir de alterações na bibliografia da disciplina. Passando a constar as DCNERER, a Lei n.º 11.645/2008 e um artigo do Carvalho e Martins (2014) sobre a interculturalidade e a formação em Pedagogia. No ano de 2020, ao conteúdo da disciplina é acrescido o seguinte tópico: “O ensino de arte e as diversidades: inclusão escolar, cultura indígena e afro-brasileira”³⁹. Sendo assim, é possível observar o movimento, nesta disciplina, de ampliação do debate acerca da ERER.

³⁹ Esta informação sobre a ementa da disciplina foi obtida a partir do site do SIGA da UFJF.

Em relação às disciplinas eletivas apresentadas no Quadro 14, em um primeiro momento, é possível observar uma ampliação da abordagem da temática. Porém, visto que o PPC de 2011 não foram elencadas as disciplinas eletivas, esta análise não pode ser afirmada. Consultando os Planos de Ensino dessas disciplinas disponíveis no Sistema Integrado de Gestão Acadêmica (SIGA) da UFJF. O primeiro Plano de Ensino da disciplina Arte e Cultura Afro-Brasileira é referente ao segundo semestre do ano de 2018. A disciplina Educação e Diversidade II consta no Plano de Ensino desde o primeiro semestre de 2009, porém as questões Étnico-raciais vão aparecer na ementa da disciplina no segundo semestre do ano de 2018. Por fim, a disciplina História das Infâncias: Escolarização e Trabalho, no SIGA, tem a primeira ementa datando do segundo semestre de 2018. No Quadro 16 é possível analisar o ementário das disciplinas eletivas:

Quadro 16 - Disciplinas Eletivas da Licenciatura em Pedagogia com recorte Étnico-Racial.

Disciplina	Características	Abordagem explícita sobre as RERs	Ano
Arte e Cultura Afro-Brasileira	Eletiva 5º período 60h	Ementa: A disciplina propõe discutir o conceito de cultura afro-brasileira e sua relação tanto com a ancestralidade e os valores civilizatórios de matriz africana, como também quanto às questões Étnico-raciais brasileiras. Objetiva ainda valorizar e problematizar a presença negra no Brasil a partir de suas riquezas culturais, artísticas e filosóficas, dando destaque para as produções contemporâneas de diversas áreas, com destaque para as artes visuais, a filosofia e as artes cênicas afrocentradas. Pretende contribuir para a consolidação da Lei 10.639/03 que determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" ao mesmo tempo em que acessar e gerar a produção de novos conhecimentos sobre a temática investigada.	2018 2019
Educação e Diversidade II	Eletiva 8º período 60h	Ementa: Inclusão em Educação. Educação para todos: pedagogia da autonomia. Questões contemporâneas sobre diferenças e diversidade: gênero e sexualidades; educação de jovens e adultos; deficiências, educação para a terceira idade; relações raciais ; grupos prisionais; diferenças religiosas e outros temas.	2018 2022 2023
História das Infâncias: Escolarização e Trabalho	Eletiva 8º período 60h	Ementa: Estudo histórico da instituição da infância em sua relação com os processos de escolarização. Abordagem da infância e a sua constituição em termos de pertencimento social, origem étnico-racial , de gênero, como tempo geracional e produção sócio-histórica. Infância e o mundo do trabalho.	2018 2023

Fonte: Adaptado de UFJF (2022a).

A partir das informações apresentadas no Quadro 16, é possível inferir que no ano de 2018 houve um movimento de inserção da temática étnico-racial na disciplina de *Educação e Diversidade II* ao abordar as questões contemporâneas de diferença e diversidade a partir do marcador étnico-racial. Pelas informações disponibilizadas no SIGA da UFJF sobre a disciplina *História das Infâncias: Escolarização e Trabalho*, há uma tendência de considerar que esta foi criada no ano de 2018. Porém, novamente, em virtude de não haver um histórico da criação das disciplinas nos PPCs, não é possível afirmar isto. Em relação a disciplina *Arte e Cultura Afro-Brasileira*, o docente que ministra essa disciplina, mesmo não sendo entrevistado nesta pesquisa, afirma ter sido esta criada no ano de 2018.

Em relação às referências dos PPCs, analisamos se alguma delas abordava a RERs como uma demanda da formação (Quadro 17):

Quadro 17 - Referências dos PPCs da Pedagogia dos anos de 2011 e 2022 que abordam a formação de professores e a RER.

PPC	Referências
2011	Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
2022	Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução nº 111/2018 – Aprova o Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No PPC de 2011 havia a menção a Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e no PPC de 2022 foi possível observar que se ampliam as referências, até em virtude da publicação de novas resoluções sobre a temática, sendo acrescida a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e a Resolução n.º 111/2018 da UFJF referente ao PPI das Licenciaturas (Quadro 17).

A partir dessas análises, algumas questões emergem: houve um movimento coletivo das/os docentes da Licenciatura em Pedagogia na criação das disciplinas *Educação e Diversidade Étnico-Racial* e *Antropologia e Educação*? Em qual contexto essas disciplinas surgem? Uma pressão externa ou um movimento interno da Faced? No sentido de tentar responder a esses questionamentos, foram elaboradas as entrevistas com os/as docentes negros/as do curso de Pedagogia (Apêndice C e D).

Segundo Ignácio e Nogueira (2022), ao analisarem o curso de Pedagogia IM da UFRRJ observaram que normalmente a temática das RERs tende a ser trabalhada pelos sujeitos negros.

Neste sentido, justifico o meu interesse acerca de entrevistar, nessa pesquisa, os/as docentes negros/as que ministram as disciplinas de Fundamentos (Quadro 8). Vale ressaltar que as duas disciplinas que aparecem no PPC da Pedagogia desde 2011 que abordam explicitamente a temática étnico-racial, foram ministradas por um docente negro. Portanto, meu interesse não nasce no intuito de segregá-los, mas de tentar entender se esse movimento surge a partir desses docentes negros ou não. Uma vez que podemos perceber uma normalização dessa temática a essas pessoas.

4.6. Os “(não)ditos” das RERs no PPC de Licenciatura em Química da UFJF

Nesta seção, apresento as análises elaboradas a partir do PPC da Licenciatura em Química aprovado no ano de 2020. Neste curso, havia dois PPCs ativos referentes ao ano de 2018 e 2020. A seleção deste último documento ocorreu em virtude de conter em suas referências bibliográficas a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 que, como anteriormente destacado, tem como um dos princípios a formação de professoras/es antirracista. Ressaltamos que esta justificativa não recai sobre os PPCs da Pedagogia, uma vez que a Resolução CNE/CP n.º 1/2006, que fundamenta estes documentos, já contemplava desde o ano de 2006 uma preocupação com a formação em Pedagogia e as diversidades, incluindo a diversidade étnico-racial.

Primeiramente, assim como realizamos a busca pelos termos “Relações Étnico-raciais”, “Lei n.º 10.639/2003”, “Cultura”, “Raça” e “Afro-brasileiro/a” nos PPCs da Pedagogia, procedemos da mesma maneira no PPC de Licenciatura em Química. Analisando se haveria a aproximação da temática étnico-racial neste PPC. Sendo possível localizar o termo “Cultura” nas disciplinas de Saberes Químico Escolares, Processo de Ensino e Aprendizagem e Ensino de Química na Escola Básica II. No Quadro 18 apresentamos as características dessas disciplinas e a localização do termo “Cultura”:

Quadro 18 - Disciplinas em que o termo “Cultura” foi localizado no PPC de Licenciatura em Química - 2020.

Saberes Químicos Escolares	3º período - 60h	Disciplina obrigatória
Ementa: A relação entre cultura e currículo na Educação Química. Análise das relações entre conhecimento Químico e conhecimento Escolar. O conhecimento Químico Escolar. Linguagem Química. A Transposição didática do conhecimento científico para o conhecimento escolar. O lugar dos saberes populares na Educação Química.		
Processo de Ensino e Aprendizagem	5º período - 60h	Disciplina obrigatória

Ementa: A Psicologia científica. Aproximações da Psicologia com a Educação. Contribuições das teorias de Piaget e Vigotski. Relações Psicanálise- Educação. Adolescência e cultura .		
Ensino de Química na Escola Básica II	6º período - 30h	Disciplina obrigatória
Ementa: A juventude na sociedade e a relação do jovem com: a escola, o mundo do trabalho, a cultura , a família e a maturidade.		

Fonte: Adaptado de UFJF (2020).

Portanto, a partir das informações do Quadro 18, observamos que o termo “Cultura” aparece nas ementas das três disciplinas vinculadas ao Departamento de Educação da UFJF. Assim como Gonzaga e Gonçalves (2022) demonstram que a presença do termo *diversidade cultural* nos documentos curriculares das instituições de formação de professoras/es de Química de Santa Catarina não garante a abordagem da temática. Observamos que o termo “Cultura” tão pouco é um indício neste PPC da abordagem da temática étnico-racial. Desta forma, buscamos analisar se mesmo com a não aderência desses termos, haveria alguma disciplina que abordasse esta temática.

A matriz curricular do curso de Licenciatura em Química identificada no PPC 2020 organiza as disciplinas em quatro núcleos, sendo estes apresentados no Quadro 19:

Quadro 19: - Núcleos da grade curricular do curso de Licenciatura em Química referente ao PPC do ano de 2020.

Núcleos	Disciplinas do
I – Núcleo de Formação Geral	1º ao 3º período
II – Aprofundamento e Diversificação da Formação Docente	4º ao 6º período
III – Formação Profissionalizante	7º e 8º período
IV – Flexibilização Curricular	200h de atividades acadêmicas optativas

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do Quadro 19, é possível observar que as disciplinas estão organizadas em quatro núcleos: Formação Geral, Aprofundamento e Diversificação da Formação Docente, Formação Profissional e Flexibilização Curricular. As disciplinas que compõem a Formação Geral são descritas como sendo essenciais à formação em Ciência Química. No Núcleo Aprofundamento e Diversificação da Formação Docente começa a aparecer as disciplinas de Dimensão Pedagógica (DP) e Prática Comum Curricular (PCC). Em Formação Profissionalizante aparecem os Estágios Supervisionados e a Flexibilização Curricular é o núcleo em que são contabilizadas as horas referente a atividades de caráter Científico e Cultural (iniciação científica, disciplinas de língua instrumental, monitorias, etc).

Na matriz curricular do curso de Licenciatura em Química, além das disciplinas de Fundamentos ofertadas pelo Departamento de Educação, há disciplinas vinculadas à área de Educação Química, mas que também são vinculadas a este departamento. No intuito de analisar as possíveis aproximações da temática das RERs na formação de professoras/es de Química da UFJF, organizei as disciplinas caracterizadas no PPC como DP e PCC vinculadas a Educação Química (Quadro 20):

Quadro 20 - Disciplinas da área da Educação Química.

Núcleo	Nome da Disciplina	Ementa
I	Introdução à Educação Química (2º período, 30h, Departamento de Química)	Apresentação de algumas tendências para o ensino de ciências e química na educação básica com ênfase nas pesquisas em ensino de química desenvolvidas no Brasil. Estudo sobre a organização do currículo do curso de licenciatura em química da UFJF considerando, principalmente, as disciplinas da dimensão pedagógica e do componente curricular. Prática escolar. Elaboração de propostas de ensino de ciências e química.
	Saberes Químicos Escolares (3º período, 60h, Departamento de Educação)	A relação entre cultura e currículo na Educação Química. Análise das relações entre conhecimento Químico e conhecimento Escolar. O conhecimento Químico Escolar. Linguagem Química. A Transposição didática do conhecimento científico para o conhecimento escolar. O lugar dos saberes populares na Educação Química.
	Prática Escolar em Saberes Químicos Escolares (3º período, 60h, Departamento de Educação)	Visualização dos saberes químicos escolares em diferentes espaços do cotidiano.
II	Metodologia do Ensino de Química (4º período, 60h, Departamento de Educação)	Estudos da Linguagem e seus desdobramentos na área de Educação Química. Estudos sociais da Ciência e o Ensino de Química. Tecnologias no Ensino de Química. Jogos Pedagógicos na Educação Química.
	Prática de Ensino de Transformações Químicas e Processos Produtivos (5º período, 30h, Departamento de Química)	Estudo dos objetos de conhecimento escolar comumente atribuídos à área de química inorgânica como estrutura da matéria, transformações químicas e processos produtivos relacionados à química inorgânica à partir dos documentos de referência curricular nacional e do Estado de Minas Gerais, da análise em livros didáticos e paradidáticos voltados para o ensino médio e fundamental (ciclo II) e análise das relações entre conceitos conforme definidos pela comunidade científica e escolar.
	Currículo e Planejamento no Ensino de Química (5º período, 60h, Departamento de Química)	Apresentação das abordagens de ensino e aprendizagem. Análise dos documentos oficiais de orientação curricular voltado ao ensino de ciências e química na Educação Básica. Estudo da teoria do currículo. Estudo e elaboração de planejamento anual e de aulas de ciências e química na educação básica. Pesquisa sobre espaços não escolares

	como locais de aprendizagem. Estudo e análise de livros e Material Didático.
Ensino de Química na Escola Básica I (5º período, 30h, Departamento de Educação)	As pessoas que atuam no espaço escolar. Escola e Comunidade. Espaço e tempo na escola. O conhecimento químico no contexto escolar.
Prática do Ensino de Química na Escola Básica I (5º período, 60h, Departamento de Educação)	Inserção no ambiente escolar. Produção de material didático sobre temas do programa da disciplina Ensino de Química na Escola Básica I. Elaboração de Pesquisas e Estudos de Caso sobre temas do programa da disciplina Ensino de Química na Escola Básica I. Estudo da Escola e suas dinâmicas espaço temporais em suas relações a comunidade escolar ampla e com o conhecimento químico.
História da Química e Ensino (6º período, 30h, Departamento de Química)	Fundamentos historiográficos para a pesquisa em história da ciência. A história da química nos decretos e legislações nacionais de ensino. A história da química e sua utilização no ensino. A interdisciplinaridade e a convivência entre as diferentes áreas do saber a luz da história da ciência. As origens da química. Aspectos da química prática no século XVI. A química como ciência independente no século XVII. Lavoisier e a evolução da química. Estudiosos do século XIX e sua contribuição para a Química. A mulher na história da ciência. Alguns(mas) cientistas brasileiros reconhecidos internacionalmente – Século XX e XXI.
Ensino de Química por Investigação (6º período, 60h, Departamento de Química)	Estudo da abordagem de Ensino por investigação. Estudo sobre a importância e o contexto do emprego da Representação no ensino de química. Estudo e problematização do uso da experimentação no ensino de ciências. Elaboração de um projeto para construção de um laboratório didático para o ensino de química com ênfase na segurança, funcionalidade, acessibilidade e uso pedagógico. Elaboração e teste de aulas de caráter investigativo em laboratório com temáticas definidas a partir das orientações curriculares nacionais e do estado de Minas Gerais. Oferecimento, gravação e análise de aulas para estudantes da Educação Básica com foco na perspectiva do Ensino Investigativo.
Prática do Ensino de Química por Investigação (6º período, 15h, Departamento de Química)	Análise do desenvolvimento do planejamento de um professor da educação básica. Acompanhamento e análise de atividades de ensino de um professor da educação básica. Levantamento de concepções prévias e ideias alternativas de estudantes da educação básica.
Prática de Ensino de Isomeria e Propriedades de Substâncias Orgânicas (6º período, 30h, Departamento de Química)	Estudo dos objetos de conhecimento escolar comumente atribuídos à área de química orgânica à partir da Base Nacional Química orgânica II - Comum Curricular e do documento de referência curricular do Estado de Minas Gerais, da análise em Livros didáticos e paradidáticos voltados para o ensino médio e fundamental (ciclo II) e análise das relações entre conceitos conforme definidos pela comunidade científica e escolar.
Ensino de Química na Escola Básica II	A juventude na sociedade e a relação do jovem com: a escola, o mundo do trabalho, a cultura, a família e a maturidade.

	(6º período, 30h, Departamento de Educação)	
	Prática de Ensino de Química na Escola Básica II (6º período, 60h, Departamento de Educação)	A juventude na sociedade e a relação do jovem com: a escola, o mundo do trabalho, a cultura, a família e a maturidade.
	Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem de Química (6º período, 30h, Departamento de Química)	Abordagem sobre avaliação da aprendizagem no âmbito escolar e durante o processo de formação inicial de professores. Apresentação, discussão e elaboração de Instrumentos avaliativos para aulas de química. Compreensão das avaliações de larga externa e suas respectivas Matrizes de referência. Análise dos resultados obtidos nas avaliações de larga externa.
III	Prática de Ensino de Termodinâmica e Estrutura da Matéria (7º período, 30h, Departamento de Química)	Estudo dos objetos de conhecimento escolar comumente atribuídos à área de físico-química como à partir dos documentos de referência curricular nacional e do Estado de Minas Gerais, da análise em Livros didáticos e paradidáticos voltados para o ensino médio e fundamental (ciclo II) e análise das relações entre conceitos conforme definidos pela comunidade científica e escolar.
	Prática de Ensino de Estequiometria e Misturas (7º período, 30h, Departamento de Química)	Estudo dos objetos de conhecimento escolar comumente atribuídos à área de química analítica à partir da Base Nacional Comum Curricular e do documento de referência curricular do Estado de Minas Gerais, da análise em Livros didáticos e paradidáticos voltados para o ensino médio e fundamental (ciclo II) e análise das relações entre conceitos conforme definidos pela comunidade científica e escolar.
	Interdisciplinaridade na Educação Básica (8º período, 30h, Departamento de Química)	Estudo dos fundamentos do campo da interdisciplinaridade científica e escolar. Estudo dos conceitos relacionados como multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade e suas relações com os campos disciplinares. Desenvolvimento de rodas de conversas com professores e gestores da Educação Básica de diferentes campos de atuação disciplinar com foco em relatos sobre práticas docentes interdisciplinares. Construção e oferecimento de sequências didáticas de cunho interdisciplinar.
	Introdução à Pesquisa no Ensino de Química (8º período, 60h, Departamento de Química)	Estudo de metodologias qualitativas para pesquisa em Educação Química. Instruções para a redação de um projeto de pesquisa em Ensino de Química. Estudo de textos e apresentações sobre Linhas de Pesquisa na área de Ensino de Química. Depoimentos e debates da metodologia dos projetos de pesquisa de pós-graduandos da área. Elaboração e aplicação de um projeto de pesquisa em Ensino de Química. Elaboração de um artigo a partir do projeto.
	Prática de Introdução à Pesquisa no Ensino de Química (8º período, 60h, Departamento de Química)	Análise do desenvolvimento do planejamento de um professor da educação básica. Acompanhamento e análise de atividades de ensino de um professor da educação básica. Aplicação de um projeto de pesquisa em ensino de química. Elaboração de um texto científico – juntamente com o professor regente, se lhe aprover - a partir do projeto aplicado.

Fonte: Adaptado de UFJF (2020).

A partir do Quadro 20 é possível observar que o Núcleo I contempla 3 disciplinas, o segundo Núcleo (II), 12 disciplinas, e o terceiro Núcleo (III), 5 disciplinas. Ou seja, as disciplinas referentes à formação de professores e professoras na área de Educação Química se concentram no Núcleo de Aprofundamento e Diversificação da Formação Docente (Núcleo II). Em relação à temática da ERER, não é possível observar uma abordagem explícita nas ementas das disciplinas. Porém, assim como Gonzaga e Gonçalves (2022), que ao analisar os PPCs de Química das Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina, observaram que há *oportunidades formativas ocultas*, ou seja, havia brechas para a abordagem da temática étnico-racial nas disciplinas sem que houvesse uma mudança estrutural curricular. No caso do PPC da Licenciatura em Química de 2020 da UFJF, também é possível pontuar, dentre as disciplinas apresentadas no Quadro 6, essas *oportunidades formativas ocultas* (Gonzaga; Gonçalves, 2022).

Nas disciplinas Introdução à Educação Química e Ensino e Introdução à Pesquisa no Ensino de Química é possível observar um certo compromisso destas com as Pesquisas na área do Ensino de Química. Desta forma, consideramos que estudos similares de Dos Santos (2021), que mapeia as produções ENPEC e ENEQ em relação a temática da ERER, poderiam fazer parte das referências bibliográficas dessas disciplinas. Uma vez que trazem informações acerca de algumas lacunas nas pesquisas da área do Ensino de Química, ao concluir que somente, a partir de 2016, há o aumento das produções acerca do Ensino de Química e a ERER.

Outra oportunidade formativa oculta é vista nas disciplinas ofertadas pelo Departamento de Educação da UFJF: Saberes Químicos Escolares, Metodologia do Ensino de Química e Ensino de Química na Escola Básica I. Ao apresentarem em suas ementas questões vinculadas a pensar a área da Química atreladas a questões culturais e sociais, vemos nas pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Ciata da Profa. Dra. Anna Maria Canavarro Benite possíveis contribuições para estas abordagens. Em relação a disciplina Saberes Químicos Escolares as possibilidades ocultas emergem da abordagem dos saberes populares no Ensino de Química, o diálogo com as questões curriculares e a relação dos conhecimentos colonizados. Por fim, a disciplina de Prática do Ensino de Química na Escola Básica I ao elucidar em sua ementa a análise e produção de livro didático e paradidático, será que questões acerca da representatividade e interseccionalidade das diversas categorias identitárias são problematizadas com os futuros professores?

Desta forma, observamos que há possibilidades ocultas de inserção da temática das RER. Apesar desse movimento oculto, o documento não apresenta de forma explícita a abordagem da temática étnico-racial na formação de professores de Química da UFJF. Mesmo que haja a possibilidade de analisar a palavra “Cultura” no PPC de 2020, a ERER não está concretizada no documento. Ou seja, podemos observar um segundo indício de um possível do silenciamento da temática Étnico-Racial na formação dos professores de Química.

Ao compreender que não havia disciplinas que efetivamente abordavam a temática das RERs, decidimos observar quais eram as referências apresentadas no PPC de 2020, no intuito de analisar se alguma dessas referências haveria determinações acerca desta temática. No Quadro 21 estão organizadas estas referências:

Quadro 21 - Referências do PPC de Licenciatura em Química do ano de 2020 que abordam a formação de professores e a RER.

PPC	Referências
2020	Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução nº 111/2018 – Aprova o Projeto Pedagógico Institucional das Licenciaturas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em diálogo com as referências apresentadas no PPC de Pedagogia do ano de 2022, é possível observar duas referências similares: a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e o PPI das Licenciaturas. Porém, por mais que haja a menção desses documentos que abordam a temática étnico-racial, novamente podemos observar o terceiro indício de um possível do silenciamento da temática Étnico-Racial na formação de professoras/es de Química.

Por fim, optamos por analisar se, em alguma medida, o perfil da/o egressa/o do curso de Licenciatura em Química apresentaria algum indício do comprometimento da formação antirracista das/os futuras/os professoras/es. No PPC da Licenciatura em Química do ano de 2020, o perfil de egresso é apresentado a partir de diversas competências e habilidades, sendo justificado pelo Art. 7º da Resolução CNE/CP n.º 2/2015:

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela **pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos**, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (...) (BRASIL, 2015, p. 7, *grifo nosso*)

A citação acima é referenciada no documento curricular da Licenciatura em Química do ano de 2020. O destaque feito coaduna com o entendimento dos formuladores deste PPC, uma

vez que destacam que a Resolução n.º 2/2015 tem como um dos principais objetivos superar a dicotomia entre a prática e a teoria. Elucidando que a amplitude da formação apresentada nesta resolução não é contemplada.

No Quadro 22, destacamos alguns dos compromissos que a formação de professores de Química da UFJF deveria assumir:

Quadro 22 - Compromissos do curso de Licenciatura em Química com os estudantes.

Área	Habilidades e Competências
Formação Pessoal	<p>Possuir capacidade crítica para analisar de maneira conveniente os seus próprios conhecimentos; assimilar os novos conhecimentos científicos e/ou educacionais e refletir sobre o comportamento ético que a sociedade espera de sua atuação e de suas relações com contexto cultural, socioeconômico e político;</p> <p>Identificar os aspectos filosóficos e sociais que definem a realidade educacional;</p> <p>Ter uma visão crítica com relação ao papel social da Ciência, a sua natureza epistemológica, compreendendo o seu processo histórico-social de construção;</p> <p>Obter formação humanística - conhecimentos básicos de Filosofia, Sociologia, História da Ciência, dos Movimentos Educacionais, etc. - que permita exercer plenamente sua cidadania e, enquanto educador, buscar sempre melhor qualidade de vida para todos os que serão alvo do resultado de suas atividades;</p> <p>Ter habilidades que o capacitem para a preparação e desenvolvimento de recursos didáticos e institucionais relativos à sua prática e avaliação da qualidade do material disponível no mercado, além de ser preparado para atuar como pesquisadora no ensino de Química.</p>
Compreensão da ciência Química	<p>Acompanhar e compreender os avanços científicos-tecnológicos e educacionais; Reconhecer a Química como uma construção humana compreendendo os aspectos históricos de sua produção e suas relações com os contextos cultural, socioeconômico e político.</p>
Ensino de Química	<p>Refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula identificando problemas de ensino e aprendizagem;</p> <p>Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados as aplicações da Química na sociedade;</p> <p>Conhecer os fundamentos, a natureza e as pesquisas de ensino de Química;</p>
À profissão	<p>Atuar no magistério, nos nível de ensino fundamental e médio, de acordo com a legislação específica, utilizando metodologias de ensino variada, contribuir para o desenvolvimento intelectual dos estudantes e para despertar o interesse científico em adolescentes; organizar e usar laboratórios de Química; escrever e analisar criticamente livros didáticos e paradidáticos e indicar bibliografia para o ensino de Química; analisar e elaborar programas para esses níveis de ensino;</p> <p>Conhecer, analisar de forma crítica e ser capaz de desenvolver propostas curriculares a partir das orientações curriculares nacionais e estadual para as diferentes modalidades de ensino na educação básica;</p>

Fonte: Adaptado de UFJF (2020).

Com base nas habilidades e competências apresentadas, não foi possível constatar um diálogo explícito entre o perfil do egresso do curso com as questões étnico-raciais. Porém, a partir da seleção das competências e habilidades do Quadro 22, é possível estabelecer um compromisso com a implementação da Lei n.º 10.639/2003.

Ao fim da análise do PPC de Licenciatura em Química do ano de 2020, constatamos que há indícios do silenciamento da temática étnico-racial na formação de professoras/es. Observamos também que há possibilidades formativas ocultas tanto na ementa das disciplinas quanto no perfil de egresso do curso. Ou seja, mesmo que não houvesse uma mudança curricular por hora, mas a conscientização dos docentes do curso das possibilidades de inserção da temática, talvez poderíamos ter observado indícios da abordagem da temática.

4.7. As aproximações e distanciamentos da abordagem das RERs nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF

A partir da leitura atenta e das análises tecidas sobre os PPCs de Pedagogia e Licenciatura em Química, observamos que em relação à formação de professoras/es de Química a discussão sobre as RERs parece não receber a devida atenção. Dessa forma, identificamos essa situação como um silenciamento da temática das RERs no PPC. No intuito de buscar compreender se esse silenciamento se prolongava nas práticas pedagógicas do corpo docente deste, elaborei os questionamentos sobre os não ditos encontrados no documento para entrevistar os docentes negros José Custódio e Sérgio, vinculados a Licenciatura em Química da UFJF. As análises das *entrevistas-conversas* com estes docentes estão localizadas no sétimo e oitavo capítulo desta dissertação.

No curso de Pedagogia, constatamos os ditos sobre as RERs nos PPCs tanto do ano de 2011 quanto em 2022. Ao considerarmos as disciplinas engajadas na implementação dessa temática, observamos que após o ano de 2017, houve um aumento dessas. O que justificaria esse movimento? Em contrapartida, percebemos um retrocesso em relação a disciplina *Antropologia e Educação*, que curiosamente perde em sua ementa a abordagem explícita da temática das RERs.

No que diz respeito a Lei n.º 10.639/2003, não observamos a menção explícita desta ao longo dos PPCs de Pedagogia analisados. No entanto, destacamos que as ementas das disciplinas obrigatórias *Educação e Diversidade Étnico-Racial*, *Antropologia e Educação* já abordavam a temática das RERs, como consta no PPC de 2011. Além da disciplina obrigatória

Fundamentos Teórico-Metodológicos em Artes I também passa a compor a lista de disciplinas que abordam esta temática a partir do PPC de 2022.

Em relação à diversidade étnico-racial da cidade de Juiz de Fora, em que cerca de 44% dos estudantes deste município se autodeclararam negras/os (INEP, 2022), foi possível ver indícios do comprometimento nos PPCs de Pedagogia na abordagem da diversidade étnico-racial. Já o PPC de Licenciatura em Química não foi possível analisar indícios acerca do comprometimento da formação de professoras/es com a diversidade presente na cidade.

Por fim, em uma mesma instituição de Ensino Superior, a UFJF, foi possível analisar que o curso de Pedagogia apresenta a abordagem da temática étnico-racial negra na primeira década da implementação da referida lei, enquanto o curso de Licenciatura em Química não há o comprometimento com esta temática até o presente momento desta pesquisa. A partir das análises deste capítulo, concluímos que mesmo que haja a menção da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, que apresenta as diretrizes para a formação docente inicial e continuada contemplando a diversidade étnico-racial, e o PPI, que torna obrigatório a abordagem das RERs na formação de professoras/es da UFJF, não há consenso nos dois cursos analisados. No PPC de Licenciatura em Química compreendemos que há indícios do silenciamento acerca da temática étnico-racial. Enquanto nos PPCs de Pedagogia foi possível observar desde 2011 há a abordagem da temática em disciplinas obrigatórias do curso e a ampliação de disciplinas eletivas no PPC de 2022. Seria isto uma ação do coletivo de docentes da Faced ou um movimento de um(a) docente?

Diante desta primeira escavação acerca das RERs nos referidos cursos, no próximo capítulo, apresentamos o referencial teórico mobilizado para as analisadas das *entrevistas-conversas* com a docente e os docentes, buscando dialogar com os indícios observados no presente capítulo.

CAPÍTULO V - A TEORIA RACIAL CRÍTICA

Neste capítulo apresento, o referencial teórico, a Teoria Racial Crítica (TRC), utilizado na análise das *entrevistas-conversas* com a docente e os docentes vinculados ao curso de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF.

A TRC emerge dos estudos da área do Direito no contexto dos Estados Unidos na década de 1970 (Weschenfelder, 2018). Esta teoria teve influências dos estudos críticos do Direito, assim como do movimento feminista radical (Delgado; Stefancic, 2021). Em virtude dessas influências, os conceitos centrais dessa teoria, raça, racismo e poder, se aproximam de outros campos tais como os Direitos Civis e os Estudos Étnicos, porém, diferentemente desses campos, a TRC articula esses conceitos a partir da história, economia, dos interesses coletivos e individuais, emoções e do inconsciente da população negra (Delgado; Stefancic, 2021).

No estudo de DeCuir⁴⁰ e Dixson⁴¹ (2004) acerca das experiências de estudos afro-americanos em uma escola predominante branca, as autoras mobilizam os princípios da TRC, de modo a elucidar o quanto esta teoria pode contribuir para analisar os conceitos de raça e racismos nas Pesquisas em Educação. Os princípios da TRC e seus respectivos teóricos apresentados por DeCuir e Dixson (2004) foram organizados no quadro a seguir (Quadro 23):

Quadro 23: Princípios da Teoria Racial Crítica.

Princípio	Apontamentos sobre o princípio	Referencial Teórico
Contra narrativa	É um modo de expor e criticar os discursos normalizados que perpetuam o estereótipo racial. O uso da contra narrativa favorece a escuta dos sujeitos marginalizados.	(Matsuda, 1995)
A permanência do racismo	Compreender a "funcionalidade" do racismo ao longo da história da sociedade dos EUA e como ele estruturou e estrutura esta sociedade. "Estas estruturas abrigam os privilégios dos brancos e a subsequente alteridade das pessoas negras em todas as áreas, incluindo a educação" (Decuir; Dixson, 2004, p. 27, tradução nossa) ⁴²	(Bell, 1992, 1995; Lawrence, 1995)
Branquitude	Em virtude da reificação do conceito de raça, a branquitude se	(Harris, 1995;

⁴⁰ **Jessica T. DeCuir-Gunby** é professora de Psicologia Educacional na Escola de Educação Rossier, vinculada a Universidade do Sul da Califórnia. Suas pesquisas ancoram-se nos seguintes temas: os impactos da raça e do racismo nas experiências educacionais dos estudantes afro-americanos, o desenvolvimento da identidade racial, as emoções e o enfrentamento relacionados ao racismo e a TRC.

⁴¹ **Adrienne D. Dixson** é professora de Estudos em Liderança Educacional e diretora executiva da Iniciativa de Educação e Direitos Civis da Faculdade de Educação da Universidade de Kentucky em Lexington, nos EUA. Suas pesquisas concentram-se na intersecção de raça, classe e gênero e seus impactos na equidade educacional nas escolas urbanas estadunidenses, articulando dois campos teóricos, a TRC e as Teorias Feministas Negras.

⁴² No original: "*Such structures allocate the privileging of Whites and the subsequent Othering of people of color in all arenas, including education.*"

como propriedade	torna um interesse de propriedade. No campo educacional, esse princípio dialoga com o acesso dos estudantes negros a escolas bem equipadas e estruturadas, além de um currículo de alta qualidade. Há estudantes negros que conseguem adentrar a esses espaços da branquitude, porém o orgulho cultural desses estudantes negros, só podem ser expressos com o consentimento da branquitude.	Ladson-Billings; Tate, 1995)
Convergência de interesses	Os direitos básicos concedidos à população negra só ocorrem à medida que não alteram os privilégios da branquitude. Ou seja, é pouco provável que as leis façam mudanças significativas para a população negra, uma vez que “não se pode” desestabilizar o <i>status quo</i> da branquitude.	(Bell, 1980)
A crítica do liberalismo	A crítica ao daltonismo, a neutralidade das leis e a mudança incremental. Em relação ao daltonismo, considerar que na sociedade a questão da cor não importa, é ignorar que as desigualdades, a falta de oportunidade e a opressão são artefatos históricos, e que não serão erradicados ao ignorar a existência das desigualdades raciais. Isto dialoga com a neutralidade das leis, que não considera a questão racial como sendo um dos pontos centrais na área jurídica e legislativa. A mudança incremental, de certa forma dialoga com a convergência de interesses, “os ganhos dos grupos marginalizados, devem acontecer em ritmos lentos para ser palatável para aqueles que estão no poder” (Decuir; Dixon, 2004, p. 29) ⁴³ . Ou seja, busca-se igualdade e não equidade para a população negra.	(Crenshaw, 1988)

Fonte: Adaptado de DeCuir e Dixon (2004, p. 27).

Segundo Decuir e Dixon (2004), a TRC apresenta-se como resposta ao fracasso dos Estudos Críticos Legais na abordagem da raça e do racismo na jurisprudência dos EUA. Além dos princípios da *contra narrativa*⁴⁴, da *permanência do racismo* e da *convergência de interesses* (Quadro 23), Delgado e Stefancic (2021) elucida mais três princípios de grande repercussão entre os teóricos da TRC, sendo a ***raça um constructo social***, ou seja, para esta teoria o conceito de raça possui uma localização histórica, política e social, não sendo uma realidade biológica ou genética. O segundo princípio é descrito como ***racialização diferencial***, em outras palavras, a TRC busca analisar os diversos modos que os grupos dominantes racializam determinados grupos a depender do contexto histórico. Delgado e Stefancic (2021) apresentam exemplos das representações e estereótipos originários do contexto dos EUA para representar os grupos minoritários.

⁴³ No original: “(...) *gains for marginalized groups must come at a slow pace that is palatable for those in power.*”

⁴⁴ Este princípio é intitulado como ***voz das minorias*** por Delgado e Stefaninc (2021), em virtude de nos EUA o grupo de não-brancos representa uma pequena parcela da população. Diferentemente do Brasil, em que cerca de 55,4% da população se autodeclara negra (IBGE, 2022), portanto o uso do termo minoria no contexto brasileiro, em termo de quantidade populacional não se aplica, porém é útil no contexto de representatividade.

Em determinada época, pessoas de minorias raciais foram retratadas como tranquilas, humildes e satisfeitas em servir os brancos. Logo em seguida, quando as condições mudam, esse mesmo grupo pode aparecer em desenhos animados, filmes e outras manifestações culturais como ameaçador, brutal e fora de controle, exigindo vigilância atenta. (Delgado; Stefancic, 2021, p. 35)

Outro princípio muito próximo à *racialização diferencial* é a *interseccionalidade e antiessencialismo* que busca complexificar o processo identitário, afastando a ideia de uma identidade única, determinável e uniforme (Delgado; Stefancic, 2021).

No campo da Educação, intelectuais como William Tate e Gloria Ladson-Billings buscaram relacionar a TRC ao campo da Educação Estadunidense (Decuir; Dixson, 2004). Dessa forma, esta teoria emerge de uma especificidade do ramo jurídico e se estende a diversas áreas de conhecimento, sendo inscrita em um determinado contexto histórico e geográfico, para pensar a raça, o racismo e o poder nesses espaços. Para Patton⁴⁵ (2016), os estudos de Ladson-Billings e Tate buscaram denunciar o não tratamento da raça na Educação e propuseram analisar as desigualdades educacionais, a partir do racismo nos Estados Unidos. Desta forma, a TRC é uma ferramenta que mobiliza olhar para a falta de teorização da raça⁴⁶ na Educação. Dentro do sistema educacional dos EUA, a maior parte dos estudos acerca da TRC no campo educacional se concentraram no contexto da *K-12 schooling*⁴⁷. Patton (2016) propõe ampliar as contribuições desta teoria para o Ensino Superior, a partir de três proposições: (i) as Instituições de Ensino Superior (IES) dos EUA são impregnadas pelo racismo; (ii) a raça, a propriedade e a opressão são os pilares que sustentam o funcionamento das IES nos EUA e (iii) as IES produzem conhecimentos enraizados na lógica racista.

Sobre a primeira proposição, *as IES dos EUA são impregnadas pelo racismo*, Patton (2016) sinaliza que o Ensino Superior não está imune à questão racial. Em virtude da não problematização e abordagem do racismo. Nestas instituições, isto pode ser um aliado à perpetuação das desigualdades raciais no *K-12 schooling*. A partir do contexto brasileiro e dentro do recorte desta pesquisa, a RER na formação de professoras/es de Química e Pedagogia: de que forma a não abordagem sobre o racismo e as RER perpetuam as desigualdades

⁴⁵ **Lori Patton Davis** é professora e presidente do Departamento de Estudos Educacionais na Universidade Estadual de Ohio. Autora de mais de 70 publicações. Suas pesquisas se concentram sobre afro-americanos no ensino superior, a Teoria Racial Crítica, Iniciativas de Diversidade em campus Universitários, Meninas e Mulheres Negras em contextos Educacionais e Sociais.

⁴⁶ O uso do termo raça, a partir dos estudos de Patton (2016), refere-se às questões negras e indígenas dos EUA. Utilizaremos o termo raça “não mais para afirmar sua realidade biológica, mas sim para explicar o racismo, na medida em que este fenômeno continua a se basear em crença na existência das raças hierarquizadas, raças fictícias ainda resistentes nas representações mentais e no imaginário coletivo de todos os povos e sociedades contemporâneas” (Munanga, 2004, p. 12).

⁴⁷ O termo *K-12 schooling* é uma expressão utilizada nos EUA para designar o intervalo de escolarização do Jardim de Infância até o décimo segundo ano. Utilizaremos este termo na sua forma original para não causar nenhum equívoco na tradução.

educacionais na Educação Básica brasileira? Patton (2016), sugere que as lentes da TRC sejam um modo possível para compreender a abordagem e as teorizações acerca de raça e racismo na IES.

A fundação das IES nos Estados Unidos foi financiada a partir da acumulação de capital proveniente do trabalho de pessoas negras escravizadas. Portanto, a criação dessas instituições de nada se diferencia da formação dos Estados Unidos (Patton, 2016).

Ao analisar os espaços de poder dos EUA, Patton (2016) destaca a composição majoritariamente branca das seguintes instâncias de poder: a Suprema Corte⁴⁸, o histórico de senadores dos EUA - dentre os dois mil senadores, apenas 26 foram pessoas negras; e o único presidente negro, Barack Obama. O predomínio de pessoas brancas não é estranho, ao contrário, é naturalizado (Patton, 2016). Porém, a predominância do grupo branco em lugares de poder, faz com que as vozes dos outros grupos racializados não sejam representados,

Por isso, tantos líderes frequentaram o Ensino Superior e se graduaram sem nenhum comprometimento ou encorajamento para examinar a raça e o racismo, e como isto reflete a falha das faculdades em preparar os estudantes para viver, trabalhar e interagir com as diferenças em prol da igualdade racial (Patton, 2016, p. 319, *tradução nossa*)⁴⁹.

Assim, a falta de uma abordagem teórica sobre raça e racismo nas Instituições de Ensino Superior (IES), especialmente no contexto da formação de professoras/es, pode levar à impossibilidade de fomentar diálogos e análises críticas sobre as disparidades raciais. Consequentemente, isso obstaculiza a abordagem efetiva das desigualdades raciais, dificultando a implementação de uma formação verdadeiramente antirracista.

Em relação a segunda proposição, *a raça, a propriedade e a opressão são os pilares que sustentam o funcionamento das IES nos EUA*, Patton (2016) argumenta que desde a fundação, as instituições operaram a partir da disseminação de narrativas racistas e de legislações existentes para perpetuar a opressão. A criação do conceito de raça ocorreu a partir de intensa violência, garantindo, por meio da lei, o acesso a direitos, tais como a cidadania e a propriedade a determinado grupo, as pessoas brancas (Patton, 2016). Considerando o contexto

⁴⁸ No Brasil, após a aposentadoria da Ministra do Supremo Tribunal Federal (STF), Rosa Weber (uma mulher branca), iniciou-se o debate acerca de quem seria indicado/a pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a ocupar o cargo. Em uma das declarações do Presidente Lula sobre a indicação demonstrou que as categorias de sexo e de cor não eram relevantes em sua escolha. Porém, o Movimento Negro mobiliza a campanha #MinistraNegra, para demonstrar que ao longo dos 132 anos de fundação do STF, nunca houve uma ministra negra. Dos 170 ministros, 3 deles foram homens negros: Pedro Augusto Carneiro Lessa (1907-1921), Hermenegildo Rodrigues de Barros (1919-1937) e Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2003-2014).

⁴⁹ No original: “*That so many leaders entered higher education and graduated without being prompted or encouraged to examine race and racism is reflective of how colleges fail in educating students to live, work, and interact across differences for racial equity.*”

dos EUA, a primeira Universidade, Harvard, foi fundada dentro de uma sociedade escravocrata, em 1636. Patton (2016) destaca que:

Embora as primeiras instituições tenham enfrentado dificuldades financeiras significativas, os seus líderes rapidamente associaram o comércio de escravos à viabilidade institucional. As instituições usaram a escravatura para ganhos capitalistas, à medida que fortaleciam o estabelecimento dos seus campus físicos (Patton, 2016, p. 320, *tradução nossa*)⁵⁰.

Desta forma, a partir do trecho acima, é possível compreender a segunda proposição de Patton (2016), uma vez que a construção do conceito da raça, garantiu a desumanização da população negra, o tráfico dessas pessoas e o trabalho escravizado. Garantindo a acumulação de capital para o financiamento em alguma medida a construção das IES nos EUA (Patton, 2016).

Segundo Patton (2016):

O Ensino Superior permanece representando a complexa relação entre raça, propriedade e opressão. Apesar do crescimento e da mudança demográfica dos EUA, a universidade ainda é um terreno majoritariamente branco em termos de representação física dos estudantes brancos e simbólica em termos de currículo, políticas e espaço do campus (p. 320, *tradução nossa*)⁵¹

De modo a exemplificar que as IES dos EUA é um terreno branco, Patton (2016) demarca que os currículos dessas instituições garantiram a perpetuação da branquitude como produtora do conhecimento, dito como *universal*, independente da pertinência desse grupo racial na produção desses conhecimentos. “Dado o seu carácter normal, o currículo é raramente questionado, porque ele promove uma “boa” educação sem levar em conta os benefícios promovidos aos brancos⁵²” (Patton, 2016, p. 320). O currículo é pensado enquanto uma propriedade pertencente à branquitude. De forma similar, os entraves na implementação da Lei n.º 10.639/2003, no contexto educacional brasileiro, demonstram que este campo pouco dialoga com outras formas de construção de conhecimento. A dificuldade das/dos docentes em colocar em prática a Lei n.º 10.639/2003, reside no fato de que são poucas as universidades que contemplam em seus currículos a implementação desta legislação (Deus, 2012). Se as bases epistemológicas do conhecimento científico ofertadas nas universidades são, em sua maioria,

⁵⁰ No original: “*Although early institutions faced significant financial struggle, their leaders quickly connected slave trading to institutional viability. Institutions used slavery for capitalistic gain as they strengthened the establishment of their physical campuses.*”

⁵¹ No original: “*Higher education still represents the complex relations between race, property, and oppression. Despite the growth and change in U.S. demographics, the academy is an overwhelmingly White terrain in terms of physical representation of White students and symbolically in terms of curriculum, campus policies, and campus spaces.*”

⁵² No original: “*Given its normalcy, the curriculum is rarely questioned because it provides a “good” education without accounting for the benefits that accrue for White people.*”

eurocêntricas, para Gomes e Silva (2007), a formação de professoras/es pouco dialogará com as possibilidades de inserção da temática das RERs.

Por fim, na terceira proposição, *as IES produzem conhecimentos enraizados na lógica racista*. Sendo estas instituições anunciadas como produtoras de um conhecimento que beneficia a sociedade como um todo. Patton (2016) destaca que a produção de conhecimento nas IES não apenas fortalece ideologias racistas, como impacta o cotidiano da sociedade, mobilizando o caso do racismo científico, o Movimento Eugênico, para exemplificar o impacto que a criação do conceito de raça.

No Brasil, a TRC chega a partir da entrevista concedida pela Prof.^a Glória Ladson-Billings aos pesquisadores Luís Armando Gandin, Júlio Emílio Diniz-Pereira e Álvaro Moreira Hypolito, publicada em 2002 (Ferreira, 2014). A Prof.^a Aparecida Jesus Ferreira é uma das referências no Brasil, especificamente na área da Língua Inglesa, acerca das pesquisas que têm como referencial teórico a TRC. Ferreira (2014) descreve não haver um consenso entre as/os estudosas/os desta teoria em relação à metodologia, ou seja, não há um conjunto de métodos que direcione as análises. Segundo Weschenfelder (2018), a TRC ainda é pouco conhecida no Brasil e pontua que o termo original *Critical Race Theory* possui duas traduções para o português, sendo a tradução: Teoria Racial Crítica comumente utilizada no campo da Educação; e Teoria Crítica da Raça (TCR) na área do Direito. Portanto, em virtude da tradução está intrinsecamente associada a área que a teoria está sendo mobilizada, nesta dissertação recorro à primeira tradução, Teoria Racial Crítica.

5.1. Um comparativo entre as IES dos EUA e do Brasil

Apresentamos, nessa seção, um movimento inicial de equiparação das IES dos EUA e do Brasil, no intuito de justificar a possibilidade de mobilizar a TRC para analisar o contexto da implementação da temática das RERs em uma Universidade pública brasileira.

A TRC é compreendida enquanto um movimento inscrito em uma perspectiva pós-crítica que se articula ao ativismo, político e acadêmico dos intelectuais que se apropriam e difundem a TRC em suas publicações, não sendo uma teoria engessada (Rosa, 2019). Compreendendo que esta teoria é oriunda do contexto dos EUA, “em que medida esse referencial pode ser útil ou “importado” para o contexto brasileiro?” (Rosa, 2019, p. 182). Para responder a esse questionamento, Rosa (2019) expõe alguns casos de grande repercussão noticiados nos EUA e no Brasil, no intuito de trazer à tona algumas similaridades e diferenças do contexto de cada país. Rosa (2019) conclui que as experiências dos racismos estruturais e

institucionais que afligem a população negra são, lamentavelmente, equivalentes em ambos os países e, conseqüentemente, defende o uso desta teoria para refletir sobre o contexto de raça, racismo e poder no Brasil.

Além da comparação proposta por Rosa (2019), proponho considerarmos o contexto brasileiro de institucionalização da primeira Universidade, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1920. Embora esta Universidade tenha sido fundada em um contexto pós-abolição no Brasil, a UFRJ é oriunda da fusão de três faculdades já existentes: a Escola de Engenharia (1810), a Faculdade de Medicina (1832) e a Faculdade de Direito (1891). Portanto, no Brasil, é possível observar a Escola de Engenharia e a Faculdade de Medicina foram fundadas no contexto da escravidão no país. Desta forma, a proposição de Patton (2016), *a raça, a propriedade e a opressão são os pilares que sustentam o funcionamento das IES nos EUA*, também pode ser mobilizada para analisar as IES brasileiras.

Um outro ponto relevante para pensarmos são as Universidades Negras. No Brasil, estas instituições são proibidas em virtude do Princípio de Igualdade presente na Constituição Federal de 1988. A criação de universidades exclusivas para determinados grupos étnico-raciais, feriria este princípio constitucional, sendo as Políticas de Ações Afirmativas instrumentos que promoveriam a inclusão dos grupos historicamente marginalizados. Diferentemente do contexto histórico dos EUA, que no século XIX, foram instituídas as Faculdades e Universidades Historicamente Negras (FUHNs), com o objetivo de garantir o acesso da população negra ao Ensino Superior (Louime; Simmonds; Jones, 2022).

Ao considerarmos a diferença entre o percentual de pessoas negras no Brasil e nos EUA, 56% e 13%, respectivamente, encontramos uma disparidade em relação ao quantitativo de FUHNs. Apesar de destacarmos anteriormente que, no Brasil, a criação de FUHNs são proibidas, Louime, Simmonds e Jones (2022), apontam que nos EUA há um total de 107 FUHNs, frente ao quantitativo de duas FUHNs brasileiras. Todavia, neste estudo não há a descrição dessas faculdades brasileiras, no entanto, consideramos que uma dessas é Universidade Zumbi dos Palmares, idealizada por pessoas negras e fundada em 2003 enquanto uma instituição de ensino sem fins lucrativos. Esta universidade, no contexto da América Latina, é a primeira a se dedicar à inclusão de pessoas negras no Ensino Superior, todavia é válido ressaltar que esta universidade não é exclusivamente para pessoas negras. Desta forma, a partir dos estudos de Louime, Simmonds e Jones (2022) observamos uma convergência em relação às IES, especificamente entre as FUHNs, em relação ao contexto brasileiro e estadunidense.

Por fim, articulo o Mito da Democracia Brasil no Brasil e a Segregação Racial nos EUA, para correlacionar as experiências das pessoas negras, dos conceitos de raça e racismo nesses

países. O Mito da Democracia Racial foi/é uma falácia de que no Brasil há harmonia e uma dita convivência pacífica entre os diferentes grupos étnicos, em especial entre as pessoas brancas e negras. Esta suposta ausência de preconceitos raciais remonta a *pensadores* do século XIX. No entanto, a realidade brasileira, infelizmente, ainda é arraigada em profundas desigualdades, sendo uma delas, as desigualdades raciais, refletindo o legado de séculos de escravização da população negra e tantos outros corpos. Nos Estados Unidos, a Segregação Racial, diferentemente da situação brasileira, foi uma política de Estado que vigorou até meados do século XX, predominantemente nos estados do sul estadunidense. As Leis de Segregação Racial, também denominadas de Leis Jim Crow⁵³, impunham a separação racial em diversos setores da sociedade estadunidense e fomentaram práticas discriminatórias que cerceavam os direitos civis, políticos e sociais da população negra.

Embora os contextos históricos da questão étnico-racial no Brasil e nos Estados Unidos possuam divergências, ambos os países, ao longo de suas histórias, decretaram políticas discriminatórias contra a população negra (Figueira; Mendonça, 2020). Desta forma, observamos esses países ainda enfrentam desafios significativos relacionados às desigualdades raciais, discriminações e à busca por equidade racial. Portanto, apostamos na TRC, como o referencial teórico deste estudo, em especial das análises das *entrevistas-conversas* com a e os participantes da pesquisa, acreditando que seja um caminho para analisar os “(não)ditos” das RERs na formação de professoras/es da UFJF.

Após apresentar os princípios da TRC e algumas similitudes entre os EUA e o Brasil em relação a questão étnico-racial, nos capítulos subsequentes serão tecidas as análises das *entrevistas-conversas* realizadas com a docente e dos docentes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF. Mobilizei três princípios da TRC (Quadro 23) que deram suporte para pensar sobre os “(não)ditos” sobre as RERs nos cursos de Licenciatura em Química e Pedagogia da UFJF. Sendo eles, a: *permanência do racismo, branquitude como propriedade e convergência de interesses*.

⁵³ De acordo com Suzane Jardim (2016), o termo *Jim Crow* surge no contexto dos EUA a partir da figura de Thomas D. Rice. Um comediante que utilizava em suas apresentações o *blackface* e cantava uma canção chamada *Jump Jim Crow*. *Jim Crow* era uma canção que os escravizados do sul dos EUA cantavam e *crow* (corvo em inglês) era a forma como a elite branca deste país se designavam as pessoas negras escravizadas. Com o tempo, *Jim Crow* se tornou uma expressão preconceituosa utilizada pelas pessoas brancas para se referirem às pessoas negras. Além de denominar as Leis Segregacionistas dos EUA, por *coincidência*, em 1941, a Disney lançou o desenho Dumbo, uma das personagens era um grupo de corvos, tipicamente com os estereótipos do imaginário racista estadunidense, que tinha como líder um covo denominado *Jim Crow*.

CAPÍTULO VI - OS “(NÃO)DITOS” DAS RERs A PARTIR DAS ENTREVISTAS-CONVERSAS COM A DOCENTE E OS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA

Neste capítulo, apresentamos as análises e discussões possibilitadas pelas *entrevistas-conversas* com a docente Nilma e os docentes Munanga, Gaudêncio e Vitor⁵⁴ para responder ao seguinte questionamento: Quais os “(não)ditos” sobre as RERs no curso de Pedagogia da UFJF? Desta forma, apresentamos o que julgamos ser dizível por essa e esses docentes para responder ao questionamento acima, considerando as condições em que as *entrevista-conversas* foram realizadas: de forma remota, com gravação de imagem e áudio, perguntas pré-estabelecidas, dentre outros aspectos que influenciaram a construção dos dados dessa pesquisa.

6.1. Quem eram a docente Nilma e o docente Munanga para mim?

Tentei resgatar os registros em meu diário de pesquisa do que havia se passado em cada *entrevista-conversa*, porém observei que não havia muito sobre como foram aqueles encontros para mim. Tentei recordar. Lembrei da agonia de querer que tudo acabasse logo. Quem era eu em meio a aquela doutora e aqueles doutores? O que era minha pesquisa para tomar o tempo deles? Viver as *entrevistas-conversas* eram momentos de muita ansiedade e medo. O que seria esbarrar com essa e esses docentes pelos corredores após as entrevistas? Apenas um dos docentes conhecia antes dos encontros remotos via *Google Meet*, o docente Munanga, sempre admirei suas pesquisas, sua inteligência sobre os assuntos acerca das questões étnico-raciais, assim como a sua visibilidade na Universidade. Tinha uma certa curiosidade de saber de sua história, daquelas miudezas da vida que dão os contornos dos caminhos percorridos para chegar aonde se chega. Quem era Munanga para além daquela imagem estampada nos *outdoors* da Universidade no mês de novembro?

Durante o período das entrevistas, estava cursando uma disciplina ministrada por este docente, algo que demandava, para mim, muita coragem para entrevistá-lo e permanecer na disciplina. Pesquisar sobre a temática das RERs no curso de Pedagogia, ia ao encontro de escutá-lo, pois, segundo minha hipótese, ele me diria todos os ditos sobre a inserção dessa discussão. No mesmo dia em que havia enviado o *e-mail* sobre a pesquisa, no período da noite, estive presente em sua aula e ele ainda não havia me respondido ao *e-mail*. Será que havia lido e ignorado? Ou apenas não tinha lido? Viver em uma mente ansiosa me fazia pensar inúmeros

⁵⁴ Durante as transcrições das entrevistas, recorri a pseudônimos para preservar, em alguma medida, a identidade dos docentes e da docente, sendo a escolha dos nomes justificada no capítulo metodológico desta pesquisa (Capítulo II).

motivos para que ele não tivesse ainda me respondido. Os dias se passaram e após um mês sem nenhum retorno, precisava encarar a vergonha e ir falar pessoalmente com ele. Naquela aula, passei as duas horas ensaiando o que iria dizer, tentando antecipar as possíveis justificativas que ele me daria para não participar da pesquisa, eu estava me preparando para a possibilidade do não, mesmo sabendo que essa não seria a resposta que gostaria de escutar.

Ao fim da aula, estava de frente para ele, na minha cabeça, incomodando. Não ter respondido ao *e-mail*, já era uma resposta. O que eu estava fazendo ali? De alguma forma eu sabia que precisava perguntá-lo sobre o *e-mail*. Perguntei e tive a seguinte resposta: *não, qual e-mail?* Não foi a pior resposta que esperava, mas eu precisaria pronunciar o que desejava: entrevistá-lo! Em seguida expliquei sobre a minha pesquisa, esperava pelo pior, receber um não pessoalmente. Assim que terminei de falar, ele prontamente abriu sua agenda, me mostrando seus compromissos e as possíveis brechas para nossa entrevista, marcamos o dia. O que por um momento me mostrou uma certa vontade de participar da pesquisa, por outro, me fez, novamente, pensar nos incômodos, nos milhares de compromissos desse docente e dessa brecha que ele havia encontrado para estar presente na entrevista.

A primeira *entrevista-conversa* desta pesquisa foi com a docente Nilma, *uma mulher cis negra de cor parda*. Durante nosso primeiro contato por e-mail, descrevi sucintamente a pesquisa e em seguida convidei-a para participar. Além de aceitar o convite, a docente Nilma me parabenizou pela temática da pesquisa. Confesso que não a conhecia, antes de selecioná-la como participante da pesquisa, porém sua resposta de alguma forma me permitiu estar confortável em prosseguir com a *entrevista-conversa*.

No dia combinado para o nosso encontro virtual, as minhas primeiras palavras denunciavam o meu nervosismo, mesmo sabendo que os primeiros movimentos da pesquisa eram necessários, também eram desafiadores para uma jovem pesquisadora. As perguntas da entrevista-conversa haviam sido elaboradas, além de uma sequência de ações - bom dia! - me apresentar - falar sobre a gravação da entrevista - ligar a gravação - fazer as perguntas - finalizar. Esse era o passo a passo. Ao iniciar minha apresentação, a docente Nilma me questionou se eu iria gravar a entrevista. Essa primeira inserção dela, me mostrava que por mais que eu tentasse seguir uma sequência de ações, havia coisas que me escapavam. Havia a/o outra/o. Havia coisas incontroláveis e imprevisíveis que eu só fui me dando conta naquela primeira *entrevista-conversa*.

A cada pergunta que eu fazia, eu esperava uma resposta que encaminharia para a próxima pergunta. Isso pode ter dado até certo nas primeiras perguntas, mas quanto mais nos aprofundávamos nas questões acerca das RERs vinculadas às disciplinas, as/os discentes e as/os

docentes, os relatos da docente Nilma apresentavam questões desconhecidas para mim. Algo era esperado. No entanto, parecia não ser. Como haveria de fazer as próximas perguntas? Como conversar com as coisas que eram faladas pela docente? Havia um receio de me posicionar, de falar sobre as coisas que não estavam pré-estruturadas. Eu poderia ter dito o que disse? Isto ecoava em minha cabeça ao longo do nosso encontro. Por vezes, houve cortes abruptos. Era meu desejo enquanto pesquisadora fazer as perguntas que tinha elaborado, elas eram importantes para mim e para minha pesquisa.

A *entrevista-conversa* com a docente Nilma ampliou meu olhar para o curso de Pedagogia, me apresentando dimensões sobre as RERs que extrapolavam aquelas contidas nos PPCs. A docente era formada em Pedagogia, tendo 11 anos de experiência como professora universitária. Foi vice-coordenadora e coordenadora do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI) e coordenadora das Licenciaturas da UFJF. Ao questioná-la sobre sua inserção nas discussões acerca das RERs, ela declara que:

Eu tenho uma dupla identidade de pesquisadora. Por um lado, eu trabalho com a Inclusão, mas quando eu me encontro com esse professor, a gente foca na Interculturalidade, principalmente na implementação da Lei 10.639 nas escolas de Educação Básica. [Nilma]⁵⁵

6.2. Os “(não)ditos” das RERs a partir do dizível pela docente Nilma e o docente Munanga

No dia da entrevista com o docente Munanga, era muita expectativa, havia depositado grande parte das minhas fichas naquela entrevista. Não foi a primeira entrevista realizada durante o Mestrado, já havia entrevistado a docente Nilma, e justamente por isso, pela duração desta entrevista, pensava que não seria diferente com o docente Munanga. Afinal, ele tinha muito a me contar! Passados vinte e dois minutos, nossa entrevista terminou. Desliguei a ligação do *Google Meet*, olhei para aquele roteiro impresso em minhas mãos, revisitando se havia esquecido de perguntar algo, e uma das coisas mais valiosas para mim eu não havia perguntado: “Você poderia me contar um pouco sobre a sua trajetória como docente e a ERER, tanto na formação inicial quanto no desenvolvimento profissional?”. Para não o incomodar, não retornei. Tempos depois, durante a qualificação, compreendi a necessidade de não pensarmos em

⁵⁵ Os fragmentos das transcrições da *entrevista-conversa* com a e os docentes são grafados de duas formas, se o fragmento continha: (i) até 3 linhas, foi grafado em *itálico*; (ii) mais de 3 linhas, em fonte Times New York com tamanho 12, recuo de 0,4 cm da margem esquerda e espaçamento simples. Esta formatação foi utilizada neste capítulo e no Capítulo VII.

entrevistas únicas, como uma única ficha a ser apostada, não me permitindo refletir sobre os diversos atravessamentos daquelas entrevistas, para retornar com outras questões.

Eu não sei como esse complexo processo de tornar-se negro (Souza, 2020) invadiu a vivência e as experiências do docente Munanga, um homem negro cis⁵⁶, graduado em Licenciatura em Filosofia, com mais de 12 anos como professor universitário na UFJF. Dos questionamentos que fiz, um deles foi acerca de seu ingresso na Universidade, o docente relata que o concurso para a Faced tinha como área a Antropologia e afirma que no curso de Pedagogia a disciplina *Educação e Diversidade Étnico-Racial* foi incluída no ano anterior a sua entrada na Universidade. Mesmo que eu já houvesse analisado as informações em seu *Currículo Lattes*, até aquele momento considerava que houvesse algum erro em relação ao registro, nessa plataforma, do seu ingresso na UFJF. Visto que, considerava ser esta disciplina criada por ele. Neste momento, recorro da sensação de um vazio ter me habitado. Se não tinha sido o docente Munanga o propulsor da criação desta disciplina, quem poderia ter sido?

Questiono-o se havia algum ou alguma docente responsável pela criação desta disciplina ou se havia sido um movimento da Faced. Munanga afirma ter sido um movimento da Faculdade para adequar o PPC de Pedagogia à nova legislação, porém, não especifica qual seria essa nova legislação, a Lei n.º 10.639/2003 ou a Resolução do Conselho Nacional de Educação do Conselho Pleno (CNE/CP) n.º 01/2004. Ao afirmar isto, sou atravessada pelo relato da docente Nilma acerca do engajamento dos docentes sobre a temática das RERs:

Há grupos ali que quando, essa temática, ela surge numa reunião, eles vão defender, eles, né, vão falar da importância, né, de combater as desigualdades, de superar preconceitos, mas eu não sei se necessariamente essas pessoas, elas trabalham com essas temáticas nas suas disciplinas. Não vai ter, como que eu vou dizer, uma, um combate, alguma coisa para evitar, mas tampouco vai ter algo para promover, entendeu? [Nilma]

Neste trecho, é possível observar que, na visão da docente Nilma, as/os docentes defendem e vêem a importância da temática das RERs, todavia, esta docente não sabe se essa defesa ultrapassa o discurso e se efetiva nas práticas dessas/es docentes. Segundo Patton (2016), muitos líderes ingressam e formam no Ensino Superior sem nunca terem sido incentivados a problematizar o conceito de raça, refletindo na forma como muitas universidades falham na promoção de uma educação que dialogue com as desigualdades raciais.

⁵⁶ As informações pessoais que são apresentadas a seguir foram obtidas a partir do *Currículo Lattes* e da entrevista com esses docentes. Considerando a complexidade das questões raciais negras no Brasil, considero importante apresentar essas informações pessoais de forma mais próxima ou até mesmo idêntica ao modo como estas foram relatadas. Desta forma, as inserções na escrita que forem referentes a transcrição direta das *entrevistas-conversas* serão grafadas em itálico.

O fragmento acima, referente a *entrevista-conversa* com a docente Nilma, além de ser o reflexo do racismo impregnado nas IES (Patton, 2016), em alguma medida dialoga com o princípio da Convergência de Interesses (Delgado; Stefancic, 2021; Decuir; Dixson, 2004). Este princípio diz respeito as demandas das pessoas negras que só serão atendidas se não infringirem os interesses das pessoas brancas. Essa ambiguidade mostra um lugar incerto, de “(não)garantias”, de “(não)abordagens”, mesmo havendo normativas que versem sobre a obrigatoriedade da formação de professoras/es a partir de uma perspectiva antirracista. A academia ainda é um terreno predominantemente branco, inclusive em questões curriculares, visto que o currículo só passa a ser questionado quando há um conflito com esta *boa* educação, quando ameaça os direitos do grupo étnico-racial branco (Patton, 2016).

Como pensar em um movimento coletivo da Faced, se determinadas temáticas são vinculadas a certos professoras/es?

(...) eu que trabalho com inclusão, né, do público com deficiência, fica, ah, essa discussão é exclusiva pra Nilma⁵⁷. Mas isso é política, né? A gente tem uma lei brasileira de inclusão, por que que isso não é contemplado? A gente tem uma lei que torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, então por que que não é contemplado? [Nilma]

É pouco provável que as leis façam mudanças significativas para a população negra, uma vez que “não se pode” desestabilizar o *status quo* da branquitude (Decuir; Dixson, 2004). A não abordagem de algumas questões, que são inclusive garantidas por lei, novamente marca um lugar do princípio da Convergência de Interesses (Delgado; Stefancic, 2021; Decuir; Dixson, 2004) na inserção das discussões sobre as RERs no curso de Pedagogia.

Ao questionar acerca da formação de pedagogas e pedagogos da UFJF ser comprometida com a diversidade étnico-racial, o docente Munanga afirma observar um comprometimento deste curso, uma vez que, além da disciplina obrigatória de *Educação e Diversidade Étnico-Racial*, acredita que outras disciplinas também sejam articuladas a partir dessa perspectiva. Neste sentido, questiono-o acerca da disciplina *Antropologia e Educação*, que diferentemente do que ele havia relatado sobre a inclusão das discussões das RERs, é uma disciplina que explicitamente no ementário, perde essa discussão. O docente relata que por questões administrativas, teve sua carga horária dentro da Faced reduzida, conseqüentemente, alocou-se uma docente para esta disciplina, sendo:

⁵⁷ Na transcrição original a docente se autorreferencia e para preservarmos a identidade dela, alteramos esse trecho com o pseudônimo adotado nesta pesquisa.

(...) alguém, por exemplo, de História, mas que trabalha com Antropologia numa perspectiva que não é, para quem teve essa formação, especificamente antropológica, aquelas vertentes da Antropologia. E aí é impossível falar de Antropologia sem discutir as questões culturais, porque todas as vertentes vão discutir as questões da diversidade étnico-racial. [Munanga]

Com base nesse trecho, observamos que as discussões sobre as RERs ganham destaque ou são silenciadas conforme a perspectiva adotada pela/o docente que assume as disciplinas. Isto também foi descrito pela docente Nilma, enquanto o conceito do Lugar de Fala (Ribeiro, 2017):

E aonde eu quero chegar? Justamente na questão do lugar de fala, para o professor trabalhar com essa disciplina, para ele ver a necessidade, né, de promover essa ideia da igualdade racial ou dessas discussões antirracistas, ele tem que ter sensibilidade. E como cada um alcança essa sensibilidade? Seria através, somente no sentido epistemológico, tem que ter experiência, bagagem de vida? Essa é a grande questão que a gente traz aqui. [Nilma]

Novamente, compreendo que no curso de Pedagogia da UFJF a temática das RERs é implementada dentro da lógica do princípio da Convergência de Interesses (Delgado; Stefancic, 2021; Decuir; Dixson, 2004). Para Patton (2016), “a natureza cotidiana da raça permite que ela permaneça oculta e, mesmo quando revelada, permaneça sem solução. Isso é bastante perceptível no nível de graduação” (p. 324, *tradução nossa*)⁵⁸. Talvez, o processo de sensibilização dos/as docentes para a temática possa ser um caminho, mas a docente Nilma ao fim de sua fala sinaliza que emergir as discussões sobre o racismo, não é sinônimo de que será trabalhado de forma aprofundada. Segundo Ignácio e Noguera (2022):

Para uma formação e atuação docente de fato transformadora e capaz de tratar das demandas da educação para as relações étnico-raciais, é necessário que o professor se reconheça como sujeito imerso na história e tenha interesse, sendo ele negro ou não negro, pelos grupos étnicos, e que identifique as influências sofridas pela sociedade ao longo do tempo (p. 56).

Até que ponto se faz necessário ter um Lugar de Fala (Ribeiro, 2017), uma certa sensibilidade para a abordagem da temática? Na tentativa de me aproximar do histórico da criação e implementação dessas disciplinas que contemplam as RERs, dois novos docentes, Gaudêncio e Vitor, passam a contribuir com esta pesquisa.

6.3. O Encontro com os novos docentes do curso de Pedagogia

⁵⁸ No original: “*The everyday nature of race allows it to remain hidden and even when revealed, remain unaddressed. This is quite noticeable at the undergraduate level.*”

Após a entrevista com o docente Munanga, ao ter ciência de que a disciplina *Educação e Diversidade Étnico-Racial* não havia sido criada por ele, inicia-se um movimento de inserção de novos participantes da pesquisa que pudessem descrever de que forma o curso de Pedagogia passou a contemplar disciplinas vinculadas às discussões étnico-raciais. Poderíamos ter finalizado nossas *entrevistas-conversas* com a docente Nilma e o docente Munanga, mas escolhemos novos rumos para a pesquisa, queríamos compreender, ir além.

O caminho metodológico escolhido foi contactar o decano da Faced, o professor Gaudêncio. Durante a correspondência por *e-mail* com este docente, ao relatar sobre o tema da minha pesquisa, ele sugere a possibilidade do coordenador na época da estruturação do PPC do ano de 2011 também contribuir com esse histórico da implementação da temática das RERs, surgindo, assim, um novo entrevistado, o docente Vitor.

No ano de 2004, houve um movimento nacional de repensar as licenciaturas, originando a publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), sendo uma resolução que incluía na formação de pedagogas e pedagogos as discussões acerca das diversidades sociais e étnicas. Anterior a este movimento, o docente Gaudêncio relata que a Faced já estava, desde 2004, repensando esta formação, culminando na formulação e aprovação de um novo currículo entre os anos de 2007 e 2008. Segundo o docente Gaudêncio, durante essa reformulação, a docente Petronilha propõe a criação de duas disciplinas, *Antropologia e Educação e Diversidade Étnico-Racial*, havendo um debate maior acerca da criação desta segunda disciplina:

Nesse processo, qual foi a grande tensão? Nós saímos do currículo anterior a 2007 com uma disciplina chamada Educação Especial. Ela nasce, inicialmente, para tratar da problemática das deficiências. Então, da deficiência visual, da deficiência motora, enfim, da deficiência auditiva (...) E o debate foi que a professora e o professor que atuavam nessa área entendiam que a disciplina diversidade, Educação e Diversidade, já daria conta de abarcar a problemática, a temática diversidade étnico-racial, portanto, não faria sentido ter uma outra disciplina, porque seria uma duplicação. [Gaudêncio]

Neste momento, retomo o questionamento deste movimento ser ou não coletivo da Faced, percebendo que a iniciativa de se ajustar à legislação não partiu, inicialmente, desta Faculdade, mas sim de um movimento iniciado pela docente Petronilha, encontrando resistência por parte de alguns docentes. Problematizar a diversidade étnico-racial em uma disciplina, requer atenção para que não haja um tratamento superficial ou esvaziado dessas questões. Visto que é fundamental que se priorize o conceito de raça, reconheça e questione os discursos

predominantes e eurocêntricos, desafiando a neutralidade e o conceito de daltonismo (Patton, 2016)

Em relação à formação e inserção da docente Petronilha em pesquisas vinculadas às RERs, curiosamente, ambos os docentes, Gaudêncio e Vitor, relatam que suas pesquisas não eram vinculadas a esta área.

A professora Petronilha era da área de Fundamentos da Educação, uma área que trabalhava com disciplinas de política educacional também, porque ela, mesmo antes de entrar na Universidade, trabalhava as questões de Trabalho e Educação. Então, não me recordo da Petronilha ser uma professora que atuava nessa área, embora, eventualmente, ela pudesse estar desenvolvendo algum debate em torno disso. O que não é implausível com certeza, mas, majoritariamente, não era a área dela.
[Vitor]

Ao afirmarem que as pesquisas da docente Petronilha não estavam vinculadas à área das discussões sobre as RERs, nos questionamos se talvez a sua inserção não parte de seu Lugar de Fala (Ribeiro, 2017), enquanto uma *mulher-pesquisadora-negra* e coordenadora do NEAB da UFJF? Todavia, curiosamente, há registros tanto em colunas de jornais quanto na publicação de um artigo, no ano de 2006, em que esta docente aborda a temática das RERs em sua escrita. Em decorrência de não termos entrevistado esta docente, assinalamos que uma das lacunas e perspectiva futura presentes nesta pesquisa seria tentar compreender de que forma essa temática ganha espaço e se concretiza nas discussões fomentada por essa docente há duas décadas na Faced da UFJF?

Com a aposentadoria dos docentes e a renovação do quadro de professoras/es da Faced, inicia-se um novo movimento, uma mudança no perfil dos docentes que adentram a esta faculdade. Após o ano de 2010, de acordo com o relato de Gaudêncio os docentes já ingressam com doutorado concluído, tendo outras trajetórias, atentos e sensíveis a temática das RERs:

Nós vamos realizando o concurso, nós vamos tendo uma recomposição muito interessante do perfil do nosso professorado. Chegam agora professores com seus doutorados concluído. Chegam professores com outras trajetórias. E professores que, embora não tenham participado dessa discussão, dessa divisão, que leva a votação em 2007 para a criação da Diversidade Étnico-Racial como disciplina. Na minha leitura, já chegam muito atentos à temática, muito sensíveis a essa temática.
[Gaudêncio]

O docente Gaudêncio relata sobre o ingresso do docente Munanga, que, ao chegar à Faced, mobiliza esforços para organizar e estruturar o NEAB.

Em 2010, acho que foi no final de 2010, fizemos o concurso em que o professor Munanga foi aprovado para a área das duas disciplinas,

Diversidade Racial e Antropologia da Educação. E, sendo ele um militante do Movimento Negro, um pesquisador que já tinha inserção em pesquisas, diferentemente, por exemplo, da professora Petronilha, que não trazia essa temática na sua trajetória. Ela vai se vincular a essa temática a partir de 2003. Eu não me lembro se ela tinha vinculação com o Movimento Negro, mas, enfim, o professor Munanga chega com uma outra experiência. E chega com um NEAB ali tentando se constituir. Eu me lembro, então, o professor Munanga chega e inicia as disciplinas, Diversidade Étnico-racial, Antropologia e Educação, e começa a se organizar junto ao NEAB, dentro dessa configuração. E lembro dele me relatar as dificuldades de organizar o NEAB. [Gaudêncio]

Algo que nos chama atenção é que durante a *entrevista-conversa* com o docente Munanga, não houve indícios de que este docente tinha conhecimento sobre a docente Petronilha. Compreendemos que o docente Munanga adentra à Faced, após a aposentadoria desta docente. Entretanto, se a docente Petronilha foi uma figura central nas discussões sobre a temática das RERs, propondo a criação e aprovação, por voto das/dos demais docentes da Faced, da disciplina *Educação e Diversidade Étnico-Racial*. Por que há a invisibilização desta docente que faz parte da história da inserção desta temática, que eleva o curso de Pedagogia à condição de pioneiro nas discussões das RERs no contexto da UFJF?

Em relação a fundação do NEAB da UFJF, este era um órgão suplementar da Universidade, ou seja, era um órgão vinculado à Reitoria, não havendo nenhuma lotação específica em alguma Faculdade/Instituto/Departamento desta instituição (UFJF, 1998). Na época da implementação do NEAB, Gaudêncio relata ter questionado a docente Petronilha sobre essa natureza jurídica desse núcleo, sendo apresentada a justificativa de que o intuito era estratégico, ou seja:

(...) para avançar o projeto, era criar um órgão fora de uma unidade acadêmica por conta das relações de poder entre as unidades acadêmicas. Ou seja, se está na Faculdade de Educação, pesquisadores que não são lotados na Faculdade de Educação poderiam não se interessar e se vincular. Se ele estivesse, por exemplo, no ICH, o mesmo aconteceria com pessoas da Faculdade de Educação de outras unidades acadêmicas. Então, criar uma visão estratégica que tiveram para poder tentar colocar o núcleo em funcionamento. [Gaudêncio]

Um dos relatos do docente Gaudêncio acerca das iniciativas do NEAB, na época em que a docente Petronilha estava à frente, foi feito o levantamento das disciplinas vinculadas às licenciaturas que abordavam a temática das RERs. Movimento muito similar ao proposto no PDI da UFJF - 2022-2027 na **Ação 3: Implementar Conteúdos Étnico-Raciais nos**

Currículos dos Cursos de Graduação (Quadro 10 – Capítulo IV), que de acordo com o docente Munanga:

(...) encaminhamos para todas as coordenações quais disciplinas em seus cursos tratavam dessa temática, houve uma resposta, nós não sistematizamos isso ainda, porque tem uma resposta enorme, mas tem cursos que têm distribuído numa disciplina ou outra sem ter uma disciplina específica, mas a gente precisa ainda sistematizar para fazer essa ação que prevê em 2023 (...) E aí não é uma decisão pessoal de um coordenador querer ou não, achar que não tem importância não, porque isso está aprovado pela Universidade e a gente tem que cumprir, pelo menos, as ações que nós aprovamos, ou que a Universidade aprovou.
[Munanga]

Infelizmente não há registros da história do NEAB da UFJF, muito menos há o histórico de criação e inativação deste núcleo no site institucional da Universidade. A criação em 2014 da Diretoria de Ações Afirmativas (DIAAF) da Universidade, em alguma medida vem a ser um reflexo da inativação do NEAB? Desta forma, seria interessante que houvesse pesquisas que levantassem o histórico desse núcleo.

Novamente vemos a questão do docente ser aquele que vai silenciar ou não as RERs:

Então, cada professor, fechando esses parênteses, cada professora vai trazendo a temática. E muitos não incluíram na minha leitura, porque eu digo isso de cadeira, porque eu não incluí no programa da disciplina essa temática, embora ela seja inevitavelmente abordada na primeira unidade da disciplina, quando trabalhamos a configuração do mundo trabalho. E sei que vários colegas também fizeram coisas do gênero. Não parece no programa, mas aparece no conjunto de reflexões.
[Gaudêncio]

Em relação ao curso de Pedagogia, Gaudêncio descreve que esta é uma licenciatura diferente das demais licenciaturas vinculadas à UFJF, uma vez que a formação se desenvolve exclusivamente na Faced:

O curso de Pedagogia tem uma caracterização diferente das demais licenciaturas porque ele é feito integralmente dentro da Faculdade de Educação. Então, nós temos um controle maior na definição do currículo. Diferentemente quando a gente está falando de uma licenciatura em Física, de uma licenciatura em Química, licenciatura História, que nós temos que dialogar com os institutos, departamentos de origem e entra a relação de força, ela é diferente. Ela é muito diferente. [Gaudêncio]

A estrutura do curso de Pedagogia realmente é algo que a diferencia das demais licenciaturas que têm a matriz curricular compostas por disciplinas ofertadas nos próprios Departamentos/Institutos e, também, na Faced. Porém, mesmo com todo esse *controle*, será que

o curso de Pedagogia realmente é protagonista das discussões acerca das RERs na Universidade?

De acordo com o docente Vitor:

(...) a Pedagogia é protagonista nessa discussão. A Educação, a Faculdade de Educação é protagonista nessa discussão de modo coletivo, porque qualquer um de nós, isso não tem dúvida, qualquer um de nós, em qualquer âmbito da Universidade, vai dar centralidade às discussões étnico. Exatamente porque a gente entende que entende esse protagonismo. Entende que, enfim, que se não fizer esse protagonismo, essa discussão tende a ficar ainda mais precária, vamos dizer assim, né? [Vitor]

Porém, se retornarmos ao contexto de criação dessas disciplinas, novamente observamos uma ruptura entre a criação da disciplina *Educação e Diversidade Étnico-Racial* e a presença de docentes comprometidos com as RERs:

Então, era um período de construção muito diferente do que é hoje em dia, e já está bem mais consolidado. (...) se havia um grupo de pesquisadores ou mesmo uma pessoa que levasse essa discussão, com o perfil, por exemplo, que o Munanga tem hoje, não. [Vitor]

Havia a construção coletiva, a responsabilidade coletiva, mas não havia uma pessoa que pudesse chegar e dizer assim: não, eu posso assumir essa disciplina e tal...Porque não havia, né? Não havia condições. Daí, assim, como tinha, a gente lançou mão do professor substituto, justamente para atender também as necessidades legais, né? [Vitor]

Existe um compromisso do curso de Pedagogia com a implementação das RER, porém, o início dessa problematização surge a partir da figura de uma docente, a docente Petronilha, que apresenta essa questão na reformulação do PPC que se inicia no ano de 2004 e se efetiva entre os anos de 2007 e 2008. Porém, considerando que a criação das disciplinas *Educação e Diversidade Étnico-Racial* e *Antropologia e Educação* foi decidida em votação, poderíamos considerar que o coletivo de docentes deste curso compreendeu, naquela época, a necessidade da criação das disciplinas? Ou o trabalho de conscientização/convencimento realizado pela docente Petronilha refletiu na criação dessas disciplinas? Com as *entrevistas-conversas* realizadas, não saberíamos precisar. Talvez, futuramente, essas questões possam ser respondidas. Porém, observa-se que após a aposentadoria em massa dos docentes da Faced e o consequente ingresso de novos docentes que chegam à Universidade com seus doutorados concluídos, com outras vivências e mais sensíveis a temática das RERs, segundo o docente Gaudêncio, isto teria ajudado a perpetuar a existência dessas disciplinas. Por outro lado, Gaudêncio nos provoca a pensar até que ponto essa estabilidade da temática dentro deste curso faz com que continuemos a ter o discurso de que determinadas questões são vinculadas a

certas/os docentes. Este docente utiliza a metáfora do abraço para articular as discussões dessa temática fomentadas pelas/os docentes da Faced:

(...) uns abraçam mais forte, outros é aquele abracinho formal, mas me parece que não temos problemas com a temática. Mesmo aquelas pessoas que não lidam com essa temática, da diversidade étnico-racial nas suas disciplinas, não me parece que elas se colocariam contra (...) Embora a metáfora dos abraços eu acho que representa muito isso. Assim, um vai fazer uma saudação e o outro vai abraçar e vai ter aquele que abraça de forma mais, um abraço mais formal, mas acho que todos nós tratamos da temática. [Gaudêncio]

À vista disso, nos questionamos: Em quais momentos é demandado uma maior intensidade em abraçar essa temática? Por que a docente Petronilha, uma das primeiras docentes a abraçar a temática, foi esquecida dentro do curso de Pedagogia e da Faced? Desta forma, a partir dos fragmentos apresentados, consideramos que não houve indícios do engajamento do corpo docente da Pedagogia na abordagem das RERs. Mesmo que a docente Nilma relate que não vê um impedimento para a promoção de uma educação antirracista por parte do corpo docente. Por outro lado, pouco foi relatado acerca da mobilização desses/as docentes. Houve indícios da não mobilização quando a docente Nilma descreve que há temáticas que acabam sendo restritas a determinados/as docentes. Porém, reconhecer a pertinência da abordagem das RERs no Ensino Superior deveria ser um compromisso de todos/as os/as docentes, pois, assim como Patton (2016), reconheço que as IES não podem ser os únicos espaços pelo qual o racismo será desmantelado. Porém ao educar milhares de profissionais, é inegável a influência que a inserção de discussões acerca das RERs pode exercer em nossa sociedade.

Após as análises tecidas até o presente momento, no próximo capítulo, apresentamos as análises das *entrevistas-conversas* com os docentes negros vinculados ao curso de Licenciatura em Química da UFJF.

CAPÍTULO VII - OS “(NÃO)DITOS” DAS RERs A PARTIR DA *ENTREVISTA-CONVERSA* COM O DOCENTE NEGRO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA

Neste capítulo, apresentamos as análises e discussões possibilitadas pela entrevista com os docentes negros José e Sérgio, ambos vinculados ao curso de Licenciatura em Química da UFJF. A partir das *entrevistas-conversas* com esses docentes, buscamos responder ao seguinte questionamento: Quais os “(não)ditos” da temática das RER no curso de Licenciatura em Química da UFJF? As análises tecidas, neste capítulo, coadunam e dialogam com a análise do PPC de Licenciatura em Química do 2020 (Capítulo IV). Compreendemos que, a partir desse documento curricular, nos deparamos com o contexto de silenciamento acerca da temática das RERs na formação de professoras/es de Química promovida por esta Universidade. O referencial teórico utilizado para as análises é a TRC, fundamentada no quinto capítulo desta dissertação.

7.1. Quem era o docente José para mim?

A primeira *entrevista-conversa* com um dos docentes vinculados ao curso de Licenciatura em Química, foi com o docente José. A sua seleção enquanto participante da pesquisa, seguiu o critério de ser um docente negro. No entanto, ao convidá-lo para a *entrevista-conversa*, recordei de suas aulas, o quanto estas se diferenciavam das demais ministradas no Instituto de Ciências Exatas da UFJF. Algo que, para mim, demonstrava uma possível posição singular deste docente em relação à temática das RERs. Desta forma, isto criava expectativas quanto ao conhecimento da Lei n.º 10.639/2003 e a abordagem da temática das RERs por este docente.

Sentia-me um pouco mais confiante em entrevistá-lo, mas havia um certo receio, pois além de ser egressa do curso de Licenciatura em Química, estava vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. Optar por seguir caminhos distintos das Ciências Exatas, destas ciências ditas duras e *exclusivamente científicas*, demanda enfrentar certos ditos depreciativos. Além disso, era uma antiga integrante do grupo de pesquisa deste docente, será que depois de tanto tempo, ele haveria de me reconhecer? Me apresentei e, para minha surpresa, ele se recordava de mim.

José era um *homem hétero negro de pele parda*⁵⁹, professor universitário há 14 anos com formação nos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química. Em relação a sua tonalidade da pele, José destaca que em sua geração a cor da pele sempre influenciou muito, a ponto de sentir necessidade de ser muito mais competente no que fazia:

Mas...acho que para essa geração, para a minha geração, a cor da pele sempre influenciou muito, talvez mais do que hoje. Hoje é uma geração que se enxerga de outra maneira, né? Então, apesar de eu não ter a pele preta, eu senti sempre a necessidade de ter muito mais qualidade do que eu fazia, né? Para me sentir, de certa maneira, confortável no meio, onde as pessoas eram sempre mais claras do que eu. Mas é um país mestiço, e eu vim de São Paulo. Não sou, vamos dizer assim, uma exceção dentro da Universidade, pela cor da minha pele. Mas sempre, quando você avança dentro do sistema, você percebe que realmente tem algumas diferenças importantes, né? [José]

Desta forma, observamos que a tonalidade da pele deste docente assumiu certa centralidade no seu desempenho, já que era esperado que ele não fosse tão competente por ser um homem negro. Ao mesmo tempo que este docente demonstrou tamanha noção acerca do racismo estrutural (Almeida, 2019) na sociedade brasileira, foi possível perceber os vestígios do Mito da Democracia Racial ao relatar que o Brasil é um país mestiço e que pela tonalidade de sua pele, ele não era um corpo estranho a Universidade nos anos de 1980. Porém, é válido destacar que a população negra já se articulava em diversas áreas, inclusive defendendo uma identidade negra complexa e não estereotipada como sempre foi. Isto se confirma até mesmo na fala do docente José ao afirmar que *Hoje é uma geração que se enxerga de outra maneira, né?* Isto não ocorre de maneira natural, é um processo de constantes lutas históricas do Movimento Negro.

Ao ser questionado sobre a aproximação da temática étnico-racial na sua trajetória de vida ou profissional, o docente relatou que: *E...eu sou de uma geração... Eu fiz a licenciatura em 83. 83, 84, 85, me formei em 86, certo? Outro mundo, outra realidade, nada disso estava em pauta.* A partir deste fragmento, observamos, em um primeiro momento, que a formação de José, enquanto professor de Química, não dialogou com a temática das RERs, ao dizer que nada disso estava em pauta. Isto coaduna com Deus (2012), que sinaliza que de acordo com as lentes mobilizadas para olhar o cenário histórico, muitas das vezes, é possível que no meio acadêmico, não haja tamanha profusão de discussões acerca das RERs.

⁵⁹ As informações pessoais que são apresentadas a seguir foram obtidas a partir do Currículo *Lattes* e da entrevista com esses docentes. Considerando a complexidade das questões raciais negras no Brasil, considero importante apresentar essas informações pessoais de forma mais próxima ou até mesmo idêntica ao modo como estas foram relatadas. Portanto, reiteramos que não modificamos a forma como os entrevistados se declararam, mesmo que houvesse algum estranhamento ao modo como essas informações foram relatadas.

7.2. Os “(não)ditos” das RERs a partir do dizível pelo docente José

Nesta subseção apresentamos os fragmentos da *entrevista-conversa* concedida pelo docente José, para responder ao seguinte questionamento: Quais os “(não)ditos” da temática das RERs no curso de Licenciatura em Química da UFJF?

Ao questionar o docente José sobre a proximidade da inserção da temática étnico-racial nas disciplinas que ele ministra no curso de Licenciatura em Química, ele relata que:

Aproximação com a temática, não. Possibilidade de inserção, sim. Mas a gente ainda tem um curso muito conteudista, dentro da Química. Você é egressa. Você sabe do que estou falando. E a gente vai muito atrás do livro didático para disciplinas muito tradicionais. [José]

O docente destaca que não vê a aproximação com a temática, mas há a possibilidade de inserção. Ao destacar a justificativa de que a não inserção da temática ocorre por causa do curso de Química ainda ser muito conteudista, isto dialoga com o entendimento dado por Patton (2016) acerca do currículo perpetuar determinados conhecimentos, transmitindo-os de geração em geração, garantindo que a branquitude esteja presente na construção desses conhecimentos. Ou seja, ao referenciar o curso de Química como um curso conteudista, o docente José marca que há uma excessiva quantidade de conhecimentos, porém, esses conteúdos ainda não dialogam com outros modos de produzir o conhecimento científico.

Isto coaduna com Ladson-Billings e Tate (1995), que consideram que o princípio da *Branquitude como propriedade* pode ser mobilizado para pensar o campo educacional. Considerando que uma das funcionalidades da propriedade é sua reputação e *status* (Harris, 1995), a temática das RERs ao ser vinculada a grupos não-brancos, em alguma medida isto diminui o seu *status* enquanto um conhecimento que deva ser inserido na formação de professoras/es de Química, por exemplo. Desta forma, o fragmento da *entrevista-conversa* do docente José elucidada que não há um status privilegiado desta temática para haver um diálogo com os conteúdos químicos. No entanto, nos questionamos, o que seria a possibilidade de inserção desta temática para este docente?

De acordo com Gonzaga e Gonçalves (2022), as possibilidades da abordagem das RERs na área da formação de professoras/es de Química ainda contam com um quantitativo reduzido de pesquisas. Talvez isso ajude a compreender minimamente o que o docente José apresenta em sua fala, a não aproximação da temática com esta formação. Todavia, destacamos que, mesmo em um número ínfimo, comparado às outras agendas de pesquisa na área do Ensino de

Química, há pesquisas sobre esta temática (Santos, 2021; Oliveira *et al.*, 2022; Silva *et al.*, 2023; Faid *et al.*, 2023).

No trecho a seguir, o docente relata ter ciência da não existência de uma disciplina no curso de Licenciatura em Química que aborde as questões étnico-raciais:

Claramente, na ementa, não tem. Deveria ter, com certeza. Já pensamos aqui em abrir uma disciplina de ética, que poderia contemplar várias abordagens necessárias, inclusive violência, assédio moral. Mas ainda não conseguimos. Certamente, em uma mudança curricular isso seria imprescindível, num currículo moderno. [José]

A partir do fragmento acima e considerando que este docente compunha, na época desta *entrevista-conversa*, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), ele afirma que não há uma disciplina que aborde as RERs. No entanto, ele demonstra que deveria ter, relatando sobre a possibilidade da criação de uma disciplina de ética. Vemos que o docente cita em sua fala diversos problemas, porém o racismo não é algo elencado em sua fala. De que forma a questão étnico-racial seria contemplada nesta disciplina de ética? Ao considerarmos o princípio da *branquitude como propriedade* (Harris, 1995), um dos direitos atrelados a ela é o *direito absoluto de exclusão* (Harris, 1995; Ladson-Billings; Tate, 1995). Sendo a branquitude um constructo teórico de ausência de negritude e o currículo compreendido enquanto uma propriedade intelectual (Harris, 1995). A ausência de discussões acerca das RERs nos currículos da formação de professoras/es e o não tratamento dos conceitos de raça e racismos nessa formação, perpetua a exclusão das populações não-brancas de outra forma. Não sendo mais pela negação ao acesso à escolarização, mas pela exclusão da representatividade enquanto produtores de conhecimento.

No que concerne a Lei n.º 10.639/2003, o docente demonstrou que conhecia esta legislação, porém para ele:

É uma lei que não pegou. Principalmente porque é uma Lei Transversal. Não é uma lei só para disciplina de História. (...) É uma lei que precisava ser trabalhada dentro do curso de licenciatura. Qualquer licenciatura. Esse é um ponto. Não está sendo trabalhado. Não é um espaço tradicional para se trabalhar. Você tem que fazer uma mudança estrutural no curso que contemple, como falei para você, essas novas demandas. [José]

Ao dizer que a Lei n.º 10.639/2003 é uma lei que não *pegou*, devemos considerar que a implementação desta lei não é algo trivial, pois requer uma mudança nos paradigmas da Educação brasileira (Deus, 2012). Outro ponto pertinente na fala deste docente é considerar que a não aderência desta lei é justificada por sua transversalidade. A Lei n.º 10.639/2003 impacta diretamente o sistema educacional, exigindo a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos

currículos escolares e na formação de professoras/es de todas as áreas de conhecimento, conforme o entendimento dado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos. (Brasil, 2004, p. 23)

Portanto, observamos que realmente a Lei n.º 10.639/2003 é uma legislação transversal, ao considerarmos que sua abrangência vai muito além de um único campo ou setor educacional, ao ter implicações sociais e culturais amplas, visando a promoção da igualdade racial e o reconhecimento da diversidade cultural de nosso país.

Ao tomar conhecimento da Unilab, o docente José reconhece a magnitude desse projeto de Universidade. Porém, em contraposição a avanços similares a este, este docente comenta sobre uma notícia da Prefeitura de Lisboa: *Coisas grandes como universidades como essa sendo criadas. Mas vi recentemente que a Prefeitura de Lisboa proibiu um evento de intervenção na cidade, um evento cultural, para marcar a história da escravização dos negros pelos portugueses.*

O trecho acima refere-se à votação pela construção de um monumento dedicado às milhões de vítimas da escravidão na Ribeira das Naus, uma região portuária importante na historiografia de Portugal. Nesse acontecimento houve tanto os movimentos a favor da construção desse memorial da escravização, quanto o movimento contra. O docente José apresenta esse caso para demonstrar que existem movimentos que favorecem mudanças culturais, porém há também movimentos contrários, tendo em vista que:

É uma questão complicada, porque a gente tem que mudar a cultura, e mudar a cultura você não faz por decreto, por lei. A mudança cultural vem pelo convencimento, pela empatia, vem por abraçar quem é contra, né? E se unir para dialogar. Não é por um enfrentamento simples e puro que você chega lá, você tem que estabelecer um diálogo. Um diálogo em que o conflito seja exposto, mas não de maneira que...gere um embate, simplesmente. Não é destruindo o outro lado que você vai convencer de que ele está errado. [José]

Para este docente, a mudança cultural proposta pela Lei n.º 10.639/2003 não se efetivaria por ela mesma. A mudança cultural viria pela empatia, segundo ele, *por abraçar quem é contra*. A fala deste docente é importante, pois marca seu posicionamento diante dos enfrentamentos. Se considerarmos a implementação da Lei n.º 10.639/2003, sem enfrentamentos, haveríamos

de ficar à mercê dessa empatia que viria quase que de forma osmótica? Para Delgado e Stefancic (2021), a crença de que simplesmente oferecer uma narrativa alternativa ao discurso de ódio, incorre no que os autores denominam de *a falácia de empatia*, a ilusão de que ao propor um argumento mais justo, isto ocasionaria a substituição das narrativas preconceituosas. Pensar desta forma é atraente, porém historicamente falso.

Em relação ao corpo docente do curso de Licenciatura em Química e a forma como este recepciona as mudanças curriculares, José ressalta que:

As pessoas já têm as disciplinas prontas. A gente tem carga horária bastante completa de todos os professores. Então, como é que você investe em novas disciplinas, em novas cargas horárias, né? Tirar as pessoas da área de conforto sem uma mudança estrutural pensada para isso? Esse é um ponto. Outro ponto é que os PPC, também por tradição, são construídos muitas vezes de maneira isolada pela Coordenação. Sem uma discussão departamental, sem uma discussão expandida. Então, o NDE e o Colegiado do curso, via de regra, são pouco envolvidos, principalmente nessa parte, vamos dizer filosófica, política, social. São envolvidos na parte de carga horária. Isso, sim é interesse de todo mundo. Mas passou isso. Quais são as disciplinas? Qual a carga de cada uma? Quais são as relações entre elas de dependência? E fica nisso. Então, também é uma falta de tradição em olhar para o PPC como referência de trabalho na sua atividade docente. [José]

No trecho acima, notamos uma preocupação do docente José para que as mudanças estruturais sejam bem elaboradas. No entanto, mesmo que haja um cuidado para que essas mudanças sejam implementadas, observo que um dos documentos que efetiva isto, o PPC, não é construído de forma coletiva. Tampouco há uma compreensão de que este documento curricular é uma das referências das práticas pedagógicas dessas/es docentes. Para além disto, este docente relata que são poucas/os as/os docentes envolvidas/os nas discussões filosóficas, políticas e sociais, não havendo uma mobilização para que as/os docentes repensem os currículos e abandonem práticas preconceituosas (Patton, 2016). Portanto, se poucas/os docentes repensam suas práticas, dificilmente a formação de professores e professoras de Química dialogará com as questões étnico-raciais.

As análises dos fragmentos da *entrevista-conversa* com o docente José, apresentados nessa seção, permitiram ampliar os indícios acerca da abordagem da temática das RERs no curso de Licenciatura em Química. A princípio, ao percebermos que o docente José conhecia a Lei n.º 10.639/2003 e, sendo a primeira *entrevista-conversa* com um docente do curso de Licenciatura em Química da UFJF, isto de alguma forma marcava um certo entusiasmo para mim. Diferentemente das possibilidades ocultas (Gonzaga; Gonçalves, 2022) no PPC do ano de 2020, o conhecimento da legislação, até aquele momento, era uma esperança de escutar sobre

os ditos das RERs neste curso. No entanto, não foi assim. Compreendi que, mais do que conhecer, defender e implementar esta legislação, é necessária uma outra concepção de educação e de formação (Gomes; Silva, 2007). O docente José descreve que a Lei n.º 10.639/2003 *não pegou*, sob a justificativa de ser uma lei transversal. Porém, qual seria o impeditivo entre a transversalidade e a implementação de uma legislação?

Ao ser questionado sobre a possibilidade de inserção da temática das RERs, este docente relata que há possibilidades, porém não vê uma proximidade desta temática com os conteúdos químicos que compõem a formação dos futuros professores e professoras de Química. Além disso, demonstra estar ciente de que o curso de Licenciatura em Química da UFJF não promove discussões acerca das RERs. Um dos caminhos apresentados por este docente para a inserção desta temática é a possibilidade da criação de uma disciplina de ética. Contudo, a partir de sua fala, não conseguimos compreender de que forma as questões étnico-raciais poderiam ser contempladas com a criação desta disciplina.

Em relação ao corpo docente deste curso, percebemos que há questões que excedem a implementação da temática das RERs, tais como: i. não há engajamento das/os docentes nas reestruturações dos PPCs; ii. preocupação apenas com a carga horária das disciplinas; iii. a não tradição de compreender o PPC como parte da prática docente. Portanto, as análises tecidas até este momento, indicam que os ditos sobre as RERs se encontram no silenciamento da implementação da temática, seja no documento curricular, seja pela *entrevista-conversa* com o docente José.

A partir da *entrevista-conversa* com o docente José, observamos que há indícios que o currículo é pensado enquanto uma propriedade intelectual (Harris, 1995) que, até o presente momento, só tem dialogado com determinados conhecimentos, sendo eles em sua maioria produzidos no Norte Global (Santos, 2007). Outro princípio que mobilizamos nas análises dos fragmentos foi *branquitude como propriedade* (Harris, 1995; Ladson-Billings; Tate, 1995), compreendendo a branquitude enquanto um objeto de direito que pode ser articulado em diversos setores, político, social e institucional, para a manutenção do controle (Harris, 1995). Neste curso, observamos que a manutenção deste controle, em relação à temática das RERs no curso de Licenciatura em Química se dá a partir tanto do silenciamento no PPC quanto na extensão disto para a prática das/os docentes formadores de professoras/es de Química. Como romper com isto?

7.3. A *entrevista-conversa* com o docente Sérgio: o Contexto de Ser um Docente Negro no Departamento de Química na UFJF

Nesta seção, apresentamos as análises tecidas dos fragmentos do docente Sérgio que denunciam como as questões raciais e os racismos atravessam o Departamento de Química da UFJF. Este docente anuncia as experiências de habitar um corpo que não é aceito e não tem representatividade dentro deste espaço institucional. A fim de compreendermos este lugar, optamos por construir uma nova seção, na medida em que esta *entrevista-conversa* caminhou por rumos distintos se comparada a *entrevista-conversa* com o docente José.

7.3.1. Quem era o docente Sérgio para mim?

O encontro com o docente Sérgio fechava as *entrevistas-conversas* que estavam previstas até então. Diferentemente do docente José, encontrá-lo, de forma virtual, não era algo tão diferente. Havia uma certa proximidade entre mim e Sérgio, pois durante a pandemia de COVID-19, participei de seu grupo de pesquisa. Na época da iniciação científica, lembro de nossas reuniões se estenderem por horas, sempre havia muita a se falar. Quando decidi entrevistá-lo, sabia que haveria muito a ser dito. Mas também havia o medo de não saber conduzir aquela entrevista, de não conseguir fazer as perguntas que havia planejado. Eu tentei de todas as formas fazer as perguntas, mas, diferentemente das outras entrevistas, não conseguia fazer cortes abruptos no que ele me contava. Naquela entrevista eram muitas coisas: angústias, dores, violências, relatos de racismos. Recordo o quão difícil foi me aproximar da transcrição dessa entrevista, o quanto relutei em ouvi-lo, em saber das coisas que se passavam no Departamento de Química.

Sérgio *um negro de gênero masculino* com dois diplomas, o primeiro em Química, o outro em Filosofia. Professor Universitário há mais de 20 anos, mas com um histórico que durante minha graduação toda tentei entender e me questionava: Por que ele era técnico em enfermagem e tinha sido enfermeiro no Hospital Universitário da UFJF? Sérgio contou sobre seu sonho de cursar Medicina, do quanto, até mesmo, para sua família, ser um médico negro era sonhar alto demais:

(...) quando eu falei que ia fazer medicina, todo mundo falou: “ah...vai sim, coitado.” Não é aquele vai, vai, coitado, mas tipo assim, vai, vai. Aquele tipo, medicina não é profissão de negro, né? É profissão de branco. Minha mãe: “coitadinho, meu filho, está sonhando alto. Se ele de repente ocupar algum cargo, algum posicionamento que lhe dê

algum sustento e que ele viva confortavelmente, estará dando lucro.”
[Sérgio]

Neste fragmento, compreendemos o quanto o racismo estrutural, presente em seu meio familiar, aniquilou os sonhos e desejos deste docente. Sérgio queria ser médico e isso lhe foi negado. Para sua família e para o imaginário social brasileiro, a Medicina era/é uma profissão para pessoas brancas. Em nossa *entrevista-conversa*, ele não mencionou sobre o curso de Enfermagem. Deduzimos que era uma tentativa de se aproximar da Medicina. Não me permiti saber, não por não haver interesse, mas o fluxo da entrevista seguiu rumos inesperados.

7.3.2. Os “(não)ditos” das RERs a partir do dizível pelo docente Sérgio

Nesta subseção, planejávamos partilhar os fragmentos da *entrevista-conversa* com o docente Sérgio. Entretanto, percebemos que esta entrevista demandava uma nova organização. É válido nos questionar: O que foi dito durante a *entrevista-conversa* com este docente, que impactou uma nova organização para esta dissertação? Mesmo que tenhamos estruturado essa *entrevista-conversa* (Apêndice F) similar às realizadas com a/os demais docentes participantes desta pesquisa, observamos que o dizível por este docente nos fez encarar as dinâmicas raciais dentro deste departamento. Sérgio nos revelou aspectos significativos que se entrelaçam ao contexto do ser uma pessoa negra no Departamento de Química da UFJF, nos apresentando tudo que precisou construir neste espaço para ter o *Poder de Falar*.

Ao analisarmos as categorias da TRC, referencial teórico mobilizado nesta pesquisa, identificamos uma limitação em nossa capacidade de abordar todas as questões relatadas por este docente de maneira apropriada e completa dentro dos parâmetros tradicionais de análise. Sendo assim, percebemos a necessidade de repensar a abordagem e encontrar uma forma alternativa de apresentar as narrativas e *insights* valiosos fornecidos por ele durante a entrevista. Portanto, a entrevista com o docente Sérgio não apenas influenciou, mas também reforçou a necessidade de uma revisão estrutural que permitiria uma melhor integração e reflexão das informações essenciais trazidas por ele para o desenvolvimento desta dissertação. Dessa forma, decidimos propor um novo capítulo, o Capítulo VIII, para apresentarmos a *entrevista-conversa* com o docente Sérgio escancarando o contexto em que a raça e os racismos são tratados no Departamento de Química da UFJF, sendo um terreno hostil em relação às RERs dentro deste espaço institucional.

CAPÍTULO VIII – AS VIVÊNCIAS DE UM DOCENTE NEGRO NO DEPARTAMENTO DE QUÍMICA DA UFJF

Neste capítulo, optamos por apresentar uma perspectiva diferente. Em vez de nos aprofundarmos em análises detalhadas da *entrevista-conversa* com o docente Sérgio, destacamos questões relevantes. Levantamos abertamente as dinâmicas raciais e os casos de discriminação racial presentes no Departamento de Química da UFJF. Embora, inicialmente, esta dissertação não tenha sido concebida como um espaço potente para denúncias, acabamos seguindo por esse caminho. Sentimos a responsabilidade de escutar e dar visibilidade às angústias, dores, violências e situações de discriminação racial relatadas por este docente. Sérgio compartilha suas experiências de viver em um corpo não reconhecido, sem representatividade ou *Poder de Falar* dentro deste ambiente institucional.

A estruturação da *entrevista-conversa* com o docente Sérgio (Apêndice E) foi similar às demais *entrevistas-conversas* com a e os docentes negros vinculados ao curso de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF. Apesar disso, Sérgio me contou histórias, as suas histórias. Como pensar essas histórias contadas enquanto um movimento (in)consciente das discriminações do passado que reverberam na sua vivência?

Sendo assim, mobilizo a leitura atenta das histórias contadas nesta *entrevista-conversa* como uma ferramenta para nos aproximar do contexto de ser uma pessoa negra dentro do Departamento de Química da UFJF. Neste capítulo, apresento alguns dos fragmentos das histórias do docente Sérgio que relacionam suas vivências sendo um docente negro dentro deste departamento. Compreendo que nomeio enquanto histórias os fragmentos que são compostos por elementos de enredo, complicação e conclusão (Bell, 2003). Além disto, arriscamos dizer que são histórias contra narrativas, “contam” ou testemunham relações sociais que a cultura dominante tende a negar ou minimizar” (p. 8, *tradução nossa*)⁶⁰. De acordo com Delgado e Stefancic (2021):

As histórias podem dar voz a eles [as vítimas da discriminação racial] e revelar que outras pessoas têm experiências semelhantes. As histórias podem nomear o tipo de discriminação (por exemplo, microagressões, discriminação inconsciente ou racismo estrutural); e, uma vez nomeada, ela pode ser combatida. Se a raça não é real ou objetiva mas uma construção, o racismo e o preconceito podem ser destruídos (...) (p. 71, *grifo nosso*).

A escolha por essas histórias incide no fato de que durante a nossa *entrevista-conversa*, outras histórias foram contadas, externas ao âmbito profissional desse docente. Porém, foram

⁶⁰ No original: *Counter-narrative stories 'tell on' or bear witness to social relations that the dominant culture tends to deny or minimize.*

importantes para nos situarmos de seu Lugar de Fala (Ribeiro, 2017). Tendo em vista que o encontro com este docente foi motivado pelo objetivo desta pesquisa - analisar os “(não)ditos” sobre a temática das RERs no curso de Licenciatura em Química da UFJF. Compreendo que ao optar por essas histórias circunscritas no Departamento de Química, além de ser uma denúncia, de alguma forma nos faz refletir sobre o processo de não implementação da temática das RERs, nesse curso. Como pensar esta implementação, se as RERs entre as/os docentes vinculadas/os a este departamento são problemáticas?

8.1. Contando histórias: as vivências de Sérgio dentro do Departamento de Química da UFJF

Naquela *entrevista-conversa*, o docente Sérgio permitiu e nos confiou que eu me aproximasse de suas vivências enquanto um homem e docente negro. Relatos pessoais e profissionais que desenhavam a trama de sua vida. O início da narrativa construída por este docente foi antecedido pelo questionamento sobre o conhecimento acerca da Lei n.º 10.639/2003 e da temática das RERs. Ao me responder que não compreendia muito bem o que viria a ser esta legislação e a temática, em poucas palavras já estamos imersos em sua história.

Dentro do Departamento de Química da UFJF, o docente Sérgio relata que por muito tempo não foi ouvido e precisou romper com muitas questões. Com orgulho ele diz:

Hoje, eles são obrigados, muitos ali têm que me engolir, porque eu cheguei lá, né? Cheguei a titular. Consegui chegar à posição de pesquisador 1D no CNPq. Coisa que eu sou o primeiro que rompeu essa barreira dentro do departamento, independente de etnia. Hoje, quando eu abro a boca, eles calam e escutam. Porque, antes, quando eu abria a boca, era zombaria. Ah, é tipo, aquela coisa, sabe? Era exatamente...[Sérgio]

Ao ser o primeiro docente deste departamento a conquistar o nível de pesquisador 1D no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Sérgio ressalta que esta conquista se deu independente de sua identidade étnico-racial. Ele menciona que ter alcançado o título de pesquisador 1D no CNPq indica um reconhecimento importante em sua área de pesquisa. Ao afirmar que "*eles são obrigados, muitos ali têm que me engolir*", Sérgio nos comunica que agora sua voz tem mais peso e é levada a sério, em contraste com um passado em que enfrentava zombarias ao se expressar. Esse reconhecimento no campo da pesquisa sugere não apenas um avanço pessoal deste docente em sua carreira, mas também aponta para questões mais amplas, como a representatividade e o respeito no ambiente acadêmico.

No entanto, mesmo empreendendo esforços para que suas conquistas profissionais não tivessem as marcas de seu pertencimento étnico-racial, os caminhos demonstravam o contrário.

Como por exemplo, o relato deste docente acerca de alguns critérios relacionados ao quantitativo de produções científicas para se tornar pesquisador 1D do CNPq, em comparação com outros docentes do Departamento de Química: (...) *eu entrei no mesmo contingente. Ou seja, eu disputei com todos iguais. A diferença é que eu, para passar para o pesquisador 1, eu preciso publicar 130 artigos. Enquanto ele, por exemplo, entra com 50. Já era, né? A diferença é essa.*

Ao destacar uma das diferenças que observou para que chegasse a esta categoria de pesquisador, o docente Sérgio afirma ter disputado com todos igualmente. Ou seja, para ele mesmo havendo uma diferença de critérios a serem cumpridos para chegar a determinados cargos, isto marca uma diferença, e não uma desigualdade. Parecendo haver um certo prestígio para ele em alcançar lugares desiguais, sem equidade.

A chegada e permanência de Sérgio no Departamento de Química da UFJF, demandou que ele disputasse e ocupasse lugares para que pudesse ser ouvido. Um dos relatos marcantes desse docente, foi no dia em que durante uma reunião de departamento, ele se direcionou para um dos docentes e disse: *Cala a boca!* A que lugar se chega para mandar o outro calar a boca? Para Sérgio um lugar de libertação construído por longo tempo: (...) *esse dia foi minha libertação. Quando eu falei cala a boca, mas quando eu falei cala a boca, eu já era pesquisador* (...) Ao me contar essa história, Sérgio parecia reviver com orgulho o lugar conquistado. As vezes em que repetia a frase *eu falei cala a boca*, de alguma forma dialogava com toda sua trajetória. Mesmo que doesse, Sérgio tinha chegado a uma posição que ele dizia ser confortável na sua carreira, tinha construído seu *Poder de Falar*:

*Direito de Fala todo mundo tem. Agora, ter direito de fala e ser escutado, quando eu falo **Poder de Falar**, por quê? Porque as pessoas falam: “olha, você chegou!”. E chegou tendo várias desvantagens. Ele teve que subir a escada rolante andando na direção contrária. Muitas vezes teve que fazer muita força. Chegou. Ele chegou lá. Agora que ele chegou, quebrou. E que sentido quebrou? Porque agora, quando ele abre a boca, é uma trovoada, né? Porque se falar...Porque na última reunião de departamento, eu falei assim: “olha, eu não tenho que provar mais nada pra ninguém, eu já cheguei no topo de carreira.” E aí, tipo assim, né? Um olhou pro lado. Eu não tenho que provar nada pra ninguém. Eu cheguei onde cheguei. (...) Então, foi aquele silêncio, né? [Sérgio, grifo nosso]*

Neste trecho, Sérgio discute a diferença entre simplesmente ter o direito de falar e ser realmente ouvido, destacando o conceito de *Poder de Falar*. Os relatos das vivências deste docente contextualizam o quanto ele foi/é desrespeitado e deslegitimado em seu ambiente de trabalho. Para Sérgio poder se expressar, ele teve que mandar os outros calarem a boca e o escutarem. Isto não foi de um dia para o outro. Este docente teve que construir as brechas

necessárias para falar e ser ouvido. Isso é observado no momento em que menciona ter causado um silêncio na última reunião de departamento, o que ressalta como sua posição e suas palavras agora são levadas a sério, refletindo um avanço significativo em seu poder de influência e expressão dentro do contexto acadêmico. Ele precisou construir seu *Poder de Falar*.

Ao longo desta *entrevista-conversa*, diversas vezes este termo, *Poder de Falar*, foi empregado por este docente. Haveria uma certa proximidade com o conceito de Lugar de Fala (Ribeiro, 2017)? Não sabemos ao certo, talvez tenha sido uma tentativa, um neologismo para nomear todo o processo que teve que correr para poder falar. Para Ribeiro (2017) “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir.” (p. 64). Talvez o *Poder de Falar* seja o Poder de Existir. O que este docente precisou fazer para poder existir perante aos outros, perante ao Departamento de Química?

Ele chegou lá, como inúmeras vezes repetiu ao longo de nossa *entrevista-conversa*. Não chegou com o *discurso derrotista ou de mimimi*:

Então, eu cheguei lá, não cheguei com discurso derrotista ou de mimimi, tipo: “ah...porque eu sou preto, então eu mereço ser titular. Porque eu sou preto, eu mereço...” Não! Não teve esse discurso. Eu cheguei lá, disputando de maneira desigual, porque essa que é a verdade. Para alguns, tudo é muito mais fácil. Para mim, eu tive dificuldades. Tive pessoas torcendo e fazendo movimentos, blindagens, para que eu não chegasse lá. Até o ponto de questionar se eu devia fazer ou não a progressão para titular. Até esse tipo de questionamento que eu coloquei. Para você ver a coisa. E é estrutural, não é velada, é estrutural. [Sérgio]

É muito difícil ouvir e ler diversas vezes esse fragmento. Primeiro, pelos termos, *discurso derrotista* e *mimimi*, estes parecem acionar uma revolta dentro de mim. Porém, ao mesmo tempo, não consigo esquecer o quanto sua cor da pele, seu pertencimento racial, aniquilou seu sonho de ser médico. Sérgio queria conquistar posições sem ter influência de sua negritude. Mas como podemos nos esquecer de algo que os outros insistem em nos lembrar? Sem duvidar da nossa capacidade intelectual, a ponto do docente Sérgio questionar se deveria iniciar o processo de progressão para docente titular. Como deve ser se perceber dentro de um ambiente em que as pessoas torcem e fazem *movimentos, blindagens*, para que você não conquiste lugares? Ao fim deste fragmento, ele afirma que o racismo dentro do Departamento de Química da UFJF não é velado, como eu pensava ser. É um racismo estrutural⁶¹!

Segundo Sérgio, os docentes deste departamento não sabem que são racistas:

⁶¹ Ao mobilizarmos o termo racismo estrutural, compreendemos, de acordo com Almeida (2019), que o racismo é uma regra em nossa sociedade, e não exceção. O racismo é um fenômeno decorrente da estrutura social que se infiltra por entre as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares. Compreender que o racismo não é apenas um ato isolado de um indivíduo ou grupo, e sim estrutural, demanda que tenhamos responsabilidade frente ao combate aos racismos e aos racistas.

*(...) teve uma professora Dandara. Negra, preta, igual eu. Ela fez mestrado e eu lembro que ela ficava muito na dela e tal, e foi uma grande felicidade dela quando eu voltei e fiz o doutorado. Ela não tinha feito doutorado, ela fez mestrado. Naquele tempo, era mais difícil. Ela chamava até de Dadá. Uma pessoa incrível, nem sei se está viva, mas era a única representante, e mesmo assim daquele jeito: ah..a Dadá. Alguém que está ali, mas que não tem importância. O importante é o fulano, o cicrano. Ah..é a Dadá. Por quê? Porque, na verdade é isso. A cultura. Eu não estou defendendo um lado. Estou sendo bem parcial. Porque não eram as preocupações deles. **Aliás, eles nem sabiam que eram racistas.** [Sérgio, grifo nosso]*

O racismo está impregnado em nossa sociedade, seja nos pensamentos ou estruturas sociais, colocando os grupos minoritários em posições subordinadas (Delgado; Stefancic, 2021). Mesmo sem saber que são racistas, de alguma forma *sabem* que implementar a temática das RERs não é uma preocupação para eles, pois, segundo Sérgio: *(...) eles nunca se atentaram para isso. As preocupações deles são outras. As preocupações deles são aquelas que não dependem dessa questão étnico-racial. Por quê? Porque eles não passam por esse tipo de problema.*

Há uma certa naturalidade na não abordagem das questões étnico-raciais, havendo um certo *direito absoluto de excluir* (Harris, 1995). Não vivenciar na pele as mazelas do racismo, não dá o direito de excluir que o racismo existe e é endêmico na nossa sociedade. O que é viver em uma sociedade, em que mais da metade da sua população se autodeclara negra, e não haver a preocupação de problematizar em diversos setores a contribuição desta população na construção da sociedade, do conhecimento científico e de tantas outras áreas? Como não me preocupar com a abordagem das RERs na formação de todas/os profissionais brasileiras/os?

Ao ter ciência da magnitude do racismo impregnado nas vivências do docente Sérgio dentro do Departamento de Química da UFJF, espontaneamente indago-lhe sobre seu cabelo *blackpower*. Teria sido motivo de comentários racistas? Ele me conta que sempre foi *cabeludo* e se recorda de um episódio em relação a isto:

(...) quando eu fiz um projeto lá, tinha um cidadão lá, um dos gerentes lá do projeto, que chegou pra mim e falou assim: “cê não vai cortar esse cabelo não?” “Não! Eu sou professor. Se tiver que cortar o cabelo, então, corta o seu.” Quer dizer, toma conta do seu cabelo. Do meu tomo eu. Aqui, eu estou aqui, no prédio de pesquisa. O meu pessoal, a minha aparência, não diz respeito pra você. Não quero saber da sua opinião. Ficou meio assim, entendeu? [Sérgio]

Mesmo que o docente Sérgio tenha orgulho de seu fenótipo, percebemos que há momentos em que seu corpo e cabelo são atravessados pelos olhares da sociedade que, (in)conscientemente, estabelece uma hierarquia étnica e estética que compara as características das pessoas não-brancas ao padrão estético branco (Gomes, 2020).

Ao me questionar sobre eu ter feito o uso da cota racial para o ingresso na Universidade, este docente diz que: *Porque tem muitos aí que utilizam desse tipo de argumento para...Um maniqueísmo. Para se beneficiar. Então, se ser negro vai trazer benefício, eu sou negro. Se não, é isso. Mas eu acho que é isso, né?* Este beneficiamento descrito por este docente, diz mais de um movimento das pessoas brancas que usam e desfrutam dos privilégios da branquitude (Harris, 1995). Os nossos direitos, os direitos das pessoas negras, foram tolhidos e as reparações, tais como as Ações Afirmativas, ainda são medidas irrisórias perto das atrocidades físicas, mentais e do cerceamento dos nossos direitos. Um discurso como esse, proferido por uma pessoa negra, contribui com os discursos da branquitude.

Em contrapartida, mesmo com algumas controvérsias em relação às Ações Afirmativas, este docente compreende ser *um incômodo* dentro deste departamento, ainda mais após disputar e conquistar seu *Poder de Falar*: *Eu hoje sou o incômodo naquele Departamento. Sou o incômodo. Aliás, não sou convidado para muita coisa, especialmente por quê? Porque o problema de eu trazer esse incômodo assim, só que agora com esse contexto. O Poder de Falar.* Vemos a importância de políticas públicas, tais quais as Ações Afirmativas, para ampliar a representatividade de pessoas negras nesses ambientes institucionais. Porventura, isso poderia fazer com que Sérgio não se sentisse sozinho em um departamento que curiosamente está localizado em um município que tem uma grande parcela de pessoas negras.

Não sabemos se ao conquistar seu *Poder de Falar*, Sérgio é efetivamente escutado no Departamento de Química da UFJF, sem que haja *zombarias*. No entanto, enquanto estive imersa na transcrição da nossa *entrevista-conversa*, vejo que as histórias angustiantes, tristes e revoltantes não podem ser esquecidas ou não ouvidas. Mas Sérgio termina nosso encontro com uma história que o faz sorrir. De uma história que afirma a importância das Ações Afirmativas para enegrecer os espaços institucionais. Mesmo que esta história ainda fale sobre o racismo estrutural, ela diz da potência da conquista de ser, nas palavras de Sérgio, um *afrorepresentante*:

eu fui a USP de Ribeirão Preto dar uma palestra. Aí, esse meu colega é muito engraçado, ele é alto assim, é louro, do olho azul e tal. Mas ele é um cara totalmente do bem e muito incisivo nessas questões de preconceito, etc. E ele me chamou justamente pra provocar isso mesmo. Ele chegou lá. Eu sentei. “Hoje nós vamos ter a palestra do professor Sérgio” Aí ele falou, falou, falou. “Então, por favor, professor, a fala é sua.” Quando eu levantei assim e olhei para a plateia. Aí você via assim, uns rostos assim, “É ele, né?” E tinha apenas, assim, duas ou três pessoas afrodescendente. E elas abriram um sorriso. Tipo, né? (...) Abriu aquele sorriso e tal. Aí eu olhei assim, eu sou esse cara que esse camarada está falando. Eu sorri naquele dia, né? [Sérgio]

8.2. O que eu escutei de tudo aquilo que Sérgio pode falar?

Não posso mentir, demorei a escutá-lo. Precisei que houvesse um movimento de minha orientadora e do e das docentes da banca de qualificação, para escutá-lo. Compreendi todo o esforço que ele fez para que eu o escutasse. Ele não respondeu às perguntas que eu fiz. Lembro de terminar esta *entrevista-conversa* sem saber ao certo o que tinha acontecido. Eu sabia muito mais sobre a vida do docente Sérgio, do que sobre as RERs no curso de Licenciatura em Química da UFJF. Demorei a entender, mas sabiamente, aos pouquinhos, a sua história foi desenhando o contexto das RERs dentro deste Departamento de Química. A *entrevista-conversa* com o docente Sérgio diz muito sobre como a raça e o racismo se entrelaçam ao contexto de ser uma pessoa negra dentro deste departamento. Infelizmente, relatos tão violentos quanto do docente Sérgio confirmam a *permanência do racismo* (Stefancic, Delgado, 2021), de um racismo estrutural, e não velado.

O docente Sérgio me contou muitas histórias. Me permitiu conhecer sua narrativa, uma narrativa de altos e baixos. De dores e sofrimentos. Mas também de alegrias e conquistas. Para ser ouvido dentro de seu ambiente de trabalho, ele teve que ir para um lugar. Ele teve que conquistar um lugar. Para uma pessoa negra atingir um lugar, que socialmente é tido como um lugar para pessoas brancas, ela tem que correr muito. Sérgio conseguiu conquistar esse lugar, ele pode mandar calar a boca. Ao mesmo tempo que este lugar o liberta, é muito dolorido. Ele percebe tudo isso. Ele chegou lá, (...) *não cheguei com discurso derrotista ou de mimimi*. Talvez, se ele precisasse recorrer a este discurso, as pessoas diminuiriam suas conquistas, fariam que ele só chegou aqui por conta das Ações Afirmativas. Mesmo compreendendo toda a problemática deste docente seguir negando a potencialidade e necessidade dessas ações, vejo que esta é uma questão que talvez ele não saiba explicar, mas é uma dor dele. É algo não curado. São as feridas do racismo estrutural. O discurso seduzente da meritocracia que insiste em negar as diversas desigualdades.

Ele me contou toda essa história. Ele teve que ir a lugares que outras pessoas não precisaram ir. Ele teve que estar no topo. Na frente de todo mundo. Ser o primeiro pesquisador 1D do CNPq para dizer: *Cala a boca!* Para contar sua história, ele precisa lembrar das dolorosas experiências racistas. Ele afirma que o racismo existe e é estrutural. Ele se questiona se deveria fazer a progressão ou não a professor titular. O que os outros docentes desse departamento iam achar? Faz parte da estrutura este não ser um lugar para um *docente-pesquisador-negro*. Ele se lembra com orgulho da banca que compôs esse processo e sua aprovação. Mais uma conquista em meio às blindagens racistas de seu ambiente de trabalho.

O que é o lugar de um docente *preto*⁶² no Departamento de Química da UFJF? O primeiro lugar é a não representatividade. Talvez Sérgio seja o único docente preto neste departamento. Outro lugar é de não ser ouvido. Ele precisa se autoafirmar enquanto *docente-pesquisador*, para ser ouvido, pois: *Durante muito tempo eu não tive voz, essa que é a verdade*. Ele teve que fazer todo um movimento para ser ouvido, preciso chegar a professor titular. Se ele tivesse no início da carreira e fosse falar das questões étnico-raciais, os outros iriam zombar. Em um lugar confortável da carreira: *Hoje, quando eu abro a boca, o estrondo é feio*. As histórias do docente Sérgio são complexas e profundas. É um emaranhado de histórias: histórias familiares, histórias profissionais, histórias de lazer e tantas outras histórias que se entranham em histórias de racismos. Sérgio diz ter conquistado seu lugar, seu *Poder de Falar* no Departamento de Química da UFJF.

Diante desta profusão de histórias contadas pelo docente Sérgio, no próximo capítulo, retornamos à questão de pesquisa desta dissertação, como um movimento cíclico presente no seguinte provérbio *yorùbá*: *Exu matou o pássaro ontem com uma pedra que só jogou hoje*. Pensando nesta pedra enquanto todos esses capítulos construídos em vozes coletivas, que são certas para, talvez não matar, mas acionar nosso olhar para as questões que pulsaram em cada *entrevista-conversa*, nos apresentando pássaros que desconhecíamos: os silenciamentos, os racismos e os apagamentos.

⁶² Utilizamos o termo preto no lugar do termo negro para fazer alusão a uma das histórias contadas pelo docente Sérgio: *Você não conheceu, mas teve uma professora Dandara. Negra, preta, igual eu*.

MINHAS ÚLTIMAS PALAVRAS?

Neste capítulo, reuni os apontamentos provisórios construídos ao longo desses quase dois anos, refletindo sobre as diversas trajetórias, escolhas, possíveis contribuições e limitações desta pesquisa. Além disso, apresentamos algumas perspectivas para futuros estudos.

As considerações que apresentamos são inscritas em um contexto particular, dois cursos vinculados à UFJF, a Pedagogia e a Licenciatura em Química. Desta forma, nesta dissertação, não buscamos por generalizações, mas apontamos caminhos para refletirmos acerca das diferentes disputas em torno da (não)implementação da temática das RERs na formação de professoras/es. Esta dissertação teve como objetivo analisar os “(não)ditos” sobre as RERs nos cursos de Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF, a partir de dois objetos empíricos, os PPCs vigentes até o ano de 2023 e as transcrições das *entrevistas-conversas* com a e os docentes vinculados a estes cursos.

No que diz respeito aos “(não)ditos” sobre as RERs no curso de Pedagogia, as análises dos PPCs me permitiram identificar que não havia a referência explícita à Lei n.º 10.639/2003 ao longo dos dois documentos curriculares. Contudo, foi possível observar os indícios acerca dos ditos sobre as RERs desde 2011, com a abordagem dessa temática em disciplinas obrigatórias da Pedagogia. Além disso, no PPC do ano de 2022, houve a ampliação do registro de disciplinas eletivas que abordavam as RERs, diferentemente do PPC de 2011, em que não consta este registro. Em consulta ao SIGA da UFJF, observamos que o marco de criação de disciplinas comprometidas com a implementação da Lei n.º 10.639/2003, transcorreu após o ano de 2018. No entanto, também identificamos um movimento contrário à implementação das RERs na ementa da disciplina de *Antropologia e Educação*, presente desde o PPC do ano de 2011. A partir dessas análises, alguns questionamentos surgiram e, partindo deles, estruturamos o segundo movimento desta pesquisa, as *entrevistas-conversas* com a e o docente negro vinculado ao curso de Pedagogia.

Nas *entrevistas-conversas* com esses docentes, Nilma e Munanga, consideramos que não houve indícios do engajamento do corpo docente da Pedagogia para além da defesa da importância da abordagem das RERs. Isto é, não foi possível compreender se esta defesa se efetiva nas disciplinas do corpo docente deste curso. Em consonância com isto, a docente Nilma nos relatou que determinadas temáticas ficam restritas a determinadas/os docentes, isto não recairia no tratamento das RERs? No que diz respeito à entrevista-*conversa* com o docente Munanga, seus relatos refutaram a hipótese que tínhamos acerca dele ter sido quem iniciou as discussões da temática das RERs no curso de Pedagogia. Ao nos contar que ele adentra a Faced

da UFJF em que já havia certa solidez dessas discussões, me debruço em recalcular a rota dessa pesquisa, no intuito de me aproximar desse histórico de implementação das RERs. É nesse movimento que esbarro com documentos da Faced, encontrando o nome da docente Petronilha e de seus envolvimento na criação do NEAB da UFJF. Isto se torna um novo caminho, mesmo que não tenha sido a partir de uma *entrevista-conversa* com esta docente, decidimos entrevistar dois novos docentes, sendo eles, o docente Gaudêncio, decano desta faculdade, e o docente Vitor, coordenador na época da implementação do PPC do ano de 2011.

Os relatos desses dois docentes, evidenciaram a potência da docente Petronilha nas movimentações da criação das disciplinas de *Educação e Diversidade Étnico-Racial e Antropologia e Educação*. Enfrentando discussões calorosas dentro da Faced para a criação dessas disciplinas. Além disto, também houve relatos acerca das estratégias necessárias realizadas por esta docente para a criação do NEAB desta instituição. Desta forma, nos questionamos, por que houve o apagamento da docente Petronilha tanto na Faced quanto no curso de Pedagogia da UFJF? Uma das brechas que fica desta pesquisa, quem sabe uma semente que germine futuramente.

Outro aspecto importante na *entrevista-conversa* com os docentes Gaudêncio e Vitor, é a demarcação de que as pesquisas dessa docente não dialogam com as questões das RERs. Isto se confirma em uma única produção científica desta docente acerca deste tema, no entanto há outros registros em reportagens que mostram a inserção desta docente enquanto um espaço ocupado não por sua produção acadêmica, mas por seu Lugar de Fala (Ribeiro, 2019).

No que concerne aos “(não)ditos” das RERs no curso de Licenciatura em Química da UFJF, as análises do PPC referente ao ano de 2020, elucidaram que as discussões acerca das RERs parecem não receber devida atenção na formação das professoras/es de Química. Porém, observamos que há *possibilidades formativas ocultas* neste documento. Em relação às referências mencionadas neste PPC, mesmo havendo dentre elas a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e o PPI, considerando que ambas dialogam com a obrigatoriedade da abordagem das RERs na formação de professoras/es, não houve a aderência desta temática na matriz curricular deste curso. Dessa forma, a partir da análise deste PPC, caracterizamos que houve indícios do silenciamento frente a esta temática. No intuito de aprofundar se essas análises tecidas acerca do PPC se prolongavam na prática docente, convidamos José e Sergio, docentes negros vinculados a Licenciatura em Química da UFJF, para uma *entrevista-conversa*.

A partir da *entrevista-conversa* com o docente José, observamos que para este docente a Lei n.º 10.639/2003 *não pegou*, ou seja, não houve a implementação desta legislação por ser uma lei transversal. Não sabemos se este docente relatava o contexto do curso de Licenciatura

em Química ou seu olhar acerca da implementação desta lei no cenário educacional brasileiro. Todavia, dentro deste curso o docente relatou ter conhecimento de que não há disciplinas que abordem a temática das RERs, coadunando com a análise do PPC. Além disto, em relação ao corpo docente, José nos contou que estes não estão preocupados com a elaboração dos PPCs e poucos dialogam com as questões filosóficas, sociais e políticas, buscando justificar a não aderência da temática das RERs neste curso.

Outro ponto importante nesta *entrevista-conversa* é em relação a proximidade e a possibilidade de inserção da temática das RERs na formação de professoras/es de Química. Para o docente José, não há proximidade entre a temática das RERs e os conhecimentos químicos, mas há possibilidades. Surpreendentemente, este docente cita como exemplo de inserção desta temática, a criação de uma disciplina de ética. Contudo, vimos que o currículo é pensado enquanto uma *propriedade intelectual* (Harris, 1995) que, até o presente momento, só tem dialogado com determinados conhecimentos, sendo eles em sua maioria produzidos no Norte Global (Santos, 2007). Neste curso, observamos que a manutenção do controle da branquitude (Harris, 1995), em ditar os conteúdos que dialogam ou não com o conhecimento químico, se dá a partir tanto do silenciamento no PPC quanto na extensão disto para a prática dos docentes formadores de professoras/es de Química. Desta forma, nos questionamos: Como romper com este silenciamento?

Na *entrevista-conversa* com o docente Sergio escutamos o entrelace das suas histórias acerca das dinâmicas e das discriminações raciais com o contexto de ser uma pessoa negra dentro do Departamento de Química. Infelizmente, suas histórias confirmam a *permanência do racismo* (Stefancic, Delgado, 2021), de um racismo estrutural (Almeida, 2019), e não velado. Ele me contou de alguns lugares que teve que ir, de suas corridas para estar no topo e na frente de todo mundo. Foi o primeiro pesquisador 1D do CNPq deste departamento, e junto a isto pode dizer: *Cala a boca!* E se sentir liberto de algumas amarras. Faz parte da estrutura, a Universidade não ser um lugar para um *docente-pesquisador-negro*. Se este corpo adentra a este ambiente, há blindagens em seu percurso. O que é o lugar de um docente *preto* no Departamento de Química da UFJF? Talvez este lugar possa ser traduzido na não representatividade, na não escuta e de ser um incômodo, como relatado pelas histórias profundas e complexas deste docente. Ao fim dessa *entrevista-conversa*, sabemos que Sérgio lutou muito e conquistou um lugar, o seu *Poder de Falar* no Departamento de Química da UFJF. Como pensar a implementação da temática das RERs em um departamento em que a representatividade negra ainda é um incômodo, não pode falar e ser ouvida?

Apesar das considerações acima serem significativas para o contexto das RERs nesses dois cursos, notamos que seja fundamental destacarmos as limitações encontradas no caminhar desta pesquisa. Quanto à TRC compreendo ter sido um grande desafio construir um diálogo entre os fragmentos das *entrevistas-conversas* com as pesquisas dos teóricos da TRC. Neste movimento embrionário, ao final das análises, possibilitadas por este referencial teórico, compreendemos a potencialidade enquanto parte metodológica da pesquisa. Além disso, reflito sobre a necessidade de ampliarmos as pesquisas brasileiras vinculadas a TRC. Nas análises dos PPCs, investigamos os desdobramentos da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 nesses documentos. Considerando o mais recente parecer, Parecer CNE/CP n.º 22/2019, que versa sobre a formação de professoras/es contemplando a BNC-Formação, como perspectiva futura, apontamos para pesquisas acerca dos “(não)ditos” das RERs nos PPCs estruturados após essa normativa, o que haveremos de encontrar? Em relação aos participantes desta pesquisa, considero que as escolhas deles foram pertinentes. Todavia, compreendo que a participação de um quantitativo maior, em especial da docente Petronilha, dariam contornos, talvez, mais profundos para pensarmos os modos como a implementação das RERs se deu no curso de Pedagogia da UFJF. Em relação ao curso de Licenciatura em Química, compreendo que a pesquisa acabou nos levando para outros lugares, nos fazendo refletir sobre as dinâmicas raciais e os racismos que configuraram as vivências dentro do Departamento de Química, seria muito importante escutar o docente que ingressou via cotas raciais neste espaço institucional.

Refletindo sobre as possíveis aproximações das análises desses dois cursos, observo que nesta pesquisa pude *entrevistar-conversar* duas personalidades negras masculinas relevantes no cenário da UFJF: o docente Munanga e o docente Sergio. Nos levando a questionar: Por que há indícios de silenciamentos da temática das RERs no curso de Licenciatura em Química desta instituição? Porque diferentemente do docente Munanga, Sérgio não adentra a um departamento receptivo a essas questões. Primeiramente, Sérgio precisou ter o *Poder de Falar*: se impor, falar e ser ouvido. Talvez, Sergio esteja fazendo um caminho similar ao da docente Petronilha, conquistando espaços e se articulando estrategicamente para que, talvez, futuramente, esta temática seja contemplada na formação de professoras/es de Química da UFJF.

No curso de Pedagogia, além dos ditos acerca das RERs, percebemos alguns indícios que nos levam a problematizar um possível apagamento da docente Petronilha e de suas contribuições para a implementação das RERs. Iniciei esta pesquisa tendo apreço em pesquisar um dos cursos que foi pioneiro na implementação dessa temática dentro do contexto da UFJF. Ao fim dela, reflito sobre a necessidade de que outras pesquisas aprofundarem esse histórico e

analisem se e como a interseccionalidade de raça e gênero talvez tenha contribuído para o apagamento desta docente, e de tantas outras, nesses espaços institucionais. O apagamento dela seria por ela ser uma *docente-pesquisadora-mulher-negra*? Como imaginar uma figura central acerca das RERs que não seria referenciada nas *entrevistas-conversas* de nenhum dos docentes vinculados à Pedagogia. Se não houvesse um movimento coletivo, meu e de minha orientadora, para escavarmos esta história, ela seria contada em algum momento histórico desta Faculdade e deste curso?

Por fim, consideramos importante enfatizar que em uma mesma instituição de Ensino Superior, a UFJF, observamos que não houve um consenso em relação à implementação da temática das RERs. Esta ressalva não busca ir de encontro a uma homogeneização dos cursos, compreendemos que há divergências significativas em relação aos cursos de Pedagogia e a Licenciatura em Química. Todavia, ao compreendemos que ambos são cursos formadores de professoras/es e que a Lei n.º 10.639/2003, sendo um imperativo da implementação desta temática, nos questionamos: Como, após duas décadas, não há a implementação desta legislação nos cursos de formação de professoras/es ofertados por esta instituição? Havendo cursos, como a Pedagogia, que apresentam a abordagem da temática étnico-racial negra na primeira década da implementação da referida lei. Em contrapartida, há cursos, tais quais, a Licenciatura em Química, que ainda não demonstram estarem comprometidos com a promoção de uma educação antirracista.

Seriam minhas últimas palavras? Tendo a achar que não! Essa pesquisa e seus desdobramentos ainda irão reverberar de formas distintas em minha trajetória enquanto *docente-pesquisadora-mulher-negra*. Esta dissertação não marca um início desta trajetória, mas deixa marcas. Já fui muitas, mas nunca mais serei a mesma após este complexo ato de pesquisar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cadernos de pesquisa, n. 49, p. 51-54, 1984.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazó Afonso de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?** Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, 2013.

BELL, Derrick Albert. **Brown v. Board of education e o dilema da convergência de interesses**. Revista Direito e Práxis, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 1454–1472, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/59770>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais**. Revista eletrônica dos pós-graduandos em sociologia política da UFSC, 2005.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Legislação, Brasília, DF, dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei n.º 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 22 de abr. 2023.

BRASIL. **Mensagem nº 7**, de janeiro de 2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2003/Mv07-03.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL, **Decreto nº 5.773 P.d.R.-C. Civil**, Editor. 2006, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em 28 de abr. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, de 1º de julho de 2015. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Legislação, Brasília, DF, julho de 2015.

CARVALHO, Francione Oliveira. MARTINS, Mirian Celeste. **A Interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: territórios de Arte & Cultura**. Revista Educação Online, n. 15, jan./abr. 2014, p. 144-157.

DECUIR, Jessica T.; DIXSON, Adrienne D. **“So when it comes out, they aren’t that surprised that it is there”**: Using critical race theory as a tool of analysis of race and racism in education. Educational researcher, v. 33, n. 5, p. 26-31, 2004.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. **Teoria crítica da Raça: uma introdução**. Editora Contracorrente, 2021.

DEUS, Zélia Amador de. **Os desafios da academia frente à Lei n.º 10.639/03**. Revista de Educação Pública, v. 21, n. 46, p. 229–242, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, v. 12, p. 100-122, 2007.

DOS SANTOS, Paloma Nascimento. **Quem (ou o que se) produz sobre relações étnico-raciais e ensino de química?** Apontamentos para um futuro. Scientia Naturalis, v. 3, n. 4, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5795>. Acesso em 20 set. 2023.

DOS SANTOS, Wellington Oliveira. **DISCURSOS SOBRE RAÇA, RACISMO E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ESTUDO DE CASO EM UMA TURMA DE GRADUAÇÃO**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, n. Ed. Especi, p. 549-571, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/449>. Acesso em: 25 mar. 2023.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: Escrivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. DUARTE, Constância Lima. NUNES, Isabella Rosado (orgs). Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, p. 26-46, 2020.

FAIAD, Caio Ricardo; LIMA, Gabriela Aparecida; REZENDE, Daisy de Brito. **A História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos Anais do ENEQ (2004-2020)**. Educação Química em Punto de Vista, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/eqpv/article/view/3249>. Acesso em: 2 jan. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **TEORIA RACIAL CRÍTICA E LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO: NARRATIVAS E CONTRANARRATIVAS DE IDENTIDADE RACIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 6, n. 14, p. 236–263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/141>. Acesso em: 7 nov. 2023.

FIGUEIRA, Hector Luiz Martins; MENDONÇA, Gustavo Proença da Silva. **O CASO BROWN VERSUS BOARD OF EDUCATION E A SEGREGAÇÃO RACIAL NAS ESCOLAS NORTE AMERICANAS EM PARALELO COM O RACISMO BRASILEIRO**. Direito em Movimento, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 159–174, 2020. Disponível em: <https://ojs.emerj.com.br/index.php/direitoemmovimento/article/view/208>. Acesso em: 16 abr. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 16 set. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GONÇALVES, Sheila Cristina; DA SILVA, Priscila Aleixo. **AS DIFICULDADES DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES**. REVISTA ELETRÔNICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS, n. 28, 2018.

GONZAGA, Rhaysa Terezinha; GONÇALVES, Fábio Peres. **HISTÓRIA, CULTURA E RESISTÊNCIA DA POPULAÇÃO NEGRA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORAS/ES DE QUÍMICA NO ESTADO MAIS BRANCO DO BRASIL**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 14, n. 41, p. 306-332, ago. 2022. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1314>. Acesso em: 25 mar. 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Democracia racial**. Cadernos Penesb, v. 4, p. 33-60, 2002.

HARRIS, Cheryl I. **Whiteness as property**. Harvard law review, p. 1707-1791, 1993.

IGNÁCIO, Aline Teixeira; NOGUERA, Renato. **FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O CURSO DE PEDAGOGIA IM/UFRRJ**. Ensaios Interdisciplinares em Humanidades Volume V, p. 42, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 2

JARDIM, Suzane. **O Jim Crow – Reconhecendo estereótipos racistas internacionais – Parte II**. Portal Geledés, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-jim-crow-reconhecendo-estereotipos-racistas-internacionais-parte-ii/>. Acesso em: 16 abr. 2024.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, William F. **Toward a critical race theory of education**. Teachers college record, v. 97, n. 1, p. 47-68, 1995.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Autêntica Editora, 2019.

LOUIME, Clifford Jaylen; SIMMONDS, Keith C.; JONES, Joseph V. **Faculdades e Universidades Historicamente Negras (FUHNS): Motores de Mobilidade na Comunidade Afro-Americana**. Journal of Racial and Ethnic Social Equality, v. 2, n. 1, p. 6-11, 2022. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.55547/jrese.v2i1.27>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MÜLLER, Tânia Mara Pedrosa; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A lei nº. 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 5, n. 11, p. 29-54, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução.

Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:

https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 06 nov. 2023.

NEGREIROS, Dalila. Fernandes de. **Educação das Relações Étnico-Raciais: Análise da Formação de Docentes por meio dos Programas UNIAFRO e AFRICANIDADES.**

Planejamento e Políticas Públicas, [S. l.], n. 48, 2021. Disponível em:

www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/684. Acesso em: 14 jan. 2023.

OLIVEIRA, Iara Terra de; STEIL, Leonardo José; FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto.

Pesquisa em ensino de química no Brasil entre 2002 e 2017 a partir de periódicos especializados. Educação e Pesquisa, v. 48, p. 1-24, e239057, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/dJVXYXd7TMNXftJb7YpMnTp/?lang=pt>. Acesso em: 05 jan. 2024.

PATTON, Lori D. **Disrupting postsecondary prose: Toward a critical race theory of higher education.** Urban Education, v. 51, n. 3, p. 315-342, 2016.

PASSOS, Joana Célia; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. **O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO CURRÍCULO ACADÊMICO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.**

Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 8, n. 19, p. 08-33, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em:

<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/23>. Acesso em: 15 mar. 2023

PEREIRA, Amauri Mendes. **O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A LEI 10.639/03: DA CRIAÇÃO AOS DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO.** Revista Contemporânea de Educação, v. 12, n. 23, p. 13–30, 2017.

PEREIRA, Amauri Mendes; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CONCEIÇÃO, Rosemari Maria. **“BRASIL CHEGOU A VEZ DE OUVIR AS MARIAS, MAHINS, MARIELLES, MALÊS!!!” EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE.**

Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 14, n. 41, p. 384-314, ago. 2022. ISSN 2177-2770. Disponível em:

<https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1358>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PEREIRA, Letícia. **José Custódio da Silva (1897-1933): a trajetória de um químico negro e suas contribuições para a química brasileira no início do século XX.** Revista Brasileira de História da Ciência, v. 16, n. 1, p. 198-216, 2023. Disponível em:

<https://rbhciencia.emnuvens.com.br/revista/article/view/839>. Acesso em 07 nov. 2023.

PEREIRA, Márcia Moreira; SILVA, Maurício Pedro da. **Percursos da Lei 10.639/03:**

antecedentes e desdobramentos. Linguagens & Cidadania, [S. l.], v. 14, n. 1, 2016. DOI:

10.5902/1516849223810. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/23810>. Acesso em: 7 out. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala.** Belo Horizonte: Justificado, 2017.

RODRIGUES, Leandra AMS; BARBOSA, Mayara Lustosa de Oliveira; RIBEIRO, Cristiane Maria. **Mapeando a pesquisa em educação das relações étnico-raciais.** Cadernos de Pesquisa, v. 52, p. e07753, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Pauline, ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Rev. Diálogo Educ. [online]. 2006, vol.06, n.19, pp.37-50. ISSN 1981-416X. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-16X2006000300004&script=sci_abstract. Acesso em 01 de jul. 2023.

ROQUE, Zuleika Stefânia Sabino; VIEIRA, Cléber Santos. **A INTRODUÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ICT UNIFESP.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 9, n. 22, p. 29-48, jun. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/394>. Acesso em: 15 mar. 2023.

ROSA, Katemari. **A Teoria Crítica da Raça na Pesquisa em Educação em Ciências: Novas Perspectivas Teórico-Metodológicas para o Contexto Brasileiro.** In: Bruno Monteiro, Débora Dutra, Suzani Cassiani, Celso Sánchez, Roberto Oliveira. (Org.). Decolonialidades na Educação em Ciências. São Paulo: Livraria da Física, p. 177-190, 2019.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; DE SOUZA, Rafael. **La conversación como metodología de investigación.** Revista Argentina de Investigación Narrativa, v. 2, n. 3, p. 7-18, 2022. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/5765.A>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estudos CEBRAP, n. 79, p. 71–94, nov. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SANTOS, Paloma Nascimento. **Quem (ou o que se) produz sobre relações étnico-raciais e ensino de química?** Apontamentos para um futuro. Scientia Naturalis, v. 3, p. 1604-1616, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/5795>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Eva Aparecida da. **O "(NÃO) LUGAR" DA EDUCAÇÃO ETNICORACIAL NA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA USP, UNICAMP E UNESP.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, n. Ed. Especial, p. 505-529, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/487>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros.** In: Wilma de Nazaré Baía Coelho; Julvan Moreira de Oliveira. (Org.). Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil. São Paulo: Livraria da Física, p. 17-49, 2016.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no currículo da Formação de Professores.** Projeção e Docência, v. 5, n. 2, p. 46-57, 2014. Disponível em: <https://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/388>. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, Álef Vinicius de Jesus; RIBEIRO, Marcel Thiago Damasceno; SOARES, Susel Taís; LOURENÇO, Abner Eliezer. **As pesquisas sobre as relações étnico-raciais e ensino de química na revista QNEsc**. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, v. 16, n. 8, p. 11786-11802, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1651>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (Unilab). **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Química**. Redenção: Ceará, maio de 2020. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/01/PPC_Quimica_volume_X-aprovado.pdf. Acesso em: 23 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Portaria 1.105, de 28 de setembro de 1998 – Estatuto da UFJF**. Juiz de Fora, 28 de setembro de 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Informativo Reestruturação Curricular Pedagogia 2011**. Juiz de Fora, novembro de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora – PROGRAD**. Juiz de Fora: Pró-Reitoria de Graduação/UFJF, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Licenciatura em Química**. Juiz de Fora, novembro de 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Modalidade Presencial**. Juiz de Fora, dezembro de 2022a.

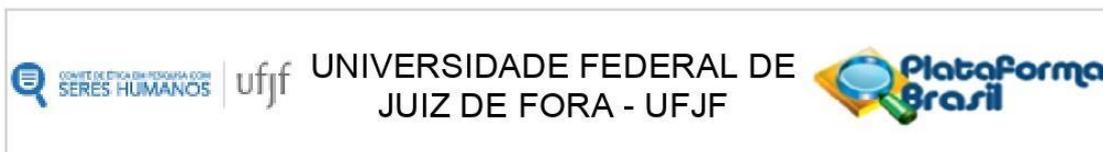
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2022-2027)**. Juiz de Fora, 17 de maio de 2022b.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências**. Educação e Pesquisa, v. 36, p. 705-718, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** [recurso eletrônico - tradução: Cristhian Matheus Herrera]. Porto Alegre: Bookman, 2015.

WESCHENFELDER, Viviane Inês. **CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA RACIAL CRÍTICA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**. In: Reunião Científica da Regional Sul da ANPEd - XII ANPEd Sul, 2018, Porto Alegre. Anais das Reuniões Regionais da ANPEd. Rio de Janeiro: ANPEd, p. 1-6, 2018.

ANEXO A – PARECER DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sentidos das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora a partir das (auto)biografias de docentes negros e negras

Pesquisador: LIVIA TORQUATO VENTURA CANUTO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67007323.7.0000.5147

Instituição Proponente: Faculdade de Educação da UFJF

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.964.970

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

"A presente investigação é de caráter qualitativa, exploratória e bibliográfica tendo por finalidade investigar os sentidos atribuído as questões das relações étnico-raciais por docentes negros e negras que ministram aulas nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A pesquisa visa investigar os desafios e potencialidades da efetividade da temática das relações

étnico-raciais nos referidos cursos de graduação, a partir da (auto)biografia dos docentes negros e negras, utilizando como técnica de coleta de dados a entrevista (auto)biográfica narrativa. Os dados serão analisados pela fenomenologia e pela hermenêutica, compreendendo que a interpretação e o sentido já estão postos, no momento que o sujeito narratiza suas experiências."

Objetivo da Pesquisa:

As informações elencadas foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa.

Objetivo Primário: Analisar os sentidos atribuídos a temática das relações étnico-raciais pelos docentes negros e negras dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF.

Objetivo Secundário: Identificar quais docentes se autodeclaram pretos e pardos nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF; Identificar os documentos legais

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N

Bairro: SAO PEDRO

CEP: 36.036-900

UF: MG

Município: JUIZ DE FORA

Telefone: (32)2102-3788

E-mail: cep.propp@ufjf.br

APENDICÊ A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Professor(a),

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora intitulada como **Sentidos das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora a partir das (auto)biografias de docentes negros e negras**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa incide sobre investigar os sentidos do conceito das relações étnico-raciais nos cursos de Licenciatura vinculados a Universidade Federal de Juiz de Fora a partir da (auto)biografia de docentes negros e negras, visto que há legislações fundamentam e torna obrigatório a implementação dessas temáticas no ensino superior. Em face disso, a presente pesquisa tem como objetivo analisar como os docentes negros e negras fazem aproximações e distanciamentos em relação a temática das relações étnico-raciais nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Caso você concorde em participar, esta pesquisa tem como aporte teórico-metodológico a (auto)biografia e como instrumento de coleta de dados as entrevistas (auto)biográficas, tendo como eixo temático as relações étnico-raciais. Portanto, esta pesquisa consistirá na estruturação de um encontro com você para que seja gravada a entrevista, esta entrevista utilizará apenas a captação de voz. A entrevista consistirá na escuta da sua autobiográfica, direcionando três tópicos que julgo serem importantes para o desenvolvimento da pesquisa: sua trajetória profissional e acadêmica e as relações étnico-raciais, sua visão acerca das orientações para a Educação das relações étnico-raciais no ensino superior e dos limites e das possibilidades de inserção da Educação das Relações Étnico-raciais nas práticas pedagógicas nos cursos Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química da UFJF. Após nosso encontro, a entrevista será transcrita na íntegra e encaminhada para sua apreciação, podendo haver alguns pontos que será solicitado a complementação caso seja de sua livre e espontânea vontade. Novamente, haverá a transcrição dessa complementação e sua apreciação quanto ao conteúdo da entrevista. Em sequência, a transcrição da entrevista será analisada. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: cansaço ou estresse durante a entrevista, constrangimento ao expor memórias sobre sua vida, invasão da privacidade, estigmatização do que foi revelado durante a entrevista. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, comprometo-me a assegurar que:

- seus valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos serão sempre respeitados;
- os dados obtidos na pesquisa serão utilizados exclusivamente para a finalidade descrita e acordada nesse TCLE;
- haverá confidencialidade e privacidade dos dados da pesquisa;
- haverá a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em seu prejuízo;

Portanto, buscarei minimizar os desconfortos e riscos decorrentes dessa pesquisa, garantindo um local reservado e respeitando sua liberdade em não relatar eventos de sua vida que julgue serem constrangedores.

Em relação aos benefícios decorrentes dessa pesquisa esses são: a nível pessoal, fomentar um espaço de reflexibilidade e, talvez, ressignificações das experiências dos sujeitos da pesquisa. Em relação ao Departamento de Educação da UFJF, será promover de modo crítico-reflexivo subsídios para fomentar o diálogo sobre a promoção de uma Educação para as relações étnico-raciais na formação docente, a partir da efetiva inserção no currículo das Licenciaturas as diversidades étnico-raciais e culturais brasileira.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizemos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102-3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br



participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). A pesquisadora não irá divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, a pesquisadora avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. As pesquisadoras tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2023. .

Assinatura do Participante

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Nome do Pesquisador Responsável: Livia Torquato Ventura Canuto
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Departamento de Educação
CEP: 36036-900
Fone: (21)971005823
E-mail: livia.canuto@estudante.ufjf.br

Rubrica do Participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

O CEP avalia protocolos de pesquisa que envolve seres humanos, realizando um trabalho cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisa do

Brasil. **Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:**

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF
 Campus Universitário da UFJF
 Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
 CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propp@ufjf.br

APENDICÊ B - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A DOCENTE NILMA

Bloco I: Identificação da Docente	
OBJETIVO	QUESTÕES ORIENTADORAS
<p>Conhecer um pouco da trajetória da docente tanto na formação inicial quanto da docência na UFJF.</p>	<p>(01) Quanto tempo de vínculo você tem com a Universidade? (02) Em relação ao gênero, de que forma você se declara? (03) Sobre sua formação, você é formado em Licenciatura em Pedagogia? (04) Ao ingressar na UFJF, você entra para qual área dentro da Pedagogia? (Se ela falar da migração da área, explore isso) (05) Dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia, você já participou de alguma instância de decisão (coordenador do curso, compôs alguma comissão, colegiado, NDE (núcleo docente estruturante))? (06) Você poderia me contar um pouco sobre a sua trajetória como docente e EREER (tanto na formação inicial quanto no desenvolvimento profissional)?</p>
Bloco II: Questões Normativas Nacionais	
<p>Compreender se a docente conhece a Lei Federal n.º 10.639/2003.</p>	<p>(07) Você conhece a Lei n.º 10.639/03? (08) Após aprovação da Lei, o Movimento Negro, representado pela Profa. Dra. Petronilha Gonçalves e Silva (Relatora) construiu o Parecer CNE/CP 3/2004, visa regulamentar e implementar a Lei n.º 10.639. Por mais que não haja menção explícita na lei sobre a formação de professores, no parecer compreende-se tanto a importância da formação continuada quanto da formação inicial dos professores. Quais disciplinas você leciona no curso? Nessas disciplinas, você consegue ver alguma aproximação ou possibilidade da inserção da temática étnico-racial? (09) Em relação a Resolução do CNE/CP n.º 02/2015 que é referenciada no PPC de 2022, você considera que a formação dos Licenciandos em Pedagogia contemple a valorização e o respeito da diversidade étnico-racial?</p>
Bloco III: Questões Normativas da UFJF	
<p>Compreender se a docente conhece o PDI, PPI e PPC da UFJF</p>	<p>(10) Você sabe o que é o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF? (11) Dentro desse documento, que estabelece os planos de desenvolvimento entre 2022-2027, há ações estratégicas com o recorte em relação às ações afirmativas (política de cotas, legislações referentes às questões raciais, permanência dos estudantes cotistas). Uma das ações é “AÇÃO 3: IMPLEMENTAR CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO”. Pensando na Licenciatura em Pedagogia, até o presente momento você enxerga uma preocupação do corpo docente do curso de Licenciatura em Pedagogia na inserção de conteúdos étnico-raciais na formação docente? (12) Em relação ao Plano Pedagógico Institucional das Licenciaturas aprovado em 2018 e reformulado agora em 2022 (inserção da extensão nas graduações), este documento estabelece que: “Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades</p>

	<p>étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras).” (p. 61).</p> <p>Consigo ver o cumprimento parcial desta normativa, em vista das disciplinas da matriz curricular do curso de Licenciatura em Pedagogia serem eletivas. Ou seja, as disciplinas contemplam a questão da sexualidade, gênero, questões étnico-raciais, mas não são obrigatórias. Na disciplina de Educação e Diversidade II, ministrada por você, durante esse semestre, de acordo com o PPC da Licenciatura é uma disciplina eletiva, certo? Enquanto que a disciplina Educação e Diversidade I, também ministrada por você nesse semestre, é uma disciplina obrigatória. Nesta disciplina não há uma menção explícita da abordagem das RERs, enquanto que a disciplina eletiva há essa abordagem de forma explícita no ementário. Você saberia me dizer por que a disciplina obrigatória do curso de Licenciatura em Pedagogia não apresenta a temática da ERER enquanto que a disciplina optativa apresenta? Por que dessa escolha? Recalcar a disciplina eletiva a questão racial e a obrigatória não?</p> <p>(13) De que forma você compreende a procura dos estudantes? É possível dizer que os alunos matriculados na disciplina de Educação e Diversidade II já são engajados na temática da ERER?</p> <p>(14) Ainda sobre a disciplina EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE II, constatei que as ementas dos anos de 2018 e 2022 apresentam as Questões Étnico-raciais na parte dos conteúdos. Já o PPC reformulado em 2023 apresenta essa temática tanto no conteúdo quanto na ementa da disciplina. Em relação a essa reformulação, você participou?</p> <p>(15) De que forma esse movimento de reformulação das disciplinas com a inserção da temática étnico-racial é visto no âmbito do corpo docente? Há alguma resistência? Ou as alterações são bem-vindas?</p> <p>(16) Para você, o que é a formação antirracista de futuros Pedagogos?</p>
--	--

APENDICÊ C - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE MUNANGA

Bloco I: Identificação do Docente	
OBJETIVO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Conhecer um pouco da trajetória do docente tanto na formação inicial quanto da docência na UFJF.	<p>(01) Quanto tempo de vínculo você tem com a Universidade?</p> <p>(02) Em relação ao gênero, de que forma você se declara?</p> <p>(03) Sobre sua formação, você é formado em Licenciatura em Pedagogia?</p> <p>(04) Ao ingressar na UFJF, você entra para qual área dentro da Pedagogia? (Se ele falar da possível migração da área, explore isso)</p> <p>(05) Dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia, você já participou de alguma instância de decisão (coordenador do curso, compôs alguma comissão, colegiado, NDE (núcleo docente estruturante))?</p> <p>(06) Você poderia me contar um pouco sobre a sua trajetória como docente e ERER (tanto na formação inicial quanto no desenvolvimento profissional)?</p>
Bloco II: Questões Normativas Nacionais	
Compreender a percepção do docente acerca das normativas nacionais e o curso de Pedagogia da UFJF	<p>(07) Em relação a Resolução do CNE/CP n.º 02/2015 que é referenciada no PPC de 2022, você considera que a formação dos Licenciandos em Pedagogia contemple a valorização e o respeito da diversidade étnico-racial?</p>
Bloco III: Questões Normativas da UFJF	
Compreender se o docente conhece o PDI, PPI e PPC da UFJF	<p>(08) No PDI de 2022-2027, há a “AÇÃO 3: IMPLEMENTAR CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO”. Pensando na Licenciatura em Pedagogia, até o presente momento você enxerga uma preocupação do corpo docente do curso de Licenciatura em Pedagogia na inserção de conteúdos étnico-raciais na formação docente? E em relação aos outros cursos, você sendo o Diretor de Ações Afirmativas, você vê algum engajamento nas áreas das Ciências Exatas com relação a essa ação?</p> <p>(09) Ainda sobre o PDI, já foi feito o levantamento das ementas e componentes curriculares das disciplinas que atendam às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?</p> <p>(10) No PPI das licenciaturas, há um trecho em que a Faculdade de Educação é citada como uma colaboradora: “Atendimento à legislação vigente como a inclusão nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas de conteúdos relativos à ERER (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008), que após encaminhamento do Fórum de Licenciaturas da PROGRAD foi possível com a colaboração da FACED ao reorganizar disciplinas que já abordavam estas questões.” (p. 25) Você participou dessa reorganização das disciplinas? E de que forma esse movimento de reformulação das disciplinas com a inserção da temática étnico-racial é visto no âmbito do corpo docente da Pedagogia? Há alguma resistência? Ou as alterações são bem-vindas?</p> <p>(11) Você já lecionou a disciplina ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO? Se sim, durante a análise da ementa da disciplina, observei que nos anos de 2009 e 2011 constava a questão da cultura africana e afro-brasileira,</p>

mas que isso se perdeu nas ementas dos anos seguintes. Você saberia pontuar algum motivo dessa reformulação? Pois ao invés da inserção da temática, vemos a retirada dessa discussão em uma disciplina obrigatória do curso.

(12) A disciplina de EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL já possuía o recorte étnico-racial desde 2009. Você saberia me dizer quem antes de você ministrava essa disciplina?

(13) Por que a disciplina EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL é obrigatória apenas no curso de pedagogia? Você não vê possibilidades da inserção dessa disciplina na área de fundamentos na formação de professores da UFJF? Ou seja, que fosse obrigatória para todas as licenciaturas assim como as Disciplinas de Fundamentos?

(14) Em relação à disciplina de **Questões Filosóficas Aplicadas à Educação**, você já a ministrou?

(15) Para você, o que é a formação antirracista de futuros Pedagogos?

APENDICÊ D - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE JOSÉ CUSTÓDIO

Bloco I: Identificação do Docente	
OBJETIVO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Conhecer um pouco da trajetória do docente tanto na formação inicial quanto da docência na UFJF.	<p>(01) Quanto tempo de vínculo você tem com a Universidade?</p> <p>(02) Em relação ao gênero, de que forma você se declara?</p> <p>(03) Sobre sua formação, você é formado em Licenciatura em Química?</p> <p>(04) Dentro do curso de Licenciatura em Química, você já participou de alguma instância de decisão (coordenador do curso, compôs alguma comissão, colegiado, NDE (núcleo docente estruturante)?</p> <p>(05) Você poderia me contar um pouco sobre a sua trajetória como docente e se houve alguma aproximação com a EREER (tanto na formação inicial quanto no desenvolvimento profissional)?</p>
Bloco II: Questões Normativas Nacionais	
Compreender se o docente conhece a Lei Federal n.º 10.639/2003.	<p>(06) Você conhece a Lei n.º 10.639/03?</p> <p>(07) Após aprovação da Lei, o Movimento Negro, representado pela Profa. Dra. Petronilha Gonçalves e Silva (Relatora), construiu o Parecer CNE/CP 3/2004, visa regulamentar e implementar a Lei n.º 10.639, e por mais que não haja a menção explícita na lei sobre a formação de professores, no parecer compreende-se tanto a importância da formação continuada quanto da formação inicial dos professores. Nas disciplinas que você ministra para a Licenciatura, você consegue ver alguma aproximação ou possibilidade?</p> <p>(08) E no PIBID, nas discussões com os alunos a questão da diversidade étnico-racial era algo que aparecia?</p> <p>(09) Em relação a Resolução do CNE/CP n.º 02/2015 que é referenciada no PPC de 2020, você considera que a formação dos Licenciandos em Química contemple a valorização e o respeito da diversidade étnico-racial?</p>
Bloco III: Questões Normativas da UFJF	
Compreender se o docente conhece o PDI, PPI e PPC da UFJF	<p>(10) Você sabe o que é o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF?</p> <p>(11) Dentro desse documento, que estabelece os planos de desenvolvimento entre 2022-2027, há ações estratégicas com o recorte em relação às ações afirmativas (política de cotas, legislações referentes às questões raciais, permanência dos estudantes cotistas). Uma das ações é “AÇÃO 3: IMPLEMENTAR CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO”. Pensando na Licenciatura em Química, até o presente momento, você enxerga uma preocupação dos docentes do curso de Licenciatura em Química com a inserção de conteúdos étnico-raciais na formação docente?</p> <p>(12) Em relação ao Plano Pedagógico Institucional das Licenciaturas aprovado em 2018 e reformulado agora em 2022 (inserção da extensão nas graduações), este documento estabelece que:</p> <p>“Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades</p>

	<p>étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras).” (p. 61).</p> <p>Consigno ver o cumprimento parcial desta normativa, pois no curso há as disciplinas de Políticas Públicas e Gestão da Educação, Libras? Mas por exemplo, se pensarmos na questão étnico-racial, em que momento da formação docente há essa aproximação e aprofundamento da temática? Você acredita que haja alguma disciplina que já contemple essa questão?</p> <p>(13) No PPC do curso de Licenciatura em Química reformulado no ano de 2020, não foi possível identificar uma única vez a menção do termo “relações étnico-raciais, raça, etnia”, mesmo que haja na referência bibliográfica o PPI 2018 e a Resolução CNE/CP n.º 01/2015 que reforça o que anteriormente havíamos conversado sobre a formação docente voltado também para a temática étnico-racial. De que forma você enxerga a inserção dessa questão no curso de Licenciatura em Química?</p> <p>(14) E dentre as possibilidades que você destaca, de que forma você enxerga a recepção da inserção dessa temática no PPC na frente ao corpo docente do curso?</p> <p>(15) Em suas aulas, há alguma abordagem das RERs? Se sim, qual? Se não, você vê possibilidades?</p> <p>(16) Analisando o PPC de 2020 do curso de Licenciatura em Química, observei a criação de disciplinas intituladas “Prática de Ensino de...”, cujas ementas apresentam disciplinas que visam aproximar as áreas ditas “duras” da área da química com as áreas do Ensino de Química e da Educação. Na área de físico-química, a disciplina é Prática de Ensino de Termodinâmica e Estrutura da Matéria. Você já ministrou essa disciplina? Você compreende que haja alguma possibilidade na inserção da temática das RERs nessa disciplina? Ou acha que a implementação deva ocorrer via uma disciplina específica?</p> <p>(17) Se não há uma disciplina específica sobre as RERs, compreendo que essas novas disciplinas são potenciais para a implementação da ERER, além de desmistificar a inserção via “exclusão”. Só na disciplina específica de ERER haveria a discussão sobre a temática. Será que isso efetivamente contemplaria a questão na área do ensino de Química? Quais seriam as possibilidades da abordagem da ERER nas aulas de Química?</p> <p>(18) O que você compreende sobre a formação antirracista dos futuros professores de Química?</p>
--	--

APENDICÊ E - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE SÉRGIO

Bloco I: Identificação do Docente	
OBJETIVO	QUESTÕES ORIENTADORAS
Conhecer um pouco da trajetória do docente tanto na formação inicial quanto da docência na UFJF.	<p>(01) Quanto tempo de vínculo você tem com a Universidade?</p> <p>(02) Em relação ao gênero, de que forma você se declara?</p> <p>(03) Sobre sua formação, você é formado em Licenciatura em Química?</p> <p>(04) Dentro do curso de Licenciatura em Química, você já participou de alguma instância de decisão (coordenador do curso, compôs alguma comissão, colegiado, NDE (núcleo docente estruturante))?</p>
Bloco II: Questões Normativas Nacionais	
Compreender se o docente conhece a Lei Federal n.º 10.639/2003.	<p>(05) Você conhece a Lei n.º 10.639/03?</p> <p>(06) Após aprovação da Lei, o Movimento Negro, representado pela Profa. Dra. Petronilha Gonçalves e Silva (Relatora), construiu o Parecer CNE/CP 3/2004, visa regulamentar e implementar a Lei n.º 10.639, e por mais que não haja a menção explícita na lei sobre a formação de professores, no parecer compreende-se tanto a importância da formação continuada quanto da formação inicial dos professores. Nas disciplinas que você ministra para a Licenciatura, você consegue ver alguma aproximação ou possibilidade?</p>
Bloco III: Questões Normativas da UFJF	
Compreender se o docente conhece o PDI, PPI e PPC da UFJF	<p>(09) Você sabe o que é o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF?</p> <p>(10) Dentro desse documento que estabelece os planos de desenvolvimento entre 2022-2027, dentre as ações estratégicas há um recorte em relação às ações afirmativas (política de cotas, legislações referentes às questões raciais, permanência dos estudantes cotistas), uma das ações é “AÇÃO 3: IMPLEMENTAR CONTEÚDOS ÉTNICO-RACIAIS NOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO”. Pensando na Licenciatura em Química, até o presente momento há a inserção de conteúdos étnico-raciais na formação docente?</p> <p>(11) Em relação ao Plano Pedagógico Institucional das Licenciaturas aprovado em 2018 e reformulado agora em 2022 (inserção da extensão nas graduações), este documento estabelece que:</p> <p style="padding-left: 40px;">“Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras).” (p. 61).</p> <p>Consigo ver o cumprimento parcial desta normativa, pois no curso temos as disciplinas de Políticas Públicas e Gestão da Educação, Libras? Mas se por exemplo, pensarmos na questão étnico-racial, em que momento da formação docente há essa aproximação e aprofundamento da temática? Você acredita que haja alguma disciplina que já contemple essa questão?</p> <p>(12) No PPC do curso de Licenciatura em Química reformulado no ano de 2020, não foi possível identificar uma única vez a menção do termo “relações étnico-raciais, raça, etnia”, mesmo que haja a referência na</p>

	<p>bibliográfica tanto do PPI 2018 quanto da Resolução CNE/CP n. 01/2015 que reforça o que anteriormente havíamos conversado sobre a formação docente voltado também para a temática étnico-racial. De que forma você enxerga a inserção dessa questão no curso de Licenciatura em Química? (criação de disciplinas específicas, inserção nas disciplinas que já existentes, curso de extensão)</p> <p>(13) E dentre as possibilidades que você destaca, de que forma você enxerga a recepção da inserção dessa temática frente ao corpo docente do curso?</p> <p>(14) O que você compreende sobre a formação antirracista dos futuros professores de Química?</p>
--	--

APENDICÊ F - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE GAUDÊNCIO

Bloco: Identificação do contexto da implementação das RERs no curso de Pedagogia	
OBJETIVO	QUESTÕES ORIENTADORAS
<p>Conhecer contexto da implementação das RERs no curso de Pedagogia e o modo como a disciplina <i>Educação e Diversidade Étnico-Racial</i> foi criada</p>	<p>(01) Professor, no e-mail você fala da reformulação de 2007. Em relação a implementação do tema das RERs. Como isso ocorreu?</p> <p>(02) Em relação a essa implementação, você vê como um movimento coletivo do curso?</p> <p>(03) No PPI das licenciaturas de 2018, há as disciplinas de Fundamentos. Nas reformas das Licenciaturas, a disciplina de <i>Educação e Diversidade Étnico-racial</i> não foi cogitada para ser obrigatória para todas as licenciaturas?</p> <p>(04) Sobre a Prof.^a Petronilha, foi ela que iniciou essas discussões dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia?</p>

APENDICÊ G - ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DOCENTE VITOR

Bloco: Identificação do contexto da implementação das RERs no curso de Pedagogia	
OBJETIVO	QUESTÕES ORIENTADORAS
<p>Conhecer contexto da implementação das RERs no curso de Pedagogia e o modo como a disciplina <i>Educação e Diversidade Étnico-Racial</i> foi criada</p>	<p>(01) Na reestruturação curricular de 2011, você foi coordenador do curso de Licenciatura em Pedagogia. Em relação aos membros do NDE, você lembra quem compôs esse núcleo?</p> <p>(02) Em algum momento da reformulação, você se lembra de a temática das RERs ser algo discutido entre os membros do NDE?</p> <p>(03) Em relação à disciplina obrigatória de Educação e Diversidade Étnico-racial (6º período), ela foi criada nessa reformulação?</p> <p>(04) Sobre a Prof.^a Petronilha, foi ela que iniciou essas discussões dentro do curso de Licenciatura em Pedagogia? Como foi a participação dela na proposição da disciplina e as discussões no colegiado do curso?</p> <p>(05) Em relação à Resolução do CNE/CP nº 1/ 2006, citada no PPC de 2011, já havia essa referência a um compromisso com a diversidade étnico-racial. O PPC de 2011 contempla essa diversidade ao trazer essas discussões na disciplina de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Na época vocês perceberam um pioneirismo do curso de Pedagogia frente a outras licenciaturas?</p>

APENDICÊ H – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DA DOCENTE NILMA

Pesquisadora: Então, aí eu fiz um roteirinho para me auxiliar na entrevista e eu fiz três blocos, que eu faço a sua primeira identificação sua. Então, lá no e-mail eu já tinha perguntado de que forma você auto-declarava, né? Depois eu falo um pouquinho das normativas nacionais e vou para a UFJF, né? Nas normativas da UF. Você tem alguma dúvida, alguma coisa? Não? Então, eu não vou, né? Não vai ter a sua identificação na minha pesquisa, mas para além de se autodeclarar negra, eu gostaria de saber de que forma, em relação ao gênero, você se autodeclara.

Nilma: Mulher cis.

Pesquisadora: Em relação à sua formação, professora, eu vi lá no seu Lattes que você coloca a graduação em Pedagogia na UF, né? E essa graduação seria a Licenciatura em Pedagogia? Ou na UF a gente não tem essa divisão entre Bacharelado em Pedagogia e Licenciatura em Pedagogia?

Nilma: A Pedagogia é só a Licenciatura.

Pesquisadora: Só a licenciatura, né? E...quanto tempo, assim, de vínculo você tem com a UF?

Nilma: Eu entrei na UF em 90... Ah, você disse como professora? Como professora, isso. Desde 2017.

Pesquisadora: E nessas áreas grandes, assim, por exemplo, no Ensino de Química, Ensino de História, essas coisas, em que área você entra nesse concurso, assim? Tem alguma área específica?

Nilma: Nesse concurso eu sou professora exclusiva da Pedagogia.

Pesquisadora: Da Pedagogia, né? E...e se você já participou de alguma instância de decisão, você já foi a coordenadora do curso, você já participou do colegiado, do núcleo de docentes estruturantes?

Nilma: Eu já fui vice-coordenadora, coordenadora do núcleo de apoio à inclusão, e atualmente sou coordenadora das licenciaturas.

Pesquisadora: Das licenciaturas...Em relação à sua trajetória, assim, como docente, também a sua trajetória inicial e desenvolvimento profissional, teve alguma aproximação com as relações étnico-raciais?

Nilma: Sim, porque eu também fui professora da UFF, né? E lá eu dei aula de didática, e a gente assumia didática dentro de uma perspectiva multi, intercultural. E eu tenho algumas produções com um colega da Tunísia, que é professor em Genebra. Então essas questões voltadas para... Eu tenho uma dupla identidade de pesquisadora. Por um lado, eu trabalho com a Inclusão, mas quando eu me encontro com esse professor, a gente foca na Interculturalidade, principalmente na implementação da Lei 10.639 nas escolas de Educação Básica.

Pesquisadora: Uhum. E realmente, né? Sobre essa Lei 10.639, né? Teve aquela resolução de 2004, né? Que a Petronilha foi a relatora. E ela fala sobre, por mais que na Lei 10.639 não tenha uma questão explícita sobre a formação de professores, nessa resolução ela vem falar sobre a implementação e também sobre a regulamentação. E fala dessa importância, né? Da gente olhar tanto para a formação continuada como para a formação inicial. E nas leituras que eu venho fazendo, eu vi que a formação continuada foi uma formação que foi muito difundida no Brasil, né? E aí eu trago meu olhar para a formação inicial. Porque eu fico pensando muito na formação continuada nesse lugar de contemplar poucos, às vezes as pessoas que são mais engajadas na luta, às vezes as questões de curiosidade. Mas eu fico pensando na formação inicial nesse lugar de tipo ampliar o debate para as pessoas que, de alguma forma, não têm esse contato com as questões étnico-raciais. E dentro da Pedagogia, eu queria saber quais são as disciplinas que você ministra, que você dá aula?

Nilma: Que eu ministro é uma obrigatória, que é a Educação e Diversidade I e a eletiva Educação e Diversidade II. Mas existe a disciplina que é...Relações Étnico-Raciais, que é uma

disciplina obrigatória. Nessas disciplinas que eu leciono, a gente busca trabalhar com a questão das desigualdades, mas ampliando a discussão, não para um grupo só, mas todos os grupos que sofrem algum tipo de barreira, participação de discriminação e preconceito na escola. Então, aí a gente faz seminários. E entre os seminários tem a questão das relações étnico-raciais, ou racismo, ou, com certeza, é discutida a questão da pessoa negra.

Pesquisadora: Então seria muito nessa perspectiva interseccional, de olhar essas avenidas que atravessam esse indivíduo, tanto a questão da inclusão, da questão da raça, né?

Nilma: Sim, inclusive, em alguns momentos acontece um fenômeno, que, quando a gente vai discutir, por exemplo, o racismo, aí tem aluno, às vezes, que nem sempre são os alunos negros que querem discutir essa temática. Então, alunos que não se declaram negros pegam para falar o racismo e eles questionam se eles têm lugar de fala. É interessante que eu sempre falo, com base na Djamila, que lugar de fala todo mundo tem. Nem sempre a gente tem representatividade, mas ter uma postura antirracista compete a cada um. Então, daí a importância do trabalho e qualquer membro da sala, independente de como se declara, pode falar sobre qualquer tema, reconhecendo que, às vezes, não representa, mas lugar de fala tem.

Pesquisadora: Exato. Até numa disciplina que estou fazendo mestrado, essa questão também ficou muito assim, de achar que, já que eu não tenho essa representatividade, eu não posso falar. Mas é a partir desse lugar que você se reconhece, dentro de um lugar, e sabe de onde se fala. Eu acho que é essa questão que ficou um pouco meio que confusa com essa coisa do lugar de fala, que foi uma coisa muito difundida no Brasil, recentemente, junto com o manual antirracista.

Nilma: Eu acho que acontece uma confusão entre lugar de fala e representatividade, mas quando, de uma forma clara, e às vezes até objetiva, você esclarece, dá para se entender rapidamente. É um livro tão pequeno, que antes de começar o seminário, eu já trabalho com ele para tirar esse equívoco.

Pesquisadora: E aquela coleção de feminismo plural, é muito delicioso ler aqueles livros. Que eu falo, é tão pequenininho, mas é tão profundo e...não sei assim...

Nilma: Esclarecedor.

Pesquisadora: É verdade. E aí, pensando na resolução do Conselho Nacional de 2015, que define as diretrizes curriculares da formação a nível superior, tanto das licenciaturas, quanto também da pedagogia, eu fiz alguns destaques em relação a essa resolução, que fala do respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constitui princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão do ensino. Fala dessa questão do projeto de formação, de ser elaborado em consonância com o ensino de nível superior e o ensino básico. E fala dessa... De contemplar a diversidade étnico-racial. E pensando na cidade de Juiz de Fora, que a maioria dos estudantes são estudantes negros, eu queria ouvir de que forma você considera a formação dos estudantes de Pedagogia se contempla essa valorização e se respeita a diversidade?

Nilma: Eu acho que nunca é o suficiente. É uma disciplina que... Essa disciplina introduzida no primeiro período, a gente costuma falar que tiram eles das bolhas. Eles nunca se perceberam muitas vezes dentro dessa questão da diversidade. Alguns alunos passam a perceber que às vezes eles foram agentes de bullying, ou eles vivenciaram o bullying acontecendo com alguém, mas eles haviam naturalizado isso. Então é muito interessante esse primeiro momento já começar tendo a disciplina no primeiro período. Em relação à resolução, essa resolução de 2015 ela propõe essa questão de uma forma bem transversal, de ser articulada com a ideia de direitos humanos. É uma resolução bem progressista e importante para a formação inicial e continuada dos professores. Só que a gente está em litígio, porque durante a pandemia emergiu a resolução 02 de 2019 que tenta suprir essa. Com a eleição do novo presidente, a gente está tentando revogar. Porque essa nova resolução de 2019 é totalmente prescritiva no sentido de se aplicar à Base Nacional Comum Curricular. Então, quando a gente pensa é...linkando, sempre, como que eu vou dizer, essa questão das relações étnico-raciais, ela não pode estar restrita a uma

disciplina, mas ela tem que perpassar aos estágios, a todos, a todo o conteúdo curricular. Porque a ideia de uma disciplina que está enraizada dentro de um processo estrutural de discriminação e histórico que é do povo afro-brasileiro e africano, ele é muito mais denso, até porque foram criados mitos da democracia racial, a gente passou por processos de branqueamento e eu fico pensando que o grupo das pessoas pardas enfrentam uma ambiguidade muito grande no sentido de como que se cria essa identidade. Então, quando a gente começa a trabalhar com essas alunas e alunos, demonstrando o que que perpassa essas discussões na Pedagogia, mostrando que há livros de literatura infantil que trabalha desde cedo com essa representatividade negra e que a criança, a partir do momento que vê personagens negros, ela consegue construir uma outra relação com a sua pele, com seu cabelo, o seu fenótipo. Isso faz toda a diferença. E você vê, eu fui construída na minha infância, na minha adolescência, tendo uma cidade em que todas as mulheres negras alisavam o cabelo. Eu fui professora na UFF por cinco anos. Lá eu já encontrava meninas com cabelo black, penteados afros, com o cabelo para cima. E eu começava a ver a beleza nisso, nesse cabelo natural, nesse cabelo cacheado, junto com as literaturas. E lá, enquanto professora, eu era procurada para orientar esses TCCs. E eu percebia que as meninas, na medida, no momento inicial, elas expressavam raiva. Aí eu falava, a pesquisa não é só para raiva, a pesquisa é para entender. Aí a gente começava a transformar a raiva numa problematização, numa coisa que pode ser bonita. Porque a raiva, para Paulo Freire, pode ser justa. E ela é necessária também, mas ela não precisa ficar... A raiva pela raiva é paralisante. Então a gente transformava aquilo numa coisa ética-estética. Eu lembro até de uma menina que terminou um trabalho belíssimo. Eu estava falando do quanto ela evoluiu nesse processo, em termos políticos, em termos de posicionamento, e ela me respondeu, é, professora, mas eu ainda não tenho coragem de entrar no shopping Plaza sozinha, porque lá eu sou perseguida. Então, assim, são essas coisas emblemáticas. A gente avança, mas algumas instituições sociais, com marcadores de elites, tipo a própria polícia, os próprios espaços elitizados, como o shopping, não têm o mesmo progresso discursivo e prático de uma universidade.

Pesquisadora: Exato. Me fez lembrar até de uma aula ontem que a gente estava comentando de Achille Mbembe, sobre a necropolítica, sobre essa instituição do Estado que deixa quem vai viver, quem vai morrer, essa questão do ir e vir, não é pra todos. E também sinto isso, assim, dessa coisa da formulação do nosso problema de pesquisa, vir muito desse lugar, dessa angústia, dessa raiva, desse não escutar a gente, mas também não pode ser um lugar que paralisa e cega. Porque às vezes a gente vem em contato, desenvolvendo a nossa pesquisa, a gente vê outras questões que vão sustentando, às vezes, essas falas racistas, a questão do eurocentrismo, por exemplo, na Química, é uma coisa que entrevistar os professores me dá um incômodo de falar, talvez eu esteja mexendo, não sei, não sei onde é que eu vou estar indo com a minha pesquisa, o quão eu vou estar incomodando, porque nas Ciências Exatas tem muito esse lugar de que a questão social, cultural, racial, não, a gente vai falar de números, moléculas. E aí eu fiquei, tipo, mas é possível a gente trazer também, quando você fala dessas disciplinas muito específicas, eu fico pensando na formação de professores de Química, de que forma trazer as questões étnico-raciais, não no lugar de uma disciplina à parte, mas trazendo na questão do conteúdo, quando a gente fala das questões da História da Ciência, dessa questão desse apagamento, desse epistemicídio na história da ciência, então eu acho que é realmente trazer, não como um capítulo lá no final do livro, sei lá, África, não, a gente tem que falar dessas questões hoje também, né, eu acho que vem muito desse lugar.

Nilma: Os professores de exatas, eu acho que eles têm que ter uma formação muito especial, porque eu fui do Estado e da Prefeitura, trabalhei nas Secretarias de Educação e Superintendência, e algumas vezes eu fui chamada em escolas por casos de racismo. E era curioso que às vezes um professor premiado numa escola do centro era um professor que praticava o preconceito numa escola de periferia. E uma vez um professor de matemática se dirigiu a, como fez um comentário na sala, que os alunos negros não aprendiam matemática

como os brancos. Então assim, e aí entra a questão de gênero também, né, o quanto a mulher tem sido negligenciada pelas ciências exatas, enquanto alguém que, como atributo de gênero, né, tem mais dificuldade em aprender. Mas, na verdade, nós temos péssimos professores dispostos a ensinar e a dialogar, e muitas vezes o aprendizado ele passa também pelo reconhecimento da capacidade do outro. Então, se você olha pra uma menina, pra uma jovem, e vê o talento, né, e a capacidade não em uma só menina, mas em todas, e você ensina isso com afinco, sem trazer, né, esse preconceito interno, você já desconstrói muita coisa. Acho que o primeiro passo, às vezes, pra você ensinar alguém é você mostrar pra alguém que essa pessoa pode aprender.

Pesquisadora: Exato. Tirar esse estereótipo, né, que é muito presente nas salas de aula, assim, vem muito da nossa formação. E esse lugar do estágio também de discutir essas questões, né, de trazer essas problemáticas, dessas intersecções, né, de raça, dessa questão da inclusão, o quanto isso precisa se trabalhar, porque é ali que a gente vai, eu acho que seria uma sementinha, né, que brota na gente, né, iniciando a nossa formação, de olhar pra esses lugares que, às vezes, na nossa formação, passa batido e no estágio que a gente está em contato, né, com a sala de aula, que a gente vê essa diversidade.

Nilma: Sim.

Pesquisadora: Eu não sei se você conhece o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFJF, né?

Nilma: O PPI?

Pesquisadora: Isso, o PDI.

Nilma: PPI ou PDI? O PDI, tá.

Pesquisadora: É, que é esse documento que orienta, né, as ações estratégicas da universidade. E no ano de 2022 a 2027, né, esse documento que vai orientar de que forma a universidade vai desenvolver questões de diversas áreas, tem uma ação estratégica sobre as questões das ações afirmativas, né, então essa questão da política de cota, das legislações sobre as questões étnico-raciais, sobre a permanência dos estudantes cotistas, são questões que são desenvolvidas nesse documento. E tem uma ação muito interessante que é a ação 3, que fala de implementar conteúdos étnico-raciais nos currículos dos cursos de graduação. E é uma meta que pretende, em 2027, contemplar todos os cursos, não somente os das licenciaturas em relação aos conteúdos étnico-raciais. E aí eu fiquei pensando um pouco na pedagogia, né, até o presente momento, de que forma você enxerga, né, a preocupação do corpo docente na questão da inserção dos conteúdos étnico-raciais na formação. Porque, analisando o PPC, né, tanto de 2011 como de 2022, que foi reformulado, eu vi que são disciplinas muito específicas, né, são duas disciplinas obrigatórias, que é uma disciplina na área da Artes, e a disciplina de Educação e Diversidade Étnico-racial, que foi aquela que você falou que é a inicial. Mas aí, por exemplo, é a Educação e Diversidade II, que eu vi que é uma disciplina que tem a questão, tanto no conteúdo quanto na ementa, é uma disciplina eletiva. Tem outras disciplinas também que contemplam que a disciplina de gênero, e também traz um recorte racial, também fica de forma eletiva, né. E eu queria saber de que forma você vê o corpo docente, né, da Pedagogia preocupado nisso, né, de não trazer só em disciplinas específicas, mas de também contemplar nas disciplinas. Por exemplo, eu escutei de numa aula assim que são questões que emergem, mas aí eu fui pensando, se a questão não emerge na sala de aula, né? E aí esse lugar do PPC, tanto da ementa, né, quanto do plano pedagógico, né, de trazer essa obrigatoriedade, né, porque às vezes fica muito marcado em determinados professores e outros não. Ah, se o aluno trouxer a gente discute, se ele não trouxer a gente não discute. Então, de que forma você vê essa preocupação do corpo docente?

Nilma: É, trabalhar com a ideia do corpo docente como algo genérico é muito complexo, né? Porque o que eu percebo? Há grupos ali que quando essa temática, ela surge numa reunião, eles vão defender, eles, né, vão falar da importância, né, de combater as desigualdades, de superar

preconceitos, mas eu não sei se necessariamente essas pessoas, elas trabalham com essas temáticas nas suas disciplinas. Não vai ter, como que eu vou dizer, uma, um combate, alguma coisa para evitar, mas tampouco vai ter algo para promover, entendeu? Então, eu não sei se há uma organicidade, como deveria haver, na organização de um currículo, de modo que realmente as coisas dialoguem, né, para esse ser um problema a ser contemplado, esse entre outros também, né? Porque, por exemplo, a gente está aí no mês da visibilização LGBTQIA+. Então a gente...e o grande problema estrutural que eu vejo também é que muitas vezes a gente fica muito pautado nas efemérides, naquelas datas comemorativas. Ah...dia 20 de novembro tem a Semana da Consciência Negra, então a gente vai focar nossas ações nesse 20 de novembro. Então é complicado pensar, por exemplo, hoje, né, 50% de todas as pós-graduações da UFJF tem cotas raciais. Mas quantos professores efetivamente estão empenhados ao identificar aquele aluno que se identifica como pardo e negro em aprovar numa banca, ou isso não vai ser um entrave, né? Então são questões para a gente pensar. E é interessante quando a gente passa por uma reitoria em pleno junho e vê aquela exposição da África, né? Isso tudo a gente percebe que é uma forma de provocar, de desestabilizar ou de trazer o assunto à tona, né? Recentemente, na Pedagogia a gente teve uma denúncia de um grupo, de uma aluna que estava fazendo a transição capilar e se queixou com as colegas do DA de um possível racismo, de as colegas estarem fazendo comentários sobre o cabelo dela e aquilo passou a incomodar. Então aí às vezes a gente pergunta, será que isso nunca existe? Sempre existiu, mas ela não percebia? Mas no momento que ela vai fazer a transição, que é o momento que a gente vai recuperar uma ancestralidade, que a gente vai reivindicar uma identidade, essas coisas se tornam mais perceptíveis. E aonde eu quero chegar? Justamente na questão do lugar de fala, para o professor trabalhar com essa disciplina, para ele ver a necessidade, né, de promover essa ideia da igualdade racial ou dessas discussões antirracistas, ele tem que ter sensibilidade. E como cada um alcança essa sensibilidade? Seria através, somente no sentido epistemológico, tem que ter experiência, bagagem de vida? Essa é a grande questão que a gente traz aqui. Então assim, eu percebo, né, que há, nenhum professor efetivamente vai discutir que não é necessário trabalhar, por exemplo, a inclusão da pessoa com deficiência, mas efetivamente, quando tem esse aluno, vai ter também dificuldade para desenvolver. Então, historicamente, a gente vai perceber que os problemas de racismo eles acontecem, mas muitas vezes são evitados. Então emergir o problema não necessariamente significa que ele vai ser trabalhado e de uma forma assertiva.

Pesquisadora: Acho que eu vi isso no livro da Eliane Cavaleiro, do Silêncio do Lar à escola, falando dessa questão das professoras com os bebês, o quanto que esse racismo ele tem uma sutileza na lida com os alunos, nessa diferença de lidar com um bebê negro, de lidar com um bebê branco. E aí como isso vai sendo naturalizado de forma, tipo, ah, mas eu nem reparo que eu faço isso, né? Tipo, é um pouco disso, assim, é não trazer essa questão, não problematizar, porque é muito esse discurso de achar que não vai dar conta. Eu falo, mas isso aí tá, a gente precisa, realmente é um assunto delicado, né, é um assunto sensível que se a gente não discute fica sempre recalcado à determinados professores que realmente trazem isso, levantam a bandeira, né, efetivamente. E analisando o PPC, eu reparei muito isso, assim, que as disciplinas que contemplam a questão antirracista são recalcadas a docentes negros, assim, e aí eu fiquei, será que só o docente negro precisa tá na luta antirracista, né? É muito desse lugar que eu fiquei questionando, assim. Em relação ao plano pedagógico institucional, né, que agora é o PPI, né, de 2018 que foi reformulado em 2022 por conta da extensão, ele estabelece, né, que os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da perspectiva, né, da área de conhecimento ou interdisciplinar, e volta naquela questão de 2015 que falou que é muito, que é ampla, né, traz toda essa questão, que fala dos fundamentos de educação, da formação na área de políticas públicas e gestão da educação, fala dos fundamentos de metodologia, dos direitos humanos, da diversidade étnico-racial, de gênero sexual, religiosa, né, de faixa geracional e também a questão de libras. E aí eu consigo ver esse cumprimento parcial da

normativa em vista da disciplina da matriz curricular, né, do curso de Licenciatura em Pedagogia serem eletivas, aí eu toco na disciplina de diversidade, Educação e Diversidade I e Educação e Diversidade II, né? Por exemplo, eu vejo que a Educação e Diversidade II é uma disciplina que contempla as relações étnico-raciais na questão dos conteúdos da emenda, né? Até em 2023, teve a reformulação, eu ia até perguntar se foi você que propôs essa reformulação de trazer as questões étnico-raciais também para a área da emenda, né, não somente nos conteúdos. E por que que, por exemplo, na Educação e Diversidade I, né, essa questão também é perpassada ou não, né, por exemplo, eu tenho uma disciplina que é obrigatória e outra que é eletiva. É...e a eletiva tem essa questão explicitamente, enquanto que a obrigatória não traz essa questão explícita, né? É... Por que essa diferença? Por que não a II, né, como obrigatória e a I como eletiva? Eu queria saber muito disso, eu fiquei me questionando isso.

Nilma: Então, na disciplina I, né, eu pego essa disciplina como herança da professora que aposentou. E...o que é trazido nessa disciplina são as dimensões históricas, filosóficas, antropológicas, n coisas, psicológicas da diversidade. Só que para além dessa ementa, né? Aí que tem, na década de 80 a gente falava muito do currículo oculto, né? O que que é feito? Na verdade, o plano de curso, se ele fosse analisado, ele é tão rico quanto o da II, ou até mais. Então, é justamente na Educação e Diversidade I, que esses alunos do primeiro período, eles vão trazer um memorial de formação em que eles dialogam com a diversidade na trajetória escolar deles, eles vão escolher um dos temas sobre diversidade, que envolve etarismo, capacitismo, racismo, infância, mulher, refugiados, indígenas, pra discutir cada um no seu seminário, junto com as práticas textuais, isso não tá elencado, porque o seminário e o ensaio que eles produzem é avaliado junto com a disciplina de práticas, então fica três professoras em torno deles e a prática textual assume essas temáticas, né? Como pra avaliar, isso fortalece muito em termos interdisciplinares, porque às vezes a gente ainda pega, tem contato com os alunos do Serviço Social que fazem essa disciplina com elas, então assim, agora me ocorre, né, o quanto pode ser importante marcar essas questões também lá na ementa, porque na bibliografia tá, mas na ementa não. Então, é uma questão a se discutir. Agora a gente acabou de passar por uma reforma, isso nunca foi trazido, né, porque existe também uma questão aí de tradição, de respeito ao que tava construído pregressamente, então a professora aposentou, se eu não me engano, em 2019, eu tinha feito um concurso pra educação na área de educação infantil e de anos iniciais. Aí eu peço a migração da minha área pra área de diversidade, porque eu trabalhava antes com essa área também, e um colega da geografia pede migração pra área que eu acabo abandonando. E aí o concurso, pra pessoa que aposentou, vira um concurso pra geografia, então tem esses arranjos. Então assim, nem sempre o que tá numa ementa é realmente o que é assumido, então realmente o assunto pode ser mais amplo do que a gente imagina, ou ele às vezes tem numa ementa e é menos como que eu vou dizer, discutido do que também a gente imagina. Então essa é uma grande questão, né, que a gente precisa ter uma atenção também na formalização, na organização das ementas, pra não cair, né, numa situação de isso não acontece. Por exemplo, eu vou assumir agora a disciplina de didática que ela vai se tornar obrigatória no novo currículo da Pedagogia, e certamente eu vou trabalhar numa perspectiva de didática intercultural, que vai trabalhar também com vozes apagadas, com currículos, né, inviabilizados, invisibilizados, e eu vou fazer assim, o cuidado, eu não sei como que ficou minha ementa, mas eu vou ver, agora eu vou ter o cuidado de olhar se eu contemplei isso, porque às vezes, quando o professor é comprometido com a temática, mesmo que não haja na ementa, isso é uma coisa que vai transitar. Agora, se ele não for, é uma coisa que vai se apagar.

Pesquisadora: É, porque analisando o PPC, né? Eu consegui também ter contato com todo o ementário, então eu consigo ter tipo, em 2009, e foi engraçado que eu falei assim, ah, na minha cabeça eu veria disciplinas que não tinham a questão étnico-racial e que traziam, né, como se fosse uma evolução. E eu percebi que tinha disciplinas que tinham e que passaram a não ter mais. Então eu fiquei pensando nisso, assim, nessa disputa, nessa tensão que é realmente a

construção curricular, né? E o quanto que isso marca, às vezes, a inserção de determinadas coisas e outras não. E esse cuidado também, eu acho que de não trazer a figura de, ah, esse é o professor, porque, por exemplo, na formação de Química, eu vejo muito isso, assim, ah, esse é o professor que fala das questões étnicas-raciais. Então é só ele que vai falar, e quando uma outra professora assume essa disciplina, se perde essa questão, então eu acho que é a necessidade de realmente disputar esse lugar e deixar de forma obrigatória, assim, né? Nem que seja né, e aí volta no lugar de uma fala que não tem uma representação tão grande, mas que de alguma forma isso aconteça.

Nilma: É, eu percebo, assim, discursos, né, às vezes, nos próprios departamentos, né? Os professores que trabalham com decolonialidade, eles certamente vão adotar isso. Eu achava importantíssimo, né, essa discussão ser trazida na política pública. E às vezes, né, eu fico pensando, em alguns discursos, eu que trabalho com inclusão, né, do público com deficiência, fica, ah, essa discussão é exclusiva pra Nilma. Mas isso é política, né? A gente tem uma lei brasileira de inclusão, por que que isso não é contemplado? A gente tem uma lei que torna obrigatório o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana, então por que que não é contemplado? São questões, né, que todo semestre a gente tem semana de acolhimento, seminário interno, mas nem sempre isso é trazido, né, a baila. Então, assim, eu estou coordenando o Pibid, né, então agora a gente acha, essa discussão ela vem sendo trazida, até mesmo, né, para os alunos, muitos alunos negros também no Pibid. E na escola pública esse público é muito grande, então como não discutir essas políticas, como não trabalhar a pertinência disso, né, nas próprias sequências didáticas, planejamento? Porque quando a gente reconhece que o aluno passa por algumas dificuldades, né, em função da sua própria identidade, que às vezes é negada, isso também é uma coisa que oferece risco, né, pra aprendizagem. E a gente vai perceber que essa relação, né, com a própria escola, principalmente em projetos, né, em que o aluno, ele é, ele vai, ele sai da universidade e faz essa imersão. Teve uma das edições do Pibid, que uma aluna pra mim falou, eu me reconheci negra na escola, nas atividades, quando eu li um livro pra criança, quando a criança veio me abraçar e falou, é possível ser professora e ser negra? Então, assim, isso é muito emocionante, né? Porque, por incrível que pareça, né, embora as escolas estejam repletas de crianças negras e pobres, muita, 80% do professorado ainda é branco. Então, quando ela vê uma menina, com pouca diferença de idade, lá na escola, fazendo, né, sendo uma estagiária, uma futura professora, e ela se reconhece naquele cabelo, naquela cor, naquela...e, assim, foi muito bonito o trabalho com as meninas da pedagogia, elas fizeram oficinas de que cor é o lápis cor da pele. Elas problematizavam até as histórias, os contos de fadas, que é totalmente europeizado, né, e construía histórias com finais diferentes, porque, também, a ideia, né, do patriarcado está presente, né? A garota sempre é salva por um príncipe, o final, sempre foram felizes para sempre. Isso não é possível. Então, era muito interessante. Então, existem alguns trabalhos, né, para além do conteúdo curricular, que vai fazer isso, mas, assim, é claro que é importante institucionalizar isso, né?

Pesquisadora: Exato. E eu acho que o olhar da universidade, agora, com os cursos de extensão, também traz esse olhar para a formação que vai além, né, que dialoga com a sociedade, então, acho que é nesses encontros que a gente vai percebendo, né, as potencialidades e algumas fragilidades da nossa formação. Acho que isso sempre vai ocorrer, né? Agente nunca vai estar pronta, assim, acho que é a nossa coisa de, vai, será que eu estou pronto para isso? Será que, e eu acho que é nesse contato que a gente vai percebendo.

Nilma: Uma outra dificuldade que eu percebo é a perspectiva interseccional, né? Ora as pessoas só veem o marcador da pobreza, ora, a gente tem que tomar cuidado também para não essencializar as diferenças, né, perceber que, na verdade, esse conjunto de diferenças identitárias que, historicamente, produzem desigualdade, quando uma pessoa tem um conjunto delas, a situação se complica, né? Então, tem que trazer essa discussão, e agora eu me vejo, né, orientando trabalhos mestrado e doutorado, voltados mais para essa temática também, porque

não basta só estudar a deficiência, mas e quando, né, além de ser mulher, ter deficiência, se é negro, se é pobre. Então, aí a coisa se complica muito mais, e fica muito interessante a gente pensar para além, né, de uma única identidade, mas dessa intersecção.

Pesquisadora: É um pouco difícil, assim, porque eu acho que a gente, dessa questão muito cartesiana, ou é isso, ou é aquilo. E a gente vê que essa coisa perpassa, assim, tipo assim, essas coisas, ao mesmo tempo, que estão ali atravessando várias exclusões que essa pessoa sofre, né, tipo. Essa aí, a questão da interseccionalidade é um conceito muito complexo, assim, para se pensar hoje, assim, né, que quando a gente pensa esses diversos marcadores, né, que uma pessoa tem. E aí eu fiquei muito curiosa também, porque analisando, né, a partir do meu SIGA, eu só consegui ter contato com o plano departamental até 2020, né, eu acho que o SIGA não consegue contemplar mais. E eu vi que, por exemplo, a Educação e Diversidade, ela foi, em 2022 e 2023, ela foi ofertada, e eu não consigo saber se em 2018 você já tinha ofertado essa disciplina ou não, se você já... E aí eu fiquei pensando, assim, nos alunos, né, voltando na questão que eu tinha dito, né, dessa obrigatoriedade, e as disciplinas eletivas. Você consegue ver, em relação aos alunos que procuram a disciplina de Educação e Diversidade II? Eu vi que, realmente, pelo plano departamental, as vagas são, assim, bastantes pessoas procuram, né, às vezes 40 vagas tem 35 alunos matriculados, não sei a frequência desses alunos. Se vocês já vê que esses alunos que chegam à disciplina de Educação e Diversidade II, se eles já são engajados nas questões, né, da inclusão, da diversidade étnico-racial, ou não, assim, porque eu fiquei pensando se haveria uma leitura em relação a isso, né?

Nilma: Olha, não, a questão do engajamento, ela é muito particular, né, porque às vezes a gente vê que o pertencimento racial não necessariamente determina ativismo. Então, muitas vezes, né, eu percebo alunas que são negras, né, fenótipo, independente da declaração, mas eu, às vezes, como tal, participam muito poucos dessas discussões. Parece que elas ficam um pouco, às vezes, constrangidas ou querendo evitar. Porque tem essa questão também. E, por outro lado, eu acho que a questão das próprias cotas raciais escancaram isso. Eu vejo muito tensionamento, né, quando no primeiro período alguma aluna descobria que a fulana de tal entrou na cota racial e elas não identificam essa pessoa como uma cotista, como uma pessoa com fenótipo. Isso é muito complicado. Então, eu não sei se estou fugindo da pergunta, mas eu creio que essa questão da procura, às vezes, tem de tudo. Muitas vezes é a disciplina que encaixa na grade de horário do aluno. Muitas vezes o aluno, ele procura porque ele quer aprofundar, porque ele vê que é importante. E, às vezes, também, eu não sei se o conteúdo em si é o que atrai, ou se são as circunstâncias. Mas, assim, quando eles estão lá dentro, inseridos, eles se aproveitam muito e fazem boas discussões. São alunos assim, que aceitam as proposições e que, às vezes, vão além. Mas tudo depende também do encaminhamento que a gente faz. Então, na Educação e Diversidade II, eu procuro fazer algumas atividades práticas, no sentido deles, pensarem em plano de aula, que tragam essas dimensões, essas diretrizes. E...trabalhar, às vezes, também, com autores que buscam dialogar com esses materiais, fazer discussões sobre a mídia cinematográfica, as redes sociais, e até a literatura, para eles ampliem também o foco para além dos livros didáticos. Então, acaba que, como a eletiva, ela vai ser ofertada quando o aluno já está mais para além da metade, o foco acaba sendo o que esse aluno vai fazer quando chegar lá na escola e lidar com essas questões. E tem sido muito interessante, no sentido de a gente perceber que...e...há uma seriedade, há um compromisso ao assumir esses temas, pelo menos no âmbito de uma atividade que está circunscrita a uma universidade. E aí a gente fica com esperança de que esses professores vão fazer a diferença lá no cotidiano das escolas. Eles vão compreender que para além do conteúdo, tem outras questões que estão lá situadas entre quem aprende e não aprende, quem tem dificuldade, quem tem barreira, quem não consegue participar, quem está com outras questões que precisam ser acionadas também pra poder ressignificar essa presença na escola e entender que essa educação pode promover novos reposicionamentos na vida e nos espaços públicos, que esse espaço é de cada um também. Eu

acho que isso é importante, por isso que às vezes eu busco linkar também com direitos humanos, com a relação professor-aluno, as questões atitudinais que estão implícitas nas nossas relações e que muitas vezes a gente está sendo preconceituoso sem perceber.

Pesquisadora: Exato. E é muito bonito assim, porque eu acho que a licenciatura tem essa preciosidade de ir até a Faced. Porque às vezes o pessoal da física, da Química, a gente vai até lá e a gente encontra o universo que dentro mesmo da formação que já existe, pedagógica, nessas ditas áreas duras, não tem esse olhar para a sala de aula, para além do conteúdo, para além de você, entre aspas, dominar. E aí a questão que dizia muito era transmissão de conteúdo, e eu ficava, gente, mas qual é a relação, qual é essa questão do afeto, de ser afetado pelo conteúdo. E...essa questão é muito importante assim, desse olhar para a sala de aula, para além daquele professor que chega e coloca a matéria no quadro e não conhece seus alunos. E a gente sabe de todas as questões que também passam, a questão do plano de carreira do professor, mas eu acho que quando a gente, de alguma forma, é tocado por essas questões, isso fica latente na gente, e a gente não consegue deixar de ver, de ter essa sensibilidade. Eu acho que a gente volta na questão que você diz, eu acho que essa sensibilização é algo que realmente promove, assim, essas discussões.

Nilma: Entendendo que a sensibilização, ela tem um viés político também, né? Ela não é aquela coisa é...ah, é importante, é isso, é aquilo. Mas não. Isso na verdade ela tem um posicionamento que é um posicionamento firme, mas por ser firme não deixa de ser afetivo. Porque uma coisa nutre a outra. Eu acho que essa é a grande questão, por isso que eu falo no conceito de sensibilidade, mas esse é um conceito muito político, no sentido também de eu pensar que para muitos alunos a experiência escolar é a única experiência realmente cultural que pode fazer diferença na vida, e a gente tem que se reconhecer como esse profissional que vai marcar, que vai colocar esse aluno num patamar de ele poder assumir que ele tem um espaço nesse mundo, que ele pode ser transformado e também pode modificar as relações, que as coisas não são, elas estão provisoriamente sendo, então isso eu acho que é a beleza da educação.

Pesquisadora: E aí a gente já está caminhando para o fim da entrevista, só tem mais duas questões, uma delas é em relação a essas reformulações que eu percebi, por exemplo, que a Disciplina de Educação e Diversidade 2018-2019 apresenta de determinada forma, em 2023 ela já apresenta, por exemplo, a temática nos conteúdos, como eu disse. Você participou dessa reformulação e se você participou, como é isso dentro da...pensando no coletivo de professores, se há alguma resistência, se as alterações em relação a essas temáticas sensíveis que eu digo, não só a relação étnico-racial, mas de que forma isso é visto, né?

Nilma: Então, até 2019 a disciplina era ministrada pela professora Luciana, aí no último semestre eu fiz uma transição junto com ela, eu participei com ela da disciplina. Aí depois, durante a pandemia, eu ainda estava com estágio, eu dei uma disciplina eletiva que se chamava Diversidade na Mídia Cinematográfica, que é uma disciplina herdada pelo professor Carlos Alberto Marques, que também trazia essas discussões através do cinema e educação, era muito legal! Só que com a redução das disciplinas nesse processo de reformulação das eletivas, eu acabei abrindo mão dela. Então, essa reformulação eu fiz no interior mesmo da disciplina, na medida que eu assumi a disciplina e vi a necessidade de trazer algumas modificações, desde as referências até mesmo a ementa.

Pesquisadora: E, para fechar assim, eu acho que eu gostaria de escutar um pouquinho o que é a formação antirracista de futuros pedagogos para você? De que forma você, e eu acho que a questão da inclusão também é uma questão bem-vinda nessa pergunta, de que forma essa formação antirracista, inclusiva dos futuros pedagogos, como é que você vê?

Nilma: Então, a educação antirracista, em especial, eu acho que ela precisa ser uma tônica importante em todo o processo formativo. Porque há muitas evidências do quanto a gente foi construído dentro de um viés que naturalizava a pessoa negra acorrentada, sendo açoitada na condição de escravizada. E o quanto os livros e materiais repercutiam esse racismo de uma

forma indireta, de modo a gente achar, é assim, é construído. E essa educação antirracista, ela busca é...a gente se direcionar para outras literaturas, para outras histórias e aprender a contar uma nova história, porque a história contada, ela já não serve mais. A gente então tem que ter um divisor aí. Porque na medida que a gente tem uma lei que promove a ideia de a gente trabalhar com uma cultura e com uma história, a gente vai ter que repensar, a gente vai ter que buscar outras matrizes epistemológicas, outras possibilidades para demonstrar que essa história é uma história de resistência também. Então, é...e aonde que a gente busca isso? O professor tem que ser pesquisador. Então, quando há uma possibilidade de isso ser promovido na formação inicial, isso já ajuda muito. Então, por exemplo, eu tenho uma filha que faz Pedagogia e ela está voltada para alfabetização, e de vez em quando ela me pede algum livro para contar para os alunos. Então eu vou lá e sempre pego O cabelo de Lelê, As tranças de Bintou, um conto africano, e ela vai se nutrindo disso. Então, são essas diferenças que devem acontecer com todos os futuros pedagogos, com todos os professores. E eu penso que a educação antirracista, ela, sobretudo, ela precisa acontecer no interior das nossas próprias relações, das nossas próprias construções. Na medida que acontece um tensionamento na sala e a gente mostra, olha, isso está acontecendo aqui. Na medida que a gente é chamado para uma assembleia para explicar que existe uma ouvidoria especializada e acolhe esse tipo de demanda. E que, por outro lado, também a gente entende que não basta punir, é necessário educar. Porque, às vezes, já está tão naturalizado que a pessoa, é claro que existe, como alguns colegas dizem, pessoas que são mal caráter e que são racista mesmo. Mas outras só precisam ser educadas para desconstruir, porque elas ouviram isso por tanto tempo que, às vezes, um conceito, um conhecimento, algumas práticas vão dissolver. E o que acontece? O que é o politicamente correto? É a gente pensar antes de falar. Será que essa expressão, se eu usar, eu não estou ofendendo alguém? Então, o tempo todo, a gente quando trabalha com terminologias, a nossa prática discursiva, ela acompanha as nossas atitudes, o nosso pensamento, o nosso coração. Então, eu não vou falar, chamar alguém de mulata, eu não vou falar criado mudo, quadro negro. A gente começa a problematizar coisas muito simples para compreender como que é a desconstrução desse racismo, como que a gente se torna antirracista. É nas coisas mínimas. É na piada que a gente vai evitar. É na compreensão de que a gente faz uma brincadeira, mas nem todos riem. Não é brincadeira, é bullying. Então, na medida que a gente vai compreendendo esses conceitos e entendendo que a gente também tem lugar de fala, a gente vai desconstruindo, a gente vai entendendo o nosso papel independente da nossa cor. Nessa sociedade antirracista que a gente tanto quer.

Pesquisadora: Ai, professora, muito obrigada pela sua disponibilidade. Eu agradeço que você nem me conhecia, mas você foi uma das professoras que logo me respondeu. Obrigada pela elogio também da pesquisa, fiquei muito lisonjeada com isso...

Nilma: E eu fico muito feliz que a pesquisa emergja da área de exatas, você enquanto mulher, pessoa que está construindo a sua identidade negra, porque a mulher negra não nasce negra, a gente é apresentado a isso através de assédio, através de interdições, através de comentários, a gente um dia se descobre e, de repente, resolve fazer...começa na transição capilar, aí começa em outras emergências que vão surgindo, e na nossa própria postura de não aceitar ser uma representação cruel da mulher gostosa.

Pesquisadora: Das imagens de controle, né? Que Patrícia Hill Collins.

Nilma: Exatamente, inclusive de consumo, da mulher negra. Então é isso, eu acho que esse trabalho vai ter um ganho muito grande e vai ter um impacto para a área de exatas, nos congressos que você vai participar, vai ser um trabalho muito citado e muito, eu tenho certeza, muito reconhecido. Te dou novamente parabéns por isso.

Pesquisadora: Muito obrigada, professora, eu agradeço pela sua disponibilidade, agradeço pelos elogios também, e qualquer coisa, eu acho que a gente nunca se cruzou pela Faced, eu já te vi chegando, mas eu, não falei com você, mas eu tenho um colega que conhece você, o

Matheus Batalha, não sei se você conhece, ele falou muito bem, pode ficar calma, a conversa com ela fluiu, ela te acolhe, realmente eu percebi isso.

Nilma: Sim, tranquilo. E é isso, você não precisa ter medo de fazer entrevista.

Pesquisadora: É difícil isso, quando eu entrei no Mestrado e tal, eu falei depois, nossa, eu quis trabalhar com entrevista, e eu tão tímida, como é que eu vou conseguir falar, e também traz essa questão um pouco do poder, do professor, e aí do aluno, eu fico, não, calma, mas aí eu fiquei hoje assim, não, mas eu sei, eu sou a pessoa que mais sei sobre a minha entrevista, então foi o que você falou, você vai me perguntar, eu vou te responder.

Nilma: Exatamente, e você tem que entrar com essa, né, pseudo segurança, porque nos primeiros cinco minutos todo mundo fica nervoso, mas depois a coisa descontraí, eu acho que é sua primeira entrevista, né?

Pesquisadora: Isso, é a primeira entrevista.

Nilma: Você saiu muito bem. Um abraço, tá? Tudo bom com você, Livia, e muito sucesso aí.

Pesquisadora: Obrigada! Tchou, tchau.

APENDICÊ I – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO DOCENTE MUNANGA

Pesquisadora: Então, meu nome é Livia, como você bem sabe, só para tentar explicar um pouquinho de onde surge essa pesquisa. Em 2019, eu iniciei meu processo de transição capilar e, a partir de então, eu entrei um pouco em conflito com a minha autodeclaração. Eu sempre me autodeclarei como uma pessoa branca e, quando eu vi meu cabelo crescer, parece que isso se alterou um pouco. E aí, eu participei do Copene, tanto como participante quanto monitora. Também participei de uns colóquios na UFF.

Munanga: Copene nacional?

Pesquisadora: Não, foi o Sudeste como participante e o do Sul como monitora. Na época da pandemia, isso facilitou bastante. Também, por conta do seu canal no YouTube, do Grupo de Pesquisa, eu conheci a professora Renata Mello. Eu participei tanto dos cursos de extensão quanto de disciplinas, mesmo da UNB dela, que foram excelentes para a minha formação, para o meu letramento racial. E foi a partir disso que eu comecei a tentar entender esses não ditos das relações artificiais, tanto no PPC, tanto nos cursos de licenciatura em Química quanto nos cursos de licenciatura em Pedagogia. Licenciatura em Química por conta da minha formação. E a questão da Pedagogia me deixou curiosa de tentar entender um curso dentro da UFJF, que já tinha uma maior inserção da temática do que os outros cursos. Então, é mais ou menos por aí que eu vou tentando desenvolver a minha pesquisa. Você não vai ser identificado na minha pesquisa, mas eu queria saber de que forma você se autodeclara em relação à questão racial e também de gênero.

Munanga: Então, eu me autodeclaro negro, homem, heterossexual cis.

Pesquisadora: Em relação à UFJF, em que ano você ingressa como professor?

Munanga: Eu tomei posse no dia 26 de janeiro de 2011.

Pesquisadora: E a sua formação não é em Licenciatura em Pedagogia, né? A sua formação é?

Munanga: Graduação em Filosofia, Licenciatura em Filosofia.

Pesquisadora: E aí o mestrado e doutorado se desenvolvem na Educação, né?

Munanga: Mestrado e doutorado em Educação.

Pesquisadora: Quando você ingressa na UFJF, na Pedagogia tem alguma área específica, assim, áreas em que os professores se inserem ou os professores não têm área específica? Porque, por exemplo, lá na Química a gente tem a Físico-Química, a Química Analítica, vai se estruturando dessa forma.

Munanga: Então, na Faculdade de Educação existem as áreas. E o concurso que eu fiz foi para a Antropologia da Educação. Um concurso que foi em 2010. Um professor que deveria trabalhar, eu acho, três ou quatro disciplinas, mas a disciplina básica que foi o conteúdo do concurso foi a Antropologia Educacional. A Antropologia faz parte de um grupo, de uma área na Faculdade de Educação que nós chamamos de Fundamentos. Que estão a Filosofia da Educação, a Antropologia da Educação, a História, a Sociologia. Agora, na Pedagogia, especificamente, como foi criado a disciplina Educação e Diversidade Étnico-Racial, então eu acabei também assumindo essa disciplina. Que é uma disciplina que foi incluída no curso um ano antes de eu prestar concurso. Por conta da Lei 10.639, atualizaram o currículo da grade e entrou essa disciplina. Então, a minha disciplina mesmo é a Antropologia da Educação e leciono também essa obrigatória de Educação e Diversidade Étnico-Racial.

Pesquisadora: Ah, entendi. Eu jurava que as disciplinas foram criadas por você, né? Eu achei que era esse movimento interno seu. Mas aí depois, com o Lattes eu fiquei...Mas tem ementa de 2009 que já traz essas questões étnico-raciais. E aí eu vi que realmente no Lattes estava de 2011, né? A sua entrada na UF. Tinha alguém? Você conhecia o professor? Já era o movimento da Faculdade de Educação em relação a isso, né?

Munanga: Foi o movimento da Faculdade de Educação para adequar o currículo do curso de Pedagogia à nova legislação.

Pesquisadora: É um pouco, entre aspas, diferente porque em 2023, né? Eu começando com um docente da Química, disse para mim que essa lei não funciona, não serve. Então é realmente um... Muito diferentes os olhares sobre as questões...

Munanga: Eu posso dizer para você que há o Fórum das licenciaturas. Eu tive a oportunidade de participar de algumas reuniões para apresentar a discussão dessa temática do Ensino de Educação e Diversidade Étnico-Racial. Eu não fui coordenador, mas a convite. E, realmente, a posição de quem estava na época da coordenação de Química foi totalmente contrária. Uns argumentos muito... Uns argumentos de que Química é Química como se não tivesse uma produção de Química a partir da cosmogonia, do pensamento afro.

Pesquisadora: É, exato. Eu senti isso muito nas entrevistas. Essa resistência e esse olhar muito da criação de uma disciplina específica. E aí eu até citei o PDI, que foi uma questão que você tinha falado numa aula e eu fui atrás dessa ação 3. E eu falei, mas a gente tem, por exemplo, no Plano de Desenvolvimento Institucional, essa meta. Como é que você vê a inserção? E aí disse dessa questão orçamentária. E aí eu falei assim, não, mas lá não fala de questão orçamentária, mas eu acho que na visão dele seria a contratação de um professor da área de Relações Etno-Faciais para a inserção da temática. E não o movimento interno do departamento.

Munanga: Não, a questão não é orçamentária. Quem está acompanhando a implementação do PDI, na verdade, quem é responsável por essa implementação é a PROPLAN, a Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão. E a Pró-Reitoria já enviou, por exemplo, semana passada, um ofício SEI, porque vai ter um instrumento aqui onde todas as diretorias e pró-reitorias devem indicar o que já foi feito para a implementação daquilo que está no PDI. E há um acompanhamento não só dessa área responsável, que é a Pró-Reitoria de Planejamento e Gestão, mas também a Auditoria Interna cobrando que aquilo que está no PDI seja implementado. Então, no caso específico dessa ação, que é a implementação desses conteúdos étnico-raciais nos currículos, então, tem um planejamento, não sei se você viu, de 2022, 23, 24 até 27. Em 2022, nós faríamos um levantamento das disciplinas e conteúdos curriculares que atendem as leis 10.639 e 11.645. Nós fizemos, encaminhamos para todas as coordenações quais disciplinas em seus cursos tratavam dessa temática, houve uma resposta, nós não sistematizamos isso ainda, porque tem uma resposta enorme, mas tem cursos que têm distribuído numa disciplina ou outra sem ter uma disciplina específica, mas a gente precisa ainda sistematizar para fazer essa ação que prevê em 2023, que é já no Congrad (Conselho Setorial de Graduação). A Diretoria de Ações Afirmativas já encaminhou para a Pró-Reitoria de Graduação a solicitação de uma reunião com o Congrad para fazer essa discussão da implementação em todos os cursos. E aí não é uma decisão pessoal de um coordenador querer ou não, achar que não tem importância não, porque isso está aprovado pela Universidade e a gente tem que cumprir, pelo menos, as ações que nós aprovamos, ou que a Universidade aprovou.

Pesquisadora: Vai ser uma grande disputa realmente sobre essa questão, porque, por exemplo, eu fiz esse levantamento no PPC da Química e eu não vi nenhuma disciplina nessa questão das relações étnico-raciais explicitamente. Pode ser que isso seja trabalhado pelos professores, mas não está, por exemplo, no ementário das disciplinas. E eu acho isso importante por conta dessa rotatividade de professores ser uma coisa obrigatória e não, quando aparecer um aluno discutindo, eu vou falar, mas se não aparece, eu não discuto. Então, essa implementação não é efetiva. E dentro do curso de licenciatura, você já participou em alguma instância de decisão, já foi coordenador do curso, participou do NDE, do colegiado?

Munanga: Não, do NDE eu já participei, mas no colegiado todos nós participamos, porque no colegiado todos os docentes compõem o colegiado, mas coordenação de curso, não.

Pesquisadora: É porque eu acho que lá na Química são alguns professores que participam do colegiado, não são todos.

Munanga: Ah, não, o colegiado são todos. É verdade. Talvez a gente esteja usando expressões, quer dizer, o núcleo docente estruturante é um grupo. O colegiado é formado por todos os professores, todos os docentes.

Pesquisadora: E aí, agora, pensando um pouco nas normativas nacionais. Eu falo da Resolução do Conselho Nacional de Educação 02/2015, e aí fala um pouquinho dessa questão dos cursos de formação, do ensino superior, sobre a questão do respeito e valorização da diversidade étnico-racial, também fala da questão da formação de professores, ter uma conversa entre o ensino superior e o ensino básico e também levar essas questões socioambientais, éticas, estéticas, relativas à diversidade étnico-racial. Pensando, assim, no curso de Licenciatura em Pedagogia, você acha que o curso contempla essa formação de licenciados em pedagogia com a valorização da diversidade étnico-racial?

Munanga: Então, o curso especificamente de Pedagogia da UFJF eu acho que contempla. Eu acho que tem disciplinas que vão trabalhar essa temática. Além dessa disciplina obrigatória, eu acho que outras disciplinas que vêm dialogando também, sociologia, antropologia, basicamente antropologia, mas sociologia e outros colegas, com disciplinas que dialogam essa temática. Infância, por exemplo. Quem trabalha em infância, é impossível não trabalhar em infância sem dialogar com as condições específicas das crianças negras, dessa infância negra. Então, os colegas também vêm trabalhando. Mas eu acho que contempla especificamente porque tem uma disciplina obrigatória nesse campo.

Pesquisadora: Nesse lugar mesmo. Em relação, por exemplo, ao PPI das Licenciaturas, lendo o documento eu vi que a Faculdade de Educação é citada como uma faculdade que colaborou nessa questão do levantamento, de quais conteúdos relativos à questão da Lei 10.639 e 11.645 já eram contemplados em disciplinas. Você participou dessa reorganização das disciplinas?

Munanga: Não, não.

Pesquisadora: Pensando nessa questão da reformulação das disciplinas com exceção das questões étnico-raciais. Você vê, por exemplo, que o corpo docente da Pedagogia há uma resistência ou essas questões são sempre bem-vindas? De que forma você enxerga isso?

Munanga: Eu não vejo resistência na Pedagogia. Na verdade, eu entro na Faculdade de Educação com essa disciplina que já estava no curso. Então, eu não vejo resistência por parte dos colegas da Faculdade de Educação. Estou falando especificamente da Faculdade de Educação. Não tem resistência. Mas eu não sei como se dá... Porque a Faculdade de Educação acolhe, eu acho, 18 cursos de licenciatura, que estudantes vêm para cá para fazer, para a Faced, pra cursar disciplinas pedagógicas. Mas, por exemplo, no caso da filosofia, que eles fazem as disciplinas pedagógicas na filosofia. Mas, especificamente, eu estou falando de filosofia porque é a minha formação. O curso de filosofia mesmo não trabalha as filosofias africanas. Ou seja, tem uma resistência muito grande de se trabalhar essas temáticas.

Pesquisadora: Eu até fiquei pensando, porque dentro do PPI a gente tem aquelas disciplinas fundamentos, que é Estado, Sociedade e Educação. E essa questão da... Eu acho que é Questões Filosóficas ligadas à Educação. Passou a compor, por exemplo, o PPC da Química a partir de 2020. Mas eu vi que já era uma disciplina obrigatória nas outras licenciaturas. E eu fiquei pensando nisso. Se você já ministrou essa disciplina, porque, por exemplo, no ementário eu não vejo esse recorte, por exemplo, uma questão sobre as questões filosóficas africanas ou afro-diaspóricas, assim, ligadas à educação.

Munanga: Assim que eu entrei, tinha falta de docentes. Então, além das disciplinas que eu prestei concurso, assumi algumas disciplinas, como Estado e Sociedade, Fundamentos Filosóficos, nos anos 2011 a 2014. Mas não é a disciplina que eu estive à frente dela não.

Pesquisadora: Essas questões filosóficas. Em relação à disciplina de antropologia, eu vi um movimento contrário. Em 2009 e 2011, na ementa, tinha essa questão explícita, no ementário. E quando eu fui analisando as ementas mais atuais, eu vejo que essa questão ela se perde. Não há explicitamente no ementário. Você sabia disso, não sabia dessa questão?

Munanga: Então, na minha perspectiva, nós temos um grande problema com essa disciplina. Em 2016, eu assumi a diretoria... Pode ser impossível você não citar isso. Eu assumi a diretoria de Ações Afirmativas. Por conta disso, eu não estou com essa disciplina. E vejo que, apesar da colega que está lecionando essa disciplina, que se colocou à disposição para assumir, enquanto eu estou na diretoria de Ações Afirmativas, eu acho que ela não tem essa compreensão do que seria Antropologia, especificamente. Então, é alguém, por exemplo, de História, mas que trabalha com Antropologia numa perspectiva que não é, para quem teve essa formação, especificamente antropológica, aquelas vertentes da Antropologia. E aí é impossível falar de Antropologia sem discutir as questões culturais, porque todas as vertentes vão discutir as questões da diversidade étnico-racial. Seja o Evolucionismo, por mais divergência, a total divergência que eu tenho por ele. O Evolucionismo, Funcionalismo, Estruturalismo, Antropologia Simbólica, Antropologia do Imaginário. Essas vertentes todas trabalham com as questões étnico-raciais. Na verdade, Antropologia é isso, é essa área que é a área específica dos estudos de cultura. Se quiser compreender cultura, só se pode fazer lendo Antropologia.

Pesquisadora: Realmente, porque me chamou a atenção isso, porque, se a gente está no movimento de implementação, a gente perdeu essa questão obrigatória. Eu acho que a gente acabou conversando sobre tudo que eu já tinha mencionado aqui, sobre essa questão da Educação e Diversidade Étnico-racial. Eu vi que é uma disciplina obrigatória no curso de pedagogia, mas também fiquei muito curiosa de saber por que ela não faz parte da questão das Disciplinas Fundamentos de todas as licenciaturas, pensar essa questão da Educação e Diversidade Étnico-racial.

Munanga: Eu acho que não precisa ter especificamente esse nome. Nós vamos para a História. Eu acho importante que na história, por exemplo, tenha História da África. Não necessariamente precisa ter Educação e Diversidade Étnico-Racial. Aqui, eu estou na Faculdade de Educação, então Educação e Diversidade Étnica-Racial. Eu acho que a importância aqui é que essa temática seja tratada a partir de cada área. Então, na História a História da África. Na Filosofia, poderia ter Filosofias Africanas. Na matemática, a questão da Etnomatemática, com esse recorte indígena e afro. Então é nessa perspectiva que eu compreendo que a temática deva ser tratada.

Pesquisadora: É, porque isso que eu fiquei pensando, qual seria a diferença, por exemplo, de uma pessoa formada em pedagogia, uma pessoa formada em Química, matemática, essas especificidades da área, de compreender que as questões, o conhecimento tem como relacionar com as questões étnico-raciais, e não ficar uma coisa à parte.

Munanga: Exatamente.

Pesquisadora: E caminhando realmente para o fim da nossa entrevista, eu queria saber para você o que é a formação antirracista de futuros pedagogos.

Munanga: Eu compreendo que, como nós estamos numa sociedade em que a maioria da população é negra, mesmo que não fosse negra, mas basicamente dessa importância nós temos no Brasil, a maioria da população negra. O professor, professora formada para lecionar numa escola, nessa escola multicultural, ele não pode ter esse conhecimento apenas ocidental ou determinado por algumas pessoas de alguns países ocidentais. Acho que a gente precisa compreender que há outras abordagens teóricas, epistemológicas, ontológicas, criadas por outras culturas, indígenas, afro, e que esse professor precisa ter essa compreensão. Acho que a nossa universidade, para democratizar, porque senão nós vamos continuar eternamente com uma posição educacional colonialista, impondo um modelo apenas daquele dominador do período colonial escravagista. Então, é preciso romper com isso. Eu estou entendendo uma Educação Antirracista não só com denúncia contra o racismo, mas que incorpore outros conhecimentos. É nesse sentido.

Pesquisadora: É verdade. Acho que uma das questões que se pensa muito é nessa questão. A gente entra na faculdade, mas essa questão do reconhecimento como produtores de conhecimento acaba afastando. Eu fico muito impressionada quando vou, por exemplo, na

internet pesquisar cientistas negros da Química. Eu vejo a potencialidade e aquilo se perde. A gente sempre está com Marie Curie, Bohr, figuras da Europa e sempre trazendo essa questão de a nossa Química veio da Europa. Não tem produção de conhecimento químico em outros lugares? Acho que realmente é um trabalho que precisa dessa conscientização, dessa Branquitude à crítica, começar a perceber que outros lugares produzem outras formas de conhecimento.

Munanga: A gente tem um grupo aqui no Brasil, mesmo que pequeno, acho que já vem trabalhando nessa temática. Anita Canavarro Benite, acho que é uma das principais que está à frente dessa área. Acho que é possível, se a Universidade hoje tiver interesse mesmo de incorporar esses conhecimentos, é fácil, porque já tem, mesmo que poucas pessoas, mas algum material já produzido, algumas pesquisas já produzidas por algumas pessoas.

Pesquisadora: Exato. Só falta olhar para essas questões e não ficar fechado nas suas bolhas. Professor, eu agradeço imensamente a sua disponibilidade, participar da entrevista do meu mestrado. Fico à disposição. Mais à frente eu farei a transcrição da entrevista e retorno para você, caso tenha alguma coisa que você não queira que seja publicado, eu te retorno a entrevista.

Munanga: Eu que agradeço. Interessado nessa temática da educação, acho que pesquisas como a sua contribuem muito para essa mudança que nós queremos na educação.

Pesquisadora: Obrigada!

APENDICÊ J – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO DOCENTE JOSÉ

Pesquisadora: Eu me chamo Lívia, né? Não sei se você lembra de mim, mas eu sou formada em licenciatura aí na UF.

José: Você estava no nosso grupo aqui há uma época, né?

Pesquisadora: Estava, estava sim, mas acho que eu estava com cabelo diferente, não era esse cabelo que eu tinha. E foi justamente a partir desse cabelo que eu ingresso no PPGE, no Programa de Pós-Graduação e Educação da UF. Quando eu início a transição capilar, eu começo a me...ficar pensando assim, eu sempre me autodeclarei como uma mulher branca, né? E vi na questão capilar a minha negritude, assim, então comecei a me enxergar de outras formas. Participei de um curso, né? Que é o curso Crespura, que é da Universidade Federal de Uberlândia, que era com uma professora, Profa. Dra. Nicéa, em que eu vi essa questão capilar, né? Ligada ao conhecimento químico e com as questões sociais, culturais e históricas. E foi nesse movimento que eu falei, nossa, tem possibilidade de se pensar, né? A formação de professores de Química e as relações étnico-raciais. E aí eu fui no PPC, né? Da Química, aí eu comecei a tentar achar isso, e aí eu não encontrei essas questões. E é esse o meu problema de pesquisa, assim. Tentar entender esses ditos e não ditos sobre as questões étnico-raciais na formação de professores de Química. Eu...Não haverá, né? A sua identificação na minha pesquisa, mas algumas questões, por exemplo, a questão da autodeclaração, eu perguntei a você, né? De que forma você se autodeclarava. E também a identidade de gênero é uma questão que eu também pergunto, assim, né? Como você se identifica?

José: Eu me identifico com gênero masculino. Homem hétero. E eu tenho a pele parda, cor parda. E para o IBGE, está na classificação dos negros.

Pesquisadora: Exato, exato. Em relação a UFJF, quanto tempo de vínculo você tem?

José: Entrei em 2009, então são... Fazer a conta, né?

Pesquisadora: 14 anos...13 anos.

José: 13, 14 anos. 14 anos.

Pesquisadora: E você é formado em Licenciatura em Química também, né?

José: Também.

Pesquisadora: Bacharelado e licenciatura. E dentro do curso de licenciatura, você já participou em alguma instância de decisão? Tipo, você foi coordenador do curso, você participou do colegiado, do núcleo docente?

José: Núcleo docente, sim. Sou membro, inclusive, atualmente.

Pesquisadora: Do NDE.

José: Coordenador, fui algumas vezes coordenador do Pibid.

Pesquisadora: Em relação a sua trajetória docente, você acha que teve algum momento, uma aproximação em relação às questões étnico-raciais, né? Se na sua formação ou também na sua trajetória pessoal, como é que isso chega para você?

José: E...eu sou de uma geração... Eu fiz a licenciatura em 83. 83, 84, 85, me formei em 86, certo? Outro mundo, outra realidade, nada disso estava em pauta. Mas...acho que para essa geração, para a minha geração, a cor da pele sempre influenciou muito, talvez mais do que hoje. Hoje é uma geração que se enxerga de outra maneira, né? Então, apesar de eu não ter a pele preta, eu senti sempre a necessidade de ter muito mais qualidade do que eu fazia, né? Para me sentir, de certa maneira, confortável no meio, onde as pessoas eram sempre mais claras do que eu. Mas é um país mestiço, e eu vim de São Paulo. Não sou, vamos dizer assim, uma exceção dentro da universidade, pela cor da minha pele. Mas sempre, quando você avança dentro do sistema, você percebe que realmente tem algumas diferenças importantes, né?

Pesquisadora: É verdade. Esses avanços trazem muitos olhares para o lado, e às vezes você sente sozinho, assim, né? Quanto mais essa questão dos níveis de graduação, você percebe um embranquecimento, né?

José: Quando você avança graduação, pós-graduação, carreira docente, você vê que vai acontecendo esse branqueamento. E também vai acontecendo uma questão de gênero importante, né? Que tem cada vez mais homens, né? No início da graduação, as mulheres são a maioria na Química. Talvez até entre os formandos tem mais mulheres que homens. Mas na hora que você vai avançando, você vê que essa proporção não se preserva. Apesar de que a universidade é um sistema um pouco mais reflexivo do que o resto da sociedade, você vê muitas professoras mulheres aqui no departamento, em cargos de coordenação também, né? Mas sempre tem uma palavra atravessada em algum momento para elas.

Pesquisadora: É verdade. Tem uma autora que não sei se você conhece, a Patrícia Hill Collins, que fala sobre o conceito de Intersecção, que seriam essas avenidas identitárias. Então, se a gente olha para a Química, nós vemos coordenadoras brancas. Mas se a gente pensasse em uma mulher negra ocupando esse lugar, o que seria? Porque a gente não sei se a gente tem alguma professora negra no departamento que se autodeclara negra, né? Isso é uma questão a se pensar.

José: Nunca tivemos nenhuma reitora mulher, né? Por exemplo.

Pesquisadora: Uhum. Exato.

José: Talvez nenhum reitor negro que se declarasse negro.

Pesquisadora: Uhum.

José: Não sei se a sua pesquisa vai até lá, mas...

Pesquisadora: Toca, sim, nessas questões. Eu não sei se você conhece a Lei nº 10.639, de 2003.

José: Sobre a necessidade de ter história...

Pesquisadora: E a cultura do ensino da história.

José: E a cultura negra no ensino fundamental.

Pesquisadora: E aí a gente tem, não sei se você também conhece, a professora Petronilha, que é uma referência na área da Educação e da Educação das Relações Étnico-raciais. Ela, em 2004, foi relatora do Parecer do Conselho Nacional de Educação, que trazia essa regulamentação e implementação da lei. Então, de que forma, após a promulgação, isso ocorreria? E a lei não fala da questão da formação de professores, mas isso é uma consequência. Se a gente fala da obrigatoriedade do ensino na Educação Básica, de que forma a gente não vai falar da formação de professores? E, nesse Parecer, fala sobre a importância da formação continuada e da formação inicial. Uma questão que se coloca muito é que a formação continuada foi um lugar em que teve bastante investimento, enquanto que a formação inicial ainda tá caminhando. E, dentro do curso de Química, nas disciplinas que você ministra, você consegue ver alguma aproximação da possibilidade da inserção dessa temática?

José: Aproximação com a temática, não. Possibilidade de inserção, sim. Mas a gente ainda tem um curso muito conteudista, dentro da Química. Você é egressa. Você sabe do que estou falando. E a gente vai muito atrás do livro didático para disciplinas muito tradicionais. Eu sinto a necessidade da mudança. A gente está, inclusive, catalizando aqui uma discussão para tentar levar para uma mudança no currículo. Fiquei muito feliz que a gente começou isso aqui, mas a última reunião da SBQ, reunião anual, foi em Água de Lindóia, no mês passado, atrasado, no final de maio. Essa questão do currículo apareceu com força em vários fóruns. A comunidade, depois de tudo o que aconteceu nos últimos anos, percebeu que a gente não pode ficar com o curso idêntico ao da década de 70. E a gente tem que investir num curso que esteja em diálogo com a sociedade que nos financia, inclusive.

Pesquisadora: Exato, exato. E pensando no Pibid, eu ia até te perguntar, fiquei curiosa, se isso já foi uma questão trazida pelos alunos. Se isso foi uma questão de uma aula, porque esse silenciamento, por exemplo, práticas racistas acontecem, e se não há uma sensibilidade do professor, assim ele vai deixar passar? E às vezes cai muito nesse lugar do bullying. O racismo como um bullying. São coisas totalmente diferentes. E eu queria perguntar, porque na pedagogia, entrevistando uma professora, ela me trouxe isso, o lugar do Pibid da pedagogia,

quando o aluno tem um contato com a sala de aula e vê essa diversidade, é quando isso marca na formação dele, às vezes, um silenciamento.

José: Eu coordenei dois Pibids sozinho. Um foi de Ciências, tinha Química, Física e Matemática. E o outro foi, durante a pandemia, o da Química mesmo. E o de Ciências, a gente falava de tudo, foi um excelente evento para mim. E a gente chegou nessas questões de raça. Mas sempre com muito cuidado, porque nem toda mulher negra quer deixar de passar chapinha no cabelo.

Pesquisadora: Exato.

José: E você não pode chegar para a pessoa e falar, você está errada. Como disse outro dia, em uma entrevista com uma atriz famosa negra, ela disse que está muito contente porque passa no ponto de ônibus, na periferia do Rio de Janeiro, e vê um monte de negras, cada uma com cabelo diferente, inclusive com chapinha. Cada um tem o direito de fazer o que quiser com seu cabelo.

Pesquisadora: Exato.

José: A gente tocou nessas questões, não no problema do cabelo em si, mas na questão racial, associada com a questão também socioeconômica. Porque a gente estava em escolas periféricas. Já no Pibid da Química, na pandemia, ficou mais complicado, estava o Novo Ensino Médio, e a gente não achou um espaço, dando liberdade para os alunos escolherem os temas. Tudo online, uma loucura. Não consegui investir em pontos fundamentais como eu gostaria. Mas há um espaço, com certeza, no Pibid, para fazer muita coisa.

Pesquisadora: Exato. Uma das questões também que tem é a Resolução de 2015, que fala sobre a questão das diretrizes dos cursos de licenciatura. E ele fala sobre essa questão da valorização da diversidade étnico-racial, que isso são princípios vitais para a melhoria da democratização da gestão e do ensino. Também fala sobre essa questão dos projetos de formação de professores, pensando no PPC, que haja esse diálogo entre o Ensino Superior e o Ensino Básico. Pensando em Juiz de Fora, em que a gente tem 51% dos alunos da rede pública, segundo o Censo de 2020, são negros. Pensando nessa contemplação da diversidade étnico-racial. Você acha que a formação de professores de Química, do curso, contempla essa diversidade étnico-racial?

José: Acho que não. E...preciso fechar a questão anterior. Aquela lei que obriga o Ensino Básico a discutir questões culturais e históricas associadas com os negros. É uma lei que não pegou. Principalmente porque é uma Lei Transversal. Não é uma lei só para disciplina de História.

Pesquisadora: Ou Literatura ou Arte.

José: É uma lei que precisava ser trabalhada dentro do curso de licenciatura. Qualquer licenciatura. Esse é um ponto. Não está sendo trabalhado. Não é um espaço tradicional para se trabalhar. Você tem que fazer uma mudança estrutural no curso que contemple, como falei para você, essas novas demandas. Você é egressa do curso?

Pesquisadora: Sou, sim.

José: Se formou?

Pesquisadora: Sim, em 2022.

José: Recebeu um questionário da coordenação para você responder sobre as suas atividades profissionais depois de egressa?

Pesquisadora: Não sei se recebi, professor.

José: A gente mandou um questionário. Não sei se foi antes ou depois de você se formar. Mas...a gente está fazendo esse trabalho de fazer um levantamento, levar para o departamento, para ver se a gente consegue mudar. É necessário mudar em vários aspectos, mas não tem espaço do jeito que a gente está com o curso montado. As pessoas já têm as disciplinas prontas. A gente tem carga horária bastante completa de todos os professores. Então, como é que você investe em novas disciplinas, em novas cargas horárias, né? Tirar as pessoas da área de conforto sem uma mudança estrutural pensada para isso? Esse é um ponto. Outro ponto é que os PPC, também por tradição, são construídos muitas vezes de maneira isolada pela Coordenação. Sem uma discussão departamental, sem uma discussão expandida. Então, o NDE e o Colegiado do

curso, via de regra são pouco envolvidos, principalmente nessa parte, vamos dizer filosófica, política, social. São envolvidos na parte de carga horária. Isso, sim é interesse de todo mundo. Mas passou isso. Quais são as disciplinas? Qual a carga de cada uma? Quais são as relações entre elas de dependência? E fica nisso. Então, também é uma falta de tradição em olhar para o PPC como referência de trabalho na sua atividade docente.

Pesquisadora: Exato. Foi até uma questão que eu fiquei pensando muito, assim, das entrevistas. Será que os professores geralmente veem o PPC como esse lugar da identidade do curso? Ali que a gente tem o perfil de egresso, o que a gente pensa como formação tanto de químicos quanto de professores de Química. E aí foi interessante que eu fui pegando um pouquinho de outros PPC e um PPC que me chamou muito a atenção foi o PPC da Unilab, que eu não sei se você conhece essa universidade, que é a Universidade Luso...de Integração Luso-Brasileira, que foi criada em 2010, se não me engano. Em 2014 teve a formação do curso de licenciatura em Química. E aí é interessante a estrutura que eles fazem do curso assim. Porque, por exemplo, tem uma, eu até marquei aqui só um momento. Porque, por exemplo, uma das questões que eu estou enfrentando agora no Mestrado é essa questão da epistemologia. Tipo, qual é a epistemologia da sua pesquisa? É uma coisa que a gente não discute. E aí eu vi nessa da Unilab que, por exemplo, uma das disciplinas iniciais é...deixa eu só... é a disciplina chamada Iniciação ao Pensamento Científico Problematizações Epistemológicas. E aí traz toda essa questão das origens do conhecimento, epistemologias, paradigmas, o silenciamento da história, né, e de protagonistas outros, então bárbaros, asiáticos, africanos, americanos. Então, foi tipo um olhar pra formação...e esse é um PPC da licenciatura em Química que traz toda essa questão. Então, por exemplo, Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos. Quando eu fui fazer disciplinas na Faced, tinha uma disciplina que era pensar a Educação e Direitos Humanos. E aquilo ali entrou em choque, assim, pra mim, né? Como é que pensar a Educação e Direitos Humanos? E depois eu fui percebendo, assim, essas ausências na formação da licenciatura, assim, de se pensar essas questões.

José: Unilab?

Pesquisadora: Isso, Unilab.

José: L-A-B?

Pesquisadora: U-N-I-L-A-B, isso. Eu acho que tem até um aluno de Mestrado, que eu acho que é do professor José Guilherme, que ele é... Ele foi formado em Licenciatura em Química pela Unilab.

José: Já tem sede física ou é só online?

Pesquisadora: Tem, sim, sede física. Tanto é no Ceará.

José: É no Ceará.

Pesquisadora: Isso.

José: Achei aqui...Existem vários movimentos acontecendo, várias reflexões. A internet tem um imenso papel nisso. Você se identificar com a fala de alguém que você nunca viu na vida, mas a rede social te apresentou, te oportunizou. Coisas grandes como universidades como essa sendo criadas. Mas vi recentemente que a Prefeitura de Lisboa proibiu um evento de intervenção na cidade, um evento cultural, para marcar a história da escravização dos negros pelos portugueses. Existe também, da mesma maneira, que oportuniza a reflexão, oportuniza as pessoas que são contra se organizarem também de maneira bastante efetiva. É uma questão complicada, porque a gente tem que mudar a cultura, e mudar a cultura você não faz por decreto, por lei. A mudança cultural vem pelo convencimento, pela empatia, vem por abraçar quem é contra, né? E se unir para dialogar. Não é por um enfrentamento simples e puro que você chega lá, você tem que estabelecer um diálogo. Um diálogo em que o conflito seja exposto, mas não de maneira que... gere um embate, simplesmente. Não é destruindo o outro lado que você vai convencer de que ele está errado.

Pesquisadora: Exato.

José: Principalmente pela escuta. A gente vivenciou isso no governo anterior, né? O embate oportuniza...destrói, na verdade. O embate destrói a possibilidade de diálogo. Se você quer o diálogo, tem que saber por que o outro lado está contra. Tem que escutar também o outro lado. E é isso que vai levar a mudança cultural efetiva. Eu defendo, obviamente...e...quem defende a pluralidade cultural, de gênero, de raça, o acesso das camadas mais pobres à sociedade, à classe média, à alta, às universidades. Quem defende tudo isso tem argumentos muito mais sólidos. Mas existe um lado que é contra isso e tem que ser ouvido e tem que ser convencido de que vai ser melhor para todo mundo se as diferenças forem menores. Todo mundo abraçar todo mundo, né? Então é uma utopia que eu acredito que a Educação é o espaço para isso.

Pesquisadora: É verdade. Acho que nesse período a gente viu muito isso, né? A gente não criou pontes de diálogo, a gente simplesmente se isolou e hoje em dia a gente acha que criou uma ponte, mas acho que a gente está ainda muito frágil esse diálogo...o outro sempre visto como inimigo.

José: A internet é uma ferramenta nova que a gente precisa lapidar. Você pega um diamante bruto, você pode transformar em uma joia, mas se você não tiver habilidade você transforma ele em uma pedra comum sem valor nenhum. A mesma pedra lá na origem você pode trabalhar de maneira boa ou ruim. Nesse momento a internet e esses algoritmos e essas redes sociais estão produzindo mais bolha do que diálogo. Tem diálogo dentro da bolha e isso não adianta nada. Como mudar isso? Como mudar isso? Criando espaço de interface para conversar com o outro lado.

Pesquisadora: E é essa questão que eu também fico me perguntando, pensando nas questões étnico-raciais nas disciplinas. Porque às vezes uma disciplina eletiva poderia só agregar pessoas que já são antirracistas. Eu acho que a obrigatoriedade traz esse movimento de escutar um aluno que vem de uma família extremamente racista tentar entender de que forma isso poderia ser mudado, né? Porque realmente é nesse diálogo que a gente vai vendo até as mesmas nossas fragilidades. Tem um texto muito interessante que em uma disciplina eu estudei que era o perigo do multiculturalismo. Que falava disso, de um caso nos Estados Unidos em que tinha uma escola que agregava estudantes indígenas, mas enquanto isso matava a cultura indígena estadunidense. E aí pensando nisso, até que ponto também trazer essas questões, precisam também saber o ponto do diálogo entre as outras questões. E aí não é esse papel de tirar o conhecimento vindo da Europa, mas é trazer esse diálogo que outros lugares também produzem outros tipos de conhecimento que não se encaixam nessa caixinha muito positivista, desse olhar da única verdade, da única ciência. E não caindo também no abismo de achar que tudo pode, que aí a gente cai no caso das fake news.

José: Essa discussão é muito complexa. Por exemplo, a cultura indígena, né?...Porque há defesa de ações violentas dentro da comunidade em alguns momentos.

Pesquisadora: Como crianças que nascem com algum tipo de deformação, são mortas.

José: Sim...Mas ao mesmo tempo não existe um diálogo que não modifique os dois lados, se for um diálogo sincero e aberto. Eu acho que a gente tem que olhar para essa questão das culturas, um olhar de aproximação e de mudança cultural dos dois lados permitida, aceita. Não é para a gente preservar da maneira que está. Até porque se a gente vai lá e observa e estabelece essa relação, nós também temos que mudar muito. E essa mudança...do lado também do mais frágil, do que culturalmente é sempre estraçalhado pelas questões econômicas e até de embate físico mesmo, da força física. Estraçalhados e não sobrevivem culturalmente. A gente não tem que olhar para eles primeiro como coitadinhos, seguindo como modelo a ser espalhado pelo mundo sem alterar. Não dá para todo mundo virar Yanomami no mundo inteiro. A gente tem que estabelecer esse ponto de equilíbrio. Não é uma coisa trivial. Mas você não vai decidir sem escutá-los, sem estar com eles.

Pesquisadora: Exato. Aquela cena um pouco chata de voltar um pouco para as perguntas que eu tinha elaborado. Não sei se você conhece o PDI da UFJF, que saiu de 2022 a 2027, que

regulamenta as estratégias da universidade. E aí tem uma área que são de Ações Afirmativas, que a gente tem até também essa diretoria na UFJF. E tem a Ação 3, que fala de implementar conteúdos étnico-raciais nos currículos dos cursos de graduação. E aí a cada ano eles têm uma meta. Eles pensam que em 2027 teria 100% de todos os cursos de graduação, não só de formação de professores, que de alguma forma tocaria nessa temática. E aí pensando na licenciatura em Química, você enxerga uma preocupação dos docentes, do coletivo de docentes da Licenciatura em Química, com essa inserção da temática étnico-racial?

José: Eu vejo que há sim um grupo pensando nisso. Não é pequeno, mas ainda não é a maioria. A gente tem preocupação com esse tipo de proposta que está no PDI. Como é que a Administração Superior vai estabelecer canais de diálogo para discutir isso, sem ser uma coisa impositiva, e que se for impositiva não vai se efetivar na prática? O texto que foi solicitado, morreu nisso. Para se efetivar na prática, a gente tem que ter um olhar de acolhimento para quem ingressa na graduação e tem dificuldade de origem, né? Esse acolhimento tem que existir em cada curso, tem que ser pensado dentro de cada curso e tem que ter também uma proposta política institucional para isso, não é só o curso. Esse diálogo dos cursos com Administração Superior, nesse nível, para você efetivar isso, você precisa de dinheiro. Para você fazer escolhas. E...Ainda não está, para mim, bem definido.

Pesquisadora: Entendi. Tem uma, por exemplo, no ano passado uma das metas seria esse levantamento de conteúdos e disciplina dos cursos. Não sei até que ponto isso já ocorreu e também tem em outras metas, anualmente, essa questão das conversas com os coordenadores dos cursos, então, todo esse movimento, mas eu também não sei até que...em que pé isso está.

José: A Universidade e as escolas também da Educação Básica, elas estão inseridas na sociedade. Elas não são diferentes da sociedade. Elas podem ser um pouco mais para cá, um pouco mais para lá, mas elas são fruto dessa sociedade. Então, se a sociedade está mudando, a escola muda junto. A escola não muda a sociedade. A sociedade é tudo, inclusive a escola, e a gente vai mudando juntos. Então, quando você olha para fora da universidade e vê que a sociedade está estabelecendo uma nova reflexão e que isso ainda é incipiente, é pequeno, está progredindo, tem um caminho, tem um horizonte, esse movimento também acontece na universidade. Então, você vai para dentro da universidade e você vê que tem grupos que pensam de maneira oposta a outros grupos e não tem consenso e tem uma tendência de agregar mais gente. Tem uma questão geracional. Tem uma questão e...ter sido formado já em outro tipo de escola, né? Você tem aqui várias gerações de professores ainda. O ingressante tem muitas vezes menos de 40 anos e quem está aposentando tem 75. É muita diferença.

Pesquisadora: A diferença, realmente, esse choque cultural, ele acontece mesmo. E geracional, que acompanha isso, é bem complicado. E agora, com o Novo Ensino Médio, eu fico pensando que eu sou muito próxima, por exemplo, se eu estivesse dentro de sala de aula, mas também essa questão da BNCC é algo muito novo para a minha formação, que não aconteceu. Eu não estive dentro do ensino médio numa BNCC, na minha formação foi bem no finalzinho que a gente discutiu, e eu já sinto esse choque mesmo. O que é isso? Chegar na escola e ter uma base comum curricular que não se aproxima da minha formação. São conflitos da profissão docente, que às vezes as pessoas falam é muito fácil, é só chegar na sala de aula e dar aula. E eu falo, gente, não é bem assim.

José: Eu acho que o Novo Ensino Médio vai sofrer grandes alterações. Tem que sofrer, mas a BNCC não. Principalmente na Química. Pode sofrer alterações, talvez até um pouco radicais, em outras áreas, mas na Química não tem muito que mudar. A interdisciplinaridade veio para ficar, mas tem que ter uma base nacional comum curricular que seja nacional e que seja comum. Mesmo que o Estado de São Paulo tenha 300 disciplinas, o de Minas tem 350, e elas sejam diferentes umas das outras. Não tem base nacional.

Pesquisadora: Igual a uma questão também que nas aulas, tem muita gente de Santos Dumont, uma região mais rural, e aí ela está falando que existe só uma escola. Como é que a gente vai

falar de itinerário formativo em que só tem uma escola? Então, são coisas que não se adequam a determinadas regiões, né?

José: Eu acho que a interdisciplinaridade dentro da Química era uma discussão da década de 90. E se concretizou na BNCC, fruto de discussões dentro da comunidade de Química muito longas, de décadas. Lógico que nem todo mundo acha que isso está certo. Continua tendo gente muito conteudista. Quer manter a tradição. E que a gente tem que abraçar essas pessoas porque elas estão com medo de fazer uma coisa nova que nunca fizeram, e não tem conteúdo já pronto para você trabalhar, não estar nos livros. Então, eu entendo que é mais medo do que uma posição definitivamente contrária. A gente tem que convencer essas pessoas de que vai ser melhor, de que vai ser interessante, de que vai dar trabalho, mas os alunos vão se aproximar de uma utopia chamada cidadania. Não sei ainda muito bem o que é. Eu tenho a minha. Você deve ter a sua. Mas a gente, como sociedade, não temos isso claro.

Pesquisadora: É verdade. Em relação a isso, por exemplo, voltando ao PPI, que fala das licenciaturas, sobre essa questão dos cursos, garantir os currículos, as questões de, como posso dizer, políticas públicas, gestão da educação, a questão de libras, e tem outras questões como gênero e sexualidade, a questão religiosa, a diversidade étnico-racial, que é o recorte que eu faço dentro da minha pesquisa. Eu vejo que o curso de licenciatura tem aquela estrutura das licenciaturas básicas, que tem a questão da política pública, Estado, Sociedade e Educação, a libras, mas eu não consigo ver essa questão das relações étnico-raciais, nem na Faced, nem também no Departamento de Química. E você acha que existe uma disciplina, assim, eu acho que está a disciplina do curso de Química, fala sobre essas questões étnico-raciais, ou você realmente acha que não tem nenhuma disciplina que contemple a temática?

José: Claramente, na ementa, não tem. Deveria ter, com certeza. Já pensamos aqui em abrir uma disciplina de ética, que poderia contemplar várias abordagens necessárias, inclusive violência, assédio moral. Mas ainda não conseguimos. Certamente, em uma mudança curricular isso seria imprescindível, num currículo moderno.

Pesquisadora: Exato. E essa disputa mesmo pela institucionalização que torna obrigatório na ementa. Porque uma das coisas que às vezes, conversando com os professores, eu vejo que traz algumas práticas de professores, mas eu falo, gente, às vezes a obrigatoriedade de ter só aquela palavrinha ali, por mais que você não, e aí a gente fala desse lugar de fala, né? Cada um tem um lugar de fala, não quer dizer que um professor branco não possa ser um professor antirracista, a luta tem que ser de todos. Mas essa questão acaba que tensiona, tipo assim, ah, tal professor que fala sobre isso, o outro professor não fala. Então, eu sempre, na minha pesquisa, eu realmente busco trazer essa importância da institucionalização mesmo. Tem uma disciplina que lá diga, olha, na história, por exemplo, da ciência, que foi uma questão que eu pontuei ao longo da minha graduação. Eu trouxe uma outra perspectiva e brigo por ela até hoje, assim, de trazer uma História da Ciência que fuja, e eu não estou falando só de uma história da ciência de África, a gente pode falar dos asiáticos, a gente pode falar dos ameríndios, eu acho que isso é importante de trazer essa história. E aí, ou se eu não trago essa história, eu trago recorte, olha gente, eu estou fazendo recorte na Europa, e não trazer como se só existisse essa História da Ciência.

José: Concordo plenamente com você. Eu tenho um curso, né, de Estrutura Atômica Molecular que mistura um pouquinho da história da Química, né, e ela é europeia dentro da minha disciplina, por uma necessidade de conteúdo. Porque eu vou trabalhar o conteúdo a partir desses fundamentos, nas espectroscopias, mas lá no início eu faço em alguns momentos essa discussão de que apesar de a gente estar indo por um caminho necessário para chegar em tal lugar, essa história não exclui tudo o que foi feito antes do século XX, por diferentes povos, né? Mas realmente isso também não tem elemento da minha disciplina. A gente precisa institucionalizar. E o meu receio é que grupos politicamente importantes que estão na direção superior, hoje da universidade, e que pensam e refletem sobre isso, não estão conseguindo estabelecer um diálogo

com toda a comunidade. Então, há uma busca, sim! Mas não há um canal de diálogo. Esses canais são raros na sociedade como um todo. A gente não consegue discutir isso. A maneira institucional fica ali dentro da bolha. A maneira institucional com objetivos, com cronograma. Esse é meu receio.

Pesquisadora: Mas a gente sempre tem que ir atrás das nossas, você fala muito de utopia, a gente tem que ter essa utopia para nunca...

José: A gente não vive sem utopia, cada um precisa de uma. A utopia de alguns é preservar o passado. Não é utopia para mim! É medo!

Pesquisadora: É verdade.

José: Para você ir atrás das utopias, você tem que ter coragem, porque você está discutindo mudança, e a mudança é sempre traumática. É necessária.

Pesquisadora: É, é verdade. E conflituosa, né?

José: hoje, se você olhar pela questão ambiental, por exemplo, hoje ela é não só necessária, importante, como a única possibilidade para a gente sobreviver no planeta.

Pesquisadora: Exato. E aí há o choque cultural, quando a gente vai falar da população indígena, que não é um rio, só um rio, uma água, moléculas, é para além, sabe? É um outro olhar, é esse bem-viver que perpassa a cultura indígena. E que é essa aproximação que não precisa que a dele tome a nossa, mas que haja esse lugar de fronteira, de troca, não uma fronteira que limite, mas uma fronteira que permita olhar os pontos positivos e negativos, as fragilidades e potências. Eu acho que é nesse caminho.

José: É...é o seguinte, essa complexidade nos trava.

Pesquisadora: É igual a questão identitária, que no pós-modernismo não é essa coisa fixa, cristalizada, é uma coisa que são várias coisas que vão compondo a nossa identidade que não tem como dizer.

José: Você vê os grupos mais progressistas no Brasil, ligados a partidos, a ONGs, muitos defendendo o nosso direito de explorar o meio ambiente como a Europa explorou no passado. O grupo progressista que fala, olha, agora a Europa cobra da gente preservar o meio ambiente, mas eles não preservaram o deles. Então a hora que a gente tem a oportunidade de se desenvolver como um país economicamente, socialmente, a gente vai parar. Então eles não percebem que o modelo não pode ser o mesmo. A gente chama isso de progressistas. Então onde a gente está, né? A gente está discutindo realmente aqui, nesse diálogo, um processo utópico que está longe ainda de ter consenso na sociedade. É uma mudança de paradigma em vários aspectos. É abraçar...e.o outro como humanidade. Porque a gente vai afundar junto. Entendeu? Porque não dá para separar meio ambiente e raça. Não sei se posso chamar de raça ou de etnia. Não sei se é esse o termo também. Povos. Você não pode discutir as questões ambientais sem discutir economia, sem discutir as questões sociais, de miséria. O que mais afeta o meio ambiente é a miséria. O garimpeiro que está lá na Amazônia é um miserável. Alguém que, sem aquilo, não sobrevive, sem um garimpo. Que oportunidade você vai dar para ele? É cadeia?

Pesquisadora: E é isso que é assim, a minha utopia, dentro do Ensino de Química, é isso. Por exemplo, em Química Ambiental. Falar do Mercúrio, a gente fala em Química dos Elementos. Falar sobre o Chumbo, a mesma coisa. Mas qual é o recorte de se pensar essa Química Ambiental com todas essas questões que são complexas mesmo? Eu não estou falando para a gente ir na aula e dar um veredito e falar é assim, é assado. Mas, tipo, suscitar essas discussões de questões sociais, raciais, de gênero, que a Química também perpassa isso. É pensar a Química como uma produção da ciência humana, e não como algo engessado.

José: Aí você está me provocando.

Pesquisadora: Diga, diga. Por favor, professor.

José: Porque a Química...como instituição de pesquisa e como instituição de ensino, não consegue vencer a barreira econômica que nos impõe padrões de consumo, e...meias-verdades,

para não falar que são mentiras Químicas. E que...a indústria, por exemplo, de alimentos, a farmacêutica, ela finge que abraça questões de minoria, mas, do ponto de vista econômico, tem que dar lucro. E a Química, como instituição, não discute isso. Não discute porque, como te disse, estamos dentro dessa mesma sociedade, dos mesmos valores, do mesmo consumismo, das mesmas questões ligadas a pensamentos coletivos. A gente não consegue, como instituição, ser referência. A Química não consegue ser referência. Lógico que existem salas de aulas, existem pessoas, existem docentes, existem indivíduos, mas coletivamente a gente não faz isso. O trator vem e passa por cima. O trator, indústria, lucro, e...interesses econômicos maiores. Então, a utopia é um pouco maior do que a gente está conversando. Ela é complexa porque ela é multi, inter, transdisciplinar. Você não consegue discutir questões raciais e de gênero sem discutir questões econômicas e sociais. Questões de...e...filosóficas mesmo. Quando você fala assim, misturar povos e culturas, né? Talvez o melhor exemplo que existe seja o Brasil mesmo, conseguir fazer isso. Porque você vai a outros lugares do mundo e as pessoas não se misturam. Os afegãos que estão chegando aqui, se eles vêm de tribos diferentes, eles não se misturam.

Pesquisadora: Acho que os japoneses também, né?

José: Os japoneses na terceira geração aqui no Brasil já esqueceram das origens. Mas..porque aqui as pessoas esquecem disso. Mas aqui é um lugar que é de exceção. Nesse aspecto, temos muito a ensinar para o mundo, como dizia um cara chamado Darcy Ribeiro, que era um utópico e construiu parte dessa nossa cultura do século XXI. Porque ele viveu vários anos entre os índios, trouxe parte dessa cultura para a nossa sociedade também. Estou indo longe demais, não era isso que você queria escutar de mim?

Pesquisadora: Não, não tanto. A minha pesquisa é uma pesquisa narrativa, é desse contar mesmo que a pesquisa ela floresce. Mas, voltando ao PPC, eu fui pesquisar, Ctrl+F mesmo. Eu fui pesquisar raça, etnia, e isso aparecia em algum momento. Porque fala da Resolução de 2015, no PCC de 2020. A resolução de 2015 é uma resolução que traz muito essa questão transdisciplinar, que traz muitas questões que vão se inter cruzando. Então, de que forma você enxergaria a inserção, assim? Pensando no novo PPC, se você pensaria nessa inserção das relações étnico-raciais com a criação de uma disciplina específica, ou se você pensaria numa discussão com os docentes dessa possibilidade da inserção da temática em alguma disciplina? De que forma?

José: Eu não acredito na escola de um professor. Eu não acredito numa mudança através da individualidade. Eu só acredito numa mudança efetiva pelo coletivo. Então, eu acho que se tivesse que mudar, o PPC tinha que ser uma construção coletiva dentro do departamento. O curso tinha que ser refletido como um todo. As pessoas tinham que acreditar nessa ideia. A gente vai fazer um Workshop do curso em outubro para discutir isso. Então, eu espero que a gente consiga trazer mais gente do departamento para refletir juntos sobre esses problemas todos.

Pesquisadora: Entendi. A via do diálogo, sempre, né?

José: Uma vez eu conversei com o decano aqui do departamento e falei, olha, o professor está angustiado, acho que tem que mudar isso, isso e aquilo. Ele falou, concordo com você e te apoio nas suas ideias, mas na universidade as coisas só funcionam pelo voto. Então, você tem que convencer as pessoas. E aí, eu comecei...essa busca...de convencer as pessoas.

Pesquisadora: Também, quando eu comecei no mestrado, minha orientadora estava me falando isso, que eu não conhecia o NDE. Não sabia o que era o colegiado. E ela foi aos poucos, olha, Lívia, não é uma coisa específica, é uma coisa coletiva. Então, você tem a estruturação do PPC e tem o NDE que vai fazer essa votação. Então, é tudo sempre num coletivo. De não pensar que é uma pessoa que vai mudar o curso.

José: Nem na universidade, nem na escola básica também.

Pesquisadora: Exato. E aí, eu fiquei curiosa que em 2020, no PPC, tem umas novas disciplinas que não estavam presentes na minha formação. Que são disciplinas de prática de ensino de... E

aí, é vinculada a cada área, as grandes áreas da Química. E aí, pelo que me deu a entender, lendo as ementas, que seria essa ligação entre os professores da dita área dura, que as pessoas, às vezes, gostam de dizer assim, com os professores do Ensino de Química. Na área de Físico-Química, é a Prática de Ensino de Termodinâmica e Estrutura da Matéria. Você já ministrou essa disciplina ou ela ainda não chegou a ponto de ter alunos que fizessem, né?

José: Eu estou ministrando pela primeira vez, junto com a Ivoni.

Pesquisadora: E você pode falar um pouquinho de como está sendo a disciplina? Se os dois dão as aulas ou se é no primeiro momento você e depois, no segundo momento, ela?

José: Essas disciplinas de práticas, que são novas, elas também vieram meio que impostas. Veio uma lei externa dizendo que a gente tinha que incorporar esse tipo de estrutura, como agora está vindo outra lei imposta pelo legislativo, de que a gente vai ter que incorporar extensão nos currículos todos, inclusive de bacharelado. Então, essas coisas vêm de cima para baixo. E vêm porque a sociedade é quem nos cobra por aquilo que a gente não está fazendo. Essa disciplina, ela foi oferecida pela primeira vez agora e ela é basicamente um trabalho do aluno. Então, a gente está sempre juntos, a carga, o horário é a mesma, a minha e da da Ivoni. A gente vai na sala de aula e conversa com os alunos o que eles vão fazer e orienta a construção de um projeto, né? E a apresentado ao final.

Pesquisadora: Ah, interessante. Então, é tipo como... Não é o Pibid em si, porque acho que não tem a sair da escola. Ou não, é uma coisa mais vinculada à produção de um projeto?

José: A gente, como tem várias práticas rodando ao mesmo tempo, a gente traz convidados pra falar. Trouxemos dois convidados nesse período. Aí junta todo mundo das quatro disciplinas e faz o evento. Mas, tirando isso, o trabalho é do aluno mesmo, do discente que vai criar uma sequência didática e...duas, na verdade. Uma mais completa e a outra pensando numa eletiva, que seria do Novo Ensino Médio, né? A partir dos documentos oficiais, BNCC e Currículo de Estado de Minas. E aí eles vão rascunhando e a gente vai intervindo o tempo todo, orientando para chegar no final.

Pesquisadora: Entendi. E aquela, de novo, sendo é chata. Você veria alguma possibilidade da inserção da temática étnico-racial nessas disciplinas práticas de ensino de ou não? É só uma provocação, professor, não fique chateado comigo.

José: Eu vou dizer para você, com todas as letras, na ementa, não! Por quê? Porque seria fechar um pouco as portas para tudo que pode ser feito. Eu acho que existem outras disciplinas que têm que ser criadas especificamente para discutir problemas desse tipo, de inserção das minorias na universidade e dos direitos que essas pessoas têm de entrar e sair. Porque não saem! Porque a evasão do curso é na faixa de 80%. A gente forma, dos 80 que entram, a gente forma 10 todo ano. E isso não é de um tempo para cá, sempre foi assim na Química. Entendeu?

Pesquisadora: Entendi.

José: É um absurdo!

Pesquisadora: É verdade. É bem complicado, assim, quando você entra na Química...

José: A evasão é um problema, não é só na Química, em vários cursos. E não é só de fora, no Brasil inteiro.

Pesquisadora: Exato.

José: O problema da evasão é você excluir de novo. Porque a pessoa já foi excluída, excluída. E aí ela consegue entrar e é excluída de novo, porque não sai.

Pesquisadora: Tem um professor meu que fala que tem muitos jeitos de excluir sem ser pela porta de entrada e saída. Você pode deixar a porta aberta, mas fechar a janela. É ambíguo, assim, pensar essa entrada, esse ingresso das pessoas, mas esse não reconhecimento. E eu sempre bato nessa coisa de se ver representada. Eu acho que a questão da representatividade também é uma coisa muito importante, de se ver trazendo a questão da população negra. É sempre isso. Na escola, a população escrava e não escravizada. A gente retira esse processo de que alguém escravizou essa pessoa. E a gente naturaliza como se todo africano que nasceu na

época da escravização nasceu nessa condição. Então, acho que é disso. Por exemplo, hoje eu faço uma disciplina de filosofia africana. Então, é um outro olhar para a filosofia e é nesse comparativo de coisas que perpassam ali, mas não perpassam nas outras, tem potencialidade. Então, é sempre nesse lugar do diálogo mesmo. E fechando, realmente é a última pergunta minha, o que você compreende como uma formação de um professor antirracista de Química?

José: Professor antirracista é um conceito que não me agrada. Porque ele não é coletivo. Prefiro um curso antirracista. Prefiro uma universidade antirracista. Prefiro instituições antirracistas. Aí vai ser mais efetivo. Enquanto tiver um ou outro professor antirracista, você não muda a situação. Entendeu? É meu pensamento. Mas, para isso, a gente precisa se organizar. Você pega o Barack Obama. Ele não mudou o racismo nos Estados Unidos. Ele foi um exemplo. Talvez ele ampliou a discussão por estar lá, mas não tinha um espaço de diálogo enorme que mudasse a cultura do país. Não conseguiu. Criar esse espaço de diálogo, você vê que não é uma coisa trivial, né? Primeiro, porque tem as bolhas. Segundo, porque tem um embate. É mais tranquilo eu criar a oposição a mim. Vou ter muitos argumentos para destruí-la. É muito mais fácil fazer isso do que abraçar o oposto e falar assim, vamos construir juntos algo novo, que seja bom para você e para mim. É um desafio.

Pesquisadora: Um grande desafio. Então, eu agradeço por você ter me recebido, por ter respondido o meu e-mail, por ter estado aqui e feito essas reflexões maravilhosas comigo. Eu peço desculpas se em algum momento eu fui meio assim, falei coisas que talvez não agradaram. Enfim. E é isso. Eu fico à disposição no que você precisar. Depois eu vou fazer a transcrição da entrevista. E também retorno para você, caso você fale que não quer que isso vá, que isso não esteja publicado. Você tem esse direito. E também de falar, não quero mais participar da pesquisa, acabou, pode excluir tudo, não quero mais.

José: Estou à disposição. Adorei.

Pesquisadora: Obrigada, professor.

José: Eu te agradeço.

Pesquisadora: Boa reunião.

José: Obrigado.

APENDICÊ K – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO DOCENTE SÉRGIO

Pesquisadora: Não, pode ficar calmo que eu vou fazer a devolutiva, não vai ser assim não. Se o senhor quiser que retire, eu vou retirar. Então, meu nome é Lívia, eu faço parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF. A minha pesquisa tem o título Os Não Ditos das Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas em Pedagogia e Química da Universidade Federal de Juiz de Fora. O estudo é a partir dos PPC e das narrativas dos docentes negros. Então, eu analiso esses dois cursos, realmente é uma pesquisa comparativa, porque na época que eu estava na iniciação científica lá na educação, eu já tinha feito um levantamento do PPI, que é um documento da Universidade que regulamenta as licenciaturas, e a Faculdade de Educação era uma faculdade que já ajudava nessa reorganização das disciplinas que abordava a questão étnico-racial. E a questão da Química por conta da minha formação, então eu estou nesse movimento de analisar essa inserção ou não das questões étnico-raciais no currículo da Química e da Pedagogia. Então, eu já tinha te perguntado a questão da autodeclaração na minha pesquisa, que não vai ser identificado em momento algum, mas tem essa contextualização dos sujeitos de pesquisa. Então, para além de negro, eu gostaria de perguntar em relação ao gênero, de que forma você se declara?

Sérgio: O gênero é masculino, feminino?

Pesquisadora: Isso, isso.

Sérgio: Masculino.

Pesquisadora: Masculino, tá bem. Em relação a UF, professor, quanto tempo você já tem de vínculo? Quando você entra no departamento como professor, em qual ano?

Sérgio: Eu entrei lá em 2004, em março de 2004. Então, tem 20 anos. Fiz 20 anos este ano.

Pesquisadora: Nossa, muito tempo, né?

Sérgio: Bastante tempo. Fora como estudante, né? Tive mais uns 4 anos como estudante.

Pesquisadora: Você faz bacharelado em Química na UFJF, né?

Sérgio: Sim. Eu fiz bacharelado em Química na UFJF, fiz também graduação em Filosofia, mas isso já na posição de docente. E também trabalhei no Hospital Universitário, né? Como técnico em enfermagem.

Pesquisadora: Um longo currículo.

Sérgio: É.

Pesquisadora: E no curso da Licenciatura em Química, você já foi, por exemplo, coordenador? Você já participou do NDE? De alguma instância, assim, de decisão?

Sérgio: Já participei do NDE. Nunca fui coordenador, nem de licenciatura, nem de bacharelado. No NDE eu participei, eu acho que do NDE a distância. Eu posso pegar a informação, fica no meu computador aqui. Porque eu participava de dois ao mesmo tempo. E, assim, de cabeça, eu posso estar falando bobagem, mas... Se eu não conseguir achar aqui algum arquivo, eu posso te mandar depois. E tem o NDE, eu participei dos dois, NDE de Licenciatura e Bacharelado em Química.

Pesquisadora: Em quais anos você sabe me dizer? Ou não?

Sérgio: Pela data aqui, foi em 2022.

Pesquisadora: Ah, é recente agora, né?

Sérgio: Recente, recente.

Pesquisadora: E aí, mais para frente agora, eu divido essa entrevista em dois momentos, que são as questões normativas nacionais sobre as questões étnico-raciais, e também falo das questões normativas da UFJF. Eu não sei se você conhece a Lei 10.639, de 2003?

Sérgio: Não, não conheço, não.

Pesquisadora: É uma lei que torna obrigatório, tanto a nível básico, tanto em escolas públicas quanto privadas, a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Lá

na lei fala especificamente de história, literatura e artes, mas isso também se amplia para as outras disciplinas. E é a lei reformulada pela Lei 11.645, de 2008, que traz a questão da cultura e história indígena. Então, ela amplia, para além de africana e afro-brasileira, a questão da cultura indígena também no ensino básico. E em 2004, um ano após a aprovação dessa lei, a gente tem a Professora Doutora Petronilha, não sei se você também conhece, que é uma referência na área da educação e também da educação para as relações étnico-raciais. Ela é relatora do parecer, do Conselho Nacional de Educação, 3 de 2004. E esse parecer visa realmente regulamentar e implementar, porque a gente fala que existe uma diferença entre implementar, e implantação e implementação. A implantação seria a aprovação da lei, e a implementação seria esse desdobramento. Será que isso tem ocorrido? Será que tem sido realmente implementado nas escolas? E por mais que a lei não fale sobre a questão da formação de professores, é meio que uma consequência. Pensar nessa obrigatoriedade na educação básica é pensar na formação de professores. A formação continuada no levantamento bibliográfico que eu faço na minha pesquisa, ela foi um lugar de muito fomento dentro do Brasil dessa questão de trazer a formação continuada para esses professores que já estão em sala de aula e não foram formados. E a formação inicial é essa lacuna que eu venho tentando pesquisar no meu Mestrado. Que seria essa formação inicial para os licenciados em Química. Nas disciplinas que você ministra, você consegue ver se haveria uma aproximação em relação a essa questão étnico-racial ou não? Pode ser sincero, professor.

Sérgio: Mas como eu entendo essa aproximação? Tipo, aceitação dos estudantes enquanto eu como professor? Como é que eu entendo melhor essa aproximação?

Pesquisadora: Então, por exemplo, eu vou dar um exemplo que eu vivi ao longo da minha graduação, que foi quando em uma disciplina um professor me propõe replanejar, repensar um cronograma de aula. E eu faço essa proposição em História da Ciência. E aí eu venho trazendo esse recorte desde África, essa construção do conhecimento em África. Para chegar na questão da História da Ciência. Então trazer esse olhar para dizer, olha, não somente a Europa produz conhecimento. Nós, como latino-americanos, produzimos, os africanos produzem, asiáticos. Trazer essa diversidade na questão da... Não somente da representatividade, mas como um olhar desse ser humano que produz conhecimento. Então, quando eu proponho esse outro cronograma, que a gente diz que não é um cronograma eurocentrado, não traz esse olhar apenas da História da Ciência, que se inicia ali na Europa sem nenhuma outra contribuição de outros lugares. A professora me diz assim, não, mas a nossa Química veio da Europa. E aí é uma coisa que até fico meio embargada, porque é pensar em todo esse processo de espoliação mesmo dos outros povos que ocorreram nessa descoberta da América, na escravização dos povos indígenas e também africanos. E aí é pensar nesse lugar desse corpo negro ou desse corpo indígena que não produz conhecimento. E essa questão não é só da questão de te reconhecer como um professor negro, mas é dessa questão de pensar, por exemplo, esse recorte de produção mesmo de conhecimento. Então, por exemplo, tem uma professora na Universidade Federal de Uberlândia, a professora Ana Benite, que ela é referência na área da Química e relações étnico-raciais. Então, ela fala da questão do perfume, ela fala da questão da produção do açúcar, do vinho egípcio. São essas questões que ela vai propondo na disciplina que ela ministra como professora.

Sérgio: Na verdade, sua pergunta me pegou de surpresa, porque eu nunca parei para pensar nisso. Até entendo... Deixa eu acender um pouco essa luz do quarto aqui. Acho que não sei se vai dar muita coisa, mas enfim. Eu acho que a resposta da professora foi até um tanto cartesiana, porque a gente é...partindo por esse pressuposto de o continente africano e as pessoas, a cultura africana foi tolhida durante tanto tempo. O que nos chegou nesse ocidentalismo foi justamente a cultura europeia e a cultura americana. Aliás, até mais a europeia. Se a gente olhar bem, quando a gente fala de Química e Física, Matemática, a gente se reporta lá. Há gregos, italianos, franceses, japoneses. Não existe esse diálogo entre outras...outros continentes. Na verdade, existem considerações pontuais, *hotlines*. A gente pode achar, por exemplo, Raman na Índia.

Talvez alguém no Egito. Você vê que a questão é tão mais séria, porque a Matemática, um dos conceitos matemáticos, veio da Arábia e veio também da parte da África. A gente pode olhar bem, tem parte ali que faz parte do continente africano. Egito, por exemplo, também faz parte do continente africano. Por isso que a sua pergunta, eu, dentro da sala de aula, em relação aos estudantes, não, porque, na verdade... Aliás, você me fez até um sacode, porque eu me ocidentalizei. Eu pratico o que me ensinaram a praticar. Eu participei do processo seletivo de um concurso que, na verdade, existe uma, vamos dizer assim, normalização. E os livros em que foram colocados como referências, todos eles se remetem aos europeus, aos grandes nomes. Harris, o livro do Harris, o livro lá do Skoog. O livro do... Os próprios nomes já se referem né? Harris, Skoog, americanos ou europeus. Então, a sua pergunta me fez me perguntar se eu nunca parei para pensar nisso e nunca me debrucei de ir atrás de informações associadas ao... à realidade, a afro, à afro realidade, vamos dizer assim de químico, de químico, de educação, ou mesmo cultural. Na verdade, a gente reproduz muitas das coisas que nos é colocado. Às vezes a gente vê nas redes sociais, mídias e até mesmo na cultura pop as informações. Eu mesmo sou neto de uma... Bisneto de uma bisavó que nasceu no final do século retrasado, nasceu em 1890, alguma coisa, entendeu? Então, ela pegou aquele resquício. Mas a minha história enquanto cidadão negro de certa forma foi ter até um protecionismo dentro da própria família, aquela coisa de... Ter um discurso de aceitação para que você não sofra. Por exemplo, quando eu falei que ia fazer medicina, todo mundo falou: “ah...vai sim, coitado.” Não é aquele vai, vai, coitado, mas tipo assim, vai, vai. Aquele tipo, medicina não é profissão de negro, né? É profissão de branco. Minha mãe: “coitadinho, meu filho, está sonhando alto. Se ele de repente ocupar algum cargo, algum posicionamento que lhe dê algum sustento e que ele viva confortavelmente, estará dando lucro.” Então, assim, nesse sentido específico, como você colocou, em relação à sala de aula, eu não sei te dizer, eu acho que eu não vi isso. Porque eu não tinha nem consciência, isso que é mais doido, eu não tinha nem consciência disso. Porque a gente não tem consciência, a gente não imagina, a gente não fica atento a isso.

Pesquisadora: Mas esse olhar seu já, essa abertura de dizer que não sabe, que não tinha parado para pensar, já é um movimento muito interessante, porque eu já vi, já fiz algumas entrevistas durante esse período e já vi alguma resistência, sabe? Desse olhar meio que, não, temos que fechar as portas da Química, sabe? E não veio esse olhar desse diálogo. Então, eu já vejo essa sua posição diferente, assim, num olhar de tipo, nunca parei para pensar nisso, mas posso começar a pensar sobre, né? E já é um movimento muito interessante, porque pensando na UF, a gente tem o PDI, que é o Plano de Desenvolvimento Institucional, que ele traz essas metas e objetivos da instituição. Então, são planos que são criados, e a gente tem um agora de 2022 a 2027. E tem várias áreas, tem a área de pesquisa, tem a área de ações afirmativas, e cada área tem as suas metas, seus objetivos. E um deles, né, realmente é a questão da implementação de conteúdos étnico-raciais em todas as graduações, não só na formação de professores. Isso vai ser um momento que, por exemplo, o DIAF, que é a Diretoria de Ações Afirmativas da UFJF, no ano passado já fez esse levantamento. Então, cada coordenação respondeu se já havia essa implementação ou não. E isso vai ser uma coisa que a universidade vai cobrar as coordenações dos cursos que, de alguma forma, olhem para isso. E aí, eu até achava que o departamento, ou melhor, o curso de Licenciatura em Química já havia questionado isso, já havia levantado isso em alguma reunião, né, sobre essa questão da implementação dos conteúdos étnico-raciais.

Sérgio: É, olha, você falando isso, eu vou até repensar isso. O que que acontece? Eu chego numa posição na Universidade, numa posição na carreira, que é confortável. O que que acontece? Se eu fosse um professor recém-chegado no departamento. Se eu estivesse que estar lutando muito...Durante muito tempo eu não tive voz, essa que é a verdade. Eu tive que romper muitas questões. Hoje, eles são obrigados, muitos ali têm que me engolir, porque eu cheguei lá, né? Cheguei a titular. Consegui chegar à posição de pesquisador 1D no CNPq. Coisa que eu sou o primeiro que rompeu essa barreira dentro do departamento, independente de etnia. Hoje,

quando eu abro a boca, eles calam e escutam. Porque, antes, quando eu abria a boca, era zombaria. Ah, é tipo, aquela coisa, sabe? Era exatamente...

Pesquisadora: Um racismo velado.

Sérgio: É, tipo...ah... Sabe aquelas coisas assim? Várias reuniões, né? Acontecia isso. Como se eu estivesse ali de favor, né? Ou seja, já está aí e já está bom. Você, como uma afro representante, já pegou o horror de estar aqui. A partir do momento que eu fiz graduação em Filosofia, que eu comecei a pensar em outras coisas, porque a gente vive um mundo cartesiano dentro do ICE. Você fica pensando só em projetos, contas, essas coisas. A partir do momento que eu abri minha cabeça e fui tendo desdobramentos, crescimentos, etc. Chegou um dia, que eu mandei a pessoa calar a boca em uma reunião de departamento. “Cala a boca!”, em uma reunião de departamento. E aí todo mundo assustou. Então, esse dia foi minha libertação. Quando eu falei cala a boca, mas quando eu falei cala a boca, eu já era pesquisador, já tinha a opção de...E aí, logo depois, eu passei a titular. Fiz a prova, né? Aliás, tenho muito orgulho da prova que eu fiz, porque eu chamei professores de expoentes no assunto. Eu não chamei uma banca armada, quem sabe que é uma palhaçada esse processo aí, né? Eu tenho orgulho disso, do que eu fiz, do que eu chamei, do que eu apresentei, da minha história, né? Levando em consideração aí...o que eles levam em consideração como importância a quantidade de estudantes formados, como professores, artigos publicados, etc. Então, aí, hoje, eu tenho o Poder de Falar. Não é que direito de fala. Direito de fala todo mundo tem. Agora, ter direito de fala e ser escutado, quando eu falo Poder de Falar, por quê? Porque as pessoas falam: “olha, você chegou!”. E chegou tendo várias desvantagens. Ele teve que subir a escada rolante andando na direção contrária. Muitas vezes teve que fazer muita força. Chegou. Ele chegou lá. Agora que ele chegou, quebrou. E que sentido quebrou? Porque agora, quando ele abre a boca, é uma trovoada, né? Porque se falar...Porque na última reunião de departamento, eu falei assim: “olha, eu não tenho que provar mais nada pra ninguém, eu já cheguei no topo de carreira.” E aí, tipo assim, né? Um olhou pro lado. Eu não tenho que provar nada pra ninguém. Eu cheguei onde cheguei. Então, defendendo justamente as questões da Reativa Júnior, da Empresa Júnior. Então, foi aquele silêncio, né? Os que riam, antes, tiveram que engolir seco. Por que, e agora? Porque antes, é aquele discurso do mimimi. Ah, o cara é um zera a esquerda, o cara não publica, o cara não tem representativo, fica aí reclamando, tem mais o que trabalhar. Era tipo um discurso, né? Tem mais o que se mostrar, trabalhar, fica aí com esse papinho. Se eu estivesse naquela posição, eu ia vir com esse papinho étnico-racial. Agora fica com isso aí. Por quê? Porque é um *loser*, né? É um perdedor, não conseguiu chegar lá e agora fica aí achando que com esse discurso, ele vai chegar lá. Só que eu cheguei, não foi com esse discurso. Então, agora, quando eu abro minha boca e falo, aí eles ficam assim. Tanto é que eu coloquei, de vez em quando eu coloco no Departamento de Química, aquele vídeo que aparece você falando lá. Mandeí lá no WhatsApp do Departamento de Química. Eu falo com eles sobre as coisas de racismo. Jogo na cara deles. Silêncio. Não fala nada. Por quê? Por quê? Porque eu sou, querendo ou não, tenho a representação da Universidade, sou respeitado na Universidade. Pela administração superior, pelo...Tenho respeito, tenho respaldo. Então, eu cheguei lá, não cheguei com discurso derrotista ou de mimimi, tipo: “ah...porque eu sou preto, então eu mereço ser titular. Porque eu sou preto, eu mereço...” Não! Não teve esse discurso. Eu cheguei lá, disputando de maneira desigual, porque essa que é a verdade. Para alguns, tudo é muito mais fácil. Para mim, eu tive dificuldades. Tive pessoas torcendo e fazendo movimentos, blindagens, para que eu não chegasse lá. Até o ponto de questionar se eu devia fazer ou não a progressão para titular. Até esse tipo de questionamento que eu coloquei. Para você ver a coisa. E é estrutural, não é velada, é estrutural.

Pesquisadora: É estrutural mesmo.

Sérgio: E agora que eu cheguei lá, acabou. Agora acabou, agora acabou. Cheguei no topo da carreira. Com tudo isso, com todas as diversidades, com tudo que era contra mim. Então, hoje eu vejo que...Começar a fazer esse tipo de colocações, procurar na história da ciência, na

história da Química, o papel dos afrodescendentes, da população preta em relação à Química. Quando eu abrir a boca e falar, a pessoa vai baixar a cabeça. Não me deixa baixar a cabeça. Zombar não vai, porque, tipo assim, você está rindo por quê? Quem é você? O que você já fez? Aí a pessoa fala, o que é isso? Eu sei o que eu fiz, eu sei quem eu sou e você? Por que você está rindo? Aí pronto, aí vai ser aquele...hum...Aí o negócio vai ser: “olha, esse fulano aí é respeitado. Ele é respeitado na comunidade branca, na comunidade negra. Ele é respeitado no meio de nós, no ocidental, e aí? Ele tem direito... Ele tem Poder de Falar. Não é direito de falar. Ele tem poder, Poder de Falar. Então você vai ter que, no mínimo, respeitar. Porque ele não é um Zé Ninguém. Porque...é ridículo isso, os outros chamarem os outros de Zé Ninguém. Esquisito, né? Só porque estudou um pouco mais. Mas, né, utilizando aí a analogia dele, é porque ele não é um Zé Ninguém, ele adquiriu respeito. Ele adquiriu o poder de abrir a boca e falar e você, no mínimo, né? Ficar na sua e respeitar. É o que eu acho, né?”

Pesquisadora: É verdade. E você falando isso, assim, que cientistas... É muito doido, assim, porque parece que não existem cientistas não brancos que produzem ciência, né? Então às vezes você pode jogar no Google: cientistas negros de Química. E eu vejo um monte, assim, na questão de que descobriram elementos e aí eu fico, nossa, a Química dos elementos em nenhum momento me apresenta essas figuras, né? E eu acho que a questão da representatividade para a população negra, indígena, cigana, né, nas diversas etnias, é importante da gente se reconhecer. E às vezes se fala muito da evasão, né? Mas é evasão porque a gente chega num curso extremamente branco, não se vê ali como produtores e tem também essa questão dos professores que olham de um jeito diferente, que tipo, ah, esse aluno aí, ó, nem adianta, é um aluno que não vai dar certo. Ah, e isso é... Existe, né? E a gente não tem como negar que essas questões acontecem, né? Que esse apagamento na nossa formação acontece. E eu tô aqui, né, no mestrado, tentando lutar por essa causa.

Sérgio: Ah, com certeza, eu tenho muito orgulho de você. Você amplia o papo de todo mundo. Dos estudantes que eu dei aula na graduação, você... Isso se não é a mais, é uma das mais brilhantes. E eu já dei aula. É impressionante, né, a sua capacidade de entendimento, de colocar no papel. Eu lembro nas provas que os estudantes colocavam aquela coisa, a resposta decorada, não, você... Você escolhia, o entendimento que você tinha, e o seu entendimento estava correto, estava claro, distinto, e em associação com o que era necessário. Aí eu até comento: “nossa, a Lívia foi desperdiçada no meio disso aqui”. Porque tem uma capacidade tão grande, né? E aí, e olha, você não tem o estereótipo do afro, né, característico. Você ainda é moreninha. Você tá mais pro branco, do que pro negro, né? Vamos dizer assim. Mas o fato de você se identificar, talvez isso te irritasse até muito mais. Né? Porque... Não caberia em qualquer discussão, porque talvez eles tivessem falado que você está levantando a bandeira que não é sua. Para com isso, vai, né, cuidar da sua vida, deixa do lado de fora. Você passa aí... Você passa por uma pessoa não negra facilmente, basta você se declarar. Não é isso? E você não entrou pelas cotas na faculdade, né?

Pesquisadora: Não.

Sérgio: Pois é. Porque tem muitos aí que utilizam desse tipo de argumento para...Um maniqueísmo. Para se beneficiar. Então, se ser negro vai trazer benefício, eu sou negro. Se não, é isso. Mas eu acho que é isso, né? Hoje eu não tenho problema nenhum de falar as coisas, porque quando a gente chega a uma certa idade, uma atividade da vida da gente, as coisas são muito claras e tranquilas. Então, assim... A sua luta é a minha luta, é a luta de muitos. Hoje, quando eu abro a boca, o estrondo é feio. Inclusive, no INCTBio, eu falei lá. Coloquei quando mataram um cidadão lá no Carrefour. Eu falei aquilo lá é uma vergonha, um vexame. Muita gente lá me apoiou. Tive que tomar atitude, posição, entendeu? Então, na verdade, existe sim Poder de Falar. Por quê? Porque eu, como operário da ciência, militante aí, nessas questões, eu já adquiri esse respeito. E não adquiri esse respeito com facilidades. Muito pelo contrário, eu entrei no mesmo contingente. Ou seja, eu disputei com todos iguais. A diferença é que eu, para

passar para o pesquisador 1, eu preciso publicar 130 artigos. Enquanto ele, por exemplo, entra com 50. Já era, né? A diferença é essa.

Pesquisadora: Pois é.

Sérgio: Eu joguei na cara dele, ele falou assim. Eu também.

Pesquisadora: Por que essa diferença, hein?

Sérgio: Né?

Pesquisadora: Essa validação tão grande de tipo? Será que, realmente, ele é um pesquisador?

Sérgio: Não sei. Talvez muitos falem em sorte. Eu tenho sorte, sim. Eu nasci preto, inteligente, com as minhas funções todas normais, tendo capacidade de ser e ver, e potencial para aprender e crescer. Sou uma pessoa de muita sorte. Porque o preguiçoso, ele não vai a lugar nenhum. Eu sei o tanto que eu trabalho. Trabalhei e trabalho para chegar até aqui. Então, a resposta é sim, sou de sorte, sim. Mas não é sorte que o cidadão tem de nascer em uma família, que o pai conhece não sei quem, que a mãe conhece não sei quem. É isso que dá um jeitinho. Porque o bem bolado já está ali muito bem-negociado. Já foi tudo que é certo. É isso.

Pesquisadora: E aí, voltando aqui só um pouquinho na questão do PPI, que é o Plano Pedagógico Institucional das Licenciaturas, que foi aprovado em 2018. Ele foi reformulado agora em 2022 por conta da extensão. Então, a extensão passa também a compor a carga horária das licenciaturas. E aí, ele diz sobre que... Eu vou ler aqui, que é uma citação desse documento, que ele diz: os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e ou interdisciplinar seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos de educação, formação na área de políticas públicas e gestão de educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religioso, de faixa geracional e a língua brasileira de sinais. E aí, analisando o currículo do curso de licenciatura, eu consigo ver essa questão de políticas públicas, gestão do espaço educacional, Libras, que também é uma disciplina que a gente tem. Mas eu consigo ver algumas lacunas, por exemplo, na questão étnico-racial. Não existe nenhuma disciplina que demarque na ementa essa obrigatoriedade, tanto no ensino de Química, quanto nas disciplinas que a gente faz lá na Faced. E... E eu fico pensando nisso, né? Se esse momento da formação docente, se tem essa aproximação da temática. Eu fico pensando muito no curso de Química, nesse lugar dessas conversas, tanto da questão social, racial, histórica, cultural. Eu fico pensando nesse curso que tem essa aproximação. E eu acho que eu já dei um spoiler, né? Porque a minha pergunta era se você acredita que haja alguma disciplina que contemple essa questão no curso. Se você pensava, eu acho que tal disciplina contemplava essa questão, ou você acha que não?

Sérgio: Eu acho que não. Não, acho não. Tenho certeza que não. E já até pensei que numa disciplina que poderia contemplar, que seria, por exemplo, a Fitoquímica. Fitoterapia. Ou seja, tantas raízes, tantas possibilidades médicas utilizando as plantas, vem aí do continente africano. Não é? Então, eu acho que dentro da Química, algo que poderia ser diretamente associado justamente a este tema. Inclusive, eu estou num projeto com a Embrapa de capim-elefante. E o capim-elefante, ele é nativo da África. O nome dele é capim-elefante porque ele, o elefante, sempre consegue se esconder de tão grande que é este capim. E ele é fantástico porque ele dá produção quatro vezes por ano. Você corta no meio e ele cresce de novo. Então, é o capim que é utilizado para abastecer os animais, juntar a raça do animal na época do inverno. Eles fazem silo e produzem. E esses capins também são ricos em antocianinas. É um estudo aqui da Embrapa. A Embrapa, né, gado de leite, então, é de origem africana. Certo? É também um tema que poderia ser abordado. E, por exemplo, a questão das abelhas, a agricultura, teve uma mistura da abelha europeia com a africana, mas a africana acabou até matando a europeia, que era uma... Na verdade, a africana nem se adaptou muito bem para poder se utilizar, ser domesticada, vamos dizer, porque ela é selvagem. Tanto é que, quando é abelha africana, ninguém chega perto. A europeia é que deu mais certo de ter sido domesticada. Então, está aí a questão, né,

pode ser abordada. A produção de mel, né? Isso não é originário do nosso continente, no sul-americano, tem aí de fora. A própria questão também destes capins que estão sendo produzidos aqui, estão gerando cultivares que têm uma série de implicações, né? Eu acredito que na área de cosmético, na área de alimentos, né, existe uma série de... É vestuário também, uma série de produtos que é de origem africana. O grande problema é que a África foi utilizada como uma colônia de exploração, né? Ela foi explorada, sugada, né? Como se fosse... Se pudesse retirar, retirar... Inclusive as pessoas, né? Foram retiradas lá. Mas, assim, de fato não existe, não existe nenhuma fala, nenhum interesse. E, assim, eu vou fazer aqui o papel tipo também leviano, né? Acho que os professores na Química aqui, como um todo, eles nunca se atentaram para isso. As preocupações deles são outras. As preocupações deles são aquelas que não dependem dessa questão étnico-racial. Por quê? Porque eles não passam por esse tipo de problema. O brasileiro, o ser humano em si, ele só se preocupa com aquilo que o atormenta ou aborrece. Por exemplo, um exemplo clássico, o Romário era um debochado, não estava nem aí, até o dia em que teve uma filha com Síndrome de Down. Ele foi o defensor dos direitos da Síndrome de Down. Por quê? Porque deu na carne. Então, nós, seres humanos, aquilo que não nos dói, o problema é deles. Se eu não nasci preto, o problema é dos pretos. Eles que lutam, e eles que tentem morar ao lado deles. Aqui não é diferente. Você não conheceu, mas teve uma professora Dandara. Negra, preta, igual eu. Ela fez mestrado e eu lembro que ela ficava muito na dela e tal, e foi uma grande felicidade dela quando eu voltei e fiz o doutorado, ela não tinha feito doutorado, ela fez mestrado. Naquele tempo, era mais difícil. Ela chamava até de Dadá. Uma pessoa incrível, nem sei se está viva, mas era a única representante, e mesmo assim daquele jeito: ah..a Dadá. Alguém que está ali, mas que não tem importância. O importante é o fulano, o cicrano. Ah..é a Dadá. Por quê? Porque, na verdade é isso. A cultura. Eu não estou defendendo um lado. Estou sendo bem parcial. Porque não eram as preocupações deles. Aliás, eles nem sabiam que eram racistas. Eu também descobri que era homofóbico pouco tempo atrás. Eu me parei com a situação bem surreal, surreal ou até inusitado, e ao mesmo tempo, nossa, caramba, você toma aquele susto, você acha que você não é, mas é. É a sua fala. E quando você fala espontaneamente, você não tem ideia do que é. Está aí. A espontaneidade é uma coisa. Eu estava voltando do curso de alemão e dei carona para um rapaz que faz o clube de alemão. Estava eu, a minha esposa, a minha enteada e ele. Eu dei carona. Quando ele desceu do carro eu falei: “Nossa, ele é gay...”. Olha o comentário que eu fiz: “Ele é gay, mas é legal. A minha enteada falou assim: “É Sérgio, você é preto, mas você é legal.” Aí eu...Aí ela olhou para mim e disse: “Tá vendo?”. Aí eu falei assim: Caraca! Aí que eu falei: “Gente...”. É o discurso. Que a gente nem se dá conta. Consciente ou inconsciente. Aí depois daquele dia eu falei: “Caraca, eu não sabia quem eu era.” E muitas pessoas já estão tão misturadas na dominante cultural, dessa fala, do infeliz, dessa situação, que não se dá conta disso.

Pesquisadora: Exato. Mas eu acho que essa coisa da gente refletir, nós somos seres humanos, e estamos aqui nesse mundo para aprender, eu acho que já é um movimento muito interessante, sabe? Porque você poderia ter escutado aquilo da sua enteada e falado, ah, não entendi, sabe? Ou ignorado, e praticado outras vezes essa fala homofóbica. Eu acho que é um aprendizado, realmente. A gente está se revisitando, eu acho que é muito disso, se visitar. E é interessante, quando a gente se revisita, e também se propõe a mudar, essa mudança não é fácil. Não é uma coisa... Porque a gente está tão enraizado mesmo na palavra, você às vezes escuta em tantos lugares isso, mas o que seria isso? A pessoa é legal, mas esse... O que isso tem a ver? É como se uma coisa fosse atrelada à outra. Ele é preto e é inteligente. O que isso se relaciona?

Sérgio: Por isso que eu penso em escrever um livro, né? Onde Mora o Meu Preconceito. Eu vou escrever, Onde Mora o Meu Preconceito, porque a gente não se dá conta, né? Tipo..e...é o tipo da coisa, essa dominante cultural é tão maçante que a gente não para, né? Pra falar. Mas agora existe esse despertar dessa consciência, e depois que você desperta, já era. É a Matrix.

Você saiu da Matrix, agora não tem jeito mais. Se você quiser, você sabe que está cometendo uma arbitrariedade.

Pesquisadora: Exato. Eu acho que a gente já está caminhando para o fim da entrevista.

Sérgio: Ah, que pena.

Pesquisadora: Mas...Quando eu falo dessas questões étnico-raciais no curso de Química, se a gente tiver essa possibilidade agora, vamos imaginar. Inserir essas questões, eu acho que você já traz muito essa questão da inserção da temática vinculada ao conteúdo químico. Então, para você inserir esse olhar para as questões étnico-raciais ligadas ao conteúdo químico. Em relação à disciplina, que eu vi que no novo PPC, você tem aquela disciplina ensino de prática, e cada área da Química tem uma disciplina específica. Eu não sei se você já está administrando essa disciplina.

Sérgio: Não. No novo PPC não, ainda não.

Pesquisadora: Ainda não? E dentro, pensando no corpo docente, como você enxerga a recepção dessa temática? Você acha que dentro do corpo docente, do curso de Licenciatura em Química, eu faço esse recorte que é a minha pesquisa. Não faço do Bacharelado em Química, eu falo do curso de Licenciatura em Química. Você acha que os professores veem essas possibilidades de uma forma bem-vinda, estariam abertos para pensar sobre isso, ou você acha que não, né?

Sérgio: Olha, eu vou fazer um paralelo, se você me permite, em relação à obrigatoriedade de extensão. Isso também é um outro tema. Olha, foi muito mal-recebido. Porque, assim, aí eu já não sei se é preguiça, porque vai ter que sair da zona de conforto, ou medo, ou uma incompetência de fazer a transição. Porque isso vai mexer com o cotidiano, o cotidiano de todo mundo. Vai ter que se reinventar. Vai ter que se reestruturar. No caso da extensão, tem muita gente: Como é que eu vou fazer? Como é que eu vou colocar extensão na disciplina, etc? Como é que eu vou fazer este link com o dia a dia? Houve uma resistência muito grande. Então, em relação ao que você está colocando, com certeza, tudo que vai sair da zona de conforto, que vai ter que provocar uma saída, né? Deste equilíbrio, né? Pode ter certeza que vai vir com muita resistência. Haja visto, e isso tudo que está sendo falado, já tem mais de cinco anos que eu tenho ouvido dizer essa história de haver essas mudanças. Não é de agora. Tem bastante tempo. Na verdade, o tempo que foi dado foi justamente para poder haver essa transição, e essa transição não ser uma transição dura. Mas deixaram para a última hora. Porém, você tem um grande interesse. Um grande interesse de mudar. Porque quem está na gerência percebe, né? É uma grande dificuldade que é...para essa mudança. Alguns alegam que já vão aposentar, né isso? Que não vão querer se envolver. Os mais novos falam que não foram preparados para isso, que não entraram para a Universidade com esse propósito, e que agora se caem no colo, e a gente vai ver que eles têm que resolver. Existem uns discursos de desculpa para tentar justificar não querer se mexer, sair da inércia.

Pesquisadora: Mas é muito doido isso, porque falando do curso de extensão, se a gente pensar na Universidade, é um tripé, então é pesquisa, educação e extensão. Então é esse lugar que a gente conversa com a sociedade, que a gente dá esse retorno para a sociedade. É quando a gente faz esses cursos de extensão que vai fazer essa ligação e mostrar que a Universidade é esse lugar público, né? De todos, assim.

Sérgio: Sim, mas é aí que está...Mas desde que eu entrei lá, sempre se primou pela educação, ou seja, dar aula é obrigatório, né? A extensão, se quiser, se interessa, se tiver interesse, faça. Mas extensão sempre ficou de lado. E eu acho que esse tipo de atitude foi muito ruim. E principalmente desvalorizou, porque de repente tem professores com aptidões maravilhosas na extensão e que eventualmente não querem fazer uma pesquisa tradicional, academicista. Como a gente vê. E que tem seu valor e seu respaldo, mas não tinha esse respaldo e valor. Eles se sentiam meio que...marginalizados. Principalmente na hora das discussões envolvendo o crescimento da universidade, a questão da pesquisa, porque separa a educação, pesquisa e

extensão. Mas é verdade, de uma maneira mais intensiva, se preocupam muito com a pesquisa, com os números e como vai manter a nota, como vai... Eu vejo que a extensão, a educação e a extensão sempre ficam de lado. Agora... Está vendo isso? Porque está sendo obrigado. E quando ser obrigado implica perder dinheiro, quando mexe no bolso. “Se você não implementar isso, não vai receber a verba tal, tal, tal.” Então tem que fazer. Porque se não fosse dessa forma assim, com essa ameaça, vamos dizer assim, porque o dinheiro acaba sendo agente de ameaça. Não teria se mexido, não. Eu sou bem sincero, aliás, acho que não posso ocupar a cargo de...de ter uma universidade porque sou bem franco. Para mim as coisas são bem claras. Eu não fico dando volta para falar o que é... É isso. “Que isso? Você não pode falar!” Não, mas é o que estou vendo, é o que estou sentindo. Então o discurso, sempre o discurso tem algum interesse por trás, geralmente um interesse de poder ou de dinheiro. Não se faz nada porque tem que se fazer. Não se faz nada porque é minha obrigação, meu dever como servidor contratado, fazer. As aulas da graduação, por exemplo, eram para ser as melhores aulas, e não é. Tem professor que vira e fala: “Eu faço a pesquisa aqui, eu gosto de fazer pesquisa, eu não gosto de dar aula, porque sou obrigado a dar aula”. Quer dizer, eu falaria...Eu, sendo reitor, falaria: “Olha, você não tem vergonha do que ta falando? Isso aí é uma grande aberração. Vexame. A primeira coisa que você tinha que pensar era a educação, a formação de pessoas profissionais.”

Pesquisadora: Exato.

Sérgio: E mais do que isso, se você não tem uma...dar uma boa formação a uma pessoa, ser bem-preparada para a graduação, você também não será para a pós-graduação. Se você sabe a base, você sabe ampliar. Se você sabe explicar para uma criança, que seria algo próximo de uma...uma folha em branco, ou uma folha colorida. Se você consegue explicar para ela algo que ela nunca viu, nunca parou para pensar, o que dirá para uma pessoa que já teve toda uma bagagem, um arcabouço de aprendizado ao longo de nove, dez anos, quando chegar a uma pós-graduação? Você vê que o discurso até é uma contradição, uma aporia em relação ao discurso, porque não para pra pensar. Porque ta, ta, está tão alienado no processo que a gente acaba entrando: fazer mestrado, doutorado. Fazer um concurso. Fazer pesquisa. Ter um número de pesquisa. Ter reconhecimento. Quer ganhar dinheiro, viajar. E o mais importante, o ser humano, fica em última instância.

Pesquisadora: Ou até mesmo um coletivo que você faz parte, é sempre um individual.

Sérgio: Eu piso num, eu piso no outro. Porque o importante é chegar lá. O importante é chegar lá, não é como chega. E é engraçado isso, né? Porque...Conversando com o professor há pouco, ele falou assim, já publiquei uns 150 artigos, agora eu quero montar *startup* e ajudar os estudantes a terem emprego, a terem produção, a virar empresário. Porque, olha, publicar 100, 50, 200, entendeu? Não faz diferença nenhuma. Isso aí é o academicismo, é essa cultura que foi colocada como ser importante, mas não é. Não é. O mais importante é o ser humano. Eu acho que este movimento antropológico aí, em busca de tudo, isso envolve também a questão étnica para o Brasil, um país de dimensões continentais com uma diversidade absurda, seja política cultural, étnica, religiosa. Então, pelo menos as disparidades e as agressões do que aquilo que não é aceito como o ocidental impõe, no início tem que ser repensado e está sendo repensado, né? Principalmente, agora, com o ministério que está sendo. Eu esqueço sempre o nome do ministro das relações humanas. O...

Pesquisadora: Silvio de Almeida.

Sérgio: Silvio de Almeida, né? Então, olha lá, o Silvio de Almeida, ele é um tapa na cara da sociedade. Por quê? Porque o camarada fez Direito, Filosofia, Doutorado. Ele vai pra Harvard. Quer dizer, ele tem Poder de Falar? Não tem direito. Ele tem Poder de Falar. Porque a primeira pergunta que se deve fazer é a seguinte: “Quantos ministros ocuparam o cargo dele por ter a formação que ele tem? O *know-how* que ele tem? Ele é detentor de uma teoria, o Racismo Estrutural. Ele que cunhou o termo e desenvolveu todo o pensamento. É um cidadão que tem Poder de Falar. Eu joguei na cara do departamento isso. Porque, olha, este ministro... Aí os

professores bateram palmas e você vê que a grande maioria agora se sente incomodado. Porque antes o discurso era: “Aí, colocaram lá...O Lula colocou o ministro lá que é um cara só porque é preto. Ele não tem nada, é chucro.” Não, mas ele é o Silvio de Almeida. É um cara que tem contato com Harvard, é um cara que tem livro, é um cara que fala não sei quantos idiomas, que é respeitado no que ele faz, no que ele fala.

Pesquisadora: E nem por isso ele é soberbo. A humildade tem...

Sérgio: Porque se ele não tivesse, aí iam falar que ele...tudo o que ele falasse era mimimi, ele não sabe o que está falando. Não pode falar, né? Isso não pode falar.

Pesquisadora: Isso incomoda, não poder falar isso.

Sérgio: Entendeu? Quando a Ludmilla abre a boca para falar, é um arregaço. Eu vou falar o quê? Ela conta a história dela. A mãe foi doméstica, a avó...Mas a palavra: “você não será!”. E aí? Quando ela conta a história, uma narrativa que ela vivenciou e agora num contexto que ela se ocidentalizou e entendeu o que é ocidental e faz a discussão, fazendo a transposição de como o ocidental pensa e como é que é a covardia da ocidentalização em relação ao povo preto, aí é um tapa na cara. Aí, tipo...Por isso que surgiram esses outros tipos de ações que nós vivenciamos durante quatro anos. Por quê? Porque é a catarse. Tem que colocar para fora essa verdade que está incomodando. E mudanças vêm com isso mesmo. Para haver grandes mudanças, tem que mudar o chão de fábrica. Não é só pintar a porta, a janela. Não, você tem que arrancar a estrutura que estava enraizada e falar, não, isso aqui já não serve mais. Arranca e coloca um novo modelo. É isso que a gente está vivenciando. Eu hoje sou o incômodo naquele Departamento. Sou o incômodo. Aliás, não sou convidado para muita coisa, especialmente por quê? Porque o problema de eu trazer esse incômodo assim, só que agora com esse contexto. O Poder de Falar. Não é direito de falar, é poder. Direito todo mundo tem. O poder é o Poder de Falar. Ele falou, ele não é...entre aspas, os clichês, ele não é qualquer um. Ele já chegou onde chegou. Então, a gente tem que, né...Ridículo isso, né, Lívia? Ridículo, não é mesmo? Ridículo. Ridículo. Mas eu acho que é isso. A minha esposa fala que eu tenho que quebrar muita coisa e ensinar muita coisa pra muita gente em termos dessa questão do racismo, né?. No meio de pessoas que convivem com a gente, também, foi um tapa da cara assim, daquele tamanho, porque intelectualmente os grupos dentro dos padrões são bem além. E aí, como é que faz? Como é que você vai se conviver com um cara que é preto, que sempre teve o discurso de burro, é fedido, né? Não sabe falar, mal-educado, não é isso? É tarado. Todos os predicados negativos, e aí fala assim, e aí? E então?

Pesquisadora: A quebra desses estereótipos, eu acho que...

Sérgio: E na prática, e aí? Como é que faz? Você está vendo, está ali, é o fulano, e aí? Como é que faz? E aí? Como é que se destrói todo esse argumento, tudo isso que foi criado? E a generalização. A Ludmilla coloca isso muito bem. O que um preto faz, se coloca no coletivo. O que o branco faz, o branco é... Não, ele fez, os outros brancos não fazem. O Hitler fez, mas os outros, brancos, iguais a ele, não.

Pesquisadora: A gente tem o conceito do Pacto da Branquitude, que é esse coletivo que os brancos, meio que abafam isso. E falando um pouco sobre essa questão de Hitler, tem um escritor martinicano, Aimé Césaire, que eu acho que também é do século XIX para XX, que ele traz. A escrita dele é extremamente... Eu acho que não está aqui, não, o livro dele. Que é extremamente denúncia, e ele fala assim, ele fala que a sociedade se compadece da questão de Hitler e da Segunda Guerra porque eram brancos, mas ninguém se compadece do que foi o tráfico negreiro, porque eram pretos, não tinham almas. E aí ele fala isso mesmo abertamente. E aí eu... Quando, a primeira vez, que eu li ele, eu falei nossa, nunca tinha me parado para pensar.

Sérgio: Há pouco, é porque eu não estou com esses... Vou até ver se eu resgato para ti mostrar. Depoimentos de americanos, em relação à guerra da Ucrânia. Nossa! É absurdo, são morrinhos, são branquinhos, como assim? Eles não podem...É o discurso.

Pesquisadora: Eu fui apresentar um livro, O Averso da Pele. E aí O Averso da Pele é um livro que tem uma capa de Antônio Oba, um artista.

Sérgio: Como é que chama?

Pesquisadora: O Averso da Pele

Sérgio: O Averso? O Averso.

Pesquisadora: O Averso. O Averso da Pele, que seria essa construção da masculinidade para dentro. Olhar para o homem negro de dentro e não só a pele. Seria o Averso da Pele, o interior, a subjetividade. E aí tinha a capa do livro de um artista do Distrito Federal, Antônio Oba. E aí eu fui pesquisando para ver o que é, porque que essa capa estava... Era essa capa, tudo mais, e eu fui atrás. E aí eu descobri uma série, que é a série Banhistas, que fala de um caso nos Estados Unidos, na Flórida, que os ativistas foram, nessa questão da segregação, tomar banho numa piscina de um hotel, porque Martin Luther King foi impedido de entrar nesse hotel, porque não era um lugar de preto. E aí o dono, o dono não, acho que o... Não me lembro bem, joga ácido clorídrico na piscina, e aí essa é uma cena chocante, e aí tem a imagem do livro, é um trampolim, um homem negro no trampolim, meio que remetendo a esse caso. E aí eu fui atrás de mais coisas e tal, fui olhando mais outras obras e fazendo essas leituras, e aí tinha uma que eram crianças negras dentro de uma piscina com jacaré. Porque, gente, jacaré, criança negra, e eu fui ver que até o século XX usavam bebê negros para caçar jacarés nos Estados Unidos. Eu fiquei... gente... É isso? Sério. Sério, eu fui atrás disso, e eu realmente.

Sérgio: Sério isso? Você vê que é uma bizarrice. E aí acho que é o tipo dá coisa. A gente tem que tomar cuidado porque isso aí, ao mesmo tempo que é revoltante, a gente fica muito... Quer dizer, a gente não pode colocar todos os brancos no mesmo norte. Não é? A gente pode colocar todo branco seria capaz de colocar uma criança negra para caçar jacaré. Então, é complicado isso, né? Porque, por outro lado, teve até brancos que até combateram, que tentaram fazer alguma coisa, e tal. Mas, ao mesmo tempo, a gente falou: “Mas e aí, como é que é isso? Como é que se resolve isso? Até que ponto chega à atrocidade do ser humano?” Porque isso é uma coisa terrível, e aí dentro do contexto que você falou do escritor, você não tem alma. Você vê, mais ou menos, você coloca uma galinha ali, né? Mesma coisa, eu vou colocar uma galinha ou um porco? Não! Vou colocar um negrinho lá para poder pescar o jacaré. Aliás, até bom, porque aí ele não vai nem sofrer, o jacaré já come ele, ele já morrer. E aí ele não sofre o que ele poderia sofrer ao longo da vida, até onde que ele... Porque é muito comum matar negros nos EUA. Enforcar, né? Naquela época, depois da guerra. Tanto é que isso se acentuou depois da guerra, da guerra... A guerra interna americana, né? Isso aumentou, porque tinha esse contexto da industrialização norte, industrial, utilizar a mão de obra que era escrava, agora passar a ser... Escravizar, passar a ser elemento consumidor.

Pesquisadora: Exato.

Sérgio: E aí existe esse rancor absurdo, que o sul, eles acham, eles têm convicção de que isso é a culpa da...

Pesquisadora: E aí, recentemente, eu também, nessas disciplinas da pós-graduação, que quando acaba realmente essa questão da mão de obra negra, aqui no Brasil tem a questão do enriquecimento, que é a vinda dos europeus. E alguns países, os EUA mandavam, tentavam fazer essa volta. E aí eu achei até interessante que tem um filme atual, que foi o Lázaro Ramos que dirigiu, não sei se você chegou a ver esse vídeo, esse filme, que fala disso, vamos devolver os africanos para a África. E isso realmente acontece nos EUA. E por que o sul? Porque eles trouxeram a população negra para o sul e aí meio que dividiriam os EUA entre o norte branco e o sul negro. E aí toda essa questão dessa divisão.

Sérgio: Eu to doido pra ver desse filme, já vi o trailer, mas não lembro o sobrenome, você me fala.

Pesquisadora: Nossa, o Seu Jorge atua muito bem, muito bem. É muito interessante esse filme.

Sérgio: Mas posso te falar uma coisa? Você que está envolvida aí na militância, não deixa essas coisas entrarem na sua cabeça. Isso pode te fazer mal. Esse tipo de atrocidade, como vocês falaram aqui, tantas outras barbáries que foram realizadas, talvez, até diria para você, que nem você se alimentar disso. Alimentar no que sentido? Quer saber? Lê essas coisas, porque isso já foi feito, isso já acontece mais, graças a Deus. É crime, ele vai para a cadeia, etc. Então, muitas vezes, a gente fica voltando a esforçar, porque a gente fica voltando a esforçar todos os brancos para eles entenderem o que é, não nós. Porque isso é chocante, isso faz mal. Esse tipo de informação, você alimentar o seu comitativo disso, não faz bem, você está tratando na cabeça. Porque, com certeza, quando você se enlouca com esses temas, e aí você vai vendo o tamanho da atrocidade, a atrocidade das barbáries, e que isso não vai te fazer bem. E, de outra forma, que tipo de positividade você vai trazer dentro da sua militância? Não pode ter nenhuma, porque a resposta rasa das pessoas que talvez você tenha que se sensibilizar, é falar assim, eu não estava lá, não fiz o que fiz, não tem nada com isso. Fizeram, não se faz mais, se fizer é crime. Então, e daí? Fizeram. Mas o que eu posso fazer? Acho que até eu sou um tanto agressivo. E não avança, porque, na verdade, a gente tem que usar os argumentos na base, se fazemos na ciência. Na ciência, na lógica, no discurso que vai deixar a pessoa sem folego, e... Não parei para pensar nisso dentro do nosso contexto. Eu te falo isso porque acho que os Movimentos Negros de antigamente, eu me lembro que uma colega que me deu depoimento lá foi participar, aí se colocavam lá correntes, tipo, sons de correntes, aquelas coisas degradantes. Isso aí não... Acho que não avança. Eu estive numa fazenda, não sei se você conhece, no Rio Preto, de extratos, que era uma fazenda em produtores de extratos, fui dentro da senzala, eu vi o local onde havia tortura. Olha, me senti mal. Só de entrar no lugar e vê. A mesma coisa, a sensação que eu tinha de Ouro Preto. Ouro Preto, eu não sei nem se eles já desativaram, mas tinha lá...

Pesquisadora: Tem sim, ainda.

Sérgio: Então, eu te falo que, tipo assim, não gera uma energia boa não, sabe? Não é uma coisa boa. Então, isso, com certeza, você que está se debruçando em tantos assuntos associados, tem certas coisas que acho que você não deveria ler, sabe? Porque não vai te fazer bem. Porque, sabe, você vai ler, como se fosse esse caso do jacaré. É revoltante o negócio desse. Mas aí, que tipo de positividade isso vai trazer pra você? Só vai trazer raiva. Sentimento de raiva, nervosidade, tipo assim, como assim? O que a gente tem que pensar é que hoje esse tipo de coisa não acontece e não vai acontecer. Mas, assim, se acontecer, vai ter impunidade. Vai ser, vai sofrer, não vai ficar sem impunidade. Não vai ficar. Vai ter lei, vai ter... Então, aquela coisa só aconteceu hoje, mas hoje não acontece mais. Eu penso isso. A gente tem que olhar o passado, né? A gente se alimenta de coisas muito bizarras, sabe? Eu sou um que nem chego aqui, não. Cuida da sua cabecinha. Você é uma pessoa muito especial, muito linda. A gente precisa de você fazendo esse link, essa ponte. Então, não se deixa bater por causa dessas questões. Porque você vai ler... Assim, quando você vê que o negócio é feito, a pessoa vai dizer que não precisa ler. Não precisa ler. Me deram um livro aqui, falando lá, uma coisa desse tipo, sabe? Começa o livro lá, a mãe andando, aí chega lá uns... Isso é na África mesmo, mesmo. Aí, mata a mãe, estupra a filha, faz a conta. Sabe? Eu li e parei. Mas ele falou, querido, não quero ver isso. Não preciso de ver isso. Não. Por que você vai me trazer? Só coisa ruim.

Pesquisadora: O mundo já está cheio, né? Tipo, coisa ruim.

Sérgio: É, sabe? Não, parei. O livro está lá. O livro só precisa usar para poder suspender. Não vou ler esse troço. Se a pessoa perguntar, eu não vou ler, não. Pelo menos essa parte eu não quero ler. Vou pular. Porque é um negócio bizarro. Bizarro mesmo. Estupra, coisa, mata a filha da criança. O que é isso? Óbvio que isso existe, mas eu não preciso ficar me alimentando disso. A gente tem ideia de que essas coisas... Mas agora ver essa narração em detalhes, aquela coisa... Sabe?

Pesquisadora: Me dói, mano.

Sérgio: Deus que me livre. Vamos olhar para a frente, vamos pensar, vamos fazer uma história diferente, baseada nessa inteligência, nessa capacidade, nessa potencialidade. Eu falo para você, eu falo para todo mundo lá. Dá uma palavra. A Lívia foi... A Lívia é uma pessoa extremamente inteligente. Eu falei antes de ontem, corrigindo as provas. Eu falei, olha, mano. Eu deveria até guardar uma prova para mostrar que olha a letra, olha a ideia, olha a resposta, para você ver o tamanho da capacidade, da inteligência dessa criatura. Eu não sei. Se eu achar a prova eu vou deixar aqui. “Dá uma olhada nisso aqui, para vocês entenderem o que eu estou dizendo. É a prova da criatura.” A criatura desenhada, tudo limpo, claro, distinto. É isso. E foi realmente meio que...Sei lá, tratada de qualquer jeito em um departamento em que as pessoas coitadas, na frase de Cristo: “ah, pai, perdoai, eles não sabem o que fazem”. Joga os talentos fora, sabe? Ignorância. Igual eu que conheci um... Posso até ti passar o contato, ele só tem 10% da visão. Aliás, se você quiser divulgar isso, esse pessoal...Ele é lá de Ipatinga. Ele só tem 10% da visão, mas, Lívia, ele escreve no celular, ele se formou em nutrição, ele dá aula. Então, ele tem um grupo lá que ele instrui nessa questão do braile. E aí ele contou até uma história de um garoto que ficou cego, ainda criança, tomou um tiro nos olhos, passou e cegou. A última lembrança que ele tem é de um carro verde do pirulito, aquele pirulito que parece uma chupeta vermelha. Duas coisas que ele tem, que ele traz na lembrança. Então, esse garoto começou a estudar informática. Para resumir a história, ele está hoje na Vivo do Brasil, contratado na Vivo no Brasil. Certo? Seja um deficiente visual. Aí eu disse para esse rapaz, que assim: “deficientes somos nós”. Ou seja, ele está lá e aí ele falou que aqui na universidade ainda tem muito poucas ações afirmativas nesse sentido. O filho dele está aqui fazendo Ciências Sociais e falou para ele isso. Então, o filho dele está aqui e ele tem 10% da visão, mas ele...ele foi lá: “qual o seu celular?”. Ele até digitou e mostrou. Ele vai escutando. Vai passando, vai...tum-tum-tum-tum... Ele vai mudando a letra, entendeu? Impressionante. Se ele não tivesse falado, eu não desconfiaria que ele tinha tanta limitação visual como ele tinha relatado. Eu não sei. Eu até passei para ir para a professora B. Nem sei se desenvolveu. “Professora, você precisa conhecer esse camarada. Um cidadão que você deveria chamar para apresentar o seminário para mostrar pra as pessoas que tem jeito sim!”

Pesquisadora: Exato. Na Libras, os professores de Libras são surdos, né? E aí é muito interessante porque a gente, eu não tive esse contato, né?

Sérgio: Surdo não é braile. Tô falando tudo errado. É braile. O cego é braile. Libras é pra...

Pesquisadora: Isso, isso. E aí, porque também é uma coisa que eu aprendi que nem todo surdo é mudo, né? Porque a gente diz: “ah, surdo-mudo”. Isso é errado, né? E aí realmente lá na Libras, os professores são contratados, né? São surdos e aí você entra numa disciplina que o professor já fala Libras, né? E aí a gente até se inserir nisso. Eu não tive esse contato porque eu fiz remoto. Então o professor e...era falante, né? Como a gente diz. E isso é muito interessante. E a universidade não está preparada para isso. Isso também é uma lacuna da nossa formação também. Porque a gente só tem uma disciplina de Libras que é no final e às vezes você está tão cansado de fazer aquela coisa só por obrigação e não...e quando for chegar alguém na nossa sala de aula como é que vai ser? O intérprete não sabe Química, o intérprete não sabe literatura, não sabe história. E aí é essa lacuna que fica. E eu acho que no curso da Química tem uma aluna que eu acho que ela é não sei se ela é cega ou se ela é surda, mas eu acho que é cega. E já me falaram, né? Que é...E isso é uma questão que eu também não sei se está sendo discutida, né? Quando ela começar a avançar e chegar nas aulas, né? Como é que isso vai ser?

Sérgio: Pois é. Exatamente. Mas eu tenho que percebido que isso...eu tenho participado da ciência...Como é que é? Da ciência que fazemos?

Pesquisadora: Uhum...isso. Acho que é.

Sérgio: Eu faço parte desse projeto e vou às escolas. A última escola que eu fui foi na Escola do Portado de Menezes. Acho que em agosto vai ser lá em Santa Cruz. E eu vejo no rosto dos estudantes aquele olhar tipo assim.: “Ele é o professor lá, né? Da UFJF e tal.” E é justamente

aquela história dos iguais, ou seja, semelhantes, né? Acabam se identificando e começa... eu tenho certeza que muitos dos estudantes chegarem em casa e: “mãe, não vai acreditar!”. Não é? E isso é impactante. É por aí mesmo. A gente tem que fazer essa evolução cultural. A gente tem que desconstruir que foi construída por milhares de anos. Então a nossa tarefa não é fácil, não.

Pesquisadora: Não é fácil mesmo. A gente provoca, a gente incomoda.

Sérgio: Sim, mas com certeza vai estar dando certo.

Pesquisadora: Tinha uma última pergunta, não sei se você vai querer responder, mas era o que você compreende de uma formação antirracista de professores de Química?

Sérgio: Para mim, a formação antirracista é o professor, ele, ter consciência de combater o racismo em todos os sentidos, a todo momento, a qualquer hora. É ser incondicionalmente defensor do antirracismo. Porque, aquilo que eu falo, aquilo que não me aborrece. Ou seja, se você não tem problema com o racismo, por que eu vou me envolvo com isso? Então, acho que a postura, acho não, com certeza, a postura é essa. É antirracismo, a questão da homofobia, qualquer tipo de preconceito, isso tem que ser combatido. Não adianta ser só não ser racista, tem que ser anti. Enxergar e levantar bandeira e ser militante. Então, todos têm a obrigação ética de ser antirracista, a obrigação ética de não ser homofóbico, de não ser aporofóbico, de não ser...

Pesquisadora: Racista, né?

Sérgio: É. Em todos os sentidos. A questão da etnia, a homofobia, né? Tudo, todos, a gente tem que combater tudo isso. E, obviamente, o que está em voga aí, o que está na cara do fenômeno de todo mundo é isso aqui, né? Isso aí não tem como, né, a pessoa não enxergar e não ver. Talvez o ensaio para a cegueira ia ser inteligente, né? O ensaio para a cegueira em relação à etnia, o que você não vê? O que vale, então? Qual vai ser o preconceito, então? Se ninguém tem olhos, ninguém vê, ninguém sabe a cor da sua pele, não sabe se você é gorda, magra, bonita ou feia, porque, na verdade, a beleza e a feiura é padrão, né? São impostos, né? E aí, como seria?

Pesquisadora: Boa pergunta. Como seria, né?

Sérgio: Você assistiu o ensaio para a cegueira?

Pesquisadora: Assisti, não. Já comecei a ler o livro, mas não cheguei a terminar.

Sérgio: Interessantíssimo. É interessantíssimo, né? A mensagem. Com certeza, tem que ser. Temos que ser anti, antirracista. O tempo todo a gente tem que... Não tem essa do tipo... Ah, isso não me afeta, isso não me preocupa. Não, não tem essa. Afeta sim. Porque eu acho que as pessoas são tão... minimalistas na capacidade de ir adiante, porque o dia que o morro descer, ferrou com tudo. Ou seja, você sendo antirracista, você está promovendo a sua própria segurança. Você não está fazendo nada demais. Você está militando para o seu bem-estar e segurança. Porque se o morro descer, eu digo morro descer, ferrou. Se o morro descer, ferrou. Então, eu acho que não tem por isso ninguém que se mude. Então, se a gente dá paz, tranquilidade, se eu sei que todo mundo merece, as coisas vão. Mas, em uma situação totalmente dessa confusão, dessa movimentação, dessa desproporção de desigualdade, de dor. Eu estava com a minha esposa: “ah...porque o fulano fez isso, e fez aquilo”. Eu falei assim: “oh...tudo depende do ponto de vista. Se fulano fez uma coisa: matou, que seja. Mas fulano matou. Mas se o fulano tivesse matado a sua filha. Estuprado, matado a sua filha, colocado na sua frente, aí? Eu matava ele também. Está vendo? Ta vendo como que a pessoa matar, ter o sentimento de querer matar é muito fácil? Então, eu tento fazer muito exercício.

Pesquisadora: De mostrar a complexidade das coisas, que nada... As coisas não estão prontas, nem resolvidas no mundo.

Sérgio: E a gente tem que fazer o processo de empatia, sabe? A gente tem que se colocar num lugar do outro, pensar o que foi construído na cabeça dele, até aquele lugar. Você só combate aquilo que você entende. O micro-organismo, o vírus, você não bota fogo no corpo. Se não você mata a pessoa. Você tem que entender como é que ele funciona para poder pensar no remédio. É a parede celular, é a membrana celular. O que você vai ...Como você vai neutralizar

ele? Alguma coisa você tem que fazer. Mas você não quer matar o hospedeiro. E esse exercício também é interessante. É a gente entrar na cabeça dessas pessoas e entender como é que eles pensam. Diagnosticar. Fazer uma análise. Aí, a partir disso, pensar na argumentação de debate. Porque senão não avança, senão vai ser troca de farpa

Pesquisadora: Ou falar na mesma bolha, e não tem avanço.

Sérgio: Tipo, você está contando que um jacaré comeu aqui, mas eu não estava lá, eu não fiz isso, nenhum parente me viu. O que você está falando isso para mim? Eu nunca fiz isso, pelo contrário. Estou até dando ajuda a uma família, e você está falando isso para mim. Não estou te entendendo, olha só. Você entende que senão avança? E de fato é mesmo, é um negócio nem que revoltante, se a pessoa nunca teve nenhuma atitude dessa, é uma agressão. Ah, mas fizeram. É, fizeram, mas eu não fiz. Aí a gente está fazendo o que eles fazem. A gente coloca todo mundo no mesmo pacote. O coletivo. Faz a coletivização do argumento. O negro roubou. O preto, roubou, então todo preto é ladrão. É a lógica: já que o preto roubou, então todo preto é ladrão. Já que um branco matou o negro, então todo branco tem proteção. A gente não pode ir para esse lado, a gente tem que ter essa inteligência. A gente vai, de certa forma, utilizar o mesmo contra-argumento, utilizar o mesmo argumento deles. Aí não tem avanço. Quando Cristo veio, ele saiu do Velho Testamento para o Novo Testamento. O Velho Testamento estava indo por olho por olho, dente por dente. Aí o discurso do Novo Testamento era amor, oferece a face. Se bateu uma face, oferece outra face. É assim, você tem coragem de se dar o amor. Então ele mostrou porque não avança. Não tem avanço. Troca de farpa, chega num ponto que ninguém está escutando ninguém.

Pesquisadora: Exato.

Sérgio: Eu acho que... Isso, como você constrói capacidades, habilidades, competências, o estudo, entendendo as relações e tendo argumentos que sejam plausíveis, e o jeito que a gente está aqui conversando, eu aprendo assim, tem que gritar, né? Que ninguém é surdo! E nem se alterar, usar palavras de baixo calão, se desestabilizar, não é isso? Aí sim, o Poder de Falar aumenta ainda mais. Você falando baixo, é um poder da explosão atômica. É o Martin Luther King. Então isso aí, pelo menos a teoria né? Então, às vezes, eu vejo momentos de... Ah, vamos fazer uma imposição, tipo, 100% negro, eu não sei se é amor, tudo bem, se é uma autoafirmação? É! Mas eu não sei se isso... Isso tem a dicotomia. Tem um lado, mas tem outro lado. Se eu estou rindo, e a pessoa que está olhando, rir. Você vê a minha imagem rindo. Mas se você olhar para o outro lado, e o cara tiver tomado um tombo e eu estou rindo. Vai olhar e fala assim: “pô, não é legal ele estar rindo?” Mas, por outro lado, você está rindo de uma situação engraçada, é legal estar rindo. Então, se você é um terceiro vetor, olhando a situação de maneira ampla e contextualizada, aí a sua interpretação é outra. Quando você vê os eventos isolados, você pode tirar interpretações totalmente venosas. Eu dou uns exemplos só por mim mesmo. Uma vez eu estava na avenida sete, em um restaurante, aí quando eu estava vindo assim, eu ia para o carro, aí veio uma pessoa preta, andando na minha direção e eu falei assim: “olha, já vai pedir dinheiro”. Foi desse jeito. Aí ele passou direto e foi lá para o carro dele. A minha esposa falou assim: “está vendo?” Ela não falou nada não. Eu que falei. Fiquei sem graça. “Tá vendo? Tá vendo?” Aí eu, foi no outro dia que eu tomei um tapaço e eu falei: “Caraca!” E ela falou: “se você fosse um branco, você ia pensar isso? Que ia pedir dinheiro?” Olha só como são as coisas.

Pesquisadora: É verdade.

Sérgio: Então a gente está, o tempo todo, passando por experiências.

Pesquisadora: Uhum... Boas ou ruins, Não sei.

Sérgio: Acho que tudo é aprendizado. São experiências educativas. E outras até, como diz o preto, o...Zé da favela, um militante lá da CUFA: “se você não vê, você sabe o que o Zé da favela está fazendo?” Ele fala. Aí tem o constrangimento pedagógico. Às vezes você tem que criar um constrangimento pedagógico para poder as pessoas se situarem. E aí o constrangimento pedagógico dói mais do que, você não vai mais utilizar de atitudes que não sejam legais dentro

da nossa lei. Não tem legalidade. Então acho que é isso. Acho que falar, pisar, combater, mas não perder a calma e a tranquilidade.

Pesquisadora: O diálogo, a violência...o discurso não violento, acho que é isso. Tem um livro que fala disso.

Sérgio: Discurso não é. Inclusive já falei daquele cidadão lá que estava lá no Palmares, a frente, na direção, ele era preto, mas que...

Pesquisadora: Olavo de Car...não, não, falei besteira. E...eu sei quem é, sei quem é.

Sérgio: Então, aí falaram, o cara quem que ele chama pra ser ministro. Ai eu disse: “Olha, ele é um instrumento, né? Na mão de uma hegemonia branca. E ele acredita que ele está fazendo uma analogia interessante.”

Pesquisadora: E dentro do movimento negro, o pai dele é um militante muito ferrenho. Isso mesmo. Ele é formado em literatura e tudo mais. E eu fiquei, gente, porque teve uma época que eu fiz uma apresentação sobre isso, falando um pouco disso, e essas contradições também do discurso. E é muito doido isso. O quanto isso impregnou ele. Ele estava num ministério que fala de Zumbi do Palmares. Um herói para a gente, mas o discurso dele era extremamente, não sei, de quem ele estava servindo ali dentro do governo.

Sérgio: Exatamente. Exatamente. Ela fala sobre isso, ela fala que ele é uma vítima dessa hegemonia, dessa ação que talvez o colocasse em uma situação confortável, na hora da... Porque a gente, no final do sentido, só quer ser mais um na multidão. Quando a questão é desvantajosa. Então, eu falei, para entrar na universidade, se eu for preto é melhor, vai ser mais fácil. Mas para um emprego tem que ser branco. Não se declaram pretas quando vai preencher uma ficha, não é? E o emprego? E não faço crítica não. Acho que é da luta que tem. Porque sabe que se colocar de outra forma, vai ter nem chance. Já vai ser tolhido ali mesmo, no preenchimento do papel. Não vai ter nem chance de haver.

Pesquisadora: Exato. Fala muito disso, da questão da foto no currículo, essa exigência, enquanto isso vai demarcando os corpos que precisam estar ali, o cabelo. Isso eu até ia te perguntar, e não está dentro da entrevista nem nada. Isso do seu cabelo, porque tem uma professora, doutora Nilma Lino Gomes, que fez uma etnografia no doutorado dela e ela ia nos salões de Belo Horizonte. E ela trouxe isso, eu não sabia. Dessa questão da limpeza, do cabelo sempre raspado. E eu lembro...me fez pensar muito na figura do meu pai. Dessa coisa sempre dele, tem que ter o cabelo muito raspado, da carteira sempre no bolso. E isso tipo, eu fiquei tipo, gente...o quanto vai te aprisionando. Será que outra pessoa de cabelo tão grande, liso, sem carteira? E essas são as questões que a população negra, né? Eu, enquanto uma mulher negra de pele clara, não enfrentei.

Sérgio: Mas isso é estereótipo da sociedade. A sociedade é tão bizarra na questão do racismo estrutural que até a forma como o nível de isso é mais importante tá dos brancos. Não pode ter cabelo grande, seu o cabelo não é bom, seu o cabelo é feio. Raspa isso. Olha que coisa mais ridícula. E eu ti fala mesmo, eu tive esse tipo de problema com a minha ex-mulher. E que ela não é branca. Ela falava, ela queria me ver de cabeça raspada.

Pesquisadora: Você sempre teve cabelo grande, professor? Ou foi um momento da...

Sérgio: Não, quando eu vim pra cá, com meus 18, 19 anos, eu era cabeludo. Eu já sempre fui meio um cara que quebrava os...

Pesquisadora: É porque eu, na época, eu conheci o Davi, aluno daí, que ele realmente fez a transição junto comigo. Ele deixando o cabelo enrolar e eu deixando o cabelo crescer. E a gente sempre trocava figurinhas sobre isso, essa questão do cabelo para as nossas mães, ou quando as nossas mães falavam: “para com isso, não sei o que.” Enquanto você era essa figura pra gente, tipo, ele tem um cabelo muito bonito, tão cuidado, grande.

Sérgio: É, porque esse é o discurso, é o discurso da sociedade. E eu tinha esse discurso dentro de casa. Eu dormia com a pessoa racista. Que, pelo fato de ela ser mais clara do que eu. Ela tinha todo o direito de impor a forma pela qual eu devia fazer, como eu tinha que andar com o

cabelo. Uma das questões foi essa, né? Ela me falou: “ah, você não vai cortar esse cabelo?” “Eu não vou cortar!” Aí já virou uma questão de honra. E, antigamente, agora não, mas antigamente, a polícia já chegava assim, cabeludo, é vagabundo, olha o cabelo dele. Quer dizer, já recebia o treinamento dentro do batalhão assim: “é cabeludo, é vagabundo. Chega lá e chega junto.” Aliás, de certa forma, tinha até os brancos também, né? O branco cabeludo, também, não devia ser boa gente. Se não fosse filhinho de papai, né? Podia ser um usuário de droga, um maconheiro, ou vagabundo mesmo. Então, assim, no caso do livro é isso. Inclusive, quando eu fiz um projeto lá, tinha um cidadão lá, um dos gerentes lá do projeto, que chegou pra mim e falou assim: “cê não vai cortar esse cabelo não?” “Não! Eu sou professor. Se tiver que cortar o cabelo, então, corta o seu.” Quer dizer, toma conta do seu cabelo. Do meu tomo eu. Aqui, eu estou aqui, no prédio de pesquisa. O meu pessoal, a minha aparência, não diz respeito pra você. Não quero saber da sua opinião. Ficou meio assim, entendeu? Porque, na verdade, ele, coitado, tinha lá um implante, né, de cabelo e eu o irritava. É. Doido isso, né?

Pesquisadora: Muito doido.

Sérgio: Muito doido, né? Então, eu acho que é esse tipo de atitude que tem que ter mesmo, tem que ser positiva e aí sempre tentar ser, na medida do possível, ser elegante. A elegância e a rispidez, né, o destemperamento faz com que você tenha aí a razão, né?

Pesquisadora: Que contribua com esse estereótipo que eles fazem da gente.

Sérgio: Exatamente. Não sabe falar, não sabe isso. Não é? Aí, tá vendo? Desse jeito, não tem educação, aí, tá vendo? Então, eu lembro um episódio que eu estava indo para o show de U2 e aí eu estava com a camisa do Rafa e o show do U2 é em São Paulo, lá no estágio do Morumbi. Estávamos eu, um casal de amigos, eu estava com os ingressos, na época, isso. Puxa vida, uns dez anos atrás, né? E...aí, quando chegou assim uma certa distância, né, para entrar, a gente já estava uns atrasados, até foi o Muse, o Muse, que abriu o show, tinha ainda nem começado a tocar. Aí ele foi me pedir os ingressos, eu tirei, né? Era 250 reais cada ingresso, né? E aí, eu percebi que as coisas dele estava próximo a uma patrulha. E aí, quando eu tirei os ingressos, o policial chegou para mim e falou: “você está vendendo ingressos?” Você está, tipo, o policial me acusou de cambista, né? E eu falei pra ele: “é, mas...” Pensando, sou vagabundo, não. Aí eu tirei a cadeia da universidade e falei: “sou professor universitário.” Ele tomou aquele susto assim, porque Eu podia ser...qualquer coisa, menos isso. Ficou meio assim, pegou a carteira, ele estava lá de urgência, ele levou para o superior dele, o superior dele. Bom, qual seria o procedimento? Ele teria que chamar a Polícia Federal. Porque ele não poderia fazer nada comigo. E, nesse interim, a Polícia Federal ia perguntar, por que você parou ele? Porque ele tá fazendo de errado? Dando ingressos para os amigos dele? Isso é motivo para você concluir que ele é cambista? Olha só como são as coisas. Então, é esse tipo de coisa que a gente tem que fazer. E...esse foi o constrangimento pedagógico que ele viveu. Depois ele veio com um papinho lá, que o pessoal tratava os estudantes desse jeito e tal. Eu olhei bem, deixei quieto. Eu vou anotar seu nome aqui, porque qualquer coisa, tipo assim, aí, com todos aqui, na diligência, tem quem é formado em direito. Aí, eu falei assim: “quem está perdendo o show sou eu, eu não vou ficar batendo boca com ele aqui. Eu tenho muito a perder.”

Pesquisadora: Deixar pra lá. Tem algumas lutas que a gente tem que escolher, quais lutas a gente quer lutar...

Sérgio: Me desculpe aí, o jeito. Peguei minhas coisas e fui embora. Olha como é que são as coisas. É um choque, é um constrangimento. Um outro...uma outra cena muito interessante que eu fui a USP de Ribeirão Preto dar uma palestra. Aí, esse meu colega é muito engraçado, ele é alto assim, é louro, do olho azul e tal. Mas ele é um cara totalmente do bem e muito incisivo nessas questões de preconceito, etc. E ele me chamou justamente pra provocar isso mesmo. Ele chegou lá. Eu sentei. “Hoje nós vamos ter a palestra do professor Sérgio” Aí ele falou, falou, falou. “Então, por favor, professor, a fala é sua.” Quando eu levantei assim e olhei para a plateia.

Aí você via assim, uns rostos assim, “É ele, né?” E tinha apenas, assim, duas ou três pessoas afrodescendente. E elas abriram um sorriso. Tipo, né?

Pesquisadora: Caraca essas pessoas existem!

Sérgio: Existe! Abriu aquele sorriso e tal. Aí eu olhei assim. eu sou esse cara que esse camarada está falando. Eu sorri naquele dia, né? Então, isso quê? 2004? Caraca, tem 10 anos? Não tem 10 anos, talvez 6 anos atrás, 7 anos atrás. Pra cê vê como são as coisas. O que isso causa. Esse tipo de constrangimento, agora não vai ter nem tanto, porque agora o Silvio de Almeida, lá. Agora as pessoas sabem, né tem pessoas pretas com muita capacidade própria, os ministros da Justiça. Da Justiça não. Lá do...do Judiciário.

Pesquisadora: o Joaquim Barbosa.

Sérgio: Joaquim Barbosa.

Pesquisadora: Falaram até que...eu estava lendo, estava escutando um podcast e falaram que teve uma homenagem para ele. Acho que em 2018, uma coisa assim, que ele se aposenta e aí um outro ministro fala assim: “não, porque esse é um preto de primeira linha.” O que é um preto de primeira linha, sabe? Aí depois ele se retrata e tal, na homenagem do cara, o cara vai lá e...

Sérgio: Cê vê, cê vê como é que são as coisas.

Pesquisadora: Preto de primeira linha.

Sérgio: Porque tem o de 2º e 3º? Tem preto, tem braço de quantas linhas, né?

Pesquisadora: Mas queria demarcar, o preto acadêmico, o preto que estudou...

Sérgio: É, nem todos chegam lá. Por quê? Porque foram tolhidos. E isso aí...

Pesquisadora: Subindo em nível, a gente vai vendo o branqueamento mesmo, a gente olha para o lado e... Cadê os nossos, tipo?

Sérgio: É isso aí. É isso aí, querida.

Pesquisadora: Muito obrigada, professor, pela sua disponibilidade.

Sérgio: Graças a Deus é minha.

Pesquisadora: Espero que não tenha sido chata, que tenha sido um momento proveitoso da gente conversar. Muito tempo que a gente não conversava. Agradeço. Eu vou fazer depois alguns recortes, a gente faz o mapa de eventos, a gente vai vendo quais são as falas que podem gerar discussões dentro da pesquisa, e aí eu retorno para você essa transcrição. O que você não quiser que seja publicado, eu retiro.

Sérgio: Por mim, você pode publicar o que quiser, eu não tenho nada para esconder, não. Fique à vontade

Pesquisadora: Tá bom, então.

Sérgio: Você tem que parar a gravação? Não sei se para automaticamente.

Pesquisadora: Ah, eu vou parar aqui.

APENDICÊ L – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO DOCENTE GAUDÊNCIO

Pesquisadora: Então, meu nome é Livia, eu sou mestranda do PPGE, entrei no ano passado, em 2022, e a minha pesquisa busca analisar os ditos e os não ditos sobre as relações étnico-raciais, tanto no curso de Pedagogia, quanto no curso de Licenciatura em Química da UFJF. A questão da licenciatura em Química é por conta da minha formação, que eu me formei em licenciatura também no ano passado, na UF, e a questão da pedagogia foi porque, quando eu estava na iniciação científica, com a minha atual orientadora, eu percebi que a Faced é citada como uma faculdade que colaborou na reorganização de algumas disciplinas que já contemplavam as questões étnico-raciais. Então, eu fui tentar entender um pouco disso, tanto na análise do PPC, quanto na entrevista com os docentes, de que forma há ou não a inserção da temática étnico-racial. E aí, eu te enviei um e-mail falando sobre a questão dos PPC que eu tive acesso, que foi de 2011 e de 2022, o atual, que eu via a disciplina de Educação e Diversidade Étnico-Racial e algumas outras disciplinas que contemplam essas temáticas. E aí, você foi me falar da reformulação de 2007, que é um PPC que não está mais disponível no site da Pedagogia, e aí você fala que se recordou da implementação das relações étnico-raciais e eu gostaria, se você pudesse, falar um pouquinho de como isso ocorreu.

Gaudêncio: Tá. Eu vou começar um pouquinho antes, Livia. Nós tivemos, até 1998, um currículo do curso de Pedagogia que estava estruturado dentro das antigas habilitações. O que acontecia no curso de Pedagogia? Havia uma entrada única e a formação básica era para o magistério e a pessoa conseguia fazer em quatro anos mais uma habilitação, que era por Exercício Profissional, que eu não sei se você conhece, que é o exercício de orientação educacional, que é um trabalho que pedagogos e pedagogas realizavam na escola, juntamente com os alunos. Supervisão, que é muito semelhante ao que a gente conhece hoje como Coordenação Pedagógica, que é um trabalho mais direto com os professores. Administração, que é o trabalho de direção escolar, de coordenação e de inspeção. Então a pessoa podia fazer um, mas a docência era a base dessa formação e muitas vezes as pessoas se formavam com duas habilitações e voltavam para fazer outras habilitações interessantes. E, por volta de 96, iniciou um debate, por iniciativa da direção da faculdade, de se criar um bacharelado em Pedagogia. Esse bacharelado, a proposta não tinha lastro nas diretrizes nacionais. Foi um debate muito intenso e que acabou, então, gerando a separação do currículo de Pedagogia. Todos os alunos entrariam- esse foi o arranjo possível- na licenciatura, e depois alguns deles poderiam se dedicar ao bacharelado, que era a formação para pesquisa, essa era a ideia. Porque o projeto original era ter a possibilidade de uma pessoa habilitada, formada, graduada em pedagogia, que não tivesse a docência, que formasse só o pesquisador. Isso não passou e foi criado esse modelo, ainda sob muita atenção, quando, em 2004, houve um processo de repensar as licenciaturas. Isso acontece dentro de um processo muito intenso com o governo Lula e várias entidades ligadas à educação. A Anfope, acho que foi importante, mas também as áreas foram se reunindo e discutindo. E saem as diretrizes do curso de Pedagogia em março, abril. Foi no primeiro semestre de 2006, só que a faculdade já estava discutindo o novo currículo desde 2004. Foi em 2004, segundo semestre, e foi ser aprovado em 2007, 2008. Em 2007 foi aprovado. Então, quando ele foi aprovado em 2007, a gente vem com o entendimento de que não fazia sentido separar a formação entre bacharéis e pedagogos, repetindo o modelo clássico dos outros cursos que têm licenciatura. E esse debate envolvia também, nesse processo, um repensar todo o processo de formação de professores, e nós estávamos fazendo isso concomitante à discussão da formação das demais licenciaturas. Porque a Faculdade de Educação não é exclusiva, não é uma Faculdade de Pedagogia, é uma Faculdade de Educação que atende um conjunto de licenciaturas. Então, nós tínhamos um grupo de trabalho que foi instituído pela reitoria. Então, era um grupo de trabalho que não era da Faculdade de Educação. E essa foi uma estratégia que nós utilizamos para o tema avançar. A coordenação desse grupo de trabalho ficou com o

professor do Departamento de Matemática, que foi uma outra estratégia que nós resolvemos utilizar para não caracterizar como um projeto da Faculdade de Educação, mas um projeto da universidade. E concomitante a isso, a discussão do curso de Pedagogia. Nesse contexto, nós já tínhamos a lei 10.639 de 2003, que institui a História e Cultura Africana brasileira na educação básica. Já existia um debate, então, na faculdade sobre se precisa estar na Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio: como é que a gente traduz isso no processo de formação? Isso não avançou muito, na minha percepção, porque a própria legislação priorizava o ensino de Artes, ensino de História e ensino de Literatura. O que isentava, então, as outras áreas que atuam na formação específica de trazer essa temática. E aí, nesse processo, quando estamos discutindo... Vou voltar agora ao currículo 2007. Estamos finalizando o currículo, e você sabe que pensar currículo é pensar relações de poder. As concepções, ou seja, as ideologias, estão em disputa. A professora Petronilhafez, então, uma proposta de criação de duas disciplinas novas para o currículo de Pedagogia. Seria a Antropologia e Educação, e a Diversidade Étnico-racial. O debate mais tenso ocorreu, sobretudo, em relação à Diversidade Étnico-racial. Mas, antes disso, é importante ressaltar que toda vez que a gente está pensando em criar uma disciplina nova, significa que uma velha vai perder espaço. E disciplina de currículo não é só um elemento, na minha leitura, um elemento da razão, da cientificidade. Ele tem também um elemento dos afetos. Sobretudo, os afetos dos professores, das professoras, e uma coisa do prestígio. Ou seja, anular uma disciplina significa anular parte do meu trabalho. É dizer que eu não tenho importância. Então, essa é a tensão que estava posta nesse processo. Então, a professora Petronilha apresenta a proposta de criação da disciplina Educação e Diversidade Étnico-Racial e Antropologia e Educação para tratar da problemática da cultura afro-brasileira e trazendo os elementos de fundamentação. Essa era a ideia. Não é uma questão de como ensinar a história cultura afro-brasileira, mas é formar a pedagoga, o pedagogo, com uma compreensão dos fundamentos do tema. E a perspectiva naquele momento já circulava entre nós. Eu não conseguiria localizar a pessoa responsável, porque essa disciplina poderia ser optativa para as demais licenciaturas de Química, Física, de História, que não seria uma disciplina obrigatória para elas. Então, todos os alunos com limite de atendimento poderiam cursar essa disciplina. Nesse processo, qual foi a grande tensão? Nós saímos do currículo anterior a 2007 com uma disciplina chamada Educação Especial. Ela nasce, inicialmente, para tratar da problemática das deficiências. Então, da deficiência visual, da deficiência motora, enfim, da deficiência auditiva. Só que, no curso dos processos da práxis profissional, mas também, sobretudo, da pesquisa. A professora e o professor que eram encarregados da Educação Especial foram pensando, pelos estudos que desenvolveram, em ampliar o universo e não pensar em Educação Especial, mas em diversidade. E pensar que essa disciplina era uma disciplina também de fundamentação. Então, não era uma disciplina de caráter teórico-metodológico, ela era de caráter teórico, que fundamentaria... Então, você não cria uma metodologia de ensino para a Educação Especial, mas cria os fundamentos, e, a partir desses fundamentos, eles então vão sendo... Então, essa era a ideia. E o debate foi que a professora e o professor que atuavam nessa área entendiam que a disciplina diversidade, Educação e Diversidade, já daria conta de abarcar a problemática, a temática diversidade étnico-racial, portanto, não faria sentido ter uma outra disciplina, porque seria uma duplicação. Esse foi o debate. Os debates, Lívia, e... Inclusive, eu... É claro que tem um tempo, mas me recorro de alguma coisa de uma linha de argumentação, de contestação à criação da disciplina Diversidade Étnico-racial. Então, quando há defesa, há contra-argumentação, foi alguma coisa assim. Então, vamos ter que criar diversidade de gênero, diversidade, todas as diversidades possíveis. Isso não vai caber no currículo. Então, já que é impossível criar tantas disciplinas por tantas diversidades humanas, a gente fica com uma disciplina só. Mas o debate, acho que avançou. Acho que os argumentos que, sobretudo, a professora Petronilha apresentou, levou e foi uma coisa decidida em votação. A criação da disciplina Diversidade Étnico-racial e Antropologia da Educação foi decidida em votação, e

essa votação não foi uma... Sempre que você eleva uma discussão, é bom a votação, porque deixa claro o mapa das relações de poder e não fica... Os interditos não ficam porque eles precisam ser manifestos em voto. Então, a disciplina Diversidade e Educação, que era essa disciplina de caráter, fica no currículo, mas surge outra. E a ideia, então, era como é que os programas não se tornariam repetitivos, alguma coisa, mas aí já era uma outra fase. Acho que a gente deu uma avançada ali. Nesse processo, logo no ano seguinte, teve a criação, se não me engano, foi em 2008, não vou lembrar em que momento de 2008, teve a criação do NEAB na Universidade Federal de Juiz de Fora. E foi uma chegada do NEAB, Livia, um pouco diferente do que tinha chegado em algumas outras universidades. Ele foi constituído como um Núcleo Acadêmico vinculado a uma faculdade, a um centro de educação. Pelo menos era isso que eu tinha de memória. E, em Juiz de Fora, na UFJF, foi proposto como um órgão suplementar da universidade. Um órgão suplementar, não sei se você tem conhecimento da nossa estrutura administrativa, mas a nossa estrutura é composta pelos institutos, pelas faculdades, e temos as Pró-reitorias, os departamentos, e temos um órgão. Tudo aquilo que não encaixa na unidade acadêmica e não encaixa na estrutura administrativa stricto sensu, por exemplo, uma Pró-reitoria de Pós-graduação e Pesquisa, pode ser constituído como um órgão suplementar, que é vinculado ao reitor, ao gabinete do reitor. Então, no organograma, ele aparece como órgão vinculado diretamente ao gabinete. E o NEAB da UFJF foi criado com essa característica. Na época, eu até conversei com a professora Petronilha, perguntando, com o professor Márcio Lemgruber, que também foi professor aposentado da nossa faculdade, do porquê de criação como órgão suplementar. Na minha leitura, isso enfraqueceria a criação do NEAB. Isso traria uma vinculação como órgão suplementar a uma identificação, a uma reitoria. O órgão suplementar, pela sua natureza, segue a diretriz política de uma reitoria. E, como o NEAB era um Núcleo Acadêmico, na minha leitura, ele estaria melhor vinculado a uma unidade acadêmica, reunindo vários grupos de pesquisa, que poderia estar no ICH, poderia estar na Faculdade de Educação. Seria reunir os pesquisadores e as pesquisadoras interessadas na temática e decidir aonde localizar o NEAB. E a professora Petronilha apresentou a justificativa, que, se não me engano, foi uma conversa, tínhamos cinco ou seis pessoas nessa roda, não foi uma conversa tête-à-tête. E ela argumentou que a ideia, para avançar o projeto, era criar um órgão fora de uma unidade acadêmica por conta das relações de poder entre as unidades acadêmicas. Ou seja, se está na Faculdade de Educação, pesquisadores que não são lotados na Faculdade de Educação poderiam não se interessar e se vincular. Se ele estivesse, por exemplo, no ICH, o mesmo aconteceria com pessoas da Faculdade de Educação de outras unidades acadêmicas. Então, criar uma visão estratégica que tiveram para poder tentar colocar o núcleo em funcionamento. Em 2011, 2010, a professora Petronilha se aposenta. Em 2010, acho que foi no final de 2010, fizemos o concurso em que o professor Munanga foi aprovado para a área das duas disciplinas, Diversidade racial e Antropologia da Educação. E, sendo ele um militante do Movimento Negro, um pesquisador que já tinha inserção em pesquisas, diferentemente, por exemplo, da professora Petronilha, que não trazia essa temática na sua trajetória. Ela vai se vincular a essa temática a partir de 2003. Eu não me recordo se ela tinha vinculação com o Movimento Negro, mas, enfim, o professor Munanga chega com uma outra experiência. E chega com um NEAB ali tentando se constituir. Eu me lembro, então, o professor Munanga chega e inicia as disciplinas, Diversidade Étnico-racial, Antropologia e Educação, e começa a se organizar junto ao NEAB, dentro dessa configuração. E lembro dele me relatar as dificuldades de organizar o NEAB. Marcavam reuniões, às vezes as reuniões não conseguiam acontecer, e aí tiveram que fazer uma reunião no sábado, porque, assim, algumas unidades acadêmicas, o ICH, que é o seu instituto de origem na graduação, tem disciplinas no sábado, mas, em geral, as unidades acadêmicas não têm. Então, nós criamos lá uma situação, eu lembro dele me perguntar, eu estava na chefia de departamento, seria possível abrir a Faculdade de Educação para fazer uma reunião no final de semana. E ele estava se colocando, naquela época

ele estava ali liderando a organização do NEAB, eu não sei se como coordenador. E aí a gente liberou para que eles pudessem se reunir, mas o NEAB, efetivamente, na minha leitura, posso estar redondamente enganado pelos fatos, mas a minha percepção é que o NEAB efetivamente não avançou, e não contribuiu para fazer o aprofundamento da discussão sobre a temática afro. Como é que isso avançou? Mas quais foram as ações? Eu lembro que ainda com a professora Petronilha, foi feito um levantamento junto a todas as professoras e os professores que atuavam nas licenciaturas, acho que em todas as disciplinas, acho que todos nós respondemos, sobre se essa temática étnico-racial aparecia em nossas disciplinas, se aparecia como elas eram tratadas. Então, assim, era basicamente isso. Foi um movimento importante no sentido de nos alertar no seguinte fato, se nós queremos avançar sobre a temática étnico-racial, isso não pode ficar específico em uma disciplina Diversidade Étnico-racial, tem que ser um compromisso do conjunto de professoras e professores. Algumas disciplinas, eu acho que assimilaram de uma forma mais tranquila, outras de uma forma mais secundária, eu posso dizer da disciplina que eu leciono, uma delas na graduação, que é a disciplina trabalho e educação, é uma disciplina obrigatória no curso de Pedagogia, eletiva para o Serviço Social e optativa para as demais licenciaturas. Enfim, eu recebo alunos e alunas de várias licenciaturas. Ao problematizar a relação trabalho e educação em uma das unidades, a questão étnico-racial aparece. Ela aparece numa reflexão que nós desenvolvemos sobre a questão do mundo do trabalho. A questão do racismo, a questão do trabalho escravo, do trabalho escravo contemporâneo, porque ela tem uma marca étnico-racial muito forte, muito forte. É...e a minha referência para essa reflexão é uma obra clássica de Florestan Fernandes, que o título é mais ou menos essa A condição do negro na sociedade de classe. Um livro aí que deve ter uns 60 anos, aproximadamente, alguma coisa assim. Então, cada professor, fechando esses parênteses, cada professora vai trazendo a temática. E muitos não incluíram na minha leitura, porque eu digo isso de cadeira, porque eu não incluí no programa da disciplina essa temática, embora ela seja inevitavelmente abordada na primeira unidade da disciplina, quando trabalhamos a configuração do mundo trabalho. E sei que vários colegas também fizeram coisas do gênero. Não parece no programa, mas aparece no conjunto de reflexões. Então, Lívia, eu acho que essa temática da diversidade étnico-racial vai incorporando, vai ganhando corpo na faculdade, sobretudo no momento que a gente faz esse marco divisório, que tem a votação, que a disciplina é institucionalizada, a lei de 2003 depois foi atualizada, se não me engano, 2008, 2007, 2008, ela teve uma ligeira modificação na LDB, mas mantendo uma linha muito clara de inserção. O quadro, o que aconteceu também nesse processo, nós tivemos uma renovação muito grande da Faculdade de Educação. Em 2008, 2007, 2008, nós éramos 32 professores e professoras. Hoje nós somos mais de 60. Por que isso? Nós tivemos muitas aposentadorias que não tinham sido renovadas, não teve o processo de renovação, de liberação de novas vagas frente à expansão. Então, com tudo isso, a gente conseguiu ampliar. Também fazendo um destaque, nessa votação de 2007, que decide ter a Diversidade Étnico-racial e a Antropologia e Educação, que eu mencionava anteriormente, nós tínhamos ali, acho que 30%, 40% dos nossos professores como substitutos. Em 2010, se não me engano, 50% durante um período de um ano, que se não me engano foi 2010, nós tivemos 50% de professores substitutos na Faculdade de Educação. Por que eu estou fazendo esse destaque? Porque, na medida que a gente vai, as vagas vão sendo liberadas. Nós vamos realizando o concurso, nós vamos tendo uma recomposição muito interessante do perfil do nosso professorado. Chegam agora professores com seus doutorados concluído. Chegam professores com outras trajetórias. E professores que, embora não tenham participado dessa discussão, dessa divisão, que leva a votação em 2007 para a criação da Diversidade Étnico-racial como disciplina. Na minha leitura, já chegam muito atentos à temática, muito sensíveis a essa temática. De tal modo que a tensão inicial, como as pessoas que estavam envolvidas defendendo as duas posições, elas se aposentaram, e as pessoas novas chegam, não acompanham esse debate tenso, a coisa se normalizou como uma referência necessária. Ou seja,

todos nós precisamos abraçar. Então, usando uma metáfora, uns abraçam mais forte, outros é aquele abraquinho formal, mas me parece que não temos problemas com a temática. Mesmo aquelas pessoas que não lidam com essa temática da Diversidade Étnico-racial nas suas disciplinas, não me parece que elas se colocariam contra. É muito assim de tentar achar a entrada. Como é que eu faço essa entrada? Porque ela compreende, compartilha da preocupação e, na minha percepção, se algum tema numa sala de aula aparece uma discussão sobre esse tema, eles vão ter um posicionamento claro, uma postura antirracista, de uma educação democrática, de uma perspectiva do reconhecimento da diversidade, enfim, vamos fazer a defesa. Eu não tenho dúvida, acho que a gente não tem esse tipo de problema dentro da faculdade, de uma negação do tema, não temos. Embora a metáfora dos abraços eu acho que representa muito isso. Assim, um vai fazer uma saudação e o outro vai abraçar e vai ter aquele que abraça de forma mais, um abraço mais formal, mas acho que todos nós tratamos da temática. E aí a gente chega agora nessa nova formulação do curso de Pedagogia. O curso de Pedagogia tem uma caracterização diferente das demais licenciaturas porque ele é feito integralmente dentro da Faculdade de Educação. Então, nós temos um controle maior na definição do currículo. Diferentemente quando a gente está falando de uma licenciatura em Física, de uma licenciatura em Química, licenciatura História, que nós temos que dialogar com os institutos, departamentos de origem e entra a relação de força, ela é diferente. Ela é muito diferente. Nesses outros e também aqui é um registro que eu não tenho nenhum problema também em relatar. Em geral, isso não é um problema só da UFJF, é um problema da história da educação brasileira. Fora das Faculdades de Educação, com raras exceções, prevalece o seguinte entendimento. Para ser professor de Química, tem que dominar os conteúdos da área de Química. E o conhecimento pedagógico é secundarizado. Dobre isso para Física, para Matemática, para Geografia, para História, para as Artes, para Educação Física. O bom professor ou a boa professora é aquela ou aquele que domina o conhecimento específico. Isso nos coloca numa dificuldade muito grande de fazer o debate. Dentro da Faculdade de Educação, a gente entende que o conhecimento específico é necessário, mas ao mesmo tempo é específico também um conhecimento da docência, da teoria da docência, que a gente chama de um conhecimento pedagógico, as teorias pedagógicas que permitem transformar um conhecimento específico em conhecimento escolar. Traduzir os elementos da ciência em elementos do currículo escolar. Com a gente é muito tranquilo. Acho que essa tranquilidade nos leva agora nesse último currículo de atualização que fizemos, a gente passa por a questão da curricularização da extensão e também uma adequação do currículo da Pedagogia. Essa foi a última fase, mas a primeira foi em relação às diretrizes de atualização. Se não me engano, a diretriz de 2015 estabeleceu e todas as licenciaturas tiveram que se adequar. Elaborado um PPI, um Projeto Institucional, e a partir desse projeto institucional, cada curso vai fazer a sua discussão. Na pedagogia, começamos, acho que tardiamente, mas não houve nenhuma objeção à temática, tanto que está lá no projeto, está no projeto, e como eu disse, não houve uma discussão: a...vamos, por exemplo, acabar com a disciplina de Diversidade Étnico-racial e contemplar essa temática na disciplina de Diversidades. Por exemplo, não apareceu. O que seria retomar aquele debate lá de trás? Não, isso para a gente é vencido. E parte de ter vencido esse debate, o tempo nos ajuda, mas também a reconfiguração do corpo docente. Por isso que eu mencionei a questão da renovação, que a maior parte das pessoas, dos que participaram desse debate, somos menos de seis ou cinco professores. Então, a renovação é muito intensa. Então, aparece no nosso novo documento, o currículo que começa a ser implementado como um eixo a questão étnico-racial como uma questão importante, mas aí volta a metáfora do abraço. Como o tema não volta à tona, volta aquela metáfora do abraço. Então, acho que vamos ter disciplinas que vão abraçar a temática de uma forma e a gente vai graduando mais com uma sensibilidade do tema. E, nesse processo, eu acho que o NEAB pouco contribuiu. O NEAB da UFJF pouco contribuiu para fazer a reflexão sobre o PPI. E também o desdobramento, que o primeiro foi o PPI. Depois do PPI, as

atualizações dos PPC. Então, pouco contribuiu para essa discussão. Na minha leitura. Pode ser que eu desconheça a atuação do NEAB nesse processo. Então, o que eu teria é isso. Quando eu comentei você não achou o PPC antigo. Foi muito interessante. Esse PPC existindo, vou até te passar um documento, vou te colocar o link, porque é o que eu acho ele aqui. Ele está na página, tem um caderninho que foi feito à época. E esse caderninho que foi feito para tornar pública a reforma foi baseado no PPC. Mas esse PPC acho que se perdeu em algum computador da faculdade. E na época, não se tinha uma exigência de um registro de PPC. O que se tinha era um registro de matrizes curriculares.

Pesquisadora: É, realmente, no ementário, eu consegui ver vários em muito antigos que tinham registro.

Gaudêncio: Então, qual é a tramitação para um currículo novo? Ele tem que passar no conselho de graduação. Então, o que se fazia? Abria-se um processo administrativo apresentando a justificativa, a proposta, mas não tinha efetivamente tal como hoje são estruturados os PPC. A ideia de PPC, ela relativamente nova. Então, nós tínhamos um PPC que a gente nem chamava de PPC, a gente chamava de Projeto Pedagógico. Era só isso, Projeto Pedagógico. Era o Projeto Pedagógico da Pedagogia, inclusive, e não fazia... Algumas pessoas sempre davam a sigla PPP, que era Projeto Político Pedagógico, que é o que institui o projeto das escolas. Então, a gente sempre falava Projeto Pedagógico, a Reforma Curricular. Enfim. E isso não foi para o site. Isso desapareceu. Mas esse caderninho tem toda a tramitação e toda a organização. E eu não me lembro de ter na sua definição um tratamento específico. Mas está lá a disciplina de Diversidade Étnico-racial, a disciplina de Antropologia, os eixos estão lá. Depois eu te passo aqui, que ele está disponível, consigo localizar aqui depois. Então, acho que foi basicamente isso. E quando eu comentei com você sobre o Núcleo Docente Estruturante, é que talvez pudesse ter alguma discussão sobre o novo currículo. Porque, para a gente, é também a minha percepção. A temática étnico-racial está tão presente, e há o reconhecimento da sua importância, que não é nem necessário debatê-la. O que é ótimo, por um lado. Mas tem um ponto crítico nisso. Ao não debatê-la e reconhecê-la como algo dado, a gente pouco se dedica também pela falta da polêmica, em fazer a sua defesa e a clareza dentro dos programas, dos cursos, e como é que a gente pode tratar essa temática de uma outra maneira. Então, mas isso vem, acho que não é por acaso, mas é por conta disso. Há um reconhecimento. Há uma defesa. É uma faculdade que tem uma postura muito forte, na minha avaliação, antirracista. Uma faculdade que se preocupa com a valorização do conjunto da diversidade humana nas suas mais variadas manifestações. E que, então, como não tensiona, não há necessidade da defesa. Se não há necessidade da defesa, os níveis de abraços que mencionei vão também se colocando sem muitas mudanças. Seria basicamente isso que eu tenho de referência para te passar. Coloco à disposição caso você tenha alguma questão.

Pesquisadora: Não, eu acho que, realmente, quando você fala dessa questão dos professores substitutos na pedagogia, né? E...me faz muito...Responde uma pergunta que eu tinha. Porque, realmente, a primeira pessoa que assume essa disciplina é uma professora substituta. E eu falei, nossa, como é que uma disciplina tão específica. Eu realmente fui na professora Petronilha como a pessoa que inicia essas discussões, mas eu acho que ocorre esse processo dela aposentar, a disciplina ser criada, e aí quem vai assumir? E aí, realmente, é uma professora substituta na época.

Gaudêncio: Eneida, não foi isso?

Pesquisadora: Isso, isso mesmo.

Gaudêncio: Isso, professora Eneida.

Pesquisadora: E aí eu fui atrás do currículo lá, tentando encontrar e tudo mais. E eu vi que a professora Petronilha de tem muito esse trabalho na Educação. Foi uma das publicações dela. E eu fiquei, gente, será que é ou será que não é? Porque eu entrevisto o professor Munanga e ele me diz, nossa, eu já sou inserida numa faculdade que já tem implementado essas questões,

né? E aí eu estou, em 2023, conversando com faculdades que dizem que não, isso não está na porta de entrada do conhecimento químico. E quando você fala disso, é realmente isso, assim, a parte pedagógica, pouco importa, assim, você tem que dominar o conteúdo. E aí eu falo, gente, mas não é bem assim, essa questão da afetação com o conhecimento, né, é uma questão que você precisa ter essa formação pedagógica. E aí eu tinha até perguntado umas coisas que eu tinha feito era se tinha sido um movimento coletivo. Então, realmente, a professora Petronilha te traz a proposta das disciplinas e aí a votação coletiva do colegiado, né, do curso.

Gaudêncio: Isso. E isso transcorreu, eu não conseguiria te dizer qual foi o tempo, porque isso não foi uma discussão de uma reunião, tá? Então, assim, foi um processo até chegar o momento da votação, né, entre a proposta e a votação, o debate e a votação, né? E aí com isso tem conversas em corredores, conversas em outras reuniões. E naquele momento, Lívia, acho que esse é um outro dado também que ajuda a compor o cenário. A Faculdade de Educação estava organizada em quatro departamentos. Então, nós tínhamos uma organização administrativa, político-administrativa e acadêmica bem diferente. E é um dado importante, acho que esse registro. E que, na medida em que a gente está desenvolvendo as reflexões sobre o currículo do conjunto das licenciaturas, entre elas, o da Pedagogia. Foi ficando muito claro que a estrutura sobre a qual nós estávamos organizados não nos ajudava a avançar. E aí, então, a partir de uma concepção, uma nova concepção sobre a formação de professores e professoras nas licenciaturas, que a gente precisava rever a estrutura administrativa. E aí, nós saímos de quatro departamentos para um único departamento, como desdobramento do processo da formação acadêmica. Pensando Ensino, Pesquisa e pensando Extensão também. Então, como é que a gente potencializa? Se mantivermos essa concepção nova na estrutura administrativa velha, a gente não vai avançar. Nós precisamos repensar a estrutura e pensar num departamento único. O que levou a uma discussão também muito forte, porque nós tínhamos departamentos com número de professores muito diferente. Então, tinha um departamento que congregava praticamente a metade da faculdade. Era 45% em um único departamento. E o restante dividido em três outros departamentos. Então, de tal modo que as decisões tomadas no Conselho de Unidade, você tinha um voto representando oito professores, que valia a mesma coisa de um voto representando quase vinte, dezoito, dezesseis professores, quinze professores. Então assim...e algumas pessoas não queriam perder essa estrutura de poder, mas a gente avançou. O que eu acho que foi muito importante, né? Mas essa definição, ela se deu dentro ainda da congregação, dentro do espaço máximo. E o processo, eu não me lembro, eu tive contato. Eu fui chefe de departamento no processo de implantação dessa estrutura departamental. Tive uma convivência com a professora Eneida, que inicia então a implementação dessas disciplinas. E coube a ela, coube a primeira professora Petronilhacriar o programa da disciplina. E, certamente, a professora Eneida fez algumas adaptações dentro daquilo que o programa estabelecia. Ela ficou com a gente eu acho que um ano, talvez, entre a aposentadoria da professora Petronilha, até a chegada do professor Munanga, deve ter dado um ano. Deve ter ficado dois períodos. E eu acho que a gente a aproveitou depois em outras disciplinas, eu não sei se ela ficou um ano, um ano e meio com a gente, mas aí já não mais em Diversidade Étnico-racial. Você chegou a entrevistá-la? Conseguiu localizá-la?

Pesquisadora: Não, não. Ainda não. Mas eu estou no processo mesmo de ir, realmente, levantando esse histórico, assim. E aí, quando você fala dessa questão dos departamentos, seriam departamentos de ensino de? Então, professores ou não? Porque, para o Departamento de Educação, existiam quase departamentos, e esses departamentos seriam ligados a Ciências Naturais? Ou não?

Gaudêncio: Não. Era o Departamento de Métodos e Técnicas da Educação, que basicamente pegava toda a temática de que hoje é os Saberes, Metodologias, Estágios. Que antes era Didática e Estágio. O Departamento de Psicologia da Educação, que então tratava, oferecia disciplinas de Psicologia, que na Pedagogia eram três ou quatro, e ainda tinham as habilitações, o que

aumentava para quem fosse fazer uma habilitação específica que exigia. O Departamento de Administração Escolar, que trabalhava com a questão de Política e Gestão. E o Departamento de Fundamentos, na qual era o departamento que veio a professora Petronilha, que trazia Histórias da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, eram as disciplinas clássicas. E não tinha Antropologia da Educação nessa época. Então, era essa a organização.

Pesquisadora: Entendi. E professor, e tipo, pensando agora nesse PPI de 2018, a gente tem disciplinas de fundamentos para todas as licenciaturas. Em algum momento, essa disciplina, Educação e Diversidade Étnico-racial foi cogitada para integrar essa disciplina de Políticas Públicas, Estado, Sociedade e Educação, ou não?

Gaudêncio: Pelo que eu me lembro, não. Como disciplina, não. Mas sim como temas a serem considerados. Então, a disciplina Estado, Sociedade e Educação é uma disciplina que – e aí teve um detalhe importante – é a disciplina de Sociologia da Educação. O fundamento, a base científica dela é Sociologia da Educação. Inevitavelmente, o tratamento da Sociologia da Educação, o estudo da Sociologia da Educação, na contemporaneidade, envolve a problemática, a questão étnico-racial. Quando falo problemática, não como um problema negativo, um problema, uma questão de temática. A disciplina, a outra disciplina que é comum a todos é Políticas Educacionais e Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar. Essa temática, ela aparece também, envolvendo, sobretudo, a organização da política com a questão da legislação, porque a gente trata de alguns elementos da legislação, alguns elementos de política curricular, enfim. Mas é uma disciplina que não abarca tanto esses elementos, mas ela aparece ali. Depois disso é Psicologia da Educação, que também tem um outro nome, que era para ser Psicologia e ficou como Processo Ensino-aprendizagem, né? E que aí me parece que talvez isso esteja muito ligado ao exercício da prática docente, ou seja, fica muito mais a critério de um ou outro professor, do que o campo, efetivamente, oferece, da psicologia. Embora certamente tenha estudos e tenha entrada. E a outra disciplina que antes era nominada como Filosofia da Educação e hoje é Questões Filosóficas Aplicadas à Educação, que aí também eu acho que o professor Munanga foi professor dessa disciplina. Quando chegou ele contribuiu, embora, até pela formação, enfim. Então certamente nessa disciplina a temática foi tratada, e eu não sei se hoje ela está no programa e como é que os professores lidam. Imagino que essa temática apareça também muito pela aproximação e a identificação dos professores. Mas seria aquilo. Diante de uma situação que demande um posicionamento, eu acho que todo o corpo docente da Filosofia da Educação se colocaria em defesa da diversidade, do reconhecimento, um posicionamento antirracista e assim por diante. Mas entre esse posicionamento ético-político e a sua transformação em prática pedagógica, processo formativo, há um distanciamento, né? E aí como é que a gente entra por conta das nossas formações? Por conta das nossas, também, experiências de pesquisa, de ensino, enfim. Mas eu não sei se isso tem entrado. Eu me lembro que nos processos de atualização, de renovação desse novo currículo, do conjunto da licenciatura. Nós tivemos que manifestar como é que a gente aborda esse tema, até porque será critério de avaliação dos cursos. Então, acho que isso nos levou a incluir dentro dos PPIs e dentro de alguns programas e disciplinas, mas entre estar no programa, que é o formal e o real, que é o processo pedagógico, cada professor mesmo teria que se manifestar e saber como é que ele ou ela desenvolve.

Pesquisadora: Então, acho que você me trouxe um histórico muito interessante, realmente, dessa disciplina, você vai lá atrás e vai me explicando coisinha por coisinha em que agora o quebra-cabeça vai ganhando novas peças e formando a imagem. Eu agradeço realmente a sua disponibilidade de ter me respondido e de ter concedido a entrevista para mim. Muito obrigada!

Gaudêncio: Eu me coloco aí à disposição, caso depois ao ouvir a gravação ou mesmo, caso surja na análise documental, alguma outra questão que você queira conversar, você tem meu WhatsApp, pode mencionar lá. O WhatsApp é sempre mais fácil, mais rápido, se necessário eu esclareço ali, gravo um áudio, até a gente marca não precisa nem ser uma entrevista formal, ou

até mesmo entrevista, fica assim, eu me coloco à disposição para te ajudar nesse desenvolvimento de uma pesquisa que eu considero super importante.

Pesquisadora: Muito bom.

Gaudêncio: Quem é a sua orientadora?

Pesquisadora: Ana Carolina.

Gaudêncio: Uma grande querida.

Pesquisadora: Somos os primeiros pupilos da Ana, eu e mais uma amiga da Química. Estamos iniciando esse processo de pesquisa junto com ela.

Gaudêncio: Legal. Então, Lívia, eu já vou te passar, eu só vou localizar o material lá na página. Você tem um minutinho?

Pesquisadora: Tenho sim, eu vou parar a gravação.

Gaudêncio: Tá.

APENDICÊ M – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA DO DOCENTE VITOR

Pesquisadora: Então, meu nome é Livia, né? Eu sou formada em licenciatura em Química na UFJF. E no ano passado, em 2022, eu ingressei no PPGE como mestranda. E a minha pesquisa, ela busca investigar de que forma as relações étnico-raciais estão ou não inseridas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Química. E aí, eu trago a questão da licenciatura em Química por conta da minha formação. E a licenciatura em Pedagogia, porque na época da graduação, a iniciação científica com a minha atual orientadora, que é a Ana Carolina, a gente estava analisando o PPI das licenciaturas e viu que a Faculdade de Educação foi uma faculdade que é citada ao longo do documento, dizendo que foi uma faculdade que ajudou a reorganizar as disciplinas que contemplavam essa temática. E aí, eu analiso tanto o PPC quanto entrevisto alguns docentes. E na análise do PPC, eu consegui apenas o de 2011 e o atual, a atual reformulação, e eu vi que em 2011 você era coordenador do curso. E aí, é um pouquinho nesse movimento que eu encontrei você, contatei você para tentar saber um pouquinho de que forma isso acontece, porque o PPC de 2008, eu não tive acesso, porque não está mais lá no site da Pedagogia. E eu, assim, não tenho o nome dos membros do NDE na época de 2011. E aí, uma primeira pergunta que eu faço a você, se você se recorda, quais eram os professores? Está sem áudio, desculpa.

Vitor: Desculpa, Livia, é que eu estou aqui a beira da rua, e às vezes passa carro com vendedor, com alto-falante. Então, para não te atrapalhar, eu prefiro fechar para não evitar. Mas, Livia, vendo essa tua primeira pergunta, eu não lembro dos membros do NDE, porque eu estive na coordenação de 2008, até esse período aí, um pouco início de 2011, então, sim, não me lembro mais direito de perto. Mas, enfim, não vou me lembrar direito dos membros do NDE na época, não.

Pesquisadora: E em relação às questões étnico-raciais, você lembra disso ser uma coisa discutida nas reuniões, dessa formulação do PPC, ou não?

Vitor: Olha, eu me lembro que, na verdade, a reformulação do curso de Pedagogia, ela se inicia, não foi nem comigo, foi... Se eu posso ser assim mais consistente na informação para você. Ela se inicia ainda na coordenação da professora C, que é uma professora que já se aposentou da Faculdade de Educação, mas ela é que iniciou todo o processo, a metodologia que nós nos organizávamos para fazer a reformulação do curso de pedagogia. A metodologia, na verdade, eu apenas preservei, que já vinha sendo construído, e a gente fazia uma construção em grupos. Grupos de discussão sobre...Enfim, as áreas em que nós nos organizávamos. E havia a área de discussão étnico-racial, que eu penso que é uma discussão... Primeiro, a gente organizou a proposta curricular por eixos. Seriam exatamente essas áreas, e tinham esses eixos transversais. E as disciplinas...A discussão étnico-racial compôs essas disciplinas transversais, que eram exatamente as disciplinas que percorriam o curso como um todo. Tinha esse entendimento. Agora, puxando pela minha memória, me faz eu recordar disso. Também não estou nem com o plano de curso aqui agora, mas era um eixo transversal as disciplinas étnico-raciais... E havia um grupo que eram os professores da área, ou que se dedicavam à discussão étnico-racial, que ficaram de organizar as disciplinas, as ementas, enfim, todo esse processo. Eu, por um acaso, infelizmente, não era da área. Eu era da área de gestão.

Pesquisadora: Entendi, da área de gestão. Então, é porque eu realmente já entrevistei alguns professores, que na minha hipótese seriam essas pessoas que levaram essas discussões para o curso, mas aí eu percebo que isso é um pouco anterior. Por exemplo, eu trago a disciplina de Educação e Diversidade, que ela foi criada em 2009. E aí, eu não sei se ela passa a ser obrigatória na época do sexto período da pedagogia nesse PPC.

Vitor: Sim.

Pesquisadora: E aí também, nessa coisa de tentar pesquisar e ver como é que isso surge, eu encontro o nome da professora Petronilha Fogaça. Não sei se você se recorda dela e se ela era

uma das professoras, ou se era a única professora, nesse eixo das relações étnico-raciais na pedagogia.

Vitor: Não, a Petronilha não era nem a professora que... Ela não tratava de disciplina em si, porque é exatamente isso que você está dizendo. As disciplinas e a consolidação dessas disciplinas vêm posteriormente. Até pelas características e essa informação mesmo dos professores. Por exemplo, a discussão de Educação e Diversidade era muito mais consolidada dentro do curso, até porque tinha um, digamos assim, e tem até hoje, o NEPED, que é o Núcleo de Educação e Diversidade, que é um núcleo já de bastante tempo no âmbito da faculdade, que iniciou lá com o professor Carlos Alberto Marx, que é o Beto, que já veio até falecer. Mas, depois, o trabalho continuou com a professora, que permanecia. E até hoje o NEPED mantém lá as discussões. A discussão étnico-racial em si mesmo me parece que vem mais depois da legislação, e a obrigatoriedade de estabelecer as disciplinas e com a entrada de outros professores. A professora Petronilha era da área de Fundamentos da Educação, uma área que trabalhava com disciplinas de política educacional também, porque ela, mesmo antes de entrar na universidade, trabalhava as questões de Trabalho e Educação. Então, não me recordo da Petronilha ser uma professora que atuava nessa área, embora, eventualmente, ela pudesse estar desenvolvendo algum debate em torno disso. O que não é implausível com certeza, mas, majoritariamente, não era a área dela.

Pesquisadora: É, porque, realmente, nesse processo de eu ir entrevistando alguns professores e vendo que não, não é realmente por esse caminho que eu achava que seria, eu encontrei o nome dela e ela foi a primeira coordenadora do NEAB, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, e é por isso que me veio na cabeça se será que foi ela mesmo, nesse intuito de tentar realmente trazer esse histórico da implementação.

Vitor: Ela, de fato, foi professora do NEAB, não é a primeira, mas, em termos de perfil de pesquisa, de formação, de trabalhos que ela desenvolvia, não eram nessa área. Na própria Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia, não eram essas disciplinas que ela oferecia. A discussão na faculdade, na universidade, se inicia muito nesse período. Então, era um período de construção muito diferente do que é hoje em dia, e já está bem mais consolidado.

Pesquisadora: É verdade, é verdade. Porque, por exemplo, na Pedagogia, tem aquela resolução de 2006 que já tinha essa obrigatoriedade da inserção da diversidade étnico-racial, religiosa, gênero, sexual, e aí, realmente, era isso que eu estava tentando entender, se realmente veio de uma questão legislativa, realmente do cumprimento, ou se já havia, por exemplo, como hoje você disse, esses grupos que estudam essa temática.

Vitor: É, assim, havia uma... Essa discussão é muito conjunta, né? O que ocorre em termos políticos na Educação Brasileira, com a inserção da legislação, ocorre contemporânea a essa mudança do que havia no curso de Pedagogia. E, evidentemente, toda essa discussão que era contemporânea da política educacional vai atingir o curso de pedagogia. Mas, assim, se estou entendendo a sua pergunta, se havia um grupo de pesquisadores ou mesmo uma pessoa que levasse essa discussão, com o perfil, por exemplo, que o Munanga tem hoje, não.

Pesquisadora: Entendi. Era basicamente isso que eu queria...

Vitor: Na minha opinião, não. Entendeu? É outro contexto. É um contexto de organização, de mobilização para iniciar o processo que foi iniciado, mas não é igual ao NEPED. É isso que eu quero dizer. Educação e Diversidade é uma área muito mais consolidada, sem dúvida nenhuma.

Pesquisadora: Entendi. É muito interessante, porque trazendo a questão da licenciatura em Química, a gente tem várias reformulações e, por mais que tenham algumas resoluções que falam dessa obrigatoriedade, é uma coisa que não é contemplada na formação de professores de Química. E aí eu vejo a Pedagogia nesse movimento de, olha, temos uma legislação e precisamos implementar. Mesmo que não haja professores que tenham esse estudo, a gente precisa abraçar essa causa e trazer para a formação.

Vitor: Sim, esse movimento ocorreu, sem dúvida nenhuma.

Pesquisadora: Eu acho que foi bem rápida a nossa conversa. Eu acho que eu tive um pouco de noção de como isso se implementa realmente no curso, porque essa era a minha dúvida. Realmente eu tinha ido e alguns professores de hoje, da casa, e eu vi que isso é anterior. Em 2009 tem essa formação, dessa disciplina que então vem junto com esse Núcleo de Educação e Diversidade, a questão da educação e diversidade étnico-racial.

Vitor: Eu nem sei te dizer se o pessoal de Educação e Diversidade abrangia essa temática na época. Eu não vou te afirmar essa discussão. Eu sei que, coletivamente, eu não consigo visualizar agora para você como eu estava comparando com o Munanga, por exemplo.

Pesquisadora: É, porque o que eu achei interessante...

Vitor: Quais as referências que você tem? Hoje em dia, eu acho que a gente constrói essas referências.

Pesquisadora: É, porque foi lá...

Vitor: Anteriormente, não. Eu não posso... Eu não te afirmo que o NEPED era algo... Talvez o Munanga até tenha melhores condições do que eu. Porque, como ele é da área mesmo, ele pode ter se enfronhado muito mais na discussão lá do que eu nesse sentido de ver como é que se faz essa transição.

Pesquisadora: Mas eu tentei isso mesmo.

Vitor: Eu nem sei te afirmar, mas não te afirmaria que o NEPED iniciou esse debate. Eu acho que esse debate estava mais ampliado e mais diluído no âmbito da Faculdade de Educação. Não havia um núcleo, não havia uma pessoa... Mas havia assim uma construção coletiva nisso que você está dizendo, entendeu?

Pesquisadora: Sim, sim, eu fui também.

Vitor: É claro que deve ter tido um ou outro que deve ter tido mais condições de liderança, vamos dizer assim, nesse processo. E aí, talvez, se você for no NEPED, talvez você encontre o Munanga, porque, se não me engano, quem sucede a...

Pesquisadora: Petronilha.

Vitor: Petronilha é o Munanga, não é?

Pesquisadora: Isso, isso mesmo.

Vitor: Então, você já entrevistou o Munanga?

Pesquisadora: Já entrevistei e, realmente, eu fui atrás disso. Mas aí ele fala que já entra numa faculdade que já contemplava essas questões. Então, só é um prolongamento, realmente. Ele já tinha um aprofundamento dessas temáticas. Então, isso se sucede. Mas eu fiquei pensando nisso, porque, por exemplo, a disciplina é criada em 2009 e, por alguns documentos que eu tive acesso, é uma professora substituta que pega a disciplina. Então, eu fiquei, tipo, como uma disciplina tão específica vai para uma professora substituta, sabe?

Vitor: É porque não tinha. Não tinha. A gente teve que abrir concurso e tal. Aí, depois que houve condições para abrir o concurso, o Munanga entrou. Aí sim, entendeu? Teve melhores condições, mas não tinha, na verdade. A gente tinha... É isso que eu estou te falando. Na verdade, o que eu estou a falar acaba confirmando o que eu estou dizendo. Havia a construção coletiva, a responsabilidade coletiva, mas não havia uma pessoa que pudesse chegar e dizer assim: não, eu posso assumir essa disciplina e tal... Porque não havia, né? Não havia condições. Daí, assim, como tinha, a gente lançou mão do professor substituto, justamente para atender também as necessidades legais, né?

Pesquisadora: Uhum, uhum. E esse é um movimento muito interessante mesmo, porque em comparação com a licenciatura em Química, é uma coisa que, tipo, a gente não tem e a gente não vai fazer, sabe?

Vitor: Ah, é, na Química não tinha, não teve mesmo essa...

Pesquisadora: Não, não tem. E eu estou realmente, nesse processo da entrevista com os professores, realmente, trazendo essa questão de tipo, assim, eles não sabem o que são as relações étnico-raciais, da Lei n.º 10.639, dessa questão da formação dos professores. Então, a

minha pesquisa está sendo esse movimento com o Departamento de Química, né, no curso de licenciatura, de trazer essas informações que, desde 2003, a gente já tem, a gente tem a resolução, né, de 2015, sobre a formação das licenciaturas, que traz também essa questão, e tem antes de 2019 agora, que eu também soube, conversando com alguns professores. Então, é nesse movimento mesmo, que é muito estranho, assim, a gente tem uma faculdade que fala, olha, precisamos contemplar a legislação e outras licenciaturas que dizem que, ah, essa lei não pegou, então não preciso dar conta disso. E aí, eu ia até perguntar se vocês veem o pioneirismo da Faculdade de Educação, né, do curso de Licenciatura em Pedagogia, de trazer essa temática ou não. Realmente, vocês acharam que todas as licenciaturas contemplavam essa questão?

Vitor: Ah, não. Bom, você está perguntado para mim, né? Eu acho que a Pedagogia é protagonista nessa discussão. A Educação, a Faculdade de Educação é protagonista nessa discussão de modo coletivo, porque qualquer um de nós, isso não tem dúvida, qualquer um de nós, em qualquer âmbito da Universidade, vai dar centralidade às discussões étnico. Exatamente porque a gente entende que entende esse protagonismo. Entende que, enfim, que se não fizer esse protagonismo, essa discussão tende a ficar ainda mais precária, vamos dizer assim, né?

Pesquisadora: Exato, exato. E aí, eu até fiquei pensando um pouco disso, que existem muitas licenciaturas, ainda mais no campo do Instituto de Ciências Exatas, que não têm essa abordagem e que talvez essa disciplina de Educação e Diversidade poderia compor aquelas disciplinas fundamentais, né? Estado, Sociedade e Educação. Porque realmente é tipo assim, ah, a gente realmente deveria ser algo específico, por exemplo, de que forma as questões éticas raciais entram no âmbito do conhecimento químico, conhecimento físico, mas são departamentos que às vezes não querem conversar com isso e talvez lá na Faculdade de Educação seria esse movimento da gente ter um pouco desse contato, assim, de pensar sobre essas questões.

Vitor: Com certeza. Com certeza. Acho que aí sim. E hoje em dia, como já está... Hoje nem existe mais o NEAB, né? Fórum de Ações. Hoje em dia, no âmbito da universidade mesmo, a discussão étnico-racial está muito mais consolidada, né? Tem o Fórum das Ações Afirmativas, então... E isso, sem dúvida nenhuma, se ela avançou, foi...a Faculdade de Educação teve muito protagonismo.

Pesquisadora: Professor, eu agradeço muito de você ter me dado a honra de conversar com você, mesmo me conhecendo, né? Foi muito solícito. Agradeço imensamente as contribuições que você faz na minha pesquisa de tentar realmente trilhar esse caminho, né? De que forma isso poderia, por exemplo, ser um reflexo para as outras licenciaturas, né? Um lugar de... Olha, a gente está aqui, a gente conseguiu contemplar, e mais à frente, a gente foi conseguindo professores da área para que pudesse isso ser algo maior dentro da Faculdade de Educação.

Vitor: Lívia, o prazer foi meu de conhecê-la, de participar também. Espero que, minimamente, eu tenha conseguido te dar algumas informações relevantes. No que precisar de mim, você já tem meu contato, pode ficar à disposição de entrar em contato novamente, se precisar reforçar algumas questões, enfim. Eu estou à disposição para o que você precisar.

Pesquisadora: Muito obrigada, professor.

Vitor: Tá bom.