



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS E
EDUCAÇÃO**

JOILSON GONÇALO VENTURA

**“DE ‘CONTO DE FADAS’ A ‘RUPTURA DOS GUETOS’”: ANÁLISE DA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE GEOGRAFIA
DA UFMT– 2013 A 2019**

CUIABÁ/MT

2020

JOILSON GONÇALO VENTURA

**“DE ‘CONTO DE FADAS’ A ‘RUPTURA DOS GUETOS’”: ANÁLISE DA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE GEOGRAFIA
DA UFMT– 2013 A 2019**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, no semestre 2020/1.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos.

CUIABÁ/MT

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

V468c Ventura, Joilson Gonçalo.
“DE ‘CONTO DE FADAS’ A ‘RUPTURA DOS GUETOS’”: ANÁLISE DA
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE GEOGRAFIA
DA UFMT – 2013 A 2019 / Joilson Gonçalo Ventura. -- 2020
252 f. ; 30 cm.

Orientador: Sérgio Pereira dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Relações Raciais. 2. Lei n.º 10.639/2003. 3. Geografia. 4. UFMT. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "De 'conto de fadas' a 'ruptura dos guetos'": análise da Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia da UFMT - 2013 a 2019"

AUTOR: MESTRANDO Joilson Gonçalves Ventura

Dissertação defendida e aprovada em 30 de abril de 2020.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor Sérgio Pereira dos Santos (Presidente Banca / Orientador)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. Doutora Ozerina Victor de Oliveira (Examinadora Interna)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. Doutora Marluce Leila Simões Lopes (Examinadora Externa)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO/UFES

4. Doutora Meire Rose dos Anjos Oliveira (Examinadora Suplente)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Cuiabá, 30/04/2020.



Documento assinado eletronicamente por **SERGIO PEREIRA DOS SANTOS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 30/04/2020, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **OZERINA VICTOR DE OLIVEIRA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 03/05/2020, às 21:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MEIRE ROSE DOS ANJOS OLIVEIRA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/05/2020, às 17:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marluce Leila Simões Lopes, Usuário Externo**, em 26/06/2020, às 14:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2501865** e o código CRC **D2289BAC**.

AGRADECIMENTOS

Obter o título de mestre é um mérito especial para quem alcance, e para isso houve muitas pessoas que contribuíram para o alcance desse tão importante título. Assim, quero começar agradecendo ao Senhor meu Deus que, nos momentos difíceis, com Ele e Nele, consegui vencer as dificuldades.

Agradeço de todo o coração à minha família, a minha esposa Nivia Cristina da Silva Ventura, com quem já compartilho 23 anos de casados, por tudo que já passamos e pela família que constituímos. Agradeço ao João Lucas da Silva e à Anna Beatriz da Silva Ventura, meus filhos, os quais me motivaram a voltar a estudar e a fazer o mestrado. Pela compreensão de todos eles, que abriram mão do lazer em muitos finais de semana para estarem ao meu lado. Obrigado por me dar a oportunidade de conseguir este honroso título.

Agradeço à minha mãe Eva Dias Lima Ventura e ao meu pai Izail Ambrósio Ventura (*in memorian*), que, mesmo não estando mais entre nós, me ensinaram o valor e a importância dos estudos. Vocês foram fundamentais na minha formação como pessoa e cidadão.

Agradeço aos meus irmãos que sempre estiveram ao meu lado, incentivando e apoiando nas atividades acadêmicas.

Ao professor Dr. Sérgio Pereira dos Santos, meu orientador, que, com sabedoria, paciência e muito trato, mostrou as nossas fragilidades e nos incentivou rumo à superação. A ele que sempre me apoiou, compartilhou seu conhecimento e valorizou minha personalidade, apontando as fragilidades das minhas produções, conduzindo-me para a superação das minhas limitações nas escritas, num ato de lapidar pedras brutas em verdadeiras joias, sou grato por tudo, professor Dr. Sérgio.

Não posso neste momento deixar de fazer o agradecimento à banca composta pelas professoras doutoras: Profa. Ozerina Victor de Oliveira, Profa. Marluce Leila Simões Lopes e Profa. Meire Rose dos Anjos Oliveira, pela postura ética com que leram a dissertação e mostraram os pontos e encaminhamentos que deveriam ser aprofundados e melhorados no texto, muito obrigado, sou grato!

Agradeço a todos os professores que ministraram aulas durante o período do mestrado, todos foram fundamentais para o crescimento intelectual dos mestrandos de 2018.

À equipe da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, que sempre esteve pronta para nos servir e nos

orientar nos encaminhamentos dos documentos necessários para cada etapa que o Programa exige.

Aos amigos e colegas do mestrado de 2018, meus agradecimentos, na pessoa, em especial, da Tatiane de Oliveira, uma grande incentivadora nesse caminhar.

Agradeço o carinho e o incentivo dos amigos de trabalho na Secretaria Estadual de Educação de MT que deram dicas valiosas para execução da pesquisa e para a construção desta dissertação.

Agradeço também aos professores e alunos do curso de Geografia, os quais foram muitos receptivos sempre que recorri para buscar informações para esta dissertação.

Agradeço de todo o coração ao professor Dr. Dimas, da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), que, em público, num encontro do Fórum de EJA, realizado em 2016, na cidade de Diamantino-MT, chamou a minha atenção para encarar o mestrado, obrigado! Agradeço também pelas demais orientações e dicas para essa busca.

Agradeço ao Wesley Lopes Nonato, pela disponibilidade em todas as vezes que precisei de orientação sobre como realizar e conciliar os estudos com o trabalho.

Ao grupo do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), na pessoa de sua coordenadora e professora Cândida e do vice coordenador professor Sérgio, que, como ninguém, acolhem a todos com urbanidade.

Sem ensinar ou querer causar qualquer tipo de questionamentos e colocações por parte dos pesquisadores negros e negras do NEPRE, agradeço muito a duas grandes guerreiras que atuam em prol da nossa causa: as pesquisadoras Zizele e Renata, que conheci no NEPRE e sempre estiveram à disposição para ajudar na construção desta pesquisa, amigas que me incentivaram a levar até o fim este trabalho, inclusive, com uma pergunta aparentemente inocente, mas que tem um fundo gigantesco de verdade: “*Você está bem? O que posso ajudar?*” A vocês duas, obrigado!

Rendo, por fim, minhas homenagens e agradecimentos ao amigo Everaldo, o qual conheci no ciclo de estudos do NEPRE, como colegas da mesma turma do mestrado, que nos permitiu efetuar muitas disciplinas juntos, por trabalhar de forma ímpar com as questões que envolve a população negra e as relações raciais e por desenvolver uma amizade que construímos.

“O silenciamento por parte da academia brasileira em relação a esses temas [das relações étnico-raciais] tem impacto inclusive sobre a própria trajetória acadêmica dos estudantes — negros e não negros — que têm interesse em desenvolver tais temas”.

Renato Emerson

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CCHS	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CCS	Centro de Ciências Humanas e Sociais
CEE	Conselho Estadual de Educação
CLCH	Centro de Letras e Ciências Humanas
CESPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CP	Conselho Pleno
CPA	Comissão Própria de Avaliação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCN/ERER	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Avaliação do Desempenho do Estudante
ENDIPE	Encontro Nacional de Prática de Ensino
FNB	Frente Negra Brasileira
FNP	Frente Negra Pernambucana
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IGC	Índice Geral de Curso
IGHD	Instituto de Geografia, História e Documentação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
MNB	Movimento Negro Brasileiro
MNU	Movimento Negro Unificado
MT	Mato Grosso
NDIHR	Núcleo de Documentação Histórica e Regional
NEPRE	Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação
ONU	Organização das Nações Unidas

PENESB	Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
POLAMAZÔNIA	Programa de Polos Agropecuários e Minerais da Amazônia
POLOCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Cerrados
POLONOROESTE	Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil
PRODEPAN	Programa Especial de Desenvolvimento do Pantanal
PNI	Plano Nacional de Implementação
PPC	Projeto Político do Curso
PROEG	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEI	Sistema Eletrônico de Informações
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SRSES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SUDAM	Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia
SUDECO	Superintendência de Desenvolvimento do Centro
STF	Supremo Tribunal Federal
TEN	Teatro Experimental do Negro
UERJ	Universidades do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade Estadual de Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sujeitos da pesquisa	28
Quadro 2 - Comparativo da representação Negro x Branco	44
Quadro 3 - Percentual de aplicação da Lei n.º 10.639/2003 na UFMT	127
Quadro 4 - Percentual de inclusão da disciplina de Libras na UFMT	128
Quadro 5 - Mudanças estruturais no PPC de Geografia da UFMT	135
Quadro 6 - Comparativo das Matrizes Curriculares de Geografia – Bacharelado e Licenciatura.....	136
Quadro 7 - Comparativo das Matrizes Curriculares de Geografia – 2012 e 2019	138

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado em educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), vincula-se à Linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE). Ela investiga como o curso de Geografia do campus de Cuiabá, por meio da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), no período 2013 a 2019, implantou e implementou a Lei n.º 10.639/2003, que dispõe sobre a “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. As questões norteadoras do estudo consistiram em: quais foram os entraves e os avanços pedagógicos e institucionais da implantação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia? Existe conexão entre a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais com as demais disciplinas do curso? Quais pontos convergem e divergem nessa conexão? A abordagem metodológica da pesquisa foi a de Estudo de Caso na qual foi possível observar, *in loco*, o objeto investigado e analisado. Para tanto, foram efetuadas: análises a partir dos documentos fornecidos pela Coordenação do curso e daqueles disponíveis no *site* da UFMT; a observação participante de quatro aulas da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais com a finalidade de compreender como os alunos atuam e participam das aulas; e entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio dos sujeitos da pesquisa que foram: alunos, professores e gestores. Para a fundamentação teórica da pesquisa usamos: sobre relações raciais brasileiras ancoramos principalmente em Guimarães (2009), Hofbauer (2006), Domingues (2004), Paixão (2014), Seyferth (1985) e Schwarcz (1993). Sobre ações afirmativas em Siss (2003), Santos (2016) e Santos (2003); e sobre educação e currículo das relações étnico-raciais em Gomes (2005), Santos (2009), Costa (2013), Arroyo (2013) e Silva (2011). A partir das análises da pesquisa verificou-se que o processo de implantação e implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia representou um avanço significativo não só pelo cumprimento da Lei n.º 10.639/2003, mas como um marco político-pedagógico importante na luta dos movimentos negros brasileiros. Contudo, os resultados indicam que há a necessidade de um processo avaliativo mais efetivo e a inclusão da referida Disciplina como obrigatória no curso de Bacharelado de Geografia. Assim, a implantação da Lei n.º 10.639/2003 tem um longo caminho a percorrer até a sua efetivação integral na UFMT, pois o racismo e as desigualdades raciais ainda são barreiras havendo a necessidade do rompimento de guetos institucionais para a efetivação de uma educação antirracista. Os efeitos da Disciplina começam a chegar na educação básica, pois ex-alunos trabalham com tais questões enquanto efeitos salutares da educação antirracista em suas formações. Revela-se ainda a necessidade de um trabalho interdisciplinar por parte dos professores do departamento de Geografia para o alcance integral dos conteúdos da educação antirracista. Indica-se que os órgãos pertinentes da UFMT deverão buscar a implementação institucional da Lei supracitada e das demais orientações normativas apresentadas na pesquisa referente às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Palavras-Chave: Relações Raciais. Lei n.º 10.639/2003. Geografia. UFMT

ABSTRACT

This master's research in education from the Graduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Mato Grosso (UFMT) is linked to the Social Movements, Politics and Popular Education Research Line and to the Center for Studies and Research on Relations and Education (NEPRE). It investigates how the Geography course on the campus of Cuiabá, through the discipline Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), in the period 2013 to 2019, implemented and implemented Law No. 10,639 / 2003, which provides for "History and Afro-Brazilian and African Culture ". The guiding questions of the study consisted of: what were the obstacles and the pedagogical and institutional advances in the implementation of the discipline Education of Ethnic-Racial Relations in the Geography course? Is there a connection between the disciplines Education of Ethnic-Racial Relations with the other subjects of the course? Which points converge and diverge in this connection? The methodological approach of the research was the Case Study in which it was possible to observe, in loco, the object investigated and analyzed. To this end, the following were carried out: analyzes based on documents provided by the Course Coordination and those available on the UFMT website; the participant observation of four classes of the discipline Education of Ethnic-Racial Relations in order to understand how students act and participate in classes; and semi-structured interviews recorded in audio from the research subjects who were: students, teachers and managers. For the theoretical basis of the research we used: on Brazilian race relations we anchored mainly in Guimarães (2009), Hofbauer (2006), Domingues (2004), Paixão (2014), Seyferth (1985) and Schwarcz (1993). On affirmative actions in Siss (2003), Santos (2016) and Santos (2003); and on education and curriculum of ethnic-racial relations in Gomes (2005), Santos (2009), Costa (2013), Arroyo (2013) and Silva (2011). From the analysis of the research it was verified that the process of implantation and implementation of the discipline Education of Ethnic-Racial Relations in the Geography course represented a significant advance not only for the fulfillment of Law nº 10.639 / 2003, but as a political landmark - important pedagogue in the struggle of the black Brazilian movements. However, the results indicate that there is a need for a more effective evaluation process and the inclusion of said discipline as mandatory in the Bachelor of Geography course. Thus, the implementation of Law No. 10,639 / 2003 has a long way to go until it is fully implemented at UFMT, since racism and racial inequalities are still barriers, with the need to break institutional ghettos for effective anti-racist education. The effects of the Discipline begin to arrive in basic education, since alumni work with such questions as salutary effects of anti-racist education in their training. It also reveals the need for interdisciplinary work on the part of teachers in the Geography department to fully reach the contents of anti-racist education. It is indicated that the relevant UFMT bodies should seek the institutional implementation of the aforementioned Law and of the other normative guidelines presented in the research regarding national curricular guidelines for the education of ethnic-racial relations and for the teaching of Afro-Brazilian history and culture and African.

Keywords: Race Relations. Law 10.639/2003. Geography. UFMT

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
CAPÍTULO I: RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRAS E A CONFIGURAÇÃO DA GEOGRAFIA	33
1.1 Teorias Raciais e Políticas de Branqueamento.....	35
1.2 Algumas matrizes sociológicas das relações raciais brasileiras	52
1.3 A Geografia e relações raciais	66
CAPÍTULO II: DESIGUALDADES RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO.....	80
2.1 Conceitos de Racismo, preconceito e discriminação raciais	80
2.2 Processo de lutas por políticas afirmativas na educação.....	85
2.3 Currículo e a Lei n.º 10.639/2003.....	101
CAPÍTULO III: “DE ‘CONTO DE FADAS’ A ‘RUPTURA DOS GUETOS’”: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA ERER NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFMT	112
3.1 Um pouco de Mato Grosso e da UFMT/Cuiabá.....	113
3.2 A implementação da Lei n.º 10.639/2003 no curso de Geografia.....	120
3.3. A coleta de entrevistas e os procedimentos de análise de dados	150
3.4 A implementação da disciplina ERER na Licenciatura em Geografia da UFMT.....	154
3.5 Relações entre as disciplinas do currículo do curso de Geografia.....	168
3.6 “Quebrando barreiras”, “saindo do armário” e “rompendo as copas dos grupelhos”: impactos da Disciplina ERER no Curso de Geografia	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
REFERÊNCIAS	207
ANEXOS	218
ANEXO I – Demonstrativo da oferta de conteúdos de ERER.....	219
ANEXO II – Ementa do Curso de Geografia.....	224

ANEXO III – Plano de curso da Disciplina ERER	225
ANEXO IV – Ficha de Avaliação de Seminário.....	229
ANEXO V – Questionário da disciplina ERER.....	230
APENDICES.....	232
APENDICE A – Roteiro de Entrevista - gestor Coordenação Graduação de Geografia	233
APENDICE B – Roteiro de Entrevista - professor da disciplina ERER	235
APENDICE C – Roteiro de Entrevista - alunos brancos e negros	236
APENDICE D – Roteiro de Entrevista - professor do curso de Geografia	237
APENDICE E – Roteiro de Entrevista – gestor Pró-Reitoria	239
APENDICE F – Roteiro de Entrevista - gestor.....	241
APENDICE G – Roteiro de Entrevista - gestor NEPRE	242
APENDICE H – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) Alunos.....	243
APENDICE I – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) Gestores.....	247
APENDICE J – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) Professores	251

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A homologação da Lei n.º 10.639/2003 apresenta um importante marco legal para a garantia da política afirmativa para os negros e negras e para o país que se diz e deseja ser democrático, uma vez que busca, por meio do campo educacional, atingir o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

A aprovação da Lei, em 2003, estabeleceu a obrigatoriedade do “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira¹ e Africana” nas instituições de ensino do país (BRASIL, 2003), resultado de décadas de lutas e resistências dos Movimentos Negros Brasileiros (MNBs), entidade legal representativa de muitas batalhas potencializadas em 1930 e intensificadas nos anos de 1970, a partir de movimentos sociais e de intelectuais que clamavam por uma sociedade justa, livre de preconceito e de discriminação racial, uma vez que referidas práticas têm efeito, sobretudo, sobre os negros e indígenas de nosso país.

O Brasil, ao reconhecer a importância do ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana para a formação de cidadãos e de uma sociedade que promova as condições de igualdade ao exercício de direitos sociais, políticos e econômicos, como expresso na Constituição Federal, precisava dar vazão ao cumprimento dessa Lei. Com isso, em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, por meio do Parecer CNE/CP n.º 003/2004, de 10 de março de 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Entre outras atribuições, as diretrizes apontaram para a obrigatoriedade das universidades em inserir, nos currículos dos cursos, a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, permitindo, assim, que as instituições formadoras dessem maior visibilidade às questões raciais, que, há séculos, permeiam, em linhas gerais, silenciosamente em nossa sociedade, sob a forma de racismo.

¹ A designação política do termo afro-brasileiro expressa que no Brasil os africanos deixaram, no contexto da diáspora africana, fortes traços de suas identidades na religião, na história, nas tradições, no modo de ver o mundo, nas artes, nas técnicas de trabalho, na fabricação e na utilização de objetos, das linguagens, na medicina, nos saberes populares e em muitos outros aspectos sociais, econômicos e culturais. Esses traços, recriados pelos afro-brasileiros de forma consciente e inconsciente, são hoje a chave para o Brasil se encontrar consigo mesmo, as suas singularidades identitárias (LOPES, 2008). Desde 1950, o IBGE aplica as cinco categorias: branco, pardo, preto e amarelo. A partir de 1991, acrescentou a categoria indígena. Nesta pesquisa, também utilizaremos a categoria política negro englobando as categorias de preto e pardo, conforme a consideração atual do IBGE e de muitos movimentos sociais negros, pressupondo a fuga de um essencialismo que tal categoria, negro, pode assumir diante das complexidades e dinâmicas das relações raciais brasileiras.

Sobre a homologação pelo governo federal da Lei n.º 10.639/2003, verifica-se que alterou a Lei n.º 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, em especial, os artigos 26-A, 79-A e 79-B, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história da África e da cultura afro-brasileira no currículo das instituições de ensino do país. Em 2008, o artigo 26-A foi novamente alterado pela Lei n.º 11.645/2008, acrescentando as questões indígenas, incumbindo, a partir de então, às instituições educacionais públicas e privadas a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Portanto, são leis complementares que despertam para a reflexão cidadã e promovem uma educação livre de preconceito e discriminação racial, os quais estão presentes na sociedade brasileira desde a construção histórica da identidade do país. Ressalta-se que essas mudanças são resultantes de longos processos de luta dos movimentos sociais negros brasileiros e de intelectuais, que, desde o início do século XX, têm lutado para que as questões raciais no país sejam visibilizadas, no sentido de assegurar aos ex-escravizados afro-brasileiros e indígenas o acesso e a permanência ao sistema educacional.

Ao completar 16 anos de sua aprovação em 2019, a Lei n.º 10.639/2003 ainda encontrava desafios para sua implementação, como revela a pesquisa realizada em 2013, pelo pesquisador Oliveira (2013), o qual expressa que o cenário educacional nacional não é animador, apontando que, nos cursos superiores voltados para a licenciatura e em Pedagogia, responsáveis pela formação de professores do ensino básico, ainda existia, de certa forma, resistência na implantação da educação das relações étnico-raciais. De tal modo que a luta pela efetiva implementação da Lei n.º 10.639/2003 acaba se restringindo a alguns docentes, que têm vinculações com os movimentos antirracistas. Esse registro conta no balanço efetuado pelo autor, quando a Lei completou dez anos desde a sua homologação, no dossiê *Educação para a diversidade: a Lei 10.639/03, avanços e recuos* (OLIVEIRA, 2013).

A respeito dessa dificuldade de implementação, os movimentos sociais, em especial, aqueles que têm uma certa militância para as questões raciais, têm provocado debates e reflexões com a finalidade de corroborar com os pesquisadores sociais para compreender as dificuldades que se tem na implementação de uma Lei que visa a tratar as pessoas de forma igualitária. Como bem expressa Monteiro (2010, p. 232), na sua pesquisa de Doutorado *A Educação para as Relações Étnico-raciais em curso de Pedagogia: um Estudo de Caso sobre a implementação da Resolução CNE/CP 01/2004*, ao tratar a respeito da dificuldade de avançar na ação pedagógica escolar com proposta inovadora, atendendo às Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais aprovadas pelo Conselho Nacional. Sobre isso ela destaca:

As DCN de Pedagogia, como analisamos no capítulo quarto foram fortemente influenciado pelas DCN ERER. A incorporação das DCN ERER nas DCN de Pedagogia pode ser tomada como profícua estratégia do movimento negro aproveitando-se da presença de seus representantes em espaços de influência e tomada de decisão em matéria de definição de políticas educacionais, em especial no Conselho Nacional de Educação. Adentrando a análise sobre o curso de Pedagogia, identificamos as dificuldades para se abordar efetivamente a educação para as relações étnico-raciais – conteúdo central das DCN ERER que perpassam também as DCN de Pedagogia. Um dos obstáculos para a educação das relações étnico-raciais identificado foi a influência das pedagogias do “aprender a aprender” e das competências. Considerando que tais concepções pedagógicas simplificam a formação escolar produz o esvaziamento de conteúdo, reforçam o individualismo, focalizam o mediato e o útil dentre outras possibilidades. Neste sentido, retomando a perspectiva gramsciana de revolução passiva, nos possibilita associar a adesão a estas concepções pedagógicas ao “conservadorismo” que impede a “inovação” que a educação das relações étnico-raciais poderia propiciar na formação dos profissionais da educação. (MONTEIRO, 2010, p. 232).

Assim, concordamos com as considerações de Monteiro (2010), pois o que ela pondera é visível nas propostas de reestruturação dos Projetos Políticos dos Cursos da UFMT, campus de Cuiabá, as quais evidenciaremos no capítulo terceiro. Nesse sentido, o princípio inovador que as DCNs estabelece para as questões das relações étnico-raciais é negligenciado pelos cursos de graduação, em especial, os de bacharelado. Contudo, as licenciaturas, em muitos casos, se furtam em aprofundar nessa temática, formando profissionais que não estão preparados para lidar com as questões da diversidade étnico-racial quando estiverem atuando em sala de aula.

Registra-se também as dificuldades que os pesquisadores dessa linha enfrentam, pois, as informações não são fáceis de sistematizar, já que, em muitos casos, eles têm que lidar com os receios institucionais, algo que, de certa forma, gera um preconceito enraizado enquanto racismo institucional, como a que vivenciamos quando solicitamos informações sobre como está a questão da inclusão da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais na UFMT, para a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), cuja resposta foi indicar dois *links* para a consulta.

Em que pese tais dificuldades e resistências institucionais no que tange ao lidar com as questões raciais no campo educacional e dada a importância dessa temática como um dos recursos basilares de combate ao racismo e à discriminação racial buscando assegurar o direito e a igualdade de aprendizagem entre brancos e negros no contexto das relações étnico-raciais, vimo-nos motivados a fazer uma **investigação acerca do processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003 por meio da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, no curso de Geografia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá, no período de 2013 a 2019.**

Assim, esta pesquisa tem **papel social relevante** ao ensinar estudar um campo da área educacional extremamente delicado, que é o currículo escolar, uma vez que a Lei mexe na estrutura curricular ao indicar que sejam inseridas questões de educação das relações étnico-raciais, com vistas a potencializar o desenvolvimento de um currículo democrático, com uma abordagem do reconhecimento, da valorização, da luta e da resistência negra brasileira com os planos subjetivos e simbólicos das identidades negras e a sua importância na formação da sociedade brasileira.

Com relação aos currículos, concordamos com Gomes (2011), quando fala da necessidade da descolonização curricular e que tal prática implica conflito, negociações e produção de algo novo. Não podemos esquecer que os modelos educacionais criados no Brasil pelas elites brancas foram alicerçados a partir do currículo eurocêntrico e etnocêntrico, fazendo com que a escola, em âmbito nacional, não fosse pensada como espaço para todos, principalmente para a população negra e indígena. Assim, mesmo com a introdução do processo avaliativo, em relação às mudanças que se faz de tempos em tempos nos currículos, podemos verificar que as questões de ordem étnico-raciais representam um campo de tensão, constituindo-se como um espaço de possibilidades e de resistências.

Nesse sentido, a pesquisa, além da relevância social, tem uma **motivação acadêmica** muito forte e presente, pois investigamos um dos cursos superiores (Geografia) ofertados pela UFMT que compõe o currículo escolar da educação básica, enquanto componente curricular que promove a compreensão humana, territorial, espacial e histórica. Dessa forma, o intuito em desenvolver a pesquisa decorre, também, da necessidade de compreender como o curso de Licenciatura em Geografia da UFMT tem implementado o dispositivo da Lei n.º 10.639/2003 em seu currículo.

O **interesse político-acadêmico ou a relação do sujeito pesquisador** com a pesquisa sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003 no curso de Geografia da UFMT ampara-se, na decorrência da minha militância na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na atuação enquanto técnico no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), cujo público de atendimento da rede básica de educação era em sua maioria a população negra, portanto pude perceber as dinâmicas das desigualdades raciais mais de perto nos processos de escolarização. Há que se considerar também que, por ser negro, dentro das relações raciais desiguais, e por pertencer a uma família de classe popular e humilde socialmente, fui levado, desde cedo, a pensar nas dinâmicas do racismo, pois tive que ingressar precocemente no mercado de trabalho para ajudar no sustento da minha família. Nesse contexto, o racismo se efetivava na minha existência quando eu, por exemplo, nunca

era promovido ao posto de gerente, mesmo sendo o melhor vendedor da empresa em que eu trabalhava. Desse modo, a cor da pele negra, uma vez que os proprietários priorizavam as pessoas brancas para os cargos, foi e é um instrumento legítimo e guiador da exclusão racial que vivenciava. Assim, as marcas históricas de raça e de classe vivenciadas pela população negra e as várias práticas racistas que sofri e sofro foram fundamentais na escolha e na fundamentação do objeto de pesquisa desenvolvido nesta dissertação.

No entanto, fiz das dificuldades vinculadas à condição de ser negro no Brasil o impulso para ser dedicado e me esforçar em tudo o que faço desde criança. Tal premissa encontrou suporte, ainda, na herança repassada por meus pais, que sempre me orientaram a ser um dos melhores em tudo. Assim permaneço até os dias atuais, tornei-me adulto e profissional engajado naquilo que faço, em qualquer contexto em que eu estiver: na escola, no trabalho, na faculdade, sempre almejando o devido reconhecimento da minha capacidade pelo que sou e pela consciência de cidadania que me foi passada desde a infância. Os preconceitos e as discriminações raciais que vivenciei serviram de motivação para que eu sempre buscase por novos conhecimentos, tornando-me o que sou hoje: um pesquisador negro na área das relações raciais na educação. Vale salientar também que, mesmo com os desafios e percalços vividos, tive o privilégio de participar de espaços e cargos de renome na escola onde atuei, na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso e no Conselho Estadual de Educação, o que me proporcionou um olhar mais cuidadoso sobre as questões raciais.

As atividades profissionais realizadas no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, por mais de quinze anos, também me levaram a querer investigar os “porquês” das dificuldades da implantação e implementação da Lei editada em 2003 (n.º 10.639). Em 2006, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso regulamentou, em nível estadual, a DCN ERER, por meio da Resolução n.º 204/06-CEE/MT, originária do Parecer n.º 234/06-CEE/MT, que orienta sobre as questões das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para o Sistema Estadual de Ensino.

Assim, como técnico e coordenador educacional do CEE/MT, no dia a dia do trabalho junto ao CEE, percebi, nos projetos pedagógicos das escolas que chegavam para aprovação, a ausência nos currículos quanto à efetivação da obrigatoriedade da implementação de ações pedagógicas sobre as questões das relações raciais. Dessa forma, passei a estudar a temática com certo incômodo. E esse incômodo aproximou-me do curso de extensão realizado pelo NEPRE. No curso denominado de *Ciclo de Estudos das Relações Raciais*, são debatidos textos que ajudam a compreender as relações raciais em diferentes

contextos, a partir de obras de pesquisadores que buscam evidenciar como o Estado brasileiro participa das questões raciais, tratando as pessoas diferentemente, a partir da cor de pele. Um dos objetivos primordiais do grupo é a produção e difusão de conhecimentos, informações e atividades voltadas para a temática das relações sociais brasileiras e a cultura afro-brasileira e africana, dentro do cenário das ações afirmativas propostas pela UFMT. É um espaço de reflexão e aprofundamento do ‘racismo à brasileira’ (MULLER, 2016).

Nesse sentido, as atividades profissionais e acadêmicas no campo educacional e social nos provocaram a investigar os entraves e as possibilidades para a implementação de políticas públicas de difícil assimilação por parte da sociedade, fazendo com que, em muitos casos, a reclamação seja feita via judiciário. Portanto, sabemos que o ato educativo é intencional, perpassado por desejos e vontades, sejam a favor ou contra a implantação ou implementação de ideias, sendo que, em muitos casos, embates históricos vivenciados por grupos sociais levam a questionar a não efetivação de um direito já proclamado em lei.

Dessa forma, esta pesquisa tem como **objetivo geral**: analisar o processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003, por meio da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, campus de Cuiabá, no período de 2013 a 2019. Enquanto **objetivos específicos** e complementares que ajudaram a responder aos questionamentos levantados para a pesquisa foram:

- a) Compreender os entraves e os avanços (pedagógicos e institucionais) da implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso Licenciatura em Geografia ofertado pela UFMT.
- b) Verificar de qual forma os conteúdos das ementas da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais do curso de licenciatura em Geografia da UFMT são transmitidos no decorrer das práticas e dos pensamentos produzidos em sala de aula.
- c) Identificar a existência de conexão da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais com as demais disciplinas do currículo do curso de Geografia da UFMT.
- d) Compreender possíveis impactos (negativos e positivos) da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo dos/das alunos/as do curso de licenciatura em Geografia.

A partir da identificação do objeto e dos objetivos desta pesquisa demarcamos a **problemática de pesquisa**. Assim é no contexto das ações afirmativas e das relações raciais brasileiras que consiste o problema de pesquisa desta investigação, a qual procura investigar como está sendo o processo de implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-

Raciais, em especial, no currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, considerando os entraves, as dinâmicas, os avanços e os desafios que isso acarreta.

As indagações que direcionam esta investigação consistem em compreender: Quais foram os entraves e os avanços pedagógicos e institucionais da implantação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia? Existe conexão entre a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais com as demais disciplinas do curso? Quais pontos convergem e divergem nessa conexão? Em que medida a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais impacta no processo formativo dos/as alunos matriculados no curso? E como o curso de Licenciatura em Geografia tem articulado a disciplina objeto desta pesquisa no currículo em consonância com a política institucional da UFMT.

Esses questionamentos são basilares para compreender como a UFMT tem tratado a inclusão da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais nos currículos dos cursos oferecidos pela instituição, haja vista que a superação do racismo brasileiro passa também pelo campo educacional (GOMES 2005). A Lei n.º 10.639/2003 nos coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas, conforme expressado por Santos (2011).

O marco temporal da pesquisa (2013 a 2019) decorre da implantação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Licenciatura de Geografia em 2013 até o ano em que foi coletado os dados da pesquisa, 2019.

Desse modo, estudar as questões das relações raciais no Brasil no campo da universidade não é uma tarefa simples e fácil, devido ao processo histórico da construção social do Estado brasileiro, mas não podemos perder de vista que o país nasceu diverso e multicultural, num período em que as bases científicas do racismo estão em plena efervescência. Então, realizar uma pesquisa referente às relações raciais no campo da Geografia exige ainda mais do pesquisador, requerendo dele um grau maior no desenvolvimento investigativo, concentração, zelo nos conceitos, disciplina e, principalmente, um comprometimento político para ajudar a desmistificar o mito racial brasileiro, que vira e mexe tende a ressurgir no campo social e curricular brasileiro.

Nessa direção, para a fundamentação teórica sobre as relações raciais brasileiras, ancoramo-nos em: Freyre (1970), Bastide e Fernandes (1955) Guimarães (2009), Hofbauer (2006), Domingues (2004), Paixão (2014), Hasenbalg (2005), Seyferth (1985) e Schwarcz (1993). Sobre o currículo, em: Arroyo (2013) e Silva (2011). Quanto às ações afirmativas, baseamo-nos em: Siss (2003) e Santos (2003, 2016). Sobre a educação das relações étnico-

raciais, alicerçamos em Gomes (2005), Santos (2009) e Costa (2013), dentre outros aportes e constructos.

Em diferentes contextos da história do Brasil, vê-se a produção do racismo, por meio das teorias racialistas europeias, já que essas teorias produtoras do racismo no país, no contexto do final do século XIX até a década de 1970, são estruturantes para compreender a construção do Estado-Nação brasileiro, principalmente quando perpassa pela matriz culturalista, fundamentada por Gilberto Freyre, que contribuiu para reproduzir o racismo no país. Para ele, todos os cidadãos brasileiros, sejam brancos, negros ou indígenas, de certa forma, vivem pacificamente, não existindo conflito, havendo, inclusive, certa amistosidade na relação entre as pessoas (FREYRE, 1970).

Tal fenômeno tem feito com que a academia, de um modo geral, busque entender o processo democrático daquele período que tanto foi propagado no país. Essa compreensão seria fundamental para o entendimento do período conhecido por democracia racial. Entender esse processo nas relações raciais é fundamental para, posteriormente, compreender o contraponto à ideia freyreana, desenvolvida pela Escola de Sociologia Paulista, que realizou estudos sobre esse tema, no sentido de verificar, até que ponto, realmente existia e existe a harmonia nas relações raciais no Brasil. Assim, os autores Roger Bastide e Florestan Fernandes (1955), Octávio Ianni e Oracy Nogueira, dentre outros, a pedido da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em diferentes períodos e regiões, realizaram investigações com o propósito de constatar ou não a democracia racial defendida por Gilberto Freyre nos anos de 1930.

Posteriormente aos estudos da Unesco, outros pesquisadores sobre as relações raciais também se propuseram a investigar, entre eles, Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1988), cujas contribuições foram importantíssimas na discussão a respeito das questões raciais no Brasil, por apresentar resultados que evidenciavam os principais problemas sociais criados pelo Estado e pela elite branca em relação às populações negras por meio do racismo. Esses estudos inauguraram, assim, uma análise de um novo ciclo do racismo à brasileira, ou seja, uma nova perspectiva sociológica.

Abordaremos, também o racismo brasileiro, na perspectiva de evidenciar a participação do negro na construção do Estado Brasileiro, diferentemente das abordagens trazidas nos materiais didáticos, que tratam sobre o período colonial escravocrata brasileiro apenas no viés da servidão, ou seja, a população negra é vista apenas como indivíduo pronto para servir o senhor, sem uma contextualização de luta e resistência do povo negro durante o regime colonial, assim como de sua historicidade anterior a escravidão. Essa relação é

factível de se perceber quando o governo, aliado à elite branca, em sua maioria, busca, de qualquer forma, branquear a sociedade, na tentativa de tornar a cor da população afro-brasileira mais próxima do padrão europeu pela via da mestiçagem. Nessa direção, ainda é importante compreender como o mito da democracia racial, por meio do processo de miscigenação, possibilitou criar uma falsa igualdade entre os diferentes grupos étnico-raciais brasileiros para entendermos a inserção dessa ideologia no contexto desta pesquisa, cujo objeto é a análise da implantação e implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Licenciatura de Geografia da UFMT.

Para compreendermos as desigualdades raciais no contexto desta pesquisa, apontamos a perspectiva de raça adotada. No Brasil, os termos raça e racismo ganham diferentes opiniões e interpretações, devido às diferentes ideias, crenças e práticas que se estabeleceram quando se teorizou as diferenças humanas, a partir do critério de raça. A discussão de raça remonta ao século XVII e, nesse período, muitos teóricos conceituaram raça em diferentes perspectivas. Mas adotaremos a proposta de Guimarães (2009) que entende raça como:

[...] um conjunto que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. Mas, por mais que nos repugne a empulhação que o conceito de “raça” permite –, ou seja, fazer passar por realidade natural preconceitos, interesses e valores sociais negativos e nefastos –, tal conceito tem uma realidade plena, e o combate ao comportamento social que ele enseja é impossível de ser travado sem que lhe reconheça a realidade social que só o ato de nomear permite. (GUIMARÃES, 2009, p. 11).

Já para Telles (2003), raça é uma construção social, com pouco ou nenhuma base biológica, sendo que ela existe apenas em razão das ideologias racistas. Guimarães (2009; 2003) cita o conceito de raça defendido por Banton (1977), o qual afirma, a partir da justiça britânica, que ela se estabelece do senso comum, porém considera as ciências sociais como elemento constitutivo. A lei britânica define raça ou grupo racial como um grupo de pessoas definido com referência à cor, raça, nacionalidade, origens étnicas ou nacionais (BANTON, 1977 *apud* GUIMARÃES, 2003, p. 26).

As respostas investigativas dos objetivos e da problemática apresentada, bem como de outras que surgiram durante a pesquisa, foram necessárias para compreender como está sendo o processo de implementação da Lei na UFMT. Para isso, há uma exigência acadêmica quanto aos procedimentos para se chegar e analisar os dados do objeto de pesquisa proposto.

Assim, a **metodologia** utilizada nesta pesquisa teve uma **abordagem qualitativa**, cujo método foi o **Estudo de Caso**. A escolha deste método investigativo foi em decorrência da possibilidade de utilizar, na pesquisa, dados qualitativos, coletados a partir dos documentos disponibilizados, de entrevistas semiestruturadas e de observações participantes, com o propósito de explicar o contexto da implementação da Lei 10.639/2003 no curso de Geografia da UFMT, campus de Cuiabá.

A pesquisa de abordagem qualitativa visa compreender as questões sociais, manifesta-se de modo singular nessas situações, principalmente quando tocamos na historicidade e nas práticas de cidadania conectadas à educação. Nessa perspectiva, tal abordagem nos auxilia nas respostas para buscar e obter, no desenrolar dos trabalhos, informações que permitam a investigação do objeto. Essa opção contribuirá na análise e permitirá responder os questionamentos sobre a implantação e implementação da Lei na instituição de ensino superior pesquisada – a UFMT.

Conforme Yin (2001), a afinidade que se tem com objeto deve ser a base para a definição do método e do caminho investigativo a ser trilhado, assim sendo, cabe ao pesquisador utilizar mais de um instrumento de pesquisa, de forma articulada, para dar conta do alcance dos objetivos estabelecidos. Nessa direção, Ludke e André (1986) apontam que a análise documental constitui numa peça fundamental na pesquisa qualitativa ao possibilitar a convergência das informações obtidas nas outras técnicas, desvelando, assim, aspectos novos de um tema ou problema.

Como as questões das relações raciais são produzidas historicamente, ganha-se uma outra dimensão interpretativa dos dados por se manifestar de maneira singular em algumas situações, quando tocamos na historicidade e nas práticas de cidadania conectadas à educação. Assim, deparamos com questões instigantes: da participação dos sujeitos escolares enquanto protagonistas da ação pedagógica; a construção de um currículo escolar (institucionalizado-praticado) e outros.

Diante desse cenário, a pesquisa qualitativa revela áreas de consenso (positivos ou negativos) nos padrões de respostas, cabendo ao pesquisador ser o condutor ativo do processo (LUDKE; ANDRÉ, 1986). E, de maneira especial, porque determinadas ideias geram uma forte reação emocional, constituindo subjetividades que são necessárias nas relações humanas, porém tornam complexas nossas investigações (GIL, 2009).

Ainda nessa linha de raciocínio, é mister e útil analisar as situações que envolvam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas ideias, a aprendizagem e avaliação sobre as relações educativas, bem como outras possibilidades de análise.

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objeto de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Esses dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los. Não existindo regras e passos a serem seguidos. O bom resultado depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador. (GOLDEMBERG, 2009, p. 53).

Segundo Minayo (2008), a pesquisa de abordagem qualitativa responde a questões muito particulares, uma vez que seu objeto principal é responder aos questionamentos das ciências sociais. Para a autora, as ciências sociais trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O estudo das relações étnico-raciais, dada sua complexidade de entendimento e a forma como são vistas, obriga o pesquisador a estar constantemente revendo as teorias e os conceitos, de modo a estabelecer uma conexão com o objeto de estudo. Assim, Minayo (2008) destaca que, na pesquisa qualitativa, o importante é a objetivação, pois, durante a investigação científica, é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo. Destaca ela que a objetivação contribui para afastar a incursão excessiva de juízos de valor na pesquisa: são os métodos e técnicas adequados que permitem a produção de conhecimento aceitável e reconhecido.

Quanto a escolha do método Estudo de Caso para esta pesquisa, Gil (2009) nos aponta que ele se ampliou a ponto de poder ser entendido como uma família ou qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou até mesmo toda uma cultura. A delimitação da unidade-caso não é tarefa simples, pois é preciso esforço e cuidado para traçar os limites de um objeto de pesquisa.

O Estudo de Caso permite que o objeto estudado tenha preservada a sua unidade, mesmo que ele se entrelace com o contexto onde está inserido, que sejam formuladas hipóteses e teorias e permita a explicação de variáveis em situações ainda que complexas (GIL, 2009). As vantagens do Estudo de Caso são: a) sua capacidade de estimular novas descobertas, em virtude da flexibilidade do planejamento e da própria técnica; b) a possibilidade de visualização do todo, de suas múltiplas facetas e; c) a simplicidade de aplicação dos procedimentos, desde a coleta até a análise de dados (GIL, 2009).

Gil (2009) define ainda as seguintes etapas do Estudo de Caso: a) a formulação do problema: etapa inicial da pesquisa. Geralmente, decorre da reflexão sobre profundas bases

bibliográficas. É fundamental que o problema a ser pesquisado seja passível de ser verificado, sendo ideal para estudos exploratórios e descritivos. O estudo de determinado fenômeno vai além do levantamento de dados, pois ele permite explicar, de forma profunda, os motivos e os modos que levam àquela realidade, indo muito além da mera descrição; b) definição da unidade-caso: é o fenômeno a ser estudado, que tanto pode ser uma organização quanto um fenômeno ou, ainda, um indivíduo e/ou seu grupo, analisado em um contexto claramente definido, mas que, ainda assim, oferece o risco de se ver, aos olhos do pesquisador, mimetizado com esse contexto.

Há que se aliar à Pesquisa Exploratória, por proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo) e por ser convergente com o Estudo de Caso, ao envolver levantamento bibliográfico e entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Há que considerar também, no Estudo de Caso, um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. Na pesquisa exploratória, uma das atribuições do pesquisador é identificar situações que se desenvolveram naturalmente e trabalhar sobre elas como se estivessem submetidas ao controle. Nesse sentido, por tratar de um estudo voltado para as ciências sociais, torna-se relevante a aplicação da técnica de observação com o propósito de entender os sujeitos observados, verificando o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam.

Outro fator importante é que se trata, ainda, de um método que caracteriza e proporciona um estudo detalhado do objeto, como expressa Gil (2009), uma vez que se amplia ao ponto de poder ser entendido como grupo social. O Estudo de Caso, mesmo que entrelace com o contexto onde está inserido, permite a preservação do objeto estudado tenha preservada a sua unidade, mesmo que ele se entrelace com o contexto onde está inserido. Fato que se observa na presente situação, uma vez que a implementação da Lei n.º 10.639/2003 passa pela universidade, que tem papel preponderante na preparação de cidadãos críticos para a vida, que, depois de formados, atuarão na sociedade enquanto profissional habilitado para o desempenho de suas funções.

Assim, neste trabalho, consideramos o Estudo de Caso como um método de pesquisa, por conta do fenômeno pesquisado: o processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003, por meio da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia, haja vista a intensidade das dinâmicas de funcionamento e de suas correlações sociais no contexto das relações raciais na UFMT.

Nessa perspectiva, como já apontamos, a pesquisa busca analisar a implantação e implementação no curso de Geografia da supracitada Lei na UFMT, graduação esta na qual formamos, em pleno período de transição política do país – final dos anos de 1980, época em que foi promulgada a Constituição Cidadã Brasileira de 1988, trazendo novas configurações políticas de direitos para a população negra e para o país.

Assim, para extrair as questões referentes aos objetivos traçados do objeto de pesquisa e das prosseguimento aos procedimentos metodológicos, utilizamos **instrumentos de pesquisa** como a observação participante de quatro aulas da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, nos meses de julho e agosto de 2019; como a realização de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, alunos, professores e gestores da UFMT; a pesquisa documental da análise dos projetos pedagógicos reformulados em 2012 e 2019, no curso de Licenciatura em Geografia; as resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) e de outros documentos fornecidos pela coordenação do curso. Então, a pesquisa verifica e analisa nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de graduação oferecidos, em especial, o de Geografia, pela UFMT de Cuiabá, nas entrevistas dos sujeitos e em outras fontes, o processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003, em que torna obrigatória a inclusão, nos currículos dos cursos, dos estudos da História e Cultura da África e dos africanos; a luta dos negros no Brasil; a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional.

Como nosso principal objetivo é analisar o processo de implementação da Lei supracitada, por meio da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, do campus de Cuiabá, utilizou-se, como já apontado acima, o instrumento de pesquisa **observação participante**, que consistiu em observar quatro aulas da disciplina, especificamente nos meses de julho e agosto de 2019, para verificar os sentidos e obter informação sobre o fenômeno em estudo, utilizando da técnica de observador total, ou seja, aquela que o pesquisador interage com o grupo observado. Portanto, a utilização da observação participante permite verificar os sentidos, com a finalidade de obter informações sobre o fenômeno em estudo. Para essa etapa da pesquisa, utilizar-se-á a técnica de observador total, ou seja, aquela em que o pesquisador interage com o grupo observado, de forma que, mantendo relações interpessoais, obtém informações, estando atento às dinâmicas do objeto estudado a partir dos sujeitos (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Assim, nesse caso, estive presente observando e compartilhando informações com o grupo, estabelecendo algumas relações interpessoais, para melhor entender o meu objeto.

Para dar suporte aos nossos estudos e responder aos questionamentos desta pesquisa, foram realizadas treze **entrevistas orais semiestruturadas**, gravadas em áudio, seguindo um roteiro pré-estabelecido (ver APÊNDICES de A G), com perguntas que visam a responder aos objetivos da pesquisa. As entrevistas foram transcritas e os nomes dos entrevistados foram preservados no anonimato. Como afirma Guimarães (2009), tratar do racismo no Brasil, até recentemente, era um tabu, devido à repercussão negativa e pela afirmação de que no país não há racismo e de que se vive, no país, uma democracia racial. Portanto, usar entrevistas semiestruturadas para entender o racismo nas relações raciais diante de suas facetas torna-se de grande relevância acadêmico-política. Nesse sentido, não foi fácil, porque precisamos dessa seletividade, tornando-se relevante que contássemos com uma entrevista semiestruturada, cujas particularidades permitem um trabalho organizado, mas que pode modificar e ampliar questões durante a realização das entrevistas. Por meio delas, foram entrevistados alguns coordenadores, professores e alunos, sujeitos que, direta ou indiretamente, contribuíram no debate e nas ações para a implantação e ou implementação da Lei n.º 10.639/2003. Assim, entendida essa técnica, que precisa estar bem definida, Goldemberg (2009, p. 85) permite afirmar que:

Em princípio o pesquisador entrevista as pessoas que parecem saber mais sobre o que tem estudado do que quaisquer outras. Acredita-se que essas pessoas estão no topo de uma hierarquia de credibilidade, isto é, o que dizem é mais verdadeiro do que aquilo que outras, que não conhecem tão bem o assunto, diriam. Na verdade, o pesquisador não deve se limitar a ouvir apenas estas pessoas. Deve também ouvir quem nunca é ouvido, invertendo assim essa hierarquia de credibilidade.

Portanto, a seleção de fontes orais deve vir acompanhada de um quadro de componentes para um diálogo orientado, cujo orientador deva permitir a escolha de pessoas capazes de contribuir com a percepção e análise por realizar. Para essa técnica de pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada, já que tal recurso contribui com o problema a ser estudado na pesquisa.

Para a realização das entrevistas, foram preparados roteiros com perguntas específicas para cada grupo de entrevistados (ver APÊNDICES de A a G), reitoria, pró-reitoria, professores, coordenador, coordenação do NEPRE e alunos. As perguntas pré-estabelecidas serviram como base para o entrevistador estruturar novas perguntas, para além daquelas que foram semiestruturadas. Seguindo o caminho usual para esse tipo de procedimento, as entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas em formato de texto, para

permitir a análise e interpretação dos dados. Abaixo, apresentamos o quadro resumo dos grupos que participaram das entrevistas:

Quadro 1- Sujeitos da pesquisa

N.º	Sujeitos	Número de entrevista
01	Professores	03
02	Acadêmicos	06
03	Gestores	04
TOTAL		13

Fonte: produzido pelo autor, 2019.

A pesquisa foi desenvolvida na UFMT, campus Cuiabá, tendo, como sujeitos, três grupos distintos: professores tanto do Departamento de Geografia quanto que ministram as aulas da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia; alunos de Geografia, neste caso, foram escolhidos: dois alunos que estudaram a disciplina e estão atuando na educação básica como professores; dois que estavam cursando a disciplina, em 2019, e serão futuros professores (licenciatura) e dois que são do curso de bacharelado e o terceiro grupo é formado por gestores e fazem parte: o ex-coordenador do curso de Licenciatura em Geografia; gestor da Pró-Reitoria de Graduação (PROEG); gestor da Coordenação do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) e a Vice-Reitoria.

As entrevistas foram agendadas no dia e horário que o entrevistado poderia conceder tempo e espaço para nos receber. Portanto, os sujeitos da pesquisa foram escolhidos levando em consideração as possíveis contribuições que cada entrevistado poderia trazer no seu campo de atuação enquanto professor, aluno e gestor, buscando também contemplar as categorias étnica-raciais e de gênero: ser branco ou negro, do sexo masculino ou feminino, compondo-se o seguinte quadro de entrevistados: seis alunos, três professores e quatro gestores, portanto, 13 entrevistados.

Sabemos que não se trata de uma tarefa simples desenvolver esta pesquisa, por abordar um tema que, de certa forma, incomoda as pessoas que sofrem racismo ou têm postura racista. Nesse sentido, não foi fácil, porque, em muitos casos, precisamos de uma seletividade, o que se torna relevante em uma entrevista semiestruturada, cujas particularidades permitem um trabalho organizado, mas que pode modificar e ampliar

questões durante a realização da entrevista. As impressões e as análises dos dados dos diferentes métodos utilizados serão apresentadas e analisadas no terceiro capítulo.

Assim, buscava-se uma informação do quadro geral da instituição, para, depois, focarmos no nosso objeto de pesquisa, que era investigar e verificar a implantação e implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia. Nesse sentido, analisamos, junto ao Departamento, mais precisamente na coordenação de curso, os **documentos históricos** que demonstraram o processo de implantação, como também foi realizada a busca nos documentos do Departamento, projetos e processos, que, de certa forma, indicam o desencadeamento para a implantação da disciplina no curso.

Apesar da lei em análise ter completado, em 2019, 16 anos no campo educacional, ela é uma conquista relativamente recente, o que tornou a problemática investigativa complexa do ponto de vista da assimilação por parte de gestores, professores e do próprio estudante, uma vez que, apenas relativamente “recente”, é que se tem recebido informações e formações mais próximas do real em relação ao processo histórico vivenciado pelo povo africano e afro-brasileiro. Além disso, considera-se o fato de envolver desejos e anseios políticos e acadêmicos múltiplos, que acabam impedindo a implementação da Lei.

Diante desse cenário, necessário se faz destacar que as instituições de ensino superior no Brasil são orientadas por atos regulatórios, emanados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Ministério de Educação (MEC), sendo que o que diferencia uma instituição da outra é a categoria administrativa e sua classificação em Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Centros de Educação Profissional e Tecnológica e Escolas Superiores.

Segundo a LDB de 1996, as universidades são instituições pluridisciplinares, de formação de quadros profissionais de nível superior, que desenvolvem atividades regulares indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão. Respeitadas as normas gerais da União, é assegurada às universidades autonomia para criar, organizar e extinguir, em suas sedes, cursos e programas de educação superior; fixar os currículos dos seus cursos e programas; estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; fixar o número de vagas, de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes e para conferir graus, diplomas e outros títulos (BRASIL, 1996).

A autonomia didático-científica das universidades é garantida por meio dos seus órgãos colegiados, que, entre outras tarefas, decidem sobre o processo de ensino e pesquisa,

criação, expansão, modificação e extinção de cursos; ampliação e diminuição de vagas; elaboração da programação dos cursos; programação das pesquisas e das atividades de extensão; contratação e dispensa de professores e sobre os planos de carreira docente.

No que tange à qualidade do ensino, deve-se observar os Decretos, as Leis, os Pareceres e as Resoluções da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e do CNE, que visam alcançar a qualidade na oferta dos cursos, por meio das avaliações internas coordenadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA)– órgão autônomo dentro do organograma institucional que coordena as pesquisas junto ao corpo social², os discentes, docentes e técnicos administrativos (BRASIL, 2004).

Além das avaliações internas, são realizadas também as externas, efetivadas por uma comissão designada pelo MEC, que, in loco, verificam as condições de oferta dos cursos para o processo de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos atos autorizativos, além do processo avaliativo realizado pelo Exame Nacional de Avaliação do Desempenho do Estudante (ENADE). Para a somatória dos resultados avaliativos, incluindo o preenchimento do Censo da Educação Superior, são calculados os indicadores do Conceito Preliminar de Curso (CPC) e o Índice Geral de Curso (IGC) (BRASIL, 2004).

No processo avaliativo realizado pela comissão é verificado o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No campo institucional, deveriam estar explícitas, no projeto do curso, as orientações indicadas para as instituições de ensino superior e o compromisso estabelecido no Plano Nacional de Implementação (PNI) dessas diretrizes.

Nesse sentido, compreender a estrutura universitária nesta pesquisa é importante, uma vez que os cursos passam por esse processo avaliativo regularmente, por meio de uma comissão externa a qual avalia o Projeto Político do Curso (PPC), como ocorreu recentemente com o curso de Geografia, que, em 2018, considerando que foi renovado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação (SRSES/MEC), Portaria n.º 920, de 27 dezembro de 2018, assim como outros cursos do campus de Cuiabá, os quais passaram por renovação por essa mesma portaria.

Ao se considerar o objeto da pesquisa, a problemática e os objetivos definidos, buscou-se verificar nos PPCs dos cursos ofertados pela UFMT, campus de Cuiabá, como se configura e está estruturada a Educação das Relações Étnico-Raciais nesse documento

² O Corpo Social expresso na Lei n.º 10.861/2004 que institui a Comissão Própria de Avaliação, dentro da estrutura da instituição de ensino superior, são os discentes, docentes e técnicos administrativos.

basilar. Nesse sentido, foram analisados os 61 projetos pedagógicos dos cursos disponíveis no *site* da UFMT, com um recorte especial para o curso de Geografia. Nesse caso, além da análise dos dois projetos pedagógicos de 2012 e 2019, foram feitas investigações mais aprofundadas a partir de leituras dos atos autorizativos, das resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da UFMT e outros documentos fornecidos pela coordenação de curso de Geografia.

Vale registrar também que utilização da entrevista semiestruturada, da pesquisa documental e da observação participante enquanto instrumentos/técnicas metodológicas, ao se cruzarem dão a conexão para compreender o processo de implantação e implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia da UFMT entre 2013 a 2019.

Conforme a Lei n.º 10.639/2003, a superação das desigualdades étnico-raciais passa pelo campo educacional tanto na educação básica quanto na educação superior, os quais requerem adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas que valorizem as diversidades e o combate ao racismo e a discriminação racial.

Para melhor apresentar nossa pesquisa, a presente dissertação foi organizada, além desta Considerações Iniciais e das Considerações Finais, em três capítulos que têm por finalidade trazer as etapas do desenvolvimento do objeto dos nossos estudos.

Nas considerações iniciais acabamos de apresentar o objeto de pesquisa, o contexto da pesquisa, os objetivos, a problemática, a justificativa do objeto, a relação do sujeito com o objeto de pesquisa e os procedimentos metodológicos utilizados.

No **primeiro capítulo** será apresentado as considerações relativas às questões das relações raciais no Brasil, considerando as teorias racialistas brasileiras e suas influências na construção da nacionalidade brasileira; as principais matrizes sociológicas sobre relações raciais brasileiras, assim como a relação da ciência geográfica com as relações raciais. O **segundo capítulo** evidenciará as discussões de conceitos sobre preconceito, discriminações raciais e racismo; os processos de lutas em prol de ações afirmativas para a população negra e as questões do currículo e as implicações a partir da Lei nº. 10.639/2003. Já no **terceiro capítulo**, apresenta-se uma discussão da educação antirracista e, especificamente, uma abordagem mais detalhada da pesquisa de campo, com os resultados colhidos a partir dos dados pesquisados, nas três dimensões utilizadas: análise documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas.

Nas **Considerações Finais** serão retomados os principais pontos discutidos e analisados ao longo da investigação, momento em que se buscará retomar os resultados da

análise da problemática da pesquisa, a síntese da discussão teórica dos capítulos, os resultados alcançados, com foco nas questões voltadas para as relações raciais no curso de Licenciatura em Geografia na UFMT, campus de Cuiabá.

CAPÍTULO I: RELAÇÕES RACIAIS BRASILEIRASE A CONFIGURAÇÃO DA GEOGRAFIA

As teorias raciais criadas e estabelecidas pelos europeus e norte-americanos, tiveram influência na criação do Estado-Nação do Brasil, a partir de políticas excludentes e de imagens negativas atribuídas aos africanos e afrodescendentes, instituindo um padrão social por meio de políticas de branqueamento, que são revelados a partir do processo migratório com entradas de imigrantes brancos que tinham a função de branquear o país num curto espaço de tempo exercendo o trabalho nos diferentes campos.

As relações raciais estabelecidas no país nunca foram harmoniosas, sendo processo investigativo que levou a UNESCO a querer compreender como era o convívio social entre brancos e negros, uma vez que reinava uma compreensão baseada numa suposta democracia racial. Essa democracia racial, foi e ainda é objeto de estudos que visam aprofundar nos conhecimentos das relações raciais. Assim, neste capítulo buscaremos demonstrar como as relações raciais tem acontecido no país, trazendo os principais aportes teóricos que estudaram as teorias raciais e a política de branqueamento à brasileira a partir do século XIX, trazendo alguns brasilianistas e brasileiros que em suas teses buscaram compreender as relações raciais no Brasil, dentro de suas matrizes e escolas sociológicas.

A Geografia enquanto ciência sempre esteve presente nas questões das relações raciais, sejam no campo dos estudos da territorialidade, localização espacial seja das relações humanas que configuram o espaço geográfico da sociedade, seja local ou nacional. Assim, é mister trazer neste capítulo além das teorias raciais e a política de branqueamento compreender a Ciência Geográfica no contexto das relações raciais até porque a Geografia é uma disciplina obrigatória integrante do núcleo comum do currículo da educação básica, enquanto tal, com seus aportes teóricos, pode contribuir no processo de trazer as questões das relações raciais com a participação do negro no processo de consolidação do Estado brasileiro, pois há que se considerar que com as injustiças simbólicas, econômicas e sociais, que foram reproduzidas ao longo do período escravocrata e após este, fizeram com que essa população continuou sendo marginalizada e inferiorizada pelo Estado e pela sociedade como um todo.

Nesse sentido, essas discussões tornam-se fundamental ao estudo das relações raciais a partir de implantação e implementação de uma política afirmativa por meio de uma lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação do país, no caso em tela, no curso de Geografia da UFMT.

Nesse sentido, comungamos com o pensamento de Munanga e Gomes (2006) ao acreditar que a educação escolar é uma aliada no combate ao racismo, preconceito e discriminação racial, por ser um dos principais agentes transformadores do cidadão, capaz de intervir na realidade onde ele está inserido. Assim, o clamor por igualdade tem sido uma luta constante do povo brasileiro, em especial, da população negra e indígena, que cobram do Estado brasileiro a reparação do dano por ele causado desde o período colonial.

No Brasil, ao discutir as relações raciais, é possível verificar confusões nos termos: preconceito, discriminação racial e racismo, entre outros estereótipos utilizados para a inferiorização da população negra. Essa questão fez com que buscássemos entender como a UFMT, campus de Cuiabá, vem implementando a Lei n.º 10.639/2003, e, ao trazer o curso de Geografia como objeto da pesquisa, buscou-se compreender como o curso de licenciatura, que prepara os futuros profissionais habilitados para a educação básica, possa provocar mudanças nas pessoas em formação a partir das contribuições advindas da EREER.

Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo: a) demonstrar a importância do conhecimento das relações étnico-raciais para entender a efetivação necessária da Lei n.º 10.639/2003 no currículo escolar, em especial, as ciências geográficas, que, com seu aporte e leque de discussão, pode contribuir com a distância racial entre brancos e negros; b) evidenciar como Gilberto Freyre teorizou a democracia racial no país, relacionando seus impactos na vida social e econômica do negro e as diversas matrizes interpretativas das relações raciais; c) verificar os contrapontos que os sociólogos da escola paulista apontaram para desmistificar as teorias freyreanas e; por fim, d) apontar como os novos estudos sobre racismo no Brasil, a partir de Hasenbalg (2005), buscam contribuir para a indicação de políticas afirmativas para a população negra e um país que se quer democrático racialmente.

Em função da complexidade da temática em tela, neste primeiro capítulo, estruturamos a escrita de forma que possam entender e compreender as questões das relações raciais no Brasil, com as fundamentações teóricas acerca do racismo no país. Assim, para uma melhor compreensão da pesquisa, traremos uma breve abordagem sobre temas estruturantes, norteadores da investigação sobre as questões das relações raciais no Brasil e apresentaremos como a Ciência e o processo de racialização participou da divisão da humanidade a partir das dicotomias ‘superiorização e inferiorização’ e ‘branco e negro’. Nessa direção investigativa, não tem como deixar de enfatizar a Geografia, que tem tratado das questões referentes às relações raciais nos diferentes contextos de uma ciência e que contribui na formação da cidadania brasileira, ao abordar, em seus conteúdos, as verdadeiras informações sobre as relações raciais existente no país.

1.1 Teorias Raciais e Políticas de Branqueamento

A utilização da mão de obra escrava no Brasil durou mais de trezentos anos e o processo de abolição do trabalho escravo no país foi cunhado de interesses internacionais, sobretudo, do inglês, que solicitou ao governo brasileiro a proibição da comercialização de escravos. É importante ressaltar que, mesmo tendo uma Lei que proibia esse tipo de comércio desde 1826, somente em 1850, com a aprovação da Lei Eusébio de Queirós, foi definitivamente proibido esse tipo de comércio (HOFBAUER, 2006; DOMINGUES, 2004; HASENBALG, 2005).

Assim, após a proibição da comercialização de escravos, intensificou-se o processo para eliminar definitivamente o trabalho escravo. Sobre essa questão, Schwarcz (2010) expressa que essa mudança se dá com o fim do processo de comercialização dos escravos no Brasil e inicia-se o debate sobre os critérios de cidadania com a introdução do trabalho de imigrantes.

Registra-se que a opção do Estado brasileiro, ao invés de oportunizar aos ex-escravizados negros o ingresso no mercado de trabalho, foi incentivar a entrada de imigrantes para ocupar as diferentes funções do mercado. Em *Onda Negra, Medo Branco: o negro no imaginário das elites do século XIX* (2004), Azevedo registra que:

Nas duas últimas décadas do século XIX os sonhos tão longamente acalentados pelos imigrantistas – principalmente aqueles relativos à mera substituição do negro pelo branco nos grandes estabelecimentos rurais – tornam-se realidade com a vinda de mais de 700 mil imigrantes europeus para as prósperas terras paulistas. Contudo, alguns poucos anos antes, nada faria suspeitar que São Paulo viesse a abrigar um tal número de trabalhadores estrangeiros e com tanta rapidez. (AZEVEDO, 2004, p. 91).

A opção brasileira, a partir das alas da elite e do governo, pela entrada dos imigrantes europeus para a ocupação de postos de serviços foi realizada no Brasil com incentivos e oportunidades de ascensão social, oferecendo terras e altos postos de serviços públicos, contudo não era qualquer imigrante europeu que poderia vir para a construção da nova nacionalidade brasileira. Sobre esse ponto, Domingues (2004) expressa que não era aconselhável importar imigrantes europeus de qualquer nacionalidade, o ideal seria o italiano, por ser mais trabalhador, inteligente e eugênico, o que cumpriria com mais eficácia a missão civilizatória do branqueamento nos solos brasileiros. Sobre esta questão, falaremos mais adiante, por entendermos ser fundamental abordar o porquê de a população negra ter

dificuldade de acesso às instituições públicas de ensino superior, entre outros acessos aos direitos públicos do Estado.

A imigração europeia, além de ocupar as atividades comerciais e industriais, tinha também o objetivo da purificação da raça. Esse é outro fator que deve ficar registrado com relação à disputa pelo mercado de trabalho que era uma esfera social em que as comunidades étnicas (italianos, espanhóis, portugueses) não só garantiam sua sobrevivência, mas também reconheciam e eram reconhecidos (DOMINGUES, 2004). Registra-se que, para os negros, a oferta de emprego era mais difícil. Sobre isso, Hasenbalg (2005) aponta que:

No Estado de São Paulo, em região onde a economia cafeeira prosperava e o trabalho estrangeiro era abundante, os fazendeiros não readmitiram os ex-escravos que tinham abandonado as fazendas e preferiram imigrantes assalariados. Esse processo de expulsão promoveu a transferência de ex-escravos para a economia de subsistência e seu deslocamento para as regiões agrícolas menos prosperas. (HASENBALG, 2005, p. 171).

O processo de expulsão, conforme ressalta Hasenbalg, tem outros fatores que foram alegados pelos fazendeiros de café. Sobre isso, Domingues (2004, p. 92) diz que:

Um outro mito da historiografia ao abordar a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado no Brasil, em geral, e de São Paulo, em particular, é sustentar que o negro não se inseriu no mercado de trabalho livre porquê do ponto de vista profissional era um desqualificado.

Com esse discurso, a elite reforça a política do branqueamento idealizado antes mesmo da abolição. Hasenbalg (2005) expressa que a solução imigrantista aprecia não apenas como resposta ao problema da escassez da mão de obra na agricultura, mas também como parte de um projeto de modernização em que o branqueamento da população era desejado.

Apolítica de branqueamento buscou também sedimentar as pessoas brancas europeias na construção da população brasileira. Assim, para isso houve também uma política de favorecimento aos imigrantes europeus, que recebiam lotes de terras, incentivos fiscais, créditos agrícolas, empréstimos bancários, cargo honoríficos, anistia de dívidas, entre outros, algo que foi negado aos negros.

Domingues (2004) e Santos (2016) expressam em Fernandes que o processo de abolição no Brasil é caracterizado como uma revolução social feita pelo branco para o branco. Assim, o ex-escravizado se viu espoliado depois da abolição, por não ter tido as

mesmas condições e garantias sociais dadas pelo Estado para se adaptar ao trabalho competitivo, uma vez que não recebeu nenhuma indenização ou assistência, já que tinha que competir com o branco em ocupações degradantes. Tal procedimento contribuiu para que a população negra brasileira ficasse cada vez mais à margem da sociedade, como bem expressa Telles (2003, p. 250):

Após a abolição, as taxas de mobilidade social foram suficientes para que, teoricamente, os negros superassem a desvantagens nos dias de hoje. Se a Abolição tivesse criado condições iguais, para trabalhadores negros e brancos, então a desigualdade racial de hoje seria bem menor. No entanto, a transição brasileira da escravidão para o trabalho livre fez muito pouco ou nada para mudar as relações entre negros e brancos entre trabalhadores e empregadores. Além disso, o legado da escravidão no Brasil criou um padrão de práticas sociais que diferenciam o tratamento aos trabalhadores negros e brancos.

Devido à forma com que foi sustentado o processo escravocrata no país, mesmo com a suposta liberdade, a população negra teve dificuldade de acessar os bens como educação, saúde e trabalho digno que pudesse garantir o seu sustento e de sua família. Houve ainda, desde a abolição da escravidão, o projeto de extinção do negro pelo processo de mestiçagem, que foi desenvolvido no Brasil, tanto pelo casamento inter-racial eugênico quanto pela diminuição da taxa de natalidade da população negra com os nativos das diásporas³. Na visão de Skidmore (1976), a miscigenação não produzia inevitavelmente “degenerados”, mas uma população mestiça sadia capaz de se tornar mais branca, tanto cultural quanto fisicamente.

Desse modo, o conceito de raça enquanto categoria sociológica explicativa do racismo e das desigualdades raciais, como já apontamos nas considerações iniciais, hoje é muito diferente do que se apresentou nos meados do século XVII e nada tem de biológico, apesar de existirem alguns cientistas que defendem a raça pelas questões biológicas. Atualmente, esse termo é carregado de ideologias, que busca naturalizar o racismo, no sentido de explicar as diferenças pessoais, sociais e culturais.

Para melhor entender essa questão, com relação ao conceito de raça, Guimarães (2003), em um artigo apresentado em uma aula⁴, expressa que o termo “raça” não desapareceu totalmente do discurso científico e que a biologia, bem como a antropologia

³ Refere-se à dispersão de povos, por motivos políticos ou religiosos, que faz com que determinada comunidade viva dispersa ou fora do seu lugar de origem.

⁴ Trata de um texto modificado a partir de uma aula que o professor Guimarães proferiu em abril de 2000, a pedido de Nadya Araújo Guimarães, para o seminário de orientação de bolsistas, na USP. Esse mesmo texto, após modificação, foi também apresentado no Ciclo de Seminários do Projeto “Gestão local, empregabilidade e equidade de gênero e raça: uma experiência de política pública na região do ABC paulista”, realizado pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), em 2001.

física criaram a ideia de raças humanas, cuja espécie poderia ser dividida em subespécies, como ocorre no mundo animal. A diferença está na categorização racial do ser humano, que se diferencia brancos e negros em termos de valores morais, dotes psíquicos e intelectuais. Para Guimarães (2003), se não tivesse criado essa divisão, não haveria a ideia de racismo, que divide os seres humanos em raças, em subespécies, cada qual com suas qualidades.

Foi ela [a raça] que hierarquizou as sociedades e populações humanas e fundamentou um certo racismo doutrinário. Essa doutrina sobreviveu à criação das ciências sociais, das ciências da cultura e dos significados, respaldando posturas políticas insanas, de efeitos desastrosos, como genocídio e holocaustos. As raças são cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais, que trata das identidades sociais. Estamos, assim, no campo da cultura, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as “raças” são efeitos de discursos; fazem parte desses discursos sobre origem (Wade: 1997). As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão de essências entre gerações. (GUIMARÃES, 2003, p.96).

Dessa forma, percebe-se a presença do racismo no Brasil, uma vez que pode ser constatada a estratificação da população ao estabelecer hierarquias nas sociedades e nas populações humanas.

As ideias racistas remontam do auge do período iluminista, surgidas na França no século XVIII, as quais fizeram com que as ciências sociais passassem a buscar respostas para as questões da vida. Os iluministas, em oposição às crenças religiosas, defendiam o domínio da razão sobre a visão teocêntrica, presente na Idade Média na Europa.

As ciências sociais têm debruçado em estudar as divisões raciais para compreender como foram criadas as diferenças humanas a partir do contato de um com outro no contexto da colonização. Um dos primeiros cientistas a criarem as teorias raciais que até hoje estão presentes na humanidade foram os filósofos, seguidos pelos antropólogos. Todorov (1993), em sua clássica obra *Nós e os Outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana I*, aborda de modo reflexivo acerca das questões da diversidade dos povos e a unidade da espécie humana, principalmente sobre as questões de raça, a partir do conceito do etnocentrismo, passando pela relativização, até chegar no racismo, contrapondo questões de democracia e totalitarismo, para, a partir dessa dicotomia, avaliar as realidades históricas e os processos impostos de monogenia e poligenia.

A ideia racista sobre negro e escravo ainda está presente atualmente, pois são os estereótipos marcantes aos grupos denominados bárbaros, não civilizados pelos racionalistas franceses do século XIX. Assim, nasce uma das primeiras teorias sobre a diversidade humana, em que se questiona a formação de uma única ou várias espécies humanas,

teorizado na monogênese – Doutrina de Lamarck, segundo a qual todos os seres se derivariam da evolução de um mesmo ser primordial. Já a Poligênese pauta-se na teoria segundo a qual vários casais, em diferentes partes do globo, teriam surgido em função de diferentes mutações, dando origem às diferentes “raças” (TODOROV, 1993).

Essa discussão sobre a origem da gênese humana brota da visão eurocêntrica, cuja tendência e interpretação das sociedades não europeias ocorrem a partir dos valores e princípios europeus, os quais estão presentes na estrutura e na organização social da escola brasileira (BENEDICTO, 2016)⁵. Sobre esse aspecto, é fundamental compreender como os homens da ciência do século XVIII influenciaram as questões raciais a partir das suas teorias. Autores como Schwarcz (1993), Arendt (1989), Bethencourt (2018) e muitos outros pesquisadores das questões raciais debruçaram em estudar o processo da criação da diferença humana, seja no campo biológico, seja na evolução da espécie a partir da teoria de Charles Darwin. Dantas (2007, p. 60) expressa, a partir de Lilia Schwarcz (1993), que:

Segundo Lilia Schwarcz, essas teorias opunham-se ao Humanismo do século XVIII e deixavam de lado o princípio universal da igualdade, herdado da Revolução Francesa, “(...) que buscava naturalizar a desigualdade em sociedade só formalmente igualitárias”. Contraditórios, o Humanismo e as teorias raciais existiram num mesmo tempo, tendo sido até mesmo combinados. E foi nesse contexto que o argumento racial adquiriu outros significados, não limitados à definição biológica. O termo raça, historicamente construído, recebeu uma interpretação social e, dessa forma, não pode ser tomado como uma ideia fixa ou natural.

Diante desse contexto, com base na ideia poligenista, conjuntamente com a interpretação darwinista verificada na obra da Schwarcz (1993), *O Espetáculo das Raças – Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil, 1870 – 1930*, a partir de sua análise e dos fundamentos racistas descritos e analisados na obra de Todorov (1993), além de muitos outros estudiosos brasileiros sobre as questões raciais como Hofbauer (2006), Telles (2003), Guimarães (2009) e Paixão (2014), que fundamentam em suas pesquisas sobre o nascedouro

⁵ Ricardo Mateus Benedicto, na tese de doutorado sobre *Afrocentricidade, Educação e Poder: uma crítica Afrocêntrica ao Eurocêntrismo no Pensamento Educacional Brasileiro*, orientado pelo Dr. Antônio Joaquim Severino, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, discorreu sobre o papel do eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro, pautado na filosofia afrocêntrica de Abdias do Nascimento, Molefi Kete Asante, Marimba Ani e pelos trabalhos de Cheikh Anta Diop, Asa Hilliard, Carter G. Woodson e Wade Nobles, realizando uma crítica afrocêntrica do pensamento educacional de Rui Barbosa, José Veríssimo, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, bem como dos modelos educacionais defendidos e implementados por estes importantes pensadores da educação do país, no intuito de avaliar sobre o modo pelo qual a intelectualidade afro-brasileira compreendeu e reagiu aos sistemas de educação desenvolvidos por aqueles intelectuais. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29032017-161243/pt-br.php>. Acesso em: 10 nov. 2019.

das diferenças humanas a partir do racionalismo, buscamos compreender e ampliar nossa visão sobre essa temática.

Segundo Renan, pautado nos entendimentos de Todorov (1993), a ideia da desigualdade das raças humanas é uma constante. Para ele, os homens não são iguais e as raças também não o são. De acordo com sua compreensão, o negro, por exemplo, é feito para servir as grandes coisas desejadas e concebidas pelo branco. A raça branca é a única dotada de dignidade do sujeito humano, as outras raças devem se limitar a executar funções como instrumentos e objetos.

Um outro racista estudado no Brasil pelas visões eurocêntricas é Le Bon. Todorov (1993) afirma que ele evidencia o racismo quando assimila a hierarquia das raças à dos sexos e das classes. Para ele, ir à África observar as raças inferiores é inútil, basta se voltar para os operários na sua própria terra. Na compreensão dele, as camadas mais baixas das sociedades europeias são homólogas aos seres primitivos.

No entanto, dentre todos os racistas, o conde Arthur de Gobineau, francês, nascido em 1816, em Ville-d'Avray, é o mais estudado e questionado no Brasil, isso porque suas teorias sobre o racismo foram consideradas importantes e suas ideias até hoje são criticadas e tiveram fortes influências nas questões raciais do país. Gobineau defendia a degeneração da raça, ou seja, a mistura das raças (branco e negro) como processo de desaparecimento da população negra, sendo, inclusive, criticado por Tocqueville (1805-1859), que considerava as doutrinas de Gobineau equivocadas e perniciosas (ARENDR, 1989). O conde teve uma passagem pelo Brasil, época em que fez algumas observações que contribuíram na sedimentação da sua teoria no país, sendo fiel à grande corrente do pensamento sobre as raças, mediante a qual percebia uma diferença qualitativa entre homens e animais, consistindo na presença ou ausência de razão.

Segundo Todorov (1993), Gobineau classificou e caracterizou a espécie humana em três grandes raças: negra (ou melaiiana), amarela (ou finlandesa) e branca, identificadas por marcas físicas como a carnção, o sistema piloso e o formato do crânio e da face, as quais são avaliadas—sempre com o mesmo resultado—segundo três critérios: beleza, força física e capacidade intelectual.

Ainda sobre Gobineau, Todorov (1993) aponta que ele empregava a palavra civilização com um novo sentido, ao estabelecer a superioridade da raça branca. Na hierarquização defendida por Gobineau existem várias maneiras de se estabelecer os tipos de sociedades, no caso, destacam-se três graus: o primeiro tipo é a tribo —grupamento humano que vive em autarquia, em completa independência e também em perfeita ignorância em

relação aos outros grupos vizinhos; o segundo trata-se da povoação — resultado do contato violento entre duas tribos em que uma vence e a outra é reduzida à escravidão, bem como o horizontal tornar-se vertical, no entanto, nem por isso deixa de existir os dois estratos sociais, ainda que não haja comunicação entre elas, por fim, há o terceiro tipo, a nação — a culminância da verdadeira fusão das tribos anteriormente isoladas, tornando-as unidas e provocando a mistura das populações. Nesse sentido, para Gobineau, a civilização nada mais é que uma feliz mistura.

As fundamentações de Gobineau, principalmente na relação entre brancos e negros, terão alcance na elite aristocrática, que temiam os povos não arianos, sobretudo os negros. Para Arendt (1989) e Schwarcz (1993), Gobineau compartilhava dos pressupostos darwinistas sociais, ao introduzir a noção de degeneração da raça como resultado da mistura de espécie humanas diferentes. De fato, ele cortava as últimas amarras com a explicação monogenista e evolucionista social, na medida em que seu argumento previa a impossibilidade do progresso para algumas sociedades compostas por sub-raças mestiças não civilizáveis.

O Conde de Gobineau no Brasil, a partir da sua obra *Essai sur l'inégalité des races humaines*, expressa que ele deplorou o nosso país. A miscigenação tinha afetado a todos os brasileiros (exceto o Imperador, de quem se tornara amigo), todas as classes e, até mesmo, as melhores famílias, tornando-os feios, preguiçosos e inférteis (TELLES, 2003; SCHWARCZ, 1993). Santos em *Os intrusos e os outros no ensino superior: relações de raças e classe nas ações afirmativas da UFES* (2016), expressa, da seguinte forma, a passagem de Gobineau no Brasil:

Gobineau apregoa, como Lombroso, determinismo racial absoluto e condena a possibilidade do arbítrio do indivíduo. O autor francês, além de compartilhar princípios darwinistas sociais, também defendia a ideia de “degeneração da raça” oriunda da mistura de espécies humanas diferentes. A mistura de raças biologicamente desiguais permitiria o “estrago” da raça superior pela inferior. (SANTOS, 2016, p. 181).

O determinismo racial defendido pelo Conde de Gobineau irá influenciar sobremaneira as questões raciais a partir do que ele indicou em sua teoria sobre a degeneração da raça. A respeito de Gobineau, Todorov (1993) sintetiza ainda que ele é vítima de seu talento literário, o qual fez dele o representante mais ilustre do racismo. Em *As ciências sociais no Brasil e a questão racial*, Seyferth (1989, p. 14) expressa:

O Conde de Gobineau no seu ensaio sobre a desigualdade das raças humanas, propôs uma ampla filosofia da história fundamentada no estudo das origens raciais cujo objetivo era explicar como surgem e como perecem as civilizações. Estas são consideradas por ele como produto exclusivo do ramo superior da raça branca – os arianos – e sua decadência é em grande parte atribuída à mestiçagem.

No Brasil, muitos estudiosos e pesquisadores sobre as relações raciais, tais como: Schwarcz (1993), Skidmore (1976), Santos (2016), Hofbauer (2006), Telles (2003) e Seyferth (1989), compreenderam as teorizações de Gobineau para ajudar nas análises conjunturais de que as ideias desse racista contribuíram para a fundamentação racista no país no final do século XIX. Assim, entender a complexidade das questões sobre as relações raciais no Brasil passa pela teoria fundamentada no século XVII, como expressa Seyferth (1989, p. 14-15):

Algumas dessas teorias foram mais radicais em suas propostas racistas (como os darwinistas sociais e os antropossociologistas), mas todas apregoavam a desigualdade das raças e das sociedades humanas: o mundo hierarquizado em raças superiores, e raças, inferiores, atrasados, bárbaros ou selvagens.

Paixão (2014) apresenta os estudos do médico Raimundo Nina Rodrigues, maranhense, que dedicou sua carreira, na Bahia, aos estudos sobre as questões da mestiçagem do povo brasileiro e seus efeitos sobre a sociedade do país. Segundo ele (2014), Nina Rodrigues, influenciado pelos racialistas, dentre eles Gobineau, fez uma avaliação pessimista em relação ao caldeamento racial provocado pela irreversível degenerescência da população brasileira. A sua formação médica e a dedicação dos estudos comportamentais das pessoas negras o aproximaram dos racialistas dos séculos XVII e XVIII que estudavam o corpo e, sobretudo, o crânio das pessoas. Schwarcz (1993), em entrevista, afirma que Nina Rodrigues mostrava, com a influência de Cesare Lombroso, que a partir da esquizofrenia, da bebida, da loucura, incluindo as tatuagens, a constituição dos indivíduos eram características da degeneração e isso passaria para o corpo da nação, maculando-a.

Já Skidmore (1976) ressalta que, apesar de Nina Rodrigues ser mulato, dada a sua alta responsabilidade científica, entendia que os mestiços eram um problema para o Brasil devido seu alto grau de impureza racial. Ele se torna o principal racista brasileiro da sua época, ganhando notoriedade pelas suas opiniões. Nessa direção é oportuno trazer as considerações que Pereira (2013) faz em relação ao Nina Rodrigues:

[Ele] aproveitou o ‘laboratório humano’ que tinha a disposição – a religiosidade negra que emergia forte da escravidão, os negros velhos africanos, alguns remanescentes islamizados em Salvador e adjacências – que ele via como uma

raça degenerada e “causa da nossa inferioridade como povo”. Sua visão era completamente moldada pelas doutrinas do racismo científico em plena voga nos círculos científicos europeus da época, de larga influência entre a intelectualidade brasileira. (PEREIRA, 2013, p. 165).

Assim, podemos inferir que Nina Rodrigues, com o seu conhecimento médico e a sua entrada no meio social, influenciou muitos intelectuais e estudiosos, os quais se apropriaram das ideias deles para distinguir os mestiços dos negros e indígenas e configurar ideologicamente a construção da identidade nacional brasileiro.

Nessa direção, Moura (1990), em sua obra *As injustiças do Clio: o negro na historiografia brasileira*, aprofunda a historiografia do período colonial a partir dos registros em livros escritos por historiadores e/ou pesquisadores sobre o processo histórico do Brasil, em especial, as fontes que fundamentaram as diferenças sociais e econômicas vividas pelos negros no Brasil naquele período. Ele expressa que em quase todos os historiadores analisados há um *continuum* ideológico ao abordar a participação das populações não brancas, em especial, do negro, na formação e desenvolvimento da nação brasileira. As posições que eles se situavam entendiam que os negros, índios e mestiços, de modo geral, são seres bárbaros, pagãos, gentios, sem capacidade civilizadora, já os brancos seriam detentores das estruturas de poder que impulsionariam a sociedade brasileira em direção à civilização. Os historiadores analisados narram que os negros não tinham condições de se dirigir à sociedade, seja por determinação divina ou por outra ordem, pois eram condenados a serem massa dominada pelos brancos, os detentores do poder e privilégio divinos de dominar o mundo. Esses historiadores tinham como fundo o cunho ideológico ao inferiorizar os negros, índios e mestiços, que os empurravam para baixo a compreensão dessas populações oprimidas sob o pretexto de serem racialmente subalternizados (MOURA, 1990).

Nesse sentido, a busca pela explicação a respeito do processo discriminatório fundamentado por teorias e teóricos racialistas, principalmente por brancos, sobre as demais pessoas, especialmente a população negra, tem levado os movimentos sociais negros à busca da reparação social que sofreram antes, durante e após o período escravocrata, que diminuíram ou dificultaram o acesso igualitário de todos os cidadãos aos bens produzidos pelo Estado. Assim, o processo da mistura das raças, por meio da mestiçagem, foi uma busca para colocar o Brasil em equiparação aos países europeus e tal perspectiva foi mola propulsora para o branqueamento brasileiro.

As ideias racialistas implantadas no país, em especial, as dos franceses, cuja influência vão reforçar os mitos raciais existentes no país. Nesse campo, o abolicionista Joaquim Nabuco atribui o atraso econômico e o subdesenvolvimento do Brasil aos negros, para superar essa situação do país. Ele se posiciona a favor da abolição, com objetivo de facilitar a entrada dos imigrantes no país. Nesse campo, Domingues (2004) expressa o que Joaquim Nabuco (1988, p. 166) declarou sobre a questão: “a escravidão é causa principal de todos os nossos vícios defeitos, perigos e fraquezas nacionais”. Por traz dessa intenção em substituir o termo escravidão por “raça negra”, verifica-se, a sintonia do pensamento racial da classe dominante, na expressão do abolicionista.

Dessa forma, o branco imigrante europeu passou a ser visto como promotor do desenvolvimento, enquanto o negro representa o atraso que precisava, de qualquer maneira, ser eliminado do mercado de trabalho. Domingues (2004), em um quadro comparativo, mostra a visão estereotipada que a elite paulista empregava para reforçar a importância do processo migratório.

Quadro 2- Comparativo da representação Negro x Branco

Negro simbolizaria	Imigrante branco europeu simbolizaria
Atraso	Progresso e desenvolvimento
Barbárie	Cultura
Passado	Futuro
Devassidão	Moral
Escravidão	Liberdade
Primitivismo e Selvagens	Civilização
Africanização ou enegrecimento	Clareamento da raça ou branqueamento

Fonte: Domingues (2004, p. 63).

Com a entrada dos imigrantes europeus e a miscigenação do povo afro-brasileiro, buscava-se encurtar a distância na economia do país em relação aos outros países. Sobre a entrada dos imigrantes, vamos encontrar uma linha paradoxal: por um lado, a criação de leis incentivando a entrada de imigrantes, sobretudo, os europeus; por outro lado, havia projetos de leis no Congresso proibindo a imigração de asiáticos e africanos (HOFBAUER, 2006). Assim, as representações negativas têm se constituído, até hoje, no imaginário social brasileiro, como um dos principais problemas de ascensão social da população negra.

Além de tudo, a falta de nome e de admissão do racismo no Brasil confisca a condição de pensamento e até de defesa contra as palavras e os gestos violentos. Resta em seus corpos a marca dolorosa e enclausurada da brutalidade. Marcas que reavivam as transmitidas pela memória de várias gerações de nosso passado escravocrata. (VANNUCHI, 2017, p. 66-67).

Essas ideias de branqueamento no Brasil remontam ao século XVI, quando o Padre Antônio Vieira defendeu o ideal do branqueamento para o país. Domingues (2004) afirma que para esse sacerdote a cor preta era associada à maldade, ao pecado e a algo diabólico, enquanto a cor branca representava a bondade, a pureza de Deus. Contudo, Domingues expressa que o paradigma do branqueamento enquanto ação estatal ganha espaço no final do século XIX, por meio de uma política e ações de Estado:

[...] mandar que todos os mestiços não possam casar senão com indivíduos da casta branca, ou índia, e se proibir sem exceção alguma todo o casamento entre mestiços e a casta africana, no espaço de duas gerações consecutivas toda a geração mestiça estará, para me explicar assim, baldeada na raça branca. E deste modo teremos outra grande origem de aumento da população dos brancos, e quase extinção dos pretos e mestiços desta parte do mundo; pelo menos serão tão poucos que não entrarão em conta alguma nas considerações do Legislador. (FRANCO, 1821*apud* DOMINGUES, 2004, p. 39).

Percebe-se, assim, que o ideal de branqueamento no país ganha espaço perante a esfera governamental e a elite brasileira quando da abolição da escravatura, quando ocorreu o incentivo da entrada de imigrantes europeus no país, sobretudo os europeus, com preferência para os franceses, italianos e ingleses, como já mencionado. Assim, o ideal de embranquecimento foi elaborado por um orgulho nacional ferido, assaltado por dúvidas e desconfiças a respeito do gênio industrial, econômico e civilizatório brasileiro. Afirma Guimarães (2009) que tal fenômeno foi, antes de tudo, uma maneira de racionalizar os sentimentos de inferioridade racial e cultural instalados pelo racismo científico e pelo determinismo geográfico do século XIX.

Hofbauer (2006) chama a atenção sobre a tese de que o processo de branqueamento do século XIX se transformaria numa espécie de senso comum entre os pesquisadores do assunto, originando-se, justamente, num ponto de partida analítico desse tipo de reflexão, que interpreta a sociedade escravista, de forma ideal, como um “mundo dicotomizado”. O autor cita Bastide para indicar o início do branqueamento com o desdobramento da dualidade racial do sistema escravista indicando que o fenômeno branqueamento deve-se não apenas a fatores de fertilidade e mortalidade, mas, sobretudo, à “incorporação gradual de negros” no “grupo dos brancos”.

O processo de branqueamento no país, como referimos anteriormente, foi acelerado pelas elites brancas e pelos elaboradores das políticas que recrutaram e subsidiaram a vinda dos imigrantes europeus para o trabalho na produção de café nas fazendas de São Paulo. Telles (2003) refere-se que esta nova leva de mão de obra substituiu a população de escravizados africanos em lugares como São Paulo, ao mesmo tempo em que agia como um “agente civilizador”, embranquecendo o polo genético brasileiro. Um dos principais objetivos dessa política era que, com a entrada dos imigrantes no país, estes acabassem mesclando a população nativa, de modo a diluir a grande população negra. Vale registrar ainda que, mesmo que o referido autor expresse o fim da escravidão formal, os trabalhadores negros e mulatos permaneceram economicamente marginalizados e esquecidos pelo Estado antigos patrões.

A política econômica adotada pelo Brasil no processo de mudança da monocultura da cana-de-açúcar para o processo industrial, assim como na introdução da cultura do café, sobretudo, em São Paulo, aliada pelo desejo da elite em utilizar a mão de obra imigrante, impediu a mobilidade social dos recém-abolidos, criando, assim, uma forte desigualdade racial entre negros e mulatos. Para Hasenbalg (2005), a imigração europeia era colocada como a solução, a curto prazo, para o problema do trabalho causado pela abolição da escravidão, bem como uma contribuição, a longo prazo, para o branqueamento da população do país. Nesse sentido, o ideal de branqueamento pressupunha que a superioridade branca e o desaparecimento gradual dos negros resolveriam o problema racial brasileiro (HASENBALG, 2005). Há que se levar em conta que esse processo não ocorreu somente no Brasil, uma vez que essa política de branqueamento aconteceu também, segundo Domingues (2004), na América Latina, como parte do programa de arianização. Vejamos:

Alguns elementos sinalizam que o branqueamento era um projeto político dos governos da América Latina e não exclusivamente do Brasil. Pelas ilações de Elisa do Nascimento, o programa de “arianização atingiu seu auge no Brasil”, porém uma formulação desse programa foi implementada, em menor escala, no Chile, no México, na Argentina, no Paraguai, no Uruguai, assim como nos seguintes países do Caribe: Porto Rico, República Dominicana, Jamaica e Cuba. Um dos maiores intelectuais cubanos, José Antônio Saco, escrevia no início do século XX: “Só temos um remédio: branquear, branquear, branquear, e então fazer-nos responsáveis”. (DOMINGUES, 2004, p.255).

Mesmo com a ocorrência da política de branqueamento em quase toda a América Latina, no Brasil essa ação fica evidente quando é verificado, nos registros oficiais e nas pesquisas realizadas no início do século XX, um incentivo para o processo de miscigenação da população, com o propósito claro e evidente de se tornar um país branco:

Segundo a teoria do branqueamento, a miscigenação produzia naturalmente uma população mais clara, em razão de dois fatores: primeiro, o branco era biologicamente superior ao negro, segundo, as pessoas mistas desencanaariam o surgimento de uma população mestiça, sempre disposta a tornar-se mais branca, tanto cultural como fisicamente. Essa teoria foi exposta por João Batista de Lacerda, médico antropólogo e diretor do Museu Nacional. Ele foi o único delegado latino-americano que participou, em julho de 1911, do I congresso Universal de Raças, em Londres. O eminente cientista brasileiro previa que no curso de mais um século a “raça” negra desapareceria do Brasil: “Provavelmente antes de um século a população do Brasil será representada, na maior parte, por indivíduos da raça branca, latina, e para mesmo época o negro e o índio terão certamente desaparecido desta parte da América”. (DOMINGUES, 2004, p. 255).

Sobre o desaparecimento do negro, este fato é registrado por diferentes pesquisadores, bem como por quem a fundamentou. Hofbauer (2006) traz os registros de Gobineau, já mencionado, que fez cálculos sobre a demografia futura do Brasil, estimando que num prazo máximo de 270 anos, dada a mistura racial, incorreríamos no desaparecimento do negro, todavia, somos levados a acreditar que este processo dar-se-á em menos de 200 anos. Em outro trecho de sua obra, Hofbauer (2006) aponta o registro do desaparecimento do negro na sociedade brasileira, desta feita, a partir do pensamento de Lacerda (1911):

Lacerda acreditava que dois fatores importantes transformariam o Brasil num dos “principais centros do mundo civilizado”: a imigração europeia e a seleção sexual (preferência por casamentos com brancos), que iriam inevitavelmente, “clarear” a população. O desaparecimento do negro era visto, portanto, como uma consequência “lógica” desse processo, como uma questão de tempo: “[...] é lógico supor que num período de um novo século, os mestiços desaparecerão do Brasil, fato que coincidirá com a extinção paralela da raça negra entre nós”. O texto termina com as seguintes palavras: “Um futuro brilhante é reservado ao Brasil; o país transformar-se-á no principal lugar onde a raça latina ganhará nova força e rejuvenescerá na América do Sul, da mesma maneira como ocorreu com a raça saxônica nos Estados Unidos”. (HOFBAUER, 2006, p.210, grifos do autor).

Hofbauer (2006) aponta que da mesma forma, Roquette Pinto também previa o desaparecimento do negro no Brasil e uma redução de mestiços a 3% no ano de 2012. Nessa mesma linha, Franco e Siqueira, em 1821, faziam projeções do desaparecimento da raça negra num período de cem anos. Já Oliveira Viana apontava para o processo de “seleção favoráveis e apuramentos sucessivos”, acreditando, ainda que:

[...] depois da quarta ou quinta geração o grupo mestiço inicial, perde os seus sangues bárbaros e clarifica-se, esse processo daria por dois fatores primeiro pelo fim da importação dos escravos negros e segundo pelo processo imigratório, das pessoas brancas, o que garantiria arianizarão do país. (OLIVEIRA VIANA, 1933*apud* HOFBAUER, 2006, p. 42).

Domingues (2004) retrata também sobre o desaparecimento do negro no contexto da miscigenação, trazendo o registro de que José Nogueira Jaguaribe, expressou que a miscigenação, em outra perspectiva, tinha um sentido positivo inegável, pois levaria à limpeza étnica da população, após algumas gerações, visto que o branqueamento ocorreria devido à ‘dita superioridade branca’, de forma que “o cruzamento africano muito comum com os portugueses no Brasil produz o chamado cabra ou mulato, que em cinco gerações cruzando-se por sua vez com o branco se transformaria neste [...]” (DOMINGUES, 2004, p. 194).

Assim, o processo de branqueamento trouxe outra categoria muito presente nas relações raciais, ou seja, as linhas de cor. Sobre isso, Ianni (2004) falando sobre *A ideologia do branco*, aponta que elementos fenotípicos são utilizados pelo branco para a definição de um grupo em face do outro e de si mesmo:

A predominância da “cor da pele” como elemento que distingue uns e outros revela a utilização de um fator plástico na interação entre indivíduos. Trata-se de um elemento visível para o branco. Em situações dramáticas, quando o branco entra em conflito com um negro ou mulato, seja por que motivo for, a cor assume uma importância simbólica para aquele. E nesses momentos que o branco usa a expressão negro, com conotação pejorativa, dirigida a negros ou mulatos, indistintamente. A ofensa será tanto maior quanto mais claro se considera o indivíduo, que vê assim sua “origem” posta em evidencia. (IANNI, 2004, p.82).

Na busca incansável de manter a população negra na invisibilidade, o governo brasileiro, nos censos de 1900 e 1920, não incluiu o item ‘cor da população’. Domingues (2004), a esse respeito, enfatiza que, ao não colocar essa informação no recenseamento, tal ato foi comemorado por João Ribeiro no artigo *Branços de toda cor* 1923, ao dizer: “é sabido desde há muitos anos, riscou (e fez bem em riscar) das listas de recenseamento estigma de cor. Ninguém mais é preto nem pardo: são todos ‘brancos’”. Nesse sentido, percebe-se que o branqueamento e a democracia racial, segundo Telles (2003), são os dois pilares da ideologia racial do Brasil, devido à forma pela qual foi construída e sedimentada, criando raízes profundas, cuja miscigenação ganhou status social ao permitir que as pessoas tanto brancas quanto negras se posicionem e se identifiquem ora como sendo branca ora como sendo negra a depender das dinâmicas das relações raciais brasileiras.

Dessa forma, a política de branqueamento surgiu como mecanismo de crença da superioridade branca e a busca de se extirpar o negro da sociedade. Apesar de ter tido uma

vida curta, os eugenistas brasileiros, adotando a linha neo-lamarckiana⁶, deixaram implicações marcantes na interpretação da ideia racialista no Brasil (TELLES, 2003). Ainda para o autor, as teorias de degeneração racial e tropical, mediante o branqueamento, eram uma proposição acadêmica por meio da mescla de brancos e não brancos. Nesse sentido, o projeto de um país moderno era, então, diretamente associado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca, afirma (JACCOUB, 2008).

Nesse sentido, podemos afirmar que a política de branqueamento no Brasil teve fortes projetos para sua consolidação, pela elite nacional, com apoio do governo federal, que executava ações claras com o intuito de tornar branca a população, sob duas formas: uma, com o incentivo da entrada de imigrantes europeus e, a outra, com política da mestiçagem. É notório que, no país, o racismo nasce associado principalmente à escravidão (HOFBAUER, 2006), cujas pessoas, em linhas gerais, de pele negra ou mais clara são resultado do período escravista vivido no país ao longo do período colonial, mesmo após a abolição das bases teóricas de inferioridade biológica dos negros defendidas pelos cientistas racialistas do final do século XVIII.

As teorias racistas difundidas na construção do Estado brasileiro, mesmo com o fim da escravidão e com o advento da República, tornavam-se, cada vez mais, uma ideia que se plantava sobre os africanos, afro-brasileiros e indígenas. Além da inferioridade, iniciou-se o processo ideológico da mestiçagem, que tinha como foco a tese de que a mistura de raças tornaria um país mais branco, puro e conseguiria, assim, atingir o desenvolvimento econômico e civilizacional, uma vez que a visão do atraso na economia brasileira era pelo fato de ser um país de maioria negro, agrário, monocultor e que deveria processar o crescimento industrial como estava ocorrendo na América e na Europa. Nesse sentido, o projeto de branqueamento, para alguns especialistas, vigorou até os anos 30 do século XX, quando foi substituído pela ideologia da democracia racial, como já apontado.

Jaccoud (2008) compartilha um conjunto de estereótipos negativos em relação ao negro, que ampara sua visão hierárquica de sociedade. Dessa forma, expressa ela:

Nesse contexto, o elemento branco era dotado de uma positividade que se acentuava quando mais próximo estivesse da cultura europeia. “Qualquer europeu ou americano que postulasse a superioridade branca seria necessariamente bem recebido. Ele traria a autoridade e o prestígio de uma cultura superior para ideias já existentes no Brasil” (Costa, 1999). Como destaca Hofbauer (2006), os

⁶ A linha neo-lamarckiana era a visão dominante entre os franceses, com os quais mantinham fortes ligações intelectuais. O neo-lamarckianismo argumentava que as deficiências genéticas poderiam ser superadas em uma única geração (TELLES, 2003, p. 45).

estereótipos ligados à raça e o ideal do branqueamento operaram ativamente enquanto vigorou a escravidão. (JACCOUD, 2008, p. 47).

Sobre esse ponto, ressalta-se a abordagem do jornalista, artista e político afro-brasileiro, Abdias do Nascimento(2017), no capítulo IX de sua obra *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado*, trata justamente do embranquecimento cultural, outra estratégia de genocídio da população negra expressada na classificação pejorativa, como sendo selvagens e inferiores, reforçando a mistura de sangue como possibilidade de erradicar a “mancha negra”. Com isso, a prática religiosa africana era proibida e, para constar, que foi instituída, por meio da Lei de Segurança Nacional, tal proibição. Na opinião de Nascimento (2017), o longo período e o antigo genocídio contra os afro-brasileiros foram percebidos:

Além dos órgãos do poder – o governo, as leis, o capital, as forças armadas, a polícia – as classes dominantes brancas têm à sua disposição poderosos implementos de controle social e cultural: o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria. (NASCIMENTO, 2017, p.112).

Percebe-se uma política de segregação racial, colocando a população afro-brasileira em desigualdade no acesso dos serviços públicos prestados pelo Estado. O confinamento não restringiu apenas o acesso aos serviços do Estado, mas também no campo cultural e na manifestação religiosa de origem africana. O sistema educacional funcionava como aparelhamento de controle na estrutura de discriminação cultural (NASCIMENTO, 2017). Assim, em todos os níveis de ensino brasileiro –primário, secundário e universitário – as matérias ensinadas constituíam em um ritual de formalidade das salas da Europa.

Os métodos e procedimentos educacionais implantados no Brasil foram reproduzidos a partir das metodologias e organizações europeias e norte-americanas. Dessa forma, as leis educacionais do período e a organização curricular das instituições educacionais refletiam uma realidade totalmente diferente do contexto nacional. Isso ocorria na formação escolar, no nível elementar e no nível superior. Além disso, as populações negras eram ultrajadas nesse processo.

Tampouco à universalidade da universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar as

iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 2017, p.114).

Esses pontos trazidos por Nascimento (2017) sobre o impacto do processo educacional decorrido das relações raciais para a população negra são fundamentais para a pesquisa que estamos apresentando, uma vez que ela tem por objetivo verificar como a UFMT, enquanto instituição social, tem implementado a Lei n.º 10.639/2003 nos cursos oferecidos pela instituição, sejam eles bacharelados ou licenciaturas.

Por outro lado, após a Abolição da Escravatura e Proclamação da República, a literatura e os jornais da época mostraram que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação da população negra. Nesse sentido, embora a população negra conseguisse, com sua organização e luta, a liberdade, tornando-se livre do trabalho escravizado, em muitos casos, permanecia tutelada nas mãos do senhor branco. Contudo, não podemos perder de vista que, mesmo assim, a população negra se organizava e reivindicava por escolas que não só incluíssem sua história e sua cultura, mas também abarcavam o desejo de poder frequentar o sistema educacional como espaço de afirmação identitário e de ascensão social numa sociedade racialmente excludente.

A compreensão histórica em que foi colocada a população negra no Brasil, desde a abolição da escravatura e a construção do Estado Brasileiro, é fundamental para compreender a busca dos movimentos sociais no reconhecimento da ação da população negra na construção da sociedade brasileira. A partir da Lei n.º 10.639/2003, é que se reconhece que a luta dos negros no Brasil, sua cultura e a participação do negro na formação da sociedade nacional contribuíram para a área social econômica e política, tornando-se um conteúdo obrigatório no currículo das escolas. Esses e outros elementos irão ajudar na compreensão da implementação de políticas afirmativas.

O processo de branqueamento, no início do Brasil República, configurou ao país uma composição étnica específica, cujo resultado é a estratificação racial e socioeconômica da população. Até agora, procuramos descrever e analisar o impacto das teorias raciais europeias no Brasil no final do século XIX para entender como as questões das relações raciais foram produzidas no Brasil para agora evidenciar as repercussões dos estudos realizados por pesquisadores/sociólogos que buscaram desvelar ou não as questões raciais em diferentes contextos locais e históricos.

A Geografia, como ciência que abrange categorias como espaço e território, que lida com mapas cartográficas, tem muito a contribuir no processo de trazer o negro na trajetória das organizações negras como bandeira de luta antirracista, nesse contexto a EREER aliada

com a disciplina de Geografia representa uma aliança com forte clamor científico que lutam por uma sociedade melhor, livre do racismo e dos impactos negativos que o preconceito e a desigualdade racial provocam socialmente.

Nessa direção, concordamos Mota (2017), ao expressar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana têm como premissa refletir criticamente sobre os discursos do projeto colonial, instituídos a partir do século XVI, no trato das relações raciais brasileiras. Expressa ele ainda que o branco regulava o negro nas relações étnico-raciais, cuja influência ocorrem até hoje.

1.2 Algumas matrizes sociológicas das relações raciais brasileiras

Dada a expressividade e a repercussão dos trabalhos realizados por Gilberto Freyre, a partir dos anos de 1930, sobre as questões das relações raciais no país, ele passou a ser referência importante, criando uma imagem e constituindo uma relação positiva entre negros e brancos. A ideia de democracia racial, neste caso, pressupõe o desprovimento de qualquer barreira legal ou institucional para a igualdade racial entre brancos e negros. Segundo Domingues (2001), de certa forma, há um sistema racial desprovido de qualquer manifestação de preconceito ou discriminação raciais, a ideologia oficial. O mito da democracia racial gerava e gera uma sensação de alívio entre os brancos em conjunto, a ponto de se sentirem eximidos de qualquer obrigação pelo drama da população negra. Registra Domingues (2011) que Gilberto Freyre não fundou o mito da democracia racial, porém o consolidou por meio do plano considerado científico, um imaginário das relações raciais fortemente arraigado no pensamento nacional.

Para entender a relação racial no território brasileiro, é imprescindível a leitura das obras de Gilberto Freyre, principalmente as que foram publicadas a partir dos anos de 1930, por serem fontes que contribuíram na construção do Estado brasileiro e por suas teorias serem mundialmente conhecidas por apresentar, de certa forma, um Brasil sem racismo. A ideia era de que as pessoas, independentemente da cor de pele, poderiam ascender atingindo as diferentes posições de classe na sociedade. Esta classe à qual me refiro é estratificada pela economia nacional, com posicionamento das pessoas nas diferentes classes, em conformidade com seu padrão econômico.

Gilberto Freyre nasceu em Recife-PE, em Apipucos/PE, foi sociólogo e historiador, residiu por um período nos Estados Unidos, onde estudou na Universidade de Baylor, realizou a pós-graduação na Universidade de Colúmbia, sendo orientado por Franz Boas, recebendo, assim, grande influência intelectual, a qual contribuiu na formulação de sua tese sobre a formação da sociedade brasileira, a partir das relações raciais e de suas principais teorias raciais sobre o Brasil encontradas nas obras *Casa Grande & Senzala* e *Sobrados e Mucambos*.

A matriz culturalista, na qual ancora-se Freyre, foi criada com a ideia de que o Brasil é um paraíso racial, não há relação conflituosa entre negros e brancos, pois ambos vivem num processo amistoso e harmônico, diferentemente de outros países, onde a separação racial é devidamente marcada. Nesse sentido, Guimarães (2009, p. 142) expressa:

A ideia de que o Brasil era uma sociedade sem “linha de cor”, ou seja, uma sociedade sem barreiras legais que impedissem a ascensão social de pessoas de cor a cargos oficiais ou a posições de riqueza ou prestígio, era já uma ideia bastante difundida no mundo, principalmente nos Estados Unidos e na Europa, bem antes do nascimento da sociologia. Tal ideia, no Brasil moderno, deu lugar à construção mítica de uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais. Mais ainda: a escravidão mesma, cuja sobrevivência manchava a consciência de liberais como Nabuco, era tida pelos abolicionistas americanos, europeus e brasileiros, como mais humana e suportável, no Brasil, justamente pela ausência dessa linha de cor.

Nas obras escritas por Freyre, a expressão ‘democracia étnica’ é utilizada para fundamentar a ideia de que, no Brasil, não existe preconceito e nem discriminação racial. Uma forma de demonstrar que todos têm chance de ascender socialmente, bastando, para isso, que se esforce e dedique tempo ao que se almeja para ter êxito, pela via da meritocracia. Dessa maneira, a ideia de Freyre acabou por:

Acreditar que a mistura de raça produzira uma “unidade de opostos” entre os estoques raciais, incluindo os senhores brancos e os escravos negros. Nos anos de [19]40, referiu-se ao Brasil como uma “democracia étnica”, onde o termo “étnica” pode ter sido usado em lugar da noção cientificamente falsa de raça. Ao usar “democracia”, estava se referindo à conotação espanhola do termo, que significava irmandade ou relações sociais fluidas, mais que uma referência a um tipo de instituição política. Segundo Freyre, a miscigenação foi possível por causa da falta de mulheres brancas para os colonizadores portugueses e pela predisposição destes para a mescla cultural. Freyre acreditava que os portugueses possuíam um alto grau de plasticidade, o que os predisponha a se adaptar e a se mesclar com outras sociedades e culturas, especialmente quando comparados à rigidez cultural, reclusão e autoconfiança dos outros povos europeus. (TELLES, 2003, p. 51).

Segundo Guimarães (2009), Freyre forja a ideia de “democracia social” contra o fato patente da ausência de democracia política, quer no Brasil ou em Portugal. O livro *Casa*

Grande & Senzala(1957), de Gilberto Freyre, uma das obras mais lidas e traduzidas no mundo, na expressão de Telles (2003), transformou o conceito de miscigenação, que deixou de ter conotação pejorativa para ter característica nacional positiva, “o símbolo mais importante da cultura brasileira”. O sistema escravista e as relações raciais tinham sido mais benignos no Brasil do que nos Estados Unidos. Entretanto, Freyre transformou o contraste num aspecto central do nacionalismo brasileiro, o que conferiu um status científico, literário e cultural que duraria até a década de 1980 (TELLES, 2003).

Os escritos de Freyre, segundo Telles (2003), caracterizaram a família patriarcal latifundiária escravagista dos séculos XVI e XVII, em um caldeirão de mistura inter-racial que harmonizou diferenças e diluiu conflitos, possibilitando a assimilação e a criação de um novo ‘povo brasileiro’. Essa forma adotada pelo Brasil de branquear a população está ligada ao fato de que o governo e as elites brancas não reconheciam a identidade negra em suas nuances culturais e históricas. Suplantando a ideologia do branqueamento, segundo Telles (2003), foi estabelecido uma crença popular de que os negros brasileiros comuns achavam que a melhor chance para escapar da pobreza era o casamento com brancos ou mulatos claros. Um pensamento sobre o branqueamento é revelado na frase: “os negros estão desaparecendo rapidamente no Brasil, fundindo-se com o estoque branco” (TELLES, 2003, p. 201).

Na verdade, as expressões utilizadas tentam diminuir o grau de discriminação racial existente entre os diferentes grupos sociais. Assim, privilegia um— principalmente, o de tez mais claras em detrimento ao de tez escura, que, inclusive, tem dificuldade de acessar aos bens públicos de qualidade e os espaços de poder. Sobre essa questão, Guimarães (2009) afirma que, entre os brasileiros, as raças não existem e o que realmente importa, no Brasil, em termos de oportunidade de vida, é a classe social de alguém.

Nessa mesma direção, D’Adesky (2009), expressa que o ideal de branqueamento no Brasil permite entrever uma complexa realidade racial e confirma as disparidades entre brancos e negros, no modelo das relações raciais à brasileira. Sobre o pensamento de Freyre, o autor expressa que ele marcou diversas gerações de intelectuais e universitários brasileiros, ao “romper” as teses racistas que se desenvolviam na Europa desde o século XIX, com repercussão no Brasil. Vejamos:

Gilberto Freyre sustentou que a mistura de raças no Brasil estava longe de ser explosiva. Para ele, esse processo era indispensável para intermediar a adaptação do homem branco nos trópicos e constituía a prova de que os luso-brasileiros não tinha preconceitos raciais. Ele via na miscigenação o fato maior da sociedade brasileira e o processo ininterrupto através do qual se realizava a “democracia

racial”. Freyre defendia também a cultura negra e a reconhecia como elemento básico da formação nacional brasileira. Ao mesmo tempo, preconizava um universalismo ambíguo, temperado pelo conceito de meta-raça, que erigia em ideal positivo a mestiçagem inter-racial. (D’ADESKY, 2009, p.68).

Nessa direção, em que a mistura inter-racial foi elemento contributivo para o fortalecimento de apenas um grupo, nesse caso, o branco, D’Adesky (2009) afirma que a mestiçagem, nessa proposição aparente de aproximar e unir, fere o indivíduo negro que não corresponde ao tipo ideal, o qual, despido de semelhanças, supõe a exclusão e a denegação da identidade racial, afirma o autor. A título de exemplificação, faz um comparativo entre negro e judeu nos seguintes termos:

O negro enquanto negro é vítima dessa opressão. Para além das nuances da pele, ele tem poucas saídas, pois negro entre brancos, é discriminado devido a sua pigmentação. Comparando a situação de um judeu branco com a de um negro, já escrevia Jean-Paul Sartre (1948, p. XIV): “Um judeu branco pode negar que seja judeu, declarar-se um homem entre homens. O negro não pode negar que seja negro nem reclamar essa abstrata humanidade incolor: ele é negro”. (D’ADESKY, 2009, p. 69).

Nessa direção, a realidade tem mostrado justamente o contrário, as pessoas negras têm dificuldades de acesso ao bem público que poderia ajudar a reverter esse quadro, que é a educação. Assim, a separação por linha de cor é bastante forte no país, é um divisor que, em muitos casos, separa as pessoas de pele mais escuras das de cor mais claras. Essa segregação tende a impedir ou dificultar a ascensão social dos negros, ainda que hoje compõem mais de 50% da população brasileira, ou permitir que tal população sofra o racismo mesmo quando alcança via ascensão social espaços de muito poder, prestígio e status social.

É sob esse olhar que a ação afirmativa é importante ao revelar as diversidades da humanidade em que os direitos humanos proclamam a igualdade de todos. Nesse sentido, as pesquisas sobre a implementação da Lei n.º 10.639/2003 são fundamentais, até para verificar como a população negra tem chegado aos diversos espaços públicos, entre eles, a universidade pública mesmo com a existência do racismo estrutural brasileiro.

De acordo com os estudos de Hofbauer (2006), Freyre, enquanto seguidor de Franz Boas, não conseguiu ser fiel à sua “promessa epistemológica”. Mais de uma vez, Freyre recorre a conceitos como “raças chamadas superiores” e “raças chamadas inferiores” ou, ainda, “raças atrasadas. Além do mais, Hofbauer (2006) declara que Freyre, em *Sobrados e Mucambos*, apresenta uma definição de raça que não condiz com as ideias de Boas, seja por falta de precisão científica, seja por não ter sido convencido pelas palavras deste autor a respeito de raça. Ele também não consegue se afastar de suas raízes epistemológicas,

trazendo, em suas obras, ideias de raça, contrariando Boas a esse respeito. De tal forma que suas obras, já referenciadas anteriormente, trazem termos: “culturas adiantadas”, “povos atrasados” etc., algo que não era incomum entre cientistas europeus até os anos de 1950, demonstrando que o autor transpunha, para o âmbito das “culturas”, a concepção hierarquizado mundo, tão comum no discurso racial e evolucionista do século XIX.

Nessa direção, Freyre não explica os critérios que fundamentam e classificam as questões de culturas adiantadas e culturas atrasadas, ficando explícito as questões das hierarquizações classificatórias, as quais, segundo Hofbauer (2006), são tratadas como um “fenômeno neutro” desvinculado de contextos históricos e valores culturais específicos. Freyre estabelece um comparativo da ideia cultural entre os Estados Unidos e o Brasil, dizendo que a formação do povo brasileiro foi realizada a partir da cultura negra da África. Na opinião de Hofbauer (2006), Freyre localiza, entre os escravos que foram trazidos para o Brasil, uma predominância de negros da costa ocidental, que, para ele, se destacavam pela sua mistura com sangue hamíticos, árabes, berberes ou tuaregues. Nessa mesma direção, Paixão (2014, p. 58-59) afirma o seguinte:

Gilberto Freyre, discípulo de Franz Boas, através dos instrumentos teóricos do culturalismo, avaliou como positivo o legado cultural português, indígena e negro no processo de formação de nosso povo, por outro lado, a agenda de pesquisas de Gilberto Freyre transcendia, em muito, uma questão puramente teórica. O que estava em jogo, no interior da reflexão, seria não apenas a capacidade de o Brasil atingir o estágio civilizatório dos países mais avançados, como também se imbricaria com as possibilidades de existência futura própria país. Enfim, caso as teorias racistas sobre a degeneração dos mestiços estivessem certas, o Brasil estaria condenado enquanto nação. Dada a importância dessa reflexão, uma das principais controvérsias sobre a obra de Gilberto Freyre refere-se justamente à dúvida sobre até que ponto este autor logrou ser efetivamente um bom discípulo de Franz Boas e da tradição culturalista norte-americana, tendo abandonado por inteiro o referencial teórico racialista. Essa questão foi debatida com brilhantismo por Costa Lima (1989) e por Benzaquém de Araújo (1994).

Na análise feita por Paixão (2014), a partir das considerações de Costa Lima o autor, reafirma sobre as questões dos traços culturais dos portugueses, indígenas e negros, destacando quanto a capacidade de adaptação do negro tanto aos trópicos como ao sistema escravista. Já a partir da análise de Benzaquém de Araújo, Paixão (2014) diz que, para ele, Gilberto Freyre teria mesclado as vertentes monogenistas e poligenistas dentro de uma perspectiva que acaba transcendendo ambas as formulações. Ao analisar o ponto de vista de Costa Lima e Benzaquém, Paixão (2014), igualmente, guarda outro aspecto extremamente sutil e vai além da relevante celeuma entre as influências teóricas do racismo na obra do pernambucano.

Assim, a ideia freyreana de uma sociedade em que as relações raciais brasileiras são tranquilas, pacíficas e de boa convivência entre os indígenas, brancos, negros e pardos despertou, no mundo científico, acadêmico e político, o desejo de investigar, pesquisar e realizar estudos no sentido de verificar como essa relação ocorria de fato no cotidiano das pessoas residentes no país. Nessa perspectiva, entre 1935 a 1937, a ideia de democracia racial pressuposta no olhar de Gilberto Freyre passou a ser investigada por Donald Pierson, que escolheu a cidade de Salvador, na Bahia, para ser o grande laboratório de seus estudos. Para fins de seu doutoramento, Pierson foi orientado por Robert E. Park. Mais tarde, na década de 1948, outros brasilianistas⁷, também com o mesmo propósito educacional, ou seja, doutoramento, foram estudar as relações raciais no país, a partir do projeto investigativo proposto pela UNESCO. Nesse grupo de pesquisadores, estavam: Charles Wagley, William Hutchinson, Marvin Harris, Benjamin Zimmerman, Franklin Frazier, Ruth Landes e Melville Herskovits, os quais estudaram a população brasileira de alguns Estados do Nordeste, integrando, assim, a equipe de investigação dos estudos entre negros e brancos no Brasil (PAIXÃO, 2014). O autor ressalta que, na Bahia, a pesquisa articulou-se com outro projeto que estava em andamento, fruto de parceria entre o governo baiano e a *Columbia University* (Universidade de Columbia – Nova York), que visava à modernização das áreas interiores.

O projeto teve duas frentes: uma foi coordenada por Thales de Azevedo e a segunda foi coordenada pelo antropólogo norte-americano Charles Wagley e pelos seus três orientandos – William Hutchinson, Marvin Harris e Benjamin Zimmerman (PAIXÃO, 2014).

A dinâmica com que ocorreu a formação brasileira, a partir de diferentes grupos étnicos vindo do continente africano, o que contribuiu para a grande diversificação na composição da raça/cor no Brasil e para os aspectos culturais e religiosos práticos naquele contexto, e dos diferentes olhares dos pesquisadores norte-americanos, trouxe, de certa forma, uma contribuição para os estudos das relações raciais, contudo, é importante destacar as ponderações que Paixão (2014) realiza, uma vez que eles também, em suas pesquisas, revelaram um tipo de limite em suas abordagens:

⁷Os estudos desses pesquisadores ocorreram principalmente na cidade de Salvador–BA, por apresentar, em tese, uma sociedade livre de conflitos raciais. Para aprofundamento, indicamos a leitura da obra de Paixão (2014), *A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação*. Nessa obra, Paixão, didaticamente, traz, de forma sucinta, a metodologia e os aportes teóricos que cada um desses pesquisadores utilizou e o resultado de suas investigações, seguido dos respectivos comentários.

Certamente, os estudiosos da Escola de Chicago, não obstante as críticas que lhe foram dirigidas, marcaram um importante momento, não somente nas ciências sociais dos EUA, e de todo mundo, mas, igualmente, também na do Brasil. Por outro lado, suas pesquisas, mesmo que muitas vezes sequer traduzidas e publicadas em nosso país, pelas mais variadas portas de entrada, serviriam para corroborar em nosso próprio meio a autoimagem do Brasil como uma nação livre da ignominiosa presença do racismo e da discriminação racial sobre os negros. (PAIXÃO, 2014, p. 164-165).

Guimarães (2009) expressa que a tese sustentada por Harris, qual seja, discriminação de classe, mostrou-se suficiente para manter os privilégios sociais e raciais dos dominantes, sem que estes precisassem apelar para uma estratégia étnico-racial. Contudo, Guimarães (2009, p. 100) reafirma que Florestan Fernandes, entre outros, conseguiu mostrar que “a ideia de que o “preconceito de cor” era, de fato, racial e não de classe, e que a democracia racial no Brasil era, a um só tempo, um ideal de um mito”.

Os estudos de Donald Pierson, em Salvador, irão motivar a escolha pelos pesquisadores norte-americanos devido ao fato de que a cidade havia experimentado poucas transformações socioeconômicas desde o fim do sistema escravista. Paixão (2014) expressa que, assim, as formas de interação entre os indivíduos e os agrupamentos humanos permaneciam fundamentalmente ancorados nos contatos primários de socialização, provenientes de relações familiares, religiosas e patriarcais.

Para Pierson, o Brasil era uma sociedade livre de conflitos raciais. O relacionamento cordial entre brancos e negros aportava pela característica do sistema escravocrata brasileiro. Para Paixão (2014), o autor basicamente reproduziu o argumento acerca de uma maior benignidade da escravidão praticada em nosso país, comparativamente a outras realidades vigentes no exterior. Para Pierson, dentro da analogia de Gilberto Freyre, as relações escravistas brasileiras contribuiriam na forma como os portugueses colonizadores do Brasil mantinham o contato sexual com as mulheres indígenas e negras, resultando, dessas relações, uma população baiana e brasileira, pronunciadamente mestiça (PAIXÃO, 2014). Nesse sentido, segundo Donald Pierson, o grande mérito do processo de miscigenação residia no fato de que, a partir dos intercursos, foi possível subverter por completo as linhas de cor originadas no sistema escravista (PAIXÃO, 2014).

Nessa direção, a linha de raça/cor corresponderia a igual condição social, do qual Pierson e sua Escola denominaria de linha de casta ou estamental. Paixão (2014) pondera sobre essa questão de mestiçagem, por entender que a dinâmica social derivada teria sido corrompida. Isso ocorreria, diz Paixão (2014), porque esses mestiços teriam mais facilidade

para a obtenção da mobilidade social ascendente, a começar pela conquista da alforria, passando pela obtenção de posição de mais elevado status social.

No caso da Bahia, onde Donald de Pierson estudou brancos e pretos, Paixão (2014) expressa que a mistura racial (*melting-pot*) teria dificultado a manifestação generalizada de modalidades abertas de discriminação racial contra os negros, uma vez que o sangue africano, entre o grupo predominantemente de origem europeia, eram relativamente poucos nas Bahia, sendo as famílias sem qualquer parentesco africano, seja por afinidade ou por consanguinidade.

Vale ressaltar que Robert Park, orientador de Pierson (PAIXÃO, 2014), registra que a forma assumida para o contato entre brancos e negros no Brasil, talvez, nem mesmo pudesse ser classificada enquanto relações raciais, pelo fato de que, contrariamente de outras paisagens, os sentimentos exclusivistas em relação aos grupos raciais e étnicos seriam visíveis no país, não havendo a consciência social dos sentimentos de raça.

Vale registrar que alguns brasilianistas, entre eles, o Pierson, utilizaram da teoria de Park sobre o ciclo das relações raciais – em que os elementos do tipo: contato, competição ou conflito, acomodação e assimilação são fundantes. Segundo Paixão (2014), a aplicação dessa teoria, no caso, brasileira, mostraria que, por meio da miscigenação, as relações raciais entre brancos e negros teriam saído do terreno da acomodação ou do conflito, caminhando no sentido do amalgamento entre os dois contingentes. Os estudos de Pierson apontaram que a sociedade baiana de Salvador tinha uma forte relação de classe, vejamos:

Ao reconhecer a sociedade soteropolitana como de classes, Pierson não negava o fato de que os negros soteropolitanos viviam efetiva situações de discriminação e preconceito. Nesse sentido o autor salientou que “isso não quer dizer que não exista discriminação em que estejam envolvidas pessoas de cor, mas, sim, que a discriminação existente é de classe e não de casta”. Desse modo, nosso autor parece não encontrar margens para dúvidas acerca de sua formulação sobre nossa realidade racial. No Brasil, haveria muitas formas de discriminação contra velhos, jovens, mulheres, entre pessoas nascidas em diferentes regiões do país, e especialmente contra os pobres. Porém, o autor considerou praticamente inexistente a discriminação racial, e, mesmo a discriminação de cor, baseada no conjunto de caracteres físicos, teria pequeno poder explicativo para a compreensão da dinâmica social. Por esse motivo, em que pese a existência de pronunciados abismos sociais, a sociedade brasileira, dividida exclusivamente em classes, estaria estruturada em torno de grupos de status (educacional, ocupacional, de renda, familiar), nos quais a cor (mais do que a raça que não desempenharia função alguma) teria papel muito reduzido. (PAIXÃO, 2014, p.107).

Percebe-se que o estudo teórico de Pierson, ao apontar que, no Brasil, é uma “sociedade multirracial de classes”, é convergente com a teoria de Freyre– a democracia étnica–, uma vez que ambas as teorias reforçam a ideia de que nosso país é livre de

preconceito e de discriminação racial (PAIXÃO, 2014). Mas houve outras pesquisas que foram na contramão das análises tanto de Freyre quando da Escola de Chicago, principalmente de Pierson. Assim, ao assumir o Departamento de Ciências Sociais da UNESCO, o brasileiro Arthur Ramos delegou a uma equipe de antropólogos e sociólogos a coleta de dados científicos sobre a questão racial, com a finalidade de definir o “conceito de raça” e “sintetizar”, em termos nítidos e facilmente compreensíveis”, o Estado do conhecimento a respeito da “temática extremamente controversa das diferenças raciais” (HOFBAUER, 2006).

As diferenças sociais, culturais e o modo como eram propagadas a relação racial no Brasil levaram a Unesco a encomendar uma série de estudos para compreender o “segredo” da reputada harmonia racial do Brasil, num mundo marcado pelos horrores do racismo e do genocídio (TELLES, 2003).

Hofbauer (2006) e Guimarães (2009), a partir de Marcos Chor Maio, expressam sobre a divisão do trabalho dos patrocinadores dos estudos contratados pela UNESCO. Guimarães (2009) divide, em três gerações, os estudos realizados: na primeira geração, as influências intelectuais de Gilberto Freyre, Charles Wagley, Donald Pierson; Roger Bastide, Florestan, Fernandes, Costa Pinto, Thales de Azevedo, Oracy Nogueira, René Ribeiro, Guerreiro Ramos, Pierre van den Berghe e Marvin Harris fazem parte da segunda geração e Fernando Henrique Cardoso e Octavio Ianni, da terceira geração.

Os estudos desses pesquisadores foram fundamentais para o país ao buscar compreender como o racismo foi sendo construído e sedimentado na sociedade brasileira. Dessa forma, pesquisar a Lei n.º 10.639/2003, enquanto ação afirmativa, passa pelos estudos teóricos que esses pesquisadores desenvolveram no sentido de demonstrar, em diferentes pontos do país, as questões das relações raciais. Nessa linha, Mota (2017), diz que a implementação da Lei 10.639/03 trouxe, como proposta, resgatar a cultura afro-brasileira e combater o racismo que ainda insiste em manchar o tecido multicultural da identidade nacional com a produção das desigualdades raciais para a população negra.

A seguir, vamos trazer as contribuições de alguns desses pesquisadores para essa temática que custa caro aos afrodescendentes e ao próprio país como um todo, principalmente para o grupo branco.

Florestan Fernandes, da USP, foi nomeado o principal pesquisador do Projeto da Unesco. Segundo Hofbauer (2006), ele foi um dos poucos pesquisadores pós-guerra que trouxe grandes contribuições para as pesquisas de “discriminação racial” e das “civilizações dos negros”. A Unesco, inicialmente, convidou Pierson e Roger Bastide para dirigirem e

desenvolverem pesquisa com o objetivo de investigar as questões das relações raciais no Brasil. Como Pierson havia assumido o compromisso de estudo no vale do Rio São Francisco, o diretor da Unesco passou, então, a tarefa para Roger Bastide, que insistiu para que integrasse sua equipe o Florestan Fernandes, como coparticipante na direção da pesquisa (PAIXÃO, 2014; HOFBAUER, 2006). Os dois cientistas do projeto de estudo *Preconceito racial em São Paulo* (1955), Bastide e Fernandes, apontaram algumas dificuldades ligadas à concepção. Hofbauer (2006) afirma que eles constataram que a “natureza e a função” do “preconceito racial” ainda não eram bem conhecidas pela sociologia e que a maioria dos estudos empíricos desse tipo tinha sido feito nos Estados Unidos, em situações de “segregação racial”.

Registra ainda Hofbauer (2006) que os dois pesquisadores questionaram a ideia muito divulgada, segundo a qual não haveria “preconceitos de cor” no Brasil e criticaram Pierson por não ter diferenciado suficientemente entre “preconceito de classe” e “preconceito racial”. Nesse sentido, Florestan Fernandes externa essa preocupação:

Embora se tenham demonstrado preocupados com o perigo das reificações dos conceitos, tanto Fernandes como Bastide baseiam suas análises numa concepção da história do Brasil que dicotomiza a sociedade escravista entre mundo dos senhores e o mundo dos escravos, entre brancos e negros, livres e cativos. Fernandes [...] concebe a sociedade escravista como uma sociedade de castas, caracterizada por tendências de endogamia. Embora Fernandes aceite certa permeabilidade das castas que “permitia a elevação de escravos à condição de homens livres e o acesso de mestiços” à camada senhorial”, e não negue a existência de “intercomunicações e intimidades” entre senhores brancos e escravos, [pois] “as duas camadas raciais constituíam” para ele, “dois mundos cultural e socialmente separados antagônicos e irredutíveis um ao outro”. Para Fernandes esses dois mundos representavam “códigos éticos” diferentes que não se confundiam em nenhum ponto; diz o autor: “Na verdade, senhores e escravos formavam duas sociedades distintas, que coexistiam no seio de uma ordem social inclusiva”. (HOFBAUER, 2006, p. 272).

Assim, percebe-se que Florestan Fernandes tinha a preocupação com a estratificação racial, cuja análise das relações raciais decorre da mudança na estrutura social, principalmente, das transformações resultantes da generalização do trabalho livre e da expansão das relações de trabalho capitalista (HASENBALG, 2005).

Assim, Fernandes (2007), em seu livro *O negro no mundo dos brancos*, indica que houve um momento em que os cientistas sociais aderiram à ideia de que a ascensão constitui um indício de ausência de preconceito e de discriminação racial. No entanto, as pesquisas demonstraram que tais desigualdades dificultaram a ascensão social de minorias étnicas ou raciais. Nesse sentido, afirma Fernandes (2007), que a abolição não afetou somente os

ex-escravos, mas também os homens livres de cor, uma vez que a abolição foi realizada pelo branco para o branco. Assim, nessa perspectiva, o negro sai do regime servil sem condições para se adaptar ao sistema de trabalho e à economia urbano-comercial, então, o “homem de cor” viu-se duplamente espoliado.

É nesse contexto que vários autores vão expressar que o negro, mesmo após liberto, busca a sua segunda libertação (NASCIMENTO, 2017). Santos (2016) explica que, na contramão das teses freyreanas de uma convivência pacífica entre grupos raciais ou ao considerar que a raça não é instrumento de desigualdade racial social, em Fernandes, o autor vê o reconhecimento da falsificação ou a não existência das condições de igualdade e de justiça social entre brancos e negros, embutido nas máximas: “O brasileiro tem preconceito de ter preconceito”, que também é citada por Paixão (2014). Essa forma de preconceito será denominada por Fernandes (2007) como *preconceito reativo*.

Após 20 anos, Bastide e Fernandes (2007) apresentaram resultados da pesquisa, em que, apesar de ser considerado importantíssimo por descortinar a falsa ideia que, no Brasil, não existe racismo e desigualdades raciais, eles receberam inúmeras críticas no meio acadêmico e político. Santos (2016) assevera que:

Um dos pontos chave da crítica que Florestan Fernandes sofreu no âmbito acadêmico e político, inscrita em Bento (2002), Hasenbalg (2005), Salgueiro (2005), é a ideia, reproduzida por muitos autores da Escola de Sociologia Paulista, como Ianni (1988), de que a origem das desigualdades raciais vivenciadas pelos negros no Brasil, principalmente no processo pós-abolição, se explicaria exclusivamente pelo passado escravista. Para Fernandes (2007), a discriminação racial e os preconceitos de cor/raça são, nessa direção, oriundos da “complexa herança do passado”, ou originados da persistência de fatores arcaicos e arcaizantes na esfera das relações raciais. (SANTOS, 2016, p. 215).

Ressalta-se a importância do estudo de Florestan Fernandes (1955) para as questões das relações raciais, uma vez que, segundo Santos (2016), foi o reconhecimento do estudioso que despertou a atenção para o fato de que a discriminação racial e o preconceito de cor são produzidos com barreiras, tanto no processo de mobilidade social vertical ascendente quanto na conquista do prestígio social, da riqueza (renda) e do poder político.

É mister ressaltar que as pesquisas coordenadas por Florestan Fernandes, segundo Telles (2003), surpreenderam os seus patrocinadores (UNESCO), ao trazer pontos que contrariam a pesquisa realizados pelos brasilianistas norte americanos, como a desenvolvida por Charles Wagley e Marvin Harris. Florestan afirma que o racismo no Brasil era muito difundido na sociedade brasileira, mesmo que os próprios negros tinham uma relação direta face a sua mobilidade social. Para Florestan Fernandes o preconceito racial e discriminação

eram conceitos de classes capitalistas, logo o racismo desaparecia com o desenvolvimento (TELLES, 2003).

É neste contexto em que população negra brasileira encontra dificuldade de mobilidade social, enfrentando preconceito e discriminação que esta pesquisa sobre EREER busca evidenciar, trazendo dados relevantes para implantação e implementação da lei das relações étnico-raciais no país.

Contrapondo as afirmações de Florestan Fernandes, Carlos Alfredo Hasenbalg, na finalização de sua tese pela Universidade da Califórnia em Berkeley, aponta que o racismo era compatível com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, uma vez que a dominação racial e o status de inferiorizar os negros ainda prosseguia em nossa sociedade, desta feita adquiriu um novo sentido o de servir aos interesses materiais e simbólicos dos grupos dominantes brancos que desqualificariam os concorrentes os negros (TELLES, 2003).

Para a fundação sobre as questões raciais, Hasenbalg (2005), traz o conceito de raça utilizados por alguns pesquisadores, “raça é uma dimensão muito peculiar por causa da adscrição e da ausência de mobilidade social, ao passo que, para outros, a raça acarreta uma estrutura sociorracial ou um sistema separado de estratificação racial que prevalece sobre a estratificação socioeconômica”. A partir desses conceitos, ele estabelece narrativas no sentido de demonstrar as questões raciais que estiveram e estão presentes na sociedade brasileira, na sua expressão o componente final da situação colonial é o racismo empregado como princípio de dominação social, através do qual o grupo visto como inferior ou diferente em termos de supostas características biológicas é explorado, controlado e oprimido por um grupo supra ordenado.

Hasenbalg (2005), a partir da tríade capitalismo, escravismo e racismo, menciona que estiveram relações diretas para a expansão internacional europeia, com ascensão da burguesia ao poder, ajudando assim, para a produção do racismo e do preconceito racial. O racismo, enquanto criação ideológica estão articuladas com práticas estruturadas na estratificação, na mobilidade social e na estrutura de classe. Nessa direção para ele raça é um atributo socialmente elaborado estando relacionado principalmente no aspecto de subordinação e de reprodução (formação, qualificação – submissão) das classes sociais.

Vale ressaltar os beneficiários da exploração econômica, que compõe a dicotomia da teoria das classes, que segundo Hasenbalg os beneficiados não foram apenas os capitalistas, mas também a maioria da população branca – aqueles brancos sem propriedades dos meios de produção. Na lógica estabelecida os capitalistas brancos beneficiam diretamente da exploração dos negros, já os outros brancos têm benefícios indiretos, assim, os brancos

aproveitam do racismo e da opressão racial para tirar proveitos e vantagens, com diz ele vis-à-vis a população negra.

O privilégio branco continuam dando melhores oportunidades de mobilidades social e de acesso diferencial nas mais elevadas e variadas dimensões da estratificação social. Nascer branco numa sociedade multirracial constitui uma espécie de posse, afirma Hasenbalg (2005). E sintetiza dizendo que raça, como traço fenotípico historicamente elaborado, é um dos critérios mais relevantes que regulam os mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes e no sistema de estratificação social.

Nesse processo a desigualdade racial, mesmo como o desenvolvimento industrial não desaparecia como acreditava Fernandes, aliás como apontou Hasenbalg (2005) a partir de dados estatísticos do governo, desmistificando a democracia racial nos anos de 1980.

Hasenbalg (2005), a partir dos resultados dos censos demográficos e ao estabelecer comparativos entre as chances de ascensão e a decadência socioeconômica de brancos, pretos e pardos, chegou a importantes conclusões, entre elas que as chances de ascensão social de dois indivíduos com condições de classe similares, os autodeclarados “brancos” têm cerca de duas vezes mais chances de ascender socialmente do que os autodeclarados “pretos” ou “pardos”. Esse dado foi importante para mostrar que as desigualdades raciais entre esses grupos não se deviam somente à classe de origem e não eram apenas sobrevivência do passado, como queria Florestan Fernandes, ou seja, a raça/cor dos indivíduos é um elemento fundamental na distribuição de oportunidades no mercado de trabalho do Brasil urbano e industrial independentemente de suas classes de origem. O autor argentino notou que os indicadores demográficos de “pretos” e “pardos” eram bastantes similares entre si.

Carlos Hasenbalg (2005) não negava a importância do desenvolvimento da sociedade de classes no entendimento e no enfrentamento das desigualdades raciais. Porém, reafirmava que sem mobilização política dos não brancos não haveria superação das desigualdades raciais, haja vista uma país racializado cujos brancos têm privilégios raciais históricos que não querem perder. O trabalho de Hasenbalg não só colheu evidências substantivas da existência do racismo no Brasil, mas também de suas consequências duradouras mesmo depois de nossa industrialização. O racismo seria, assim, operante na modernidade e fundamental na estruturação de nossas desigualdades raciais e sociais brasileiras.

A tese de Hasenbalg (2005) é uma profunda pesquisa que demonstra como o Estado brasileiro, a partir do processo de segregação racial, condiciona e coloca os negros e mulatos às margens do processo de desenvolvimento do país. Ele demonstra como as questões

espaciais e territoriais estiveram presentes e fizeram parte da estratégia política e econômica da construção de duas nações, as que pertencem à parte desenvolvida e industrializada que beneficiou sobretudo as pessoas brancas, em especial aos imigrantes estrangeiros que ocuparam especialmente a região sudeste, em detrimento de outras regiões que apresentou um grau muito forte grau de subdesenvolvido.

A concentração espacial dos negros e mulatos em regiões estagnadas e subdesenvolvidas, dificultava a igualdade de oportunidades tanto econômica quanto educacionais, que segundo o autor, é causadora das desigualdades raciais contemporâneas. A abolição dos escravizados, não representou a liberdade em sua plenitude para todos os ex-escravos, em especial para aqueles que estavam na região nordeste, que permaneceram atrelados às atividades agrícolas monocultura da produção de cana-de-açúcar, o que contribuiu para a pouca mobilidade social, uma vez que os negros permaneceram ligados ao processo de servidão, herança escravista. Por outro lado, com o Sudeste ocupando-se da mão de obra estrangeira, os imigrantes brancos tiveram maior facilidade de mobilidade social. Em termos gerais, Hasenbalg (2005) expressa que tanto a mobilidade social intergeracional quanto intrageracional, os não brancos sofrem desvantagens competitivas em todas as fases da sequência de transmissão de *status*. No campo Geográfico, os professores de Geografia podem quando em suas aulas fazer uma discussão aprofundada das questões espaciais e as relações econômicas em que foram submetidos à população negra após a abolição da escravatura. Com isso, considera-se que compreender o espaço geográfico é essencial para que se compreendam as discussões de territórios. Como expressa Polon (2016), o espaço geográfico é um produto resultante das relações socioespaciais que nele se estabelecem, sejam elas de ordens políticas, econômicas ou simbólicas.

Ressalta ainda Hasenbalg (2005) que a distribuição geográfica dos escravos e as pessoas de cor livres concentram-se nos setores econômicos mais atrasados e de menor desenvolvimento industrial, região nordeste e demais regiões do país, enquanto o sudeste desenvolvido. Aponta o autor, que alguns fatores contribuíram para essa diferença no desenvolvimento econômico, entre elas as questões relacionadas ao processo de urbanização, escolarização e alfabetização. Registra-se que a região sudeste proporcionalmente tinha menor contingente de negros em relação as demais regiões em especial à nordeste que recebeu mais de 70% de negros. Por outro lado, o Sudeste recebeu 71% de estrangeiros imigrantes. O que explica a mobilidade geográfica entre o grupo branco e não branco, como expressa o pesquisador (HASENBALG, 2005).

Nessa lógica diferencial estabelecida no desenvolvimento econômico e industrial do Brasil, cria-se duas realidades distintas a sudeste como parte desenvolvida e as demais regiões em especial a nordeste e sul, que nesse período tinha ocupação com maior contingente populacional em relação ao norte e centro oeste. Por isso, Hasenbalg distingue o sudeste do resto país trazendo a região nordeste como representação geográfica das demais áreas. Essa distinção está ligada como dito, aos números de pessoas que ocupavam essas regiões e as atividades econômicas que passou a ser desenvolvidas em especial a partir de 1850, quando há um incentivo governamental para a entrada no país dos estrangeiros imigrantes. Assim, ao invés de incorporar os negros na nova ordem social competitiva, os negros e mulatos continuaram incorporados, agora à plebe urbana e rural, cuja consequência aumentou ainda mais o preconceito e a discriminação racial no Brasil, em especial sobre as pessoas de cor (HASENBALG, 2005).

Hasenbalg (2005), demonstra as questões ideológicas da política do branqueamento, como evidenciamos ao longo desta pesquisa sua prática na construção do Estado brasileiro, ele expressa como os racialistas demonstravam o ideal de branqueamento com superioridade branca e o desaparecimento gradual dos negros, o que resolveriam o problema racial do brasileiro.

A análise e a reflexão que Carlos Hasenbalg (2005) fez em relação às questões das relações étnico-raciais do Brasil, contribuiu para o desenvolvimento de pesquisas sobre essa temática, na perspectiva de trazer como se deu e se dá as relações raciais na sociedade brasileira para os escravos e afro-brasileiros.

1.3 A Geografia e relações raciais

Os paradigmas e os conflitos conceituais que a Geografia apresenta na abordagem e na sua constituição enquanto ciência geográfica, leva-nos a pensar como a Geografia, enquanto componente curricular, pode contribuir para as questões das relações raciais brasileiras, por ser uma ciência que abarca muitas categorias que ajudam a discutir tais questões, não ficando apenas nas questões espaciais e territoriais, pois ela consegue envolver as questões humanas e sociais no espaço geográfico e político. Nesse sentido, a Geografia tem um papel importante na implementação da Lei n.º 10.639/2003, em especial quando as instituições formadoras instituem no currículo de seus cursos tanto de Licenciatura quanto de Bacharelados a EREER, uma vez que pode possibilitar uma visão geral daquilo que se

propõe na Lei e na diretriz curricular nacional. É nesse sentido que faremos uma breve passagem histórica como surge a Geografia enquanto componente curricular.

A constituição da Geografia enquanto ciência passou por várias transformações ao longo do tempo, especialmente, quanto à evolução teórico-conceitual. Nesta pesquisa, em função da delimitação do tema e por conta da limitação temporal, não aprofundamos as discussões desenvolvidas pelos diversos autores que debruçaram no campo conceitual da Geografia. Dessa maneira, a opção foi trazer um panorama geral do arcabouço teórico desenvolvido por diferentes autores em contextos nos quais a Geografia busca se afirmar como Ciência Social.

As transformações, no campo conceitual e teórico, que a Geografia passou ao longo do tempo são importantes para entender e compreender o papel significativo da ciência geográfica nas questões raciais contemporâneas, por ser uma ciência que abarca a discussão de objetos presentes na luta do povo africano e afro-brasileiro, tais como: as questões espaciais, territoriais, as interações entre a sociedade e a natureza.

Nesse sentido, as contribuições que a Geografia vem trazendo para a sociedade são frutos de intensas descrições, análises, discussões, debates para os enfrentamentos teóricos metodológicos que contribuem para a revisão dos paradigmas e de conceitos que a ciência geográfica tem enquanto seu objeto científico. As discussões nas quais nos concentramos é a contemporaneidade, por trazer significativos e profundos debates acerca da não separação da sociedade e do espaço. Contudo, apresentamos uma breve contextualização histórica da Geografia nos diferentes períodos históricos.

Costa e Rocha (2010) afirmam que os saberes geográficos no período pré-científico eram desprovidos de sistematização e organização metodológica, produzidos pelos seres humanos desde a pré-história até a consolidação científica. Segundo eles, abarcam as pinturas rupestres encontradas em cavernas, representando a organização espacial da sociedade, os estudos de astronomia, cartografia, correntes marinhas, organização social, entres outros. Os autores ainda destacam que os povos que viviam na pré-história já desenvolviam conhecimentos que podiam ser considerados geográficos. As contribuições na Idade Média, do povo grego, das civilizações da Mesopotâmia e do Egito demonstraram a incorporação dos conhecimentos científicos na vida social da humanidade (COSTA; ROCHA, 2010).

Percebe-se, nesse contexto, que os conhecimentos geográficos, naquele período, estavam ligados ao processo expansionista territorial. Segundo Costa e Rocha (2010), o objetivo era o conhecimento e a descrição do espaço com vistas a alcançar novos mercados,

ou seja, a ampliação do comércio, e, conseqüentemente, buscavam a expansão territorial e o domínio econômico de novos espaços, o que, para os autores, denota o papel estratégico da Geografia para os povos que a desenvolviam. É com esse princípio imperialista e expansionista que a Geografia surge entre os séculos XVIII e XIX, com bases no positivismo.

A institucionalização da Geografia, enquanto disciplina obrigatória nos currículos escolares, nasce no final do século XIX, na Alemanha (GURGEL e SILVA 2016). Gurgel e Silva (2016) afirmam que a Geografia se consolida na perspectiva positivista, conhecida como Geografia Clássica. Ela é marcada pela neutralidade, pela localização e descrição dos fenômenos da superfície do globo. A Geografia Teorético-Quantitativa, por sua vez, baseia-se no positivismo lógico (neopositivismo) e no raciocínio hipotético-dedutivo, utilizando-se o método matemático e estatístico no desenvolvimento dos seus estudos. Assim, esse paradigma foi responsável pela reformulação do conceito de natureza, um dos fundamentos importantes na ciência geográfica. No Brasil a corrente positivista influenciou o sistema educacional brasileiro, uma vez que, em 1837, o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, institucionalizou a Geografia enquanto disciplina. Cumpre destacar a influência de Delgado de Carvalho, enquanto “diretor do Colégio Pedro II (1933), local onde processou a unificação dos programas de ensino de Geografia em todo o país; diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais do Departamento de Educação Nacional (1933) e membro da Comissão do livro Didático (1939) - IBGE, 2009, p. 12). Se por um lado Delgado de Carvalho muito contribuiu para o ensino da Geografia no Brasil, ao escrever a história do pensamento geográfico escolar, as obras didáticas de Delgado de Carvalho além do papel na formação dos alunos na escola do primeiro e segundo graus (hoje ensino fundamental e médio) tiveram valores importantes para os currículos e programas da época, pois tendiam para uma geografia determinista. Nesse contexto que Mota (2017), expressa que é possível no decorrer de suas publicações notar no autor a reprodução do negro como um produto do meio natural, apresentando-o como o invisível e o sem cultura, reconhecido apenas pela mão de obra, numa representação que contribuiu para o desenvolvimento do sistema escravagista na formação do Brasil, sem fazer qualquer consideração relevante se comparado com o branco.

Essa visão positivista na Geografia brasileira irá perdurar até a década de 1950 quando da então chamada revolução teórico-quantitativa (GURGEL; SILVA 2016). Na década de 1970, a Geografia entra em um novo momento histórico. As ocorrências decorrentes da segunda Guerra Mundial, no contexto econômico, político e sócio espacial, e

o processo de globalização desencadearam novas formas de pensar e ensinar a Geografia (GURGEL; SILVA, 2016).

Segundo Costa e Rocha (2010), a perspectiva positivista contribuiu para a constituição de uma ciência preocupada em atender aos anseios capitalistas e para a expansão territorial e comercial no contexto de plena ascensão da burguesia alemã, que, ao entrar tardiamente nas relações de produção, utilizou dessa nova ciência para atingir suas necessidades imperialistas.

A esse respeito, Costa e Rocha (2010) e Polon (2016) esclarecem que a Geografia teve profundas dificuldades para se desligar dos interesses imperialistas inclusos em sua formação. É a partir dessa visão que, no século XIX, o determinismo geográfico foi utilizado para justificar o processo de expansão no continente africano e asiático, tendo, como expoente, o geógrafo alemão Friedrich Ratzel, um dos grandes teóricos da Geografia, considerado como “pai da geopolítica”, para quem o espaço é a base para a vida do homem, sendo o domínio do espaço o elemento crucial que transforma a história do homem. Vale registrar que, nesse contexto, de acordo com os autores, o homem é introduzido nas discussões como uma espécie animal que busca a se adaptar e controlar o meio natural – uma visão ancorada no darwinista social (POLON, 2016). Moraes, na obra *Geografia pequena História Crítica* (1998), afirma que:

A Geografia proposta por Ratzel privilegiou o elemento humano e abriu várias frentes de estudo, valorizando questões referentes à História e ao espaço, como: a formação dos territórios, a difusão dos homens Globo (migrações, colonizações, etc.), a distribuição dos povos e das raças na superfície, o isolamento e suas consequências, além de estudos monográficos das áreas habitadas [...]. Manteve a ideia da Geografia como ciência empírica, cujos procedimentos de análises seriam a observação e a descrição. [...] **Ratzel manteve a visão naturalista: reduziu o homem a um animal, ao não diferenciar as suas qualidades específicas;** assim, propunha o método geográfico como análogo ao das demais ciências da natureza (MORAES, 1998, p. 57, grifos nossos).

Vale notar que seus discípulos radicalizaram as colocações de Ratzel, constituindo o que se denomina “escola determinista de Geografia”, “doutrina escola determinista de Geografia” ou “doutrina do determinismo Geográfico”. É na França, no final do século XIX, que o possibilismo, cujo expoente é o francês Vidal de La Blache, ao criticar o determinismo de Ratzel, coloca o elemento humano na concepção das relações entre homens e natureza (COSTA; ROCHA, 2010). Para La Blache, a Geografia é a ciência dos lugares e não dos homens, visto que a preocupação estava em estudar a ação humana materializada sobre o espaço e não das relações sociais e seus efeitos (COSTA; ROCHA, 2010).

O geógrafo francês tinha em seus estudos regionais a preocupação em descrever minuciosamente os quadros físicos, humanos e econômicos para posteriormente apresentar as relações existentes. Formou importante escola na França, tendo inúmeros discípulos que levaram seus estudos adiante. Os possibilistas, assim, como os deterministas, não consideravam o homem como um ser social. Os avanços do possibilismo estão a compreender a influência e a capacidade de transformação do homem sobre o meio natural. O que interessava no debate era ação transformadora do homem, porém, foram deixadas de lado as relações sociais constituídas historicamente e seus efeitos políticos e econômicos sobre o meio. (COSTA; ROCHA 2010, p. 33-34).

Nesse contexto, muitos outros autores vão fundamentar as questões conceituais da Geografia enquanto ciência, definindo as concepções básicas de espaço, lugar e território. É nessa discussão teórica filosófica que a ciência geográfica vai incorporando os fenômenos sociais enquanto elemento transformador da sociedade, e é nesse movimento que surge na renovação da Geografia. Em *Geografia Pequena História Crítica*, Moraes (1998) aponta o pensamento de Vidal de La Blache:

Para Vidal de La Blache é possível observar o sutil argumento que, num mesmo discurso, critica o expansionismo germânico, ao mesmo tempo em que resguarda uma legitimação da ação colonial francesa. [...] Nota-se que a ação imperial francesa não se concentrava na Europa; era principalmente um expansionismo colonial, que tinha por espaço a Ásia e a África. Aqui se criticava a expansão alemã. Por outro lado, estes dois últimos continentes abrigariam sociedades estagnadas, imersas no localismo, “comunidades vegetando lado a lado”, sem perspectivas de desenvolvimento. Aqui, o contato seria necessário para romper este equilíbrio primitivo. Ao definir o progresso como fruto de relações entre sociedades com gênero de vida diferentes, num processo enriquecido, Vidal de La Blache abriu a possibilidade de falar da “missão civilizadora do europeu na África”. (MORAES, 1988, p. 71).

Moraes (1998) destaca que a proposta de Vidal de La Blache não rompeu com as formulações de Ratzel, uma vez que as diferenças residiam nos pontos do relativismo, em que se negava a ideia de causalidade, destacando ainda que a falta de leis foi uma das maiores razões da crise da Geografia Tradicional:

[...] articularam-se nas dualidades que permearam toda a produção geográfica: Geografia Física e Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional, Geografia Sintética e Geografia Tópica. Sempre a resolução de um dos problemas acarretava a não solução do outro dualismo. Vidal de La Blache, por exemplo, formula uma proposta que resolve o primeiro e o terceiro dualismo, porém à custa do segundo; sua Geografia é unitária e sintética, entretanto abre mão da generalização, pela perspectiva regional. Harsthshorne resolve esta última questão, com a ideia do estudo nome ético e ideográfico, entretanto somente através de uma Geografia tópica. E assim corre em todas as propostas. Todas estas questões forneceram as razões formais para a crítica do pensamento geográfico tradicional,

e, assim, foram as condutoras do início do movimento de renovação. (MORAES, 1998 p. 97).

As discussões conceituais ampliam-se ao ponto que, na década de 1970, surge um novo modo de perceber as problemáticas da Geografia: a corrente de pensamento denominada de Geografia Humanista e Cultural, que, segundo Polon (2016), promoveu um processo de valorização do conceito de paisagem, bem como de região, enquanto que a concepção de espaço adquire a ideia de espaço vivido. Concordamos com Polon (2016), quando afirma que entender o espaço geográfico é essencial para que se compreendam os demais conceitos da Geografia, de modo que se torna inviável uma discussão sobre territórios se não considerar a dimensão espacial na qual está a base de todas as transformações ocasionadas pelas relações sociais. Polon (2016) destaca ainda que:

O espaço geográfico é um produto resultante das relações socioespaciais que nele se estabelecem, sejam elas da ordem [...] política, econômica ou simbólica. E neste sentido, a sociedade tem papel fundamental, uma vez que as relações que os homens estabelecem entre si acabam por refletir na dinamização do espaço, configurando e reconfigurando este constantemente, em conformidade com os vários períodos históricos. (POLON, 2016, p. 92).

É nesse período que o pensamento social crítico se efetiva, denominado como Geografia Crítica. Nesse contexto, as preocupações sociais passaram a fazer parte das pautas e interesses de discussão dos geógrafos. As profundas desigualdades sociais oriundas do capitalismo começaram a ser intensamente discutidas, especialmente, pela vertente marxista, afirmam Costa e Rocha (2010). É mister frisar que a Geografia Crítica buscou, na sua essencialidade, interpretar o espaço geográfico, considerando as relações epistemológica de espaço e sociedade.

Ressaltamos que a crise na Geografia não era apenas brasileira, como anunciada por Lacoste (1977), na sua clássica obra *A Geografia serve antes de mais nada para fazer a Guerra*, demonstrando as rupturas com a Geografia Tradicional. As críticas de Lacoste (1977) foram fundamentais para a renovação da Geografia, em especial, as dicotomias que engendraram a ciência geográfica, como homem e meio.

Segundo Moraes (1998), os autores da Geografia Crítica vão fazer uma avaliação profunda da crise, pois acham fundamental evidenciá-la, e vão além de um questionamento acadêmico do pensamento tradicional, buscando as suas raízes sociais. Em nível acadêmico, criticam o empirismo exacerbado da Geografia Tradicional. Nesse contexto, afirma Moraes (1998, p. 126):

A unidade da Geografia Crítica manifesta-se na postura de oposição a uma realidade social e espacial contraditória e injusta, fazendo-se do conhecimento geográfico uma arma de combate à situação existente. É uma unidade de propósitos dada pelo posicionamento social, pela concepção de ciência como momento da práxis, por uma aceitação plena e explícita do conteúdo político do discurso geográfico.

A Geografia Crítica rompe com as correntes anteriores e propõe uma transformação social, lutando por uma sociedade mais justa e criticando, ainda, a respeito da despolitização ideológica da Geografia. No Brasil, a Geografia Crítica foi muito bem contextualizada por Milton Santos, juntamente com outros professores, como Manuel Correia de Andrade, Ruy Moreira, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Carlos Walter Porto Gonçalves, Antônio Carlos Robert Moraes, Armando Corrêa da Silva, Armen Mamigonian, Roberto Lobato Correa, entre muitos outros que contribuíram para a ciência ao articulá-la com a vida em sua plenitude, ampliando seu leque de percepção.

Além das correntes filosóficas inerentes à Geografia, uma segunda lógica coloca a Geografia em dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, contudo não podemos estabelecer relações do espaço geográfico, eliminando as interferências e a participação humana nesse meio físico.

Concordamos com Polon (2016, p. 89), ao afirmar que a construção do pensamento científico é um processo complexo. Com base em Santos, ela expressa que o “objeto pode ou não possuir existência objetiva [...], mas o conhecimento será sempre o que está sendo sistematizado pelo sujeito de sua relação como o próprio objeto”. A estudiosa, na esteira de Santos, ainda afirma que a Geografia se utiliza dos termos: paisagem, regiões, territórios, áreas, espaços, mas o que vai designar o conteúdo do estudo é a relação com o sujeito no processo da construção da dúvida.

Essa compreensão conceitual é importante para entendermos as questões das relações raciais constituídas na sociedade brasileira, a partir de dois grupos distintos: o negro e o indígena, que, nas misturas inter-raciais, formam o grupo étnico-racial brasileiro. Nesse sentido, é prudente trazer as considerações feitas por Santos, a partir de Hegel, muito bem apropriadas por Polon (2016) e que nos instiga a pensar:

[...] se a coisa é espaço, região ou qualquer outro recorte, tudo isso será feito pelo sujeito que, no esforço da relação, vai percorrendo o “caminho” que é a construção do conhecimento, na medida em que sua relação com o objeto se transmuta por ser contraditoriamente cumulativa. Nada aqui pressupõe qualquer linearidade. O processo do conhecimento nos permite admitir que hoje conhecemos mais que ontem sem que essa aparente somatória não esteja igualmente embutida todo o

“não conhecer” que o conhecer desvela. (POLON, 2016 *apud* SANTOS, 2008, p. 89).

É nesse período que a Geografia crítica surge no Brasil a partir de reflexões teórico-marxistas. Nesse contexto, a fundamentação do materialismo histórico-dialético, na perspectiva da Geografia crítica, buscou interpretar o espaço geográfico, considerando as relações entre espaço e sociedade como embasamento epistemológico (GURGEL; SILVA, 2016). A Geografia centra-se agora nas relações de trabalho e de produção e o ensino insere-se no estudo de conceitos como divisão internacional do trabalho, globalização, problema das questões ambientais, relações de produção, entre outros como apontam Gurgel e Silva2016 a de Vesentini.

Ainda no campo da Geografia crítica, o cientista Milton Santos, um grande pesquisador, negro, que contribuiu com as concepções de Geografia, notadamente em termos dos conceitos de espaço, tempo e território.

Milton Santos, teve participação efetiva na formação da ciência geográfica, centrado em princípios do materialismo histórico e dialético como método de interpretação. Segundo Saquet e Silva (2008), o autor construiu um dos métodos predominantes no movimento de renovação da geografia, ocorrido no período entre 1960 a 1980 a partir de elaborações sobre a relação tempo-espaço como materialidade central da dialética sócio espacial.

Nas questões das relações raciais que estamos pesquisando, trazendo os conhecimentos científicos da geografia e suas contribuições na aplicabilidade da EREER, é importante neste contexto apoderar-se das questões de espaço e de território que na visão de Milton Santos, não há uma definição única. Para Milton Santos uma vez que cada categoria (espaço e território) possui diversas acepções, elas recebem diferentes elementos de forma que toda e qualquer definição não é uma definição imutável (SAQUET; SILVA, 2008).

Por uma Geografia nova, Milton Santos procura responder as categorias geográficas que ficaram pendentes durante a maior parte do século XX. Os fundamentos de seu pensamento descrito na obra “Por uma Geografia Nova” coloca a Geografia no conjunto das ciências sociais quando define o seu objeto e a coloca no mesmo nível que as demais ciências sociais. Com isso, tem-se uma definição clara do objeto da disciplina.

É durante o século XX com as mudanças técnicas e sociais que ocorrem com grande intensidade que novas realidades sociais surgem e vão sendo interpretadas por grande parte da Geografia. Nesse contexto, as teorias de Milton Santos tornam-se essenciais para entender as mudanças pelas quais o mundo estava passando.

Vale registrar que Milton Santos teceu severas críticas quando da definição da Geografia como Ciência de Síntese, no período em que o pensamento geográfico passava por um processo interno de questionamento, renovação discursiva e intenso debate, como inclusive abordamos anteriormente. Ruy Moreira (2000) aponta que mesmo passado dez anos (1978-1988), o pensamento geográfico brasileiro, passa por um processo interno de questionamento, e, que Milton Santos em sua obra “Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia crítica”, lançada em 1978, traz para esse questionamento aquilo que faltava: a base da sistematização das ideias. Sobre isso, Ruy Moreira (2000) aponta que:

Milton Santos muda a geografia com este livro. Não se limitando a apresentar a historicidade do espaço como uma pura tese, antes tomando-a como uma noção de base, submete o discurso geográfico à mais completa releitura teórica. E numa extensão que vai da crítica epistemológica a uma nova teoria do objeto. Milton Santos insere a Geografia no debate intelectual maior, enfronhando-a com os embates políticos e filosóficos que naquele momento agitam o mundo das ideias. Faz dos temas do mundo das ideias um tema da Geografia a uma nova teoria do objeto (MOREIRA, 2000, p. 33).

Cumprir também, nesta pequena síntese sobre o pensamento geográfico a partir de Milton Santos, as suas contribuições para essa ciência num período em que a Geografia passava por um processo de afirmação enquanto campo investigativo social, trazendo também as suas contribuições para as questões das relações raciais, que muito contribuem para a EREER, especialmente quanto ele menciona em artigos de jornais. Trago aqui fragmentos de artigos escritos por Milton Santos, um deles tratando sobre como é difícil ser negro no Brasil. Para ele, a ética enviesada da sociedade branca desvia do enfrentamento do problema negro e das formas de superação do apartheid à brasileira apenas para o dia da consciência negra, memórias de uma provocação do geógrafo, destacando a seguinte frase: “o racismo em nosso país tem indecente peculiaridade: aqui, os carrascos é que são os ressentidos”.

Ser negro no Brasil é frequentemente ser objeto de um olhar vesgo e ambíguo. Essa ambiguidade marca a convivência cotidiana, influi sobre o debate acadêmico e o discurso individualmente repetido é também utilizados por governos, partidos e instituições (SANTOS, 2000).

Na década de 1980, a Geografia tem um novo enfoque: a Geografia humanista, que se propunha a valorizar a dimensão afetiva. Gurgel e Silva (2016, p. 7), a partir de Correa, menciona que a Geografia humanista assenta na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e “na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal

e, ao invés da explicação, tem a compreensão a base de inteligibilidade do mundo local”.
Vejam os:

Nesta perspectiva, o saber humano e as suas experiências vividas são valorizadas, compreendem que os hábitos, modos de sobrevivência e/ou práticas de vida de indivíduos ou grupo social participam de forma significativa na produção/reprodução do espaço geográfico e da configuração da paisagem. Os estudos deslocam-se das macros análises para a relação entre local-global, valorizando também as micro interpretações. (GURGEL; SILVA, 2016, p. 7).

É no campo da Geografia Humanista que essa ciência tem muito a contribuir nos desvendamentos das questões das relações raciais que ocorrem tanto na educação básica quanto na educação superior. Na visão de Costa e Rocha (2010), a Geografia Humanística, embasada na fenomenologia, procura valorizar as experiências do indivíduo ou do grupo, visando a compreender o comportamento e as maneiras de sentir das pessoas em relação aos seus lugares. Continuam eles afirmando que, para cada indivíduo, existe uma visão de mundo, que se expressa por meio das suas atitudes e valores com relação ao meio ambiente. Nesse contexto, as noções de espaço e lugar surgem como conceitos chaves da Geografia Humanística. Nessa relação, para Costa e Rocha (2010), o lugar é aquele em que o indivíduo se encontra ambientado, no qual está integrado. Assim, o lugar não é todo e qualquer localidade, mas é aquele que tem significância afetiva para uma pessoa ou grupo de pessoas.

Essas categorias são fundantes para a compreensão das questões de territórios, em especial, os territórios denominados negros, que têm ganhado espaço de discussão e aprofundamentos nas pesquisas que estão sendo desenvolvidas no campo da Geografia, como, por exemplo, a construção conceitual e espacial dos territórios negros no Brasil, que Nogueira (2018) tece de forma assertiva para as questões das relações raciais.

Nogueira (2018) afirma que território é um dos conceitos fundamentais da Geografia, enquanto que as relações raciais são essenciais para a compreensão das dinâmicas sociais brasileiras. Para ela, a discussão conceitual de território negro assim como de paisagem, região, lugar e espaço são essenciais para a Geografia. A nosso ver, este tema toma uma dimensão importantíssima quando agrega as questões das relações raciais a partir do contexto da formação do Estado Brasileiro, como expresso no primeiro capítulo desta pesquisa.

Expressa Nogueira (2018) que a discussão do conceito de negro e das relações raciais transpassa para outras áreas do conhecimento, como a sociologia. Para ela, é relevante refletir, especialmente, no caso brasileiro, uma vez que as questões raciais são observadas

diferentemente nos Estados Unidos e na África do Sul. Nesses dois países, a segregação racial não é resultante de uma política de Estado coexistente, e sim do racismo presente na sociedade. Segundo ela, os territórios exclusivamente compostos por negros são raros no Brasil, considerando que outros fatores, como a segregação social, também atuam sobre o espaço. Nogueira (2018, p. 212, grifos do autor) afirma que:

O geógrafo Alex Ratts analisa o pensamento geográfico na produção da antropóloga Lélia Gonzalez, que discute o “lugar de negro”, resultado da segregação racial e espacial, e “lugar negro”, resultado do reconhecimento desse grupo em um determinado espaço. Essa diferenciação é interessante por apontar a naturalização presente na sociedade brasileira de alocar os negros em lugares com menos prestígio, ao mesmo tempo em que combate tal estigma, ao valorizar o lugar negro, aquele em que este grupo racial ocupa por identificação. Ratts ainda traz sua própria contribuição para o debate acerca do território negro, afirmando que eles são espaços “apropriados, marcados, qualificados, por grupos negros, ainda que não sejam exclusivos”.

Nesse breve resumo histórico sobre a ciência geográfica, buscamos traçar as transformações da Geografia ao longo do tempo, especialmente no campo teórico-conceitual, afim de podermos compreender a importância desse componente curricular no trato das questões das relações étnico-raciais, em específico na análise da implementação da Lei n.º 10.639/2003 no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT.

A Geografia, enquanto componente obrigatório do currículo escolar tem um papel preponderante no tratamento das temáticas referentes às questões que abarcam a história da África, dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira, em relação ao negro na formação da sociedade nacional e em toda a trajetória histórica que esse povo sofreu com o processo de escravização imposto pelos europeus a partir do século XVI. Souza (2016), a partir de Santos, afirma que a Geografia contribui para a formação humana. Nessa direção, Santos (2011) chama a atenção para a Geografia por ser uma ciência que tem relação direta com as relações raciais.

A Geografia tem relação direta com a constituição das relações raciais. Aqui, estamos falando de “raça” não como um conceito biológico (aliás, já superado na própria biologia), mas, enquanto conceito social, enquanto construção social que é princípio ordenador de relações sociais – este, se num contexto histórico valeu-se do conceito biológico para se afirmar, hoje já é independente dele, de modo que a desqualificação no campo da Biologia não elimina a raça enquanto dado regulador de comportamento e relações sociais. (SANTOS, 2011, p. 10).

Santos (2009) afirma que a Geografia é uma disciplina fundamental para a constituição dos referenciais posicionais que orientam os comportamentos dos indivíduos e dos grupos. Ele destaca os objetivos do ensino de Geografia:

(i) conhecer sua posição no mundo, e para isso o indivíduo precisa conhecer o mundo; (ii) tomar posição neste mundo, que significa se colocar politicamente no processo de construção e reconstrução desse mundo. Se posicionar no mundo é, portanto, conhecer a sua posição no mundo e tomar posição neste mundo, agir. Saber Geografia é saber onde você está, conhecer o mundo, mas isto serve fundamentalmente para você agir sobre esse mundo no processo de reconstrução da sociedade: se apresentar para participar. (SANTOS, 2007, p. 27).

Souza (2016), a partir de Anjos, assevera que a Geografia é a área do conhecimento comprometida em tornar o mundo e as suas dinâmicas compreensíveis aos estudantes. Ela busca dar explicações para as mudanças territoriais e apontar soluções e reflexões para uma organização espacial. Para esse autor, a Geografia é uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, tendo em vista a heterogeneidade de sua composição étnico-racial, socioeconômica e distribuição espacial. Nesse sentido, ela expressa, a partir de Lacoste (1977), que o professor deve ser o intelectual que não tem medo de criar, ousar e de aprender ensinando.

Santos (2007) afirma que o silenciamento da academia brasileira em relação às questões das relações raciais tem impacto na trajetória acadêmica dos estudantes – negros e não negros–, que têm interesse em desenvolver tais temas. Ele ainda chama a atenção no sentido de qualificar os estudantes que passam pela faculdade de Geografia, afim de abrir discussões na perspectiva da Lei n.º 10.639/2003.

Nesse sentido a disciplina assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural no processo de ensino, planejamento e gestão, principalmente no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim como possibilita apontar as especialidades das desigualdades socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira; ou seja, um contato com um Brasil de uma Geografia complexa, multifacetada e cuja população não é devidamente conhecida. (ANJOS, 2007, p. 115).

Dessa forma, a Geografia, no campo educacional, é uma referência concreta para alterar o quadro de desinformação da população brasileira, no que se refere ao lugar insignificante com que os contextos afro-brasileiros têm sido tratados em quase todos os sistemas e níveis de ensino. Na perspectiva da contribuição ativa da Geografia no desvelar

das questões referentes às relações raciais, Ratts (2010) demonstra o quanto as disciplinas do curso de Geografia podem abordar as questões raciais, conforme se pode observar:

No campo da Geografia, com desdobramentos para o ensino da disciplina, nota-se o crescimento do interesse acerca desses temas conquanto tem implicações diretas na reinterpretção da formação étnica, racial, social e territorial brasileira, bem como de situações que perpassam da escola local à mundial, passando por conflitos fundiários, segregação espacial e construção de lugares étnicos (expressões espaciais da identidade negra, indígena, quilombola, cigana, migrantes) num mundo cada vez mais racializado. (RATTS, 2010, p. 126).

As reflexões sobre os pensamentos geográficos e as contribuições dessa ciência podem desmistificar as questões das relações raciais nos dois níveis educacionais: educação básica e superior, uma vez que essa ciência é disciplina obrigatória do currículo brasileiro na educação básica. As instituições formadoras que oferecem o curso podem e devem incorporar no currículo do curso a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, como estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. Nessa perspectiva, concordamos com Ratts (2010), quando afirma que é no campo da cidadania que se atua uma universidade pública diferenciada étnica e racialmente, com uma atuação em termos de ensino, pesquisa e extensão que mantenha trocas com a diversidade étnica, racial, cultural e social do país, considerando negros, indígenas, quilombolas e outros segmentos sociais como sujeitos de conhecimento. Nessa lógica, para Ratts (2010), os planos escolares, dentro dos estudos geográficos, podem abordar a questão étnico-racial sob diferentes aspectos:

Desde a formação das sociedades africanas da antiguidade ao tempo presente e tendo em vista a triangulação entre Europa, África e América denominada de Atlântico Negro, que se constituiu num patamar de interações políticas e culturais, (GILROY, 2001), temos um quadro extenso de estudos e pesquisas. As diásporas africanas nas Américas que produziu fenômenos nacionais e transacionais como os quilombos (ou marrons, na área de colonização inglesa e cimarrões, palanques e cumbes na área de colonização espanhola), as religiões afro-americanas (a exemplo do vodu no Haiti, santería em Cuba; mina, candomblé, xangô, batuque e umbanda no Brasil). (RATTS, 2010, p. 137).

Nesse sentido, concordamos com Ratts (2010) quando ele afirma que todos os brasileiros em fase de formação escolar e os educadores, na formação continuada, têm ideias a respeito de raça e etnia, de indígenas, negros, brancos, ciganos, árabes e orientais. Afirma ele que “estamos em processo de abertura para o reconhecimento da diversidade étnica, racial e cultural no país e no mundo, abordando-a nos contextos de desigualdade e de reparações de situação históricas de subalternidade” (RATTS, 2010, p. 138).

Diante desse cenário, a ciência geográfica e a geografia escolar têm amplo potencial de reflexão e intervenção. De forma geral, as discussões geográficas acerca da questão étnico-racial, a partir de espaço e relações étnico-raciais, das identidades e territorialidades negras, da geopolítica dos países africanos e dos Territórios e manifestações culturais e religiosas, ganham forças quando essas questões são abordadas a partir das perspectivas da EREER na educação básica. Assim, no ensino de Geografia ganha sentido as inserções das teorias de Milton Santos.

O ensino de Geografia e as relações étnico-raciais apresentam como a ciência geográfica pode discutir e contribuir enquanto disciplina escolar essas questões e como se apresentam no contexto do ambiente escolar, haja vista que a Geografia trabalha com o campo em que se verifica como se dão as relações no espaço. Assim, colabora para formação de cidadãos na escola e do seu entorno, contribuindo para uma educação antirracista ao trabalhar conceitos de diversidade cultural, trazendo a inserção do negro na formação de uma nação multicultural, como é o Brasil, possibilitando entender, enxergar e respeitar a importância do povo negro na sociedade brasileira.

Trazer as questões das relações raciais para a ciência geográfica é evidenciar o que Walter Benjamin (1987) expressa em escovar a história à contrapelo, pois implica em compreender, a partir do olhar do negro, considerando sua cultura, história e sociedade, os elementos que, de certo modo, acabaram por “apagar sua identidade” (LOBO, NEDER e FERREIRA, 2019).

CAPÍTULO II: DESIGUALDADES RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

Consideramos a Lei n.º 10.639/2003 enquanto política de ação afirmativa que na integralidade busca a promoção de igualdade racial curricular e a sua implementação no currículo escolar das instituições de ensino. Portanto, neste capítulo, num primeiro momento, discutiremos sobre os conceitos de racismo, preconceito e discriminação racial no contexto da Lei n.º 10.639/2003; no segundo momento, faremos uma breve retrospectiva histórica brasileira sobre o processo de implantação das políticas afirmativas na educação, em especial nas universidades públicas, por meio das cotas raciais. Na terceira parte do capítulo, abordamos sobre o currículo escolar no contexto da implementação da Lei n.º 10.639/2003.

2.1 Conceitos de Racismo, preconceito e discriminação raciais

Para chegar até ao mecanismo das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008 foram muitos debates calorosos e discursos inflamados dos quais dividiram as opiniões tanto a favor quanto contra nesse processo de aprovação das políticas afirmativas no contexto das características das relações raciais brasileiras. Os movimentos sociais, em especial, os movimentos negros e indígenas no Brasil tiveram atuação de vanguarda para que tanto negros quanto indígenas pudessem acessar as universidades nos diferentes cursos oferecidos por elas. Portanto, necessário se faz compreender as políticas de cotas étnico-raciais que foram implantadas que configuram como um marco na política pública brasileira, com vistas a alcançar o direito público subjetivo à educação, como prescreve a Constituição Federal Brasileira de 1988, em especial, aos povos negros e indígenas, os que mais tiveram acesso precarizados e negados em virtude da racialização brasileira na construção do Estado-Nação.

Nesse contexto, em que o país tem dificuldades de reconhecer a existência do racismo sistêmico, pois, diariamente, somos bombardeados de informações de atos racistas praticados em todo o território nacional, sob diferentes formas, seja como uma simples expressão de brincadeiras, como forma de inferiorizar ou tratar as pessoas de pele mais escura, seja também sob a forma de racismo institucional. A respeito do racismo, Gomes (2005) demonstra como isso ocorre no Brasil comparado a outros países da América Latina e aos E.U.A., indicando que no nosso país tal problema é alicerçado em contradição, sendo negado a sua existência. Para ela, no Brasil, o racismo é ambíguo, pois apresenta-se de

forma muito diferente da de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. Segundo ela, as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade, os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Nessa direção, Munanga (2013) alerta para o problema do racismo do século XXI, independentemente da crença ou não na categoria raça. Segundo ele, o racismo se articula por meio de outras diferenças históricas e culturais, não somente a biológica ou racial. Por tratar de um tema que muito incomoda as pessoas, especialmente, as brancas, o racismo, pelo olhar de Gomes (2005), provoca tensões com diferentes ênfases, concepções e práticas sociais. Assim, ele é colocado como sendo extremamente complexo. O que exige de nós, principalmente afro-brasileiros, um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial. Como forma de compreender a sociedade brasileira acerca do racismo, Gomes (2005) aborda o que alguns dos principais pesquisadores sobre a temática estão evidenciando:

Alguns deles, como Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d'Adesky (2002), afirmam que o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades. Segundo eles, o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional. Na forma individual o racismo manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos, podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens e ou propriedades e assassinatos. A forma institucional do racismo, ainda segundo os autores supracitados, implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos. Estas práticas manifestam também nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil. Manifestam-se também na mídia (propagandas, publicidade, novelas) a qual insiste em retratar os negros e outros grupos étnico/raciais que vivem uma história de exclusão, de maneira indevida e equivocada. (GOMES, 2005, p. 53).

Nessa direção, em que Rosa (2007), a partir de Carmichael e Hamilton, contextualiza o racismo individual como sendo um ato manifesto contra a vida e propriedade de um indivíduo, orientado por motivos raciais, que se expressam, geralmente, de forma violenta. Já o racismo institucional, para os mesmos autores, é orientado pelo funcionamento das forças sociais consagradas e respeitadas pela sociedade. Sendo assim, os mecanismos de discriminação não são fáceis de serem identificados como ato de violência apesar de o serem.

Dessa forma, tanto o racismo individual quanto o racismo institucional são praticados para autoafirmação de quem o pratica, constituindo-se como uma forma de discriminar e inferiorizar a pessoa afim de poder autoproclamar superior (SEYFERTH, 1989). Esta autora, aponta que a crença no branqueamento não desapareceu, pelo contrário, constitui um dogma na sociedade brasileira, já que para ela, por exemplo, até o dinheiro branqueia, mas na efetivação do racismo antinegro brasileiro, ele não tem o poder de anular inteiramente a dita “maldição da cor”. Nessa direção, não temos como ser contrários a essa autora quando expressa sobre a mestiçagem ambíguo da democracia racial brasileira, que proclama a igualdade de todos, mas que exige a manutenção do lugar específico para cada grupo racial. Ainda sobre o racismo, Guimarães (2009) define-o como:

Uma forma bastante específica de “naturalizar” a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como naturais. A atitude na qual se baseia o racismo, assim como todas as outras formas de naturalização do mundo social, está presente – para ficar com exemplos corriqueiros, banais e, para muitos inofensivos – quando se considera que alguém, portador de uma certa identidade racial ou regional como baiano, por exemplo deva reagir a condições climáticas ou sociais de uma certa maneira predita por sua identidade social (sentir mais frio ou menos calor que um gaúcho, por exemplo), independentemente da história de vida e da compleição física e orgânica dos dois indivíduos ou ainda quando se acha que certo Estado da Federação é menos desenvolvido que outro porque o primeiro é povoado por mestiços; ou quando se consideram os naturais de um Estado, mais musicais que de outros Estados, em razão do sangue negro que corre maior quantidade nas suas veias. (GUIMARÃES, 2009, p. 11-12).

Assim como o racismo, outro termo que está presente, de modo sutil ou estampado nas discussões e entendimentos das políticas de ações afirmativas, é o preconceito racial. Este merece também um cuidado todo especial, pois, apesar de ter amparo jurídico, na forma da lei, as sutilezas que são dadas, infelizmente, dificultam a aplicação. Concordamos com as considerações de Gomes (2005) ela pontua que as discussões sobre relações raciais brasileiras são permeadas por uma diversidade de termos e conceitos. Em muitos casos, há discordância em diferentes perspectivas teóricas e ideológicas e, dependendo da área do conhecimento e do posicionamento político, pode causar desentendimento.

Extraído do *Dicionário de relações étnicas e raciais*(2002), de Cashmore e Banton, o termo preconceito vem do latim *prae* (antes) e *conceptu* (conceito). Ele pode ser definido como o conjunto de crenças e valores aprendidos, que leva um indivíduo ou um grupo a nutrir opiniões a favor ou contra os membros de determinados grupos, antes de uma efetiva experiência com estes. Para Gomes (2005), o preconceito é um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia, de uma religião ou de pessoas

que ocupam outro papel social significativo. Zilá Bernd *apud* Gomes (2005) afirma que o indivíduo preconceituoso é aquele que se fecha numa determinada opinião, deixando de aceitar o outro lado dos fatos. É, pois, uma posição sectária que impede aos indivíduos a necessária e permanente abertura ao conhecimento mais aprofundado da questão, o que poderia levá-los à reavaliação de suas posições. Dada a desigualdade racial, Gomes (2005) chama a atenção:

A perpetuação do preconceito racial em nosso país revela a existência de um sistema social racista que possui mecanismos para operar as desigualdades raciais dentro da sociedade. Por isso, faz-se necessário discutirmos a superação do preconceito, juntamente com as formas de superação do racismo e da discriminação racial, pois estes três processos: “se realimentam mutuamente, mas diferem um pouco entre si. O racismo, como doutrina da supremacia racial, se apresenta como a fonte principal do preconceito racial”. (BENTES, 1993*apud* GOMES, 2005, p. 55).

A entrada da população negra em espaços ditos como privilégio ou hegemônicos das pessoas brancas tem causado certos incômodos, o que leva, muitas vezes, à prática da discriminação racial, que ocorre de diferentes formas, pois, assim como o racismo, também vamos encontrar preconceitos individual e institucional. Daí a importância da compreensão do racismo e do preconceito que toma conta do nosso país para que se busque uma sociedade sem ranços, preconceitos e discriminação de vários aspectos: racial, gênero, social e econômico.

Essa compreensão leva-nos a refletir e pensar sobre o preconceito de raça como sentido de posição de grupo, descrito por Herbert Blumer em 1958. Para ele, o preconceito de raça existe num sentido de posição de grupo, em virtude dos sentimentos que membros de um grupo racial possuem em relação aos membros de outro grupo racial (BLUMER, 2013). Ele define quatro tipos básicos de sentimentos que parecem estar sempre presentes no preconceito de raça do grupo dominante. São eles:

(1) um sentimento de superioridade; (2) um sentimento de que a raça subordinada é intrinsecamente diferente e estranha; (3) um sentimento de direito de propriedade sobre certas áreas de privilégio e vantagens; e (4) medo e suspeita de que a raça subordinada abrigue e alimente pretensões sobre as prerrogativas da raça dominante. (BLUMER, 2013, p. 147).

Esses quatro sentimentos básicos são perceptíveis quando o grupo dominador se cerca de todas as formas no sentido de impedir que o outro possa conseguir e fazer parte do grupo do dominante. Nesse campo, é oportuno lembrar os estudos de Oracy Nogueira

(1985), quando estabeleceu comparativo do preconceito realizado mais no Brasil (marca) em relação ao praticado mais Estados Unidos (origem). De forma sintética, podemos deduzir que existe uma barreira racial que impede a entrada de uma pessoa pertencente a um determinado grupo em outro grupo racial, “no mundo dos brancos” (BASTIDE; FERNANDES, 1955).

Ao se considerando o alcance social que se estabelece as ações afirmativas brasileiras, um outro conceito que temos de compreender é o da discriminação, cuja palavra tem o significado de “distinguir”, “diferenciar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam. Gomes (2005), em relação ao termo, chama a atenção para o cuidado que se deve ter para não considerar a discriminação como produto direto do preconceito. Segundo ela, esse tipo de pensamento possui enorme aceitação no Brasil.

Para ilustrar a situação da discriminação racial, Gomes (2005) traz duas explicações acerca do termo: primeiro, a de Maria Aparecida Silva Bento Teixeira, em que o mito da democracia racial afirmava não haver no país preconceito racial, logo, não tem discriminação racial. Para ela, o modelo de preconceito causa discriminação, observando-se a ênfase que recai sobre o indivíduo como portador de preconceito, ou seja, como a fonte que gera a discriminação. Ela chama a atenção para outro foco da análise, mostrando que a discriminação racial pode ser originada de outros processos sociais, políticos e psicológicos, que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo.

Luciana Jaccoud e Nathalie Begin (2002), na literatura especializada, ainda nos apresentam mais algumas distinções entre diferentes tipos de discriminação racial. A mais frequente é a que diferencia entre discriminação direta e indireta. A discriminação direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que a pessoa discriminada é excluída expressamente em razão de sua cor. Já a discriminação indireta é aquela que redundava em uma desigualdade não oriunda de atos concretos ou de manifestação expressa de discriminação por parte de quem quer que seja, mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório. Segundo Gomes (2005), a discriminação indireta tem sido compreendida como a forma mais perversa de discriminação. Ela geralmente alimenta os estereótipos sobre o negro e é exercida sob o manto de práticas administrativas ou institucionais.

Em geral as teorias racistas difundidas na sociedade brasileira, contribuem para a compreensão das desigualdades nas relações raciais no Brasil, a política do branqueamento impostas e vigorantes ainda no nosso meio, velando as questões do preconceito e da discriminação, seja em ação direta ou indireta, bem como por práticas institucionais que barram a entrada de negros em campos ditos de brancos. Assim, é nesse contexto que esta pesquisa torna singular por buscar compreender os entraves e os avanços sejam pedagógicos sejam institucionais da implantação e implementação da EREB no curso de Geografia da UFMT, campus de Cuiabá.

2.2 Processo de lutas por políticas afirmativas na educação

Mesmo após a abolição da escravatura no Brasil, os ex-escravizados e seus descendentes não se livraram da discriminação racial e das consequências dela, como a exclusão social. Segundo Santos (2005), apropriando-se de Bastiste e Fernandes (1955), tornou-se necessário lutar pela “segunda abolição”. Para sair dessa situação, os negros perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas sociais para melhorar a sua posição social e/ou obter mobilidade social vertical ascendente, visando a superar a condição social de excluídos ou miseráveis. Dessa forma, o fim da escravidão, de certo modo, representou não somente o fim de uma tortura, mas o início de outra, uma vez que os recém-libertos não tiveram o devido reconhecimento da cidadania e tampouco reconhecimento do Estado brasileiro, por meio de políticas públicas étnico-referenciadas, em fornecer condições de trabalho e educação para sua sobrevivência autônoma.

Dessa forma, a literatura mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra se libertava, mais passava pela história com o status político de cidadão, todavia, registra-se que, por mais abstrata que tal situação configurasse no contexto da desigualdade racial construída pós-abolição, mais os negros se organizavam e reivindicavam direitos que incluíssem sua história e sua cultura nas escolas (SANTOS, 2007).

O ativismo negro, principalmente no campo educacional, é antigo e tem conquistas inegáveis. No ativismo, destaca-se os movimentos e organizações sociais desencadeados pelos negros por meio de associações recreativas, o que propiciou o surgimento da imprensa negra, principalmente nos anos de 1930. Entre as conquistas mais recentes, a partir dos anos 2000, há a implementação das cotas raciais nas universidades públicas que representou uma das grandes conquistas para a população negra e para o país como um todo. Sobre as ações

afirmativas no Brasil, Adilson Pereira dos Santos, na sua tese de doutorado sobre a implementação da Lei de Cotas em três universidades federais mineiras, aponta que:

Um conjunto de acontecimentos históricos sedimentou as bases do que existe, em termos de política de ação afirmativa no país, alguns dos quais serão apresentados a seguir. Na década de 1930, pressionado pelo movimento operário, Getúlio Vargas baixou o Decreto-Lei n.º 1.843/1939, determinando a obrigatoriedade da reserva para empregados brasileiros, de dois terços dos cargos nas empresas. Esse decreto, que ficou conhecido como a Lei dos dois terços, deveria ser cumprido pelas empresas que exploravam serviços públicos por concessão do Estado e aquelas que exerciam atividades industriais ou comerciais. (SANTOS, 2018, p. 59).

Vale ressaltar que a Frente Negra Brasileira (FNB), no campo social, alcançou grandes conquistas de inclusão de afro-brasileiros, com destaque para o quadro da guarda civil de São Paulo. Isso foi possível devido ao atendimento por parte do Presidente da República, Getúlio Vargas, em que a FNB reivindicou 200 vagas iguais de acesso. Vargas então ordenou à Guarda o imediato alistamento de duzentos recrutas afro-brasileiros. Nos anos de 1930, cerca de quinhentos afro-brasileiros, por meio da ação de Vargas, ingressaram nos quadros dessa instituição, um deles chegando a ocupar o posto de coronel (SISS, 2003).

Nesse contexto, há que se considerar que os movimentos negros mais atuais surgem como herdeiros e continuadores das lutas que vinham ocorrendo desde os primeiros anos de formação do Brasil. Segundo Nascimento (2008), a resistência quilombola, por exemplo, atravessa todo o período colonial e imperial, sacudindo até ruir as estruturas da economia escravocrata. Nessa linha, na perspectiva de os movimentos negros mais atuais surgirem como herdeiros, referências e continuadores das lutas históricas por meio da educação, temos a fala do professor Osvaldo Martins de Oliveira da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), proferida numa palestra do 2º Encontro de Educação Escolar Quilombola: *Etnos aberes e as novas perspectivas para formação dos docentes quilombolas*, em 2019, na “Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda”, da Comunidade Quilombola Mata Cavalu, localizada no município de Nossa Senhora do Livramento-MT:

[...] Não há muito tempo que as comunidades quilombolas estão reivindicando, o quê? “Escolas, nós queremos ter escolas”. Como diz o texto de Silvana Santos que, em 1930, eles queriam que os filhos estudassem para que não passassem pelo mesmo sofrimento que eles passaram. Aí um fazendeiro responde assim: “peão preto não precisa estudar não, aqui vai ter serviço para muito tempo para vocês”. O que o fazendeiro pôde concluir é que escola proporciona uma outra qualificação para os quilombolas, porque se eles tiverem outros meios de sobrevivência, “eles não vão trabalhar mais barato para mim, eu não vou ter um monte de gente aqui na

nossa pavoça trabalhando baratinho para mim, porque as meninas que trabalhavam para mim antes não queriam estudar, depois resolveram estudar e eu fiquei sem a mão de obra aqui”. E isso quer dizer que “a carne mais barata do mercado é a carne negra”. Os corpos mais baratos no meio rural, no meio urbano e, mesmo no prostíbulo, é a carne negra, porque foi negado o acesso à escola. Agora, nós temos algumas referências e são essas que temos que lutar para que elas se tornem as referências das nossas crianças, pessoas que lutaram com todas as forças para ter escola e o acesso a escrita e a leitura. Que a história do seu Antônio Mulato vire uma história de referência para vocês, um herói da construção de escola [...]. (OLIVEIRA, 2019).

Nessa direção, podemos dizer que o caminho para se despertar para a cidadania é o da educação. Nesse caso, a compreensão das diferenças sociais e raciais criadas, em especial, no que tange ao racismo é fundamental para a busca da superação do que veio a ser o mito da democracia racial brasileira.

A percepção de Nascimento (2008) é a de que o registro documental dos movimentos negros da primeira metade do século, que se seguiu após a abolição da escravatura, é bastante precário. Ela ressalta que a precariedade do registro decorre, em parte, da trajetória de uma comunidade com frágeis poderes econômico e político e por serem movimentos formados, em sua maioria, por entidades perenes sujeitas à instabilidade, à escassez de recursos, infraestrutura, espaço físico e apoio de outros setores da sociedade civil. Ela destaca alguns movimentos que demonstram a busca de lutas antirracistas:

Complementada e ampliada no abolicionismo de figuras como Luís Gama, José do Patrocínio e os Irmãos Rebouças, bem como nos heróis negros anônimos das Revoltas dos Búzios e dos Malês, do Quilombola das Camélias (Silva, 2003) e de tantas outras iniciativas, essa luta antirracista afro-brasileira define-se de novas formas após a abolição. A Revolta da Chibata, por exemplo, liderada pelo Marinheiro João Cândido em 1910, foi ocultada de forma diligente pela história oficial e desvelada apenas décadas depois (MOREL, 1979 *apud* NASCIMENTO, 2008, p. 94).

Como falamos anteriormente que a educação já era considerada espaço prioritário de ação e reivindicação da população negra. Quanto mais a população negra libertada passava pela figura da história com o status político de cidadão, mais os negros se organizavam e reivindicavam por escolas que incluíssem sua história e sua cultura (GOMES, 2012).

No campo educacional, o sistema da educação funcionava como aparelhamento de controle na estrutura de discriminação cultural. Assim, em todos os níveis de ensino brasileiro – primário, secundário e universitário –, as matérias ensinadas constituíam num ritual de formalidade das salas da Europa (NASCIMENTO, 2017). Os métodos e procedimentos educacionais implantados no Brasil foram reproduzidos a partir dos métodos e organizações europeias e norte-americanas. Dessa forma, as leis educacionais do período e

a organização curricular das instituições educacionais refletiam uma realidade totalmente diferente do contexto nacional, isso ocorria na formação escolar tanto no nível elementar quanto no nível superior. Além disso, a população negra era ultrajada do processo:

Tampouco à universalidade da universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo ocidental europeu ou norte-americano se repete e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros. (NASCIMENTO, 2017, p.114) grifos nossos.

Esses pontos trazidos por Nascimento (2017) sobre o processo educacional para população negra são fundamentais para esta pesquisa. Ressalta-se a somatória de esforços desencadeados pelos movimentos sociais, coletivos e grupos criados pelas universidades brasileiras no sentido de promover políticas e programas para a população afro-brasileira que valorizem a história e a cultura do povo negro. Um dos resultados desses movimentos foi em 2003: a institucionalização da Lei n.º 10.639/2003, passo inicial para a reparação humanitária da população negra e da sociedade brasileira, uma vez que abriu caminhos para a nação brasileira adotar medidas no intuito de corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e da discriminação racial estrutural e historicamente produzidos.

A marca deixada pela ausência de uma oferta regular de educação para a população negra, no início do século XX, atingia todas as faixas etárias, da infância até a adulta. Quando criança era levada a trabalhar para ajudar na manutenção da família e, dessa forma, o processo de escolarização, quando era possível, ocorria na idade adulta. As mulheres tinham outro caminho, distante do processo educacional, pois eram encaminhadas para orfanatos, sendo preparadas para o trabalho doméstico ou de costura. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava serem empregadas domésticas não remuneradas (GONÇALVES; SILVA, 2007).

A ausência de políticas educacionais pelo poder estatal fez com que os movimentos negros, principalmente os de São Paulo, ofertassem escolas com vistas a alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras. Sobre essa questão, Gonçalves & Silva (2007) registram o denso estudo realizado por Regina Pahim Pinto e Clóvis Moura, em que apesar de que os pontos de vista sejam opostos, apontam os negros se organizaram politicamente e se atribuíam a responsabilidade da educação, como apontam muitos jornais negros dos anos de 1920 e 1930. A imprensa negra, por meio dos

jornais, publicava materiais chamando a atenção da população negra para matricular seus filhos em escolas ligadas a entidades negras. Vejamos:

Nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que via dos anos 20 ao final dos anos 30, encontravam-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos. (GONÇALVES; SILVA, 2007, p.193).

De certa forma, a imprensa negra, com o tom de contundência e cunho combativo, buscava sensibilizar a comunidade negra pelo coração, pois, às vezes, a linguagem era tão potente que funcionava como uma espécie de crítica aos comportamentos nos meios negros, considerados negativos à causa negra (GONÇALVES; SILVA, 2007). Estes autores, indicam ainda que a experiência escolar mais completa foi empreendida pela Frente Negra Brasileira, que elaborou uma proposta de educação política, com os objetivos de: agrupar, educar e orientar a população negra e não negra. Para tal:

Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam também alunos de outras raças. O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos e não remunerados. (PINTO, 1994 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 199).

Registra-se que a busca por uma educação para a população negra também foi reconstruída pela Frente Negra Pernambucana (FNP). Outra organização negra que aliou o teatro com a educação como bandeira de luta em prol da raça negra foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) em 1944, que tinha Abdias do Nascimento como líder. Nascimento (1978) *apud* Gonçalves & Silva (2007) expressa que o TEN tinha proposições relativamente realizáveis: “ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundários e universitário, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica” (NASCIMENTO 1978 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2007, p. 207). Assim, os membros do TEN acreditavam que seria possível combater o racismo por meio de procedimentos culturais e educativos, restituindo a verdadeira imagem histórica do negro (NASCIMENTO *apud* GONÇALVES; SILVA, 2007).

Na década de 1940, os movimentos negros internos e externos se intensificaram, realizando seminários e conferências nacionais e internacionais com o objetivo de assegurar políticas de igualdade entre para a população negra. Em 1948 e 1968, dois fatos repercutem diretamente nas questões das relações raciais no país: o primeiro refere-se à Declaração dos Direitos Humanos, com adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção fundamentais às pessoas; e o segundo, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial.

Em Durban, na África do Sul, de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, é realizada a III Conferência das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas que, entre outras bandeiras, defendeu a adoção de políticas afirmativas para a população afrodescendente na área da educação e do trabalho. O documento final da Conferência propôs a adoção de ações afirmativas para garantir o maior acesso de afrodescendentes às universidades públicas, como estratégia para obter uma igualdade plena e efetiva na sociedade. De modo a integrar os seguimentos populacionais discriminados, as recomendações 107 e 108, do referido documento, defendem a importância de os Estados adotarem ações afirmativas étnica e racialmente referenciadas como intuito de amenizar os impactos das desigualdades raciais do passado e do presente na vida das populações negra, indígena e quilombola. Sobre isso, temos:

[...] com o advento dessa conferência, deflagrou-se um acalorado debate público em âmbito nacional, envolvendo tanto órgãos governamentais quanto não-governamentais interessados em radiografar e elaborar propostas de superação dos problemas oriundas do racismo e de seus derivados. O então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu um Comitê Nacional, composto paritariamente por representantes de órgãos do governo e da sociedade civil organizada. Entidades dos Movimentos Negros, Indígena, de Mulheres, de Homossexuais, de Defesa da Liberdade Religiosa também mobilizaram intensamente nesse diálogo como o governo. Com o término da Conferência, diante da Declaração e do Programa de Ações, a sociedade civil organizada passou a monitorar e exigir que as medidas reparatórias fossem implementadas. (HENRIQUE; CAVALLEIRO, 2005, p. 216).

Nessa direção, foi no Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, que surgiu os primeiros conceitos nacionais de ações afirmativas, influenciados pelos conceitos dos Estados Unidos, um dos primeiros países do mundo a ter experiência de ações afirmativas, por meio de cotas. No final dos anos 1990, os movimentos e as organizações negras conseguiram mobilizar os parlamentares, principalmente, o da comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados

Federais, que culminou no Projeto de Lei n.º 259/1999⁸, que, cinco anos depois, transformou-se na Lei n.º 10.639/2003.

Santos (2018) conceitua ações afirmativas. Para ele, estas são medidas especiais e temporárias, adotadas pelo poder público ou pela iniciativa privada, que objetivam mitigar desigualdades historicamente acumuladas, promover a igualdade de oportunidades e compensar prejuízos decorrentes da discriminação passada ou presente. As indicações de políticas de ações afirmativas também ganham debate constitucional, inclusive a partir do conceito estabelecido. Para o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Joaquim Barbosa Gomes (2005), as ações afirmativas se definiam como um mero “encorajamento” por parte do Estado, que as pessoas com poder decisório nas áreas públicas e privadas levassem em consideração. Portanto, as decisões relativas a temas sensíveis como acesso à educação e ao mercado de trabalho, fatores até então tidos como formalmente irrelevante pela grande maioria dos responsáveis políticos e empresariais, não levavam em conta questões como: a raça, a cor, o sexo e a origem nacional das pessoas.

Santos (2003) destaca, ainda, o conceito de ação afirmativa utilizado pelo sociólogo Valter Roberto Silvério, não só por mostrar a importância fundamental do Estado, mas porque vai além de reafirmar os conceitos anteriores, na busca pela igualdade substantiva e não apenas abstrata, entre os cidadãos de um país, versando, ainda, sobre ações do Estado no sentido de prevenir a ocorrência de discriminação racial.

Ações afirmativas são um conjunto de ações e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras, mesmo que informais ou sutis. Como as leis antidiscriminação – que oferecem possibilidade de recursos a, por exemplo, trabalhadores que sofreram discriminação –, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer realidade o princípio de igual oportunidade. E, diferentemente dessas leis, as políticas de ação afirmativas têm por objetivo prevenir a ocorrência de discriminação. (SILVÉRIO, 2001*apud*SANTOS, 2003, p. 97-98)

A política afirmativa constitui um marco na reparação social contra as desigualdades raciais provocadas à população negra e indígena brasileira. Vale ressaltar que, no país, os primeiros a se beneficiarem de políticas públicas do Estado foram os agricultores latifundiários, seus filhos ou netos, que, pela “Lei do Boi⁹”, reservavam 50% das vagas do

⁸ Autores: Esther Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS), com a ementa: “Dispõe sobre a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.”

⁹ A Lei do Boi foi a primeira ação afirmativa no ensino superior brasileiro, instituída pela Lei n 5.465, de 1968, ela reservava 50% das vagas dos estabelecimentos de ensino médio agrícola e de escolas superiores de

primeiro ano de curso técnicos agrícolas e das escolas superiores de Agricultura e Veterinária, que eram mantidas pela União. Essa Lei voltada para a Educação, aprovada em plena ditadura militar, excluiu os negros. A revogação dessa situação ocorreu somente em 1985, no governo do Presidente José Sarney. Muitos parlamentares federais, entre eles, Abdias do Nascimento, propuseram projetos que contemplassem a população negra, com a mesma envergadura de benefícios ofertados pela Lei do Boi, contudo, foram arquivados pelo Congresso Nacional.

Mais uma vez, como em muitas outras situações o, Congresso Brasileiro criou uma lei que beneficiou membros da elite branca, ao criar para ricos e brancos fazendeiros e seus filhos cotas nas universidades, uma lei que vigorou até 1985, e excluía negros, os pobres ou pequenos agricultores que tivessem acesso à universidade. Como pode hoje essa mesma elite que no passado recente beneficiou-se de uma lei com cunho de ação afirmativa para o seu grupo, criticar as ações afirmativas que a EREER busca assegurar aos cidadãos brasileiros, especialmente os pobres e negros, de terem acesso a um bem que é dever do Estado, representado por uma educação superior de qualidade para todos.

Segundo Santos (2018), ainda que a terminologia só tenha sido utilizada formalmente pela primeira vez, em 1965, nos Estados Unidos, ao redor do mundo, a adoção do que na prática é ação afirmativa remonta ao final do século XIX e ano de 1940, na Índia. Muitos países criaram políticas estatais de bem-estar social para a população, que, de certa forma, foram discriminadas ou sofreram preconceitos. Santos (2018) destaca que:

A literatura especializada apresenta a adoção afirmativa ou da discriminação positiva em todos os continentes e em variados países. Há registros da sua implantação na África do Sul, Argentina, Austrália, Bolívia, Canadá, China, Colômbia, Costa Rica, Equador, Estados Unidos, França, Honduras, Índia, Indonésia, Israel, Malásia, Nicarágua, Nigéria, Nova Zelândia, Panamá, Paquistão, Peru, Rússia, Sri Lanka, Uruguai etc. [...] Tais registros revelam que nos diferentes países essas políticas apresentaram características por vezes distintas, seja em relação à identificação de seus beneficiários, à forma dos programas desenvolvidos (quota /não quota), ao nível (constitucional, legislativo, administrativo) das normas legais de que deveriam, e à sua implementação. (LEN, 2016*apud* SANTOS, 2018, 46).

Santos (2016) expressa que, na década de 1990, no Brasil, vários grupos específicos, como o de pessoas com necessidades especiais, mulheres e idosos, a partir da demarcação de muitas lutas políticas, tiveram também, de certa forma, benefícios a partir da implantação de

agricultura e veterinária para agricultores e ou seus filhos, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural; e 30% para agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades e vilas que não possuam estabelecimentos (SANTOS, 2016, p. 89)

políticas afirmativas no campo do trabalho, político e educacional. Entre outras, ele indica as Leis n.º 8.112, de 1990; a n.º 8.213, de 1991, e a n.º 8.666, de 1993, sendo que as duas primeiras tratam a respeito das pessoas com deficiência, instituindo percentual de 20% de cota para o acesso ao serviço público da União e na iniciativa privada, e a terceira, que dispensa licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência. Já as Leis n.º 9.100, de 1995, e a n.º 9.504, de 1997, versam sobre os direitos das mulheres: a primeira trata da reserva de um percentual mínimo de 20% da totalidade na candidatura de mulheres ao cargo de vereadora e a segunda institui a reserva de 30% de cotas para mulheres nas candidaturas partidárias. Os idosos tiveram benefícios garantidos na Lei n.º 10.741, de 2003.

As desigualdades raciais entre negros e brancos no Brasil ainda é grande, fato esse registrado, nos últimos anos, os percentuais de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, por meio de estudos e relatórios, apresentarem taxas de desigualdade muito alta em comparação com a população branca. Nesse sentido, as ações afirmativas devem ser compreendidas como estratégias político-pedagógicas de combate às desigualdades raciais no Brasil enquanto ação estatal.

No Brasil, as políticas de cotas nas universidades públicas são vistas como importantes devido ao fato de, nesse nível educacional, ser promovida a mobilidade social e acesso a espaços decisórios e de poder. Nessa lógica, a presença negra nas universidades representaria uma ascensão social com impactos político, cultural e simbólico. As primeiras instituições públicas universitárias a implantar o acesso ao ensino superior, por meio de cotas, foram as Universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Estadual de Bahia (UNEB) e a Universidade de Brasília (UNB). Contudo, não iremos aqui traçar como se deu o processo de ação de cotas nessas instituições universitárias, uma vez que nosso objetivo é o de verificar como está sendo a implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003 na Licenciatura em Geografia da UFMT. Todavia, é mister conhecer o processo histórico que antecederam a promulgação da Lei, conhecida como ação afirmativa, que visa a combater o racismo na sociedade brasileira. Sobre o acesso dos negros nas universidades públicas por meio das ações afirmativas, Fonseca(2009) aponta os benefícios individuais e coletivos que são alcançados:

O fato é que o ingresso de mais negros em boas universidades tem produzido ótimos profissionais para o mercado de trabalho. Diante desse quadro, podemos estimar que em médio e longo prazo haja um impacto econômico positivo nos municípios e na própria arrecadação tributária, posto que aumentará o poder de compra dos beneficiados pelas cotas. Assim, muitos negros terão conquistados

uma parcela importante de sua cidadania, talvez aquela que mais interessa ao Estado e ao mercado, mas também aos partidos políticos, aos movimentos sociais, às organizações não governamentais e às fundações de direito público ou privado. (FONSECA, 2009, p. 112-113).

Por outro lado, os críticos contrários às cotas expressam preocupação com a chegada dos negros nas universidades, por apresentar uma queda da qualidade educacional da instituição. Para tal, essa argumentação é baseada nas teses racialistas, originadas de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, que afirmaram que os negros têm menos capacidade de aprendizagem em comparação com outros grupos étnico-raciais (FONSECA, 2009), como já abordamos no Capítulo 1.

Para Silvério (2003), uma das possíveis consequências imediatas da adoção das ações afirmativas, enquanto remédio contemporâneo, seria a inclusão de forma não subalterna de parcelas da comunidade negra no mercado de trabalho, em posições estratégicas, e nas universidades. No entendimento dele, isso poderia representar uma rápida desracialização das posições de maior status e renda, desproporcionalmente ocupados por homens brancos. Nessa direção, continua ele:

É verdade que, em uma sociedade que não tem se preocupado profundamente com a igualdade de oportunidades e, muito menos, com a igualdade de resultados entre seus diferentes grupos étnico-raciais medidas causam reações, em especial na “casta” dominante, controladora do poder desde os tempos imemoriais, que certamente perderá parte de seus privilégios, mas, certamente, a sociedade como um todo ganha com uma elite que represente proporcionalmente a diversidade do país. (SILVÉRIO, 2003, p. 72).

Ao apontar as conquistas internas e externas que os movimentos sociais organizados do Brasil obtiveram enquanto ação afirmativa, Santos (2016) destaca os movimentos negros, em especial, aos que se dedicaram a preparar os negros e os carentes por meio dos cursinhos populares alternativos para negros e pobres para o ingresso nas universidades por meio dos processos seletivos, como o vestibular que trabalhavam com as perspectivas ligadas aos direitos humanos, à cidadania e à questão racial. Nesse sentido, as propostas não restringiam à denúncia, uma vez que os projetos iam para além do objetivo do vestibular, como estímulo à: conscientização a respeito da negritude, do significado do racismo, do preconceito e da discriminação na sociedade; à construção da identidade racial com ênfase na cultura negra; à elevação da autoestima; à construção de propostas de ações afirmativas para a promoção da igualdade de oportunidades e ao reconhecimento cultural (SANTOS, 2016).

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS), criados nas principais universidades do Brasil, foram também uma importante ação que oportunizou a discussão

nas escolas sobre as questões das relações raciais e representa um forte canal de busca para implantação e implementação de políticas afirmativas. Entre as várias ações realizadas pelos NEABS, há os cursos sobre História da África, História da cultura afro-brasileira, Diáspora africana nas Américas e Relações raciais no Brasil, com importantes e necessárias abordagens para a formação pluralista dos estudantes e professores que atuam na educação básica e superior. É nesse contexto e intenções que nasce o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da UFMT, cuja atuação falaremos mais adiante.

O processo de reconhecimento das lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, a partir dos anos 2000, assumindo as injustiças e discriminação racial contra os negros no Brasil buscando uma construção de uma educação laica e democrática, que respeite as diferenças de todos os povos que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDB, os artigos 26 e 79¹⁰, instituiu a obrigatoriedade dos estudos sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana por meio da Lei n.º 10.639/2003.

A respeito da instituição dessa lei, é visto que a mudança do currículo escolar não ficou restrita apenas na educação básica, sendo estendida também ao nível superior, pelo Conselho Nacional de Educação, quando da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ao referir-se, em especial, sobre essas Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores, deve-se incluir conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a educação das relações étnico-raciais, nos termos do Parecer n.º 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ressalta-se que o Parecer n.º 03/2004 e a Resolução n.º 01/2004 do CNE detalham os direitos e as obrigações dos entes federados, com a implementação da Lei, compondo de um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização da educação das relações étnico-raciais nas escolas. Em um processo *continuum*, pós-lei n.º 10.639/2003, em especial, para os povos negros e indígenas, destacamos abaixo algumas conquistas:

I – Aprovação da Lei Federal n.º 11.645/2008, incluindo, na Lei n.º 10.639/2003, a inclusão das questões indígena;

¹⁰ O artigo 26-A da LDB, incluído pela Lei n.º 10.639/03, sofreu alteração na redação dada pela Lei n.º 11.645/08, com a inclusão da história e cultura da população indígena. Já o artigo 79-B, que trata da inclusão do Dia da Consciência Negra no calendário, inserido também pela Lei n.º 10.639/03, mantém-se inalterado, ambas estão em pleno vigor.

II – Aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, Lei Federal n.º 12.288 de 2010;

III – Aprovação da Lei n.º 12.711/2012, sobre a reserva de vagas no ensino superior e técnico médio, para egressos de escolas públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência;

IV – Aprovação da Lei n.º 12.990/2014 sobre a reserva de vagas para os negros nos concursos públicos federais.

Registra-se ainda, em nível federal, a aprovação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que visava a promover a ampliação de acesso da população de baixa renda no ensino superior, que, inicialmente se deu por Medida Provisória n.º 213/2004 e, no ano seguinte, após a aprovação do congresso, transformou-se na Lei n.º 11.096/2005, que foi regulamentada pelo Decreto Federal n.º 5.493/2005. Eram beneficiários diretos dessa lei os estudantes do ensino médio que cursavam integralmente em escolas públicas e/ou aluno bolsista integral da rede privada de ensino, cuja renda familiar per capita atingisse no máximo três salários mínimos, assim como também tinha um recorte racial nos percentuais de vagas. Foram beneficiados também os portadores de deficiências e os professores da rede pública que atuavam na educação básica, que poderiam, a partir daquele momento, fazer cursos de licenciatura.

Em 2012, quando foi aprovada a Lei n.º 12.711 que trata cotas nas instituições de ensino superior, algumas instituições de ensino superior público estaduais e municipais já haviam implantado o sistema de entrada de acadêmicos via cotas, em alguns casos, os Conselhos Superiores das Instituições, por meio de lei ou regulamento de cada esfera, adotaram algum tipo de política de ação afirmativa para o ingresso nesse nível de ensino (SANTOS, 2018). Esse novo ordenamento de acesso ao ensino superior mexeu, de certa forma, numa estrutura que dificultava o acesso de pessoas de baixa renda, seja branca ou negra e, em especial, a população negra que, em sua grande maioria, vinha de uma trajetória educacional de escola pública de ensino médio, cuja qualidade deixa a desejar.

As primeiras discussões sobre as cotas na UFMT começaram em 2003 e a ideia inicial foi criar uma forma de reserva de vagas para negros, brancos e indígenas que estivessem classificados como baixa renda. Essa proposta não foi adiante por encontrar resistência na implantação. Mesmo assim, antes de entrar em vigor a Lei n.º 12.711/2012, que regulamentou as cotas raciais no Brasil, a UFMT, em 2008, por meio da Resolução do Conselho Universitário, adotou o sistema de cotas, beneficiando alunos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, por auto declaração, um dos critérios de corte para ações

afirmativas raciais da escola pública. E em 2011, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CENSEPE) aprovou o programa de reserva, estabelecendo 30% para alunos oriundos de escolas públicas e 20% para negros que estudam em escolas públicas. Esse regulamento passou a vigorar em 2012, contudo sofreu alterações para atender à Lei n.º 12.711/2012, uma vez que os percentuais estipulados e os requisitos estavam divergentes.

Dessa forma, trava-se uma disputa entre favoráveis e contrários à política afirmativa para o ingresso de negros no ensino superior brasileiro. Santos (2018), de forma objetiva, elenca os argumentos em disputas. O autor indica como argumentos contrários: a) Se as escolas públicas oferecessem um ensino de qualidade a todos, teriam condições iguais de concorrer às vagas na universidade. Nesse sentido, as ações afirmativas não vão à raiz do problema e acabam encobrendo a questão principal; b) O direito a uma vaga na universidade é para quem sabe mais, quem se esforçou mais, qualquer outro critério é injusto por desvalorizar o mérito individual; c) A inteligência e a capacidade de uma pessoa não são definidas nem pela sua cor de pele, nem por sua origem étnica; d) Privilegiar grupos, segundo essas características, é menosprezar sua potencialidade e discriminá-los negativamente; e) selecionar alunos, ignorando suas capacidades, pode levar a um rebaixamento da qualidade dos profissionais formados em nível superior; f) As ações afirmativas geram tensão na sociedade, segmentando e categorizando pessoas de um modo artificial fazendo com que num país miscigenado como o Brasil passe a ser dividido racialmente, uma vez que os beneficiados por esses programas podem ser estigmatizados; g) Há que se considerar que todos são iguais perante a lei, segundo a nossa Constituição Federal. Assim as ações afirmativas, ao gerarem desigualdade de critérios entre os cidadãos, são inconstitucionais; e h) A ciência já provou que todos os seres humanos fazem parte de uma mesma raça. Logo, as categorias raciais entre as pessoas são falsas.

Já quanto aos principais argumentos favoráveis as ações afirmativas para negros, o autor apresenta: a) A sociedade não pode esperar por uma possível melhoria da escola pública para garantir acesso à universidade para a população de baixa renda e de grupos étnico-raciais historicamente excluídos. Mesmo que ela se tornasse, hoje, de excelente qualidade, a igualdade de concorrência só irá ocorrer, após as crianças que iniciassem sua educação agora, se formassem no ensino médio, daqui a pelo menos doze anos; b) Os meios tradicionais de seleção de ingressantes para as universidades brasileiras, como os vestibulares e o Enem, não são neutros. Eles elencam conteúdos para suas provas e apresentam formato e organização que são valorizados por determinado grupo social. Outros

países do mundo selecionam seus universitários, por exemplo, valorizando o histórico escolar e as atividades e habilidades sociais e culturais (SANTOS, 2018).

Percebe-se que, nos argumentos contrários às cotas, duas vertentes referem-se às questões raciais a partir dos argumentos biológicos, ou seja, seria difícil identificar quem é negro no país face a miscigenação, por isso seriam ilegítimas as ações de “reparação” aos danos causados pela escravidão, uma vez que isso poderia acirrar ainda mais o racismo no Brasil. Outro argumento foi a possibilidade de manipulação estatística da categoria “parda”, em razão da mestiçagem brasileira, que, por conseguinte, traria dificuldades na identificação do quem seria negro no país.

Por outro lado, os argumentos favoráveis, no que tange a questão da escola pública, mesmo com a universalização do acesso ao ensino fundamental, ainda persistem no país as desigualdades raciais e educacionais para a população para a população negra. Não podemos perder de vista que, ao longo da história brasileira, essa população teve negado o acesso a esse bem social, os quais sempre foi bandeira de luta dos movimentos negros brasileiros, desde dos finais do século XIX até os dias de hoje. Outros aspectos se concentram na discussão legal, principalmente, na constitucionalidade do país em adotar o sistema de cotas, sendo uma forma, inclusive, reparadora. Nesse caso, a participação do Estado brasileiro é fundamental diante dos quadros de desigualdade racial remanescente dos fatos sociais que precisam ser enfrentados. Destaca ainda que as “ações afirmativas” atuariam como alternativa para a busca de igualdade, por meio da promoção de condições de igualdade entre brancos e negros, o que ressaltaria num impacto mais positivo ao permitir o avanço do pluralismo nas diversas áreas.

No olhar de Guimarães, as discussões dos favoráveis e contrários as ações afirmativas para negros ganham três direções. Primeiro, no olhar de alguns, há o reconhecimento das diferenças étnicas e raciais no país, o que desmitifica que somos um único povo, uma única raça. Em segundo lugar, alguns veem nas discriminações positivas uma reprovação do princípio da meritocracia em contextos desiguais, e, por fim, aqueles que acreditam não haver possibilidade de tais políticas serem implementadas no Brasil (GUIMARÃES, 2009). Esses e muitos outros argumentos possibilitaram ao Ministro do STF, Ricardo Lewandowski, relator do processo, em 2012, proferir seu voto a favor, sendo acompanhado por unanimidade.

A tentativa de democratização do ensino superior no que tange as questões étnico-raciais e sociais no país, ainda que timidamente, se dá no início do século XXI, por meio de políticas afirmativas, em decorrência de um aparato legal, uma vez que, nos anos de 1970 a

1980, segundo Santos (2018), a expansão no ensino superior foi tímida. Esse autor, a partir de Heringer e Honorato e Zago, analisa a expansão do ensino superior, mostrando que somente na primeira década do século XXI, esse nível de ensino passou por uma transformação significativa. Vejamos o que Santos (2018), a partir de Zago (2006), expressa:

Passadas mais de quatro décadas, as preocupações levantadas por Gouveia (1968) seriam reiteradas por Zago (2006). Segundo esta autora, os estudantes universitários de camadas populares no ensino superior continuam enfrentando dificuldades, devido o foco limitado ao acesso, sem garantia de condições para a permanência. (ZAGO, 2006 *apud* SANTOS, 2018, p.78).

A permanência é outro ponto a ser destacado quando os negros e a população das camadas populares adentram ao ensino superior, contudo essa discussão não será o objeto de investigação desta pesquisa. Mas o acesso configura uma linha que pode indicar quais são os cursos universitários mais preferidos pela população negra, apesar de que, muitas vezes, a escolha de determinado curso pode não ser a primeira opção do candidato, entretanto, outros fatores podem levar os candidatos a escolher outro curso, dado, possivelmente, a deficiência educacional oriunda do ensino médio.

Assim, as cotas nas universidades são apenas uma parte do debate. Outros elementos se juntam e são necessários para que o ensino superior seja realmente democrático e acessível a todos sem distinção. É preciso rever a estrutura educacional brasileira como um todo, já que os estudantes de famílias com maior poder aquisitivo estudam em escolas privadas de qualidade até os cursinhos pré-vestibulares, conseguindo entrar nos melhores cursos e nas melhores universidades públicas do Brasil. Por outro lado, os filhos e os trabalhadores, de baixo poder aquisitivo estudam em escolas médias públicas de baixa qualidade. O que levam, muitas vezes, a escolher cursos de menor prestígio social ou matriculam-se em instituições de ensino superior privada, muitas vezes, em programas subsidiados pelo governo que muitos desses cursos são de baixa qualidade educacional.

Não podemos perder de vista que o racismo no nosso país é um elemento estruturante nas relações sociais e raciais, cuja fundamentação teve raiz no racismo científico, o qual inferiorizou o negro e superiorizou o branco como já discutimos no capítulo 1. Essa relação também foi sedimentada no período colonial brasileiro, em que se buscou a afirmação da escravidão por meio da exploração do povo negro, sobretudo, o do continente africano. Esse processo reforçou, nas instituições brasileiras, inclusive nas escolas, que irão praticar o racismo, indicando que a população negra é inferior, portanto,

não tem porque participar do mundo escolar e de outros espaços sociais de status, poder e prestígio. Nessa direção, a própria elite brasileira, como já mencionamos anteriormente, contribuiu para a negação do acesso, colocando o negro na condição de inferior, cujos lastros perduram até hoje, inclusive com dados comprovados em pesquisas, tanto as que Florestan Fernandes (2007) quanto as que Carlos Hasenbalg (2005) realizaram, que evidenciam a negação das condições excludentes originadas pelas desigualdades raciais brasileiras vividas pela população negra.

Todavia, mesmo com pesquisas demonstrando que está havendo gradativamente uma diminuição na discriminação racial, dando aos negros e pardos mais chances de acessar esse direito, ainda há um grande caminho a ser encurtado para que negros e brancos tenham os mesmos direitos constitucionais. Para demonstrar essa situação, traçamos duas perspectivas: uma que faz a análise de cor, num período de 20 anos, e a outra, que demonstra os números e as informações divulgadas pelo IBGE nos estudos sobre as desigualdades raciais no Brasil, divulgado em 2018.

Em 2018, quando o IBGE divulgou os resultados do estudo Desigualdades Sociais por Cor e Raça no Brasil, os números foram amplamente divulgados nos meios de comunicação e nas redes sociais, mostrando que pretos e pardos passaram a ser 50,3% dos estudantes de ensino superior na rede pública, contudo, como formam a maioria da população brasileira, cerca de 55,8% nessa relação ainda permanecem sub-representados.

Mesmo com o aumento da população preta ou parda de 18 a 24 anos, que estudava nesse nível de ensino, em 2016, com 50,5%, para 55,6%, em 2018, a representação ficou abaixo do percentual de brancos – 78,8% – nessa mesma faixa etária. Se os resultados demonstram que os pretos e pardos passaram a compor a maioria nas instituições de ensino superior, certamente, são indícios da política afirmativa desencadeada pelo movimento negro, a qual resultou em leis e programas públicas que garantem o acesso ao ensino superior. Apesar de ser um dado importante, nós, do movimento, ainda achamos que estamos longe de chegar a equidade entre os brancos e temos que verificar como se encontra a distribuição nos cursos mais concorridos, como Direito, Medicina e as engenharias, cursos ditos de maior prestígio social. Além disso, outro ponto a ser analisado é a presença dos negros nas maiores instituições públicas do país.

No atual contexto político que vivenciamos, os números devem ser analisados por diferentes ângulos, não somente pela realidade que se passa no governo, que, em muitos casos, distorce a realidade para atender a seus objetivos, alterando leis e negando direitos para satisfazer seus interesses. Por isso, devemos ficar alertas e atentos aos dados

divulgados, que são tão importantes e que estão ligados diretamente às políticas de ação afirmativa, uma vez que os problemas da desigualdade ainda persistem, estando muito presente, por exemplo, na UFMT, nos cursos de Direito, Medicina e Engenharias, que ainda não inseriram nos seus respectivos projetos de cursos os conteúdos das relações étnico-raciais.

Nesse sentido, as ações afirmativas devem ser compreendidas como estratégias de combate às desigualdades raciais no Brasil. Sua implementação indica o atendimento às populações marginalizadas como a de negros e de indígenas, que, em hipótese alguma, trata apenas de nivelar ou de fomentar a competição entre um e outro, mas, sim de oportunizar a todos os mesmos direitos.

Assim, esta pesquisa tem esse papel de analisar como a Lei n.º 10.639/2003, enquanto ação afirmativa, vem sendo incluída nos currículos dos cursos da UFMT no contexto das relações raciais brasileiras, em especial, no curso de Geografia.

2.3 Currículo e a Lei n.º 10.639/2003

A Lei n.º 10.639/2003, ao introduzir o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, de certa forma mexe na estrutura curricular dos cursos tanto na educação básica quanto na educação superior, nesse sentido, compreender as questões das relações raciais no campo educacional, passa necessariamente pelo currículo escolar, pois não tem como adentrar nessa temática sem o estudo de currículo, “território e campo de disputa”, como aponta Arroyo (2013).

Assim, cabe a compreensão do que seja a organização curricular estabelecida na Lei n.º 9.394 de 1996, assim, fica a grande pergunta: mas, afinal, o que é currículo? O termo currículo deriva da palavra latina *curriculum*, cuja raiz é a mesma de *cursus* e *currere*. Hoje, o termo currículo pode apresentar dois sentidos: um se refere à carreira profissional denominada por *curriculum vitae* e o segundo é utilizado no sentido de constituir o processo educacional do estudante, sendo os conteúdos que eles percorrem naquilo que deverá aprender e superar. Bastos (2013), a partir de Apple (1994), afiança que currículo é poder, ideologia e cultura. Nesse sentido, todo movimento de propositura de mudança implica na desmitificação das questões ideológicas e culturais que estão por trás das mudanças curriculares, sobretudo na educação superior, espaço de poder e de afirmação.

Caldas e Vaz (2016), a partir de Apple (1994), chamam a atenção no sentido da importância de compreender que o “currículo não é somente um documento impresso das instituições de ensino, mas um documento que reflete todo um complexo de relações sociais de um determinado momento histórico”. O currículo, como o conhecemos, na atualidade, teve a sua consolidação a partir da virada do século XIX para o século XX, naquilo que torna um círculo coerente de saberes, na especificidade e na estrutura didática, para a transmissão (aquilo que os gregos chamaram *enkuklios paidea*, desaguando no conceito de enciclopédia, como uma certa “educação geral”).

O currículo escolar, enquanto elemento que indica a estrutura do curso, seguindo o que afirma Apple (1994, p. 32), nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, já que “[...] ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

As mudanças que se faz de tempos em tempos no currículo caracteriza-se como um campo de tensão, podendo constituir-se como um espaço de possibilidades e de resistência. Diante disso, acreditamos, como Giroux (1986), que os problemas reais e os contextos são pontos de partida para perguntas e respostas a serem construídas pelos profissionais em formação, pois eles são tanto produtores quanto produtos da história. Assim, o ser humano não só faz sua história, como pode transformá-la. Portanto, ele pode lutar, resistir e fazer opções. Para tanto, a proposição de currículos para a formação de profissionais, hoje, mais do que nunca, carece de vínculos com a vivência, a experiência, a história e a historicidade do conhecimento que a humanidade produziu, dos contextos envolvidos nessa formação.

Incluir os conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar representou um avanço político e pedagógico não só na educação básica, mas também na educação superior, por dois fatores: primeiro, por incluir no currículo dos cursos a disciplina de ação afirmativa e, o segundo fator, por abrir caminhos para o ingresso, nas universidades públicas e nos institutos federais, da população negra e indígena, por meio de ações afirmativas. Assim, a atuação do movimento negro brasileiro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, para superação do racismo na sociedade brasileira, foi imprescindível na implantação de políticas que, de certa forma, interfeririam na redução das desigualdades raciais que atingem o sistema educacional, uma vez que a universidade, em especial, a pública, exerce função fundamental na construção de uma educação para as diversidades.

Segundo Passos (2019), nas décadas de 1980 e 1990, as pesquisas acadêmicas explicitavam as desigualdades no processo de escolarização, denunciando as instituições escolares brasileiras como reprodutora das desigualdades raciais. Ele destaca que:

Os estudos de Fúlvia Rosemberg (1987, 1991, 1996, 1999), Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1988) referentes às assimetrias educacionais entre grupos sócio raciais distintos; os estudos de Ana Célia da Silva (1988,1999) sobre a discriminação do negro no livro didático e Elaine Cavalleiro (2000) sobre o racismo na educação infantil entre outros, são notórios exemplos daquele momento. Dados divulgados por organismos de Estado como o IPEA (2001) e o IBGE também apontam indicadores de desigualdades na escolarização entre brancos e negros. (PASSOS, 2019, p. 175).

Esses e outros estudos apontam e constataam a inferioridade econômica e social dos negros em relação aos brancos (CARNEIRO, 2011), assim como expressa que as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre as desigualdades raciais, especialmente por órgãos governamentais como o IPEA, têm sido a principal alavanca para o reconhecimento dos negros brasileiros, considerando todas as desigualdades e barreiras raciais para atingir suas inserções sociais no país.

Carneiro (2011) ressalta a necessidade de quebrar o círculo vicioso de produção de egos inflados *versus* egos deprimidos, quando se refere à desconstrução da branquidade tida como ideal de ego da sociedade, para libertação e cura de todos: negros, brancos, indígenas e orientais. Para isso, ela aponta que é preciso agir sobre as duas pontas do problema em prol da construção de um círculo virtuoso em que se compartilha igualmente a diversidade humana como um princípio de enriquecimento para todos. Gomes (2008) aponta que:

Os estudos de Pinto (1994), Gomes (1999), Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), Silvério (2002), Passos (2004) e Gomes (2006b) revelam que o movimento Negro, no Brasil, conquanto sujeito político, tem sido o principal responsável pelo reconhecimento do direito à educação para a população negra, pelos questionamentos ao currículo escolar no que se refere ao material didático com imagens estereotipadas sobre o negro, pela inclusão da temática racial na formação de professores (as), pela atual inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares via Lei federal e pelas políticas de ação afirmativa nas suas mais diferentes modalidades. (GOMES, 2008, p.48).

Os modelos educacionais criados no Brasil pelas elites foram alicerçados a partir do currículo europeu. Nesse modelo adotado, a escola não foi pensada como espaço para todos os grupos étnico-raciais.

O currículo na perspectiva pensado por Ferrazo e Carvalho (2012), pressupõe o valor às conversações e as narrativas por proporcionar uma aproximação do cotidiano. Nessa

direção, busca-se evitar o agenciamento da aprendizagem imposta pela instauração do ensino dogmático. Na lógica, as conversações e as narrativas expressam as vivências como fonte de experiência que depreende uma potência para organizar entorno de uma pluralidade de pensamento para a construção do projeto coletivo. Assim, para esses pesquisadores, deve-se considerar a positividade da heterologia discursiva que habita o cotidiano das escolas. Destacam:

O currículo não pode ser pensado unicamente como texto prescrito e/ou rol de objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. O currículo se expressa como práticas políticas de expressividade (conversações e narratividade), pois por meio das experiências que povoam a paisagem da escola, podem-se constituir círculos ampliados e diálogos em torno de temática que nos possam em suas múltiplas e diversas dimensões (FARRAÇO; MAGALHAES, 2012, p. 7).

Nessa direção, segundo os autores, há conversações dos praticantes dos currículos escolares como narradores e protagonistas das artes do dizer, procuram valorizar a voz daqueles que estão imersos no cotidiano da escola. Assim, as narrativas ganham formas de dizer as experiências ao potencializar políticas do currículo ao valorizar as vozes desautorizados. As vivências dos autores no cotidiano escolar possibilitaram perceber que mesmo engajados em projetos curriculares que visam combater os inúmeros processos de exclusão e/ou de discriminação presentes nas escolas, educadores e alunos continuam produzindo outras tantas formas de discriminação e/ou exclusão, (FARRAÇO; MAGALHÃES, 2012). Chamam-nos a atenção os autores no sentido de que:

Mesmo considerando que as prescrições “oficiais” constituem elementos importantes do currículo, essa visão é problematizada com a intenção de tirar o foco da ideia de currículo como documento oficial e ampliá-lo com a noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, que se manifestam em conversações, narrativas e ações tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prologam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes (FARRAÇO; MAGALHAES, 2012, p.10).

Nessa direção, pensar o currículo como cotidiano escolar implica em acompanhar os movimentos que ocorrem e vão transformando a culta da escola, fortalecendo a criação coletiva e individual ao questionar os possíveis do coletivo inseridos no cotidiano escolar, para que se constituam nas dimensões pessoal, profissional e coletiva de forma processual e relacional (FARRAÇO; MAGALHÃES, 2012).

A exclusão dos afro-brasileiros do ambiente escolar remonta ao Período Colonial, passando pela República e pelas primeiras constituições brasileiras, que também não

oportunizou o acesso na educação à população negra. Dessa forma, a partir da Constituição de 1988, um novo movimento se inicia, no sentido de descolonizar os currículos e as instituições educacionais – um desafio, à luz da LDB n.º 9.394/1996 alterada pela Lei n.º 10.639/2003, para a educação escolar, por tratar de um campo eminentemente político e cheio de interesses. Para Gomes (2011, p. 107-108):

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores, as educadoras, o currículo e a formação docente. Compreender a naturalização das diferenças culturais entre grupos humanos, por meio de sua codificação com a ideia de raça; entender a distorcida relocalização temporal das diferenças, de modo que tudo aquilo que é não europeu é percebido como passado (QUIJANO, 2005) e compreender a resignificação e politização do conceito de raça social no contexto brasileiro (Munanga e Gomes, 2006) são operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

No Brasil, as discussões que são travadas sobre o currículo escolar não são fáceis, havendo dificuldade no consenso e na estrutura do que se propõe a trabalhar em determinados contextos. Sabemos que o currículo não é apenas um conjunto de proposta que se busca desenvolver para chegar às pessoas os conhecimentos que todas deveriam ter.

Como afirma Gomes (2011), o caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador. Mesmo com todas as dificuldades que são estabelecidas nas dinâmicas do campo educacional, os movimentos sociais seguem na luta e na perspectiva de se ter um projeto emancipatório. A autora chama de “perfil epistemológico” aquele que abriga um conflito, ocupando o centro da experiência pedagógica emancipatória. Assim, o currículo, ao agregar as diversidades, permite a superação do racismo e, por conseguinte, do mito da democracia racial, muito presente nas instituições de ensino superior. Gonçalves (2009) dizia que o mito da democracia racial, de tempos em tempos, ressurgue no Brasil, vindo dos lugares mais inusitados possíveis, impedindo qualquer ação que se insurja contra atos racistas na sociedade.

É por meio do currículo que se elencam os objetivos e por ele é indicado o que os alunos devem saber e conhecer. Dessa forma, o currículo passa a ser um termômetro controlador do conhecimento. É nesse sentido que, na visão de Arroyo (2013), os currículos

passam a ser um dos territórios de disputa, sobretudo, dos novos sujeitos sociais que estão em busca de reconhecimento e afirmação, afim de romper com as grades que separam os sujeitos de direito.

De certo modo, o currículo pode ser um território em que nitidamente travam-se competições em torno das acepções e, neste território, clarificam-se esforços para a permanência de situações opressoras e de discriminação que alguns grupos sociais são submetidos. Nesse sentido, o autor expressa e indica que todo território cercado está exposto a ocupações, a disputas, como todo território sacralizado está exposto a profanações. Nesse sentido, continua as lutas históricas no campo do conhecimento foram e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticas e cátedras (ARROYO, 2013).

É nesse campo fechado que as questões das relações étnico-raciais vêm buscando afirmar, rompendo com as grades, que tem a função de proteger ou impedir a entrada dos ditos diferentes nos recintos preestabelecidos como próprios para alguns segmentos da sociedade.

Assim, o mito da democracia racial no Brasil está muito presente nos dias atuais. Apesar de ser um mito, ele tomou conta das consciências e do imaginário da sociedade brasileira, dificultando o enfrentamento dos problemas raciais nacionais, até porque a desigualdade racial é vista como natural, o que dificulta as pessoas perceberem as injustiças que são acometidas. A dinâmica com que o mito ocorre levou Guimarães (2009) a denominar de “representação enganosa” a questão racial, por ser negada às representações burguesas e reafirmada nos seus atos.

Antes de voltarmos sobre o currículo é importante trazer duas questões que julgamos importante dentro desta temática: o primeiro, uma breve contextualização histórica do ensino superior no Brasil; o segundo, é com relação ao movimento negro desde a década de 1950, para as mudanças curriculares com a inclusão das temáticas negras. Durante o período de redemocratização com a nova CF de 1988 e a LDB, há forte crescimento do sistema educacional com a vinculação de, no mínimo, 25% dos impostos na educação. Essa lei deu maior autonomia para as universidades com a criação de cursos, vagas e contratos docentes.

Não se pode perder de vista que o acesso ao sistema educacional brasileiro, durante muitos anos, era facilitado aos brancos e dificultados às populações negras e indígenas. Assim, esses públicos vão se constituir na grande parcela de população analfabeta. Percebe-se que a heterogeneidade da formação da população brasileira, no campo educacional, não foi considerada, pelo contrário, por muito tempo predominou a visão eurocêntrica, com recheio etnocêntrico.

Dessa forma, a organização dos sistemas de ensino no Brasil, segundo Gonçalves e Silva (2007), tinha pouca ou quase nada de valorização da raça e da cultura afro-brasileira, com vistas a interferir nos currículos das escolas públicas, não sendo diferente no ensino superior, como tem sido demonstrado nas pesquisas sobre as relações raciais dentro das ações afirmativas.

A partir dos anos de 1950, uma nova onda de protesto ocorreu, liderado pelo movimento negro na cidade do Rio de Janeiro. Gonçalves e Silva (1998) afirmam que esse movimento resultou em vários seminários, em que estiveram presentes intelectuais negros e brancos. Ele tinha por objetivo submeter os conteúdos escolares a um exame crítico, sensibilizando os educadores brancos e negros para reconhecerem o valor da cultura afro-brasileira permitindo questionamentos das ciências sociais que estavam sendo colocadas em prática no Brasil naquele período. A repercussão desse movimento ocorreu fora do sistema oficial de ensino, segundo Gonçalves e Silva (1998), e representou o desejo dos negros de mudarem a imagem tão negativa que a sociedade brasileira criou de sua cultura e de sua história.

Com isso, o movimento do multiculturalismo¹¹ tinha por objetivo a mudança dos sistemas de ensino. Contudo, Gonçalves e Silva (1998) afirmavam que, no Brasil, o referido movimento nunca teve uma adesão efetiva nas universidades, diferentemente do que aconteceu nos Estados Unidos. Para os autores, talvez, isso seja pelo fato de que os negros brasileiros, embora sejam a maioria, são minoritários nas universidades.

Sabemos que a sociedade brasileira é multicultural desde o seu descobrimento, em 1500, quando se deu a organização social e política da nossa sociedade. Os grupos étnicos e raciais que aqui habitavam, os indígenas, com suas formas de vida, cultura e modo de expressão corporal e da fala própria, somada aos povos africanos trazidos como escravizados, também com cultura e linguagem diferentes umas das outras, adicionados às culturas e à língua dos colonizadores portugueses, acarretaram em um cruzamento de diferenças que possibilitaram uma diversidade cultural, ainda que, as manifestações dos grupos tidos como inferiores são aceitas com muita dificuldade. Nesse campo, Munanga

¹¹ Segundo o *Dicionário de Relações Étnicas e Raciais*, “o multiculturalismo possui, na sua essência, a ideia, ou ideal, de uma coexistência harmônica entre grupos étnica ou culturalmente diferentes em uma sociedade pluralista. Os principais usos do termo, contudo, alcançaram uma extensão de sentidos que incluíram como uma ideologia, um discurso e um apanhado de políticas e práticas. Ideologicamente, o multiculturalismo abrangeu temas relacionados, incorporando a aceitação de diferentes grupos étnicos, religiões, práticas culturais e diversidades linguísticas numa sociedade pluralista. Quando aplicado à política, abrangeu uma extensão de antigas políticas estatais com dois propósitos principais: manter a harmonia entre grupos étnicos diversos e estruturar as relações entre o Estado e as minorias étnicas” (CASHMORE; BANTON, 2000, p. 371).

(2003)em uma palestra proferida no 3º *Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ*, expressou que:

No Brasil o mito de democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de “ação afirmativa” e paralelamente o mito do sincretismo cultural ou da cultura mestiça (nacional) atrasou também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro. (MUNANGA, 2003, p. 11).

Percebe-se que a busca em contemplar no currículo escolar brasileiro as verdadeiras participações do negro na história remontam desde a metade do século XX, contudo somente no início do século XXI, com a aprovação da Lei n.º 10.639/2003, exigiu-se que a história e a cultura afro-brasileira fossem incluídas de forma transversal nos componentes curriculares da educação básica, especialmente, nas disciplinas de História, Artes e Literatura.

Aventa-se o que está expresso na lei, uma contradição que muito tem contribuído para o alcance de sua implementação, uma vez que no artigo 1º, § 2º, expressa que “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (BRASIL, 2003). Explicita que todas as disciplinas/matérias devem medir esforços para abordagem do tema. Mas, no mesmo parágrafo, há uma certa restrição ao afirmar e vincular as áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Se a lei trouxe uma inconsistência legal, sua regulamentação pelo Parecer CNE/CP n.º03/2004 e pela Resolução CNE/CP n.º 01/2004 (BRASIL, 2005) não deixa dúvida, ao expressar, logo no primeiro artigo, que cabem às instituições de ensino, que atuam nos níveis (básico e superior) e nas modalidades da Educação Brasileira, e, em especial, às instituições o desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada de professores, a responsabilidade da formação. O § 1º expressa que as instituições de ensino superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

Ao voltamos mais detidamente para a temática currículo, Caldas e Vaz (2016), a partir de Antônio Nóvoa (1995), expressam que, em todas as inovações que ocorreram ao longo do século XX, há um círculo e uma estrutura que se mantiveram relativamente estáveis e se revelam incapazes de responder às novas necessidades educacionais. Nesse

campo, Caldas e Vaz (2016), apropriando-se de Apple expressam que políticas curriculares de âmbito nacional, como é o caso das ações afirmativas no contexto da Lei n.º 10.639/2003, declaram que, mesmo que elas venham a atender a pequenas demandas de grupo e movimentos sociais, possibilitam uma internalização de normas e valores a serem transmitidos com o intuito de assegurar a ordem dominante estabelecida, daí a grande dificuldade que se tem na implementação da Lei que tornam obrigatórias, no currículo escolar, as questões da história e cultura afro-brasileira, o que possibilitaria a compreensão das diferenças sociais e econômicas entre a população negra, indígena e branca no Brasil. De todo modo, sabemos que, de uma forma ou de outra, o currículo escolar está envolto na organização e no planejamento dos professores, portanto, é a construção política inteirada com a prática. É o que Silva (2013), a partir de Sacristán (1995), defende:

No processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido. (SACRISTAN, 1995 *apud* SILVA, 2013, p. 46).

Nesse sentido, o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. Possui um caráter político e histórico, constituindo uma relação social, no sentido de que a produção do conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas (GOMES, 2010).

Esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, instando-os a um processo de renovação. Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação entre teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação.

As reflexões de Santomé (1995) sobre a relação entre currículo e culturas negadas e silenciadas ainda têm inspirado muitas opiniões pedagógicas sobre o trato da questão racial e da diversidade étnico-racial na escola. Segundo o autor, quando se analisam, de maneira atenta, os conteúdos que são desenvolvidos, de forma explícita, na maioria das instituições escolares e aquilo é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção quanto a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados, que não dispõem de estruturas importantes de poder, continuam a ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas para anular suas possibilidades de reação.

No processo que Gomes (2010) entende que a descolonização dos currículos constitui as rupturas epistemológicas e culturais que são trazidas pela questão racial na educação brasileira. Conquanto, a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e as dos grupos populares, que sempre estiveram à margem, foram tratadas por conservadores de maneira desconectada com a vida social mais ampla, inclusive discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos por ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional.

Sabemos que, na escola, o currículo aplicado na sala de aula é carregado de valores, ideologias, símbolos e interpretações. Nesse campo, a relação humana ocorre e, conseqüentemente, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade social. É nesse campo que as questões das relações raciais devem ser postas ao se permitir sair do silêncio e do campo invisível para se tornar um assunto que faz parte do contexto social desse aluno. Assim, é preciso situá-lo no contexto brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010), o pensamento moderno ocidental é de caráter abissal:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘o outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, se torna inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2010, p. 31-32).

Para o pensamento abissal, a ciência moderna tem a exclusividade do universal e do verdadeiro. Assim sendo, os conhecimentos produzidos do ‘outro lado da linha’, pelos sujeitos socioculturais subalternizados são marginalizados, negados. Esses conhecimentos são “reduzidos a crenças, opiniões, magia, entendimentos intuitivos que, na melhor das hipóteses, podem se tornar objeto ou matéria-prima para a investigação científica” (CANDAUI, 2016, p. 24).

Atualmente, as indagações sobre currículo, presentes nas escolas e nas teorias pedagógicas, mostram o quanto o caminho a ser percorrido para a implantação da Lei n.º 10.639/2003 não é uma simples mudança na estrutura educacional, mas uma transformação que deve partir primeiro dos responsáveis na execução do currículo escolar: os professores, a começar pela consciência de que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. É uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidos em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas, culturais, intelectuais e pedagógicas.

As questões das relações raciais são uma temática que incomoda grande parte da sociedade brasileira. Sobre isso, as bases legais, muitas vezes, não são cumpridas e o próprio Estado guardião do princípio legal não efetiva. Nos casos dos cursos superiores no Brasil, o Decreto n.º 9.235, de 15 de dezembro de 2017, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, expressa que o funcionamento de instituições de ensino superior dependem de ato autorizativo do Ministério da Educação, sendo renovados periodicamente, imputando o não protocolo de reconhecimento ou a sua renovação, no prazo devido à irregularidade.

Deveria, pois, haver no país uma exigência de renovação dos atos autorizativos dos cursos para funcionar e implementar as questões educação das relações étnico-raciais, uma vez que nesses dezesseis anos da obrigatoriedade da inclusão no currículo do curso dos conteúdos e disciplinas que tratam de sobre tal temática, todos os cursos do país já deveriam ter isso posto no currículo e efetivado nas práticas escolares, o que de fato não ocorre. Esse descumprimento demonstra o quanto as universidades brasileiras ainda têm, em sua estrutura curricular, uma organização nos padrões eurocêntricos, em que as questões de direitos humanos para atender à diversidade étnico-racial da sociedade brasileira constituem um desafio nos dias atuais. O que se vê é uma negação do reconhecimento das diferenças ao trabalhar a padronização, prevalecendo o mito da democracia racial ao continuar as reproduzir as desigualdades raciais. É na ruptura desse viés que a pesquisa relativa à Lei n.º10.639/2003 na UFMT busca desvendar como o curso de licenciatura em Geografia têm implementado a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais.

CAPÍTULO III: “DE ‘CONTO DE FADAS’ A ‘RUPTURA DOS GUETOS’”: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA ERER NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFMT

A Geografia como vimos no capítulo anterior é uma ciência que tem muito a contribuir para construir para uma sociedade antirracista, assim a lei 10.639/2003, coloca um desafio no campo educacional ao propor uma formação humana que promova valores não racistas. As categorias geográficas como: espaço, lugar, território, paisagens são constituídas a partir da relação humana, assumem um papel fundamental na compreensão das relações raciais no contexto do que propõe a referida lei de ação afirmativa. É nessa relação que se busca verificar como foi o processo de implantação e implementação de ERER no curso de Geografia da UFMT.

Ao longo desta pesquisa, trouxemos elementos que demonstram o quanto o nosso país é imenso, diverso e plural em termos territorial, populacional, cultural, étnico-racial e social, mas ao mesmo tempo produtor e reproduzidor de altas dosagens de desigualdades raciais. A opção brasileira em desrespeitar a diversidade étnica e cultural contribuiu para a existência da exclusão social, que está intimamente ligada às questões étnico-raciais, que, por sua vez, agravou a desigualdade no campo educacional. Nesse sentido, a nosso ver, os movimentos negros nunca deixaram de lutar por escolas, como forma de tirar os negros da qualidade de excluídos e da marginalização social, para serem cidadãos de direitos, como estabelece a CF de 1988.

Ao definir o curso de Geografia do campus de Cuiabá como objeto da pesquisa, que busca analisar o processo de implantação e de implementação da Lei n.º 10.639/2003, por meio da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo desse curso, para compreender como foi esse processo num curso de licenciatura que tem uma ampla possibilidade de contribuir na formação inicial dos futuros profissionais da educação básica, de modo a reconhecer e a valorizar a história, cultura e identidade dos afro-brasileiros, em conformidade com as DCNs e a ERER. Nesse sentido é importante conhecermos um pouco o contexto que a UFMT se encontra, Cuiabá/MT e a própria instituição para chegar na análise dos dados sobre o objeto desta pesquisa já indicado e delimitado, que seja: a implantação e implementação da disciplina ERER na Licenciatura do Curso de Geografia da UFMT.

Assim, num primeiro momento trataremos sobre a história de Mato Grosso e da maior instituição pública de ensino superior do Estado, a UFMT e como foi o processo de

implantação da Disciplina ERER pelo departamento de Geografia Campus de Cuiabá, e os resultados investigativos a partir dos documentos analisados e das entrevistas realizadas com alunos, gestores e professores.

3.1 Um pouco de Mato Grosso e da UFMT/Cuiabá

Mato Grosso é uma das 27 unidades federativas brasileiras, localizado na região Centro-Oeste, fazendo limites político-administrativos com os Estados do Amazonas e Pará, na região Norte; Tocantins e Goiás, na porção Leste; Mato Grosso do Sul, na porção Sul; ao Oeste, com Rondônia e, em nível internacional, com a Bolívia. É o terceiro maior Estado do país em extensão territorial, com uma área de 903.329,700 km² (IBGE). Segundo o Censo de 2010 (IBGE), o Estado possuía 3.035.122 habitantes, com uma ocupação de 3,36 habitantes por km².

Ainda de acordo com o IBGE, o Estado de MT tem apresentado um crescimento populacional na ordem de 21% ao ano. Tal fato é explicado pelo expressivo fluxo migratório ocorrido nas últimas décadas, em decorrência do intenso crescimento da agroindústria. Cuiabá, sua capital, é a cidade mais populosa do Estado, com aproximadamente 551.098 habitantes, seguida de Várzea Grande, Sinop, Cáceres, Tangará da Serra, Sorriso, Barra do Garças, Rondonópolis e Alta Floresta (IBGE, 2010). Destacamos esses municípios pelo seu crescimento e por apresentarem campus universitários de instituições federal e estadual.

Geograficamente Mato Grosso, é o terceiro Estado em área da federação brasileira. Segundo Higa (2017), a sua localização demarca um território com extensa fronteira internacional o que condiciona um espaço estratégico com relevante papel para o desenvolvimento nacional e de integração no continente sul-americano. Segundo ela a importância geopolítica e econômica é reconhecida desde o Brasil Colônia com ampliação da exploração a partir da metade do século XX, com os incentivos governamentais para a ocupação do território por meio de diversos programas federais e estaduais, transformando em um dos maiores produtores agropecuários do país.

A extensão territorial de Mato Grosso e a sua localização geográfica privilegia variedade de ambientes físicos e biogeográficos – Amazônia, Cerrado e Pantanal, que aliados às regularidades climáticas, relevo pouco acidentado e disponibilidade de água, compõem um quadro de condições que tem viabilizado o processo de ocupação, especialmente pela agropecuária, assegurando retorno lucrativo do capital empregado (HIGA, 2017).

Segundo Cerezer (2015), Mato Grosso possui uma história específica na formação do território ocupado quanto à existência de inúmeros conflitos entre colonizadores, grupos indígenas e negros escravizados, que foram originados no processo de conquista e ocupação territorial. Assim, sua constituição tem origem ligada à descoberta de ouro nas margens do Rio Coxipó-Mirim, na Vila Real do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, em 1719, por bandeirantes paulistas e reinóis¹², que avançaram pelo interior da colônia em busca de metais preciosos e aprisionamento de indígenas.

A trajetória histórica percorrida em Mato Grosso, desde o princípio do século XVIII até os tempos atuais (2019), configurou o Estado num espaço/tempo histórico, político e cultural em que colonizadores, negros escravizados e diferentes grupos indígenas estivessem presentes de forma ativa, construindo peculiaridades históricas e culturais que, apesar das semelhanças com outras regiões do país, são únicas, pois instituíram a configuração de uma diversidade cultural rica e diversa, representada pelas tradições culturais que compõem o cenário do Estado.

Após meados da década de 1990, Mato Grosso passou a se destacar no cenário nacional como o maior produtor de grãos, fibras e carnes do Brasil, tornando-se o Estado de maior crescimento econômico entre todas as unidades da Federação (IBGE, 2013). A diversidade de ecossistemas e o seu posicionamento geográfico abrem um leque de oportunidades de investimentos na agricultura, indústria metalomecânica, pecuária, agroindústria, turismo e infraestrutura. Apesar do crescimento econômico e da competitividade agrícola, a região central do país defronta-se ainda com a necessidade premente de aumento da escolaridade média de sua população, de melhoria na área da saúde e consolidação da infraestrutura.

Nessa direção de crescimento econômico, à medida que Mato Grosso foi incorporando novos padrões da produção agropecuária nacional, os setores como comércio, serviços e indústria desencadearam uma nova tendência para a economia do Estado. Assim, tendo a agropecuária um dos eixos de sustentação da economia, Mato Grosso ganha destaque como importante Estado agroexportador do país, com comercialização em todos os continentes.

Concordamos com Cerezer (2015) quando expressa sobre a constituição política, administrativa e populacional do Estado de Mato Grosso, ao considerar os aspectos de lugar, espaço geográfico, político, econômico e cultural ocupado por esse Estado na história do

¹² Refere-se ao indivíduo natural do reino, da realeza.

Brasil. A disputa territorial entre portugueses e espanhóis na demarcação e posse das terras localizadas a oeste da América gerou conflitos políticos e diplomáticos. Segundo esse autor (2015), outros conflitos se desenvolveram entre os colonizadores invasores e os grupos indígenas que ocupavam, há séculos, o território disputado pelos reinos ibéricos no processo em que diferentes sujeitos reterritorializaram nessa área.

Borges (*apud* CEREZER,2015) afirma que a prática de desterritorialização dos grupos indígenas foi fundamental para o processo de ocupação, expansão e desenvolvimento das atividades rurais, afirmando que teve início com a colonização, no início do século XVIII, e se estende até a atualidade, com constantes conflitos entre posseiros, grileiros e garimpeiros presentes nos territórios indígenas. Nesse sentido, tem-se, ainda, que a ocupação das terras no século XVIII se fez com a utilização da mão de obra negra escravizada, como ocorreu em outras províncias brasileiras. A inclusão dos trabalhadores negros escravizados foi envolta por embates, resistência e imposições, que demonstram uma atuação não passiva desses sujeitos.

Vale ressaltar que o processo de ocupação do território que hoje constitui Mato Grosso, Higa (2017), remonta do século XVI, quando por força do Tratado de Tordesilhas, toda área Oeste do Brasil, onde insere o atual território de Mato Grosso, pertencia à Coroa espanhola que empreendeu expedições de reconhecimento, com algumas tentativas de ocupação. Porém o interesse maior estava voltado para a exploração das minas do México, Peru e Bolívia, afastando das terras brasileiras, o que viabilizou o avanço dos portugueses. Contudo, somente no final do século XVII e início século XVIII, a Coroa Portuguesa organiza expedições no interior do país, com o objetivo de descobrir riquezas para a comercialização mercantil. De acordo com Higa (2017, p. 19):

Assim, Portugal, através dos ciclos econômicos desenvolvidos no Brasil Colônia, buscou, na exploração vegetal e mineral e na produção agrícola comercial, formas de abastecer o mercado europeu e de se impor perante a comunidade internacional. Esses ciclos possibilitaram a exploração do tráfico de escravos, considerado na época como um negócio altamente lucrativo, já que a expansão territorial da Colônia garantia mercado para absorção da mão-de-obra escrava.

Nesse processo de expansão, o território de Mato Grosso e os atuais territórios de Minas Gerais, Tocantins, Goiás, Rondônia, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul eram áreas de expansão e exploração da Capitania de São Paulo. Em razão das dificuldades administrativas e da necessidade de fortalecer a fronteira, Mato Grosso foi desmembrada em 1748 da Capitania de São Paulo, vindo constituir a Capitania

de Mato Grosso.

Com a chegada, em 1751, do Governador Rolim de Moura, as terras em Mato Grosso passaram por um processo de regulação, a partir da definição do tamanho das sesmarias. Silva (*apud* CEREZER, 2015) afirma que a concessão de sesmarias era uma forma de consolidar, nessa linha de fronteira, um assentamento ligado ao desenvolvimento agrícola e pastoril e, por conseguinte, a política de povoamento. Vale registrar que a ocupação não ocorreu sem confrontos com os grupos indígenas que ocupavam aquele espaço. Esses conflitos entre grupos indígenas e colonizadores se estenderam durante todo o século XVIII e ao longo século XIX durante a expansão da ocupação do território em busca de novas fontes de lucro. De acordo com Cerezer (2015, p. 44):

A trajetória histórica percorrida em Mato Grosso, desde o princípio do século XVIII, até os tempos atuais, configurou o Estado num espaço/tempo histórico, político e cultural em que colonizadores, negros escravizados e diferentes grupos indígenas estivessem presentes de forma ativa, construindo peculiaridades históricas e culturais que, apesar das semelhanças com outras regiões do país, são únicas, pois instituíram as bases de uma história específica, pelos desdobramentos desse processo, possibilitou a configuração de uma diversidade cultural rica e diversa, representada pelas tradições culturais que compõem o cenário do Estado.

Nesse contexto, a ocupação do território em MT está ligada com a forte presença da população negra, cuja origem está ligada à ocupação pelas Bandeiras¹³ no início do século XVIII, com a descoberta de ouro na região de Cuiabá. A capitania de Cuiabá em MT, desde a sua origem, em 1748, foi realizada com uma imensa população composta, em sua maioria, por negros, mulatos e indígenas. Assim, “a introdução de (negros escravizados) começou com a descoberta de ouro nas margens do riacho Prainha dando origem ao Arraial de Cuiabá em 1727 e se intensificou com a criação da Capitania de Mato Grosso – 1748 e seguiu em pressão numérica até 1888” (EVANGELISTA, 2010 *apud* CEREZER, 2015, p. 18),

Assim, como nos demais territórios brasileiros, a presença de negros escravizados no período colonial foi utilizada para ocupação e desbravamento. No caso de MT, os negros estiveram presentes em todas as etapas de desbravamento e expansão da ocupação das terras da fronteira oeste, na medida que ele foi o sustentáculo de todo o edifício colonial no século XVIII. Ele derrubou a mata, carregou tronco, mercadorias, abriu estradas, construiu açudes, drenou córregos, pavimentou ruas, construiu prédios, presídios e foi, inclusive, minerador nas insalubres minas de Cuiabá e do vale do Guaporé (CEREZER, 2015).

¹³ As Bandeiras foram movimentos exploratórios com finalidades e estratégias econômicas ocorridas no Brasil, principalmente no Estado de São Paulo, entre os séculos XVII e XVIII com objetivo de conseguir escravos e ouros.

Vale registrar também que as informações trazidas por Cerezer (2015), a partir de Chaves (2000), apontam a presença de quase 16 mil negros escravizados na fase inicial de ocupação das terras, entre 1720 e 1722, no auge da mineração. Segundo ele, a partir de estimativas de diversos historiadores, a capitania atingiu mais de 15.380 escravizados. O fluxo de escravos para Mato Grosso foi intensificado no período de 1720-1750, momento que representou o auge das extrações de ouro, com 10.775 negros escravizados.

Assim como em outras capitanias, os negros escravizados, em demonstração de resistência, fugiam e formavam os Quilombos nos arredores da vila. Dentre os vários Quilombos formados, o mais famoso foi o “Quilombo de Quariterê ou do Piolho”, ao norte do rio Galera (CEREZER, 2015). Para o autor, os dados analisados evidenciam que, no início do século XIX, a população de pretos e mulatos atingia o número de 81,1% da população, demonstrando, assim, a importância desse grupo populacional na composição da sociedade mato-grossense.

Na mesma direção da política nacional de incentivo à entrada de imigrantes, Mato Grosso recebeu inúmeros italianos, que passaram a se estabelecer nas principais cidades do Estado, como Corumbá¹⁴, Cuiabá e Vila Maria (Cáceres), desenvolvendo inúmeras atividades voltadas para o comércio e a agricultura.

A inserção de Mato Grosso na economia brasileira no século XX ocorreu no contexto da expansão cafeeira e do crescimento urbano da Região Sudeste, especialmente São Paulo.

Na década de 1970, os programas geridos por instituições públicas tinham por finalidade à integração e ao desenvolvimento regional, assim, o Governo Federal instituiu projetos, que, sob coordenação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e pela Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO), buscaram o desenvolvimento da Amazônia. Há que se considerar que esses projetos eram chamados de programas integrados de grandes impactos sobre “áreas prioritárias” do Centro Oeste. Os principais programas do Governo Federal que atuavam de forma efetiva em Mato Grosso seriam as seguintes: O Programa de Polos Agropecuários e Minerais da Amazônia (POLAMAZÔNIA), Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO), Programa Especial de Desenvolvimento do Pantanal (PRODEPAN) e Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE). Para Moreno (2017), esses programas causaram impactos econômicos, sociais e ambientais, contribuindo assim para a reordenação do espaço territorial do Estado.

¹⁴ Corumbá pertencia ao Estado de Mato Grosso, antes do diviso estadual.

É mister salientar que o povoamento no Estado de Mato Grosso foi intensificado por meio da Lei n.º 102, de 10 de julho de 1985, que concedia terras gratuitamente para estrangeiros e nacionais, em regiões limítrofes com outras províncias e/ou em países vizinhos com o Estado.

Segundo Moreno e Higa (2017), diversos projetos de colonização foram implantados em toda a Amazônia legal na década de 1970, tendo ocorrido a maior concentração em Mato Grosso, afirmam elas que foram mais 80 projetos de iniciativa particular além de 14 projetos oficiais para resolver situações emergenciais de conflito. A migração constituiu como principal componente do crescimento populacional do Estado de 1970 a 1990. Vale ressaltar que até a década de 1980, parte expressiva da força de trabalho mato-grossense estava ligada ao setor primário, uma vez que, por imposição da divisão regional do trabalho, a economia estadual estava vinculadas, principalmente, ao setor agropecuário e extrativista (MORENO; HIGA, 2017,p. 87).

Vale destacar que, nos governos militares na ditadura houve inúmeros projetos de incentivo à ocupação da região amazônica, contribuindo, assim, para novos processos de ocupação territorial em diferentes regiões do Estado. Essa ocupação contribuiu para o surgimento de novas cidades, compostas, em sua maioria, por colonos sulistas. Cerezer (2015) informa que essas novas cidades foram construídas sob a “ótica das hierarquizações sociais”, com divisões bastante específicas quanto à política social dos habitantes.

Compreender a composição étnico-racial do povo mato-grossense se faz importante para entender como esta pesquisa se insere num contexto de valorização do papel do negro na sociedade brasileira e também para demonstrar o quanto este país deve reparar as injustiças cometidas contra essa população que ajudou a construir o Estado brasileiro e que foram preteridos em relação à política nacional de introdução de mão de obra de imigrantes e pelo processo de branqueamento da população a partir do final do século XIX.

Por tudo que trazemos até aqui sobre a constituição, caracterização de Cuiabá no Contexto do Estado de MT e a participação do negro na sociedade mato-grossense, concordamos com a ideia de que “os traços do passado histórico estão presentes em todas as instâncias da sociedade mato-grossense, incluindo as relações raciais e a herança dela decorrentes, como o racismo e a discriminação racial, elementos presentes e atuantes nessa sociedade” (CEREZER, 2015, p. 44).

Nesse contexto, a UFMT tem papel fundamental na construção do Estado de Mato Grosso. Com a sua vocação criada na “Selva¹⁵”, a instituição tem executado a função no que tange à transformação da sociedade. As universidades foram criadas para atuarem no tripé: ensino, pesquisa e extensão. No caso da UFMT, as ações ancoradas nesse tripé têm contribuído na resolução dos problemas, ao criar mecanismos que contribuem com o desenvolvimento econômico, social e político da sociedade onde está inserida.

Situada em um Estado da Amazônia Legal, com sede em Cuiabá, a UFMT tem colaborado com a formação de recursos humanos, atendendo à necessidade de qualificação da força de trabalho local e regional, bem como na produção e difusão de conhecimentos referentes a questões nacionais e regionais, tanto no âmbito das Ciências Básicas como no das Ciências Aplicadas, por meio das pesquisas realizadas e em andamento.

A UFMT tem sua origem na década de 1970, por meio da Lei n.º 5.647, de 10 de dezembro, com a fusão da Faculdade de Direito e o Instituto de Ciências e Letras de Cuiabá, que ofertava cursos de graduação em Pedagogia, Matemática e Economia. Ela, diante do desenvolvimento do Estado naquele período, expandiu o número de cursos de graduação em Cuiabá e em outras regiões do Estado, com a criação de três novos campi em áreas estratégicas: Rondonópolis, Médio Araguaia e Sinop.

Atualmente, a UFMT é composta por 27 institutos e faculdades. Ela oferece 98 cursos de graduação presencial, e, segundo informações constantes do site da UFMT consulta realizada em maio de 2020, a instituição possui 50 programas de Pós-graduação, destes 13 possuem cursos de Mestrado e Doutorado (Acadêmicos), 3 possuem apenas cursos de Doutorado, 26 possuem apenas curso de Mestrado e 8 possuem mestrado Profissional. São 6 programas com nota 5; 17 com nota 4; 26 com nota 3; e 1 com nota 2 (em desativação).

Com o intuito de expandir ainda mais o seu raio de ação em Mato Grosso, a UFMT criou o Programa de Ensino à Distância, que tem ofertado cursos de Graduação em Pedagogia, Administração de Empresas e Ciências da Natureza.

O campus de Cuiabá agrega 61 cursos de graduação, dos quais 44 são de bacharelados e 17 de licenciaturas. O Curso de Geografia está inserido no Instituto de Geografia, História e Documentação (IGHD), que foi instalado em 2016, com a Reforma Administrativa da UFMT, resultante da reunião dos departamentos de Geografia, História e

¹⁵ A UFMT surgiu como Universidade da Selva, devido a fatores geográficos, por estar localizada na Amazônia Legal e pelo plano estratégico da soberania Nacional. Desde a sua implantação tem procurado contribuir efetivamente com o desenvolvimento regional atuando nas áreas de ensino, pesquisa e extensão.

o Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR, teve como primeira diretora a Professora Tereza Cristina Cardoso Higa, do Departamento de Geografia.¹⁶

O Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS) é composto pelos Departamentos de Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Filosofia, Serviço Social, Geografia e História, além dos Núcleos de Pesquisa: Grupos de Estudos Rurais e Agrários – GERA (depois, Centro de Estudos e Pesquisa do Pantanal, Amazônia e Cerrado e, finalmente, Núcleo de Pesquisa em História), Núcleo de Estudos Rurais e Urbanos – NERU, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional – NDIHR e Museu Rondon. O IGHD oferece cursos de graduação: Licenciatura Plena em História, Licenciatura Plena em Filosofia, Bacharelado em Filosofia, Licenciatura Plena em Geografia, Bacharelado em Geografia, Bacharelado em Serviço Social, Licenciatura em Ciências Sociais e Bacharelado em Ciências Sociais; três cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado: História, Geografia e Políticas Sociais e um curso de Pós-Graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado: História. Faz parte do ICHS e do Núcleo de Documentação Histórica e Regional (NDIHR) e abarca ainda a Biblioteca Setorial Historiador Rubens de Mendonça, com acervo raro em Ciências Humanas e História Regional.

3.2 A implementação da Lei n.º 10.639/2003 no curso de Geografia

O curso superior de Geografia da UFMT, ancorado na Lei n.º 6.664, de 26 de junho de 1979, é configurado com duas habilitações: a Licenciatura e o Bacharelado em Geografia. O campus de Cuiabá oferece as duas formas de oferta, sendo que, em 2009, a coordenação dos cursos, por meio do Colegiado do Curso, submeteu ao Conselho Superior a nova proposta de implementação da estrutura curricular. Segundo consta no Projeto Político do curso de Licenciatura, o curso de Geografia vem continuamente agregando novos conhecimentos e metodologias.

Como as demais ciências, a Geografia vem buscando, na interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, novos caminhos e tecnologias, com o objetivo de encontrar soluções para os problemas da sociedade moderna. Assim, para considerar as especificidades do Projeto Político do curso de Licenciatura em Geografia, os professores integrantes do Colegiado buscam atender às novas competências e habilidades do ensino com uma visão

¹⁶ Informações extraídas dos projetos pedagógicos dos cursos, como foi o caso do Projeto Político-Pedagógico do curso de Geografia, e no *site* da UFMT.

dos novos enfrentamentos que o curso tem na conciliação e na integração da pesquisa, ensino e extensão no contexto da sociedade brasileira.

O Colegiado do Curso de Geografia, após um acúmulo de discussão, saiu na frente ao contemplar no currículo do curso de Geografia do campus de Cuiabá, as disciplinas instituídas legalmente e que contemplam o clamor social da sociedade brasileira. Nesse sentido, Pires e Cavalcanti (2019) fazem um amplo estudo do currículo de cursos de Licenciatura em Geografia de instituições públicas federais ou estaduais. Sobre isso, as pesquisadoras afirmam que:

Os cursos de formação de professores de Geografia vêm sofrendo uma série de modificações curriculares, quer seja nas implantadas ou a se implantar, decorrentes de políticas educacionais no país. Com isso, são muitas a serem colocadas sobre a configuração curricular desses cursos: que estrutura curricular apresentam os cursos de formação de professores de Geografia em desenvolvimento no país? Quais são os componentes curriculares que compõe o Projeto Político-Pedagógico desses cursos? Como eles estão organizados? O que tem sido considerado nuclear na formação do professor de Geografia? Que identidade profissional esses currículos estão ajudando a construir? Esses currículos estão estruturados de forma a superar a hierarquização e fragmentação do conhecimento geográfico? (PIRES; CAVALCANTI, 2019, p. 1172).

Algumas perguntas formuladas pelas pesquisadoras foram consideradas nas duas reformulações do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Graduação de Geografia, campus de Cuiabá, ocorridas em 2012 e 2019, com destaque para as bases legais, em especial, as Diretrizes Curriculares Nacionais, Decretos e Portarias do Ministério da Educação, que orientam a inclusão de temáticas sociais e raciais no currículo do curso.

Sabemos que, muitas vezes, o currículo estabelecido no Projeto Político-Pedagógico não é, de fato, o que é desenvolvido na prática, estando ligado com a formação e as convicções do professor que ministra essa disciplina, o que muitos estudiosos de currículo denominam de oculto e real. É importante reforçar a percepção de Pires e Cavalcanti (2019) ao compreenderem que o Projeto Político-Pedagógico deverá traduzir a formação acadêmica e profissional a ser desenvolvida, assim como a identidade do curso e as demandas do contexto social e espacial em que é praticado.

O Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura de Geografia da UFMT, campus de Cuiabá, segue a estrutura do que estabelece as Resoluções e os Pareceres do Conselho Nacional de Educação, em que faz uma contextualização histórica da instituição e do curso, demonstrando os objetivos, a estrutura curricular, os ementários com referências básicas e complementares, o perfil do egresso, o estágio supervisionado, o regulamento de algumas atividades curriculares, o fluxo disciplinar, a avaliação, a integração: ensino,

pesquisa e extensão e corpo docente, a infraestrutura do curso e os modos de integralização curricular do curso.

As duas reestruturações do currículo do curso de Geografia, realizadas em 2012 e 2019, seguiram os dispositivos da Resolução CNE/CP n.º 2/2002, contemplando 1.800 horas mínimas para conteúdos curriculares científico-culturais, 400 horas mínimas para prática como componente curricular, 400 horas mínimas para estágio supervisionado e 200 horas mínimas para atividades acadêmico-científico-culturais, totalizando 2.800 horas mínimas. A partir dessa carga horária é feita a sua distribuição em cada componente curricular, com suas respectivas ementas, referências básicas e complementares.

Um ponto importante a ser considerado para uma interlocução entre Projeto Político do Curso, que está estabelecido, e o currículo que é praticado, é a análise dos planos de ensino das disciplinas, fundamental para visualizar, no curso de formação de professores de Geografia, a interligação entre o curso superior e a educação básica. Nesse contexto, Pires e Cavalcanti (2019) expressam que a licenciatura visa a suprir o futuro professor de bases teórico-metodológicas e procedimentais, de maneira que ele possa adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para exercer o magistério na educação básica.

Como pode-se observar, a construção curricular de um curso, seja em nível superior quanto na educação básica, é marcada por múltiplas relações de poder, sendo um processo que atravessa tensões, interesses, contestações, resistências, com disputas, seja no campo material, seja no campo simbólico. As negociações, muitas vezes, iniciam no próprio Colegiado, estendendo para outras instâncias da universidade. No caso da inclusão da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, entraves e embates são mais calorosos, primeiro, pelo currículo ter sido pensado e estruturado na Europa e Estados Unidos e, segundo, porque nas instituições de ensino superior no país, o corpo docente é majoritariamente branco, o que evidencia dificuldades de se estabelecer no currículo essa discussão e efetivação da abordagem étnico-racial.

Dada a responsabilidade social, a UFMT tem papel de relevância acadêmica em fazer com que os brasileiros, e em especial os mato-grossenses, escolham a realizar o curso de graduação nessa instituição pública educacional considerando o acesso à verdadeira história da participação do negro na construção do Estado-Nação brasileiro, assim na compreensão das dinâmicas das nossas relações raciais desiguais produzidas social e historicamente. Como afirma Costa (2016, p. 5), “enquanto política curricular, a educação das relações étnico-raciais se impõe às instituições de ensino superior, no sentido de que cumpram com o seu papel de relevância social”.

Passados quase dezessete anos da vigência da Lei n.º 10.639/2003, a implementação tem ocorrido lentamente, quase que imperceptível pela sociedade, em decorrência da baixa institucionalização e da invisibilidade com que as instituições de ensino superior têm tratado sobre as questões de relações raciais. Um dos fatores dessa invisibilidade está ligado à sua composição majoritariamente branca, que, de toda forma, não favorece à absorção dessa discussão no currículo dos cursos. Sobre isso, temos:

Essa ausência também pode ser reflexo de uma concepção universalista de política pública, influenciada pelo mito da democracia racial e pela hegemonia de uma análise pautada na classe social sobre a realidade brasileira. A dificuldade em reconhecer as questões raciais como também estruturantes das desigualdades sociais se deve, em parte, à tênue fronteira entre “raça” e “classe”, visto que, ao identificar que os negros são geralmente os mais pobres, tende-se a acreditar que o aspecto econômico é o principal fator de desigualdade, ignorando os efeitos perversos do racismo existente na sociedade brasileira. (PASSOS; NOGUEIRA, 2019, p.8).

Indo na direção dos obstáculos que dificultam o reconhecimento dos efeitos do racismo no Brasil, apontados pelos autores acima, apesar dos avanços e retrocessos vivenciados nas questões das relações étnico-raciais nos últimos anos, o que nós, afro-brasileiros, desejamos é superar as questões como as encontradas no livro (que adquiri durante o mestrado) do professor Siss (2003), cuja primeira proprietária do livro registrou, a lápis, a seguinte ideia:

A meu ver o negro não é discriminado por ser negro no tocante a universidade foi vítima da sociedade e tem menos preparo (em sua maioria) por isso, é que as cotas não têm sentido. Eles como todo o cidadão brasileiro tem que ter um bom preparo médio e fundamental (ensino) para competir igualmente no vestibular e no emprego. (Autora desconhecida, registrado no livro SISS, 2003, p. 139).

Assim, a estrutura rígida criada nas universidades brasileiras, a partir de um padrão eurocêntrico, fundamentado nas teorias raciais do século XIX, em especial, as teorias eugênicas, tem contribuído para a não legitimação de um direito que favoreça a todos. Müller (2016) afirma que “o racismo institucional é tão forte na sociedade brasileira que constantemente tenta solapar as iniciativas de reversão do quadro, mesmo quando as equipes estão bem fundamentadas e alicerçadas”.

Assim, uma concepção curricular rígida estruturada em resoluções que distanciam da conjuntura atual pode também contribuir para a lentidão das mudanças educacionais. Vejamos a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão do CONSEPE n.º 14, de 1º de fevereiro de 1999, da UFMT, que aprovou o regulamento do regime seriado para os

cursos de graduação da instituição, cumpres informar que na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso, aprovado em 2019 o sistema foi reformulado para o regime de créditos.

Essa estrutura curricular vai na contramão do que propõe as diretrizes curriculares nacionais tanto para a educação básica quanto para a educação superior, uma vez que a estrutura rígida impede o desenvolvimento de um currículo voltado para a realidade ou mais próximo do que é vivenciado pelos alunos. Nessa estrutura eurocêntrica, o currículo multicultural tem pouca chance de romper com a estrutura posta.

Sabemos que não é apenas um ato regulatório que impede a mudança, mas sim o compromisso social que determinado grupo assume para fazer com que as coisas se desenvolvam e possam alcançar os objetivos esperados. No caso das relações étnico-raciais, as dificuldades e as barreiras existentes são estruturadas racialmente de tal forma que,as transpor, requer um esforço para além do que seria esperado. Nessa direção, Costa (2016) chama-nos a atenção para:

A Educação das Relações Étnico-Raciais deve se efetivar como ingrediente imprescindível à consolidação tanto da cidadania quanto da democracia em nosso país, à medida que contribui para reparação de injustiças sociais decorrentes do pouco reconhecimento quanto à importância e significado dos negros africanos e de seus descendentes na construção da cultura brasileira em suas dimensões material e imaterial. (COSTA, 2016, p. 10087).

Sabemos da grande importância da implementação da Lei n.º 10.639/2003 e das DCN ERER para a superação do racismo na sociedade. Nessa direção, as instituições educacionais em especial, a de educação superior e, principalmente, os acadêmicos dos cursos de licenciaturas, que, após formados, atuarão na educação básica, se chegarem com num nível de ensino que permitem trabalhar com as questões da educação das relações étnico-raciais em conformidade com as Leis n.º10.639/2003 e n.º 11.645/2008, será um grande passo nacional. Dessa forma, não podemos deixar de concordar com Costa (2016),em um dos seus artigos publicados no XVIII ENDIPE¹⁷, com o título de *Educação das relações étnico-raciais e prática docente na formação de professores*, que revela:

Com essa determinação, exige-se que as instituições de ensino superior reconfigurem seus processos de ensino. No que diz respeito às licenciaturas, há de se convir que contemplem conhecimentos gerais sobre relações raciais no Brasil, que possibilite a reeducação de atitudes e práticas individuais e coletivas, mas que, ao mesmo tempo, a formação também propicie a futuros professores e futuras

¹⁷ Disponível em https://ufmt.br/endipe2016/downloads/233_10893_37944.pdf

professoras a reconfiguração de suas aprendizagens em práticas didático-pedagógicas coerentes a educação cidadã, democrática e antirracista, a partir da adoção de “estratégias de desconstrução das narrativas das identidades nacionais, étnicas e raciais que têm sido desenvolvidas nos campos teóricos do pós-estruturalismo, dos Estudos Culturais e dos Estudos Pós-coloniais”. (COSTA, 2016, p.3).

Para a efetivação da implementação da lei, as instituições de ensino, seja na educação básica, seja na educação superior devem começar a discutir a educação multicultural. Para Sacristán (1995), o objeto da educação multicultural é discutir a integração das minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização. Nessa mesma direção, autores vêm escrevendo sobre educação intercultural e multiculturalismo, com vistas a possibilitar uma aproximação daquilo que é a formação cultural brasileira (SACRISTÁN, 1995; GONÇALVES; SILVA, 1998; COSTA, 2016).

Para Sacristán (1995), a educação escolar ainda tem dificuldade de acolhimento à diversidade já que ela não poderá, em seus conteúdos e práticas, considerar e conduzir os seus membros a se sentirem acolhidos se toda a cultura escolar não tratar adequadamente do currículo multicultural. Essa lógica do currículo multicultural exige um contexto democrático de decisões, em especial, sobre o conteúdo, em que todos sejam representados (SACRISTÁN, 1995). Sobre isso, Gonçalves e Silva (1998) expressam a dificuldade de efetivar o multiculturalismo no campo educacional por não interessar à sociedade como um todo, e sim a certos grupos sociais que são excluídos dos centros de decisão por questões econômicas, especialmente, por questões culturais.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visa à implementação da Lei n.º 10.639/2003. No que diz respeito às instituições de ensino superior, esse plano indica ações diretas ligadas às licenciaturas, que vai desde a inclusão de conteúdos e disciplinas curriculares relacionadas à educação para as Relações Étnico-Raciais, a desenvolver nos estudantes de licenciatura e formação de professores as habilidades, a atitudes que permitam contribuir para a educação das relações étnico-raciais. Ele também indica ações mais gerais para a instituição, como: desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações étnico-raciais positivas; estimular e contribuir para a criação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais; subsidiar as ações que possam efetivamente atender aos preceitos legais das Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008.

Para realização da presente pesquisa, seguimos o fluxo processual da UFMT. Desse modo, para a análise documental, solicitamos, via protocolo, no Sistema Eletrônico de Informações (SEI), à coordenação de Pós-Graduação em Educação– PPGE– do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, que encaminhasse à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), ao Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação-NEPRE e ao Departamento de Geografia, expediente solicitando autorização e colaboração, no sentido de poder fazer a pesquisa documental nos arquivos físicos e virtuais que pudessem ser utilizados na pesquisa. Seguem abaixo os setores e as respectivas solicitações que foram feitas:

- 01) Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG): levantar quais são os cursos de graduação Bacharelado e Licenciatura que já implantaram a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, as normativas e as instruções da UFMT para o cumprimento da Lei n.º 10.639/03, atas e portarias da implantação da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais.
- 02) Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE): identificar o processo histórico da institucionalização do NEPRE, por meio de dados e informações sobre implantação e implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais nos cursos de Bacharelados e Licenciaturas oferecidos pela UFMT, campus de Cuiabá; as produções de dissertações de mestrado, teses de doutorado e outras produções do Núcleo que tenham relação com a pesquisa que estamos investigando.
- 03) Departamento de Geografia: Investigar o processo de implantação e implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia, os registros documentais, tais como: atas, portarias, resolução, entre outros, que tratam sobre a implantação da disciplina de Educação das Relações Raciais no curso, bem como verificar o currículo antes e após a implantação da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais para analisar as ementa e o Projeto Político e Plano de Curso do período de 2013 a 2019.

A seguir, passamos a descrever como foram feitas as respostas e a análise dos documentos que obtivemos. Da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG), obtivemos, como resposta sobre os cursos que implantaram e implementaram em seus currículos a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais e as Resoluções Normativas que orientam os cursos do cumprimento da Lei n.º 10.639/2003, a indicação de dois links para que

buscássemos as informações requeridas. Desta feita, tivemos que fazer o *download* de todos os projetos disponíveis no endereço eletrônico indicado pela PROEG, fazendo leitura de todos os projetos, com vistas a verificar se havia aplicação da Lei n.º 10.639/2003 no projeto do curso.

Conforme Anexo I, dos 61 cursos oferecidos pela UFMT em Cuiabá, oito projetos de curso não foram acessados por estarem indisponíveis, sendo sete bacharelados e um de licenciatura, neste último, inclui o projeto de Geografia, que obtivemos junto ao departamento. Vale registrar que muitos projetos dos cursos foram reestruturados, porém não nos disponibilizaram na íntegra, ficando disponível apenas a matriz e as ementas das disciplinas. Desses 61 cursos oferecidos, apenas cinco ofertam a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais com essa denominação, são eles: os dois cursos de Pedagogia (presencial e a distância), o curso de Enfermagem oferecido como optativo e os dois cursos de Geografia, sendo que, no curso de Licenciatura, é obrigatório e, no curso de Geografia Bacharelado, é optativo. Treze cursos apresentam, na matriz curricular e nas ementas das disciplinas, uma correlação com a abordagem ao tema proposto tanto na lei quanto nas DCN/ERER, o que não garante o cumprimento legal, uma vez que a proposta da ERER é promover uma discussão aprofundada das Relações étnico-raciais que estiveram e estão presentes na sociedade brasileira. Mesmo assim, portanto, são 43 cursos que ainda não implantaram no curso a disciplina que trata das questões das relações raciais.

No quadro abaixo, demonstramos, em termos numéricos, o percentual da aplicação da lei.

Quadro 3 - Percentual de aplicação da Lei n.º 10.639/2003 na UFMT

Ofertam a disciplina ERER	Disciplina que correlaciona com a temática ERER	Sem relação com ERER	Projeto não acessível	Total
5	13	36	7	61
8,20%	21,31%	59,02%	11,47%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Esse quadro demonstra o quanto a UFMT deve reconhecer o seu racismo institucional e as barreiras impeditivas de se implementar a Lei n.º 10.639/2003 em suas estruturas curriculares, assim como evidencia a importância do acompanhamento e das reivindicações dos movimentos sociais, em especial dos movimentos negros para verificar a efetivação da Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Há que se considerar que a discussão sobre a Lei n.º 10.639/2003, numa das maiores instituições públicas do Estado de MT, está menos de 10% dos currículos dos

cursos, que somados com os que possuem uma correlação chega ao patamar de 21,31%, ou seja, ainda 59,02% dos cursos não têm essa temática sistematizada no currículo, sem contar os outros cursos aos quais não tivemos acesso ao Projeto:11,47%. Números esses que chegam a um percentual muito grande de cursos que deixam de atender às questões legais: 70,49%, após dezesseis anos da Lei.

Por outro lado, ao ler os Projetos Pedagógicos dos 61 cursos ofertados pelo Campus de Cuiabá da UFMT, verificamos que a disciplina de Libras aparecia em quase todos os cursos, o que nos chamou a atenção, levando-me a revisitar os projetos, com vistas a constatar tal fato, o que foi confirmado. Assim, apesar de não ser objeto desta pesquisa a inclusão da disciplina de Libras no currículo dos cursos, por ser um dado relevante para o nosso objeto de pesquisa, fizemos a questão de trazer essa informação a título de comparação, uma vez que ambas são obrigatórias, instituídas por leis próprias, cujos cursos, em tese, deviam ofertar em seus currículos. Vejamos:

Quadro 4 - Percentual de inclusão da disciplina de Libras na UFMT

Oferta da disciplina de Libras	Sem oferta de Libras	Projeto não acessível	Total
42	12	7	61
68,85%	19,67%	11,48%	100%

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

Essa tabela revela que mais de 80% dos cursos da UFMT, campus de Cuiabá, ofertam a disciplina de Libras, quase 90% a mais em relação à disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais. Esse comparativo é importante para que os gestores da universidade e da coordenação de curso possam avaliar as questões raciais. Ao mesmo tempo que evidencia o quanto o racismo tem sido confirmado no currículo via eurocentrismo, mesmo sendo uma normativa estabelecida em lei, assim como é a de Libras, sabemos que esta disciplina tem seu valor social assim como tem as questões das relações étnico-raciais numa sociedade racista e preconceituosa.

Assim, uma vez que tanto as questões das relações étnico-raciais quanto as de libras¹⁸ são regulamentadas por leis, portanto, deveriam os dois mecanismos legais terem o mesmo peso de sua aplicação, por serem atributos legais que devem compor o currículo do curso, independentemente das posições políticas e ideológicas que permeiam a instituição. Isso evidencia o peso da ideologia do mito da democracia racial brasileira quanto do racismo

¹⁸ Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002: “Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 abr. 2020.

institucional na UFMT que privilegiam e mantem um currículo eurocentrado dificultador da implementação efetiva das questões raciais nos currículos dessa instituição, haja vista que já se passou mais de 16 anos da implementação da Lei n.º 10.639/2003.

Como expresso no capítulo I desta pesquisa que uma das formas mais sutis do racismo no país é dizer que ele não existe. A sua negação é uma questão estruturante, a qual compõe o perfil das relações raciais brasileiras. Essa negação do racismo, em especial, nas instituições educacionais, ocultam a memória dos afro-brasileiros, apagando traços centrais de sua cultura de resistência.

A cartilha de combate ao racismo do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), publicado em 2019, demonstra o quanto o processo do racismo na sociedade brasileira produziu um olhar sobre a pessoa negra da diáspora e sobre a construção da negritude. Na cartilha, a radiografia racial do ensino superior público reflete a história de exclusão do negro em relação ao acesso ao ensino de qualidade. Isso é estrutural na construção histórica, ideológica e epistemológica, na medida em que privilegia, de forma hegemônica, o pensamento europeu e norte americano branco. O documento ainda afirma que, ao olhar para a última década, o enfrentamento cotidiano à exclusão estrutural, quer seja por iniciativas de políticas públicas, quer por iniciativa de docentes e estudantes, ainda é uma tarefa árdua.

A nosso ver, a Lei n.º 10.639/2003 representa um avanço nas questões das relações raciais, além de ser um marco legal, sendo propulsora no combate ao preconceito, discriminação racial, com alcance social às populações negras e indígenas e para o próprio país com um todo, contudo, ainda se vê uma dificuldade por parte dos professores e alunos de incluir no currículo dos cursos de graduação essa temática. Sabemos que as transformações em nossa sociedade são lentas, processuais e graduais, requerendo uma forte vigilância da sociedade, das instituições escolares e dos movimentos sociais para a concretude dessa normativa, que combate as diferenças sociais e econômicas da sociedade brasileira. Nessa direção, temos que concordar com Cerezer (2015), ao expressar que:

A permanência do racismo, do preconceito e da discriminação racial conta o negro, na sociedade atual, é decorrente do processo histórico que insiste em não romper com essas relações. Fernandes (2007) afirma que “como as fronteiras raciais não desapareceram no Brasil com a Abolição, é um erro supor-se que a supremacia do homem branco seja um dado histórico, um fato definitivamente superado com o desaparecimento da escravidão”. (CEREZER, 2015, p. 78-79).

Portanto, romper com esse estigma significa proporcionar ao cidadão brasileiro a

igualdade que estabelece a constituição brasileira. A universidade, assim como a escola de educação básica, são instituições responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade e a inclusão como partes de uma educação cidadã (CANDAU, 2010). Para a autora, essa resistência não se dá no vazio, pois é alicerçada no contexto do mito da democracia racial. Sabemos que o currículo possui papel relevante no processo de transformação social e cultural no processo de escolarização, dessa forma, vê-se, em muitos projetos de cursos, uma organização curricular eurocentrada.

Como a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) não forneceu o que solicitamos sobre as regulamentações para a inclusão no currículo dos cursos de graduação, os conteúdos e disciplinas que tratam de Educação das Relações Étnico-Raciais, fornecendo apenas dois links para que buscássemos essas informações, então optamos em acessar as resoluções mais gerais que indicam aos coordenadores de cursos o ordenamento para o funcionamento, bem como buscamos também nas resoluções do CONSEPE, a partir de 2001, que especificam a estrutura do curso de Licenciatura em Geografia de Cuiabá.

Uma das Resoluções do CONSEPE que, de certa forma, orientam como os projetos de cursos devem estruturar, é a Resolução CONSEPE n.º 14, de fevereiro de 1999. Ela aprova o regulamento do regime seriado para os cursos de graduação, em que apenas os títulos I e VII estão diretamente ligados à organização curricular do curso: o primeiro, que traz as disposições preliminares, o outro sobre os procedimentos de avaliação do ensino-aprendizagem. Os demais títulos referem-se às questões acadêmicas. Vale registrar novamente que essa Resolução tem 20 anos, o que indica uma certa desatualização normativa para esse nível de ensino.

Com relação às normativas aprovadas pelo CONSEPE, específicas para o curso de Geografia, faremos os comentários e a avaliação quando estivermos falando da organização curricular do curso. É oportuno recuperar uma entrevista que a atual coordenadora do NEPRE, professora Dra. Cândida Soares da Costa, concedeu em 07 de dezembro de 2011, publicada em Geledes¹⁹ – Racismo é burrice. Quando o entrevistador perguntou à professora se os professores estão preparados para trabalhar a cultura e a história africana nas escolas:

¹⁹GELEDÉS - Instituto da Mulher Negra - fundada em 30 de abril de 1988, é uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações raciais no acesso às oportunidades sociais em função do racismo e do sexismo vigentes na sociedade brasileira. Disponível em <https://www.geledes.org.br/geledes-missao-institucional/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

O curso de Pedagogia da UFMT já traz uma disciplina para tratar do assunto, no curso de Enfermagem e de Letras também, o que é um avanço, mas falta uma política pública mais estruturada do governo federal para não deixar isso nas costas do professor. É preciso exigir que essas questões reflitam na organização do trabalho escolar, no projeto político pedagógico, nos recursos que chegam à escola e nos livros paradidáticos também. Quando o imaginário social racista foi construído usou o aparelho educacional, então ele tem que estar nesse contexto para desconstruir o modelo antigo e construir um novo que contemple todos os segmentos. (COSTA, 2011, s.d.).

Passados quase oito anos, percebe-se que poucos cursos de graduação avançaram na inclusão da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, demonstrando um racismo estrutural alicerçado no mito da democracia, na perspectiva apontada por Santos (2005), uma invisibilidade do processo de discriminação racial, em que o mito reaviva impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais brasileiras, a qual inibe a implementação de políticas públicas específicas para os negros e, ainda, e de uma ideologia do branqueamento, com a ideia de que as pessoas brancas seriam mais humanas, mais inteligentes, por isso teriam mais direitos de comandar e de dizer o que é bom para todos (BRASIL, 2005). Desse modo, “alguns pesquisadores dizem que o racismo foi uma das armas mais eficientes do imperialismo, e que por isso, a ideologia de dominação acompanha a história da humanidade” (COSTA, 2011, s.d.). A respeito desse tipo de preconceito, como já destacamos no capítulo 1, Florestan Fernandes chama de “preconceito reativo”, ou seja, o preconceito contra preconceito, que Schwarcz (2019) afirma ser uma forma de negar a reconhecer e atuar.

A Geografia, enquanto componente obrigatório do currículo escolar, tem um papel preponderante no tratamento das temáticas referentes às questões que abarcam a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, assim como toda a trajetória histórica que esse povo sofreu com o processo de escravização imposto pelos europeus a partir do século XV. Souza (2016), a partir de Santos, expressa que a Geografia contribui para a formação humana.

Como afirma Santos (2011), a Lei é um regulador da construção do currículo e, ao mesmo tempo, ela também é o currículo, ao tornarem obrigatórios os estudos das relações raciais. Chama a atenção, no caso da Geografia, por ser uma ciência comprometida com a promoção da igualdade racial. Vejamos:

A Geografia tem relação direta com a constituição das relações raciais. Aqui, estamos falando de “raça” não como um conceito biológico (aliás, já superado na própria biologia), mas, enquanto conceito social, enquanto construção social que é princípio ordenador de relações sociais – este, se num contexto histórico valeu-se do conceito biológico para se afirmar, hoje já é independente dele, de modo que a

desqualificação no campo da Biologia não elimina a raça enquanto dado regulador de comportamento e relações sociais. (SANTOS, 2011, p. 10).

O acúmulo da discussão por parte de professores do Departamento de Geografia da UFMT-Cuiabá sobre as relações raciais propiciou a implantação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais. Assim, e é sobre essa implantação e implementação registradas em documentos que passamos a descrever. Vale notar que a receptividade e a acolhida da Coordenação de Ensino de Graduação do Curso de Geografia Licenciatura para com o nosso pedido de realizar a pesquisa documental e das mídias sobre a implantação e implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia foi primordial ao fornecer informações documentais que serviram de base para a pesquisa.

Para esse primeiro momento da pesquisa, por ser uma investigação qualitativa, em que se busca entender a organização social do fato, realizamos, primeiramente, uma análise dos documentos que estão relacionados à implantação e implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia da UFMT de Cuiabá. Então, parto pela análise documental que conseguimos levantar junto à Coordenação do Curso de Geografia, em especial, aos Projetos Políticos do curso de Licenciatura em Geografia, reformulados em 2012 e 2019, com o NEPRE e os professores que atuaram e atuam na disciplina entre 2013 e 2019, das Resoluções do CONSEPE/UFMT e de um artigo publicado por Costa (2016), no XVIII ENDIPE.

Para início da descrição e compreensão, penso ser importante trazer a reflexão de duas pesquisadoras do grupo de pesquisa de Geografia da UFMT sobre a questão geográfica e relação raciais:

A construção da história do pensamento geográfico tem sua origem no ideal burguês [e branco] elitista com o fim de dominar territórios e escravizar indivíduos, e não tem debates aprofundados sobre as relações étnico-raciais e muito menos sobre a influência desta na produção territorial. Sendo assim, é preciso relacionar o histórico do pensamento geográfico com o histórico das relações étnico-raciais, analisando sua influência na produção territorial e conflitos sociais e no pensamento social brasileiro. (PENHA; CANTÓIA, 2018, p. 1-2).

Essa reflexão propõe pensarmos e juntos emergirmos num debate de como ocorreu o processo de inclusão dessa temática no currículo de um curso como da Geografia da UFMT, que tem sua estrutura rígida e rodeada de correntes, com diferentes perspectivas na formação de professores. Isso porque, desde o período em que este pesquisador era graduando em Geografia, nessa mesma instituição, qualquer mudança que se propusesse efetuar no

currículo era permeada por embates ideológico-políticos, como bem expressa Arroyo (2013, p. 43): “o movimento docente reaquece suas resistências e suas lutas”.

Vale destacar que o Departamento de Geografia oferece duas modalidades de ensino de graduação: o curso de Bacharelado em Geografia e o de Licenciatura em Geografia. Além dos cursos de graduação, o Departamento de Geografia oferece o Programa de Pós-Graduação Mestrado em Geografia, com a área de concentração em “Ambiente e Desenvolvimento Regional”, implantado desde 2003, cuja concepção baseou-se na abordagem das interações entre os processos físicos e humanos, levando em consideração o desenvolvimento regional associado às questões ambientais. Esse programa tem por objetivo capacitar e formar profissionais para atuarem nos diversos níveis de ensino, pesquisas e atividades profissionais no campo da ciência geográfica, voltados para o desenvolvimento regional racional, considerando as questões ambientais. Cumpre informar que os cursos de pós-graduação de Mestrado em Geografia da UFMT, até a finalização desse trabalho, não possuíam cotas raciais.

Os projetos de graduação contaram com reestruturação dos cursos, tanto no Bacharelado como no de Licenciatura, utilizando o mesmo texto para justificar a mudança, sendo as diferenças presentes apenas nas especificidades do curso de bacharelado, dentre as quais destacam-se: elaborar/reestruturar o novo regimento do Curso de Bacharelado em Geografia e criar a Comissão de Estágio Supervisionado, que será responsável por elaborar o regimento e regulamento dos Estágios Supervisionados, dos Trabalhos de Conclusão de Curso e das Atividades Complementares.

Conforme as informações disponibilizadas no Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Licenciatura em Geografia da UFMT, Campus Cuiabá, o curso foi criado em 1971. No entanto, passou por diversos reconhecimentos, sendo a última renovação efetuada pela Portaria n.º 920, de 27 de dezembro de 2018.

Anterior ao pedido de reformulação do Projeto de Curso de Geografia Licenciatura, o CONSEPE havia aprovado, por meio da Resolução CONSEPE n.º 80, de 27 de abril de 2009, a reestruturação curricular que vigorou até 2012, quando foi aprovado, *ad referendum*, a Resolução CONSEPE n.º 77, de 08 de outubro de 2012, dispondo sobre as alterações curriculares e o Projeto Político-Pedagógico do Curso, homologada pela Resolução CONSEPE n.º 85, de 22 de outubro de 2012, com a seguinte estrutura: 50 vagas, entrada única no primeiro semestre, funcionamento noturno, carga horária total de 3.032 horas, com integralização de, no mínimo, oito semestres e, no máximo, doze semestres.

Em 04 de abril de 2019, o CONSEPE aprovou, *ad referendum*, a Resolução n.º 35

sobre a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico do curso de Geografia, com a seguinte estrutura: 53 vagas, entrada única no primeiro semestre, funcionamento noturno, com regime acadêmico de crédito semestral, carga horária total de 3.224 horas, com integralização de, no mínimo, oito semestres e, no máximo, doze semestres, determinando a extinção gradativa da estrutura aprovada pela Resolução anterior, a partir de 2019. Portanto, a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, na estrutura do curso de Geografia aprovada em 2012, com a primeira oferta em 2013/1, manteve-se como oferta obrigatória na nova reestruturação curricular em 2019 e, de cunho obrigatório, passou a ser ofertado no sexto semestre, diferentemente da primeira proposta que ocorria no sétimo semestre.

Na estrutura curricular aprovada em 2012, o curso apresentava as seguintes características: regime acadêmico seriado semestral, com acesso via SISU, sendo disponibilizadas 50 vagas, porém as atividades teóricas, as aulas práticas de laboratório como Cartografia Básica, Sensoriamento Remoto, Estágio I, II e III. Ressalta-se que na justificativa para os componentes curriculares e/ou transversais obrigatórios para a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, encontrasse expresso que ela deve ser ofertada em cumprimento à Lei n.º 11.645 de 10/03/2008 e à Resolução CNE/CP n.º 01/2004, como disciplina obrigatória, disponibilizada no sétimo semestre letivo, em conformidade com a regulamentação de 2013.

Na reformulação Projeto Pedagógico de Curso de Graduação em Licenciatura aprovado em 2019, a disciplina ERER é indicada para ser ministrada no sexto semestre, o que representa um avanço uma vez que oportuniza aos acadêmicos vivenciarem as discussões das relações raciais antes de irem para o campo de estágio. Nesse caso, vale apontar que somente a Lei n.º 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do estudo da história africana e afro-brasileira, encontrasse expressa no Projeto Político-Pedagógico do Curso.

Com relação à oferta da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Licenciatura em Geografia é obrigatória, já no curso de bacharelado, é uma disciplina optativa aos alunos matriculados nessa modalidade, assim como a de Libras. Assim, feitas essas considerações, expressamos que iremos aprofundar nas análises da implantação e da implementação da educação das relações étnico-raciais a partir dos documentos do curso de Geografia da modalidade licenciatura.

Um dos documentos utilizados para análise da aplicação da Lei n.º 10.639/2003 foi o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia – Licenciatura, que, nos últimos oito anos, passou por duas reestruturações: uma em 2012 e outra em 2019. Para a primeira

reestruturação, a comissão informou que a alteração curricular do curso de Licenciatura em Geografia foi implementada, expressando que eram necessários: 01 – criar o cargo específico de coordenador de ensino de graduação do curso de Geografia; 02 – ampliar e melhorar os espaços: sala de aulas, biblioteca setorial, sala de professores, laboratórios, etc.; 03 – qualificar e contratar um serviço técnico administrativo para secretariar a coordenação de curso; 04 – realizar concursos e contratação de profissionais para carreira docente no Departamento de Geografia; 05 – ampliar o número de laboratórios com equipamentos condizentes às exigências das novas estruturas curriculares; aquisição de equipamentos (GPS, equipamentos para laboratório de climatologia, altímetros, curvímetros, computadores, impressoras scanner, etc.) 06 – investir na melhoria qualitativa e quantitativa do acervo bibliográfico relacionado ao curso.

Destaca-se que na reformulação de 2019 foi solicitado que mantivesse o cargo específico de Coordenador de Graduação do Curso de Geografia – Licenciatura, uma das solicitações feitas na reformulação do projeto de curso em 2012.

As principais mudanças estruturais no Projeto Político-Pedagógico do Curso entre 2009 (a penúltima reestrutura) e a realizada em 2012, são as disposta no quadro a seguir:

Quadro 5 - Mudanças estruturais no PPC de Geografia da UFMT

Identificação	Estrutura 2009	Estrutura 2012
Tipo de ingresso	Processo de seleção (vestibular)	Processo de seleção (Unificado SISU)
Tempo de integralização	Mínimo: 8 semestres Máximo: 14 semestres	Mínimo: 8 semestres Máximo: 12 semestres
Carga horária	Teórica: 1.700 horas Prática: 1.410 horas Total: 3.330 horas	Teórica: 1.392 horas Prática: 12.32 horas PCC: 408 horas Total 3.032 horas

Fonte: PPC de Licenciatura de Geografia da UFMT (2012, p. 7-8).

Percebe-se apenas duas mudanças estruturais no curso entre um projeto e outro. Primeiro, com relação ao tempo de integralização que foi reduzido em dois semestres, em que de 14 reduziu para 12 semestres, algo que pode estar ligado à diminuição da carga horária em 298 horas. Além da diminuição da carga horária total, foi destinado para PCC 408 horas.

A reformulação seguiu as orientações contidas no Parecer CNE/CES, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia, e no Parecer CNE/CES 1.363/2001, que ratificou o Parecer CNE/CES

492/2001, expressando o que segue as orientações do MEC com relação à ampliação da carga horária, especificamente em conformidade com a Resolução CNE/CP 2/2002.

Aqui carece de uma explicação, uma vez que, pelo quadro apresentado, houve uma redução da carga horária do curso, quando os reformuladores falam que houve uma ampliação da carga horária. Eles se expressam a partir da Resolução CNE/CP 2/2002, uma vez que há uma previsão, conforme o artigo 1º, de, no mínimo: 2.800 horas, articulando entre teoria e prática, distribuídas em 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 horas de aula para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e; ainda 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Chama nossa atenção quando expressam que a Geografia discute a complexidade das relações sociedade-natureza e que tal discussão tem por objetivo a formação de uma cidadania plena, ativa e crítica. Qualquer que seja a escala de sua inserção é preciso que o perfil do futuro licenciado seja construído levando-se em conta a interface ensino, pesquisa e extensão. Para que isso ocorra, de fato, na sala de aula da universidade, uma ênfase especial será dada às relações entre ensino, pesquisa e extensão, na tentativa de desfazer o mito que, segundo o qual, o professor é mero transmissor de conhecimentos. A esse respeito, cabe uma reflexão de uma das alunas, que, quando da realização do seminário da disciplina, expressou a falta de conexão entre as disciplinas, uma vez que estudou disciplina agrária e, nela, nem sequer tocou no assunto do problema da regularização fundiária com relação às terras, por exemplo, das comunidades quilombolas. No quadro abaixo, é demonstrado um comparativo das matrizes dos cursos de Geografia tanto de Bacharelado quanto de Licenciatura. Vejamos:

Quadro 6 - Comparativo das Matrizes Curriculares de Geografia – Bacharelado e Licenciatura

BACHARELADO CURRICULAR 2012		LICENCIATURA CURRICULAR 2012		APROVEITAMENTO
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	
Filosofia da Ciência	64 h	Filosofia da Ciência	64 h	100%
Introdução à Cartografia	64 h	Cartografia Básica	64 h	100%
Geografia Econômica	64 h	Geografia Econômica	64 h	100%
Fundamento de Geomorfologia	64 h	Fundamentos de Geomorfologia	64 h	100%
História do Pensamento Geográfico	64 h	História do Pensamento Geográfico	64 h	100%

BACHARELADO CURRICULAR 2012		LICENCIATURA CURRICULAR 2012		APROVEITAMENTO
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	
Geografia Agrária	64 h	Geografia Agrária	64 h	100%
Cartografia Geral	64 h	Cartografia Básica	64 h	100%
Climatologia I	64 h	Climatologia	64 h	100%
Geomorfologia I	64 h	Geomorfologia	64 h	100%
Cartografia Temática	64 h	Cartografia Temática	64 h	100%
Metodologia da Pesquisa	64 h	Metodologia da Pesquisa	64 h (44h + 20 PCC)	100%
Geografia Urbana	64 h	Geografia Urbana	64 h	100%
Hidrogeografia	64 h	Hidrogeografia	64 h	100%
Pedologia	64 h	Pedologia	64 h	100%
Teoria e Método da Geografia	64 h	Teoria e Método da Geografia	64 h	100%
Geografia de Mato Grosso	64 h	Geografia de Mato Grosso	64 h	100%
Biogeografia	64 h	Biogeografia	64 h	100%
Região e Regionalização	64 h	Região e Regionalização	64 h	100%
Sensoriamento Remoto I	64 h	Sensoriamento Remoto	64 h	100%
Geografia Física do Brasil	64 h	Geografia Física do Brasil	64 h	100%
Geografia Política	64 h	Geografia Política	64 h	100%
Planejamento e Gestão Ambiental I	64 h	Planejamento e Gestão Ambiental	64 h	100%
Geografia da População	64 h	Geografia da População	64 h	100%
Carga Horária Total	1472	Carga Horária Total	1472	
DISCIPLINAS QUE DEVEM SER CURSADAS		PODEM SER CONSIDERADAS OPTATIVAS		
Introdução à Estatística	64 h	Psicologia da Educação	64 h	
Climatologia II	64 h	Didática Geral	64 h	
Geomorfologia II	64 h	Didática para o Ensino da Geografia	64 h (44H + 20 PCC)	
Teoria Geral da Paisagem	64 h	Organização e Funcionamento da Educação Básica	64 h	
Cartografia Digital	64 h	Libras	64 h	
Planejamento Regional e Territorial	64 h	Educação das Relações Étnico-raciais	64 h	
Geografia Agrária do Brasil	64 h	Geografia Cultural	64 h	
Estágio Curricular Orientado I	150h			
Planejamento e Gestão das Cidades	64 h			
Estágio Curricular Orientado II	150h			

BACHARELADO CURRICULAR 2012		LICENCIATURA CURRICULAR 2012		APROVEITAMENTO
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	
Sensoriamento Remoto II	64 h			
Geografia Regional do Brasil	64 h			
Trabalho Final de Curso I	64 h			
Planejamento e Gestão Ambiental II	64 h			
Geoprocessamento	64 h			
Trabalho Final de Curso II	64 h			
Atividades Complementares	200 h			
Total	1396 h	Total	1396 h	

Fonte: extraído do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Geografia da UFMT, 2019.

A organização curricular do curso de Geografia se configura a partir de quatro núcleos: 1) Fundamentos teóricos do conhecimento geográfico; 2) Conteúdos básicos e profissionalizantes de análise geográfica; 3) Disciplinas e atividades complementares e profissionalizantes; e 4) Disciplinas optativas.

No quadro abaixo, é demonstrado um comparativo das matrizes dos cursos de Geografia, Licenciatura de 2012 e 2019:

Quadro 7 - Comparativo das Matrizes Curriculares de Geografia – 2012 e 2019

Identificação	Estrutura 2012	Estrutura Proposta 2019
Habilitação	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em Geografia
Criação	2012	2019
Reconhecimento	-	-
Exigência para obtenção do título	- cursar as disciplinas - Realizar Estágio Supervisionado; - Redigir e defender monografia ao final do curso	- cursar as disciplinas - Realizar Estágio Supervisionado; - Redigir e defender monografia ao final do curso
Título conferido	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em Geografia
Funcionamento	Curso no período noturno – entrada no primeiro semestre anual.	Curso no período noturno – entrada no primeiro semestre anual.
Número de vagas	50 vagas	53 vagas
Tipo de ingresso	Processo de Seleção Unificado	Processo de Seleção Unificado

	(SiSu)	(SiSu)
Código	Noturno	Noturno
Turno	Noturno	Noturno
Tempo de integralização	Mínima 8 semestres Máxima 12 semestres	Mínima 8 semestres Máxima 12 semestres
Ano de implantação do currículo	2013	2019
Avaliação do MEC	5	-
Carga horária	Teórica: 1392 horas Prática: 1232 horas PCC: 408 horas	Teórica: 1488 horas PD: 592 horas PCC: 400 horas PC: 480 horas AACC:200 horas Optativs:64 horas
Total do curso	3032 horas	3224 horas

Fonte: extraído do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Geografia da UFMT, 2019, p.20

Um elemento importante a ser destacado que o Projeto Político-Pedagógico de Curso de Geografia – Licenciatura apresenta é o processo avaliativo para o acompanhamento do Projeto, cuja estrutura avaliativa ocorre por meio das reuniões de colegiado de curso, colegiado de departamento e assembleias envolvendo docentes e discentes. As reuniões têm previsão que ocorram uma vez ao ano, para que no final de 3 a 5 anos, com propostas de melhorias possam ser discutidas, e se aprovadas possam a serem efetivadas no novo projeto pedagógico.

A disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais está inserida no núcleo de disciplinas e atividades complementares e profissionalizantes, sendo ministrada, ao longo desses setes anos pelos professores ligados ao Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação (DTFE) do Instituto de Educação (IE) da UFMT, que, por sua vez, tem atuação fecunda no NEPRE. Nesse sentido, trazer a reflexão de Costa (2016), sobre o processo de ensino nos cursos de licenciaturas, é fundamental para a compreensão de que a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagem entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, e um projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime (BRASIL, 2005). Nessa direção, a autora questiona: como podem as instituições de ensino superior que atuam na formação inicial e continuada de professores da educação básica se isentarem da responsabilidade de construir pontes entre o

processo de ensino nos cursos de licenciaturas e de estabelecer na educação básica o respeito à educação antirracista? (COSTA, 2016).

Como mencionado, a disciplina ERER ofertada pelo departamento de Geografia é ministrada por professores lotados no Departamento de Teorias e Fundamentos da Educação (DTFE), do Instituto de Educação (IE) da UFMT. O primeiro professor a lecionar a referida disciplina realizou no primeiro ano de oferta, em 2013/1, aplicando um instrumento denominado “Atividade Introdutória – Primeira aula”. Assim, tratava-se de um questionário aplicado juntos aos acadêmicos da turma, tendo como categorias as relações raciais, racismo e desigualdades raciais brasileiras, com a finalidade de levantar informações referentes a diferentes aspectos do contexto em que a disciplina se situa e ao perfil da turma, identificando as informações e os conhecimentos dos quais ela se ocupa, assim como sobre as possíveis resistências do alunado em relação à disciplina.

Segundo Costa (2016, p. 10092), “essas informações permitem avanços na configuração da prática docente, especialmente no que tange às principais necessidades de intervenção pedagógica por elas apontadas”. Ressaltamos que esse método vem sendo aplicado até hoje. Ainda segundo a autora, essa atividade inicial no curso de Geografia tem propiciado a percepção de se pautar no desenvolvimento dos conteúdos para melhor subsidiar os acadêmicos na compreensão dos fenômenos educativos, em especial, quanto à educação das relações étnico-raciais. Afirma ela que esse processo se articula em duas dimensões: “uma que abrange a formação teórico-científico e outra que possibilite a formação técnico-prático, tendo em vista sua futura atuação enquanto docente” (COSTA, 2016, p. 10092).

Um ponto que nos chama a atenção na expressão de Costa (2016) é justamente um dos nossos objetivos desta pesquisa, qual seja: identificar a existência de conexão da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais com às demais disciplinas do currículo do curso de Geografia da UFMT e também compreender possíveis impactos (negativos e positivos) da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, no processo formativo dos(as) alunos(as) do curso de Licenciatura em Geografia. Vejamos:

Um fator importante que o processo didático-pedagógico tem evidenciado nas turmas do curso de licenciatura em Geografia, onde a disciplina “Educação das Relações Étnico-Raciais” tem sido ministrada, é que os estudantes, embora já cheguem para cursar a disciplina nos últimos semestres do curso, ainda apresentam limitadíssima noções sobre o significado das concepções raciais na composição da organização social e na produção das desigualdades, que são marcadamente raciais. Apresentam noções sobre desigualdades sociais profundamente naturalizadas, sem qualquer incômodo por elas serem marcadamente raciais, com

ênfase sobre a população negra. Além disso, apresentam compreensão sobre a importância indígena, europeia e africana na elaboração da cultura brasileira ainda sob perspectiva eurocêntrica. A explicitação dessa compreensão fortalece, ainda mais, a necessidade do desenvolvimento dos conteúdos sem que perca de vista que os sujeitos envolvidos na realidade de cada uma dessas salas de aula são futuros professores e futura professoras em formação e que, se ainda não estão em sala de aula, estarão em breve atuando como profissionais da educação básica. (COSTA, 2016, p. 10092).

As ausências de conexão entre as disciplinas contrariam o Projeto Político-Pedagógico do Curso, quando expressam que a Geografia vem continuamente agregando novos conhecimentos e metodologia. Como as demais ciências, ela vem buscando, na interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, novos caminhos e tecnologias, com o objetivo de encontrar soluções para os problemas da sociedade moderna. A desconexão ficou evidente, quando da realização do Seminário da disciplina, realizado no final do semestre de 2019/1, inclusive na fala de uma aluna²⁰, quando expressou:

Voltando aqui para gente dentro da universidade, a gente está sendo formado para voltar com melhor conteúdo e a melhor forma possível de transformar aquela criança um cidadão melhor, só que aqui dentro agente, como comentou na semana anterior, só que nós não adquirimos os conteúdos e a reflexão necessária para trabalhar as questões étnico-raciais nas diferentes formas de representação, por exemplo, nós tivemos a Geografia Agrária e Geografia agrária do Brasil, tudo que tratou com relação à terra, só que em nenhum momento foi mencionado para a gente o que nós vimos no primeiro texto que o professor da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no 2019/1 discutiu sobre a Lei de terras, como funcionou com as questões do colono com acesso à terra como prioritário. Assim, muita coisa está sendo difundido, mascarado e a gente tem a obrigação de sair daqui e buscar cada vez mais esse conhecimento, buscar material e outros acessos e informações que vão captar agente para, da melhor forma possível, ter respostas que se mude, não só mude as pessoas à nossa volta. (Anna Beatriz, aluna da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, 2019/1).

Apesar de todas as dificuldades que se apresentam na consolidação de um currículo, principalmente, de ensino superior, vê-se um grande esforço de parte de um grupo de professores ligados ao Departamento de Geografia, que, sistematicamente, tem debruçado para a mudança acontecer, a começar com a implantação e implementação que estão sendo realizadas no currículo do curso desde 2012, quando o CONSEPE aprovou a reestrutura do Projeto do Curso e nele continha a disciplina Educação das relações étnico-raciais enquanto obrigatória. Nessa atualização pedagógica curricular, o projeto expressa:

O curso de licenciatura em Geografia forma professores, dessa forma os docentes do ensino superior devem assumir a perspectiva que estão formando profissionais aptos a ensinar e a produzir conhecimentos no âmbito da Geografia em outros

²⁰ Para todas as falas de alunos que integram essa pesquisa foram adotados nomes fictícios.

níveis de ensino. O curso tem como objetivo formar profissionais para o exercício do Ensino Fundamental e Médio e as diferentes solicitações profissionais de forma competente e comprometida com uma visão crítica e inovadora, visando à qualidade do Ensino da Educação Básica através de uma sólida formação acadêmica. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO GEOGRAFIA, 2012, p. 10).

Assim, tanto na fala da aluna quanto na do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Geografia Licenciatura vão de encontro ao que propõe o movimento negro, indicado na DCN ERER, na qual combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial e empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola (BRASIL, 2005). Evidencia também que não se trata de mudar o foco etnocêntrico, com raiz europeia, como já mencionado nesta pesquisa, por um afrocêntrico, mas, como bem indica a DCN ERER, é ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (BRASIL, 2005). Por outro lado, a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais inserida no curso de Geografia tem papel expressivo, como bem manifesta Penha e Cantóia (2018, p. 6):

A disciplina de Geografia então assume importância ao se pensar a construção da sociedade e como esta produz o espaço dentro da sua pluralidade sociocultural, “principalmente no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais que convivem no espaço nacional, assim possibilita (...) um contato com um Brasil de uma geografia complexa, multifacetada e cuja população não é devidamente conhecida dentro das espacialidades desiguais e excludentes.

É nessa perspectiva de compreensão sócio espacial e da relação com o território que Anjos (2007) afirma que a disciplina de Geografia assume importância dentro da pluralidade cultural e no ensino, em especial, na compreensão dos diferentes grupos étnico-raciais e culturais que convivem no espaço brasileiro. Com isso, o profissional de Geografia pode apontar as espacialidades das desigualdades raciais, socioeconômicas e excludentes que permeiam a sociedade brasileira. O autor ainda aponta que esse contato ocorre com um Brasil de uma geografia complexa e multifacetada cuja população não está devidamente conhecida. Portanto, a ciência geográfica tem condições de contribuir na discussão das relações étnico-raciais:

O silenciamento por parte da academia brasileira em relação a esses temas tem impactos inclusive sobre a própria trajetória acadêmica dos estudantes – negros e não negros – que têm interesse em desenvolver tais temas. A grande maioria dos estudantes geógrafos na atualidade passam pela faculdade de Geografia sem ver nada sistematizado acerca destas temáticas, dentro das múltiplas possibilidades de construção de conhecimento que a Geografia oferece. (SANTOS, 2007, p.15).

No curso de Geografia da UFMT presenciamos duas realidades distintas: para os acadêmicos do curso de Licenciatura, a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais é obrigatória e, para o Bacharelado, é optativa. Enquanto disciplina não obrigatória, a nosso ver, o cumprimento da Lei fica somente no desejo e vontade do acadêmico realizar ou não a disciplina. O ementário do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, no anexo II, apresenta o que se pretende alcançar enquanto processo formativo do futuro licenciado. Nessa direção, analisando as ementas de cada disciplina que compõe o itinerário formativo do curso, percebe-se a intencionalidade do que se quer trabalhar durante a realização das disciplinas, em que são apresentadas a bibliografia básica e a complementar.

Assim, analisando a indicação dos conteúdos relacionados à bibliografia, percebe-se que algumas disciplinas do curso tem uma aproximação muito forte com a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, já que muitas obras indicadas tanto na bibliografia básica quanto na complementar abordam a temática das questões das relações étnico-raciais.

Dentro da divisão clássica entre Geografia Física e Geografia Humana, percebe-se um campo elástico para as questões das relações étnico-raciais nas disciplinas, destacamos as que indicam conexão direta: Geografia Política, Organização e Funcionamento da Educação Básica, Geografia de Mato Grosso, Geografia da População, Geografia e Territorialidades e Regionalidades do Espaço Mundial, Geografia Cultural, Projetos Educativos em Cartografia, Projetos Educativos em Geografia Humana, Didática para o Ensino de Geografia, Projetos Educativos em Geografia Humana, Didática para o Ensino de Geografia, Estágio Curricular Supervisionado I e II. A ementa proposta no Projeto do Curso de 2019 para a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais apresenta a seguinte indicação:

Cor”, “Raça” e “Etnia”: Classificação racial no Brasil – o racismo científico versus as contribuições da genética. Aspectos da História dos Negros no Brasil. Africanos e “crioulos”. Escravidão e Cidadania no Brasil. Contribuições culturais afro-brasileiras à sociedade nacional. Racismo, discriminação e preconceito. Democracia Racial. Desigualdades Raciais na sociedade e na Educação brasileira. Estratégias pedagógicas na busca de uma sociedade pluriétnica e multirracial. (EMENTA, Licenciatura, UFMT).

No plano de curso da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais, de 2019/1 (anexo III), apresenta uma composição robusta de discussões das relações étnico-raciais, o que permite aos acadêmicos o embasamento para as requeridas mudanças no campo de atuação do futuro profissional da educação.

Chamamos a atenção para o fato de que muitos projetos de cursos veem a Lei n.º11.645/2008 como sendo o das relações étnico-raciais, esquecendo que essa lei apenas alterou a Lei 10.639/2003, para incluir as questões das relações culturais indígenas, assim, as duas leis são complementares ao contemplar a diversidade racial e cultural africana, afro-brasileira e indígena. Nesse contexto, concordamos com Cerezer (2015), ao argumentar que:

As dificuldades relacionadas à efetivação dos estudos sobre os afro-brasileiros e indígenas não possuem resposta simples e nem de fácil explicação. Questões de difícil solução, porém necessárias de serem postas na arena de discussões e estudos voltados à transformação dessa problemática, em particular no campo educacional. Não questionar essa realidade seria o mesmo que preservar as distorções e silêncios históricos a que foram submetidos negros e indígenas, naturalizando o processo histórico de discriminação e exclusão. Os assuntos/temas silenciados ou negligenciados e complexos exigem enfrentamento, diálogo, desnaturalização, desconstrução e construção de novos valores, novas concepções e novos saberes a respeito da diversidade cultural. (CEREZER,2015, p.137).

O combate ao racismo e à discriminação racial via Lei n.º 10.639/2003 representa uma alteração significativa para as políticas públicas que almejam atingir a educação das relações étnico-raciais, um grande passo dado para a institucionalização da lei, que é o reconhecimento do racismo e do preconceito racial no Brasil. Contudo, essa temática não pode ser limitada a uma ação pontual referenciada ao dia 20 de novembro, data comemorativa do dia da Consciência Negra, permitindo uma desconexão do currículo formador de consciência.

Vale também destacar a boa iniciativa do curso de Geografia em criar um Núcleo Docente Estruturante– NDE, cujo trabalho é consolidar e atualizar permanentemente o Projeto Político-Pedagógico dos Cursos a fim de fortalecer a identidade do curso, zelando pela integração curricular interdisciplinar entre as atividades de ensino constantes no currículo e indicando formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, uma vez que, com certeza, as lacunas ainda existentes no Projeto do Curso brevemente serão avaliadas e sistematizadas em novas proposituras. O processo avaliativo está fortemente calcado no Projeto do Curso, prevendo, inclusive, que a avaliação anual, com o propósito de criar subsídios para a avaliação do Colegiado do Departamento, com vistas, no final de um período de três a cinco anos, à possibilidade de serem atualizados em forma de mudanças efetivas no Projeto Político-Pedagógico do Curso.

A seguir, passamos a fazer a descrição das quatro aulas da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais que foram observadas. Vale registrar que as observações iniciaram quase no final do semestre letivo de 2019/01, compreendendo: uma aula expositiva

dialógica, uma preparatória para o seminário final da disciplina e duas de apresentação do seminário.

Na pesquisa qualitativa que adotado como abordagem de pesquisa, aplicamos a observação participante por ser uma das técnicas que possibilita ao pesquisador perceber o comportamento e os acontecimentos no momento em que eles se produzem, vindo, muitas vezes, a confirmar ou não as informações registradas nos documentos oficiais. Essa técnica pode colocar o pesquisador dentro do cenário de forma a compreender o objeto pesquisado, por isso essa técnica se atenta aos detalhes que acontecem ao seu redor.

Durante as observações no atentamos a todos os detalhes das aulas, deixando à vontade os acadêmicos e o professor, em que apenas fizemos registros e apontamentos necessários para ajudar nos objetivos pretendidos ao utilizar esse método. Assim, procuramos verificar como o professor e os acadêmicos desenvolviam a aula, dentro do que foi programado como aula expositiva dialogada e seminários. Identificamos que o professor sempre trazia exemplos dos textos lidos e trabalhados nas aulas anteriores, com o propósito de chamar os acadêmicos à participação da aula, e, ao mesmo tempo, perceber se os que haviam lido o texto, conseguiam fazer a articulação.

O primeiro dia da observação ocorreu em 22 de julho de 2019, em que foi trabalhado o conteúdo de branquitude a partir do texto de Lia Vainer Schucman, *Subjetividade, identidade brancas nas relações raciais brasileiras*, do livro *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. Nessa observação, quatro momentos chamaram a nossa atenção em razão da intensidade com que foi exposto pelos acadêmicos em relação às questões do racismo que foram presenciadas.

O primeiro momento é quando um acadêmico fala que estava reunido em sua casa com alguns casais de amigos, e, num determinado momento, uma das mulheres presente coloca para ele o seguinte:

Fez uma piada comigo, estávamos falando de nariz, ela havia feito uma plástica, ela fez uma piada comigo, disse assim para mim: “ seu nariz até que é bonito para um preto”. Todos rimos, eu ri, eu estou errado por ter rido dessa piada, dentro do contexto que está aprendendo a pergunta é o seguinte: eu posso chamá-la de racista ou não, é um potencial ou é de fato? Eu tenho essa pergunta comigo, as vezes o cara faz uma piada.... (João Carlos, 2019/1).

O segundo momento colocado por um outro acadêmico foi com relação à sua dúvida sobre quando e onde começa o racismo na população, trazendo uma criança branca até uma

imagem branca e negra, como suposição, para questionar onde começa a disseminar essa ideia de racismo, até amadurecer e ficar estetizado, enfim.

Falando sobre animais, em especial, na África, vejo isso, professor, como ponto de visão estereotipado quando vamos trabalhar sobre o Brasil no mundo. O Rio, normalmente, coloca o Brasil como só selva, macaco roubando, sambando, só isso, perturbação, psicologia, não só da autoavaliação como da avaliação. Tenho isso na minha família, minha mãe é negra, mas ela tem uma mentalidade pouco diferenciada, porque se ela vem na universidade e vê uma pessoa no corredor com seu cabelo *Black'Power* já crítica, sem se identificar com aquilo, acho muito contraditório, onde está a mentalidade diferente dela. (Carlos Alberto, 2019/1).

O terceiro momento foi “com relação à colocação desde que começou a matéria do senhor, que fiquei na dúvida, agente aprende sobre tudo, isso muda quando agente vai aplicar na nossa sociedade, no contexto histórico, o que sabe sobre tudo isso?”. O quarto momento foi quando:

[...] um amigo meu do bairro disse:– o que adianta saber tudo isso, na hora que você vai fazer alguma coisa, a polícia, de qualquer jeito, vai me barrar, se vou no restaurante, no shopping, o policial vai ficar me seguindo... Meu colega, onde moro, na sociedade onde agente vive ainda vai continuar. (Carlos Alberto, 2019/1).

De certa forma, o texto de Lia Vainer Schulman trabalhado na sala de aula no primeiro dia da observação fez com que alunos trouxessem as questões raciais em diferentes contextos, sobre aspecto e perspectivas que colocam o negro em grau que ou inferiorizam e/ou estereotipam, de forma a revelar o preconceito e a discriminação racial presente em sala.

O segundo dia da observação ocorreu no dia 29 de julho de 2019, quando a aula foi destinada para os grupos se prepararem para o seminário que ocorreria na semana seguinte. Nesse dia, em grupo, os acadêmicos fizeram a discussão, organizando a metodologia a ser utilizada na apresentação. O professor circulava entre os grupos para esclarecer e indicar pistas aos membros do grupo, inclusive sugerindo outros autores que poderiam ajudar no aprofundamento do conteúdo e, conseqüentemente, proporcionar uma melhor compreensão do tema, e, por conseguinte, realizar uma boa exposição no seminário.

Na organização dos seminários, os acadêmicos foram divididos em seis grupos com, no mínimo, cinco integrantes, que deveriam, entre uma hora e meia, apresentar o tema do grupo, sendo mais 30 minutos para debates com a turma toda. Eles poderiam utilizar diferentes recursos na apresentação, entre eles, encenação/teatro, filmes, documentários, paródias, entrevistas, entre outros. A avaliação ocorreria sob duas formas: uma, durante a

apresentação, em que serão observados: domínio e consistência do assunto apresentado; processo de interação e coerência entre os membros do grupo; qualidade e diversidade da didática da apresentação e articulação das discussões teóricas trabalhadas em sala. O segundo momento avaliativo era a entrega individual de um texto síntese sobre o tema do grupo. Foi entregue para os acadêmicos um roteiro com as orientações e recomendações gerais de avaliação para os grupos, veja o anexo IV.

O terceiro dia da observação ocorreu no dia 5 de agosto de 2019, com a apresentação de dois grupos. O primeiro grupo teve como base o texto de Sérgio Santos *As memórias subterrâneas dos afro-brasileiros: entre as injustiças históricas e as lutas pelo direito à educação*, disponível na obra *Documentação, memória e história da educação no Brasil* (Vol. 2), organizado pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O segundo grupo falou da Lei n.º 10.639/2003, como fruto luta antirracista dos movimentos negros brasileiros, do autor Sales Augusto dos Santos, disponível no livro *Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003*.

O quarto dia da observação ocorreu no dia 19 de agosto de 2019, também com a apresentação de dois grupos de seminários. O primeiro abordou a desconstrução da discriminação racial no livro didático da autora Ana Célia Silva, disponível no livro *Superando o racismo na escola*, organizado por Kabengele Munanga. O segundo grupo falou sobre o texto *A educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*(2000), da professora Nilma Lino Gomes, da obra *Superando o racismo na escola*.

Optei em fazer um comentário geral sobre as quatro apresentações realizadas. Nas duas observações ficou evidente que o seminário utilizado como ferramenta metodológica, despertou nos acadêmicos a necessidade de se aprofundar na abordagem do tema do grupo. Trouxeram filmes e documentários que ajudaram a compreender a problemática que envolve o tema, realizando comentários valiosos para uma reflexão do futuro profissional da educação, para os que estão fazendo a Licenciatura, diga-se de passagem.

O grupo que trouxe as questões da Lei n.º10.639/2003, como fruto da luta antirracista dos movimentos negros, demonstrou a necessidade de explicitar melhor sobre a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no ensino superior, por essa obrigatoriedade está expressa no Parecer e na Resolução do Conselho Nacional que trata da EREER. Da mesma forma, esse grupo falou da necessidade de formação para os professores, o que tem dificultado a implementação da lei tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Percebemos que os alunos foram instigados a participar com mais intensidade quando o grupo que apresentou sobre a desconstrução da discriminação racial no livro didático despertou comentários importantíssimos sobre essa abordagem, tanto pelos acadêmicos que estavam apresentando quanto pelos que estavam ouvindo e participando. Dois pontos polêmicos foram abordados: um, com relação à estética negra, em especial, ao cabelo, quando uma acadêmica contou um fato ocorrido com um dos alunos na escola onde ela trabalha, no que tange ao momento em que a mãe questionou o porquê de não lavar o cabelo de seu filho, como ocorria com os demais colegas dele. Outra polêmica trazida foi quando uma outra acadêmica falou sobre a acolhida numa escola antes de iniciar a aula e a questão da matriz africana, que não aparecem nos livros didáticos, fazendo uma saudação, dizendo, assim, que todos tenham uma boa aula, em nome de Exu.

Um dos acadêmicos que estava fazendo estágio expressou sobre a dificuldade de trabalhar as questões sobre o continente africano pelo fato do conteúdo estar inserido nos no final dos livros didáticos, portanto, em muitos casos, não chegam a ser trabalhado devido à carga horária e atividades e contratempos que ocorrem no decorrer do ano.

As atividades dos seminários serviram para verificar o quanto é importante essa disciplina no currículo do curso, ao provocar nos acadêmicos um aprofundamento nas questões das relações raciais sobre a determinados fatores como: racismo no Brasil e no mundo, as lutas negras, discriminações raciais nos livros didáticos, um releitura do continente africano, o racismo na escola, o papel das universidades na superação do racismo, etc. Sobre isso, Gomes (2018, p. 113) destaca que “a luta contra o racismo e as desigualdades raciais, assim, como a afirmação da identidade negra são processos complexos, desafiadores e que precisam ser desenvolvidos de forma enfática, persistente e contundente”.

Vale registrar que a população negra nunca aceitou a condição de subalternidade, de inferioridade e de aceitar passivamente as condições sociais e econômicas que criaram ao longo da história da humanidade e que foram sistematizadas a partir das teorias racialistas, pelo contrário, ela sempre buscou resistir e propor soluções diante das desigualdades raciais.

Nessa direção, discutir identidade é permitir que se faz à luz das relações diretas entre as pessoas, ou seja, deixar de lado a diferença que ao longo da história foram sendo criadas. Assim, podemos dizer que a identidade negra existe e resiste por conta da construção criada onde as pessoas de cor branca eram ou são ditas como superior, fortalecendo as questões racialistas da branquitude, privilégios raciais brancos.

Face a essa situação é mister compreender o processo de formação ou afirmação da identidade, que as diferenças e suas hierarquias raciais foram constituídas, como assinala Hall (2000, p.346): “não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças de gênero, sexualidade e de classe”. Salienta ainda Hall (2000, p. 345) que “o negro é transformado em uma categoria de essência. O significante negro, assim como o corpo negro, é racializado, desconsiderando-se a memória histórica, a diversidade, o contexto social e cultural”.

Assim, podemos dizer que o racismo é uma forma de negar a identidade negra, ao imputar estereótipos especializando o negro como inferior e exótico. Gomes (2002) demonstra que as marcas simbólicas do corpo como a cor da pele, o cabelo crespo, o nariz arredondado, achatado e os lábios volumosos e pretos, são sinais que devem esconder ou buscar aproximar do corpo branco, um padrão de beleza hierarquizado que persegue, deforma e mutila o negro até os dias atuais. A solução para o negro, nesse caso, seria assemelhar-se à identidade branca dominante, ou seja, esconder o corpo negro.

A importância dos estudos para a educação das relações étnico-raciais dentre outras possibilidades, pode criar estratégias de intervenção no processo de afirmação da identidade negra, com isso também superar o que expressou a pesquisadora Edith Piza (2002, p.72): “[...] o lugar do negro é o lugar de seu grupo como um todo e do branco é o de sua individualidade. Um negro representa todos os negros. Um branco é uma unidade representativa apenas de si mesmo”. Por isso, a importância da implantação, com maior eficácia, da Lei nº 10.639/2003 e da EREER, para além do cumprimento das metas do PNE na perspectiva das relações étnico-raciais.

Diante do que foi apresentado até o momento, é possível destacar que a construção e reconstrução do ser negro passam pela maneira como o grupo étnico-racial negro foi e é representado socialmente, pois as representações são fundamentais para a construção, reconstrução ou ressignificação da descolonização do ser das identidades individuais ou de grupo. Resistir e lutar para que a representação social do negro seja descolonizada em todos os contextos sociais, tem sido uma das bandeiras de luta do Movimento Negro Brasileiro, de intelectuais e representantes políticos, assim, a educação escolar sempre foi vista por esses grupos como o principal espaço possível para a desconstrução de fixações que historicamente foram construídos sob a égide do eurocentrismo.

3.3 A coleta de entrevistas e os procedimentos de análise de dados

No primeiro momento da pesquisa, buscou-se informações sobre a implantação e implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Licenciatura em Geografia, por meio de documentos e registros acadêmicos fornecidos pela Coordenação do Curso de Licenciatura em Geografia e pelas observações de algumas aulas da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, como já apontamos. Os contatos iniciais para o desenvolvimento da coleta foi um processo sem muitos constrangimentos, houve receptividade e colaboração por parte das pessoas que foram contatadas e que, de certa forma, tinham informações sobre o processo de implementação da disciplina no currículo, o que contribuiu para a realização do segundo momento, que foi a coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas.

Os contatos iniciais foram realizados por telefone, *WhatsApp* e, por esse meio, foram agendados o dia e o horário para a realização da entrevista. Foram realizadas treze entrevistas para três segmentos²¹ distintos: alunos, gestores e professores. As entrevistas ocorreram em horários e espaços diferentes, tendo em vista as atividades e as disponibilidades de tempo de cada entrevistado, assim, apenas uma não ocorreu no campus da UFMT de Cuiabá, sendo realizada na Escola Estadual Governador José Fragelli - a Arena da Educação. As demais entrevistas ocorreram dentro do campus da UFMT: quatro ocorreram em uma das salas da pós-graduação do Instituto de Educação (IE); cinco ocorreram em umas das salas disponíveis para o curso de Geografia, e as demais nos espaços onde os gestores realizam suas atividades administrativas da UFMT. Buscou-se adequar à agenda de cada entrevistado, por isso foram marcadas previamente, respeitando a disponibilidade de horários do entrevistado, a fim de evitar constrangimentos e incômodos que pudessem atrapalhar as atividades do entrevistado. Vale registrar que muitos sujeitos que foram contatados, chegavam a confirmar dia e horário, momento antes fugiam, levando a crer que não interessam em discutir este tema, por razão outras, ou por estar na invisibilidade e ser pouco relevante para a maioria da universidade. Esse processo de racialização permite explicitar e evidenciar os incômodos ora decorrentes da branquidade, o privilégio racial dos brancos, ora pelo racismo vivido por negros. Os que concordaram e concederam a entrevista todos assinaram os Termos de Livre Consentimento (APÊNDICES H, I e J), em que são fornecidos esclarecimentos sobre as etapas da pesquisa.

²¹ A indicação de segmento, utilizamos para identificar o grupo à qual pertence cada entrevistado, nesta pesquisa utilizamos três segmentos distintos: acadêmicos/alunos, professor e gestor.

O sigilo e as informações fornecidas são prioridade na medida em que os entrevistados não terão acessos a entrevista um do outro, além do mais, utilizamos nomes fictícios para fazer referências aos sujeitos da pesquisa. Alguns deles sugeriram um nome fictício que gostariam de ser chamados e outros deixaram livre para o pesquisador nomear. Os entrevistados que ocupam a função de gestores terão assegurados o sigilo, uma vez que também terão nome fictício com a identificação gestor. Além do Gestor, traremos para o segmento professor a identificação da expressão 'professor', para não ser de fácil identificação o professor(a) da disciplina de Educação das Relações Étnico-Racial.

A escolha dos sujeitos da pesquisa se deu mediante as suas participações, seja profissional, seja acadêmica, no processo de implantação e implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia ou em decorrência de suas relações enquanto gestores da universidade. No caso dos acadêmicos, fizemos escolhas considerando a sua atuação e a formação acadêmica que o curso proporciona, assim, escolhemos acadêmicos do curso de Licenciatura e de Bacharelado. Escolhemos dois alunos que cursaram a disciplina e que estão atuando na educação básica, dois que estão cursando a disciplina do curso de Licenciatura e dois acadêmicos que já concluíram o curso de Bacharelado.

A escolha de apenas dois alunos para cada atuação acadêmica (Licenciatura e Bacharelado) foi feita considerando a sua participação durante a sua trajetória e atuação, seja nos projetos desenvolvidos pelo curso, no centro acadêmico e enquanto profissional na educação básica. A ideia primordial foi colher a opinião levando em consideração a sua atuação acadêmica e a condição de gênero masculino e feminino. Essa mesma lógica foi considerada para o grupo de sujeitos de professores que atuam no Departamento de Geografia. Portanto, esses dois segmentos representam mais de 50% dos sujeitos entrevistados.

As demais foram entrevistas únicas pelo fato de a ocupação do cargo e/ou não ter mais de um gestor que ocupa o cargo em exercício, como a Coordenação do Curso de Geografia, a Coordenação do NEPRE e o professor da Disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia, os quais como foi dito, por questão de ética, foram agrupados no segmento gestor.

Os dados foram coletados por meio das entrevistas gravadas e analisadas à luz do princípio ético, respeitando a diferença e a valorização da expressão de cada sujeito. A participação foi voluntária, o que expressa que não houve quaisquer tipos de remuneração

ou coação, como reza o regulamento de ética em que os entrevistados, a qualquer momento, podem pedir que retire a sua participação.

Os resultados desta pesquisa serão disponibilizados por meio de artigos científicos, seminários e eventos de formação de professores, junto à rede estadual, municipal, na UFMT e em outras instituições ligadas à formação de professores e à temática da diversidade étnico-racial e implementação da Lei Federal 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira e africana no currículo escolar.

Para a realização desta pesquisa, entendeu-se que o principal benefício se refere à produção de subsídios teóricos com bases empíricas que contribuem para as questões das relações étnico-raciais na formação de professores, em especial, à de Geografia e à temática relacionada à diversidade étnico-racial e implementação da Lei n.º 10.639/2003.

Como já expressei, as entrevistas eram agendadas em dia e horário em que o entrevistado tinha disponibilidade e elas foram realizadas no período de uma semana. Para essa coleta de informação, cada entrevista agendada era importante, uma vez que não era fácil conciliar atividade profissional ou acadêmica e ter que falar da temática em tela, ainda mais ter que fazer relações em diferentes aspectos: de relação interpessoal, disciplinar, metodológica, entre outros.

Marcar a entrevista não foi um ato fácil, requereu muita conversa e explicações, nos quais, em muitos casos, transformaram-se em convencimentos. Em um segmento, tivemos muita dificuldade, pois foram dias para esclarecer a importância da participação dele no processo de coleta de dados, tendo como desafio maior o agendamento: foi com os professores do Departamento de Geografia, que, inclusive, praticamente todos os que foram feitos os contatos alegavam e expressavam que outros professores do departamento estariam mais em condições de ajudar na pesquisa. Por outro lado, sobre os entrevistados que ocupam cargos de gestão na UFMT, a dificuldade maior foi na conciliação de agenda dada as suas atividades profissionais e de representatividade, que dificultava o agendamento, mas foi menos dificultoso que os agendamentos de professores e de acadêmicos.

Cada entrevista tinha sua particularidade, considerando o universo dos entrevistados e as suas atribuições, seja profissional da educação de nível superior, seja como acadêmico, que almeja ser um futuro profissional que irá lidar com essa temática. Assim, cada entrevista tinha a sua especificidade, o que me deixava apreensivo e ansioso de omitir opinião. A entrevista foi realizada e gravada em áudio, o que, de certa forma, gerava certo desconforto e constrangimento, levando o entrevistado a analisar o que e como responder a determinadas perguntas.

Os acadêmicos que foram escolhidos para serem entrevistados, por conta de sua atuação enquanto alunos, que poderiam contribuir, de forma significativa com a pesquisa, tiveram que ser trocados e escolhemos outros alunos, uma vez que desmarcaram em cima da hora e não remarcarão, alegando o surgimento de outras atividades, que não tinha como fazer a entrevista no horário sugerido, pois estavam fazendo uma atividade acadêmica e que não poderia em outro horário, chegava a marcar até uma nova data e horário, mas, às vésperas da entrevista, alegava atividade profissional, portanto, não poderia cumprir a agenda. Esse comportamento de agendar e desmarcar em cima do horário evidencia como as questões das relações raciais, de certa forma, traz um desconforto para as pessoas, principalmente, quando tem a sua tonalidade de pele mais clara, como percebemos os desvios dos professores do Curso de Geografia alocando as entrevistas para outros docentes “mais diretamente ligados” as temáticas raciais.

Para a análise dos dados, as transcrições ocorreram logo após as entrevistas, com o propósito de facilitar a análise das informações e promover ao entrevistador, que fez as entrevistas, a tradução e a rememoração do momento ímpar de cada entrevista. Na análise dos dados, buscou-se respeitar as individualidades, a formação e a conduta profissional de cada entrevistado, dentro dos aspectos étnico-raciais e culturais e diversos que existem em nosso país.

Feita a transcrição e a revisão das entrevistas, procedeu-se a organização do material para a composição dos conteúdos a serem mencionados na pesquisa. Nessa fase, portanto, por várias vezes, retomou-se o roteiro das entrevistas semiestruturadas (APÊNDICES A G), que foi elaborado para cada segmento que foi entrevistado, tendo por base os objetivos da pesquisa e as categorias das relações étnico-raciais e a implantação da disciplina ERER no curso de Geografia. No trato dado à análise do conteúdo das entrevistas, em especial, para aqueles segmentos que tinham mais de um entrevistado para o mesmo roteiro, buscou-se as peculiaridades de cada narrativa do sujeito entrevistado, visto que nenhum deles podem ser analisados de modo fechado ou isolado dos demais.

As entrevistas possibilitaram retirar informações valiosas que viabilizaram a realização de uma análise qualitativa da narrativa dos sujeitos e das vivências estabelecidas no processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003 no curso de Geografia da UFMT, campus Cuiabá, o que permite avaliar como a temática de relações étnico-raciais ainda incomoda as pessoas, ao ponto muitas pessoas transferir essa discussão apenas para o campo pessoal desconectando das produções históricas do racismo sistêmico brasileiro engessado as estruturas do Estado brasileiro.

3.4 A implementação da disciplina E RER na Licenciatura em Geografia da UFMT

Neste eixo pretende-se compreender os entraves e os avanços, sejam pedagógicos ou institucionais, da implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Licenciatura em Geografia ofertado pela UFMT. Não resta dúvida que a Lei n.º10.639/2003 representa um marco histórico para a educação antirracista, uma conquista dos movimentos sociais, em especial, dos movimentos negros brasileiros e da sociedade brasileira, que, há décadas, buscavam incorporar, no currículo escolar, a discussão das relações étnico-raciais.

Vencidos os obstáculos da aprovação da referida lei com a homologação, em 9 de janeiro de 2003, novas batalhas pelos grupos de resistências dos movimentos negros foram necessárias para garantir a extensão da lei na educação superior. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, com diálogos junto aos movimentos sociais, em especial, aos movimentos negros, aprovou, em 10 de março de 2004, o Parecer CNE/CP 003/2004, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Esse Parecer origina a Resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004, que fora homologado pelo Ministro de Educação. A relatora do Parecer, Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, expressa no documento que procurou oferecer uma resposta para a área da educação, por se tratar de uma política curricular que busca combater o racismo e a discriminação racial que atinge, em especial, o grupo negro.

Nesse sentido, é prudente conhecer como a UFMT tem implementado a Lei n.º 10.639/2003 no currículo dos cursos oferecidos, em especial, como o curso de Geografia vem realizando essa oferta enquanto elemento obrigatório. Assim, buscou-se saber a partir das entrevistas com os gestores, professores e alunos como a UFMT tem implementado a referida lei. Sobre isso, destacamos:

A Universidade quando vai tratar de determinadas situações como essa não referindo somente as relações Étnico-Raciais, digo como disciplina, obrigatórias, a gente esbarra num problema muito sério que é a quantidade de professor disponíveis. Hoje, por exemplo, a universidade não recebe mais vagas para contratações de professores a não ser aquelas vagas oriundas de aposentadoria. Então, quando a gente foi fazer o estudo a respeito dos 55²² cursos de licenciatura da UFMT, se você implementar e tornar obrigatória para 55 cursos de licenciatura isso implica que você vai ter que prevê professores disponíveis e aptos (que o mais importante para ministrar essa disciplina) para os 55 cursos sem que haja problema de oferta, turno de oferta, para não deixar ninguém desatendido. A gente tem

²² Está referindo aos cursos de licenciatura de todos os *campis* da UFMT.

situações aqui na UFMT, como é o caso de libras, às vezes em alguns cursos ficam sem ter a disciplina pela falta de professor, aí tem que jogar para o semestre subsequente, cria assim uma série de transtorno na vida acadêmica, principalmente de formando. Isso é muito complicado, a gente tem que tratar com muita delicadeza sobre isso, porque quem poderia implementar uma disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, como obrigatório, é o CONSEPE²³. Mas ele não toma decisões que impliquem, por exemplo, lá na frente um *déficit* de alguma coisa, seja de infraestrutura, sejam técnicos administrativos, sejam de docentes, porque ele não tem como sustentar isso a longo prazo. Então, por isso que essas decisões que cabem ao CONSEPE elas não são tomadas assim (Maria Selma, branca²⁴, gestora, 13/01/2020).

Embora as legislações expressem a obrigatoriedade de implementar no currículo dos cursos universitários as questões de educação das relações étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, as questões trazidas pela gestora Maria Selma evidenciam as dificuldades institucionais da UFMT em tornar exequível a implementação da Lei n.º 10.639/2003 nos cursos oferecidos pela instituição. Na narrativa da gestora acima se reconhece que a UFMT ainda tem uma certa hostilidade²⁵ e dificuldades administrativo-pedagógicas para implementar, nos currículos dos cursos, a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais. Há um reconhecimento dessa gestora de que a tal Disciplina não é oferecida em todos os cursos, tendo como um dos desafios institucionais para a implantação da disciplina, como componente obrigatório, a contratação de uma considerável quantidade de professores que demandaria e certo receio (*déficit*) do CONSEPE para atender o dispositivo legal. A gestora ainda aponta que a UFMT, além de não ter professores suficientes e aptos a ministrar com qualidade a disciplina, há óbices institucionais para ampliar seus quadros de professores para ministrar a disciplina de ERER, sendo permitido a contratação da universidade apenas em vagas de professores já aposentados.

Ao mesmo tempo, ela expressa que caberia ao CONSEPE, órgão normativo e deliberativo da UFMT que tem a função de regulamentar a implementação da oferta da disciplina, contudo o CONSEPE não toma essa decisão por não ser da competência desse Conselho deliberar sobre algo que implica em prejuízo à UFMT. Diferentemente da posição da Gestora Maria Selma, a nosso ver, cabe sim ao CONSEPE buscar junto às outras instâncias universitárias os mecanismos e formas de atender aos dispositivos legais da Lei n.º 10.639/2003, a fim de não ser considerado negligente. O Conselho, pode inclusive

²³ O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) é um órgão normativo, deliberativo, consultivo e última instância para recursos nas áreas de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFMT.

²⁴ No roteiro de entrevista, antecedendo o início, o entrevistador faz algumas perguntas para o entrevistado, entre elas a sua identificação enquanto cor/raça, gênero e estado civil.

²⁵ Hostilidades foi um termo utilizado para designar a resistência que muitos cursos da UFMT, campus de Cuiabá, em inserir no currículo do curso a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

baixara uma Resolução do próprio órgão, no sentido de orientar os coordenadores de cursos em como podem reestruturar seus Projetos Político-Pedagógicos, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelados e de Licenciaturas. Vale registrar que o Gestor Jorge, como veremos mais adiante, aponta para a necessidade de o CONSEPE estabelecer, em Resolução, a obrigatoriedade da oferta da disciplina ERER pelos cursos de Licenciaturas da UFMT.

Ressalta-se ainda que a implementação não cria cargos novos, uma vez que não terá acréscimo de carga horária para além do permitido para cada curso, o que respeitaria as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução n.º118 do CONSEPE, que impõe um limite máximo de carga horária para os cursos, podendo, inclusive, se assim desejar, estabelecer dentro do 5% que as universidades podem oferecer, para além desse máximo, como expressa ela na entrevista: *“Então existe uma carga horária mínima a ser cumprida e a UFMT permite que seja ultrapassada apenas 5% dessa carga horária, por exemplo, em curso de 3.600 horas, ele pode totalizar no final 3.780 horas”* (Maria Selma, branca, gestora, 13/01/2020). Dentro desse limite de 5%, cabe perfeitamente a oferta da disciplina ERER e a de Libras, como, aliás, já está contemplado em quase todos os cursos, o que inclusive pode demonstrar um racismo oculto pessoal e institucional, como bem expressou o gestor Jorge: *“ao não contrapor a essa ausência, seja por falta de informações ou de não se buscar informações, o que caracteriza no mínimo uma omissão, uma omissão que não explicita o racismo, mas permite que ele exista”*.

Colegiados e os coordenadores de cursos, podem, dentro do preceito legal, realizar remanejamentos de cargas horárias dos componentes curriculares, atendendo, assim, ao dispositivo legal da Lei n.º 10.639/2003. A pesquisa aponta que a universidade está se movendo pouco para essa implementação, há vista que muitos cursos da instituição têm iniciado uma discussão provocada pelos alunos, pelos movimentos do Coletivo Negro Universitário (CNU) ou do NEPRE, ainda de forma tímida e lenta. Sobre esse pouco movimento institucional da UFMT, o gestor Jorge expressa: *“a Universidade tem que tomar uma medida institucional, ultimamente, tem discutido muito pouco, inclusive sobre a questão da violência contra a mulher”*. Por essa expressão, evidencia a necessidade de a instituição enfrentar as questões das relações raciais de forma austera e comprometida, não somente quando ocorre questão de racismo, como foi o caso do professor de Sinop que levou para sala de aula um cacho de banana, cometendo ato de racismo contra um

estudante²⁶. “Quando acontece um caso drástico como esse, a gente (UFMT) retoma a discussão, mas, resolvido pontualmente com um PAD (Processo Administrativo Disciplinar), as rotinas voltam ao normal, como se o problema do racismo não existisse”, expressa o gestor Jorge.

Por outro lado, concordamos com a Gestora Maria Selma quando diz que os profissionais, para atuarem com essa temática, devem estar qualificados e aptos para ministrar a disciplina e, na UFMT, têm profissionais que passaram por concurso público para atuarem especificamente com a temática da ERER.

Uma instituição como a UFMT não pode deixar de implementar a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais como vem ocorrendo, em detrimento de ordem financeira ou por ausência de profissionais capacitados para ministrar a disciplina. Já se passaram mais de dezesseis anos de quando a Lei n.º 10.639/2003 foi homologada e sua implementação na UFMT ainda está ocorrendo a passos lentos, o que coloca os movimentos sociais, especialmente, os movimentos negros em sinal de alerta, uma vez que a conjuntura política educacional estabelecida pelo Ministério da Educação dificulta cada vez mais e as discussões das relações raciais ficam adormecidas.

É preciso que se resgate o Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, cuja construção se deu com a participação da UNESCO, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), de movimentos sociais e movimentos negros, intelectuais e militantes da causa antirracista. Se faz importante uma vez que o plano tem como objetivo central instituir que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais, com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação racial, garantindo o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. Portanto, a superação do racismo passa por uma educação que respeita e compreenda as diferenças sociais, reconhecendo que existe imbricado o preconceito racial, herdado do passado colonial e escravocrata e ressignificado e reinventado em outros *modus operandi* na atualidade.

A UFMT deve ampliar as discussões e as ações de implementação acerca educação das relações étnico-raciais. Essa temática necessita ocorrer em todos os cursos da instituição,

²⁶ Estudante denuncia professor da UFMT por racismo: 'pretinha'. Disponível no site <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/05/estudante-denuncia-professor-da-ufmt-por-racismo-pretinha.html>. Acesso em: 10 fev. 2020.

pois não pode ser restrita apenas aos cursos de Licenciaturas, é preciso romper com o gueto²⁷ institucional ou evitar que se formem outros guetos em que a segregação é o ponto divisor da discussão das relações étnico-raciais.

Cumprе ressaltar que o termo gueto utilizado nesta pesquisa, a partir da fala de um dos entrevistados, é no sentido de ruptura, de evitar a segregação, como comumente é aplicado e inclusive como visto na definição no dicionário de Relações Étnicas e Raciais. Assim, tal termo busca desmitificar e superar a ideia de que os movimentos negros, pesquisadores ou grupos especializados são guetos que se fecham para reivindicar as inclusões raciais, haja vista que tal termo está mais ligado à forma setorizada que é vista ou exigida da questão na universidade. Da mesma forma os outros grupos sociais, incluindo aqui os fazem o debate da branquitude, para permanecer e perpetuar no poder, se fecham e impedem que as questões das relações raciais sejam debatidas de forma a reparar as mazelas raciais e sociais que foram construídas com a população negra vinda da África e dos seus descendentes.

É preciso que se faça o “verdadeiro debate”, como bem expressou o professor Igor mais à frente. Faz-se necessário recuperar as bases epistemológicas trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao expressar que cabe, ao sistema de ensino e aos estabelecimentos de diferentes níveis, a conversão das demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, com vistas a reparações, reconhecimentos e valorização histórica e cultural dos afro-brasileiros. Nesse sentido, trazemos o ponto de vista e as argumentações do Gestor Jorge:

Para as licenciaturas, eu entendo que ela [disciplina de ERER] deva ser obrigatória, porque a licenciatura está formando um profissional formador de recursos humanos, de capacitação profissional. Para além disso, o senso crítico para ser com criticidade suficiente para saber as relações entre as questões: econômicas, sociais e políticas e as questões étnico-raciais no Brasil, o ponto central para o desenvolvimento social, porque poucos países tem essa particularidade que o Brasil tem, principalmente da *miscigenação da mistura entre raças* [...] A gente precisa levar para o CONSEPE, para que aqueles cursos mesmo que ainda não reformularam seu projeto pedagógico, que o CONSEPE encaminha a necessidade de incluir essa disciplina mesmo nos currículos antigos como atividade das disciplinas optativas, o que ela possa ser utilizadas como atividades complementares, para que a gente possa dar para todos os estudantes da UFMT a possibilidade de participar desse conjunto de aulas de discussão sobre o

²⁷ Segundo o Dicionário de Relações Étnicas e Raciais, o termo *Gueto* consiste numa congregação de determinados grupos que compartilham características culturais e étnicas em setores específicos da cidade com frequência toma a forma de áreas segregadas. [...] Resumindo, “gueto é um termo emotivo e racista na sua conotação” (CASHMORE, BANTON, 2000, p. 240-243).

conhecimento das questões das relações étnico-raciais. (Jorge, preto/pardo, gestor, 11/12/2019).

É preciso recuperar o processo histórico que foi percorrido pelos movimentos sociais e movimentos negros até a homologação da lei, cujo complemento legal para as universidades cumpri-la se encontra, como já dito, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim, essas bases legais visam a atender a luta desses movimentos contra o racismo que existe no nosso país. A discriminação racial, os estereótipos e todas as formas que diferenciam as pessoas a partir da tez precisam ser combatidos não só pelos futuros profissionais que atuarão na educação, mas também por todos os profissionais, que, nos diferentes campos científicos e políticos, são cidadãos que se inter-relacionam, vivem e convivem com pessoas que sofrem a discriminação racial ou que saibam da existência dela no contexto brasileiro.

O Parecer n.º 03/2004, além de indicar a superação do racismo por meio de políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, com vistas à superação do racismo, indica que essa ação depende de um trabalho conjunto e de articulação entre processos educativos escolares, de políticas públicas e movimentos sociais, “uma vez que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola”. Assim, a EREER expressa as trocas de conhecimentos entre brancos e negros para uma construção de uma sociedade justa, igual e equânime.

Nesse sentido, num primeiro momento, a proposta expressada pelo Gestor Jorge parece ser interessante, uma possibilidade de alcançar institucionalmente a sua missão, porém vai na contramão dos objetivos e das finalidades da EREER, que propõe discutir as relações raciais, na perspectiva da superação do racismo. Assim, colocar essa temática como atividades complementares é institucionalizar o que vem ocorrendo em alguns cursos que estão incluindo disciplina correlatas, como já apontamos nesta pesquisa, portanto, uma forma de expressar o que está sendo cumprido na implementação da Lei 10.639/2003, tangenciando as questões das relações étnico-raciais, que acabam por contribuir com a permanência nos currículos dos cursos de estrutura de cunho eurocêntrica. Vejamos o que expressa a gestora Aline Maria sobre essa questão:

Trazer conteúdo sobre África não diz, necessariamente, que você está discutindo relações raciais no Brasil. Você estudar relações raciais necessariamente passa por você entender a importância do significado do continente africano e do que o Brasil significa em termos culturais, entendendo de cultura material e imaterial que

construiu assentado na força do trabalho braçal, da sensibilidade do trabalho artístico do africano e de seus descendentes e de problematizar o que foi o processo escravocrata. É claro, a educação das relações étnico-raciais, essas questões vão atravessar e vão estar presentes, o que não significa se você estudando sobre África, simplesmente História da África você vai estudar sobre relações raciais na sociedade brasileira. (Aline Maria, negra, gestora, 20/12/2019).

Concordamos com a gestora Aline Maria, pois estudos têm revelados que trazer no currículo dos cursos os componentes curriculares que tangenciam a educação das relações étnico-raciais é uma forma de negar a existência do racismo no país. Na sua tese de doutorado, o professor Cerezer (2015), que investigou as “Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: implementação e impactos na Formação, Saberes e Práticas de Professores de História Iniciantes (Mato Grosso, Brasil)”, afirma que, na análise dos documentos curriculares e nas narrativas de sete professores formadores entrevistados dos cursos de História da UFMT, campus de Cuiabá e Rondonópolis, e da UNEMAT, de Cáceres, há resistências e fragilidades nos estudos sobre a temática racial africana e indígena nessas instituições: “nos cursos de História da UFMT, há ausência, omissão, a superficialidade e/ou a insuficiência de disciplinas no currículo formal que tratam especificamente da história afro-brasileira e indígena”.

Os documentos analisados pelo professor “apresentam uma caracterização que remete à herança da organização curricular eurocêntrica, explicitando abordagens restritas ao contexto de utilização de mão de obra africana e indígena no sistema colonial brasileiro”, o que omite a compreensão desses sujeitos como atores históricos ativos, como trazido no capítulo I desta pesquisa.

A autonomia universitária, nesse caso, pode contribuir para a implementação da Lei n.º 10.639/2003, assim, a sua não institucionalização, via CONSEPE, de um regulamento que ordene a implementação da lei representa na UFMT um dos entraves na oferta da disciplina ERER.

O problema da sociedade é o racismo que ainda ocorre em pleno século XXI, independentemente superação ou não da categoria raça. Nesse contexto, ao tratar sobre as questões referentes à população negra, torna-se importante rever os fatos históricos e sociais que registraram a posição de determinados grupos. As instituições formadoras têm um papel fundamental no processo de formação de profissionais e de licenciados, no sentido de garantir conhecimentos sobre as desigualdades étnico-raciais no Brasil, uma vez que muitos profissionais e licenciados têm dificuldades em perceber as evidências do racismo e seus efeitos na contemporaneidade.

É mister recuperar aqui as duas formas básicas de preconceito racial, que Oracy Nogueira (1985) oferece para o campo de estudos das relações raciais brasileiras e norte-americanas, caracterizando a forma como o preconceito racial exerce no Brasil. O preconceito de marca refere-se à aparência, as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque. Por outro lado, o preconceito de origem está ligado à descendência do outro em um determinado grupo étnico, ou seja, o pertencimento. Essas duas formas de preconceitos, esboçado pelo autor, são instrumentos interpessoais e institucionais entravadores na implementação da Lei n.º 10.639/2003 na UFMT e na sociedade brasileira como num todo.

Desse modo, ao mesmo tempo em que há lacunas que dificultam a implementação da referida Lei na UFMT, há cursos que, por iniciativa própria, já implementaram em seus currículos a disciplina EREER, como a Licenciatura em Geografia, que desde 2013 tem a ofertado como obrigatória e o Bacharelado como optativa, neste caso é questionável porque o colegiado de curso aprova de forma diferente a oferta da EREER para um curso que é ofertado pela mesma instituição que ocupa o mesmo espaço Geográfico que tem os mesmos professores atuando no bacharelado e na licenciatura e ainda tem os mesmos princípios filosóficos. Ao optar pela oferta da EREER como optativa, a aplicação da Lei n.º 10.639/2003, na perspectiva de trazer as questões das relações raciais, fica comprometida, no sentido de não oportunizar legal e pedagogicamente aos acadêmicos a compreensão das questões raciais que são cometidas com a população negra e indígena. Cumpre ressaltar que a oferta da EREER como optativa, a universidade institucionalmente, em linhas gerais, mesmo nisso já existindo um pequeno avanço, não cumpre o que diz a referida lei na sua integralidade, não dialoga cabalmente com as demandas da sociedade civil organizada, assim como fragiliza o seu papel relevante de formar cidadãos capazes de criar uma sociedade justa e mais etnicamente referenciada em suas composições culturais.

Trouxemos abaixo trechos das narrativas de quatro alunos de Geografia: Paty, Tereza de Benguela, José dos Santos e Jean, para que possamos sentir a importância dessa disciplina no currículo do curso de Geografia. Vejamos:

A própria auto aceitação dentro da minha própria sala de pessoas que talvez não se identificava enquanto negro com traços negros e que passou a ser auto identificar, auto reconhecer enquanto negro, saber como trabalhar isso de uma forma que não seja para perpetuar ainda mais as atitudes racistas (Paty, parda, aluna, 09/12/2019).

Eu passei entender a educação como se deu as teorias racialistas, elas se implicaram na educação (Tereza de Benguela, preta, aluna, 09/12/2019).

No meu caso mesmo, acho que passo a identificar enquanto grupo étnico-negro a partir que entro na Universidade, porque a gente historicamente procura fugir desses marcadores sociais e mesmo que involuntariamente a gente, às vezes, não quer ser identificado enquanto grupo que historicamente tem essas mazelas da sociedade. Então, a partir do momento que passamos a entender o processo de formação do Brasil e quem nós somos, acho que a Universidade e a disciplina [ERER] ajudam a identificar quanto um grupo social dentro dos marcadores específicos (José dos Santos, preto, aluno, 09/12/2019).

Saber utilizar o termo de raça, saber termos que foram criados como pejorativos, que até hoje é usado aí, [...] a gente já tem um olhar reflexivo e visão crítica, coisa que se não tivesse estudado essa matéria eu deixaria passar batido [...] Através da disciplina de Educação das Relação Étnico-Raciais, o processo de formação do local onde você mora, do país, a formação da comunidade a partir do olhar da reflexão da matéria das relações étnico-raciais, como se deu toda essa construção, como se configurou tudo isso que existe hoje, não foi simplesmente a colonização, aquela coisa bonitinha, Lei de terra, deportação, não foi aquela coisa bonitinha, toda não que geralmente a gente ouve lá na escola no ensino médio, tem mais coisas envolvidas nisso aí que a matéria traz (Jean, preto, aluno, 16/12/2019).

Esses depoimentos dos alunos são ilustrativos ao trazer com propriedade a importância de se ter no currículo as discussões das relações étnico-raciais, cujo reflexo encontra-se ancorado na sua formação e atuação profissional. Na visão deles, a inclusão da disciplina ERER no currículo de Geografia tem proporcionado mudanças na compreensão do que foi e do que é o racismo no país.

São trechos complementares que permitem visualizar a mudança, seja do ponto de vista da aceitação de ser negro, como foi o caso trazido pela Paty, em que, na sua turma mesmo, as pessoas de traços negros não se reconheciam como negro, uma vez que a estrutura do branqueamento que impera no Brasil estava presente no comportamento e na atitude dessas pessoas. Essas mudanças de comportamentos foram possíveis quando eles passaram a entender as teorias racialistas que hierarquizam os grupos humanos por raça, em que os brancos se mantêm no topo, mostrando superioridade na hierarquia e o negro no patamar mais baixo, lugar de inferioridade, contribuindo para a persistência das desigualdades raciais tais grupos.

A compreensão das teorias racialistas são fundamentais para ver como foram criadas as diferenças raciais a partir do tom da pele. Em sua análise do pensamento europeu, Todorov (1993), como já apontamos no capítulo I, analisa as categorias universal e particular tendo como esteio os conceitos de racismo e racialismo. Evidencia autores que sucumbem entre o universal e o particular, cujos enfoques estão ancorados no etnocentrismo. Há que ressaltar que, até hoje, na contemporaneidade, o universal e o particular perpassam por pressupostos hierárquicos que desassocia a diferença (particular) da igualdade (universal) a partir de uma racialização mantenedora das desigualdades raciais,

ora negadora de direitos para os negros, ora beneficiadora de privilégios raciais para os brancos.

Sobre o impacto da disciplina ERER na educação básica, os discentes apontam:

Desenvolvi três projetos na escola que estou sobre esse tema [ERER]. Fui a única professora de Geografia que fez isso, então, talvez se essa disciplina estivesse no currículo há mais tempo mais professores estariam preparados para poder trabalhar com essa temática. E fosse mais bem discutida e estivesse no currículo dos outros cursos de licenciatura e não somente na área de humanas e de linguagens. (Paty, parda, aluna, 09/12/2019).

Acho que a disciplina ajuda a gente repensar, no meu caso, eu já vinha passando por um processo de desconstrução e construção de uma identidade racial. Mas, eu acho que ela ajuda a repensar na sala de aula, porque eu até costumo falar muito isso quando na teoria que a gente que faz licenciatura na maioria das vezes, as aulas, as práticas as teorias acham que os estudantes têm um padrão branco, hétero, normativo e que não tem deficiência e que vamos entrar sala de aula e vai encontrar um *conto de fadas*, aí ela se prepara para a gente entender essa diversidade de sujeitos que dentro desses marcadores sociais que são: a raça, a classe. Acho que uma coisa, essas discussões contemplam, elas ajudam a gente a repensar essa nossa prática que a gente vai chegar na sala de aula e que temos uma diversidade de sujeitos e que no Brasil ela é muito marcada pela cor da pele. Esse processo de aprendizagem, que é implicado pela cor da pele da pessoa e pelos marcadores sociais e pelos estigmas sociais, ajuda a gente a repensar essa nossa prática, [porque] a multiplicidade que a gente vai encontrar não é esse *padrãozinho* que a gente lê nos livros e a gente está acostumado nas teorias específicas. (José dos Santos, preto, aluno, 09/12/2019).

No processo de aprendizagem, os alunos acima expressam também seu olhar crítico para as questões das relações raciais e as teorias raciais, nos diferentes períodos históricos, desde a Colonização, passando pelo Império, até chegar à República, nos seus diferentes momentos republicanos. As mudanças provocadas pelos conhecimentos adquiridos na disciplina ERER no curso de Geografia, de certa forma, já têm surtido resultados positivos na educação básica, quando esses alunos começaram a despertar nos seus alunos a compreensão do racismo que ocorre no Brasil e no mundo, por exemplo, dando sentido ao 20 de novembro, não como data comemorativa, pontual, mas de reflexão do processo histórico vivenciado pelos africanos e afrodescendentes do continente africano e da diáspora no Brasil. Com isso, inicia-se o processo de combate ao racismo e à discriminação racial como possibilidade de compensação da condição de atraso e de exclusão social da população negra e indígena brasileira.

Os professores, Paty e José dos Santos, foram alunos do curso de Geografia e tiveram, no seu currículo acadêmico, a disciplina ERER. Hoje são professores da rede estadual de ensino, onde desenvolvem projetos educativos com temáticas voltadas para ERER. Nessa perspectiva, eles fazem chegar à escola de educação básica as questões raciais, ao

incorporar, no currículo escolar e no plano de aula, não somente as categorias básicas da Geografia, mas trazem nessas categorias as epistemologias das relações raciais.

Nesse campo, concordamos com Costa (2013, p. 25), quando expressa que “a educação escolar, nos moldes como hoje a conhecemos, se assentou e se desenvolveu tendo como fundamento as teorias raciais e outras que, de um modo ou de outro, a elas se filiam”. A Geografia, quando institui no seu currículo de curso a disciplina ERER, de certa forma, rompe com o silêncio acadêmico sobre o racismo e faz chegar à educação básica profissionais em condições de atender aos dispositivos não só da Lei n.º10.639/2003, mas também de toda construção coletiva no combate ao preconceito e à discriminação racial. Tanto Paty quanto José dos Santos demonstram a importância que foi ter estudado a disciplina da ERER e as mudanças provocadas nas práticas educativas desenvolvidas em sala de aula, que, na sua composição étnico-racial é multicultural e diversificada.

O que nos chama a atenção é a narrativa da Paty, quando expressa a dificuldade dos colegas professores que não tiveram a disciplina ERER ou não passaram por formação continuada com essa abordagem. Ela apresenta a necessidade de os cursos de licenciaturas contemplarem essa temática no currículo do curso.

Percebe-se que há uma mudança na forma de trabalhar os conteúdos da Geografia na relação com as questões étnico-raciais. Percebe-se que as categorias básicas da Geografia, como espaço, território, lugar e paisagens passam a ter um outro sentido na forma de abordagem, sendo o humano inserido no contexto da paisagem geográfica.

Eu tento trabalhar isso durante o ano todo de alguma forma, seja no conteúdo, sei lá que eu esteja trabalhando sobre a população brasileira, aí vou trazer africanidades, a contribuição afro-brasileira, a identificação do aluno para ele se auto identificar enquanto negro, e sei lá se estou falando de desigualdade social espacial, não deixar para falar disso somente no mês de novembro que é a semana da consciência negra. (Paty, parda, aluna, 09/12/2019).

É muito importante, porque não em questão de para você enquanto pessoa, mas como você que irá ensinar alguém, aí você vai deparar com várias situações dentro de sala de aula, se você não sabe o mínimo, você não vai saber lidar com aquela criança, é isso que acho que é importante, isso, não só em relação a Geografia, o conceito de Geografia, que é completamente diferente do conceito de relações étnico-raciais. Mas estar preparados com as coisas que irão acontecer dali para frente como professor, como profissional, como ser humano a gente não pode descartar isso, a gente vai ver situações no ônibus, no *shopping*, no mercado, em algum lugar vai ter que saber reagir a isso. (Emília, amarela, aluna, 10/12/2019).

Paty, ao relatar a sua atuação na sala de aula, trazendo as questões das relações étnico-raciais como forma de contextualizar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, procura despertar neles o reconhecimento de que ser negro não é um demérito. São

demandas que, muitas vezes, não são trabalhadas pelos professores, causando uma lacuna no cumprimento da Lei, corroborando para que as questões relacionadas à diversidade étnico-racial não serem trabalhadas na escola e, quando trabalhada, geralmente apenas na semana que antecede o 20 de novembro, como parte festiva de um acontecimento comemorativo, desvinculando de uma implementação curricular estrutural da EREER na instituição escolar. Na narrativa de Paty, percebemos que o contexto escolar apresenta demandas a serem tratadas com a temática da diversidade étnico-racial, como ela mesmo anuncia, a questão da identidade do aluno negro, de ele se aceitar como uma pessoa negra, no sentido de superação do discurso de que ser negro é feio e ruim.

A narrativa feita por Emília acaba complementando o que a Paty expressou, uma vez que as relações humanas ocorrem em todo o lugar, em todo o espaço geográfico, como expressa Anjos (2007, p. 4): “a Geografia é a ciência do território e este componente básico continua sendo o melhor instrumento de observação do que aconteceu, porque apresenta as marcas da historicidade espacial”. Para ele, a Geografia é a área do conhecimento que tem o compromisso de tornar o mundo e suas dinâmicas compreensivas. Nesse sentido, a disciplina assume papel de relevância social, ao trazer a diversidade cultural brasileira num contexto geográfico, propondo reconhecer, valorizar e superar a discriminação existente em nosso país.

Como Paty e Emília passaram pela disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais na graduação, evidenciam uma diferença em relação aos professores que passaram pela graduação e não aprofundaram ou mesmo não tiveram a discussão das questões das relações raciais em suas formações. Nesse sentido, concordamos com o diagnóstico que Oliveira (2013, s.d.) fez:

Dez anos se passaram, e o cenário não é animador. Eis o que se percebe em relação à aplicação dessa legislação: a) nos cursos superiores voltados para a licenciatura e de pedagogia (portanto responsáveis pela formação de professores do ensino básico), há resistência em implantar esses conteúdos nos seus currículos. Observa-se essa dificuldade em maior grau nas grandes universidades, como a USP. Revela-se aí o *caráter eurocêntrico e racista hegemônico no pensamento acadêmico*. O eurocentrismo aparece com força nas áreas de História, Literatura e Artes. *Professores e pesquisadores que se aventuram em refletir e produzir cientificamente nestes campos por fora da hegemonia europeizante são poucos e, costumeiramente, marginalizados*. Consequência disso: poucos profissionais da educação formados para dar conta das exigências da legislação e a dificuldade de se criar uma massa intelectual crítica para pensar esses temas. b) [...] Em geral, *a luta pela Lei 10.639 acaba se restringindo a alguns docentes que têm vinculações com o movimento antirracista*. c) O diagnóstico (correto) de que a dificuldade de aplicação da Lei se deve, entre outras coisas, à ausência da formação do professor para esse tema (grifos nosso).

Decorridos sete anos do balanço feito pelo Oliveira (2013) quando a Lei completou dez anos da homologação, no dossiê *Educação para a diversidade: a Lei 10.639/03, avanços e recuos*, o cenário, pelo menos na UFMT, não mudou muito, já que pouquíssimos cursos de licenciatura têm implementado no currículo as questões das relações étnico-raciais, e, como já apontamos, em muitos casos, a ampliação da oferta fica na luta desencadeada pelos militantes e alguns profissionais que buscam uma educação antirracista: “assim, o atendimento a uma demanda garantida em Lei fica na dependência de iniciativas e do voluntarismo de militantes, desobrigando o poder público” (OLIVEIRA, 2013, s.d).

Se, por um lado, temos ainda profissionais com dificuldade de fazer a discussão da ERER, por outro, o curso de Geografia da UFMT, campus de Cuiabá, tem formado, nos últimos seis anos, professores com condições de provocar as mudanças esperadas pelos movimentos negros. Esses professores, segundo a narrativa de um gestor, têm contribuído para além do individual:

Além do aspecto individual, de levar esse tipo de conhecimento e muita gente ter trazido essas contribuições para poder entender o processo histórico para entender também essa relação sociedade empregabilidade, academia, a escola propriamente dita. Todo esse caminho para tornar professor e ter autoridade científica para poder falar do assunto. Então, acho que contribui muito de modo direto. Eu consigo acompanhar, hoje, com essa disciplina que estou trabalhando porque eu tenho contato com esses alunos a gente vê eles nos movimentos, no movimento *hippie hop*, movimento de samba, no movimento negro, movimento artístico, no movimento negro mesmo, bastante ex-alunos nosso (Heytor, negro, gestor, 12/12/2019).

O gestor Heytor, além de trazer informações valiosas das mudanças dos seus alunos, fala sobre a participação deles nos movimentos culturais e artísticos, como o *hippie hop*, como forma de reflexão por ter passado por uma disciplina que ajudou em sua formação intelectual durante a graduação. A narrativa trazida por ele vem em direção da de Theodoro (2005, p. 83): “muitos são os caminhos que permitem a realização de sonhos sonhados! Lidar com a pluralidade cultural brasileira é realizar um deles já que aproxima educadores e alunos, possibilitando o diálogo construindo a ponte escola-vida comunitária”.

Assim, essas ações demonstram a necessidade de se aproximar de um currículo voltado para as bases multiculturalistas, como abordado nesta pesquisa. Candau (2010) expressa que não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, ou seja, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e

culturais. Uma educação para negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAUI, 2010, p. 23)

Nessa direção, a interculturalidade é um processo dinâmico e permanente na relação da comunicação e da aprendizagem, com respeito entre culturas das sociedades. A reflexão da gestora Aline Maria expressa a importância da inclusão da EREER nos currículos dos cursos do ensino superior:

Eu penso que você está fazendo uma pesquisa que é importante, é relevante não só para pensar o curso de Geografia, mas para pensar como uma política de educação de formação, de que tanto se fala de *formação de cidadania ou para cidadania*. Eu penso que quando se fala em cidadania, nós estamos falando em direito, estamos falando em obrigações e, se nós não entendemos a cidadania que existe um entrave nesse reconhecimento, nessa valorização que é o racismo e como o racismo opera em nós. Temos muito pouca possibilidade de pautarmos a cidadania para além dos discursos, porque penso que uma das dimensões que precisa urgente, requerido há muito tempo esse trabalho, esse olhar, é o combate ao racismo. Então, para mim ser cidadão, uma pesquisa como essa ajuda a entender esse racismo como entrave e na nossas relações, nas maneiras como as relações sociais brasileiras vão se constituindo e vão se estabelecendo definindo quem tem direito aos melhores espaços, quem tem direito ao lazer, quem tem direito a casa própria, quem tem direito a qualidade de vida, ao transporte, *quem tem direito ao viver, quem tem direito ao morrer*. Então, para mim, eu acho que é isso [...]. Os retornos de estudantes que concluem e depois estão atuando em alguma escola, e, quando me encontram elas rememoram o que elas aprenderam com a disciplina e falam quando que isso está contribuindo para elas na sua prática profissional, e aí elas falam o que estão fazendo. Eu encontro com uma outra pessoa seja do curso de Geografia, de Enfermagem, de Pedagogia, de Letras, com essas disciplinas onde eu atuo e já atuei e que encontro com as pessoas e elas falam sobre isso. (Aline Maria, negra, gestora, 20/12/2019).

Ela, num primeiro momento, expressa sobre a importância desta pesquisa não só para o curso de Geografia, mas para a UFMT como um todo, pois a EREER atinge a formação de professores para a cidadania. O Estatuto da instituição²⁸, em seu artigo 3º, expressa que a UFMT, por meio do ensino, pesquisa e extensão, entre outros, estabelece, que deve ministrar educação geral de nível superior, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a busca democrática de soluções justas para os problemas nacionais e regionais. Nesse sentido, a fala da gestora Aline Maria é rica e encontra-se complemento nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados quanto à implementação da lei, exigindo articulações intersetoriais para o

²⁸ Estatuto disponível em: <https://www.ufmt.br/ufmt/site/userfiles/normas/estatuto-ufmt.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

alcance dos dispositivos legais, já que são identificadas ausências e baixa institucionalidades na adequação dos currículos, tanto nas escolas quanto nas licenciaturas, ainda que tenham recomendações específicas para as instituições de ensino superior.

Evidencia-se que o desafio atual da educação, no sentido de implementar uma política de combate ao racismo e a promoção da igualdade racial passa sistematicamente na compreensão do processo histórico, social, cultural e econômico que a população negra e o próprio país como um todo tem sofrido pela ausência sistemática do que seja as relações raciais no campo educacional.

3.5 Relações entre as disciplinas do currículo do curso de Geografia

Ao examinar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores, destacam-se, como princípio, a melhoria e a democratização do ensino por meio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, arte e o saber, expressando ainda mais o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial.

Neste eixo/tópico, busca-se demonstrar se há existência de conexão/relação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais com às demais disciplinas do currículo do curso de Geografia da UFMT. Além disso, pretende verificar como ocorre a interdisciplinaridade estabelecida no projeto do curso e como as principais categorias da Geografia dialogam com as questões da ERER, em relação às questões de ocupações dos territórios tanto no Brasil quanto no continente africano e às questões socioeconômicas como condições de vida, trabalho e terra.

As diretrizes curriculares para o curso de Geografia evidenciam a posição do campo científico ao garantir que tal área de conhecimento, em seu processo de desenvolvimento histórico, veio consolidando teoricamente sua posição como ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Assim, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e humana sem fragmentação, mas como uma totalidade dinâmica. Registra também que essas transformações no campo dos conhecimentos geográficos vêm colocando desafios para a formação, não apenas dos geógrafos-pesquisadores (técnico e planejador), mas também para o geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior. Essas diretrizes expressas que cabe aos Departamentos ou Colegiados de Curso de Geografia realizar as implementações e mudanças necessárias no currículo, pois “não podem desconhecer novas

possibilidades abertas pela LDB na perspectiva de flexibilização das estruturas curriculares, transformando conteúdos e técnicas em percursos possíveis para a formação do pesquisador e profissional em Geografia” (BRASIL, 2001, p. 11). Expressa ainda que cabe a essa instância universitária buscar caminhos para superar a “cultura da cartilha”, para assumir a liberdade da crítica e da criação, como uma área do conhecimento que tem seu objeto específico, sem renunciar ao rigor científico e metodológico.

O Projeto Político-Pedagógico de Curso de Graduação em Geografia da UFMT, campus Cuiabá, expressa que é essencial que os professores desenvolvam atividades que promovam diferentes metodologias e ritmos de aprendizagem para que o educando desenvolva habilidades esperadas. O referido documento expressa que o aluno de Geografia em licenciatura fundamenta-se nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência, relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Aqui abrimos um parêntese para esclarecer a diferença entre “integração curricular” e a “interdisciplinaridade”. Sobre isso, Aires (2011) expressa que ocorrem duas ações pedagógicas distintas, uma vez que a integração curricular está relacionada à educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio face à sua organização curricular e à estrutura com que as disciplinas que atuam na formação escolar. É neste nível educacional que muitos dos acadêmicos de Geografia irão atuar enquanto professores. Já a interdisciplinaridade, segundo Aires (2011), ocorre na educação superior dado a sua estrutura e forma de organizar o currículo e a função social que atuar com ensino, pesquisa e extensão, sendo assim, as disciplinas científicas tornam um campo de pesquisa.

Aires (2011) registra é comum encontrar referências à Interdisciplinaridades e a Integração Curricular como se fossem sinônimos, ele adverte que é comum essa confusão conceitual, e ainda chama a atenção dizendo que são concepções diferentes, inclusive para o termo disciplina. Para explicar, busca fundamentos em Hilton Japiassu:

Buscando uma síntese do que o autor considera interdisciplinaridade, pode-se dizer que se trata de um processo onde há interatividade mútua, ou seja, todas as disciplinas que participam do processo devem influenciar e ser influenciadas umas pelas outras. Um processo no qual se pode generalizar e aplicar métodos e técnicas entre disciplinas diferentes. E ainda, principalmente, um processo pelo qual se possa restabelecer a unidade do conhecimento, religando as fronteiras impostas pelo positivismo (AIRES, 2011, p.218).

Para Aires (2011) a partir de Japiassu, a Interdisciplinaridade não se trata de um conceito teórico, mas uma compreensão epistemológica o termo. Por outro lado, Aires

(2011), busca em Santomé, as razões da Integração Curricular, expressa ele a partir de Santomé:

O currículo organizado em disciplinas não considera suficientemente as concepções prévias dos alunos; ignora as problemáticas específicas dos seus meios sociocultural e ambiental; não promove a interrelação entres professores e alunos satisfatoriamente; desfavorece o trabalho com problemas e questões da vida cotidiana; o tempo rigorosamente demarcado e a troca de disciplina desfavorecem a construção de nexos entres os conteúdos e principalmente, o currículo disciplinar não valoriza os interesses dos alunos, quando estes deveriam ser o ponto de partida na elaboração dos programas educacionais (AIRES, 2011, p.218).

Nesse contexto, chama a atenção para a importância de valorizar os interesses dos alunos, apresentação importantes contribuições para a compreensão e a fundamentação psicológicas da Integração Curricular (AIRES, 2011).

Frente às atribuições definidas para as instituições de educação superior, o curso de Licenciatura em Geografia expressa que vem buscando, na interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, caminhos e tecnologias com o objetivo de encontrar soluções para os problemas da sociedade moderna. As falas dos alunos e dos professores demonstram pouca ou quase nenhuma conexão entre as disciplinas que constam do currículo do curso de licenciatura em Geografia. Há um trabalho muito bem disseminado e sólido que é desenvolvido no curso, como o Projeto PIBID²⁹, que articula as teorias com a prática no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Durante o transcorrer desse Projeto, a Lei n.º10.639/2003 é muito bem explorada pelos alunos, levando para a sala de aula da educação básica as questões das relações raciais existente em nossa sociedade.

Além do projeto PIBID, os entrevistados demonstram a pouca conexão entre as disciplinas de Educação das Relações Étnico-Raciais com a prática de ensino, as demais disciplinas do currículo, em especial, as da Geografia Humana, pois há uma tímida aproximação entre duas ou três disciplinas, sendo que as mais citadas foram a Geografia Urbana e a Agrária. Essa tímida aproximação das disciplinas foi abordada nesta pesquisa, quando uma aluna no seminário de conclusão do semestre em 2019/01, realizado pelo professor da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais expressou a ausência de conexão dos conteúdos trabalhados, em especial, da disciplina de Geografia Agrária, no que tange às questões de terras.

29 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa a proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura, uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.

Os alunos Paty e José Santos, hoje professores concursados na rede estadual, externaram sobre a articulação entre a disciplina ERER com as demais disciplinas do curso:

Pouquíssimos, pouquíssimos, porque outros professores não querem dizer, alguns tem alguns cuidados de tentar fazer a relação. Quando tive a disciplina de estágio talvez tenha sido a única que consegui aplicar da Lei mesmo. A gente levou esse projeto para a escola, a Lei 10.639/2003, inclusive a Professora Meire Rose que foi a professora de estágio, ela incentivou a gente a trabalhar com isso, agora nas demais não lembro de nenhuma (PATY, parda, aluna, 09/12/2019).

Não, essa eu acho que é uma demanda que a gente precisa repensar, como falei na sala de aula, na escola básica. No currículo, ela não contempla nas maiores das vezes, porque eles deixam a discussão no mês de novembro e o curso de Geografia, nesse sentido, deixa a desejar. A discussão faz parte da disciplina de Educação das relações Étnico-Raciais, mas quando a gente vai discutir outras questões, a Geografia que está preocupada com as relações sociais, a gente muitas vezes não para para pensar, aí, como a disciplina é lá no final do curso praticamente. Então, a gente às vezes não consegue fazer esse *link* com outras disciplinas e com outros conteúdos.[...] Nem na Geografia Urbana e nem na Geografia Agrária, nada? Não acho que como falei por ela ser por último, por exemplo, da Geografia Urbana, os indicadores sociais de habitação de saneamento, tudo isso? Não são pensados a partir dessas perspectivas, talvez a gente deveria ter não sei essas discussões talvez não antes, junto (José dos Santos, preto, aluno, 09/12/2019).

Sabemos que o currículo de um curso vai além do que uma simples seleção de conteúdo, ele é marcado, muitas vezes, por interesses individuais, em detrimento das questões sociais e coletivas que se estabelecem, portanto, constitui numa ferramenta que pode romper ou continuar reproduzindo as duas facetas: a da inclusão ou da exclusão. Nesse campo, os alunos que estão cursando a Licenciatura e os que fizeram o Bacharelado apontam certo distanciamento na articulação entre as disciplinas constante da matriz do curso.

De acordo com as ementas das disciplinas expressas no Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia, não há nenhuma referência concreta entre a disciplina Formação Básica de Geografia e a ERER, com exceção da disciplina Seminário Integrador I e II, que expressa uma discussão interdisciplinar, em escala real, sobre uma base local, integração e aplicação dos conteúdos, atividades e avaliação dos progressos discentes do primeiro ano do curso. E tal desconexão, confirma os depoimentos dos alunos Paty e José dos Santos, sobre a pouca busca de inter-relação entre as outras disciplinas do curso com a ERER.

Por outro lado, as narrativas tanto de professor quanto de alunos sobre a oferta da disciplina ERER praticamente no final do curso, no sétimo semestre (estrutura curricular de 2012), e no sexto semestre (estrutura curricular de 2019), acaba por dificultar o debate e a

interlocução com outras disciplinas, incluindo as disciplinas da Geografia Física. E essa questão é evidenciada pelo professor Igor e o aluno Jean ao expressarem:

A gente tem essa disciplina muito tarde no curso, sexto, sétimo, os resultados [...]. Essa disciplina, certamente, age no processo de conscientização dos alunos, quanto ao preconceito, discriminação de raça, cor e mesmo outros tipos de preconceitos [...] Ter uma disciplina como essa aí que há é um espaço de contestação das questões postas até o momento, certamente abre um leque de visão para a contestação nos outros campos da vivência do dia a dia da sociedade, porque se consegue *cair a ficha*, consegue se perceber através da disciplina que há preconceito racial, certamente mesmos personagens vão acabar percebendo que há preconceito de cor, de preconceito de sexo, há preconceito de gênero e, assim, por diante (Professor Igor, branco, professor 11/12/2019).

Então, a articulação parte de muitos alunos, daqueles que tem pensamento mais crítico, pensamento interdisciplinar, tentar casar as duas disciplinas, a gente vai estudar geopolítica e você tenta vincular as relações étnico-raciais com a geopolítica no processo de formação que foi o capitalismo, como o capitalismo influencia na vida dos negros? Você tenta, casa a disciplina da Geografia de Mato Grosso também como se deu a formação de Mato Grosso? Por que trouxeram muitos alemães para cá de Mato Grosso? Como ficou a população negra, indígena? Então, você tenta casar-se, mas em relação a própria matéria em si, eu não vi [...]. *A própria Universidade, os professores não se casam*, eles não tentam fazer essa relação (Jean, preto, aluno, 16/12/2019).

O professor Igor, de certa forma, tem razão ao trazer a disciplina ERER para os primeiros semestres do curso, pois irá contribuir no processo de formação dos acadêmicos e também provocar com nas disciplinas básicas do campo geográfico, físico e humano sejam provocadas pelos alunos, que já cursaram, ou que essas disciplinas tragam discussões acerca das questões das relações étnico-raciais, uma vez que as categorias geográficas são ancoradouros para a compreensão do que seja o racismo no Brasil ou vice versa, a partir do que foi a política do branqueamento e do mito racial. Essa antecipação indicada pelo professor Igor também é salutar porque poderia alcançar, com mais eficácia, a proposta da interdisciplinaridade, uma vez que os alunos poderiam trazer para o debate em sala de aula as temáticas das questões raciais que são trabalhadas na disciplina ERER

Portanto, as diferentes disciplinas da Geografia como: Teorias e Métodos da Geografia, Filosofia das Ciências, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia Econômica, Geografia Política, entre muitas outras, podem ajudar no processo de trazer para esse campo as questões das relações raciais levantadas pelo Hofbauer (2006), Domingues (2004), Schwarcz (1993), etc.

Sinteticamente, o aluno Jean demonstra o quanto estamos distantes de um currículo acadêmico em que as disciplinas têm convergência na formação plena do aluno. A ausência

de uma articulação interdisciplinar tem servido de obstáculo para que duas ou mais disciplinas do semestre possam levar os acadêmicos a fazer relações dos conteúdos que estão sendo trabalhados. Ele ainda chama a atenção quando os conteúdos são trabalhados de forma estanque sem quaisquer reflexões que permitam visualizar as questões das relações étnico-raciais, como inclusive é reivindicado pelos movimentos negros que lutam contra a exclusão política econômica e social da população negra. Nessa perspectiva de ausência de conectividade entre as disciplinas do curso é que a fala do Jean ganha ancoradouro no que Anjos (1999) quanto aponta que o sistema educacional mantém uma estrutura que perpetua a ideologia política, econômica e social numa sociedade classista. Nesse contexto, é mister trazer o que Anjos (1999) expressa no texto *A geografia, a África e os negros brasileiros*:

Estabelecer e reconhecer novas perspectivas educacionais para uma compreensão do papel do tráfico, da escravidão e da diáspora africana como elementos formadores da configuração do mundo contemporâneo constituem pressuposto básico para traçar um novo perfil do papel das culturas negras na formação do Brasil. Ter respeito e valorizar as diferenciações culturais e étnicas em um território não significa aderir aos valores do outro, mas, sim, ter respeito como expressão da diversidade. Não podemos perder de vista que entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola. [...] O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-política-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualista. (ANJOS, 1999, p.173-174).

Essa organização secular da escola, trazida por Anjos (1999), também ocorre nas universidades, como ficou evidente nesta pesquisa cuja estrutura do ensino superior parece desafiar as políticas educacionais estabelecidas inclusive pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Há um reconhecimento por parte dos professores entrevistados da necessidade de uma aproximação dos professores que lecionam as disciplinas específicas do curso de Geografia com os professores que trabalham a disciplina ERER, em que uma chegou a expressar essa necessidade, incluindo a ideia de que, enquanto professora do Departamento de Geografia, nunca fez um diálogo com o professor da disciplina ERER:

Uma coisa que precisaria ser implementada nela, o que acho que é com ela, mas se o professor de Agrária viesse perguntar, eu diria para ele de outros de urbana e tudo que talvez se a gente tivesse, é uma coisa difícil também fazer mais interações entre as disciplinas. Quer dizer se o professor de Agrária trabalha a Lei de Terras de 1950, e ao mesmo tempo mostrando porque ela foi concebida, quais as implicações dela em cima das primeiras leis que ainda não eram a abolição desde de lá do ventre livre, desde disso, desde aquilo, quais as implicações dela, como ela traz. Eu acho que casar essas questões, o professor de urbana, por exemplo, ao trabalhar as populações mais vulneráveis, mostrar quem são elas, são os negros

que, de sobremaneira, são afetados. Eu acho, fazer um casamento sempre com este olhar, a minha própria disciplina, eu nunca fui procurar o professor, eu trabalho com África, eu trabalho com migrações, se eu procurasse o professor Júlio, o que o senhor está trabalhando? Aí que eu vou trabalhar este texto e a gente pode pensar num seminário conjunto, a gente pode pensar numa exposição no saguão com os trabalhos de meus alunos para mostrar essas interações, tipo assim. Talvez eu vou tentar fazer isso, é que nosso tempo é muito curto, eu poderia pegar a África, por exemplo, pegar o norte da África, eu juntava mais de uma coisa, que são predominantemente mulçumanos, são negros [...] para poder juntar essas questões da nossa diversidade, mesmo porque a religião mulçumana algumas das coisas que ela entra no Brasil, ela entra com os escravos com esses valores. (Cristiane preta/parda, professora, 16/12/2019).

Concordamos com a professora Cristiane, pois há muito o que se fazer no campo educacional dentro da academia, para romper com os compartimentos estabelecidos nas “grades curriculares”. Trago a expressão grades, ao invés de matriz curricular, por mais se aproximar do real, pois, ainda hoje, as disciplinas dos cursos universitários são trabalhadas como se fossem encaixotados onde dificilmente há uma articulação entre os diferentes professores das diferentes disciplinas. O que se busca com essa aproximação entre as disciplinas básicas da Geografia com a de EREER é o combate às desigualdades raciais, um desafio que precisa ser enfrentado de forma significativa, coletiva, rompendo as individualidades.

A transversalidade que os professores da Geografia de diferentes disciplinas tentaram implementar dentro do curso, mesmo tendo categorias que se articulam nesse campo e das relações raciais, não foi possível de se colocar em prática, uma vez que faltava as bases filosóficas, antropológicas e sociológicas acerca das relações raciais que propiciariam as percepções do racismo no Brasil. Assim, um dos Gestores da UFMT sobre isso expressa:

É especificamente fazendo essa abordagem forte direcionada, decisiva, importante que a disciplina traz, nós não tínhamos ainda, mas eram trabalhados essas questões, porque a Geografia tem um leque muito grande, e na parte da Geografia Humana, a gente via que os professores trabalhavam essas questões associada aos mais diferentes aspectos, como a questão agrária, a questão urbana, a questão da formação étnica da população brasileira mesmo. Então, ficava difícil a Geografia não falar a esse respeito, não falar das matrizes que deram origem a população brasileira e levantar esses questionamentos, principalmente na área de licenciaturas, que leva isso para sala de aula. Então, estava muito presente essa discussão, agora, é aquela coisa, faltava, sim, uma *baliza, baliza filosófica* para gente ter mais ganho e isso a disciplina deu. (Heytor, negro, gestor, 12/12/2019).

O Gestor Heytor, de certa forma, admite a dificuldade que os professores do Departamento de Geografia tinham em trabalhar as questões das relações étnico-raciais, mesmo conhecendo as bases legais. Faltavam-lhes conhecimentos técnico, específico para o trabalho, admitindo que, com a inclusão da disciplina EREER houve um empoderamento do

currículo do curso de Geografia, uma vez que as abordagens das questões das relações raciais contribuem na formação do futuro professor da educação básica ou mesmo da educação superior.

Um outro gestor da UFMT admite a necessidade de retomar as discussões sobre as questões das relações étnico-raciais e expressa que um trabalho articulado, de forma interdisciplinar, precisa ser retomado, uma vez que houve uma discussão dessa natureza há mais de três anos:

Nesse quesito, muito pouco tivemos uma discussão disso três anos atrás, depois disso, a gente não teve, porque isso é muito mais colocado como uma meta da Pró-Reitoria para atuar mais junto com a coordenação de ensino e com a Diretrizes Curriculares, com o instrumento de avaliação do MEC e na implantação dos novos PPCs. Aí volto ao que disse anteriormente, como a gente tem PPC, que a elaboração dele está se arrastando há dois, três, quatro cinco anos e não se implanta o novo PPC que versa sobre essa disciplina étnico-racial. Entendo que a gente precisa mudar a estratégia, talvez encaminhar para o CONSEPE, instaurar essa disciplina para todos os currículos como obrigatória, perdão, optativa de acordo, é claro, com a autonomia do curso e com a definição da Lei. (Antônio, preto/pardo, gestor, 11/12/2019).

Vê-se na narrativa desse gestor o poder que se tem um currículo institucional. As suas argumentações levam-nos a refletir o que Silva (1995) analisa como a teoria crítica do currículo tem contribuído para aumentar a compreensão sobre as relações entre conhecimento, poder e identidade social. Para ele, por meio do currículo, os espaços educacionais constituem em mecanismo de produção e reprodução de desigualdade social. Assim, é oportuno trazer a reflexão que o autor narra:

Como qualquer outro artefato cultural, como qualquer outra prática cultural, o currículo nos constrói como sujeitos particulares, específicos. O currículo não é, assim, uma operação meramente cognitiva, em que certos conhecimentos são transmitidos a sujeitos dados e formados de antemão. [...] Pode-se dizer assim, que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição e de posicionamento: de constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seus múltiplos posicionamentos no interior das diversas divisões sociais. (SILVA, 1995, p. 189-190).

Diante do silenciamento institucional que vem se arrolando desde 2003, quando da homologação da Lei n.º 10.639/2003 e das dinâmicas que o racismo tende a processar no interior, Silva (1995) nos chama a atenção para como o currículo pode fazer a diferença numa sociedade hierarquizada, salvo exceções de alguns movimentos desencadeados pelo NEPRE, pelos movimentos negros (interno e externos da UFMT) e pelos estudantes de alguns cursos, que têm buscado a implantação da disciplina ERER nos currículos de seus

cursos, como Psicologia, Filosofia, Letras e as iniciativas que partiram também de Colegiados de Cursos, como da Pedagogia, Geografia e Enfermagem.

3.6 “Quebrando barreiras”, “saindo do armário³⁰” e “rompendo as copas dos grupelhos”: impactos da Disciplina EREER no Curso de Geografia

Trouxemos a expressão “quebrando barreiras³¹”, dentro deste eixo/tópico para demarcar a importância que se tem em quebrar os estereótipos, as políticas racistas e as discriminações que a população negra sofre e que atingem os princípios cidadãos e democráticos que ancoram os preceitos das universidades. Quebrar aqui é no sentido também de superar as discriminações raciais que são feitas pelos professores quando da escolha dos conteúdos a serem contemplados nas ementas do curso, deixando de trazer os referentes às relações raciais, como proposto nos diferentes documentos nacionais e internacionais que o país assina enquanto comprometido com o social e racial. O termo “quebrando barreiras” foi uma expressão de um Gestor, na entrevista concedida, em que ele expressou:

[...] A diferença social acaba atingindo, criando uma *barreira* maior para as mulheres, para os pretos, pardos e indígenas que chegam na Universidade, embora que as mulheres quebram essa barreira, hoje temos na universidade mais mulheres que homens, mas ainda o caminho para uma mulher, para um preto, um pardo, um indígena chegar a um ponto determinado na estratificação social como pesquisador, eles têm muitas mais barreiras a superar. (Gestor Antônio, preto/pardo, gestor, 11/12/2019).

Assim, nesse eixo, procurou verificar as formas com que os conteúdos das ementas da disciplina EREER do curso de licenciatura em Geografia da UFMT são transmitidos no decorrer das práticas e dos pensamentos produzidos em sala de aula.

A elaboração da ementa da disciplina EREER no curso de Geografia teve a participação direta do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais (NEPRE). Ele foi criado em 2001, por iniciativa de professores da UFMT, vinculados ao Instituto de

³⁰A expressão “saindo do armário” nesta pesquisa é no sentido da aceitação enquanto pessoa negra que não percebia as questões das relações raciais presentes em nossa sociedade. Tal termo foi utilizado por um dos entrevistados que passou a aceitar a negritude a partir de sua entrada na universidade a qual possibilitou compreender como as relações raciais ocorrem no país de forma discriminatória e preconceituosa. Em hipótese alguma ela foi inscrita pressupondo uma demarcação no sentido preconceituoso ou homofóbico, aliás o que se busca nesta pesquisa é a igualdade das pessoas independente das identidades sexuais, sociais, raça, gênero, etnia, etc.

³¹Já a expressão “quebrando barreiras” pressupõe as dificuldades que são impostas para a população negra chegar e ocupar espaços que em sua maioria são ocupados por brancos como se fossem exclusivos a eles.

Educação, por iniciativa da professora Dra. Maria Lúcia Rodrigues Müller, que integrava o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB), criado pela professora Dra. Iolanda de Oliveira, da Universidade Federal Fluminense (UFF), no Rio de Janeiro, que tinha como objetivo os estudos e a formação continuada de professores voltados às relações raciais.

O objetivo do NEPRE, desde a sua criação, é realizar ações pedagógicas de extensão, estudos e pesquisas sobre a questão racial e, como objetivos específicos, pretende: nuclear pesquisadores e alunos interessados no tema das relações raciais e educação, no que se refere afrodescendentes; divulgar os conhecimentos sobre as relações raciais e educação junto à população em geral e, em especial, junto aos profissionais da educação; e promover eventos, como palestras, mesas redondas, jornadas, encontros e seminários, bem como produzir publicações sobre o tema. No campo da pesquisa, ele tem contribuído para o alcance de políticas públicas, com produções de pesquisas dentro e fora do PPGE da UFMT que são publicadas em forma de livros, em coleções, etc. Uma das grandes contribuições do NEPRE foi a participação em 2003 da pesquisa juntamente com a UFF na produção do Censo Étnico-Racial dessas duas instituições.

O NEPRE, em linhas gerais, tem provocado a discussão sobre as relações étnico-raciais dentro da UFMT, acumulando, desde de sua fundação, em 2001, um aporte bibliográfico considerável com pesquisas voltadas para as questões das relações raciais brasileiras das mais variadas vertentes e que, ainda, tem realizado cursos de extensão, de pós-graduação em nível de especialização, entre muitas outras formações interna e externamente a universidade. Ele anualmente realiza as Jornadas de Desigualdades Raciais na Educação Brasileira, evento de espectro Nacional 13 edições já realizadas. Uma das participantes ativas do NEPRE pontuou, em relação às ementas sugeridas por esse Núcleo, “a maneira com que o curso tem que contemplar os conteúdos das relações raciais”, além de contribuir na formulação da Ementa das disciplinas de ERER, esse Núcleo “vem atuando internamente junto aos estudantes, desenvolvendo atividades de extensão de pesquisas, formando pesquisadores e pesquisadoras”.

Enfim, a participação do NEPRE tem constituído em uma presença forte institucionalmente para os avanços nos debates sobre as questões raciais na UFMT, dessa forma, de acordo com uma participante, ele “é um lugar que tem avançado, realizado e demarcado dentro da universidade esse debate, no que diz respeito a ERER, ele vem atuando na Educação Escolar Quilombola, que tem como base também a ERER”.O NEPRE foi demandado pela Coordenação da Geografia para ajudar com relação à ementa a ser proposta,

inclusive “essa ementa que tem se mantido até hoje com pouquíssimas alterações”, pondera a participante.

O reconhecimento abaixo, por parte do gestor da UFMT, ao expressar que houve um ganho com a inclusão da disciplina EREER, em especial, pela sistematização do conteúdo, que, segundo ele, faltava dentro do curso de Geografia, uma vez que ele acredita que, uma coisa é trabalhar com temas transversais dentro de determinadas disciplinas, mas o ganho filosófico e sociológico com a sistematização do conteúdo é muito grande. Externa ele:

A gente aprende muito, quando o professor Júlio, a professora Aline Maria, é um ganho muito positivo para nós. [...] A disciplina é muito envolvente, a gente sabe que tipo de sociedade vivemos, sabemos que tem que ter preparo muito forte, isso foi enxergado tanto na Aline Maria, quanto no Júlio, eles cobram os conteúdos, [...] sempre falou o que está expresso na ementa, e avançou em relação a ela, que eu acho muito bom e fez muito bem essa ponte entre a atividade teórica do professor com atividade reflexiva do aluno. Então, eu via uma conexão muito forte, aquilo que era do composto teórico para ser praticado. (Heytor, negro, gestor, 12/12/2019).

Quando o trabalho pedagógico é realizado por um profissional devidamente preparado, que tem se dedicado às pesquisas e às contribuições em nível nacional, os resultados não poderiam ser diferentes. Os objetivos e as proposituras dos conteúdos dispostos na ementa acabam se concretizando durante a realização da disciplina. Nesse sentido, o Gestor Heytor tem razão em expressar o ganho tanto social quanto profissional, uma vez que os alunos e futuros profissionais da educação, poderão chegar na educação básica com uma discussão qualificada sobre as relações étnico-raciais, além do ganho social e pessoal que os alunos irão receber, uma vez que a disciplina proporciona a compreensão histórica e sociológica de produção das relações raciais permitindo instrumentos e mecanismos pedagógicos de superação do racismo no espaço escolar.

Em relação à ementa da disciplina, os alunos expressaram de forma diferente. Dois deles procuraram se posicionar em relação à forma com que são trabalhados os conteúdos propostos na ementa:

A Aline Maria que foi minha professora na época, ela trabalhou todos os conteúdos que estavam na ementa, a gente fez análise do livro didático para ver como o negro era abordado, lemos vários textos e capítulos de livros que estavam na ementa, então acredito que ela tenha trabalhado muito bem! (Paty, parda, aluno, 09/12/2019).

Sim, trabalha de início ao fim e de forma muito boa os dois professores que costumam trabalhar. Trazem autores e as autoras e ainda complementam com autores deles que não estão na ementa, mas que acham pertinentes na disciplina. (Tereza de Benguela, preta, aluna, 09/12/2019).

As narrativas tanto de Paty quanto de Tereza de Benguela acabam complementando o que o Gestor Heytor expressou sobre os trabalhos em sala de aula com os alunos dos professores que foram designados para ministrar a disciplina ERER no curso de Geografia. É possível ver, nesse caso, como a disciplina é trabalhada em sala, como os conteúdos que são apresentados vão além do que está proposto na ementa, como expressa Tereza de Benguela apontou, uma vez que os professores trazem outros textos que não consta da ementa, mas que ajuda no aprofundamento das questões compreender a produção e o combate do preconceito, da discriminação racial, com vistas a alcançar uma sociedade antirracista.

A presente pesquisa visa a trazer o processo de implantação e implementação da Lei n.º10.639/2003, por meio da disciplina ERER no curso de Licenciatura em Geografia, assim, ela servirá de base, inclusive, para um processo avaliativo tanto para o Departamento de Geografia quanto para os professores do curso, que ministram a disciplina, bem como para a própria universidade, que terá em suas mãos o resultado de uma pesquisa que trata do cumprimento legal. Nesse sentido, trazer a contradição é fundamental para o processo avaliativo e analítico, como foi narrado por dois alunos que fazem comentários sugestivos: um, expressa dúvida, e outro acha que o conteúdo trabalhado é muito forte expressando sofrimento:

Eu acredito que sim, se tem de trabalhar porque ter uma disciplina e não trabalhar nela que está inserida lá[...] superimportante porque é algo na verdade, aparentemente novo no estudo, mas é algo antigo, eles não entendem. Eu achei superimportante. (João, negro, aluno, 10/12/2019).

Olha, assim, na minha experiência, sei que ele [o professor de ERER] está trabalhando conteúdo muito forte [...] ele está trabalhando bem pragmático nos textos os conceitos, sendo atuados. (Emília, amarela, aluna, 10/12/2019).

O aluno João, ao mesmo tempo em que expressa certa dúvida no cumprimento da ementa da Disciplina, coloca a importância dela na formação acadêmica demonstrando que o trabalho parece ser novo, mas é antigo, referindo-se ao processo de escravidão e pós-escravidão, em que se buscou de todas as maneiras embranquecer a população, com tentativas de invisibilizar a participação do negro na construção do Estado Brasileiro. Sendo assim não tem como tratar desse assunto sem trazer as verdadeiras atrocidades que foram cometidas contra os africanos e seus descendentes, ao ponto de, ainda hoje, como expressa Hofbauer (2006, p. 29), haver uma forte articulação das palavras “africano”, “afro-

brasileiro”, afro-descente” ou “negro à escravidão. Para ele, a análise da questão do negro no Brasil, e, “especialmente o fenômeno do branqueamento é importante entender, portanto, o que significa negro e escravidão no momento em que Pedro Álvares Cabral tomou a ilha de Vera Cruz” (HOFBAUER, 2006, p. 29). É nesse contexto que os capítulos I e II desta pesquisa ganham sentido e valor social, ao trazerem como o negro aparece na historicidade das relações raciais brasileiras e o medo da ascensão do negro na sociedade brasileira.

A aluna Emília aponta que não tem como tratar das questões raciais com “panos quentes”, ou de “forma branda”. Assim, nessa direção concordamos com Silva (2001, p. 30) ao expressar:

O desconhecimento das experiências de ser, viver, pensar e realizar de índio, de descendentes, de africanos, de europeus, de asiáticos, faz com que ensinemos como se vivêssemos numa sociedade monocultural. Isto nos torna incapazes de corrigir a ilusão da democracia racial, de vencer determinações do sistema centrado em cosmovisão representativa de uma única raiz étnico-racial. Impedem-nos de ter acesso a conhecimento de diferentes origens étnico-raciais, e ficamos ensinando um elenco de conteúdos tido como o mais perfeito e completo que a humanidade já teria produzido. Tornando-nos incapazes de perceber as vozes e imagens ausentes dos currículos escolares: empobrecidos, mulheres, afrodescendentes, africanos, indígenas, idosos, homossexuais, deficientes, entre outros. (SILVA, 2011, p. 30).

Essa perspectiva de trazer as realidades brasileiras e de outros povos torna-se ainda mais desafiadora para a educação do nosso país levar para a sala de aula os autênticos processos históricos e não aqueles ludibriadores calcados nos mitos sociais e raciais que, muitas vezes, são tratados nos livros didáticos num viés eurocêntricos.

Ainda nessa direção, concordamos com a Gestora Maria Selma, quando expressa que, para atuar nessa disciplina, deve-se ser um “professor disponível e apto”:

[...] A gente precisa garantir que os professores de outros departamentos, que tivessem competência para ministrar a disciplina, tivessem a mesma formação, tivesse uma capacitação dentro das relações étnico-raciais para que fosse abordado conteúdo e a ementa da disciplina de uma forma mais coesa, mais homogênea para não ter disparidade. (Maria Selma, branca, gestora, 13/01/2020).

As narrativas de outros dois alunos contribuem para demonstrar a atuação dos professores que ministram as disciplinas ERER na formação acadêmica dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia, tanto na visão do aluno José dos Santos quanto na do Jean. Para eles, os professores vão além do que a ementa se propõe, por serem profissionais extremamente capazes e responsáveis, contudo, o Jean chama a atenção por não estarem

disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) os conteúdos e expressa também que deve ser por conta do método que o professor adota.

Sim, acho no nosso caso não sei se sorte, mas tivemos a oportunidade de ter a formação do Departamento de Educação que é especialista na discussão, então, ela consegue atender por isso, tive aula com a Professora Aline Maria na Geografia, acho que ela é uma das pioneiras, ela tem essa facilidade e capacidade de articular esse conteúdo da ementa com a prática. (José dos Santos, Preto, aluno, 09/12/2019).

Trabalha sim, é, o professor trabalha dentro do cronograma, até o cronograma é bem feito, bem articulado e sempre trabalha todos os conceitos dentro da ementa e do cronograma dele, o único questionamento que parte que esses textos ementa tem que estar tudo no AVA e tá no AVA somente aquele obrigatório, mesmo que o Colegiado pede para ele colocar, mas em relação aos textos, e o próprio cronograma pessoal dele referente a disciplina, não mas essa é a metodologia do professor. (Jean, preto, aluno, 16/12/2019).

No contexto de relação, concordo com Silva (2011, p. 31), que expressa: “vamos confirmar o que há muito aprendemos, ou seja, que ensinar e aprender implicam convivência, que acarreta conflito, exige confiança e respeito, não confundidos com mera tolerância”.

“Saindo do armário” e “rompendo as copas dos grupelhos”, que estão inseridas no título deste eixo-tópico, são expressões de um professor que chamou a atenção para designar a necessidade que as pessoas têm para “sair do armário”, de declarar como participante desse processo de discriminação racial e de preconceito. Então, faz-se necessário romper com as copas e grupelhos, parar de fechar em grupos que discriminam e são discriminados dentro da academia e que finjam ou disfarçam a efetivação do racismo sistêmico na academia enquanto instituição. Nesse ponto, abordaremos agora possíveis impactos (negativos e positivos) da disciplina EREER no processo formativo dos alunos do curso de licenciatura em Geografia.

Os pontos negativos e positivos indicados no processo formativo dos alunos com relação à disciplina EREER foram apresentados pelos professores e alunos que participaram das entrevistas, em que todos expressaram que não há pontos negativos, pelo contrário, somente pontos positivos. Muitos dos entrevistados explicitaram a necessidade de se ter essa disciplina em todos os cursos superiores, além disso, acham que ela deveria ser um componente curricular a ser ofertado logo nos primeiros semestres do curso, para que os alunos possam fazer a interlocução com as disciplinas específicas da Geografia, que tem em sua ementa categorias que propiciam a compreensão do racismo no Brasil.

Aponta-se, como pontos positivos, o saber lidar com os alunos (na educação básica), expressa um dos alunos entrevistados, repensar o processo de desconstrução e construção de uma identidade racial, evitando o trabalho desconexo como o que foi apontado em relação à percepção e aceitação de ser negro, aponta outro aluno entrevistado.

A didática utilizada pelos professores que ministram a disciplina ERER no curso de Geografia revela como o racismo está sistematizado no nosso cotidiano e na forma de ser e agir. Assim, o método implementado pelos professores da disciplina evidencia como as teorias racistas e a política do branqueamento na construção do Estado nacional brasileiro estão presentes no grupo de alunos que adentra à universidade, cujo instrumento utilizado, no primeiro dia de aula, chamado de atividade introdutória, constitui a base que ajuda o professor a traçar o percurso metodológico com as informações colhidas.

Nesse instrumento, o aluno emite a opinião a respeito de ser favorável ou contrário às políticas de ações afirmativas para estudantes de escolas públicas e para estudantes negros e negras, bem como aprende a respeito da existência do racismo na sociedade brasileira, além, é evidente, de saber se ele acha que a disciplina ERER é importante para a formação de um futuro profissional da educação área de Geografia. Segundo a professora Maria Célia, as respostas eram:

Havia muitas declarações dizendo que não existia o racismo, se já houve em alguma época não existe mais, ou mesmo dizendo que concordava com a reserva de política de reserva pra escola pública, mas que era contrária a política de reserva para estudante negros, mas tinha coisa que era muito interessante, havia uma predominância de afirmação de que as desigualdades e o problemas raciais eram problemas relacionadas à classe [social], e muitas afirmações também do tipo que não havia necessidade de ter essa discussão. (Maria Célia, negra, professora, 20/12/2019).

Esse riquíssimo material coletado, enquanto atividades introdutórias, servia de base para as práticas pedagógicas do professor, era o fio condutor do trabalho a ser desenvolvido com os alunos ao longo do período letivo, de tal modo que, no final do semestre, o professor revisitava o material coletado no primeiro dia de aula e percebia a mudança no pensar e no agir em relação às questões sobre as desigualdades raciais, como expressa a professora:

Depois de algum tempo somente que eu voltava a ver esses materiais, era impressionante como as pessoas, à medida que elas iam entendendo porque nós começamos a discussão sobre a sociedade brasileira no final do século XIX, o que era o Brasil no final do Século XIX, e início do século XX, à medida que ela ia entendendo um pouco mais sobre a sociedade brasileira pensando o contexto em que se deu as mudanças políticas, as mudanças no sistema do trabalho que ocorreram e como foi pensado o processo de abolição e pós abolição,

especialmente na Primeira República, elas começavam a problematizar porque que essas questões não eram trabalhadas no decorrer do curso ou por mais tempo no curso. Então, isso me leva a crer, a crer não, me dá uma certeza de que elas chegavam na disciplina sem ter qualquer aproximação com essa abordagem, com essa discussão. (Maria Célia, negra, professora, 20/12/2019).

As transformações pessoais ocorrem no meio acadêmico quando o ensinamento passa a ter sentido para a pessoa. É nesse contexto que o processo de educação exerce a sua função e sentido de ser e fazer. O trabalho desenvolvido pela professora Maria Célia revela uma lacuna educacional provocado desde a educação infantil, na educação básica, e que percorre pelo ensino fundamental e médio, chegando na academia com esse *déficit* de conhecimento da verdadeira historiografia e sociologia das relações raciais brasileiras.

Muitos pesquisadores têm se debruçado em pesquisar não só a história da educação e os direitos negados a educação à população negra, mas também sobre os materiais escolares, em especial, os livros didáticos, que têm abordado a história e a participação do negro no Brasil. Dois pesquisadores, Geraldo da Silva e Marcia Araújo, a partir do que expressa o professor Marcus Vinicius Fonseca apontam que “as novas formas de abordagem histórica têm desmistificado a história oficial, recuperando as ações do segmento negro e ampliado a compreensão acerca das suas formas e resistências, atitudes que até então não eram vistas dessa forma” (SILVA; ARAÚJO 2005, p. 67).

Nesta pesquisa, trouxemos vários autores e pesquisadores que, em suas obras, têm trazido a participação do negro no processo histórico do país, entre muitos, destacamos o trabalho de Moura (1990), que traz narrativas de importantes historiadores, os quais descrevem a sociedade brasileira, sobretudo sobre a população negra, cujos embasamentos utilizados não são concentrados dentro da valorização das diversidades étnico-racial do país, configurando uma visão elitizada e eurocêntrica que evidencia o negro como agente dinamizador e construtor do processo sócio-histórico da formação do país.

O instrumento que a professora Maria Célia utiliza é revelador ao demonstrar a necessidade de se incorporar, nos currículos dos cursos, os conteúdos, as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, uma vez que são instituídos em leis. Para tal, isso coloca para as instituições formadoras, um desafio no sentido de incorporar na formação inicial a temática e promover a formação continuada de professores, em especial, àqueles que atuam na educação básica, já que não é possível silenciar ou negligenciar a participação dos negros na construção da história e da cultura brasileira.

Assim, a professora Maria Célia aponta os depoimentos e as impressões dos alunos sobre a disciplina numa avaliação coletiva final para o fechamento do semestre letivo:

As pessoas falavam e reiteravam que [...] a importância dessa disciplina tanto para a formação humana, quanto para formação enquanto pessoas e cidadãs e ainda para as suas atuações profissionais que nem sempre pelo fato de estarem num curso de Geografia significavam que elas pretendiam ou estivessem atuando enquanto docente de Geografia, muitas delas eram pessoas que haviam feitas outras graduações, estavam atuando em outros campos, e, que, neste momento, estavam fazendo o curso de Geografia. (Maria Célia, negra, professora, 20/12/2019).

O trabalho em sala de aula da professora Maria Célia acaba revelando o que Cerezer (2015, p. 44), a partir de Santos expressa quanto à necessidade de trabalhar a “descolonização das mentes”:

Salientamos que “todos nós precisamos urgentemente descolonizar nossas mentes no sentido de perceber, entender, respeitar a diversidade cultural existente no nosso meio”. Descolonizar a mente e educar o olhar, os sentidos, os discursos, as posturas e as relações sociais e políticas com o “outro”, rompendo com as fronteiras simbólicas, físicas e imaginárias entre os diferentes sujeitos, suas histórias e culturas, do qual fala Homi Bhabha (2005), onde o outro, considerado inferior é construído a partir da constituição de estereótipos que traçam uma diferenciação entre os considerados superiores/melhores e os outros/inferiores.

Esses depoimentos registrados em processo avaliativo demonstram a importância dos cursos tanto os bacharelados quanto os de licenciaturas terem no seu currículo a disciplina ERER, o que evidencia também que trabalhar de “forma transversal ou com conteúdo de direitos humanos e diversidade étnico-racial descontextualizados do que foi o processo do racismo científico e do mito racial, que foi fortemente implantado no país, dificilmente chegaremos a uma sociedade justa e igualitária e de direitos”, como destaca a professora Maria Célia. Portanto, trabalhar de forma transversal tem alcançado pouca eficácia, uma vez que nem de forma interdisciplinar ou transdisciplinar tem alcançado êxito nas abordagens como foi revelado nesta pesquisa. Nesse sentido, completa a professora Maria Célia, “esse é um dos papéis da universidade, de formar cidadãos capazes de atuar para a transformação, cujos cursos oferecidos por ela têm esse compromisso social”.

Nesse sentido, é prudente que os coordenadores de cursos, quando estiverem no processo de reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso, busquem contemplar no currículo do curso a disciplina ERER, como bem expressou um professor na entrevista:

Percebo que a sociedade brasileira tem que resgatar alguns valores, resgatar alguns aspectos que estão relacionados a essa excessiva discriminação e preconceito com relação aos negros, de certa maneira [...] bastante intensa, ainda temos um pensamento, uma forma de agir, de comportar que parece que estamos mais de um século atrasado, quer dizer ao tempo da escravidão, e há os negros, os índios que sofrem muito com essa nossa postura, em geral com o senhor dos escravos, de capataz, do senhor escravos. Nós mesmos temos que fazer um resgate de nossa

visão, da melhoria e percepção do que acontece do nosso entorno, e são esforços do nosso dia a dia. Eu tenho educados meus filhos no sentido de que não há esse preconceito, não há essa discriminação, até porque apesar de ser um católico, não muito praticante, entendo que todos são iguais perante a Deus, e não é só a cor, só o credo, não é só a raça, não é só a orientação sexual que os deva fazer os diferentes, e por essa razão, que eu louvo e nunca eu me opus, pelo contrário, incentivei a implantação da disciplina que discute as questões étnico-raciais. Acho que é um avanço, acho que todos os cursos das universidades federais, quiçá também das particulares, tivessem essa disciplina no seu currículo como obrigatória, e que tivéssemos professores preparados para fazer o verdadeiro debate, não verdadeiro *debate do gueto*, mas sim debate amplo sobre essas questões. (Igor, branco, professor 11/12/2019).

Concordamos com o professor Igor ao dizer que a nossa sociedade está impregnada de estereótipos e preconceitos contra negros, indígenas, homossexuais, mulheres e tanto outros grupos sociais que sofrem com a discriminação e inferiorização construídas nas relações de poder. Nesse campo, concordamos com Silva(2011), ao dizer que, no Brasil, o ocultamento tem reproduzido entre índios, negros e empobrecidos, o sentimento de não pertencer à sociedade. Um olhar atravessado das relações étnico-raciais que suscita a ideia da harmonia, que fora sistematizada pelo mito da democracia, de tal modo que não se vê as produções das desigualdades por meio das diferenças. Considera-se democrático ignorar o outro na sua diferença (SILVA, 2011). Esse ocultamento, segundo o autor produz a imagem do ‘brasileiro cordial’, que trata todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças, cujo respaldo imagético foi difundido por Gilberto Freire, nas décadas de 1930.

Em complemento ao que foi expresso por Silva (2011), é oportuno fazer a aliança do pensamento dessa pesquisadora com o que expressa Gomes (2011) sobre o caráter conservador dos currículos, que acaba por expulsar qualquer discussão a qual pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador. Para ela, a não inclusão de estudos relacionados às questões indígenas, raciais, de gênero, do campo, da juventude e dos processos educativos não escolares deixam de fazer parte da formação inicial ou ocupam um lugar secundário.

As mudanças e as transformações também são papéis da educação, que só tem sentido, a meu ver, quando acompanhada com a propositura do enfrentamento, como vem ocorrendo no Departamento de Geografia. Nessa lógica, vale registrar que, com a implementação no currículo do curso de Geografia da disciplina de ERER, conforme fala de uma das professoras entrevistadas, houve o aumento na produção de Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCCs) e de dissertações de mestrado e tese de doutorado abordando

as questões das relações raciais. Essa mesma professora, em relação à disciplina ERER, expressa:

O preconceito existe onde falta o conhecimento, à medida que vem o conhecimento, claro que vai ajudar [a superar] o preconceito, acho estou falando, acho porque não tenho estatística, mas a contar dentro da Universidade onde as pessoas já fizeram um ensino básico completo e já estão na Universidade, a gente tem uma ignorância ampla sobre a nossa própria história. Você imagina na sociedade aí fora que não chegou a isso, então as pessoas ignoram totalmente a nossa trajetória, ignoram a trajetória do negro, como ele foi colocado à margem da nossa história o tempo todo. O que a Lei da Terras de 1850 fez, [...], qual a condição eles ficaram, o que foi o movimento republicano frente aos negros, o que foi, sabe não tendo esse conhecimento [...], aí vem as benditas afirmações criadas em cima de todo um preconceito, que é um vagabundo, não quer trabalhar, que é tudo ladrão, não sei o que, não há um conhecimento. Então, a disciplina, sem sombra de dúvida, e não é só a disciplina, mas toda vez que nós trabalhamos no sentido de esclarecermos esse processo, falar dos direitos humanos, isso é um negócio triste, porque uma parte grande de pessoas que passaram por Universidades, que inclusive se doutoram na vida, confundem direitos humanos ou interpretam da forma mais absurda possível: está vendo, lá vem um defensor dos direitos de bandidos o que é um absurdo, mas a gente ouve, e não ouve pouco. Então, tem hora que claro que tem que continuar na tecla em cima das questões étnico-raciais, ela é caríssima para nós, para a nossa geração, para o momento do país, mas acho que também tem que insistir muito na questão dos direitos humanos, do que é isso não se conhece hoje, já que temos a disciplina já estabelecida, eu acho que também eu levantaria uma bandeira também para se introduzir isso no ensino também, e não é só aqui dentro, mas teria que começar antes no ensino básico alguma coisa que me remetesse efetivamente o debruçar de um olhar sobre os direitos humanos, sobre o direito à vida, que eu acho as pessoas, que reagem tanto inclusive do ponto de vista racial, lhe faltam conhecimentos anteriores sobre os direitos humanos. (Cristiane, preta/parda, professora, 16/12/2019).

A professora Cristiane acima traz elementos muitos significativos para demarcar o quanto é difícil superar as questões raciais, mesmo para aqueles que foram para além da graduação, alcançando os títulos de mestres, doutores e pós-doutores, mas que não conseguem traduzir seus amplos conhecimentos nem sequer para os princípios dos direitos humanos. Nessa direção, concordamos com ela, pois muitos professores da UFMT, campus Cuiabá, conduzem a reformulação do Projeto Político-Pedagógico de Curso, mas, de um modo geral, não contemplam as questões sociais que estão postas e visíveis no cotidiano de nossa sociedade, dentre elas as questões raciais.

Não podemos negar que tem crescido na UFMT o número de TCCs, dissertações e teses sobre a temática racial, indígena e quilombola. Um dos fatores que têm contribuído para esse aumento, não resta dúvida que seja a democratização racial da sociedade brasileira, que segundo Santos (2006), tem seu ancoradouro na entrada dos negros na universidade, como tratamos no capítulo II. Nesse sentido, a difusão da discussão racial articula-se à problemática da inclusão no ensino superior, no qual criou e fortaleceu a ideia da construção

de políticas públicas qualificadas voltadas para o acesso e a permanência de negros na universidade, favorecendo a igualdade racial (SANTOS, 2006).

Educar para a igualdade racial é, portanto, interferir na constituição de referenciais, dos saberes que interferem decisivamente na formação de personalidades, visões de mundo e dos códigos comportamentais que orientam a forma como o indivíduo se percebe/posiciona no mundo – como ele vê o mundo e aprende a transmitir, a se movimentar nele. É intervir na forma como o indivíduo se vê e vê o outro. Ninguém nasce racista, as práticas sobre as quais se assenta o racismo são aprendidas, apreendidas e naturalizadas por indivíduos e grupos em seu processo de socialização – ou, de educação, se compreendemos esta como sendo o campo de formação humana. É isto que torna a Lei 10.639 crucial para a luta antirracista. E, acreditamos que a Geografia também tenha papel importante nesse processo. (SANTOS, 2009, p. 109-110).

O debate das relações étnico-raciais, de certa forma, sempre provocou inquietações, principalmente naqueles que aproveitam do racismo para manter um grau de superioridade. O caminho percorrido pelo movimento social, em especial, pelos movimentos negros no intuito de assegurar, no currículo escolar, as questões das relações étnico-raciais, é fruto de décadas de muitas lutas e trabalhos, “quebrando barreiras” e vencendo a inércia e os *déficits* das instituições. No caso da UFMT, alguns apontamentos feitos por um gestor mostram o quanto as questões das relações raciais precisam ser tomadas em nível dos Conselhos. Vejamos:

[...] Uma das principais questões que eles colocam é que não seriam departamento, seria os cursos, colegiados de cursos. Eles alegam que o PPC não mudou e por diversas razões esses PPCs ainda continuam como estão. Eu até brinco que a inércia não é propriedade da matéria, tudo tem inércia. [...] Acredito que a gente precisa pensar em levar uma discussão como essa aos conselhos diretores, [...] que seriam: CONSEPE, CONSUNI e [...], aos Colegiados, [...] porque encaminhando, [...] e vindo um viés para o conselho diretor, para os Colegiados de cursos, para as congregações, acredito que possa dar mais celeridade no processo, porque *trabalhando como formiguinha* realmente tem tido resultado, mas esses resultados têm sido relativamente lento [...].(Antônio, preto/pardo, gestor, 11/12/2019).

O Gestor Antônio traz duas situações extremamente fundamentais para entender por que a Lei n.º 10.639/2003 não tem alcançado as vozes e as estruturas dos cursos da UFMT, em especial no campus de Cuiabá: uma, pela inércia das coordenações de cursos que, ao reformular o Projeto Político-Pedagógico de Curso, não tem isso garantido na forma do Parecer 03/04-CNE e das atribuições expressas no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Outra situação é a falta de um

pronunciamento do CONSEPE, por meio de uma Resolução orientando aos Departamentos e às Coordenações de cursos para a implementação da Lei n.º 10.639/2003.

Sobre a forma que como a UFMT e a disciplina ERER lidam com a questão racial, temos:

Eu acho que esse movimento, essa ação de combate ao racismo está acontecendo de forma relativamente tímida aqui na universidade, ela acaba acontecendo por pessoas, indivíduos, por professor, por estudante, o técnico, é o NEPRE, principalmente, mas ela tem se mostrado uma medida coletiva de fato institucional de toda a universidade. (Antônio, preto/pardo, gestor, 11/12/2019).

A universidade cumpre com sua parcela de responsabilidade, então, no sentido de contribuir para que essas desigualdades sejam superadas e um dos vieses de superação das desigualdades raciais, ela passa pelo processo de escolarização. Então, quando nós falamos de política afirmativa para estudantes negros e negras, não é uma benevolência, uma generosidade, nós estamos falando de um direito que historicamente tem sido lesado e negado a essa população ao ponto de precisar de reservar de vagas, popularmente falam de cotas, esse sistema enfrenta muitas resistências de pessoas que querem burlar o sistema. Você olha os dados dizendo, há poucos dias mesmo saiu uma publicação, uma notícia que mais de 50% da população universitária hoje é negra, mas adentre as salas de aulas e vai ver os cursos, há cursos que você não consegue enxergar onde é que esses negros estão, alguma coisa está errada nesse processo de dizer que mais da metade da população universitária é negra, porque em muitos espaços esses negros não estão aparecendo, apesar dos números [...].Então, nós entendemos a importância da política de reservas de vagas, das ações afirmativas, mas ainda temos a necessidade de um posicionamento, de uma atuação em termos de currículo que contemplem uma forma efetiva a educação das relações étnico-raciais, tanto que, hoje, nós temos essa disciplina em alguns cursos, você pode contar nos dedos, bacharelados, por exemplo, somente o curso de Enfermagem que oferta como disciplina optativa. Geografia, você tem curso de bacharelado e tem curso de licenciatura, somente o de licenciatura oferece. Filosofia está em processo para 2020, Psicologia começou a discussão, não avançou até hoje, não se sabe para onde foi parar essa discussão nesse [...].Por demanda dos estudantes, o mesmo aconteceu na Filosofia, a disciplina, os conteúdos são desenvolvidos e essa necessidade de oferta da disciplina foi colocada pelos estudantes do curso, então, ela hoje não está sendo desenvolvida como Educação das Relações Étnico-Raciais, mas ela deve ser ofertada com esse mesmo nome a partir do currículo reformulado que deve ser implantado a partir de 2020, então 2018/2 e 2019/2, os conteúdos estão sendo desenvolvidos no âmbito da disciplina denominadas das relações humanas, mas essa necessidade chega por demanda de estudantes. (Maria Célia, negra, professora, 20/12/2019).

O Gestor Antônio, em sua narrativa, demonstra que, institucionalmente, o racismo tem sido enfrentado na UFMT por ações individuais ou por grupos pertencentes aos movimentos negros e o NEPRE, que acaba fazendo o papel da instituição, como expressou o gestor: “NEPRE, principalmente, mas ela tem se mostrado uma medida coletiva de fato institucional de toda a universidade”. Essa atitude acaba transferindo para o Núcleo a grande responsabilidade do combate ao racismo dentro da instituição, e isso, institucionalmente, poder ser “um tiro no pé”. Esse silenciamento institucional acaba por provocar isoladamente

que os alunos se organizem e busquem juntos aos departamentos dos cursos a inclusão de conteúdos da Educação das Relações Étnico-Raciais, como evidenciou a professora Maria Célia, que inclusive cobra da Universidade o cumprimento de suas responsabilidades sociais, no sentido de contribuir para que as desigualdades raciais sejam superadas de forma institucional.

Um outro ponto que a professora Maria Célia aborda é com relação onde estão a população negra universitária em alguns cursos ofertados pela instituição, uma vez que os órgãos de pesquisas sociais, como o IBGE e o IPEA, têm revelado o aumento de negros em cursos superiores, mas em quais cursos? Em que períodos estão estudando esses negros? A presente pesquisa trouxe dados que revelam que, mesmo tendo um crescimento de 55,6% de aumento da população negra no ensino superior, o número é muito abaixo dos 78,8% dos brancos, na faixa etária de 18 a 24 anos, como ressaltado, a esse crescimento é atribuído à ação afirmativa, que fora desencadeada pelos movimentos negros que resultaram em leis e programas.

Os movimentos dos alunos, em alguns casos, têm surtido efeito como foi o caso do curso de Filosofia, que, deste ano, 2020, passa a ofertar como disciplina obrigatória a EREER, por outro lado, o curso de Psicologia vê um silenciamento no tocante ao avanço do que foi discutido em nível do colegiado de curso. Nesse sentido, concordamos com a professora Maria Célia, que expressa a necessidade da UFMT de “um posicionamento de uma atuação em termos de currículo que contemplem de forma efetiva a educação das relações étnico-raciais”. Já em termos de currículo é preciso superar aquilo que Gomes (2011, p. 42) assevera que “o caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do(a) educador(a).”

Ao longo desta pesquisa, ficou demonstrado que o combate ao racismo no Brasil tem sido realizado por ações de intelectuais, movimentos sociais negros e não negros, cidadãos antirracistas. Hasenbalg (2005) assinala como o preconceito e a discriminação raciais aparecem no Brasil em decorrência tanto do escravismo, quanto pelas desigualdades raciais produzidas e reproduzidas após a abolição. Sobre o papel do Estado brasileiro diante dessas desigualdades raciais, Silva (2017) afirma que:

A ausência reiterada do Estado, em alguns casos, e a baixa qualidade dos serviços e dos atendimentos prestados pelas instituições à população negra em geral, são sinais explícitos do racismo institucional a partir do qual essas instituições operam historicamente. A constante exigência por dados desagregados e por indicadores capazes de expressar aquilo que cotidianamente vivencia a população negra

brasileira não é recente, já percorreu um longo caminho e já se sofisticou ao extremo. (SILVA, 2017, p. 135).

O mito da democracia racial está até hoje presente em nossa sociedade, reverberando seus efeitos nas universidades, como na UFMT, ocorrendo das mais variadas formas, ao reconhecer que somos um país racista, cuja conquista histórica se deve aos movimentos negros brasileiros, que, com muitas lutas, debates e embates com a sociedade e governo extremamente racista e racializado, conseguiu formulações de políticas públicas, como foi o caso das leis: n.º7.716/1989 (Lei CAÓ); n.º9.459/1997 (Lei de Injúria Racial); n.º12.288/2010 (Estatuto da Igualdade Racial); n.º10.639/2003 (Lei de Ação Afirmativa); n.º 12.711/2012 (Lei de Cotas), por exemplo, entre outras que buscam o enfrentamento para a superação do racismo no acabou estatal brasileiro.

Sabemos que o racismo, tendo a raça como ingrediente operante na efetivação das desigualdades entre negros e brancos, pode se expressar em nível pessoal, por meio de expressões de sentimentos e condutas, em ação interpessoal, aquelas causadas por meio de ações e omissões e, ainda, de forma institucional, resultado da indisponibilidade de acesso a serviços e a políticas de qualidade, que pode ocorrer por meio de omissão à informação, na menor participação e controle social e na escassez generalizada de recursos, como apontou Silva (2017) acima. Sobre o racismo institucional, é mister trazer, neste trabalho, o que o Programa de combate ao Racismo Institucional (PCRI), implementado no Brasil em 2005, definiu:

O fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial e étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância (BRASIL, 2005).

Cabe ressaltar que qualquer caso de racismo institucional sempre coloca as pessoas de grupos étnico-raciais discriminados em situação de desvantagens quanto ao acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações sociais. Grosso modo, o racismo institucional “produz não só a falta de acesso e o acesso de menor qualidade aos serviços e direitos, mas é também a perpetuação de uma condição estruturante de desigualdade em nossa sociedade” (BRASIL, 2005).

Ao longo desta dissertação, vimos como o Curso de Geografia implementou em seu currículo a disciplina ERER, os percalços, os desafios e os resultados positivos alcançados na sua implementação, por outro lado, a pesquisa possibilitou a visualização das

dificuldades e os desafios que a UFMT tem para a implementação dessa ação de política afirmativa em seus cursos.

Sobre o intercrucamento dos materiais coletados para a sistematização da pesquisa, como os documentos fornecidos pela Coordenação do Curso, os disponibilizados no *site* da UFMT, as aulas observadas e as respostas do campo, com vistas a responder aos objetivos e a problemática levantada, podemos dizer que a Coordenação do Curso não teve problemas administrativos e nem profissionais (professor apto) para o processo de implantação da disciplina, como ficou constatado. Houve, no Colegiado, embates e debates calorosos a favor e contra a inclusão da referida disciplina, ganhando por diferença mínima de votos a inclusão, como foi revelado por alguns alunos durante a entrevista. A implantação da disciplina ERER no curso de Geografia começa a surtir efeito na educação básica, quando os alunos que já concluíram e estão chegando às escolas iniciam a colocar em prática as aprendizagens a respeito das relações raciais.

Com relação aos objetivos de verificar as formas como os conteúdos são trabalhados pelos professores que ministram a disciplina ERER, tanto os alunos quanto os professores entrevistados revelaram resultados magníficos no processo de formação e o ganho que se teve no curso com a implantação. Por outro lado, a pesquisa revela uma baixa ou quase inexistência de conexão entre as disciplinas do Curso com a de ERER, mesmo que o Projeto do Curso estabelece e favoreça a interdisciplinaridade.

Algumas disciplinas trazem nas referências bibliográficas tanto básica quanto complementar obras de Milton Santos, geógrafo negro, que muito contribuiu e contribui para as questões das relações raciais, mas os professores acabam não fazendo relação com o racismo, como, inclusive, foi expresso nas entrevistas tanto pelos alunos quanto pelos professores, que disseram que deve se buscar aproximar o professor que ministra a disciplina ERER para realização de seminário. Quanto aos impactos, a pesquisa revelou pontos positivos que vão ao encontro da lei, os quais trouxemos em vários pontos desta dissertação, como, por exemplo, o reconhecimento, enquanto negro, de conhecer a verdadeira participação do negro na historicidade brasileira.

Com relação aos problemas de pesquisa, de igual forma, foram respondidos na medida, inclusive, de compromissos assumidos por gestores e professores no processo de consolidação da oferta da disciplina ERER no curso e em outros que estão em processo de implantação, registrando demanda provocativa ao CONSEPE para regulação.

Dessa forma, o resultado alcançado não pode ficar restrito somente ao pesquisador, ao orientador e às pessoas que participaram direta e indiretamente, pois temos que fazer chegar até às diferentes instituições como:

01 – Ao Colegiado de Curso de Geografia, para um processo avaliativo e qualitativo no sentido de alcançar a interdisciplinaridade.

02 – Ao CONSEPE, para sua manifestação institucional a fim de se posicionar sobre o processo de implementação da Lei n.º10.639/2003.

03 – À Secretaria de Estado de Educação, em especial, a Superintendência de Formação, para que inclua a formação continuada em seu programa de formação de professores da rede estadual com diálogo interinstitucional com a UFMT.

04 – Às Secretarias Municipais de Educação para que promovam discussões e formações sobre as questões das relações raciais.

05 – Apresentar os resultados da pesquisa nos Fóruns que a PROEG organiza, a fim de mostrar a importância da ERER na formação dos acadêmicos.

06 – Aos Conselhos de Educação (Estaduais e Municipais), para que estabeleçam um acompanhamento, enquanto supervisor e normativo no âmbito de suas competências.

Antes de adentrar para as considerações finais, trago, a meu ver, duas reflexões que julgo importantes para as mudanças desse cenário do cumprimento dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro e nas leis que visam ao combate do racismo, principalmente no campo educacional. Uma, do professor Ahyas Siss (2003), e outra, de Nilma Lino Gomes (2011). Vejamos:

Apesar dos ininterruptos ataques ao seu reduto, o mito da democracia racial continua, ainda hoje, a informar a subjetividade dos formuladores e implementadores das políticas públicas, sociais e educacionais brasileiras, muito embora as iniciativas e realizações do Movimento Negro nacional nessa esfera fossem antiquíssimas e tencionassem as políticas do “conhecimento oficial”. Tanto é assim que, até hoje, políticas sociais de caráter compensatório ou de discriminação positiva, enquanto mecanismo de ataque e de reversão dos elevados índices de desigualdades e que tenham como base a raça ou cor dos sujeitos discriminados, não foram implementadas entre nós, privilegiando-se exclusivamente aqui aquelas universalistas, que beneficiam, de forma indistinta, todos os segmentos sociais. (SISS, 2003, p. 109).

Quem sabe, a educação para a diversidade étnico-racial e as indagações que ela traz aos processos de formação inicial e continuada de professores (as) – poderá ser um dos caminhos para a construção de subjetividades mais democráticas, nos dizeres de Santos (1996). Poderá ser a indicação de uma mudança nos currículos dos cursos de licenciatura e de pedagogia, numa perspectiva emancipatória. (GOMES, 2011, p. 57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação surgiu de um desejo pessoal, enquanto um sujeito-professor negro, em busca de compreender porque a Lei n.º 10.639/2003 tem tido dificuldade de ser implementada tanto na educação básica quanto na educação superior. Assim, ela se constitui numa oportunidade investigativa acerca da implementação da Lei, que aumentou, quando começamos a fazer parte do grupo de extensão do NEPRE, denominado Ciclo de Estudos das Relações Raciais na UFMT, coordenado pelo Professor Sérgio Pereira dos Santos. Os estudos no ciclo, por meio dos textos debatidos e estudados, fortaleceram ainda mais o desejo de estudar a Lei n.º 10.639/2003, a ponto de ensinar analisar como foi o processo de implantação e implementação da disciplina ERER, no curso de Geografia da UFMT, campus de Cuiabá.

Nestas considerações finais, retomo o objeto investigativo, trazendo os questionamentos da pesquisa juntamente com o objetivo delineado, uma vez que um foi pensado com base no outro, com o propósito de extrair respostas que pudessem evidenciar como o curso de Geografia tem implementado a disciplina ERER.

Assim, durante o transcurso da pesquisa, procuramos responder aos questionamentos que envolveu o problema de pesquisa, que consistiam em: analisar o processo de implementação da Lei n.º 10.639/2003, por meio da disciplina ERER, no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, campus de Cuiabá, no período de 2013 a 2019.

Dessa forma, buscou-se responder os objetivos específicos: Compreender os entraves e os avanços (pedagógicos e institucionais) da implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso Licenciatura em Geografia ofertado pela UFMT; Verificar de qual forma os conteúdos das ementas da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais do curso de licenciatura em Geografia da UFMT são transmitidos no decorrer das práticas e dos pensamentos produzidos em sala de aula; Identificar a existência de conexão da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais com as demais disciplinas do currículo do curso de Geografia da UFMT, e Compreender possíveis impactos (negativos e positivos) da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo dos/das alunos/as do curso de licenciatura em Geografia.

A problemática da pesquisa visava compreender: Quais foram os entraves e os avanços pedagógicos e institucionais da implantação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Geografia? Existe conexão entre a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais com as demais disciplinas do curso? Quais pontos convergem e

divergem nessa conexão? Em que medida a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais impacta no processo formativo dos/as alunos matriculados no curso? E, como o curso de Licenciatura em Geografia tem articulado a disciplina objeto desta pesquisa no currículo em consonância com a política institucional da UFMT?

A escolha do curso de Geografia como objeto investigativo sobre a implementação da Lei na UFMT, campus de Cuiabá, decorre por ser geógrafo e ter se formado nessa instituição, *locus* da pesquisa, bem como por também ser um dos primeiros cursos de Licenciatura a implementar no currículo a disciplina da EREER como obrigatória e como optativa, para o curso de Bacharelado. Uma tendência nesses tipos de cursos é trazer as questões das relações raciais como oferta optativa, não contribuindo assim, com a finalidade do que se propõe a Lei n.º 10.639/2003, o Parecer 03/2004-CP/CNE, a Resolução decorrente 01/2004-CP/CNE e o plano de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana. Ademais, esse Parecer propõe, como uma das metas, o direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional, manifestando seus pensamentos com a devida autonomia. Vale ressaltar que esses documentos atribuem ao Estado brasileiro o papel de promover políticas de reparação voltadas para a educação de negros, como expressa o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, ao estabelecer que a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram utilizados a Pesquisa de Caso tendo três instrumentos metodológicos: a análise documental, que consistiu em analisar os dois projetos pedagógicos do curso de Licenciatura em Geografia, o reformulado em 2012 e o reformulado em 2019; as resoluções do CONSEPE e outros documentos fornecidos pela Coordenação do Curso de Geografia; a observação participante de aulas e as entrevistas semiestruturadas. Cada instrumento utilizado para investigar a implantação e implementação da lei, que versa sobre as questões das relações étnico-raciais, tem finalidades próprias, trazendo informações que contribuem para responder aos objetivos e aos questionamentos estabelecidos para a pesquisa, assim, trazer nossas impressões de cada instrumento metodológico utilizado nestas considerações ajuda a entender os resultados alcançados na investigação.

Na análise documental, buscou verificar como a disciplina EREER foi implantada e implementada no currículo do curso de Licenciatura em Geografia. A disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais aparece no projeto de reestruturação do curso em 2012, após

aprovação do Colegiado. Vale ressaltar ainda que não tivemos acesso à ata da reunião que debateu sobre a inclusão da disciplina no currículo do curso. Assim, buscamos ter acesso tanto com o atual coordenador como o anterior, que expressaram ter ocorrido problemas no *drive* do computador em que foi armazenado o arquivo e não foi passado o registro em livro-ata. Como apontamos na análises dos dados, há informações que o processo de implantação não foi tranquilo, já que houveram debates acirrados, a favor e contra, os favoráveis ganharam por diferença mínima, vindo a confirmar como racismo no Brasil, atua de modo silencioso, invisível, como expressa Pereira (2010).

No Capítulo I, a pesquisa demonstrou que o racismo no Brasil é estrutural e complexo, haja vista a compreensão do processo histórico em que elite e governo brasileiro impuseram uma política de branqueamento a partir do final do século XIX, em que os construtores da economia nacional (os escravizados), no período colonial, imperial e início da Primeira República, se baseando em teorias racialistas, foram preteridos por imigrantes, que receberam uma gama de incentivos para não fazer o que os ex-escravizados fizeram durante mais de três séculos. Ainda discutimos, os processos produtores das relações raciais brasileiras e a construção social do racismo, a partir de contos e mitos, ora para a sua perpetuação, ora para a sua superação. Assim, é importante compreender como o mito da democracia racial, por meio do processo da ideologia da miscigenação, possibilitou criar uma falsa igualdade entre os diferentes grupos étnicos que compõe a sociedade brasileira. Abordamos também sobre o racismo brasileiro na perspectiva de evidenciar a participação do negro na construção do Estado Brasileiro, diferentemente das abordagens trazidas nos materiais didáticos, que tratam o período colonial escravocrata brasileira apenas no viés da servidão, ou seja, a população negra é vista apenas como indivíduo pronto para servir o senhor, sem uma contextualização de luta e resistência do povo negro, principalmente por lutas em prol de ações afirmativas via Estado, durante o regime colonial ou da participação da população negra no regime escravista e pós-abolição em outras condições e papéis sociais.

No Capítulo II se buscou trazer as questões das relações raciais a partir do que representou para a humanidade as teorias raciais defendidas por racialistas europeus e norte-americanos do século XIX, e sua ramificação no mundo. No Brasil, as teorias raciais tiveram aliança da elite branca brasileira e do governo ao definir que a estrutura de sociedade estaria financiando para consolidar, ou seja, instituindo políticas que excluía os negros de políticas que garantissem igualdade em relação aos brancos. Dessa forma instituiu-se a política de branqueamento com a permissão de entradas de imigrantes europeus, que tinham

a função entre outras de tornar a população brasileira branca. A compreensão da política do branqueamento passa pelos estudos de pesquisadores brasileiros e brasilianistas de diferentes matrizes sociológicas que buscaram entender até que ponto havia no país uma harmonia racial, como foi defendida por Gilberto Freyre naquilo que ficou conhecido por democracia racial. Essa relação é factível de perceber quando o governo, aliado com a elite branca, buscou, de qualquer forma, branquear a população, na tentativa de tornar a cor da população dos afro-brasileiros mais próxima do padrão europeu. Consideramos que a Geografia enquanto ciência sempre teve ligação com as questões das relações raciais dado seus aportes teóricos trazidos pelas principais categorias geográficas entre as quais destacam as questões da localização, territorialidade e as relações humanas.

No capítulo III discutimos as questões que envolve o currículo que foram fundamentais para entender como o sistema educacional brasileiro tem forte ligação com o currículo escolar europeu. A pesquisa refere-se à implementação da disciplina ERER, envolvendo assim, o currículo escolar, o que põe em disputas os interesses individuais e coletivos na sedimentação desse território que emblemam o processo formativo do acadêmico que é o currículo. Nesse campo, trazer as contribuições do movimento negro em prol da educação foi fundamental para a desmitificação da capacidade humana dos negros enrijecida por tipologias racialistas, tanto no âmbito científico como no religioso. Ensejamos mostrar que a educação sempre esteve como ação de prioridades dos movimentos negros brasileiros, a ponto de construir e bancar escolas e processo de alfabetização para os afro-brasileiros e não negros. Assim, foi necessário conhecer como o sistema educacional foi e está estruturado, para entender como a população negra esteve à margem das políticas públicas nesses mais de cinco séculos.

Nesse capítulo abordamos, ainda, um pouco sobre a cidade de Cuiaba/MT, a UFMT e o processo de implantação e de implementação da disciplina ERER no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, assim como trouxemos as análises dos dados coletados.

Nas narrativas, evidenciamos que para alguns gestores fica explícito que para os cursos de Bacharelado, a ERER pode ser ofertada como optativa e reforça a obrigatoriedade de ser ofertada em cursos de Licenciaturas, por serem cursos que formam professores, os quais, em sua maioria, irão atuar na educação básica, contudo, os formados em cursos de Bacharelado também irão atuar na sociedade e continuarão a relacionar com pessoas brancas e negras. Nesse sentido, precisam saber lidar com as questões de preconceito, racismo e discriminação raciais que ocorrem em nosso país, de modo a contribuir com diminuição das

desigualdades sociais e raciais que foram geradas. A disciplina na primeira estrutura de oferta era ministrada no sétimo semestre, que passou a ser ofertado no sexto semestre na segunda reestruturação realizada em 2019. A estrutura da ementa permaneceu a mesma, havendo alteração na bibliografia básica e complementar.

Nas entrevistas e nas aulas observadas, os alunos manifestaram a importância da disciplina no currículo do curso, principalmente por possibilitar a compreensão das questões raciais presente na nossa sociedade e lamentam a falta de conexão dos conteúdos trabalhados pelos professores que ministram as disciplinas básicas do curso. Desse modo, é mister trazer a reflexão de Santos (2007, p. 30), ao falar que “a lei busca rever currículos, rever conteúdos, rever práticas pedagógicas. [...] Como essas questões são tratadas dentro do ensino de Geografia, [...] na construção de visões de mundo e comportamentos e posicionamentos, contribua com o projeto de educar para igualdade racial”. Outro apontamento é que a disciplina ocorre muito tarde, por estar antes, no sétimo, e agora, no sexto semestre, há solicitação que seja ofertada nos primeiros quatro semestres. O plano de aula apresentado para ser trabalhado em 2019/1 expressa a ementa do curso, trazendo uma série de autores e perspectivas teóricas que ajudam a pensar as questões raciais no Brasil, os autores listados tanto na bibliografia básica quanto complementar aparecem no plano de curso. As observações feitas revelam as mesmas impressões dos alunos que participaram da entrevista, com destaque à participação dos alunos negros nas intervenções, nas análises e discussões dos textos em estudo, confirmando, assim, os relatos dos alunos entrevistados.

Uma atividade de extrema relevância foi o seminário realizado no final do semestre na Disciplina EREER no curso de licenciatura em Geografia. Nessa atividade, os acadêmicos, a partir de um texto indicado, fazem apresentação, trazem textos complementares, relacionam com o cotidiano e, em muitos casos, passam filmes e vídeos que ajudam na compreensão do conteúdo. Nesse seminário, alguns alunos lamentaram a falta dos professores que ministram as disciplinas básicas de Geografia não trazerem as questões raciais dentro dos conteúdos das disciplinas e, se eles tivessem tido essa disciplina de EREER, poderia ajudar na transversalidade de abordagem das questões raciais.

As entrevistas revelaram como o racismo ainda está presente dentro da universidade, nos departamentos e nos cursos. Percebe-se que a negritude é uma presença indesejada, que, de certa forma, incomoda a muitas pessoas. Há uma impressão de que os negros estão ocupando os lugares dos brancos, a de que são desqualificados para estarem na academia, cujo embasamento seja a política do branqueamento fortemente enraizada na universidade. Desse modo, quando menos abrir a discussão mais o racismo fica acomodado.

As narrativas dos alunos, professores e alguns gestores revelaram, mesmo havendo discordância, a presença do racismo institucional, o que representa um dos desafios a serem superados para a efetivação da Lein.º 10.639/2003, além, é evidente, de quebrar o silenciamento da academia em relação a temas que envolvem as questões raciais, cujo impacto recorre na trajetória acadêmica dos estudantes negros e não negros, como expressa Santos (2007).

Revelam ainda as entrevistas que a UFMT precisa abrir novas discussões sobre as questões raciais de modo mais sistêmico, não apenas em episódios racistas, quando ocorre fatos que tenham repercussões, como foi o caso do professor de Sinop, que levou para sala de aula um cacho de banana (associando negros a macacos) e muitos outros fatos que são denunciados rotineiramente. A pesquisa evidencia a importância da UFMT de investir financeira e pedagogicamente em formação de professores para que essas questões não fiquem no campo individual ou apenas em grupos negros, já que é preciso que a instituição chame a responsabilidade para si ampliando a rede de professores com formação e conhecimentos acerca das relações étnico-raciais, de tal modo a superar visões de mundo eurocêntricas, que domina não só a UFMT, mas as universidades, e a sociedade brasileira de um modo geral.

O curso promoveu uma mudança substancial em seu currículo, ao introduzir a disciplina EREER como obrigatória no curso de Licenciatura, em que o Projeto Político-Pedagógico do curso passou por duas reestruturações, e, na última manteve-se a mesma estrutura, antecipando para um semestre a sua oferta, que antes era ofertado no sétimo semestre e passou a ser ofertado no sexto. Com essa implantação, o curso de Geografia assume, como diz Anjos (2007), uma grande importância dentro da temática da pluralidade cultural no processo de ensino, planejamento e gestão.

Os depoimentos de alunos do curso e professores do Departamento de Geografia confirmam a importância dessa disciplina para a formação profissional e de cidadania que são proporcionados. Viu-se a integração dos alunos que participaram do PIBID, fazendo chegar até às escolas de educação atividades práticas no combate às desigualdades raciais e ao racismo. Mesmo sendo pouco tempo da implantação, apenas sete anos, os alunos que passaram pela disciplina e que já estão atuando na educação básica, estão promovendo as visões plurais, e não “apêndices” de conteúdos “a mais” que devem ser trabalhados em momentos específicos, como o dia 13 de maio ou, até mesmo, o 20 de novembro (SANTOS, 2007). A implantação da disciplina de EREER, como obrigatória, impõe aos professores do

Departamento um desafio: de tornar obrigatória também no curso de Bacharelado, como, aliás, já vem sendo solicitada pelos alunos.

Quais foram os entraves e os avanços pedagógicos e institucionais da implantação da disciplina EREER no curso de Geografia? Esse questionamento foi no sentido de responder ao objetivo que visava compreender os entraves e os avanços (pedagógicos e institucionais) da implementação da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no curso Licenciatura em Geografia, ofertado pela UFMT. Os embates e debates, mesmo que acirrados, no calor das tensões e intenções, natural quando se discute a reformulação do currículo, com diz Miguel Arroyo (2013), enquanto um “território em disputa”, a implantação se deu de forma ordeira, com orientação da PROEG e participação do NEPRE, na elaboração da ementa, e o Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação disponibiliza o professor para ministrar a disciplina.

Diferentemente do que se apresentou o processo de implantação da disciplina EREER no curso de Geografia, a UFMT, enquanto instituição, apresenta desafios a serem superados, uma vez que, dos 61 cursos ofertados em Cuiabá, apenas 5 têm oferta garantida no currículo como disciplina EREER e 13 cursos demonstraram no currículo do curso disciplinas que têm relação com as questões étnico-raciais. Nesse caso, concordamos com Santos (2007), quando fala que temos uma agenda colocada pela lei, que vai além de colocar conteúdos, é preciso construir uma educação antirracista. Nessa lógica do combate da educação antirracista, não podemos aceitar que as dificuldades financeiras impostas nos últimos anos pelo Governo Federal, um verdadeiro pacote de sucateamento das instituições universitárias, impeçam a implementação da lei nas instituições educacionais, fazendo com que, mais uma vez, a população negra e indígena sejam as mais prejudicadas nesses cenários, podendo vir a sofrer as mesmas exclusões ocorridas no século XIX na política de branqueamento.

Espera-se da instituição a formação de professores habilitados e competentes para essa discussão, o que pode ser visto na UFMT, onde vários departamentos têm professores extremamente qualificados para ministrarem essa disciplina, como é o caso dos departamentos de Educação, Antropologia e História, que são professores doutores e pós-doutores que têm fortemente em seu currículo as questões da educação das relações étnico-raciais. Todavia, em que pese contar com profissionais habilitados, a UFMT, atualmente (2020), tem 42 cursos, nos quais as questões da EREER precisam ser implementadas ou mais bem explicitadas em seus projetos.

Existe conexão entre a disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais com as demais disciplinas do curso? Quais pontos convergem e divergem nessa conexão? Essas

duas perguntas foram no sentido de responder ao objetivo que era identificar a existência de conexão da disciplina de EREER com às demais disciplinas do currículo do curso de Geografia da UFMT. Assim, as observações realizadas e as entrevistas demonstraram o que Souza (2009, p 32), a partir de Boaventura de Souza Santos (2010), expressou que “o projeto educativo emancipatório precisa colocar o conflito cultural no centro do currículo, contudo, as dificuldades e resistências e inércia dos mapas culturais dominantes, continua a ter obstáculos”.

Como vimos, a estrutura da academia brasileira é alicerçada na epistemologia europeia, mesmo a Geografia da UFMT, campus de Cuiabá, que, mesmo apresentando avanço na estrutura curricular do curso, as conexões interdisciplinares têm ocorrido de maneira tímida, ficando mais para os professores que atuam no estágio e nos projetos desencadeados, como é o caso do PIBID, de tal maneira que a transversalidade da temática racial não aparece ou não está sistematizada pelas diferentes disciplinas que compõe a matriz do curso, ao ponto de haver reconhecimento, por parte de professores do Departamento que foram entrevistados, de se aproximar, de trocar ideias e de propor uma atividade conjunta, no sentido de promover conexão entre a disciplina EREER com a disciplina que ministra.

Com relação aos pontos que convergem, muitos conteúdos das disciplinas específicas têm conexão direta com a disciplina EREER, principalmente àquelas que trabalham com as categorias como: territórios, agrária, urbano, paisagens, cartografia, entre outros; quanto à divergência, elas ocorrem mais quando há confrontos entre opiniões distintas tanto entre os professores quanto alunos com os próprios alunos e destes com o professor, um processo enriquecedor quando se discute relações.

Como o curso de Licenciatura em Geografia tem articulado a disciplina EREER no currículo, em consonância com a política institucional da UFMT? É verificado, quando a Coordenação de Curso encaminha o projeto de reestruturação curricular do curso de Licenciatura em Geografia UFMT/Cuiabá, em julho de 2012, para a Pró-Reitoria de Ensino e Graduação, resultado de dois anos de trabalho realizado por uma comissão especial formada pelos professores do Departamento de Geografia, que, após as coletas de críticas e opiniões, possibilitou construir um currículo mais adequado à formação do professor de Geografia e, entre as mudanças apresentadas, a inclusão da disciplina EREER. Além da implantação da disciplina como obrigatória, tem incentivado os alunos a pesquisarem temas com abordagem sobre as questões das relações étnico-raciais, realizando seminário de combate ao preconceito e ao racismo.

Em que medidas a disciplina EREER impactam no processo formativo dos alunos matriculados no curso? O questionamento está relacionado com o objetivo que busca compreender possíveis impactos (negativos e positivos) da disciplina EREER no processo formativo dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia. Como já expressamos, alguns resultados positivos têm chegado às escolas da educação básica, quando os alunos que já formaram e passaram a atuar como professor nas redes públicas e privadas, sendo que alguns, inclusive, têm realizado projetos interdisciplinares, trazendo os colegas professores de outras áreas do conhecimento para discutir e participar do projeto que versa sobre as relações raciais.

Com relação ao objetivo de verificar as formas com que os conteúdos das ementas da disciplina EREER do curso de licenciatura em Geografia da UFMT são transmitidos, no decorrer das práticas e dos pensamentos produzidos em sala de aula, os professores lecionam a disciplina EREER utilizando de diferentes recursos, como atividades introdutórias, estudos dirigidos, seminário em grupos, análise de livros didáticos, pesquisa e revisão bibliográfica, aulas expositivas dialogadas, exibição de filmes e vídeos. Essas são as formas metodológicas que os professores atuaram e atuam na disciplina e vêm trabalhando os conteúdos programáticos dela.

Por tudo pesquisado, cumpre salientar que os movimentos negros, quando buscaram instituir no currículo escolar a EREER, já evidenciava que a educação é a principal forma de combater o preconceito, o racismo e a discriminação racial. As narrativas dos alunos, professores e gestores demonstraram a importância social que a disciplina trouxe tanto no campo pessoal, do reconhecimento de ser negro e do racismo que paira em nossa sociedade, quanto no campo profissional desses indivíduos, que contribui para a sua atuação, seja em instituições educacionais, seja em outros espaços públicos e privados, com os quais mantêm uma relação interpessoal.

A pesquisa revelou que ainda há desafios a serem vencidos, entre eles, a necessidade de romper com a estrutura curricular com bases epistemológicas europeias, que favorecem os brancos, em detrimento dos negros, a institucionalização de disciplinas que tangenciam as questões raciais, contemplando, na ementa, uma diversidade de conteúdos, como, por exemplo, as questões de: gênero, raciais, indígenas, étnicas, etc., com carga horária que varia entre 40 a 60 horas.

Os dados apontaram, ainda, a ausência de uma regulamentação por parte do CONSEPE para o cumprimento legal da implementação da abordagem das questões étnico-raciais nas disciplinas das licenciaturas da universidade. Por outro lado, a pesquisa revela

que existem ações individuais que vêm sendo transformadas em coletivas, como é o caso dos alunos de alguns cursos que estão reivindicando a inclusão da disciplina e conteúdos de EREER; a atuação dos alunos em sala de aula, nas escolas de educação básica e a formação de uma rede de pesquisadores, que procura investigar temas relacionados ao racismo, desde a graduação até a pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Com relação à atuação da PROEG, a pesquisa aponta que ela deve promover cursos com essa temática tanto para professores quanto para os técnicos administrativos, para que seja evitado o racismo institucional como forma de discriminar e inferiorizar a pessoa negra, em todos os espaços sociais e dimensões do racismo.

As entrevistas revelaram também que os gestores apontam que UFMT deve sistematizar a sua atuação no combate ao preconceito, ao racismo e à discriminação racial das diferentes formas que ocorrem no campus, assumindo, junto com o NEPRE, o cumprimento legal. Devem os atuais gestores e os que adentrarem aos cargos, seja nas Pró-Reitorias, seja na Coordenação de Cursos e/ou Chefia de Departamento, a continuidade dos debates e de ações com vistas ao processo de implementação da Lei. Cabendo, inclusive, a realização de processo avaliativo institucional tanto para os cursos que oferecem a disciplina de EREER, quanto os que oferecem como “correlatas”, já que se deve realizar encontros e *workshop* formativos para promover o debate, criando temas geradores sobre a diversidade étnico-racial.

O alcance dessa lei conhecida como de ação afirmativa para as questões das relações étnico-raciais foi fruto de anos de lutas, resistências e insistências dos movimentos negros brasileiros em assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania aos afro-brasileiros, que ainda clamam por uma educação igualitária de qualidade para todos os níveis educacionais. Os movimentos negros buscaram, na forma da lei, garantir a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, trazendo a luta dos negros no Brasil, na perspectiva da cultura negra, para a participação desse grupo social na construção do Estado brasileiro nas áreas social, econômica e política.

Enfrentar as injustiças impostas pelo sistema brasileiro educacional sempre representou para a população negra um desafio, como a possibilidade de ascensão social. Assim, na educação brasileira, especialmente nas universidades, a ausência de uma reflexão sobre as relações étnico-raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis, como ficou demonstrado nesta pesquisa.

É mister frisar que a entrada da população negra em espaços de poder ditos como privilégio das pessoas brancas tem causado um certo incômodo, o que leva, muitas vezes, à

prática da discriminação racial, que ocorre de diferentes formas, seja em suas faces dos racismos interpessoais e institucionais ou o simultâneo desses dois. Sobre esse ponto, voltamos a concordar com Blumer (2013), ao entender raça como sentido de posição de grupo. Para ele, o preconceito de raça existe em um sentido de posição de grupo, mais propriamente quando em um conjunto de sentimentos em que membros de determinado grupo racial possuem em relação aos membros de outro grupo racial. Esse posicionamento passa a ser perceptível quando o grupo dominador se cerca de todas as formas, no sentido de impedir que o outro possa conseguir e fazer parte do lugar considerado socialmente do grupo dominante.

A pesquisa, ao analisar o processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003 enquanto ação afirmativa, buscou entender como vem sendo incluído nos currículos dos cursos da UFMT, no contexto das relações raciais brasileiras, em especial, no curso de Geografia, os conteúdos afro-brasileiros e africanos. É nesse aspecto que as ações afirmativas, instituídas em lei, vêm contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária, livre de preconceito e discriminação.

Mesmo com todas as dificuldades que são estabelecidas nas dinâmicas do campo educacional, os movimentos sociais negros seguem na luta na perspectiva de ter um projeto emancipatório. É nesse contexto que Gomes (2011) chama de “perfil epistemológico”, que abriga um conflito, ocupando o centro da experiência pedagógica emancipatória, assim, o currículo, ao agregar as diversidades, permite a superação do racismo e, por conseguinte, do mito da democracia racial, muito presente nas instituições de ensino superior.

O caráter conservador dos currículos, como bem disse Gomes (2011), acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador. Isso ficou evidente no terceiro capítulo, quando os documentos analisados, em especial, os projetos pedagógicos dos cursos oferecidos pela UFMT, campus de Cuiabá, demonstram que menos de 20% dos cursos não possuem a disciplina ou não têm relação em termos de conteúdos que trazem as questões das relações raciais. Por outro lado, 80% dos cursos oferecem a disciplina de Libras, dessa forma, confirma como as questões raciais são uma obrigatoriedade, o que evidencia o forte poder da política de branqueamento e a influência do currículo eurocêntrico nos cursos dessa instituição. Contudo, vale ressaltar a importância do curso de Geografia, Pedagogia e Enfermagem terem instituídos, nos seus currículos, a disciplina ERER. Sobre isso, vejo como possibilidade de serem eixos indicadores de experiências exemplares para outros cursos que nem sequer abriu uma discussão coletiva do Colegiado sobre relações étnico-raciais para a implantação.

Acreditamos que os movimentos iniciados após a homologação da lei têm ganhado cada vez mais espaços, com vistas a ampliar as lutas contra o preconceito e a discriminação raciais contra as populações negras e indígenas e, principalmente, na desconstrução de imagens inferiorizantes, com cunho estereotipado produzido socialmente.

Sabe-se que a ciência geográfica tem um alcance muito peculiar ao possibilitar entender e compreender categorias muitas próximas da vida social e econômica de uma nação, no caso, das questões das relações raciais. Muitas categorias podem fortemente ser analisadas a partir dos estudos de territorialidade, espaço, lugar, relações raciais e sociais, entre outras categorias que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana indicam que sejam trabalhadas nos currículos dos cursos.

Por fim, como professor e militante negro, vislumbrando uma sociedade igualitária para todas as pessoas, tenho que fazer chegar os resultados desta pesquisa em diferentes instituições ligadas à Educação, em especial, ao Colegiado do curso de Geografia; ao CONSEPE; à Secretaria de Estado de Educação, em especial, à Superintendência de Formação, com os seus quinze centros formadores, requerendo que inclua a formação continuada em seu programa de formação de professores da rede estadual; às Secretarias Municipais de Educação e aos Conselhos de Educação tanto Estadual quanto Municipais; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME). Apresentar os resultados desta pesquisa nos Fóruns que a PROEG organiza tanto para os cursos de licenciaturas e de bacharelados, a fim de mostrar a importância da EREER na formação dos acadêmicos. Colocar-me-ei à disposição para divulgar não somente na UFMT como também em outras instituições de ensino superior os resultados desta pesquisa a fim de denunciar e mostrar o quanto que a EREER pode interferir na autoestima e na aprendizagem dos estudantes da educação básica, e que pode desdobrar em uma formação atingindo outras pessoas na perspectivas de transformar o olhar sobre o mundo, sobre os grupos humanos, tornando pessoas mais críticas e humanizadas, aliás como é proposto na Lei e na Diretrizes da Educação das Relações Raciais.

A presente pesquisa, além de não encerrar e esgotar a aplicabilidade da Lei n.º 10.639/2003, no currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, trouxe e suscitou outras possibilidades teórico-metodológicas para discutir, aprofundar e propor questões que versam sobre as relações étnico-raciais enquanto ação afirmativa e/ou como componente curricular integrante no projeto de curso. Entre as possibilidades de pesquisa,

indicamos: 1) A Lei n.º 10.639/2003 enquanto ação afirmativa no contexto dos cursos de bacharelados da UFMT; 2) As regulamentações do CONSEPE na aplicação da Lei n.º 10.639/2003; 3) Um estudo de caso em escolas que tem atuação do profissional de Geografia que passou pela EREER na Graduação; 4) A Lei n.º 10.639/2003 na perspectiva da gestão institucional; 5) As cotas raciais e os diversos enfrentamentos na implementação da Lei n.º 10.639/2003 na UFMT; 6) A EREER do Ensino Superior à Educação Básica; 7) A EREER enquanto componente curricular ofertado como optativa em cursos de bacharelados. Assim, a leitura desta pesquisa pode abrir outras possibilidades além do que indicamos, uma vez que a temática das relações étnico-raciais possibilita ampliar as discussões étnico-raciais presentes nos currículos, nos cursos, na educação superior e em outros espaços sociais.

A definição do título da pesquisa partiu das expressões de entrevistados que vê as questões das relações raciais no Brasil como um “conto de fadas” que a disciplina EREER permite às pessoas repensar o processo de desconstrução e reconstrução enquanto identidade racial, reconhecer-se enquanto indivíduo que participa de uma sociedade que exclui quando fogem do padrão pré-estabelecido racialmente. Na perspectiva da realidade social que a EREER busca preparar os futuros professores que atuarão na educação básica, e que encontrarão a diversidade de sujeitos que são estigmatizados pela cor de pele, opção sexual entre outros, e essas discussões ajudam a repensar a prática que a gente ao chegar na sala de aula consegue ver há uma diversidade de sujeitos, como é o nosso Brasil. É nesse sentido também que se busca romper com os guetos institucionais ou ausência de ações que não ajudam e impedem o verdadeiro debate que se trava quando trata das questões das relações raciais. Assim, a ruptura dos guetos, expressa que a instituição UFMT, como um todo não se exima de suas reponsabilidade legal e política com as EREER ou não se fecha em si mesmo e se articule com todos os grupos, setores, pesquisadores externos e interno a seu espaço para a busca da igualdade racial, como é estabelecida na Constituição Federal e na Lei nº. 10.639/2003.

Para o alcance de uma educação como se propõe, é urgente que as Universidades Federais e particulares, incluam a EREER no seu currículo como obrigatória, com professores preparados para fazer o verdadeiro debate e ações antirracistas não verdadeiro debate do gueto, mas sim debate amplo sobre essas questões, no sentido de evitar o preconceito, a discriminação, tornado uma educação antirracista, o representaria um avanço se todos os cursos, tanto licenciatura quanto bacharelado pudesse ter no currículo a EREER.

Então, “De ‘conto de fadas’ a ‘ruptura dos guetos’”, buscamos fazer uma análise do processo de implantação e implementação da disciplina ERER na licenciatura em Geografia da UFMT entre 2013 a 2019 como mecanismo de efetivação da Lei n.º 10.639/2003.

REFERÊNCIAS:

AIRES, Joares A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? **Educ. Real.** v. 36. n. ° 1. Porto Alegre. jan/abr, 2011, p. 215-230.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Brasília:Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1999. p. 169-182.

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Territórios étnicos: o espaço dos quilombos no Brasil. In: SANTOS, Renato Emerson (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 115-136.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo.** São Paulo: Companhia da Letras, 1989.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites - século XIX.** São Paulo: Annablume, 2004.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo: ensaio sociológico sobre as origens, as manifestações e os efeitos do preconceito de cor no município de São Paulo.** 4 ed. São Paulo: Global. 2008.

BASTOS, Marcelo de Andrade. Considerações sobre conceito de currículo e seu papel na universidade. **XI Encontro de Pesquisadores de Pós-graduação em Educação Currículo: tempos, espaços e contextos.** São Paulo: PUC-SP, 2013. n.p.

BENEDICTO, Ricardo Mateus. **Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

BETHENCOURT, Francisco. **Racismos: das Cruzadas ao século XX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BLUMER, Herbert. Preconceito de raça como sentido de posição de grupo. Universidade da Califórnia, Berkeley. Tradução de Benno Victor Warken Alves e Paulo de Tarso Medeiros Valério. **Plural, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP.** São Paulo, v. 20.1, 2013, p. 145-154.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais: para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/Secad, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei Federal n.º 10.639/2003**. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC, 2003.

CALDAS, Luiz Américo Menezes; VAZ, Marta Rosani Taras. In: APPLE, Michael. As contribuições para a análise de políticas de currículo. **Espaço do Currículo**, Volume 9, n.º 1. Rio de Janeiro: jan./abr. 2016. p. 149-157.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. PLT Programa do Livro-Texto. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010. p. 13 a 37.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, Consciência em debate, 2011.

CASHMORE, Ellis; BANTON, Michael. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. In: MEC. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11- 18.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de História iniciantes (Mato Grosso, Brasil). Tese de Doutorado. Uberlândia-MG, 2015.

CONSEPE. Estabelece diretrizes para a implantação do Regime seriado em cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso e dá outras providências. **Resolução n.º 14**, de 01 de fevereiro de 1999.

CONSEPE. Dispõe sobre alterações curriculares e o Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Geografia, licenciatura, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, do Campus Universitário de Cuiabá, da UFMT. **Resolução n.º 77**, de 08 de outubro de 2012.

CONSEPE. Dispõe sobre homologação da Resolução Consepe n.º 77, de 08 de outubro de 2012. **Resolução n.º 85**, de 22 de outubro de 2012.

CONSEPE. Dispõe sobre reestruturação do Projeto Político-Pedagógico do curso de graduação em Geografia, licenciatura, presencial, do Instituto de Geografia, História e Documentação do Campus Universitário de Cuiabá, da UFMT. **Resolução n.º 35**, de 04 de abril de 2019.

CONSEPE. Dispõe sobre homologação da Resolução Consepe n.º 35, de 04 de abril de 2019, que aprovou *ad referendum* a Reestruturação do Projeto Político-Pedagógico do Curso

de Graduação em Geografia, licenciatura, presencial, do Instituto de Geografia, História e Documentação do *campus* Universitário de Cuiabá, da Universidade Federal de Mato Grosso, aprovado pela Resolução Consepe n.º 77/2012 e homologado pela Resolução Consepe n.º 85/2012. **Resolução n.º 46**, de 27 de maio de 2019.

COSTA, Cândida Soares da. Educação das relações étnico-raciais e prática docente na formação de professores. **XVIII ENDIPE: Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: Cenas da Educação Brasileira**. 2016, p. 10086-10117.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no ensino médio**. Cuiabá/MT: Edufmt. 2013.

COSTA, Cândida Soares da. **Racismo é burrice**: entrevista da professora Doutora Cândida Soares. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/racismo-e-burrice-entrevista-da-professora-doutora-candida-soares>. Acesso em: 10 dez. 2019.

COSTA, Fábio Rodrigues da; ROCHA, Márcio Mendes. Geografia: conceitos e paradigmas apontamentos preliminares. **Rev. GEOMAE**, vol. 1 n 2, Campo Mourão –PR, 2º semestre 2010. p. 25-56.

COSTA, Sérgio. O racismo científico e sua recepção no Brasil. In: COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos**: teoria social, antirracismo, cosmopolitismo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006. p. 150-240.

CUORE, Raul Enrique; CATANANTE, Bartolina Ramalho. A metodologia dos censos demográficos no Brasil: desigualdades educacionais da população negra. **Revista Magistro** – ISSN: 2178-7956, Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, culturas e artes. Unigranrio. vol. 1, n. 13. 2016, p. 97-117.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo**: racismo e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DANTAS, Carollina Vianna. O Brasil café com leite: debates intelectuais sobre mestiçagem e preconceito de cor na Primeira República. [1903-1914]. **Tempo** [on-line], Rio de Janeiro, 2009, vol. 13, n. 26, p. 56-79.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil** (1889-1930). São Paulo: Diálogos latino-americanos, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora Senac, 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n 2, agosto, 2012.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente**: identidade em construção. Rio de Janeiro: Palas; São Paulo: EDUC, 2000.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Consciência em Debate).

FREYRE, Gilberto. **A casa brasileira**. Rio de Janeiro: Grifo Edições, 1970.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis-RJ: Vozes, 1986.

GOLDEMBERG, Miriam. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MEC. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003. Brasília/DF: MEC, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. 2002. Tese (Pós-graduação em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: Gomes Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p. 97- 109.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade Étnico-Racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 39-59. (Coleção Pensar a Educação).

GOMES, Nilma Lino. Por uma indignação antirracista e diaspórica: negritude e afrobrasilidade em tempos de incertezas. **Revista da ABPN**. Vol. 10, n. 26, jul-out. 2018, p. 111-124. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/642/555>. Acesso em: 10 nov. 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: Anped, 2007. p. 181-228. (Coleção Educação Para Todos).

GONÇALVES, Maria Alice Rezende. Diversidade: A cultura afro-brasileira e a lei n.º 10.639/03. In: Souza, Maria Elena Viana. (Org.). **Relações raciais no cotidiano escolar**:

diálogos com a Lei 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovel: UNIRIO, 2009. p. 91-137. (Coleção Pedagógicos).

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça”. **Sociologia, Educação e Pesquisa**, São Paulo: v. 29, n.º1, jan/jun, 2003, p. 93-107.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

GURGEL, Taís Cristina Nunes Pereira. SILVA, Cícero Nilton Moreira da Silva. **Geografia acadêmica e Geografia escolar**:entorno de uma aproximação teórico-conceitual, III CONEDU Congresso Nacional de Educação, 2016. n.p.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. São Paulo: Ed. Humanitas, 2005.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.

HIGA, Tereza Cristina Souza. Cotidiano e modernidade. In: MORENO, Gislaine; HIGA, Tereza Cristina Souza. **Geografia de Mato Grosso**: território, sociedade, ambiente, entrelinha. 2. ed., Cuiabá, 2017. p. 8-17.

HIGA, Tereza Cristina Souza. Processo de ocupação e formação territorial. In: MORENO, Gislaine; HIGA, Tereza Cristina Souza. **Geografia de Mato Grosso**: território, sociedade, ambiente, entrelinha. 2. ed., Cuiabá, 2017. p. 18-33.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Unesp, 2006.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

IBGE, Geografia e geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. **Centro de Documentação e Disseminação de Informações**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IBGE, Geografia e geopolítica: a contribuição de Delgado de Carvalho e Therezinha de Castro. **Centro de Documentação e Disseminação de Informações**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

IBGE. **Instituto Brasileiro Geografia e Estatística**. Censo 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2019.

IBGE. **Instituto Brasileiro Geografia e Estatística**. Periódico. PAM 2013. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/66/pam_2013_v40_br.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

JACCOUD, Luciana de Barros; BEGHIN, Nathalie. **Desigualdades raciais no Brasil**: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 45-64.

LACERDA, João Baptista de. **Informações prestadas ao ministro da agricultura Pedro de Toledo**. Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1911.

LACOSTE, Yves. **A Geografia serve antes de mais nada para fazer a guerra**. Lisboa: Editora Iniciativas Editoriais, 1977.

LOBO, Dalva de Souza; NEDER Marco Antônio Villarta; FERREIRA, Helena Maria. Entre omissão e preconceito racial: discurso, acontecimento. **Revista Exitus**. vol 9, n. 4, out/dez 2019. Santarem-PA, p. 176-203.

LOPES, Nei. Cultura Banta no Brasil: uma introdução. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 31-70.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO. Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: um estudo de caso sobre a implantação da Resolução CNE/CP 01/2004. 267f**. Doutorado (em Educação). Universidade de São Carlos-SP. 2010.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos (A renovação da Geografia no Brasil no Período de 1978-1988), **Geografia**, ano II, n 3, 2000, p. 27-49.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos (A renovação da Geografia no Brasil no Período de 1978-1988), **Geografia**, ano II, n 3, 2000, p. 27-49.

MORENO, Gislaine. A colonização no século XX. In: MORENO, Gislaine; HIGA, Tereza Cristina Souza. **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente, entrelinha**. 2. ed., Cuiabá, 2017. p. 52-71.

MORENO, Gislaine. Políticas e estratégias de ocupação. In: MORENO, Gislaine; HIGA, Tereza Cristina Souza. **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente, entrelinha**. 2. ed., Cuiabá, 2017. p. 34-51.

MORENO, Gislaine; HIGA, Tereza Cristina Souza. Dinâmica populacional de Mato Grosso. In: MORENO, Gislaine; HIGA, Tereza Cristina Souza. **Geografia de Mato Grosso: território, sociedade, ambiente, entrelinha**. 2. ed., Cuiabá, 2017. p. 72-89.

MOTA, Edimilson A. o livro didático: do determinismo geográfico de Delgado de Carvalho à Educação das Relações Étnico-Raciais, **Terra Livre** – N. 45 (2): 174-196, 2015, publicado em 2017.

MOTA, Edimilson A. o livro didático: do determinismo geográfico de Delgado de Carvalho à Educação das Relações Étnico-Raciais, **Terra Livre** – N. 45 (2): 174-196, 2015, publicado em 2017.

MOURA, Clóvis. **As injustiças de Clio**: o negro na historiografia brasileira. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. **O racismo em debate na UFMT**: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais comemora 15 anos com lançamento de dois livros. Entrevista no Diário de Cuiabá, 04 de outubro de 2016.

MÜLLER, Maria Lúcia Rodrigues. Política afirmativa de permanência na UFM: balanço de uma experiência. **XVIII ENDIPE - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo**: cenas da educação brasileira. 2016, p. 10086-10117.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.). **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 177-187.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. Uma abordagem conceitual das nações de raça, racismo, identidade e etnia. **Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação** - PENESB-RJ. Rio de Janeiro. 2003. n.p.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O movimento social afro-brasileiro no século XX: um esboço sucinto. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Cultura em movimento matrizes africanas e ativismo negro no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 93-178.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Ramão. A construção conceitual e espacial dos territórios negros no Brasil. **Revista Geografia (Recife)**, V. 35 n 1 Especial 2018, p. 204-218.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto preto quanto branco**: estudos de relações raciais. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

OLIVEIRA VIANNA, Francisco. J. **Evolução do povo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

OLIVEIRA, Dennis. Educação para a diversidade: 10 anos da Lei nº. 10.639/2003. In: **Revista ABPN**. In: Dossiê “Educação para a diversidade: a Lei 10.639/03, avanços e

recuos”. 11. ed. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/dennis-de-oliveira-um-breve-balanco-dos-dez-anos-da-lei-10-63903>. Acesso em: 10 dez. 2019.

OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Palestra no 2º Encontro de Educação Escolar Quilombola**: etnossaberes e as novas perspectivas para formação dos docentes quilombolas. Nossa Senhora do Livramento-MT, 2019.

PAIXÃO, Marcelo. **A lenda da modernidade encantada**: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação. Curitiba: CRV, 2014.

PASSOS, Joana Célia dos; NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. A educação das relações raciais no currículo: as licenciaturas em Geografia em Santa Catarina. **Roteiro**, Joaçaba, V. 44, jan/abr 2019, n.p.

PENHA, Andréa dos Santos; CANTÓIA, Sílvia Fernanda. Educação Geográfica no contexto das relações étnico-raciais no ensino de geografia. **XIX Encontro Nacional de Geógrafos**: pensar e fazer a geografia brasileira no século XXI. 2018.n.p.

PEREIRA, Amauri Mendes. O TAO da teoria social frente à questão racial no Brasil. In: PEREIRA, Amauri Mendes. **Para além do racismo e do antirracismo**: a produção de uma cultura de consciência negra na sociedade brasileira. Itajaí: CasAberta, 2013. p. 151-262.

PIRES, Lucineide Mendes; CAVALCANTI, Lana de Souza. Configurações curriculares de cursos de licenciatura em Geografia, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) para a formação de professores da Educação Básica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1170-1199, jul./set. 2019. e-ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo–PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum1170>. Acesso em:10 nov. 2019.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray. BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **A psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro. Vozes, 2002. p. 59-90.

POLON, Luana Caroline Künast. Espaço geográfico: breve discussão teórica acerca do conceito. **Revista Geográfica Acadêmica**, vol. 10, n 2, 2016, p. 82-92.

RATTS, Alex. Geografia, relações étnico-raciais e educação: a dimensão espacial das políticas de ações afirmativas no ensino. **Terra Livre**. São Paulo. Ano 26, v.1, n. 34, jan-jun/2010, p. 125-140.

RIBEIRO, João. Brancos de toda cor. **Revista do Brasil**, 24(96), p. 377-379, dez/1923.

ROSA, Waldemir. Significados da permanência da população negra no ensino superior: o caso da Universidade Estadual de Goiás. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.). **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília:Ministério da Educação, 2008. p. 142- 156.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. São Paulo: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras. 222f. Doutorado (em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: MENESES, Maria Paula; SANTOS, Boaventura de Sousa (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-94.

SANTOS, Milton. Como superar o apartheid à brasileira para o dia da consciência negra: memória de uma provocação do geógrafo. **GGN**, 13 de maio de 2001.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje: ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. **Folha de São Paulo**, 07 de maio de 2000.

SANTOS, Renato Emerson dos. A Lei n.º 10.639 e o ensino de Geografia: construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Tamoios**. Ano VII n 1, 2011. ISSN1980-4490

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia do Brasil e as relações raciais: reflexões a partir Lei n.º 10.639. In: SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais**: o negro na Geografia do Brasil. Rio de Janeiro: Rovel, 2007. p. 21-51.

SANTOS, Renato Emerson dos. O ensino de Geografia e os tensionamentos da Lei 10.639 Nótulas para um debate em construção. In: SOUZA, Maria Elena Viana. **Relações raciais no cotidiano escolar**: diálogos com a Lei n.º 10.639/03. Rio de Janeiro: Rovel, 2009. p. 107-137.

SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de lutas**: as ações afirmativas no contexto brasileiro. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 21-46.

SANTOS, Sales Augusto dos. Apresentação Ações Afirmativas e Combate ao racismo nas Américas. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 9-29.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação afirmativa e mérito individual. In: SANTOS, Renato Emerson; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 83-125.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **Os 'intrusos' e os 'outros' no ensino superior**: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Curitiba: CRV, 2016.

SAQUET, Marcos Aurélio; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. *Geo UERJ*, Ano 10. V. 2 n. 18, 2, 2008, p. 24-42.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O espetáculo das raças cientistas**: instituições e questões raciais no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **O racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. Raça como negociação sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 12-40.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SECRETARIA DE COMBATE AO RACISMO/CUT. Insumos para debate III conferência Nacional de Promoção da igualdade racial – **III CONAPIR**. 2016.

SENKEVICS, Adriano. **A cor e a raça nos censos demográficos nacionais no ensaio de gênero**. Disponível em: [/www.geledes.org.br/cor-e-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/](http://www.geledes.org.br/cor-e-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/). Acesso em: 10 dez. 2019.

SEYFERTH, Geralda. As ciências sociais no Brasil e a questão racial. In: SILVA, Jaime da; Birman, Patrícia; WANDERLEY, Regina (Org.). **Cativeiro e liberdade**. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1989. p. 11-31.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Maria. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologia. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2005. p. 65-78.

SILVA, Marcos Antônio Batista. Racismo institucional: pontos para reflexão. **Loplage em revista (Sorocaba)**, vol. 3, n 1, jan-abr, 2017, p. 127-136.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte/MG: Mazza Edições, 2011. p. 11- 37. (Coleção Pensar a Educação)

SILVA, Tomaz Tadeu da: Currículo e identidade social: território contestados. In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. São Paulo: Vozes, 1995. p. 185-201.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contexto racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP, 2003. p. 55-80.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Rio de Janeiro. Quartet, 2003.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Lorena Franciso de. As relações etnicorraciais na Geografia Escolar: desafios metodológicos e pedagógicos. **Revista Produção Acadêmica** - Núcleo de Estudos Urbanos Regionais e Agrários/NURBA – Volume 2, n. 2, 2016, p. 04-19.

SOVIK, Liv (Org.). **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: 2000.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. Relume-Dumará, 2003.

THEODORO, Helena. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 83-100.

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana**. Vol I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

VANNUCHI, Maria Beatriz Costa Carvalho. A violência nossa de cada dia: o racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a Psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 59-70.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO I–Demonstrativo da oferta de conteúdos de EREER

Na tabela a seguir procuramos evidenciar algumas informações importantes para que o leitor possa ver como está a oferta da disciplina da Relação Étnico-Racial.

ORDEM	CURSO	MODALIDADE	OFERTA A DISCIPLINA LIBRAS	OFERTA A DISCIPLINA ÉTNICO-RACIAL	NÃO CONSTA
1	Administração - Matutino	Bacharelado	Sim	Não	
2	Administração - Noturno	Bacharelado	Sim	Não	
3	Agronomia	Bacharelado	Sim	Não	
4	Arquitetura	Bacharelado	Não	Não	
5	Ciência da Computação	Bacharelado	Não	Não	
6	Ciência e Tecnologia de Alimentos	Bacharelado	0	0	Não acessível
7	Ciências Biológicas	Bacharelado	Sim	Co-relacionado	
8	Ciências Contábeis - Matutino	Bacharelado	Não	Não	
9	Ciências Contábeis - Noturno	Bacharelado	Não	Não	
10	Ciências Econômicas - Matutino	Bacharelado	Não	Não	
11	Ciências Econômicas - Noturno	Bacharelado	Não	Não	
12	Cinema e Audiovisual	Bacharelado	0	0	Não acessível
13	Comunicação Social hab. Publicidade e Propaganda	Bacharelado		Co-relacionado	
14	Direito - Matutino	Bacharelado	Sim	Não	
15	Direito - Noturno	Bacharelado	Sim	Não	
16	Educação Física	Bacharelado	Sim	Co-relacionado	
17	Enfermagem	Bacharelado	Sim	Sim	
18	Engenharia Civil	Bacharelado	Não	Não	
19	Engenharia Elétrica	Bacharelado	Sim	Não	
20	Engenharia Florestal	Bacharelado	Sim	Co-relacionado	
21	Engenharia Sanitária e Ambiental	Bacharelado	Não	Não	
22	Estatística	Bacharelado	Não	Não	
23	Filosofia	Bacharelado	0	0	Não acessível
24	Física	Bacharelado	0	0	Não acessível
25	Geografia	Bacharelado	Sim	Sim	
26	Geologia	Bacharelado			Não acessível
27	Jornalismo	Bacharelado			Não acessível
28	Medicina	Bacharelado	Não	Não	
29	Medicina Veterinária	Bacharelado	0	0	Não acessível
30	Música	Bacharelado	Sim	0	
31	Música habilitação em Violino	Bacharelado	Sim	Sim	

ORDEM	CURSO	MODALIDADE	OFERTA A DISCIPLINA LIBRAS	OFERTA A DISCIPLINA ÉTNICO-RACIAL	NÃO CONSTA
32	Música habilitação em Clarineta	Bacharelado	Sim	Sim	
33	Música habilitação em Composição	Bacharelado	Sim	Sim	
34	Música habilitação em Regência	Bacharelado	Sim	Sim	
35	Música habilitação em Violão	Bacharelado	Sim	Sim	
36	Nutrição	Bacharelado	Sim	Não	
37	Psicologia	Bacharelado	Sim	Não	
38	Química	Bacharelado	Sim	Não	
39	Saúde Coletiva	Bacharelado	Sim	Não	
40	Serviço Social	Bacharelado	Sim	Sim	
41	Sistemas de Informação	Bacharelado	Não	Não	
42	Zootecnia	Bacharelado	Sim	Não	
43	Ciências Sociais	Bacharelado	Sim	Sim	
44	Música habilitação em Canto	Bacharelado	Sim	Sim	
45	Ciências Biológicas	Licenciatura	Sim	Correlacionado	
46	Educação Física	Licenciatura	Sim	Correlacionado	
47	Filosofia	Licenciatura	Sim	Correlacionado	
48	Física	Licenciatura	Sim	Sim	
49	Geografia	Licenciatura	Sim	Sim	
50	História - Matutino	Licenciatura	Sim	Correlacionado	
51	História - Noturno	Licenciatura	Sim	Correlacionado	
52	Letras Portuguesa/Espanhola	Língua Licenciatura	Sim	Correlacionado	
53	Letras Língua Portuguesa/Inglesa	Licenciatura	Sim	Correlacionado	
54	Letras Português e Francês	Licenciatura	Sim	Correlacionado	
55	Letras Libras	Licenciatura	Sim	Não	
56	Licenciatura em ciências Sociais	Licenciatura	Sim	Correlacionado	
57	Matemática	Licenciatura	Não	Não	
58	Pedagogia - Matutino	Licenciatura	Sim	Sim	
59	Pedagogia - Vespertino	Licenciatura	Sim	Sim	
60	Química	Licenciatura	Sim	Não	
61	Letras Língua Portuguesa e Literatura	Licenciatura	Sim	Correlacionado	

Ordem	Curso	Com relação
01	Administração – Matutino	Somente Libras
02	Administração - Noturno	Somente Libras
03	Agronomia - Bacharelado	Somente Libras
04	Arquitetura e Urbanismo – seriado semestral	Não possui nem libras e nem étnico
05	Bacharelado em Ciências Sociais	Várias disciplinas abordam a temática
06	Ciências da Computação – Bacharelado	Não possui
07	Ciências e Tecnologia de Alimentos - Bacharelado	Não está disponível no site o PPC do curso

Ordem	Curso	Com relação
08	Ciências Biológicas - Bacharelado	Antropologia e Diversidade Cultural – Libras
09	Ciências Biológicas - Licenciatura	Libras e possui duas disciplinas que trabalham raça e multiculturalismo
10	Ciências Contábeis – Seriado Matutino	Não menciona étnico e nem libras reformulado em 2007
11	Ciências Contábeis - Seriado Noturno	O mesmo projeto do Matutino
12	Ciências Econômicas – Bacharelado – Matutino	Não menciona nem Libras e Nem étnico
13	Ciências Econômicas – Bacharelado - Noturno	O mesmo projeto
14	Cinema e Audiovisual	Não foi possível acessar o plano pedagógico do curso
15	Comunicação Social Hab. Em Publicidade e Propaganda	Fluxos e dinâmicas culturais, Antropologia, Antropologia e diversidade cultural, diversidade étnica estudos sobre povos indígenas
16	Direito – Seriado Matutino	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS 60h
17	Direito – Seriado Noturno	Mesmo ppc
18	Educação Física – Bacharelado	Optativa – libras cultura afro-brasileira
19	Educação Física – Licenciatura	Libras no 8 semestre CULTURA AFRO-BRASILEIRA no 7 semestre
20	Enfermagem – Bacharelado	LIBRAS –Linguagem Brasileira de Sinais e Educação para as Relações Étnico-Raciais – optativas obrigatórias
21	Engenharia Civil – Seriado	Não oferece nem libras e nem étnico
22	Engenharia Elétrica	Libras
23	Engenharia Florestal - Bacharelado	Libras disciplina antropologia
24	Engenharia Sanitária e Ambiental – Seriado sem	Não possui nem libras e nem étnico
25	Estatística	Nem Libras e nem estatística
26	Filosofia – Bacharelado	Não foi possível acessar o plano pedagógico do curso. Tente novamente mais tarde.
27	Filosofia - Licenciatura	Libras TÓPICOS ESPECIAIS DE ANTROPOLOGIA Filosofia e Educação
28	Física – bacharelado	Não foi possível acessar o plano pedagógico do curso. Tente novamente mais tarde.
29	Física – Licenciatura	LIBRAS-Língua Brasileira de Sinais Educação das Relações Étnico-Raciais
30	Geografia – Bacharelado	1.9.1. A disciplina de Libras A Educação Ambiental a disciplina de Educação das Relações Étnico-raciais
31	Geografia Licenciatura	Não foi possível acessar o plano pedagógico do curso. Tente novamente mais tarde.
32	Geologia	Não foi possível acessar o plano pedagógico do curso. Tente novamente mais tarde.
33	História – Licenciatura matutino	História do Brasil 1, História do Brasil 3, História da África libras
34	História – Licenciatura Noturno	História do Brasil 1, História do Brasil 3, História da África libras
35	Jornalismo	Não foi possível acessar o plano pedagógico do curso. Tente novamente mais tarde.
36	Letra Língua Portuguesa /Espanhola Lc	Libras e introdução antropologia
37	Letras Língua Portuguesa/Inglesa Lic	Libras e introdução antropologia
38	Letras Lingala Portuguesa/Literatura Lic	Libras e introdução A ANTROPOLOGIA
39	Letras Português e Frances Licenciatura	Libras

Ordem	Curso	Com relação
40	Letras Livras Licenciatura	Não foi possível acessar o plano pedagógico do curso. Tente novamente mais tarde.
41	Licenciatura em Ciências Sociais	Pensamento Social Brasileiro Libras - História Econômica, Política e Social do Brasil, Etnologia Indígena, Antropologia do Brasil, Estrutura e Estratificação Social, Cosmologia, Mito e Ritual, Estudos Afro-Brasileiros, Sociologia das Religiões
42	Matemática – Licenciatura	LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
43	Medicina – Bacharelado	Nem Libras e nem étnico
44	Medicina Veterinária – Bacharelado	Não foi possível acessar o plano pedagógico do curso.
45	Música – Licenciatura	Língua Brasileira de Sinais
46	Música – Bacharelado – habilitação em violino	Optativas Etnologia – indígenas Sociologia Geral- disciplina está em conformidade com a RESOLUÇÃO N.º 1 de 17 de junho de 2004 do CNE/MEC e a Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008, que estabelecem o componente de Educação Étnico-Racial. O surgimento da Sociologia em sua diversidade, seus dilemas e determinações, e um conhecimento historicamente datado serão abordados. O enfoque da disciplina se dirige para questões que se tornaram objeto de reflexão do pensamento sociológico clássico: manutenção da ordem ou transformação das sociedades, como matrizes do pensamento sociológico, no seguinte autores: Auguste Comte – Positivismo; Herbert Spencer – Evolucionismo Social, Emile Durkheim – Funcionalismo, Karl Marx e o materialismo histórico e a Sociologia Compreensiva de Max Weber. LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
47	Música – Bacharelado – habilitação em canto	Optativas Etnologia – indígenas Sociologia Geral- disciplina está em conformidade com a RESOLUÇÃO N.º 1 de 17 de junho de 2004 do CNE/MEC e a Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008, que estabelecem o componente de Educação Étnico-Racial. O surgimento da Sociologia em sua diversidade, seus dilemas e determinações, e um conhecimento historicamente datado serão abordados. O enfoque da disciplina se dirige para questões que se tornaram objeto de reflexão do pensamento sociológico clássico: manutenção da ordem ou transformação das sociedades, como matrizes do pensamento sociológico, no seguinte autores: Auguste Comte – Positivismo; Herbert Spencer – Evolucionismo Social, Emile Durkheim – Funcionalismo, Karl Marx e o materialismo histórico e a Sociologia Compreensiva de Max Weber. LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
48	Música – Bacharelado - habilitação em clarineta	Optativas Etnologia – indígenas Sociologia Geral- disciplina está em conformidade com a RESOLUÇÃO N.º 1 de 17 de junho de 2004 do CNE/MEC e a Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008, que estabelecem o componente de Educação Étnico-Racial. O surgimento da Sociologia em sua diversidade, seus dilemas e determinações, e um conhecimento historicamente datado serão abordados. O enfoque da disciplina se dirige para questões que se tornaram objeto de reflexão do pensamento sociológico clássico: manutenção da ordem ou transformação das sociedades, como matrizes do pensamento sociológico, no seguinte autores: Auguste Comte – Positivismo; Herbert Spencer – Evolucionismo Social, Emile Durkheim – Funcionalismo, Karl marx e o materialismo histórico e a Sociologia Compreensiva de Max Weber. LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
49	Música – Bacharelado - habilitação em composição	Optativas Etnologia – indígenas Sociologia Geral- disciplina está em conformidade com a RESOLUÇÃO N.º 1 de 17 de junho de 2004 do CNE/MEC e a Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008, que estabelecem o componente de Educação Étnico-Racial. O surgimento da Sociologia em sua diversidade, seus dilemas e determinações, e um conhecimento historicamente datado serão abordados. O enfoque da disciplina se dirige para questões que se tornaram objeto de reflexão do pensamento sociológico clássico: manutenção da ordem ou transformação das sociedades, como matrizes do pensamento sociológico, no seguinte autores: Auguste Comte – Positivismo; Herbert Spencer – Evolucionismo Social, Emile Durkheim – Funcionalismo, Karl Marx e o materialismo histórico e a Sociologia

Ordem	Curso	Com relação
		Compreensiva de Max Weber. LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
50	Música – Bacharelado - habilitação em regência	Optativas Etnologia – indígenas Sociologia Geral- disciplina está em conformidade com a RESOLUÇÃO N.º 1 de 17 de junho de 2004 do CNE/MEC e a Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008, que estabelecem o componente de Educação Étnico-Racial. O surgimento da Sociologia em sua diversidade, seus dilemas e determinações, e um conhecimento historicamente datado serão abordados. O enfoque da disciplina se dirige para questões que se tornaram objeto de reflexão do pensamento sociológico clássico: manutenção da ordem ou transformação das sociedades, como matrizes do pensamento sociológico, no seguinte autores: Auguste Comte – Positivismo; Herbert Spencer – Evolucionismo Social, Emile Durkheim – Funcionalismo, Karl Marx e o materialismo histórico e a Sociologia Compreensiva de Max Weber. LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
51	Música – Bacharelado - habilitação em violão	Optativas Etnologia – indígenas Sociologia Geral- disciplina está em conformidade com a RESOLUÇÃO N.º 1 de 17 de junho de 2004 do CNE/MEC e a Lei n.º 11.645 de 10 de março de 2008, que estabelecem o componente de Educação Étnico-Racial. O surgimento da Sociologia em sua diversidade, seus dilemas e determinações, e um conhecimento historicamente datado serão abordados. O enfoque da disciplina se dirige para questões que se tornaram objeto de reflexão do pensamento sociológico clássico: manutenção da ordem ou transformação das sociedades, como matrizes do pensamento sociológico, no seguinte autores: Auguste Comte – Positivismo; Herbert Spencer – Evolucionismo Social, Emile Durkheim – Funcionalismo, Karl Marx e o materialismo histórico e a Sociologia Compreensiva de Max Weber. LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
52	Nutrição – Bacharelado	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS
53	Pedagogia – Licenciatura Matutino	Educação das Relações Étnico-Raciais, Libras
54	Pedagogia – Licenciatura vespertino	Educação das Relações Étnico-Raciais, Libras
55	Psicologia - Bacharelado	Libras
56	Química - Bacharelado	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)
57	Química – Licenciatura	Libras
58	Saúde Coletiva – Bacharelado	Libras
59	Serviço Social	Diversidade étnica: Estudos dos povos indígenas - Estudo de sociedades e culturas indígenas brasileiras, destacando os modelos sócio-culturais, as relações com o ambiente, a terra, o contexto interétnico, as Políticas Públicas de Estado no âmbito da saúde, educação e terra, bem como tratar da presença indígena na região Centro-Oeste e Amazônia brasileira. Gênero e Etnia Gênero, feminismo, raça/etnia no contexto das relações sociais e as suas interseções. Gênero, etnia e classes sociais na constituição das políticas públicas. Optativa: LIBRAS A Língua Brasileira de Sinais – Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos áudios-visuais: Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.
60	Sistemas de Informação	Não consta libras e nem étnico
61	Zootecnia - Bacharelado	Libras

ANEXO II–Ementa do Curso de Geografia

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DAMATTA, Roberto. “A fábula das três raças” In *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

CAVALLEIRO, Eliane (org.) *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Summus, 2001.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L.; Tradução: Vera Ribeiro. *Os Estabelecidos e os Outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000. B

HASEMBALG, C. A e VALLE SILVA, N. *Estrutura Social, Mobilidade e Raça*. São Paulo: Edições Vértice, 1988.

HENRIQUES, Ricardo. *Desigualdade racial no Brasil; evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), texto para discussão no. 807, julho, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

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

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. *Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento*. In: Iolanda de Oliveira (org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SEYFERTH, Giralda. *A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos*. *Anuários Antropológico/93*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

ANEXO III–Plano de curso da Disciplina ERER

Ementa da Disciplina:

A produção social do racismo no Iluminismo (século XVIII). As teorias científicas/racialistas europeias e norte americanas e as Políticas de Branqueamento nos séculos XIX e XX na construção da Nação Brasileira. Relações Raciais: prismas teórico-analítico-políticos no pensamento social brasileiro. Branquitude e negritude: subjetividades e racismo. Conceitos de raça, etnia, racismo, discriminação e preconceito. Desigualdades raciais na educação brasileira. A história da educação brasileira e os afro-brasileiros. Á África, os africanos e os afro-brasileiros no imaginário social e educacional no/do Brasil. As políticas de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro e relações raciais. A Lei 10.639/2003 e os desdobramentos na educação brasileira. A formação docente na área de Geografia na perspectiva étnico-racial.

Ao analisar a ementa do projeto do curso com o plano da disciplina percebe-se que o plano de curso vai além do que se propôs ao trazer para os acadêmicos trazendo conteúdos que tratam da Lei n.º 10.639/2003 na perspectiva da formação docente na área de geografia, além de trazer as perspectivas da ação afirmativa como prevê a referida lei.

Foram definidos os seguintes objetivos para o desenvolvimento da disciplina: objetivo geral - Analisar as relações étnico-raciais envolvendo os africanos, afro-brasileiros e brancos, visando dar subsídios ao cumprimento da Lei 10.639/2003, referente ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nos sistemas escolares brasileiros. Para isso, a disciplina supracitada objetiva-se analisar a produção teórica/acadêmica/militante das relações raciais do Brasil, considerando tanto as interpretações do processo do racismo e das desigualdades raciais brasileiras, vinculados a um projeto de Estado nação, quanto a análise do processo de construção da educação racista e antirracista no contexto escolar da educação básica e do ensino superior, considerando especificamente a formação inicial de professores do curso de Geografia. Como objetivos específicos visa: Compreender a produção do racismo a partir dos teóricos do Iluminismo (Séc. XVIII); Discutir as Teorias Científicas/Racialistas dos séculos XIX e XX no contexto de construção da identidade nacional brasileira; Compreender as principais matrizes teóricas interpretativas das relações raciais brasileiras (Culturalista; Escola de Chicago; Escola de Sociologia Paulista e a Escola Carlos Hasenbalg/Nelson Valle Silva); Inter-relacionar os conceitos de branquitude e de negritude com a produção das subjetividades negras e brancas no contexto das relações raciais brasileiras; Diferenciar os conceitos de raça, etnia, preconceito, discriminação e

racismo; Problematizar as concepções de África, dos africanos e dos afro-brasileiros no contexto e no imaginário social e educacional brasileiro; Investigar os ditos e os não-ditos da história da educação brasileira acerca dos afro-brasileiros e a relação destes com a escola ou com os processos educativos; Compreender as demandas sociais por ações afirmativas brasileiras no ensino superior no contexto das relações raciais; Analisar a Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos na educação básica e no ensino superior brasileiro; Compreender a formação docente na área de Geografia na perspectiva étnico-racial.

Para o alcance dos objetivos que foram estabelecidos foram indicados os seguintes conteúdos programáticos: Produção do racismo a partir dos teóricos do Iluminismo; Teorias Científicas/Racialistas e Políticas de Branqueamento nos séculos XIX e XX na construção da nação brasileira; Teorias das relações raciais brasileiras; Branquitude e negritude: subjetividades, identidades e racismo; Conceitos de Raça e Etnia, discriminação, preconceito e racismo; Desigualdades Raciais na Educação brasileira; Ditos e Não-ditos da História da educação brasileira sobre a população negra; As políticas de Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro; A Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos na educação brasileira; A formação docente na área de Geografia na perspectiva étnico-racial.

A metodologia adotada para o desenvolvimento das 64 horas previstas para a disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, o professor apresenta que os conteúdos serão trabalhados em como aulas expositiva-dialogadas; Pesquisa e revisão bibliográfica; Vídeos/Filmes/documentários/Entrevistas/Imagens. Apesar de não constar na metodologia do plano de curso a realização de seminários de grupos, no cronograma que o professor elaborou para o desenvolvimento das aulas consta duas aulas para seminários de grupo, onde são apresentados pelos alunos os temas previamente definidos.

Para melhor compreensão da organização didática que o professor da disciplina de Educação das Relações Étnico-Raciais, apresentamos a seguir o cronograma com apenas com os conteúdos, atividades e a indicação dos textos:

CONTEÚDO	ATIVIDADE	TEXTOS
Apresentação do Professor, da Turma, da Ementa pelo professor. Discussão prévia sobre a temática das relações raciais.	Ementa e Prévia Discussão do tema	Ementa/Prévia discussão
A Produção do racismo a partir dos teóricos do Iluminismo	Discussão de Textos – Aula expositiva Dialogada	SANTOS, Gislene Aparecida dos. A ciência das raças e a raça negra. In: SANTOS, Gislene Aparecida dos. A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizam a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002. p. 45-61.
	1 – Discussão de	SEYFERTH, Giralda. A invenção da raça e o poder

CONTEÚDO	ATIVIDADE	TEXTOS
Teorias Científicas/Racialistas e Políticas de Branqueamento nos séculos XIX e XX no Brasil.	Textos – Aula expositiva Dialogada; 2 – Entrega pelo Professor do Estudo Dirigido Individual.	discricionário dos estereótipos. Anuário Antropológico/93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. p. 175-203. JAPIASSU, Hilton. A origem pseudo-científica do racismo. In: JAPIASSU, Hilton. As paixões da ciência: estudos de história das ciências. São Paulo: Letras & Letras, 1991. p. 243-273.
Políticas de Branqueamento nos séculos XIX e XX no Brasil.	Discussão de Textos – Aula expositiva Dialogada	DOMINGUES, Petrônio. Representações, racismo e branqueamento. DOMINGUES, Petrônio. In: Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora Senac, 2004. pp. 27-81.
Políticas de Branqueamento nos séculos XIX e XX no Brasil.	Discussão de Textos – Aula expositiva Dialogada	DOMINGUES, Petrônio. Representações, racismo e branqueamento. DOMINGUES, Petrônio. In: Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Editora Senac, 2004. pp. 27-81.
Exercícios sobre Teorias raciais; Políticas de Branqueamento no Brasil; e Conceitos, Contextos e Teorias Interpretativas das Relações Raciais Brasileiras	Atividade avaliativa em dupla com consulta	Textos de SANTOS, SEYFERTH, JAPIASSU E DOMINGUES.
Conceitos, Contextos e Teorias Interpretativas das Relações Raciais Brasileiras	Discussão de Textos – Aula expositiva Dialogada	JAIME, Pedro. A questão racial no Brasil: conceitos, contextos, perspectivas. In: JAIME, Pedro. Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2016. p. 89-128.
Conceitos, Contextos e Teorias Interpretativas das Relações Raciais Brasileiras	<u>Organização dos grupos dos seminários</u> Discussão de Textos Aula expositiva Dialogada	JAIME, Pedro. A questão racial no Brasil: conceitos, contextos, perspectivas. In: JAIME, Pedro. Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2016. p. 89-128.
Exercícios sobre Conceitos, Contextos e Teorias Interpretativas das Relações Raciais Brasileiras	Atividade avaliativa em dupla com consulta	JAIME, Pedro. A questão racial no Brasil: conceitos, contextos, perspectivas. In: JAIME, Pedro. Executivos negros: racismo e diversidade no mundo empresarial. São Paulo: Edusp/Fapesp, 2016. p. 89-128.
<i>Prova Individual e sem consulta</i>	<i>Prova</i> dos textos de SEYFERTH, DOMINGUES e JAIME discutidos nas aulas e trabalhados nas atividades feitas	A Produção do racismo a partir dos teóricos do Iluminismo; Teorias Científicas/Racialistas e Políticas de Branqueamento nos séculos XIX e XX no Brasil; Conceitos, Contextos e Teorias Interpretativas das Relações Raciais Brasileiras.
Subjetividades, Identidades brancas nas relações raciais brasileiras	Discussão de Textos – Aula expositiva Dialogada	SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude. In: SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014. p. 45-69.
Subjetividades, Identidades brancas nas relações raciais brasileiras	Discussão de Textos – Aula expositiva Dialogada	SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude. In: SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014. p. 45-69.
Ditos e os não ditos da História da Educação Brasileira	Discussão de Textos – Aula expositiva Dialogada	SANTOS, Sérgio [et Al]. As memórias subterrâneas dos afro-brasileiros: entre as injustiças históricas e as lutas pelo direito à educação. In: Documentação, Memória e História da Educação no Brasil. Curitiba: Anped/MEC/SECAD, 2016. V. 2.
A Lei 10.639/2003 e seus desdobramentos na educação brasileira	Discussão de Textos – Aula expositiva Dialogada	SANTOS, Sales Austusto dos. A Lei n.º 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal n.º 10.639/03. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada,

CONTEÚDO	ATIVIDADE	TEXTOS
<p>Apresentação dos trabalhos em grupo/Seminários:</p> <p>O ensino de Geografia e a relação com as questões étnico-raciais</p>	<p><i>Seminário grupos</i> 2</p>	<p>Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005. p. 21-37.</p> <p>SANTOS, Renato Emerson dos (org.) Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O negro na geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.</p> <p>ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. A geografia, a África e os negros brasileiros. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Fundamental, 1999. p. 169-182.</p>
<p>Apresentação dos trabalhos em grupo/Seminários:</p> <p>Estratégias pedagógicas e de formação docente na perspectiva étnico-racial</p>	<p><i>Seminário grupos</i> 2</p>	<p>SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SECAD, 2005. pp. 21 - 37.</p> <p>GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação: In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Brasília: MEC/SEF, 2000. pp. 143-154.</p>

ANEXO IV–Ficha de Avaliação de Seminário



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

Instituto de Educação - IE

Curso de Licenciatura em Geografia - Noturno

Disciplina: Educação das Relações Étnico-raciais - Semestre 2019/01

FICHA DE AVALIAÇÃO DE SEMINÁRIO**Data:** – Tema 05 - A população negra no Livro Didático

TEXTO: SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 21 – 37.

I – AVALIAÇÃO GERAL DO GRUPO	PESO	NOTA
Domínio e consistência do assunto apresentado		
Processo de interação e coerência entre os membros do grupo		
Qualidade e Diversidade da didática da apresentação		
Articulação às teóricas já trabalhadas (Relações Raciais Brasileiras)		
Nota de Apresentação do Grupo do Seminário		

COMPONENTES – Grupo 5	Nota Geral Seminário (Grupo) 0,0 a 8,0	Nota do trabalho (Individual) 0,0 a 2,0	Nota Final do Seminário Individual

Observações da Avaliação detalhada:

ANEXO V–Questionário da disciplina EREER

Ficha do DISCENTE

Nome: _____

Data de Nascimento: / / Idade: _____ Estado Civil: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

Estado: _____

E-mail: _____

Telefone (se recado, avisar): (____) _____ Celular: (____) _____

Raça/cor: () Branco () Preto () Pardo () Amarelo () Indígena

Cotista () Não Cotista ()

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Se alguma pergunta possibilitar mais de uma alternativa, indicar a mais adequada.

Não deixar nenhuma resposta em branco.

01. Que tipo de curso de ensino médio você concluiu?

- (1) Ensino médio comum. (2) Ensino profissionalizante.
 (3) Magistério. (4) Educação de jovens e adultos (EJA).
 (5) Outro. Qual? _____

02. Onde você cursou o ensino médio?

- (1) Todo em escola pública. (2) Todo em escola particular.
 (3) Maior parte em escola pública. (4) Maior parte em escola particular.

03. Exerceu atividade remunerada durante o período letivo do ensino médio?

- (1) Não. (2) Parcialmente. (3) Todo o ensino médio.

04. Em que ano você concluiu o ensino médio? _____

05. Você frequenta ou frequentou cursinho?

- (1) Não. (2) Sim, menos de um semestre. (3) Sim, um semestre.
 (4) Sim, um ano. (5) Sim, mais de um ano.

06. Qual o tipo de cursinho que você frequentou?

- (1) Nunca frequentei. (2) Cursinho particular.
 (3) Cursinho comunitário apoiado pela UFMT.
 (4) Cursinho comunitário ou popular organizado por outra instituição.
 (5) Outro. Qual? _____

07. Quantas vezes você já prestou vestibular?

- (1) Nenhuma. (2) Uma. (3) Duas. (4) Três. (5) Quatro ou mais.

08. Você já iniciou algum curso superior?

- (1) Não. (2) Sim, mas o abandonei.
 (3) Sim, estou cursando. (4) Sim, e já o concluí.

09. Qual é o nível de instrução de seu pai?

- (1) Analfabeto. (2) Ensino fundamental incompleto.
 (3) Ensino fundamental completo. (4) Ensino médio completo.
 (5) Superior incompleto. (6) Superior completo.

10. Qual é o nível de instrução de sua mãe?

- (1) Analfabeto. (2) Ensino fundamental incompleto.
 (3) Ensino fundamental completo. (4) Ensino médio completo.
 (5) Superior incompleto. (6) Superior completo.

11. Qual é a profissão de seu pai ou responsável?

(Se ele for falecido, pule para a próxima questão)

12. Qual é a profissão de sua mãe ou responsável?

(Se ela for falecida, pule para a próxima questão)

13. Qual é a sua situação habitacional?

- (1) Casa própria. (2) Casa alugada.
 (3) Casa cedida. Se sim, por quem? _____ **(anexar declaração)**
 (4) Outra? _____

14. Você exerce atividade remunerada?

- (1) Não. (2) Sim, regularmente, em tempo parcial.
 (3) Sim, regularmente, em tempo integral. (4) Sim, mas é trabalho eventual.

15. Qual é sua participação na vida econômica da família?

- (1) Não trabalho e meus gastos são pagos pela família.
 (2) Trabalho e recebo ajuda financeira da família.
 (3) Trabalho e sou responsável apenas pelo meu sustento.
 (4) Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família.

16. Tem algum curso superior? Se sim Qual?

17. Quantos da Família tem curso superior?

18. Como você percebe o sistema de ações afirmativas (cotas) para negros, indígenas e pobres nas universidades brasileiras?

19. Por que você escolheu o Curso de Geografia da UFMT?

APÊNDICES

APENDICE A – Roteiro de Entrevista –gestor Coordenação Graduação de Geografia

Data da Entrevista: / /

Local:

Nome Completo Original:

Caso desejar, nome fictício:

Idade:

Cor/Raça:

Identidade de Gênero:

Estado Civil:

Estado de origem:

- 1) Como professores e alunos acolheram o processo de implantação, no currículo do curso de Geografia, da disciplina ERER?
- 2) Quando a Lei n.º 10.639/2003 foi aprovada, a coordenação do Curso de Geografia já tinha alguma discussão sobre a ERER? Se sim, como foi? Se não, comente.
- 3) Diante da necessidade da demanda legal e política de implementação da disciplina ERER no Curso de Geografia, houve a realização de ações da coordenação do Curso de Geografia nessa direção? Se sim, como foi esse processo? Se não, comente.
- 4) A coordenação do Curso de Geografia já realizou alguma avaliação da disciplina ERER com os professores e alunos? Se sim, como foi esse processo? Se não, por quê?
- 5) Como os professores do(s) departamento (s) do Curso de Geografia receberam a questão da obrigatoriedade da implantação da disciplina ERER no currículo?
- 6) Houve e há alguma orientação institucional de outras instâncias da UFMT, como reitoria e pró-reitorias, quanto ao processo de implementação da disciplina ERER? Se sim, quais? Se não, comente.
- 7) Enquanto coordenador/a do Curso de Geografia, como percebe ou percebeu o processo de implementação da Disciplina ERER? Quais os pontos positivos e negativos desse processo?
- 8) Como foi ou é o processo de elaboração da ementa da disciplina ERER?
- 9) O/A professor/a que leciona a disciplina ERER, é vinculado(a) ou não aos departamentos do curso de Geografia? Como ocorre esse processo?
- 10) Como percebe o fato de que todos/todas professores/as que lecionam ou já lecionaram a disciplina ERER no Curso de Geografia pertencer a outros departamentos e institutos diferentes?
- 11) Como percebe a percepção por parte dos/das aluno/as acerca dos trabalhos desenvolvidos pelo/a professor/a que leciona a disciplina ERER?

- 12) No processo de implementação da disciplina EREER houve algum impacto na organização curricular do curso de Geografia? Se sim, como foi? Se não, comente.
- 13) Como percebe a relação do conteúdo programático da disciplina EREER com o seu desenvolvimento no decorrer das aulas entre professor/a e alunos/as?
- 14) Na sua percepção, enquanto coordenador/a do curso de Geografia, há ou houve algum impacto na formação dos/das alunos/as após a realização da disciplina EREER?
- 15) Como foi a aceitação da inclusão da disciplina EREER para os professores egressos e para os antigos no curso de Geografia?
- 16) Conhece alguma manifestação por parte dos/as alunos/as em relação a implantação e a implementação da disciplina EREER em consonância à Lei n.º 10.639/03 no currículo do curso de Geografia?
- 17) Conhece alguma manifestação por parte dos/as professores/as em relação a implantação e a implementação da disciplina EREER em consonância à Lei n.º 10.639/03 no currículo do curso de Geografia?
- 18) Após a implantação da disciplina EREER houve de certa forma a existência ou não de preconceito racial e institucional no curso de Geografia?
- 19) Por que a disciplina EREER não tem no Curso de Bacharelado do Curso de Geografia?
- 20) Alunos/as do Bacharelado do Curso de Geografia assim como de outros cursos da UFMT solicitam matrículas da disciplina EREER? Como isso acontece? Como vê esse processo?
- 21) Como você vê os impactos negativos e positivos após a implantação da disciplina EREER no processo formativo dos/das alunos/as e no próprio curso de Geografia?
- 22) Ao considerar que a disciplina EREER, na maior parte das vezes, ocorreu no sétimo semestre, como você avalia o comportamento dos/das alunos após realização da disciplina em especial no que tange a EREER?
- 23) Como entende a percepção dos/as alunos/as negros/as e brancos/as no decorrer da realização da disciplina EREER no Curso de Geografia?
- 24) Como entende a percepção dos/as professores/as negros/as e brancos/as no decorrer da implementação da disciplina EREER no Curso de Geografia?
- 25) Você acha que a partir da implementação da disciplina EREER no Curso de Geografia contribuiu para combater o racismo dentro da UFMT? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 26) Você teria algum comentário ou consideração acerca da implementação no Curso de Geografia da disciplina EREER que não perguntamos? Se sim, aponte.
- 27) Considerações finais.

APENDICE B – Roteiro de Entrevista - professor da disciplina ERER**Data da Entrevista:** / /**Local:****Nome Completo Original:****Caso desejar, nome fictício:****Idade:****Cor/Raça:****Identidade de Gênero:****Estado Civil:****Estado de origem:**

- 1) Como entende a percepção por parte dos demais professores e alunos do curso de Geografia a implantação da disciplina ERER?
- 2) Quando a disciplina ERER foi implementada no curso de Geografia, sabe dizer se já tinha alguma discussão anterior acumulada sobre a importância e a operacionalização da mesma? Se sim, como foi o processo? Se não, comente.
- 3) Houve dificuldades na implementação da disciplina ERER no curso de Geografia? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 4) Após a implementação da disciplina ERER no curso de Geografia percebeu alguns avanços? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 5) Já realizou alguma avaliação da disciplina ERER juntos aos professores e alunos do curso de Geografia? Se sim, quais foram os resultados? Se não, por quê?
- 6) Você conhece a ementa da disciplina ERER do curso? Se sim, o que pensa? Se não por quê?
- 7) Já dialogou com o professor que leciona a disciplina ERER? Se sim, o que percebeu?
- 8) Ao seu ver, houve impacto na organização curricular da disciplina ERER no curso de Geografia? Se sim, quais foram? Se não por quê?
- 9) Como vê a percepção que os alunos e alunas tem da disciplina ERER?
- 10) No que tange a racialidade dos alunos, como percebe os/as alunos/as negros e brancos/as durante a discussão e produção de conteúdo da disciplina ERER no Curso de Geografia?
- 11) Consideração Finais.

APENDICE C – Roteiro de Entrevista - alunos brancos e negros**Data da Entrevista:** / /**Local:****Nome Completo Original:****Caso desejar, nome fictício:****Idade:****Cor/Raça:****Identidade de Gênero:****Estado Civil:****Estado de origem:**

- 1) Como você vê o acolhimento por parte dos alunos da oferta da disciplina EREER no curso de Geografia?
- 2) Você acredita que com a implementação da Lei n.º 10.639/03 por meio da disciplina EREER houve um avanço para o curso no que tange a educação antirracista? Se sim, por quê? Se não por quê?
- 3) Você conhece o processo de implementação da disciplina EREER no curso de Geografia?
- 4) Você tem conhecimento de alguma situação racista seja no curso ou mais especificamente durante a dinâmica da realização da Disciplina EREER?
- 5) Sabe informar se o departamento ou o Colegiado do Curso de Geografia já realizou alguma avaliação da disciplina EREER?
- 6) Qual a sua percepção da ementa da disciplina EREER?
- 7) Os conteúdos trabalhados na disciplina EREER de algum modo contribuiu para a sua formação teórico-prática?
- 8) Você sentiu algum impacto ao fazer a disciplina EREER no Curso de Geografia?
- 9) Conhece alguma manifestação por parte dos acadêmicos e professores para a implantação ou implementação da Lei10.639/03 no currículo do curso?
- 10) Você percebe se há uma articulação da disciplina EREER com as demais disciplinas do curso? Quais?

APENDICE D – Roteiro de Entrevista - professor do curso de Geografia**Data da Entrevista:** / /**Local:****Nome Completo Original:****Caso desejar, nome fictício:****Idade:****Cor/Raça:****Identidade de Gênero:****Estado Civil:****Estado de origem:**

- 1) Quando a Lei n.º 10.639/2003 foi aprovada, os professores do Curso de Geografia já tinham alguma discussão sobre a EREER? Se sim, como foi? Se não, comente.
- 2) Diante da necessidade da demanda legal e política de implementação da disciplina EREER no Curso de Geografia, houve a realização de ações da coordenação do Curso de Geografia nessa direção? Se sim, como foi esse processo? Se não, comente.
- 3) A coordenação do Curso de Geografia já realizou alguma avaliação da disciplina EREER com os professores e alunos? Se sim, como foi esse processo? Se não, por quê?
- 4) Enquanto professor/a do Curso de Geografia, como percebe ou percebeu o processo de implementação da disciplina EREER? Quais os pontos positivos e negativos desse processo?
- 5) Como percebe a percepção por parte dos/das aluno/as acerca dos trabalhos desenvolvidos pelo/a professor/a que leciona a disciplina EREER?
- 6) No processo de implementação da disciplina EREER houve algum impacto na organização curricular do curso de Geografia? Se sim, como foi? Se não, comente.
- 7) Na sua percepção, enquanto professor/a do curso de Geografia, há ou houve algum impacto na formação dos/das alunos/as após a realização da disciplina EREER?
- 8) Conhece alguma manifestação por parte dos/as alunos/as em relação a implantação e a implementação da disciplina EREER em consonância à Lei n.º 10.639/03 no currículo do curso de Geografia?
- 9) Após a implantação da disciplina EREER houve de certa forma a existência ou não de preconceito racial e institucional no curso de Geografia?
- 10) Como você vê os impactos negativos e positivos após a implantação da disciplina EREER no processo formativo dos/das alunos/as e no próprio curso de Geografia?
- 11) Como entende a percepção dos/as alunos/as negros/as e brancos/as no decorrer da realização da disciplina EREER no Curso de Geografia?
- 12) Você acha que a partir da implementação da disciplina EREER no Curso de Geografia contribui para combater o racismo dentro da UFMT? Se sim, por quê? Se não, por quê?

13) Você teria algum comentário ou consideração acerca da implementação no Curso de Geografia da disciplina referente à EREER que não perguntamos? Se sim, aponte.

14) Considerações finais.

APENDICE E – Roteiro de Entrevista–gestor Pró-Reitoria**Data da Entrevista:** / /**Local:****Nome Completo Original:****Caso desejar, nome fictício:****Idade:****Cor/Raça:****Identidade de Gênero:****Estado Civil:****Estado de origem:**

- 1) Como a Pró-Reitoria tem trabalhado na implantação e implementação da disciplina ERER nos cursos oferecidos pela UFMT?
- 2) Desde à aprovação da Lei n.º 10.639/2003 como a UFMT tem articulado a discussão sobre a operacionalização desse aparato legal?
- 3) Quais as alegações dos departamentos em não implementar no currículo do curso a disciplina ERER?
- 4) Qual a compreensão quanto ao racismo institucional dentro da UFMT? Em que medida ele tem ocorrido.
- 5) A Pró-Reitoria já recebeu alguma avaliação por parte dos departamentos após a implementação da disciplina ERER com os professores e alunos? Quais foram os resultados?
- 6) Como é visto por parte dos acadêmicos e dos docentes os trabalhos desenvolvidos para o combate ao racismo?
- 7) Houve impacto financeiro para a UFMT a inclusão disciplina ERER? De quanto é? O que representa para a Instituição?
- 8) Quais os movimentos que a UFMT tem realizado para cumprir a obrigatoriedade da implantação no currículo escolar da disciplina da ERER?
- 9) A Pró-Reitoria de Graduação tem recebido algum projeto interdisciplinar ou interdepartamental para a inclusão ou implementação da disciplina ERER? Quais e quando?
- 10) Conhece alguma manifestação por parte dos acadêmicos e docentes para a implantação ou implementação da Lei10.639/2003 no currículo que curso? Quais? Há processos tramitando?
- 11) Poderia falar um pouco sobre a implementação da Lei10.639/03 na UFMT?

12) Você teria algum comentário ou consideração acerca da implementação da Lei 10.639/2003 na UFMT que não perguntamos? Se sim, aponte.

13) Considerações finais.

APENDICE F – Roteiro de Entrevista - gestor

Data da Entrevista: / /

Local:

Nome Completo Original:

Caso desejar, nome fictício:

Idade:

Cor/Raça:

Identidade de Gênero:

Estado Civil:

Estado de origem:

- 01)** Como está sendo feita a implementação da Lei n.º 10.639/03 na UFMT? Quais os avanços e os entraves na implementação da Lei?
- 02)** Qual a compreensão quanto ao racismo institucional dentro da UFMT? Em que medida ele tem ocorrido.
- 03)** A UFMT já realizou alguma avaliação sobre a implantação da disciplina ERER?
- 04)** O MEC tem exigido o cumprimento da implementação da Lei? Em que medida?
- 05)** Conhece alguma manifestação por parte dos acadêmicos para a implantação ou implementação da Lei 10.639/2003 no currículo do curso que curso?
- 06)** Em termos social como você visualiza a discussão da ERER dentro da Instituição?
- 07)** Você teria algum comentário ou consideração acerca do impacto da implementação da Lei n.º 10.639/2003 que não perguntamos?
- 08)** Como você lida com a problemática étnico-racial em sala de aula e institucionalmente? Quais os desafios enfrentados?
- 09)** Ao seu ver, qual significado da entrada de negros na UFMT por um programa de ação afirmativa?
- 10)** Em que contexto você acha que com a implementação da Lei n.º 10.639/03 contribui para combater o racismo dentro da UFMT?
- 11)** Você acha que a presença de menos de 1% de professores negros em universidades públicas é aceitável nos dias de hoje?
- 12)** Como você vê os privilégios relativos aos brancos nas questões raciais?
- 13)** Você percebe nas pequenas ações e gestos que o branco não se enxerga como parte do conflito social nas relações raciais?
- 14)** Consideração Finais

APENDICE G – Roteiro de Entrevista - gestor NEPRE

Data da Entrevista: / /

Local:

Nome Completo Original:

Caso desejar, nome fictício:

Idade:

Cor/Raça:

Identidade de Gênero:

Estado Civil:

Estado de origem:

01) Quando a Lei n.º 10.639/03 foi aprovada o NEPRE já tinha alguma discussão acumulada sobre a operacionalização?

02) O NEPRE já realizou alguma avaliação do processo de implantação e implementação da disciplina EREER ou correlatas nos currículos dos cursos da UFMT? Quais foram os resultados?

03) Qual orientação tem recebido do reitor acadêmico sobre a implantação no currículo a disciplina EREER? Conhece alguma resolução ou Portaria do Conselho? Qual a manifestação do NEPRE em relação a isso?

04) Como o NEPRE vê o processo de implementação da Lei por parte:

04.1) dos acadêmicos?

04.2) dos professores?

04.3) da Pró-reitoria de graduação?

04.4) da Reitoria

05) Conhece alguma manifestação por parte dos acadêmicos para a implantação ou implementação da Lei 10.639/03 no currículo de algum curso? Qual(ais)?

06) Poderia falar um pouco sobre a implementação da Lei 10.639/03 para a UFMT como visão estratégica no combate ao racismo?

07) Ao seu ver, qual significado da entrada de negros na UFMT por um programa de ação afirmativa?

08) Você acha que a presença de menos de 1% de professores negros em universidades públicas é aceitável nos dias de hoje?

09) Você percebe nas pequenas ações e gestos que o branco não se enxerga como parte do conflito social nas relações raciais?

10) Até que ponto o termo morenidade diminui o impacto racial no Brasil?

11) Na sua percepção, quem é o negro nessa sociedade?

12) Consideração Finais.

APENDICE H – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE)Alunos**DADOS DO PESQUISADOR:****Pesquisador: Joilson Gonçalo Ventura****Telefone para contato:** (65) 98446-7245 - E-mail: joilson.ventura@gmail.com**CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos – CEP/Humanidades/UFMT**Coordenadora Profa. Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro**

Endereço: Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo - Sala 102

Cidade Universitária – 78060-900 – Cuiabá/ MT - Tel.: (65) 3615-8935 - E-mail:cephumanas@ufmt.br**SENHOR(A) ALUNO (A)**

Eu, **Joilson Gonçalo Ventura** na qualidade de pesquisador, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Campus de Cuiabá, da linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, integrante como pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos, venho por meio deste **convidá-lo/a** contribuir com a pesquisa sobre **O processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003 por meio da Disciplina ERER no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT entre 2013 a 2019.**

Tendo como objetivo primário analisar o processo de implementação da Lei n.º 10.639/2003 por meio da disciplina educação das Relações Étnico-Raciais, no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, Campus de Cuiabá, no período de 2013 a 2019. E como objetivos secundários:

a) Compreender os entraves e os avanços pedagógicos e institucionais da implementação da disciplina ERER no curso Licenciatura em Geografia ofertado pela UFMT; b) Verificar as formas que os conteúdos das ementas da disciplina ERER do curso de licenciatura em Geografia da UFMT são transmitidos no decorrer das práticas e dos pensamentos produzidos em sala de aula; c) Identificar a existência de conexão da disciplina educação das Relações Étnico-Raciais com às demais disciplinas do currículo do curso de Geografia da UFMT; d) Compreender possíveis impactos negativos e positivos da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo dos/das alunos/as do curso de licenciatura em Geografia.

Trata-se de uma pesquisa que busca analisar como o Curso de Geografia da UFMT Campus de Cuiabá, implantou e têm implementado a disciplina educação das Relações

Étnico-Raciais. As Universidades, em especial as públicas tem papel fundamental na implantação e implementação da Lei 10.639/2003, que expressa sobre as relações raciais, ao propor que a diversidade étnica do país deve ser valorizada e respeitada dentro da pluralidade cultural formadora do Estado Brasileiro, assim, você terá benefícios diretos, pois a sua participação permitirá fazer a reflexão de sua prática pedagógica enquanto futuro professor de geografia na educação básica, ao possibilitar trazer para as categorias da geografia como tempo, lugar, território entre outros elementos constitutivos do racismo no Brasil, além de ser um instrumento avaliativo pedagógico da importância da disciplina na formação humana, uma vez que permite compreender os problemas sociais advindo das desigualdades causadas pelo racismo. Além disso, a sua participação contribuirá de forma indireta quanto a possibilidade de melhoria da oferta da disciplina da EREER no curso de geografia.

A pesquisa investigativa consiste em compreender quais foram os entraves e os avanços pedagógicos e institucional da implantação da disciplina EREER no curso de geografia. A existência de conexão entre a disciplina EREER com as demais disciplinas do Curso, quais pontos convergem e divergem nessa conexão e em que medidas a disciplina das Relações Étnico-Raciais impactam no processo formativo dos/as alunos matriculados no curso. Ensejamos saber assim, como o Curso de Licenciatura em Geografia tem articulado a disciplina das Relações Étnico-Raciais no currículo em consonância com a política institucional. Conforme nas resoluções do CNS 466/12 e 510/16, dada a características da pesquisa e a heterogeneidade dos grupos que irão participar da mesma, pode ser que haja algum desconforto, você poderá sentir-se constrangido e não desejar expressar sobre determinado assunto, para não comprometer os colegas ou a instituição, pode sentir-se incomodado ou não ficar à vontade em responder determinada pergunta, neste caso, pode expressar o desejo de não querer responder, neste ponto que classifica como sendo

risco mínimo, podendo em qualquer momento caso assim, achar conveniente em desistir de participar da pesquisa sem precisar se justificar, e, não sofrerá qualquer prejuízo, tendo a garantia da confiabilidade das informações pessoais. Caso ocorra algo de dano dessa natureza o pesquisador se prontifica em prestar toda a assistência e esclarecimento necessária em decorrência defluência da pesquisa, inclusive, você poderá buscar nos termos da Lei a indenização pelo dano decorrente, bem como o ressarcimento das despesas diretamente decorrente de sua participação na pesquisa para a coleta de dados utilizar-se-á de entrevista semiestruturada que será gravada via áudio. Será utilizado um roteiro de pesquisa com perguntas, que busca não gerar constrangimento para você, uma vez que as

perguntas buscam evidenciar o processo de implementação da lei, versando também sobre o racismo nas relações raciais e institucionais.

O seu nome será preservado. E caso deseje usaremos pseudônimo, sugerido e indicado por você no início da entrevista. Caso não indique, o mesmo será feito pelo pesquisador. Salientamos que não haverá custo algum para participar da pesquisa.

A participação na pesquisa dar-se-á em uma sala cedida pelo Departamento e ou Coordenação do Curso de Geografia, espaço adequado e climatizado sem interferências de terceiros, seguindo o método de história oral, método utilizado nas áreas de Sociologia e Antropologia, pois busca identificar o encontro de experiências e vivências comuns dos sujeitos em suas trajetórias pessoais, acadêmicas, profissionais e a história de vida englobando as narrativas orais. Inicialmente no instrumento da pesquisa identificaremos a formação acadêmica, a sua idade, seu gênero, sua cor/raça, dentre outros aspectos pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, é o órgão responsável pelo acompanhamento das investigações realizadas pelos/as pesquisadores/as vinculados a ela. Dessa forma, qualquer agravo por consequência da pesquisa pode ser comunicado a este setor, por meio do endereço e contato expresso neste termo, na folha 1.

Com intuito de assegurar o sigilo de sua participação, informo que todos os dados obtidos na pesquisa são confidenciais, não sendo divulgados individualmente.

As entrevistas são para fins científico acadêmico, as quais tornarão públicas sem qualquer identificação sua.

O Consentimento Livre Esclarecido será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com o/a participante e a outra via com o pesquisador. Serão assinadas e rubricadas todas as páginas. Salientamos que você poderá solicitar informações adicionais a qualquer instante a respeito da pesquisa nos endereços e telefones informados neste termo.

Esclarecemos que as informações prestadas serão transcritas e será entregue ao você uma via.

Eu _____, abaixo assino e concordo em participar da pesquisa: **O processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003 por meio da Disciplina EREER no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT entre 2013 a 2019**, concordo em participar da entrevista semiestruturada e permito que o pesquisador abaixo identificado por meio de gravação (voz), obtenha de minha pessoa para fins de pesquisa, científico e educacional. Concordo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos, como sujeito da pesquisa. Entendo que tenho direito a receber informações adicionais sobre o estudo a qualquer instante, mantendo contato com o pesquisador principal. Fui informado/a ainda, que a minha participação é voluntária e que se eu preferir não participar ou deixar de participar deste estudo em qualquer momento, isso não me acarretará qualquer tipo de penalidade. Compreendendo tudo o que me foi explicado sobre o estudo a que se refere este documento, **concordo** em participar do mesmo.

Assinatura do/a participante: _____

Pesquisador - _____

Cuiabá-MT _____ de _____ de 20__.

APENDICE I – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) Gestores**DADOS DO PESQUISADOR:****Pesquisador: Joilson Gonçalo Ventura****Telefone para contato:** (65) 98446-7245 - E-mail: joilson.ventura@gmail.com**CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos – CEP/Humanidades/UFMT**Coordenadora Profa. Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro**

Endereço: Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo - Sala 102

Cidade Universitária – 78060-900 – Cuiabá/ MT Tel.: (65) 3615-8935 E-mail: cephumanas@ufmt.br**SENHOR(A) GESTOR(A)**

Eu, **Joilson Gonçalo Ventura** na qualidade de pesquisador, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Campus de Cuiabá, da linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, integrante como pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos, venho por meio deste **convidá-lo/a** contribuir com a pesquisa sobre **O processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003 por meio da Disciplina ERER no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT entre 2013 a 2019.**

Tendo como objetivo primário analisar o processo de implementação da Lei n.º 10.639/2003 por meio da disciplina educação das Relações Étnico-Raciais, no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, Campus de Cuiabá, no período de 2013 a 2019. E como objetivos secundários:

a) Compreender os entraves e os avanços pedagógicos e institucionais da implementação da disciplina ERER no curso Licenciatura em Geografia ofertado pela UFMT; b) Verificar as formas que os conteúdos das ementas da disciplina ERER do curso de licenciatura em Geografia da UFMT são transmitidos no decorrer das práticas e dos pensamentos produzidos em sala de aula; c) Identificar a existência de conexão da disciplina educação das Relações Étnico-Raciais com às demais disciplinas do currículo do curso de Geografia da UFMT; d) Compreender possíveis impactos negativos e positivos da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo dos/das alunos/as do curso de licenciatura em Geografia.

Trata-se de uma pesquisa que busca analisar como o Curso de Geografia da UFMT Campus de Cuiabá, implantou e têm implementado a disciplina educação das Relações Étnico-Raciais. As Universidades, em especial as públicas tem papel fundamental na implantação e implementação da Lei 10.639/2003, que expressa sobre as relações raciais, ao propor que a diversidade étnica do país deve ser valorizada e respeitada dentro da pluralidade cultural formadora do Estado Brasileiro, assim, você terá benefícios indiretos, pois, pelo cargo que exerce dentro da UFMT, os resultados da pesquisa podem ajudar como instrumento para melhorar e ampliar da implementação da lei, servirá também para a universidade federal de mato grosso avaliar por meios de seus coordenadores de cursos e pelos conselhos universitários como está sendo efetivada a Lei 10.639/2003, nos currículos dos cursos. Além disso, a sua participação contribui de forma indireta quando possibilita na melhoria da oferta da disciplina da EREER no curso de geografia e para a implementação da Lei em outros cursos tanto de licenciatura quanto de bacharelado ofertado pela UFMT.

A pesquisa investigativa consiste em compreender quais foram os entraves e os avanço pedagógicos e institucional da implantação da disciplina EREER no curso de geografia. A existência de conexão entre a disciplina EREER com as demais disciplinas do Curso, quais pontos convergem e divergem nessa conexão e em que medidas a disciplina das Relações Étnico-Raciais impactam no processo formativo dos/as alunos matriculados no curso. Enajamos saber assim, como o Curso de Licenciatura em Geografia tem articulado a disciplina das Relações Étnico-Raciais no currículo em consonância com a política institucional. Conforme nas resoluções do CNS 466/12 e 510/16, dada a características da pesquisa e a heterogeneidade dos grupos que irão participar da mesma, pode ser que haja algum desconforto, você poderá sentir-se constrangido e não desejar expressar sobre determinado assunto, para não comprometer os colegas ou a instituição, pode sentir-se incomodado ou não ficar à vontade em responder determinada pergunta, neste caso, pode expressar o desejo de não querer responder, neste ponto que classifica como sendo risco mínimo, podendo em qualquer momento caso assim, achar conveniente em desistir de participar da pesquisa sem precisar se justificar, e também, não sofrerá qualquer prejuízo, tendo a garantia da confiabilidade das informações pessoais. Caso ocorra algo de dano dessa natureza o pesquisador se prontifica em prestar toda a assistência e esclarecimento necessária em decorrência defluência da pesquisa, inclusive você poderá buscar nos termos da Lei a indenização pelo dano decorrente, bem como o ressarcimento das despesas diretamente decorrente de sua participação na pesquisa. Para a coleta de dados utilizar-se-á de entrevista semiestruturada que será gravada via áudio. Será utilizado um roteiro de

pesquisa com perguntas, que busca não gerar constrangimento, uma vez que as perguntas buscam evidenciar o processo de implementação da lei, versando também sobre o racismo nas relações raciais e institucionais.

O seu nome será preservado. E caso deseje usaremos pseudônimo, sugerido e indicado por você no início da entrevista. Caso não indique, o mesmo será feito pelo pesquisador. Salientamos que não haverá custo algum para participar da pesquisa. Para você que ocupa a função de gestor, terá assegurado o sigilo, uma vez que serão identificados com a palavra gestor antecedendo ao o nome fictício. Além disso utilizaremos a expressão gestor no masculino, conforme sua etimologia (origem da palavra gestor), que vem do latim gestor.oris.

A participação na pesquisa dar-se-á em uma sala cedida pelo Departamento e ou Coordenação do Curso de Geografia, espaço adequado e climatizado sem interferências de terceiros, seguindo o método de história oral, método utilizado nas áreas de Sociologia e Antropologia, pois busca identificar o encontro de experiências e vivências comuns dos sujeitos em suas trajetórias pessoais, acadêmicas, profissionais e a história de vida englobando as narrativas orais. Inicialmente no instrumento da pesquisa identificaremos a formação acadêmica, a sua idade, seu gênero, sua cor/raça, dentre outros aspectos pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, é o órgão responsável pelo acompanhamento das investigações realizadas pelos/as pesquisadores/as vinculados a ela. Dessa forma, qualquer agravo por consequência da pesquisa pode ser comunicado a este setor, por meio do endereço e contato expresso neste termo, na fl 1.

Com intuito de assegurar o sigilo de sua participação, informo que todos os dados obtidos na pesquisa são confidenciais, não sendo divulgados individualmente. As entrevistas são para fins científico acadêmico, as quais tornarão públicas sem qualquer identificação sua.

O Consentimento Livre Esclarecido será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com você a outra via com o pesquisador. Serão assinadas e rubricadas todas as páginas. Salientamos que o você poderá solicitar informações adicionais a qualquer instante a respeito da pesquisa nos endereços e telefones informados neste termo. Esclarecemos que as informações prestadas serão transcritas e será entregue ao entrevistado uma via.

Eu _____, abaixo assino e concordo em participar da pesquisa: **O processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003 por meio da Disciplina ERER no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT entre 2013 a 2019**, concordo em participar da entrevista semiestruturada e permito que o pesquisador abaixo identificado por meio de gravação (voz), obtenha de minha pessoa para fins de pesquisa, científico e educacional. Concordo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos, como participante da pesquisa. Entendo que tenho direito a receber informações adicionais sobre o estudo a qualquer instante, mantendo contato com o pesquisador principal. Fui informado/a ainda, que a minha participação é voluntária e que se eu preferir não participar ou deixar de participar deste estudo em qualquer momento, isso não me acarretará qualquer tipo de penalidade. Compreendendo tudo o que me foi explicado sobre o estudo a que se refere este documento, **concordo** em participar do mesmo.

Assinatura do/a participante: _____

Pesquisador - _____

Cuiabá-MT _____ de _____ de 20__.

APENDICE J – Termo de consentimento livre esclarecido (TCLE) Professores**DADOS DO PESQUISADOR:****Pesquisador: Joilson Gonçalo Ventura****Telefone para contato:** (65) 98446-7245 - E-mail: joilson.ventura@gmail.com**CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos – CEP/Humanidades/UFMT**Coordenadora Profa. Dra. Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro**

Endereço: Avenida Fernando Correa da Costa, 2367– Instituto de Educação – Térreo - Sala 102

Cidade Universitária – 78060-900 – Cuiabá/ MT Tel.: (65) 3615-8935 E-mail: cephumanas@ufmt.br**SENHOR(A) PROFESSOR(A)**

Eu, **Joilson Gonçalo Ventura** na qualidade de pesquisador, mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto de Educação (IE) da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Campus de Cuiabá, da linha de Pesquisa Movimentos Sociais, Política e Educação Popular, integrante como pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE), sob orientação do Prof. Dr. Sérgio Pereira dos Santos, venho por meio deste **convidá-lo/a** contribuir com a pesquisa sobre **O processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003 por meio da Disciplina ERER no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT entre 2013 a 2019.**

Tendo como objetivo primário analisar o processo de implementação da Lei n.º 10.639/2003 por meio da disciplina educação das Relações Étnico-Raciais, no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT, Campus de Cuiabá, no período de 2013 a 2019. E como objetivos secundários:

a) Compreender os entraves e os avanços pedagógicos e institucionais da implementação da disciplina ERER no curso Licenciatura em Geografia ofertado pela UFMT; b) Verificar as formas que os conteúdos das ementas da disciplina ERER do curso de licenciatura em Geografia da UFMT são transmitidos no decorrer das práticas e dos pensamentos produzidos em sala de aula; c) Identificar a existência de conexão da disciplina educação das Relações Étnico-Raciais com às demais disciplinas do currículo do curso de Geografia da UFMT; d) Compreender possíveis impactos negativos e positivos da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais no processo formativo dos/das alunos/as do curso de licenciatura em Geografia.

Trata-se de uma pesquisa que busca analisar como o Curso de Geografia da UFMT Campus de Cuiabá, implantou e têm implementado a disciplina educação das Relações Étnico-Raciais. As Universidades, em especial as públicas tem papel fundamental na implantação e implementação da Lei 10.639/2003, que expressa sobre as relações raciais, ao propor que a diversidade étnica do país deve ser valorizada e respeitada dentro da pluralidade cultural formadora do Estado Brasileiro, assim, você terá benefício direto, a sua participação servirá para analisar e refletir sobre os processos metodológicos utilizados em sala de aula. e como benefício indireto você terá um instrumento que poderá contribuir no debate e na discussão quando da reestruturação do Projeto Político-Pedagógico do curso, em especial, na avaliação do currículo que em execução, em especial como a proposta de ementa proposta para cada disciplina. e contribui na melhoria da oferta da disciplina da EREER no curso de geografia e para a implementação da Lei em outros cursos tanto de licenciatura quanto de bacharelado ofertado pela UFMT.

A pesquisa investigativa consiste em compreender quais foram os entraves e os avanço pedagógicos e institucional da implantação da disciplina EREER no curso de geografia. A existência de conexão entre a disciplina EREER com as demais disciplinas do Curso e, quais pontos convergem e divergem nessa conexão, e em que medidas a disciplina das Relações Étnico-Raciais impactam no processo formativo dos/as alunos matriculados no curso. Enajamos saber assim, como o Curso de Licenciatura em Geografia tem articulado a disciplina das Relações Étnico-Raciais no currículo em consonância com a política institucional. Conforme nas resoluções do CNS 466/12 e 510/16, dada a características da pesquisa e a heterogeneidade dos grupos que irão participar da mesma, pode ser que haja algum desconforto, você poderá sentir-se constrangido e não desejar expressar sobre determinado assunto, para não comprometer os colegas ou a instituição, pode sentir-se incomodado ou não ficar à vontade em responder determinada pergunta, neste caso, pode expressar o desejo de não querer responder, neste ponto que classifica como sendo risco mínimo, podendo em qualquer momento caso assim, achar conveniente em desistir de participar da pesquisa sem precisar se justificar, e também, não sofrerá qualquer prejuízo, tendo a garantia da confiabilidade das informações pessoais. Caso ocorra algo de dano dessa natureza o pesquisador se prontifica em prestar toda a assistência e esclarecimento necessária em decorrência defluência da pesquisa, inclusive você pode buscar nos termos da Lei a indenização pelo dano decorrente, bem como o ressarcimento das despesas diretamente decorrente de sua participação na pesquisa. Para a coleta de dados utilizar-se-á de entrevista semiestruturada que será gravada via áudio. Será utilizado um roteiro de

pesquisa com perguntas, que busca não gerar constrangimento para você, uma vez que as perguntas buscam evidenciar o processo de implementação da lei, versando também sobre o racismo nas relações raciais e institucionais.

O seu nome será preservado. E caso deseje usaremos pseudônimo, sugerido e indicado por você no início da entrevista. Caso não indique, o mesmo será feito pelo pesquisador. Salientamos que não haverá custo algum para participar da pesquisa.

A participação na pesquisa dar-se-á em uma sala cedida pelo Departamento e ou Coordenação do Curso de Geografia, espaço adequado e climatizado sem interferências de terceiros, seguindo o método de história oral, método utilizado nas áreas de Sociologia e Antropologia, pois busca identificar o encontro de experiências e vivências comuns dos sujeitos em suas trajetórias pessoais, acadêmicas, profissionais e a história de vida englobando as narrativas orais. Inicialmente no instrumento da pesquisa identificaremos a formação acadêmica, a sua idade, seu gênero, sua cor/raça, dentre outros aspectos pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, é o órgão responsável pelo acompanhamento das investigações realizadas pelos/as pesquisadores/as vinculados a ela. Dessa forma, qualquer agravo por consequência da pesquisa pode ser comunicado a este setor, por meio do endereço e contato expresso neste termo, na fl 1.

Com intuito de assegurar o sigilo de sua participação, informo que todos os dados obtidos na pesquisa são confidenciais, não sendo divulgados individualmente. As entrevistas são para fins científico acadêmico, as quais tornarão públicas sem qualquer identificação sua.

O Consentimento Livre Esclarecido será entregue em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra via com o pesquisador. Serão assinadas e rubricadas todas as páginas. Salientamos que o você poderá solicitar informações adicionais a qualquer instante a respeito da pesquisa nos endereços e telefones informados neste termo. Esclarecemos que as informações prestadas serão transcritas e será entregue a você uma via.

Eu _____, abaixo assino e concordo em participar da pesquisa: O processo de implantação e implementação da Lei n.º 10.639/2003 por meio da Disciplina ERER no curso de Licenciatura em Geografia da UFMT entre 2013 a 2019 , concordo em participar da entrevista semiestruturada e permito que o pesquisador abaixo identificado por meio de gravação (voz), obtenha de minha pessoa
--

para fins de pesquisa, científico e educacional. Concordo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos, como participante da pesquisa. Entendo que tenho direito a receber informações adicionais sobre o estudo a qualquer instante, mantendo contato com o pesquisador principal. Fui informado/a ainda, que a minha participação é voluntária e que se eu preferir não participar ou deixar de participar deste estudo em qualquer momento, isso não me acarretará qualquer tipo de penalidade. Compreendendo tudo o que me foi explicado sobre o estudo a que se refere este documento, **concordo** em participar do mesmo.

Assinatura do/a participante: _____

Pesquisador - _____

Cuiabá-MT _____ de _____ de 20__.