



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



AS TRAJETÓRIAS DE DOCENTES NEGROS NO IFB: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA UM PROJETO INCLUSIVO

Mirian Colonna dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardona

Coorientadora: Professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva

Maio de 2018



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



AS TRAJETÓRIAS DOS DOCENTES NEGROS DO IFB: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA UM PROJETO INCLUSIVO

**Dissertação apresentada para obtenção do
grau de mestre no âmbito do Mestrado em
Educação Social e Intervenção Comunitária
da Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Santarém.**

Mirian Colonna dos Santos

Orientadora: Professora Doutora Maria João Cardona

Coorientadora: Professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva

Maio de 2018

[...] Ser professor negro, na sociedade brasileira implica dor e emoção, luta, resistência e indignação contra a constante discriminação racial a qual somos submetidos. Implica também a necessidade de repensar o nosso “lugar” e no caso de professores, também a nossa prática pedagógica, numa perspectiva que almeje o expurgo de todas as formas de preconceito e discriminação. Machado (2010) p.35.

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho ao grande Mestre Irrenes José dos Santos (Meu pai).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me proporcionar essa oportunidade de pesquisar sobre este tema e de me fazer essa educadora com a missão de contribuir com o desenvolvimento dos meus semelhantes.

Meu maior agradecimento é dirigido aos meus pais, Irrenes José dos Santos (*In memoriam*) e Janete Colonna dos Santos, que com todo amor e dedicação me ensinaram valores importantes, dentre eles, a ser uma pessoa persistente quanto aos objetivos da vida.

Sou grata especialmente aos meus dez irmãos e sobrinhos, que me incentivaram e apoiaram em especial Ione Colonna, que não me deixou desistir da minha jornada na realização desse trabalho. Obrigada mana Ione!

À Professora Dra. Maria João Cardona, pelas importantes orientações.

À Professora. Dra. Maria Cristina Madeira da Silva, pelas contribuições, por nos apoiar e incentivar.

Ao Instituto Federal de Brasília, bem como ao Instituto Politécnico de Santarém Portugal, juntamente com professores, pela oportunidade de desenvolvimento desta pesquisa.

Um agradecimento especial aos participantes da pesquisa, pois sem eles não seria possível a realização desse trabalho. Mostraram-me que, embora as desigualdades educacionais entre brancos e negros no Brasil ainda existam, propõem e acreditam em alternativas para mudanças.

Às grandes amigas Tereza Alice, Luana Lima e Sheyla Fredenhagem que, além de me incentivarem, contribuindo com as suas ideias, caminharam comigo em todo percurso. Agradeço pela disponibilidade e amorosidade.

À amiga Roberta Crisóstomo, pelas ricas contribuições na formatação desse trabalho.

À amiga Professora Sueli Costa, pelo apoio e dedicação.

Ao amigo Alberth Santana, com as suas válidas reflexões e contribuições no processo de realização dessa dissertação.

Enfim, agradeço a todos que, de algum modo, contribuíram para que este estudo pudesse se concretizar.

SIGLAS UTILIZADAS

DF – Distrito Federal/Brasília

DRGP – Direção de Gestão e Pessoas

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

INEP - O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

MEC – Ministério da Educação

MN – Movimento Negro

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PRDI – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional

PREN - Pró-Reitoria de Ensino

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNB – Universidade de Brasília

UniCEUB - Centro Universitário de Brasília

RESUMO

O objetivo dessa dissertação de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém Portugal é analisar *As Trajetórias de Docentes Negros¹ do IFB: Contribuições e Desafios para um Projeto inclusivo*. Uma das principais intenções da pesquisa foi estudar o número de docentes negros existentes no IFB (Instituto Federal de Brasília) e conhecer as suas trajetórias. A pesquisa teve como participantes três homens e três mulheres docentes do IFB. A partir das ideias de Guerra (2006) foram elaboradas as categorias para o estudo, recolha de dados e análise dos saberes docentes, trajetórias, dificuldades. A questão de investigação nos remeteu para uma pesquisa qualitativa, em que recorremos a questionários e entrevistas semiestruturadas. A realização deste trabalho permitiu encontros riquíssimos com os pensamentos e sentimentos dos docentes e das docentes da pesquisa, contactar com estes favoreceu uma aprendizagem sobre o tema trabalhado. Concluimos que os entrevistados e entrevistadas se sentiram muitas vezes prejudicados ou pouco valorizados devido à cor da sua pele. Ouvindo as questões sentidas e as sugestões dadas por estes docentes, no final do trabalho são apresentadas linhas de orientação para a implementação de um projeto mais inclusivo a nível do Instituto.

Palavras chaves: Negro; Docentes; Inclusão.

¹ De acordo com o IBGE (2013), o termo negro foi utilizado na dissertação, pois engloba os denominados pretos e pardos dos censos nacionais.

ABSTRACT

The objective of this Master's Dissertation in Social Education and Community Intervention of the Institute's School of Education Polytechnic of Santarém Portugal (Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém) is to analyze Blacks of Instituto Federal de Educação (IFB) Teachers Trajectories: Contributions and Challenges for an Inclusive Project. One of the main intentions of the research was to study the number of black teachers at IFB and know their trajectories. The research had as participants three men and three women IFB teachers. Based on Guerra (2006) ideas, it was elaborated categories for the analysis of teachers' knowledge, trajectories, difficulties. However, we also support other authors who study black teachers trajectories. The question of investigation referred us to a qualitative research, in which we used questionnaires and semi-structured interviews. The realization of this work allowed us very rich meetings with the thoughts and feelings of the teachers involved in this search. Keeping in touch with these teachers during the research favored a learning about the project theme. We concluded that the interviewees felt themselves they were often harmed or undervalued due to skin color. Hearing the questions and suggestions given by these teachers at the end of the paper, it is presented guidelines for the implementation of a more inclusive project at the Institute level.

Keywords: Black, Teachers; Inclusion.

ÍNDICE DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Divisão da população brasileira por raça	13
Gráfico 2 – Percentual de negros e pardos nas universidades federais	29
Gráfico 3 - Cursos e as respectivas porcentagens de alunos negros e pardos formados.	30
Quadro 1 - Raça dos docentes do IFB	46
Quadro 2 - Docentes/preservação da identidade/Campus.....	46
Quadro 3 - Formação acadêmica dos docentes.....	48
Gráfico 5 - Idade.....	49
Gráfico 6 - Sexo	50
Gráfico 7 – Formação acadêmica	50
Gráfico 8 – Campus que atua.....	51
Gráfico 9 – Tempo de serviço no IFB.....	51
Gráfico 10 – Participação na pesquisa.....	52

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL.....	5
1.1 O percurso histórico da vinda do negro ao Brasil.....	5
1.2 A cor da sociedade brasileira	11
CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL..	17
2.1 Movimento Negro e a educação	17
2.2 O papel transformador da educação social para uma política mais inclusiva	23
CAPÍTULO 3 - AS COTAS RACIAIS COMO UMA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA.	27
CAPÍTULO 4 – ESTUDO REALIZADO	33
4.1. Objetivos do Estudo	33
4.2 Procedimentos Metodológicos	34
4.4.1 O Instituto Federal de Brasília	39
4.4.2 IFB e admissão de docentes	41
4.4.3 O IFB e projetos étnicos raciais.	42
4.4.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	45
4.4.4.1 Informações dos docentes negros participantes do questionário.....	49
5.1 Trajetórias da vida escolar	53
5.2 Motivos da escolha da profissão docente	55
5.3 Participação em Movimento Negro	57
5.4 Mudanças após o ingresso na vida acadêmica.....	58
5.5 Discriminação racial na vida escolar, pessoal e profissional.....	60
5.6 Ingresso no IFB por meio de Cotas Raciais	64
5.7 Sugestões para o aumento de docentes negros/as no IFB.	68
CAPÍTULO 6- PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO	70
CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79
ANEXOS I	84
ANEXO II.....	86
ANEXO III.....	88
ANEXO IV	105
ANEXO V	106

INTRODUÇÃO

Esta dissertação aborda o tema *As trajetórias de docentes negros e negras do IFB: Contribuições e Desafios para um Projeto inclusivo*. O interesse pelo tema nasceu a partir da experiência da pesquisadora como educadora negra, em suas vivências enquanto discente até chegar à docência. Também traz suas percepções, quando observou que não havia representatividade negra em sala de aula, os seus incômodos quanto a essa situação, e o quanto isso contribuiu para a pesquisadora se tornar uma docente. Essa vivência assimilou experiências significativas e intrigantes, provenientes dos papéis por ela vivenciados. Embora não se declare militante de nenhum movimento negro, a pesquisadora sempre teve preocupações políticas, e sempre se incomodou, desde tenra idade, com estas desigualdades no meio escolar.

No imaginário coletivo da sociedade brasileira está arraigada a ideia de que negros/as devem ocupar somente funções de baixa remuneração e que exigem pouca escolaridade, por isso a pesquisadora observava que alguns de seus amigos negros/as de infância e adolescência não estavam na escola, trabalhavam muitas vezes como engraxates, faxineiros/as, vendedores/as e simulares.

Nesse contexto no qual a pesquisadora está inserida, a mesma identificou que apesar da educação ser considerada como um meio para ampliação das oportunidades, os/as negros/as continuam sendo vítimas de exclusão social. Nesse sentido, Petronília Silva (2004) afirma que em busca de condições melhores de sobrevivência, o negro/a apropriou-se da educação como solução definitiva para o enfrentamento de sua situação de vulnerabilidade, superação da pobreza e tentativa de avanço econômico.

Cabe ressaltar também que a invisibilidade e a ausência de negros em espaços historicamente ocupados por brancos constituem uma perversa construção sócio histórica, e a desconstrução dessa ideia recai sobre a consciência da própria negritude, da história e do pertencimento racial, portanto, da construção de uma identidade própria.

Algumas indagações foram feitas para avaliar a história de vida dos docentes negros/as no IFB. De entre essas questões, surgiu o objetivo geral que está relacionado com a investigação da representatividade e das trajetórias dos docentes negros/as do Instituto Federal de Brasília, analisando suas possíveis implicações no projeto de educação inclusiva da instituição. Além disso, a caracterização da carreira escolar e profissional destes docentes tornou-se de extrema relevância para identificar eventuais dificuldades sentidas. A percepção dos docentes sobre a lei de cotas foi analisada com o objetivo de pontuar medidas que possam contribuir para o aumento da inserção de negros/as no âmbito acadêmico. Tais fatores são analisados no decorrer desta dissertação, visando colaborar com a implementação de políticas afirmativas no IFB.

No âmbito dessa pesquisa assume-se que o IFB possui um projeto inclusivo, uma vez que tem como valores o respeito à diversidade e a dignidade humana, além da promoção da inclusão. Acrescenta-se ainda o princípio apresentado no Projeto de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), no qual o instituto aponta que o ensino na instituição será realizado considerando a diversidade étnico-racial. Ainda nesse documento faz-se a previsão de um representante do Movimento Negro no conselho superior da instituição. Neste contexto fomos ouvir alguns dos poucos docentes negros existentes no Instituto, procurando estudar e ouvir as suas sugestões para que efetivamente exista um projeto inclusivo para todos.

O tripé² Negro, Educação e Políticas Afirmativas orientou a pesquisadora em seu campo de pesquisa, pois, considerando o quadro de desigualdade racial nas oportunidades educacionais do Brasil, é necessária uma reparação com extrema urgência. Essas desigualdades refletem no mercado de trabalho e em diversas esferas da sociedade e, conseqüentemente, afeta nos rendimentos dos negros/as no diz a respeito ao tripé da educação. Por isso, o tema educação deve receber destaque tanto na atuação da militância negra como nos estudos acadêmicos, e deve ser tratada como um processo de

² A ideia de tripé apresentada nesta dissertação está relacionada com a delimitação do objeto aqui exposto: negro, educação e políticas afirmativas, no sentido de demonstrar que ambos estão interligados e se complementam na análise proposta.

aquisição que agrega as políticas educacionais, além de assegurar o empoderamento da população negra.

Ao analisar a historicidade do negro/a e do quanto essa trajetória é permeada por desigualdades, quando se aplica essa questão no âmbito educacional, demonstra-se a relevância da existência de políticas afirmativas para que essa realidade seja modificada e que haja uma problematização do quanto a educação no Brasil é “embranquecida”. Por isso, diante do que foi analisado, as cotas raciais constituem um instrumento para garantir maior representação dos negros/as tanto no meio acadêmico, como em outras áreas da sociedade. Em campo, tal questão fica evidente, principalmente quando se observa o percentual de docentes negros/as no IFB. De um total de 544 docentes, uma ínfima parcela de 38 é negra, ou seja, 6,99%. Esse fator será analisado no decorrer dessa dissertação a partir dos dados colhidos em campo.

Essa dissertação se estrutura da seguinte forma:

No primeiro capítulo esclarecemos um breve histórico do negro no Brasil. O primeiro subcapítulo trata do percurso histórico da vinda do negro ao Brasil e suas práticas de resistências. A desumana escravidão da qual os negros foram submetidos deixou marcas, contribuindo assim para as desigualdades sociais assim:

“(...) o negro africano foi classificado como pertencente a uma raça inferior, a qual estava destinada a função de servir como escravo. A desumanização do negro não foi um acaso, e sim uma consequência perversa das questões econômicas, políticas e culturais em jogo naquele momento e que de certo modo permanecem até nossos dias, visto que o negro, via de regra, continua a ser marginalizado econômica e socialmente, além ainda de estar sob uma sujeição cultural em nossa sociedade, e mesmo dentro de uma aparente (e politicamente correta) democracia racial”. (Silva, 2011, p. 74)

Essas diferenças culturais e inter-étnicas são alvo do pós-colonial.

O segundo subcapítulo trata a questão da cor da sociedade e como isso influencia nas relações sociais. Na sociedade brasileira, cor possui um fundamento político, ideológico e principalmente no tocante a afirmação de

identidade. Nos espaços sociais a indiferença sobre a pele de tom escuro, se transforma em desigualdade por meios de processos sutis, complexos presentes no dia a dia.

No segundo capítulo, os subcapítulos registram o acesso do negro/a no cenário educacional, e tem como objetivo compreender os processos de escolarização deles no Brasil. Este acesso é permeado por uma série de entraves. Com a chegada do século XX o movimento social negro surge na cena política brasileira, propõe pensar e atuar na defesa das políticas educacionais do país, e a traçar alternativas para o enfrentamento das desigualdades.

. No quarto capítulo apresentamos o estudo realizado destacando: Objetivos do estudo, procedimentos metodológicos, contexto da instituição e caracterização dos sujeitos da pesquisa. Com objetivos do estudo procurou-se compreender o motivo de ter poucos docentes negros no âmbito do IFB. Relativamente aos procedimentos metodológicos pretendeu-se compreender e interpretar de que forma se dá a representatividade do docente negro no IFB. Na metodologia, foi utilizado o método qualitativo, por meio do método de análise de conteúdo, utilizando como ferramentas questionários e entrevistas semiestruturadas. Quanto ao contexto da instituição e caracterização dos sujeitos de pesquisa, traçou-se um perfil sobre a instituição e os indivíduos pesquisados.

O quinto capítulo apresenta as propostas de intervenção para que o acesso do negro aumente no Instituto Federal de Brasília.

Discutiremos no sexto e último capítulo as considerações finais que tratam sobre os resultados encontrados e as discussões realizadas, bem como as possibilidades de estudos futuros na área.

CAPÍTULO 1 – BREVE HISTÓRIA DO NEGRO NO BRASIL

1.1 O percurso histórico da vinda do negro ao Brasil.

Após o descobrimento do Brasil começou-se o grande tráfico de negros vindos da África pelos navios negreiros, para suprir a necessidade dos europeus no que diz respeito à exploração econômica. Era preciso aproveitar o trabalho de forma veemente dessa população e os serviços pesados cabiam a esses negros. Adotou-se não apenas a força bruta, mas incluía outros recursos de controle, como a dominação cultural. Rodrigues (2008) afirma:

“.... Na falta de índios, que sucumbiam ou ficavam sob a proteção dos jesuítas, criou-se então um comércio de escravos diretamente com a África. O grande tráfico iniciou-se pouco menos de uns 50 anos após a descoberta do Brasil com alguns navios, por particulares, enviados à África. Ainda assim, o problema étnico devia surgir aos poucos e muito depois, nos primeiros tempos não havia povo brasileiro, mas europeus que estendiam ao Brasil uma parte da nação portuguesa, para a qual os negros, sem laços de sangue, nem outras comunhões sociais, ainda estrangeiros na América, mas não eram do que simples máquinas ou instrumentos de trabalho”. (p.28).

Lopes (1997) e Pereira (2012) também vão dizer que ao longo de quatrocentos anos, milhões de africanos foram trazidos para o Brasil e, por meio da diversidade dessas etnias e de suas culturas, evidenciaram-se uma sociedade humana de natureza plural, que ainda mantém suas sombras e estigmas, mas que demonstra a mesma autodeterminação que a história oficial tanto tentou invisibilizar, precisando de mão de obra, não tendo quantidade suficiente em Portugal e não podendo usar o braço assalariado, o colonizador adotou a alternativa do uso do braço africano. Culminando com essas ideias, Pereira (2012) diz que:

“A partir de uma retrospectiva da história dos negros no Brasil, indícios da relação homem branco/homem negro se mostram relevantes para a discussão da invisibilidade do negro em nosso país. Inicialmente, analisando a vinda do negro, de forma traumática e contra sua vontade, é possível perceber a imagem que o homem branco fazia do homem negro, sequestrando-o de sua terra natal e forçando-o a trabalhar como escravos, além de se autodeclarar dono e/ou senhor desses, até então, homens livres. Tal postura permitiu as mais diversas atrocidades de

homens contra homens já presenciados no Brasil e sinalizou a primeira e, mais significativa, forma de destratar os diferentes: “a escravidão do homem por outros homens”. Os negros, arrancados de seu país e separados de seus familiares, foram obrigados a suportar a arrogância do branco e também sua covardia, estando, durante o descarregar dos navios negreiros a mercê da coação, do chicote, do tronco e de correntes, além de serem transportados doentes, famintos e amontoados, tais como objetos, expostos à humilhação que, de forma patológica, alimentava o vazio da alma de seus futuros compradores”. (p. 13)

Ainda sobre a trajetória do negro no Brasil, Mattoso (2003) contextualiza que entre 1502 e 1860, mais de nove milhões e meio de africanos foram transportados para as Américas, e o Brasil figura como o maior importador de homens negros. O século XVIII detém o recorde da importação: as Américas coloniais fizeram vir a elas seis milhões e 200 mil escravos durante esse período e todas as grandes potências dos tempos modernos engajaram-se no tráfico e nele, uma a uma, assumiram o papel dominante.

Conforme Macedo (1990), seres humanos, a margem da sociedade, chegavam dos navios doentes, porque se tratava de um aglomerado de pessoas sem nenhum cuidado médico, vendidos como mercadoria e leiloados para se escolher o melhor, os mais resistentes eram separados para o trabalho mais pesado, tornando-se indivíduos indispensáveis. Negros apanhados de sua terra de origem, algemados um ao outro para que não houvesse fuga, tirados de suas casas, muitas vezes acoitados, com pouca água e alimentação, morriam pelo caminho de inanição e jogados ao mar.

“Empilhados nos porões, recebendo parcas de comida e de água, era natural que o morticínio fosse acentuado. Perdia-se, invariavelmente, 10% da carga, na melhor das hipóteses, e casos houve em que morreu a metade dos indivíduos transportados. Amontoados no porão, quando o navio, quando o navio jogava, a massa de corpos negros agitava-se como formigueiro, para beber um pouco desse ar lúgubre que se escoava pela estilha gradeada de ferro”. (Macedo, 1990, p. 29)

Quanto ao tráfico vultoso na África, Mattoso (2003) ainda afirma que a viagem do negro em direção ao Brasil tem poucos relatos, mas com certeza não das melhores. Os documentos só informam a duração da viagem e ignoram o tempo de sofrimento passado pelo capturado entre a captura e o desembarque na América. Sabemos que o negro desde o momento de sua

captura na África até a sua venda como mercadoria passava por sofrimentos terríveis, muitos até morreram na viagem, pois nos navios negreiros eram amontoados como objetos, coisas, sem conforto ou higiene.

“A escravidão teve caráter marcadamente mercantil no Brasil, assinalando-se pela exploração impiedosa do escravo com o fim de produzir os bens demandados pelo mercado europeu”. (Gorender, 2000, p. 37)

De acordo com Souza (2008), o tempo todo negros eram ancorados e negociados, e as vendas trocas duravam dias, o processo era muito lento e levava até seis meses para completar a carga até voltar ao seu ponto de origem. A compra de escravo tornava-se um negócio tão lucrativo, e a procura era tanta, que além de serem vendidos, eram trocados também por mercadorias, como tecidos, armamentos, aguardente e outros. Conforme afirma Souza (2008):

“As negociações envolviam várias etapas, eram lentas e com gestos cheios de significados simbólicos. Os navios tinham que pagar taxas de ancoragem, e os capitães ofereciam presentes para os chefes locais ou para os representantes dos reis, que moraram no interior do continente. Estes geralmente eram presenteados com tecidos finos, como brocados, veludos e sedas, com botas de couro, chapéus, emplumados, casacos agaloados, punhais e espadas trabalhadas, pipas de bebidas destiladas, cavalos e variedade de produtos que indicavam prestígio”. (p. 59).

Gilberto Freyre (2004) em seu livro *Casa Grande Senzala* sustenta que:

“O Brasil não se limitou a recolher da África a lama de gente preta que lhe fecundou os canaviais e cafezais; que lhe amaciou a terra seca; que lhe completou a riqueza das manchas de massapê. Vieram-lhe da África “donas de casa” para seus colonos sem mulher branca; técnicos para as minas; artífices em ferro; negros entendidos na criação de gado e na indústria pastoril; comerciantes de panos e sabão; mestres, sacerdotes e tiradores de reza maometanos”. (p. 391)

Segundo Cardoso (1990), no que se refere aos locais onde os negros escravizados desenvolviam trabalho, percebeu-se diferentes situações, de acordo com o local onde foram estabelecidos nas zonas rurais e urbanas. Nas zonas rurais, desenvolviam, geralmente, atividades ligadas à mineração, agricultura e manejo de espécies pecuárias, setor este no qual se acreditava, inicialmente, haver a prevalência da exploração escrava indígena e não negra. Contudo, hoje se reconhece também uma massiva exploração do trabalho

negro escravo na pecuária. Nas zonas urbanas, a população escravizada realizava atividades de transporte de materiais, coleta de lixo ou atuavam com vendas dos mais diversos tipos, chegando a, por exemplo, mendigar e prostituir-se com consentimento de seus donos, para os quais era devida percentagem dos valores arrecadados com tais serviços. Cardoso (1990) aborda isso:

“Na sua imensa maioria, os escravos e escravas do Brasil viveram, trabalharam e morreram nas áreas rurais. Quando se fala em escravidão rural, de imediato se pensa na agroindústria exportadora, em especial os engenhos de açúcar. Apesar de suas dimensões variáveis, o engenho médio comportava dezenas de escravos e era, nos “Tempos modernos” uma das formas mais complexas de empresa quanto às instalações que exigia e ao grau considerável de divisão do trabalho que apresentava. Diz-se corretamente que, submetidos a senhores ou administradores em zona às vezes distantes, onde o poder colonial estava mal representado, ou se apoiava, justamente, nesses mesmos senhores ou escravos das *plantations*³ eram vítimas da exploração mais brutal, tendo poucas chances de ascensão social através da alforria. Era nas zonas rurais, no entanto, que muitos dos cativos recebiam, dentro dos engenhos e outras fazendas, parcelas de terra em usufruto e tempo livre para cultivá-las (fins de semana, feriados), com a licença de vender os excedentes eventuais que produzissem, acumulando assim um pecúlio que poderiam empregar para comprar a sua liberdade. Cabe recordar, no entanto, que pela acumulação de um pecúlio ou por quaisquer outros meios, só uma porcentagem ínfima de escravos teve a possibilidade de obter a liberdade predominando entre eles as mulheres, os domésticos e outros escravos de confiança, os mulatos (bastardos de senhores ou de homens brancos)”. (p. 104)

Nessa perspectiva os escravos fugiam das fazendas entre os séculos XVI e XIX, e criavam os quilombos para se defenderem da escravidão e resgatarem a cosmovisão africana e os laços de família perdidos com a escravização criando assim práticas de resistência. Souza (2008).

Souza (2008) ainda enfatiza sobre a vinda do negro no cenário brasileiro, levantando a questão do abuso e exploração do negro, desde os primórdios

³ Foi um sistema de exploração colonial utilizado entre os séculos XV e XIX principalmente nas colônias europeias da América, tanto a portuguesa quanto em alguns locais das colônias espanholas e também nas colônias inglesas britânicas. Ele consiste em quatro características principais: grandes latifúndios, monocultura, trabalho escravo e exportação para a metrópole. (Pinto, T. Plantation, um sistema de exploração colonial. Recuperado em 23 de fevereiro de 2017, de: < <http://www.brasilecola.com/historiab/plantation.htm>.

que perdura até hoje, ainda que de forma velada. Porém diante das dificuldades que passaram, foram resistentes. O autor destaca que os negros:

“Tornaram-se importantes símbolos da resistência contra a escravidão, sendo exemplo mais espetacular de um tipo de ação largamente adotada pelos escravos de todo período escravista. Os quilombos, nos quais os escravos fugidos reconquistavam sua liberdade, podiam estar afastados de qualquer núcleo de colonização ou mais próximos de um arraial ou uma cidade. Nos mais isolados, os quilombolas viviam do cultivo da terra, da caça, da pesca produzindo seus tecidos, seus potes, suas cestas, seus instrumentos de trabalho e armas”. (p. 98)

A respeito do processo de resistência, Moura (1994) trata sobre a quilombagem, um “movimento de rebeldia permanente organizado e dirigido pelos próprios escravos que se verificou durante o escravismo brasileiro em todo território nacional” (p. 23). A quilombagem contribuiu para a fuga do sistema opressor e para a reorganização de suas vidas sociais, à medida que construíam suas casas, plantavam, emergindo, assim, suas próprias culturas e vivências.

Nas palavras do autor:

“Entendemos, portanto, por quilombagem uma constelação de movimentos de protesto do escravo, tendo como centro organizacional o quilombo, do qual partiam ou para ele convergiam e se aliavam às demais formas de rebeldia”. (p. 23)

Benício (2011) ressalta que o negro tinha cultura, uma história própria, tradições, mas tudo isso foi ignorado pelo europeu colonizador, pois o tratava como um ser inferior, preparado para servir, enxergando-o como um objeto ou uma coisa.

Um exemplo de líder da resistência negra foi Zumbi de Palmares, que nasceu no estado de Alagoas, no ano de 1655. Zumbi foi o principal representante da resistência negra à escravidão na época do Brasil Colonial. França e Ferreira (2012) afirmam que Zumbi foi líder do Quilombo dos Palmares, liderava uma comunidade com aproximadamente 30.000 habitantes. Essa comunidade era considerada livre em relação às suas culturas e práticas de vivência.

Nesse sentido, percebe-se que a criação dos quilombos foi um importante movimento que contribuiu para a resistência contra a escravidão, ocasionando uma mudança significativa na história dos negros. Nesse contexto, Silva (2009) afirma que:

“A escravidão no Brasil possui especificidades que terminam por condicionar e especificar também a população negra brasileira nos dias de hoje. O Brasil é o país do mundo que mais incorporou mão de obra escrava no período colonial”. (p.16).

“Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem”. Petroníha⁴ Gonçalves e Silva (2003, p. 181).

Nesse contexto, no Brasil e no mundo, as pessoas negras ainda estão condicionadas a acreditar que o povo negro é um povo inferior, desprovido de inteligência e força criadora. Entretanto, entre a negação e a afirmação de sua própria identidade alguns negros/as permanecem na tentativa de alterar o seu status de inferioridade do qual foi condicionado.

O próximo subcapítulo sustenta que o negro brasileiro sempre esteve envolto de uma série de nuances de cor. Este subcapítulo nos remete a uma questão de cor de pele, e não à origem racial, o que contribui para a formação de uma identidade étnico-racial fragmentada e distorcida.

⁴ Petronília Gonçalves e Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul é professora titular de Ensino-aprendizagem das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros/UFSCar.

1.2 A cor da sociedade brasileira

O Brasil é um país formado por diversos tons de peles, uma grande mistura de cor, o que demonstra a sua diversidade. Harris (1967) aponta que um brasileiro nunca é simplesmente um homem branco ou um homem preto; há outros fatores que estruturam a sociedade, como classe e gênero.

Segundo Valentim (2012) na sociedade brasileira, cor possui um fundamento político, ideológico e principalmente no tocante a afirmação de identidade. Nos espaços sociais a indiferença sobre a pele de tom escuro, se transforma em desigualdade por meios de processos sutis, complexos presentes no dia a dia.

Segundo Gilberto Freyre (2004) “todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo [...] a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro”. (p. 367).

Diante dessas questões se faz necessário nesse momento conceituar o termo *cor* na sociedade brasileira, para melhor compreensão dessa realidade. Segundo Telles, (2003)

“O termo “cor” no Brasil equivale ao termo em inglês *race* e é usado para expressar uma combinação de características físicas, inclusive a cor da pele, o tipo de cabelo, a forma do nariz e dos lábios, sendo que os traços físicos das categorias não brancas normalmente possuem conotações negativas”. (p.104)

Ainda conforme Telles (2003) a coleta da cor da população brasileira constitui-se um problema, pois, refletir sobre a cor da pele é uma tarefa difícil, já que muitos se definem segundo suas convicções e conveniências. Além disso, o fato de estarmos inseridos em uma sociedade racista faz com que muitos negros não se percebam enquanto negros, por estar no imaginário coletivo à depreciação da raça negra.

Para Pierson (1971), a cor é uma situação de status, pois aponta que “não há dúvida que a cor é um dos critérios de posição social no Brasil, e, sendo todos os outros critérios iguais, quanto mais escura a pigmentação, mais baixa é a posição, e quanto menor a pigmentação, mais elevada é a posição” (p.49).

Sendo assim, na sociedade brasileira, o fator cor potencializa as distinções no que tange a posição social, pois negros/as numa lógica racista, são associados à pobreza e posições de inferioridade. Quanto mais escura for à pigmentação, será mais evidente o preconceito e menos privilégios esse indivíduo terá.

Cunha (2002) se associa a Pierson (1971) ao analisar as questões de cor e raça. Essa autora afirma que:

“No Brasil, as expressões relacionadas à cor e a raça são construídas de modo relacional e situacional. Segunda a autora, a utilização de termos como negro, mais escuro, preto, mulato ou termos vexatórios, como crioulo, é relacionado a afinidades existentes entre os interlocutores, à posição social, a faixa etária e a valores, como respeito e autoridade”. (p.13).

Baseado nesse fato também pode ressaltar que quanto à cor da população brasileira, a metodologia adotada pelo IBGE⁵ identifica o indivíduo em cinco categorias de pertencimento racial: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Além de “branco”, “pardo” e “preto”, o IBGE passou a adotar, também, as categorias “amarelo”, em função da grande imigração de asiáticos e, desde 1991, a “indígena” que transformou o sistema que era apenas de cor em sistema racial. Mas, ainda assim, deve-se ter em mente que:

“[...] a cor desempenha vários papéis na classificação. O principal deles é funcionar como forma de aproximar a pertença racial dos indivíduos, pois é a marca mais importante considerada nas situações concretas para a definição dessa pertença”. (Osório, 2003. p. 23).

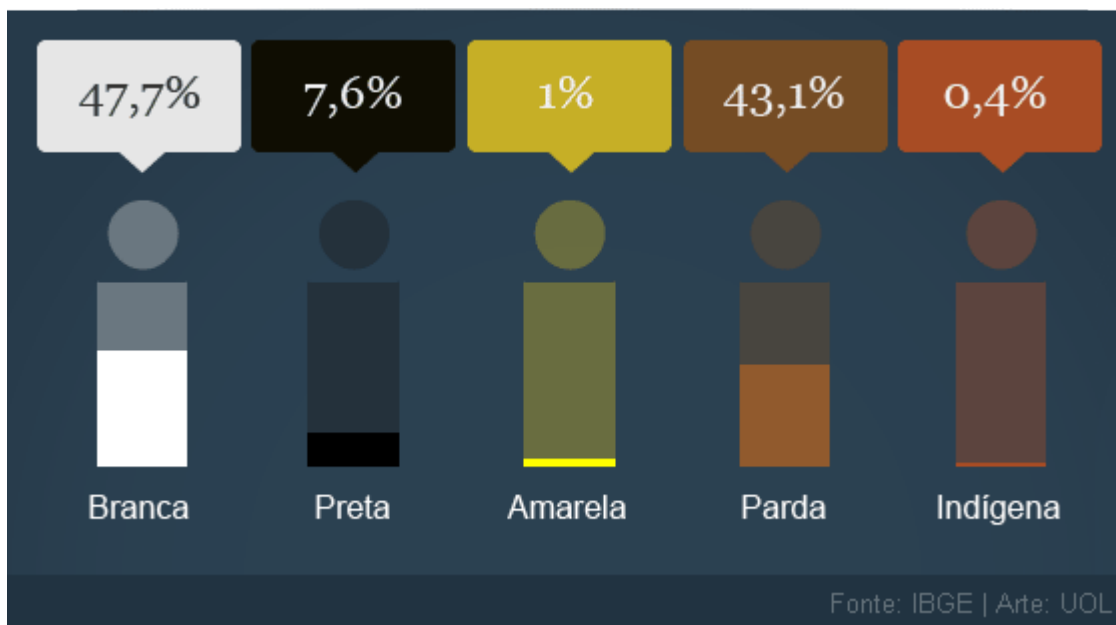
Pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), pretos e pardos são a maioria na sociedade brasileira, perfazendo um total de 50,7%. Isso é reflexo de uma determinada ideologia racial que, em dadas circunstâncias, foi legitimada como um bom indicador da realidade social.

No gráfico abaixo, podemos perceber que o número de pessoas que se declaram pretas, pardas, amarelas ou indígenas superou o número de brancos,

⁵ IBGE é a sigla do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf> (Acesso em 13/12/2017)

sendo a primeira vez que isso ocorre no Brasil, segundo o censo do IBGE em 2013.

Gráfico 1 – Divisão da população brasileira por raça



Fonte: Censo demográfico 2013, do IBGE

No sistema classificatório do IBGE, são empregados simultaneamente os métodos da autoatribuição e da heteroatribuição de pertença. Explicaremos melhor isso:

Método da **autoatribuição**, o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera. A autoatribuição, por exemplo, pode ser registrada pelo próprio sujeito em um formulário ou pode ser respondido ao entrevistador que a registra.

Método da **heteroatribuição**, outra pessoa define o grupo do sujeito. Observador externo, para determinar o tipo puro (genótipo) ou o tipo aparente (fenótipo).

Outra classificação que podemos considerar refere-se a Osório (2003):

- (1) **A identificação biológica** – Este método utiliza a análise de DNA para inferir a qual grupo racial teria pertencido os ancestrais de uma pessoa. Mesmo considerando os avanços da biologia, em especial, da

genética, este método não é utilizado nos levantamentos de informação social. Primeiro, pelo alto custo associado. Segundo, pois a diversidade humana, a despeito da uniformidade do genoma, é tão grande que, se fossem definidas raças com base em similitudes genéticas, provavelmente haveria tantas raças quanto existem línguas no mundo. Terceiro, e mais importante argumento, é o problema de que tal método não proporciona “correspondência entre as ‘raças’ que a genética pode oferecer e o que as sociedades entendem por raça”.

(2) **A autoatribuição** – Ainda que este método possa conter o viés da variação social da cor, existem recomendações internacionais para que ele seja preterido em função dos demais.

(3) **A Heteroatribuição** – É o método no qual a informação sobre a cor/raça é fornecida por outra pessoa. Esses dois últimos métodos são os preferidos nos levantamentos de informações nacionais.

Para Petruccelli (2012 p. 264) “essas categorias tornam inconsistentes e não retratam com fidelidade a quantidade de cores e etnias que caracterizam a sociedade brasileira”. Muitas polêmicas são levantadas sobre esta classificação, contudo, ainda não existe um consenso sobre tal ato.

Com relação ao relato acima, Sheriff afirma que:

“[...] quando usadas assim, essas palavras não categorizam nem classificam. Antes descrevem o que se considera como características físicas mais ou menos singulares da pessoa. Em outras palavras, são usadas de maneira essencialmente adjetiva, e não substantiva. Todas essas palavras contêm associações raciais, mas as palavras não transmitem intencionalmente uma noção concreta de identidade racial, e sim uma descrição provisória de aparência”. (2002, p.20)

Outra crítica ao IBGE é apresentada por Sansone (2003), que compreende que os estudos quantitativos não são contemplados nos levantamentos populacionais, pois, ao omitir as categorias populares há uma diminuição na complexidade que o tema exige. Usar a integração de métodos quantitativos e etnográficos nas pesquisas possibilitaria a compreensão da construção da identidade étnica.

Segundo Alves (2010), pardos e pretos são categorias de classificação da cor da pele tomadas a partir da auto identificação da pessoa que responde a pergunta do IBGE, não se tratando, portanto, de uma classificação biológica ou física com base no genótipo. Sendo assim, um entrevistador pode achar que a cor da pele de uma pessoa é preta, mas o próprio entrevistado pode se achar da cor parda ou branca.

De acordo com Domingues (2007) o Movimento Negro adotou oficialmente o termo negro designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim o termo deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos os ativistas, o que não acontecia tempos atrás. Nesse contexto é importante também destacar um termo que está em voga: o Colorismo⁶, que se opõe com o racismo, que identifica o indivíduo dentro de uma raça e lança o preconceito, e o Colorismo foca a cor da pele do indivíduo, permitindo assim que a sua tonalidade lhe ofereça mais ou menos privilégio diante da sociedade.

De acordo com Silva (2017), dessa forma a tentativa de se construir uma imagem positiva do negro é descartada no que tange ao Colorismo ocorrendo assim muita das vezes o acesso de pessoas de pele escura a certos lugares da sociedade, o que consequentemente bloqueia o acesso delas a serviços que lhes são de direito, enquanto cidadãos brasileiros.

Além disso, tem os aspectos fenótipos que é outra peculiaridade do Colorismo, ou seja, se o indivíduo, por exemplo, mesmo com a cor da pele mais clara, tiver cabelo crespo, nariz arredondado ou largo, aspectos físicos e outros traços da cultura africana, pode também sofrer preconceitos.

Ainda segundo Silva (2017) outro elemento destacado é a pessoa de pele clara afrodescendente, a mesma pode até sofrer discriminação, mas terá mais privilégios, o que significaria que ela não poderia desfrutar dos mesmos direitos que uma pessoa branca, mas ainda assim é mais “agradável” aos olhos da

⁶ Colorismo funciona como um sistema de favores, no qual a branquitude permite a presença de sujeitos negros com identificação maior de traços físicos mais próximos do europeu, mas não os eleva ao mesmo patamar dos brancos, ela tolera esses “intrusos”, nos quais ela pode reconhecer-se em parte, e em cujo ato de imitar ela pode também reconhecer o domínio do seu ideal de humano no outro.

DJOK, Aline. Colorismo, o que é, como funciona. Disponível em <http://blogueirasnegras.org/2015/01/27/colorismo-o-que-e-como-funciona/> Acesso em 28/12/17

branquitude, e por isso pode ser “tolerada” em seu meio, em outras palavras, a pessoa negra é tolerada, mas não aceita, pois, aceitá-la seria reconhecer que a diferença é existente.

Silva (2017) também afirma que, para tentar terem acesso aos espaços dos quais sempre foram excluídas, pessoas negras tentam se assemelhar às pessoas brancas, usando artifícios como alisamentos capilares, rinoplastia e coisas afins. Isso tudo para tornar-se menos “perceptível” para a branquitude e assim garantir a própria sobrevivência.

Conclui-se que assumir a identidade racial negra em um país como o Brasil, é um processo extremamente difícil e doloroso, considerando-se que os modelos “bons”, “positivos” e de “sucesso” de identidades negras não são muitos e os poucos casos existentes não são divulgados. Pode-se perceber que o respeito à diferença em meio à diversidade étnicas e racial ainda é frágil ou até mesmo inexistente.

CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL

2.1 Movimento Negro e a educação

Nesse subcapítulo a proposta é compreender como se deu entrada do/a negro/a no cenário educacional brasileiro no período entre o final século XVI e o início do séc. XX, e analisar as dificuldades geradas e vivenciadas por esse público, o acesso e permanência no sistema oficial de ensino, além de esclarecer as experiências de aproximação negra com o conhecimento e a cultura escolar, por meio do Movimento Negro⁷.

Com a ausência da população negra no meio acadêmico, Gomes (2011), destaca “que o acúmulo de saberes produzido pelo MN faz parte de uma história ancestral de luta e resistência que ganha ainda mais força na sua demanda pela educação”. (p. 15).

De acordo com Barros (2005), era evidente nas leis provinciais de 1837, a exclusão do negro/a no ensino público “[...] são proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º - as pessoas que padecem de moléstias contagiosas, 2º - os escravos e pretos ainda que livres ou libertos”.

Corroborando também Borges (2005),

“O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto no 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto no 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares.” (p. 48.).

Partindo desse princípio, a educação formal destinada a homens e mulheres africanos/as no Brasil no período colonial foi negada com o argumento de que eles só serviam para o trabalho braçal, incapazes de uma

⁷ O **movimento negro no Brasil** corresponde a uma série de movimentos realizados por pessoas que lutam contra o racismo e por direitos. Movimento Negro (ou MN) é o nome genérico dado ao conjunto dos diversos movimentos sociais afro-brasileiros, particularmente aqueles surgidos a partir da redemocratização pós-Segunda Guerra Mundial, no Rio de Janeiro e São Paulo. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/movimento-negro/>

filosofia de educação, na qual era destinada à classe aristocrática. (Rodrigues, 2008).

Ainda que nas condições de liberto/a, as opções educacionais eram escassas para o negro/a, dessa forma ele/a se via obrigado/a a renunciar sua identidade, suas raízes, modos de vida, tradições e costumes, trazendo com isso consequências muito sérias, inclusive a invisibilidade na história da educação, conforme afirma Ribeiro (2011):

“Quando se vive em um país em que, de acordo com dados oficiais, metade da população se auto classifica como negra, fica difícil compreender porque ela se encontra praticamente ausente das narrativas sobre história da educação. Difícil ainda entender a razão do desinteresse em conhecer como se deu historicamente a inserção dessa população no interior das instituições educacionais, os detalhes de suas vivências e experiências educativas e as especificidades da sua história da educação”. (p.50).

De acordo com Lopes (1995), é preciso afirmar que os reflexos da escravidão não foram de todos dissipados, não garantindo assim aos negros/as o acesso à educação, como afirma Louro (2007):

“Para a população de origem africana, a escravidão significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência. As sucessivas leis que foram lentamente afrouxando os laços do escravismo, não trouxeram como consequência direta ou imediata oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século [XIX].” (p.445).

Pouco se deu importância à visibilidade do negro no cenário educacional, tal fato fica elucidado em Veiga (2008):

“Sobre a escolarização de negros e mestiços ao longo do século XIX, poucos estudos foram realizados de maneira que dessem visibilidade a outra possibilidade de vida dos afrodescendentes que não associada ao mundo da escravidão ou da marginalidade. Ainda assim, observa-se em geral certo espanto dos historiadores quanto ao fato de haver negros que soubessem ler, escrever e/ou contar. Contudo, tal procedimento precisa ser mais bem problematizado. ” (p. 503).

Florestan Fernandes (1978) corrobora com as ideias de Veiga (2008) quando diz que:

[...] “a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista”. (p. 20).

Moura (1994) destaca que havia registros de jornais da imprensa negra que mostravam a capacidade intelectual do público negro. Durante todo o tempo em que os jornais circulavam, as atividades da comunidade negra brasileira, principalmente as de São Paulo, ali se refletiam “[...]. A preocupação com a educação é uma constante. O negro deve educar-se para subir socialmente [...]. Em todas as publicações é visível a preocupação com uma ética puritana capaz de retirar o negro de sua situação de marginalizado” (2002, p. 6).

Num país onde a população é composta pela maioria de negros como já citado, ainda existe desigualdade no espaço acadêmico/escolar entre negros e brancos. Com o processo de dominação ocorrido a partir do século XVI, sabe-se que a história do negro brasileiro foi negligenciada, repercutindo até os dias de hoje. Portanto, o MN surge na tentativa de propor a comunidade negra mais visibilidade quanto ao processo de escolarização.

No que diz respeito ao MN e seus significados, segundo Domingues (2007), pode ser entendido como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade étnico-racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação. (p. 102.)

Para Silva (2008), no sentido da resistência à discriminação, o MN surge na cena política brasileira, propõe pensar e atuar na defesa das políticas educacionais do país, e a forjar alternativas para o enfrentamento das desigualdades. Com a chegada do século XX estes movimentos se

organizaram de forma aguerrida e resoluto pelo o direito a escolarização. A comunidade negra enxergava na educação o caminho para sua aceitação, seu reconhecimento, sua valorização. A educação era um aspecto primordial que deveria ser alcançado. Segundo Cavaleiro (2005):

“A resistência negra tem se fortalecido, a ponto de atualmente não ser mais possível, num debate lúcido, a defesa da imagem da sociedade brasileira como um exemplo de democracia racial. Por meio de pressão e atuação incessantes, o movimento negro organizado denunciou as condições de vida da população negra brasileira, evidenciando, entre outras coisas, que o acesso e a permanência dessas pessoas no sistema educacional são permeados por uma série de entraves”. (p. 9)

Mesmo com todas as tentativas de mudanças no cenário educacional, Pinto (1992) ressalta que estas tentativas dos movimentos negros foram ignoradas:

“As iniciativas dos grupos negros são sistematicamente ignoradas, dentre elas, criação de escolas, centros culturais, engajamento em campanhas de alfabetização ou mesmo propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado”. (p. 47)

Ainda segundo Pinto (1992), no final da década 1970 a 1960 ocorreram várias reformas estaduais com novas propostas pedagógicas de ensino. Partindo desses fatos históricos marcantes:

[...] no final da década de 1970, a ênfase na questão educacional dada pelo movimento negro situou-se na denúncia do ideal de branqueamento implícito veiculado nos livros didáticos e nas escolas, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao negro, ao seu modo de ser, às suas habilidades, da tendência em enfatizar a sua docilidade, esquecendo-se de todo o movimento de resistência, e, ainda, da omissão dos interesses subjacentes à Abolição (p. 26).

Nesse sentido, Silva (2008) afirma que tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos negros era preciso lutar para tentar alcançar a igualdade. Portanto, deveriam unir as forças e batalharem por seus direitos, por meio de reivindicações, sendo vistos assim como agentes sociais capazes, e não de capacidade reduzida como eram taxados. Entenderam que a educação foi um instrumento necessário para a desconstrução da desigualdade, contribuindo assim para o respeito, a dignidade e o reconhecimento. Silva (2008) confirma este cenário:

“Uma vez evidenciadas as diferentes faces do racismo e os caminhos que este se encontra para enraizar-se nos diversos espaços públicos, no caso o sistema escolar, as ações do Movimento Negro Unificado, a partir da década de 1990, tornaram-se cada vez mais intensas no sentido, agora não mais só de denúncia, mas também de cobrança de atitudes dos governos e órgãos públicos no que toca ao combate aos processos de discriminação nos espaços sociais”. (p.99)

Essas tentativas de aproximação da escola por meio do MN propiciaram a valorização desta população como também novas perspectivas de futuro e outros patamares das relações sociais. (Pinto, 1992)

Pinto (1992) apresenta alguns eventos nacionais que se destacaram e foram organizados pelo Movimento Negro:

- I Encontro Nacional sobre a Realidade do Negro na Educação, realizado em Porto Alegre de 25 a 27 de outubro de 1985;
- VIII Encontro de Negros do Norte e Nordeste, realizado em Recife de 29 a 31 de julho de 1988;
- I Simpósio sobre a Questão Educacional do Negro no Estado de São Paulo, de 4 a 6 de novembro de 1988;
- II Encontro de Negros das Regiões Sul e Sudeste, realizado em São Paulo de 7 a 9 de outubro de 1989;
- Seminário: Mulher Negra – Mito e Realidade, realizado em São Paulo, de 8 a 10 de junho de 1990;
- I Encontro Nacional das Entidades Negras, realizado em São Paulo de 14 a 17 de novembro de 1991.
- À medida que o Movimento Negro se processou historicamente, foi crescendo a postura e ação do negro no campo educacional. Porém, há muito a fazer conforme é apresentado no Gráfico 2, que demonstra a evolução no percentual de brasileiros analfabetos, desdobrado por raça, entre 1991 e 2010.

Nesse processo de desigualdade, quanto à questão no âmbito educacional, leva-se em conta o alerta de Gomes (2011):

“A educação continua sendo um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil. A articulação entre a educação escolar e os processos educativos que se dão fora da escola, nos movimentos sociais, nos processos políticos e nos grupos culturais se configura, atualmente, mais do que antes, como bandeira de luta dos setores considerados progressistas. Além disso, quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que deve garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais”. (p.01).

Nesse contexto olhar para ausência de negros/as no contexto escolar é refletir a trajetória que eles têm na educação e entender que a formação educacional é um importante instrumento para assegurar o empoderamento da população negra.

2.2 O papel transformador da educação social para uma política mais inclusiva

Ressalta-se aqui nesse subcapítulo, como o papel do educador social pode contribuir para que negros/as sejam vistos como agentes sociais capazes não só de criticar a situação de desigualdade e hierarquização social em que se encontram, mas também e, sobretudo, capazes de construir políticas que caminham para a construção da condição de igualdade em todas as esferas sociais.

Conforme Gasparini (2007), o educador social precisa, antes de tomar alguma decisão, ser capaz de fazer a leitura dos contextos de forma ampla e globalizada para se chegar o mais próximo da realidade. Atuar de forma crítica e aprender com suas vivências e prática diária, procurando compreender os conflitos para que estes sirvam como combustível para uma transformação efetiva. Para pensar em Educação Social, é necessário, portanto, repensar a educação.

Dessa forma, Araújo (2012), também afirma que:

“O educador social precisa desenvolver saberes docentes que orientem suas práticas a partir de formação específica, definindo seu papel na realização das atividades, reconhecendo as características e necessidades dos educandos e, não apenas cumprindo, mas também estudando e refletindo sobre os processos de planejamento, avaliação, sistematização e instrumentos de acompanhamento e registro de suas ações”. (p. 77).

Partindo desse princípio, sabe-se que educador social sendo o profissional que trabalha com utentes em situação de vulnerabilidade, os quais são participantes de programas e projetos sociais, não é satisfatório que ele apenas tenha domínio pedagógico ou boa intenção, mas que também, saiba pautar as suas ações no âmbito político.

Para as questões étnicas raciais o educador social deve estar aliado ao diálogo transformador, conforme afirma Fernandes (2016):

O sentido de educar abrindo-se para africanidades é primordial por permitir um diálogo transformador e humanizador. Abrir-se para as africanidades permite a todos, e não só aos negros, a aquisição de conhecimentos calcados na tradição e na memória, e assim estabelecer um contraponto à cultura eurocêntrica presente na escola”. (p. 115).

Dentro do processo inclusivo, o papel do educador social tem fundamental importância na aplicação da Lei⁸ 10.639 de 09 de janeiro 2003, que aborda de forma obrigatória a inclusão do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio das escolas brasileiras públicas e particulares. Esta foi uma conquista do MN que, há muito tempo, lutava por uma valorização das origens étnicas do povo negro brasileiro. Sobre isso, Pereira (2007) destaca:

“Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no ensino aprendizagem de determinados saberes, mas, para, além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras tantas maneiras de viver e de saber”. (p.15).

Algumas iniciativas são tomadas como a implementação dessa lei, cujo objetivo é o reconhecimento da população negra, da sua cultura, da sua história e da sua luta. Para isso, Romão (2005) corrobora:

“O acesso dos negros à escola era parte da política que se torna tradição na educação, quando se introduzem práticas pedagógicas com um caráter fortemente disciplinar, que visavam a infundir comportamentos tidos como adequados e desqualificar sujeitos portadores de uma cultura diferenciada do modelo europeu, que se pretendia atingir”. (p. 14).

Com o objetivo de resgatar a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, a Lei 10.639/03 representa uma grande contribuição para o Brasil. Por ser federal, ela tem peso legal de obrigatoriedade. É uma ferramenta que garante a todos os brasileiros o direito de acesso a conteúdos que colaboram com a formação pessoal e profissional dos negros/as, em termos culturais, históricos de formação da nacionalidade brasileira e

⁸ Sobre a íntegra da Lei 10.639/03, se encontra disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm

identidade racial e ao mesmo tempo são conteúdos que mudarão a visão sobre a presença negra no Brasil, além de abrir perspectivas para as novas gerações.

É importante frisar que não é uma Lei de negros para negros, mas ela também efetivamente garante o direito e a necessidade de os brasileiros conhecerem as histórias e culturas em termos de matrizes africanas, permitindo assim conhecer a trajetória de vários povos africanos, em especial aqueles que ajudaram a construir a história brasileira, bem como a sua contribuição para a formação dessa sociedade. Quanto a isso reforça Pereira (2007):

“No que tange às culturas afrodescendentes, é importante aprendê-las dentro do princípio da diversidade, já que, em função dos diferentes grupos culturais africanos que aportaram no território brasileiro, se desenharam aqui modelos diferenciados de culturas afrodescendentes”. (p. 59).

Entretanto, observa-se que a Lei 10.639/03 não está sendo aplicada efetivamente, pois, as raízes africanas, a história de pertencimento racial, as vivências, cultura e religiosidade desse povo não têm sido valorizadas como deveria. Para Amâncio (2013) ela é uma ferramenta como prática pedagógica, sim, porém demanda uma série de iniciativas, como curso de formação de professores, oficinas pedagógicas, e de uma série de processos de atualização profissional.

Amâncio (2013) ainda afirma que em vigor há mais de 10 anos e apesar da sua importância, a Lei ainda enfrenta dificuldades para se tornar uma realidade na sala de aula. A aplicação no Brasil ainda é irregular, e um dos fatores que contribui para esse quadro é a ideia de que existe igualdade racial no país e que a desigualdade é apenas econômica. Na sociedade brasileira há ainda, um imaginário coletivo de que não existe racismo, por sermos um país com tanta diversidade cultural, étnica e racial. Contudo, essa é uma realidade que dificulta, muitas vezes, a compreensão de legisladores, pesquisadores, gestores, professores e a sociedade de um modo geral, em termos de seriedade a respeito da Lei.

Para a valorização da cultura afrodescendente é de suma importância à aplicação da lei 10.639/03 em sala de aula, e, sem dúvida, é uma forma de quebrar o silêncio que reinou durante décadas dentro da escola a respeito da questão do negro. É uma oportunidade histórica de reparar danos que se repetem há alguns séculos. Por meio dela, o educador social pode contribuir para construção de novas relações sociais e possíveis mudanças no que diz respeito à depreciação das pessoas negras. É uma maneira de mostrar que a origem do negro não está apenas limitada na condição de escravo, por causa dos processos coloniais, conteúdos esses que são estudados sistematicamente nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, uma forma colaborativa do educador social é fazer com que estereótipos e características engessadas quanto ao negro/a tenham uma nova percepção, mostrando que independente da participação política ou do pertencimento racial, (pois não é uma Lei de negros para negros como já citado), todos têm o direito e o dever de se envolver e conhecer a trajetória dos povos africanos.

Com isso entende-se que o resgate da cultura negra na formação da sociedade brasileira, embora ainda muito a fazer, irá permitir o aumento do número de negros no meio acadêmico. E um dos principais protagonistas para este resultado, é o sistema de cotas raciais, próximo assunto a ser discutido.

CAPÍTULO 3 - AS COTAS RACIAIS COMO UMA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA.

Sobre o tema, Valentim (2012) afirma que o sistema de cotas raciais como política legitimadora da exclusão pode ser considerado um avanço para a inserção de negros nas universidades e reacende o tema da democratização de acesso. Partindo dessa reflexão, a pretensão é abordar alguma contribuição das cotas raciais.

De acordo com Valentim (2012), o MN trabalha em busca de reconhecimento do valor da população negra, de sua cultura e da igualitária distribuição de oportunidades. E foi em razão destas reivindicações, que foram idealizadas e implementadas as cotas raciais nas universidades públicas, com vistas a integrar essa comunidade em instituições de ensino gratuito e de qualidade e, por meio da educação, auxiliá-los a buscar melhores posições no mercado de trabalho e na sociedade de classes, bem como formar exemplos de negros nas posições de maior status.

Munanga (2002, p.35), entre diversos outros defensores das políticas de ação afirmativa com delimitação de cota racial, assegura que, “a própria Constituição de 1988 determina a ‘discriminação positiva’, com vistas a amparar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a igualdade racial na sociedade brasileira”.

Para Hasenbalg (1988):

“Embora negros e mulatos estejam sujeitos aos mesmos mecanismos de dominação de classe que atingem outros segmentos da sociedade, as pessoas de cor sofrem uma desqualificação peculiar e desvantagens competitivas que provém de sua condição racial”. (p. 20).

Da Matta (1997) também argumenta que é a favor das cotas:

“Eu sempre fui a favor das cotas. Eu, nos Estados Unidos, cansei de ver fotografia de ministério brasileiro em que não havia imagem de um negro. Cansei de ir a congressos para falar para empresário, que você via na plateia dois ou três negros. Eu cansei, no mundo acadêmico não tem. Então, nos Estados Unidos me cobravam isso”. (p.28).

As ações afirmativas se baseiam nas ideias de Aristóteles⁹ que basicamente significa tratar desigualmente os desiguais para se promover a efetiva igualdade. Por exemplo, se duas pessoas vivem em situações desiguais, não se pode aplicar o conceito de igualdade porque concretamente é a desigualdade que se verifica entre elas. Aquela pessoa que está em situação de desigualdade precisa de mecanismos que visem o acesso dela à cidadania.

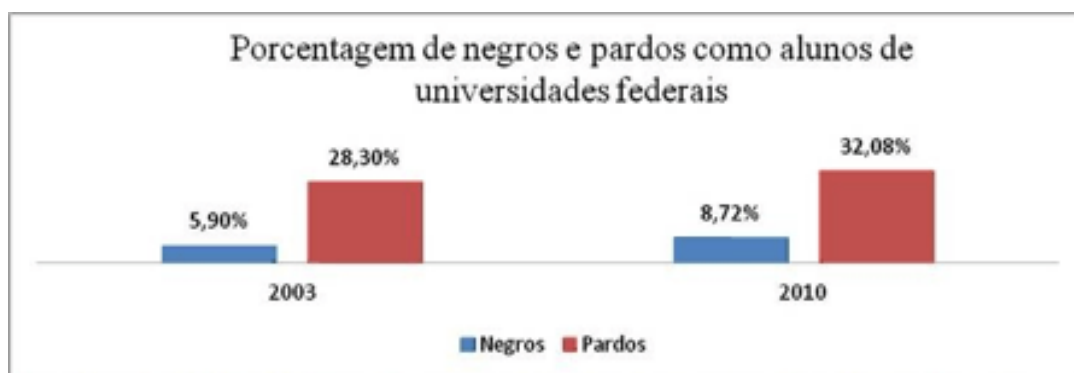
Segundo Menezes (2015), as cotas são a correção de uma desvantagem histórica e não são uma vantagem. Para se ter uma ideia, antes delas, ou seja, até 1999, apenas 2,2% de pardos e 1,8% de negros tinham concluído universidade no Brasil; após as cotas, este número subiu para 11% e 8,8% respectivamente.

Ainda citando Menezes (2015), a autora traça um histórico e aborda que para amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais, as cotas raciais foram implantadas em alguns países. Os Estados Unidos foi o primeiro país a inserir as cotas, em 1960 já a introdução da cota racial na sociedade brasileira foi nos anos 2000, quando universidades e órgãos públicos começaram a adotar tal medida em vestibulares. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira instituição de ensino no Brasil a adotar o sistema de cotas raciais, em 2003, por meio de uma lei estadual aprovada em 2001. Já a Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira federal a adotar as cotas, em junho de 2004. Hoje há uma representação desta ação afirmativa baseada em raças na maioria das universidades federais.

Mesmo diante de toda polêmica, as cotas raciais já são realidade e apresentam benefícios, como podemos analisar no gráfico 3. Os dados apresentados demonstram um grande crescimento do percentual de negros e pardos a frequentar universidades a partir da implantação das cotas.

⁹ Aristóteles (384 – 322 a.C.). Principal filósofo da Grécia Antiga. As obras de Aristóteles que sobreviveram desde a antiguidade através da transmissão de manuscrito medieval são coletados no *Corpus Aristotelicum*. Esses textos, ao contrário de obras perdidas de Aristóteles, são tratados filosóficos técnicos de dentro da escola de Aristóteles. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arist%C3%B3teles> Acesso 20 de janeiro 2018.

Gráfico 3 – Percentual de negros e pardos nas universidades federais



Fonte IBGE 2013

Azevedo (2004) se contrapõe às ideias favoráveis apresentadas até então, gerando, assim, discussões e polêmicas. De acordo com o autor:

“É preciso rechaçar qualquer medida de classificação racial pelo Estado com vistas a estabelecer um tratamento diferencial por raça, ou, para sermos mais claros, os direitos de “raça”. Tal como na atual discussão sobre o desarmamento de população, minha posição é que não se combate a arma com outra arma, ou seja, não se pode pretender combater o racismo com a racialização oficial da população. Muitos que enveredam pela defesa da cota racial consolam-se com a ideia de que “se trata de uma política emergencial”, temporária. Mas, evidentemente, não se convoca oficialmente a população para ela definir-se em termos de raça negra/branca, em termos de usufruto de direitos para um belo dia decretar a todos: esqueçam a raça, ela não passa de uma invenção”. (p. 23).

Gilroy (2000) diz que, “a ação política contra as hierarquias sociais seria muito mais efetiva caso fosse expurgada de qualquer respeito pela ideia de raça.” (p.13).

Para Munanga (2002, p.32), “apesar das críticas contra a ação afirmativa, a experiência das últimas quatro décadas nos países que a implementaram não deixam dúvidas sobre as mudanças alcançadas.”. Para ele, é muito importante a implementação destas políticas de cotas, pois poderá tornar-se um instrumento eficaz de transformação social

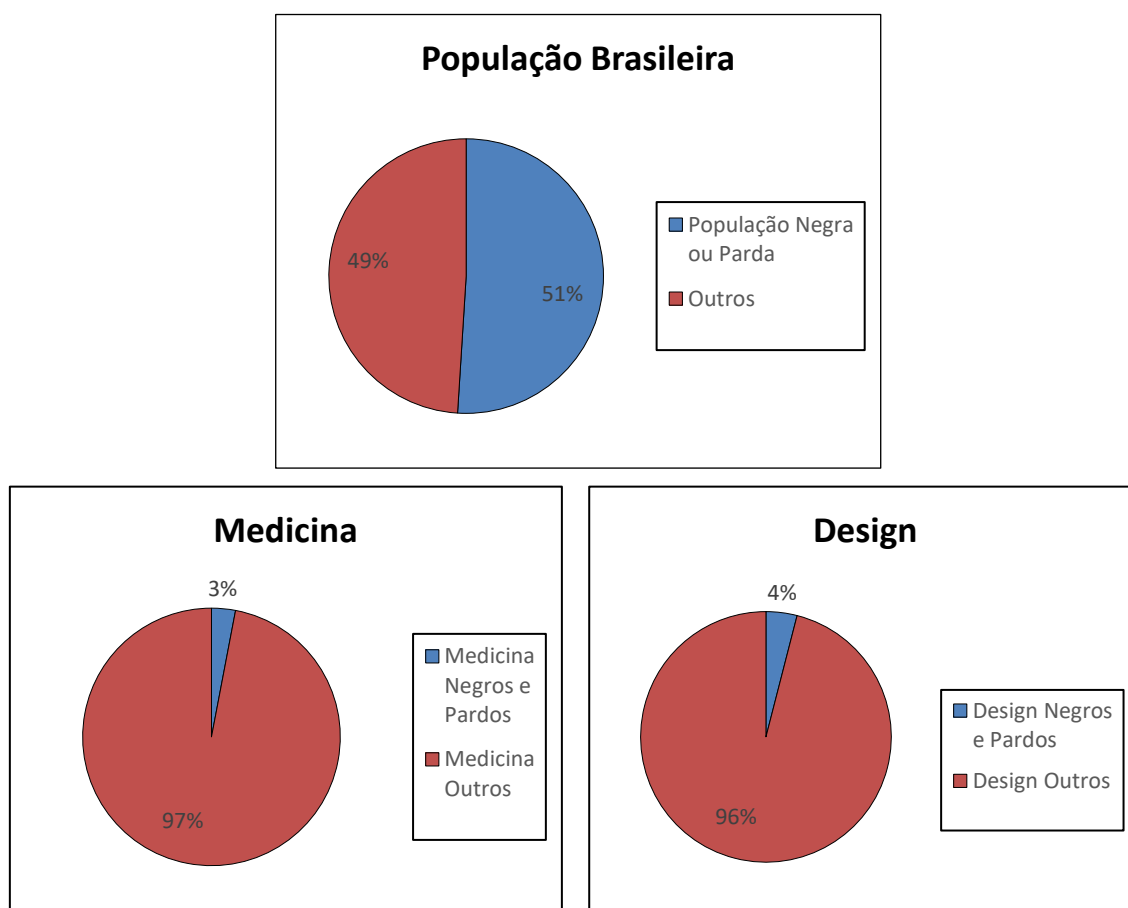
De acordo com as posições citadas acima, os argumentos a favor ou contra as cotas raciais são diversos, causando inquietudes em decorrência da forma como estas são abordadas, e muitas vezes permitem que a palavra cotista se torne pejorativa, como se os dependentes das cotas não fossem

capazes. Goffman (2008) explica que aqueles que podem encobrir essa marca que acenderam a universidade por meio de cotas, são os desacreditáveis.

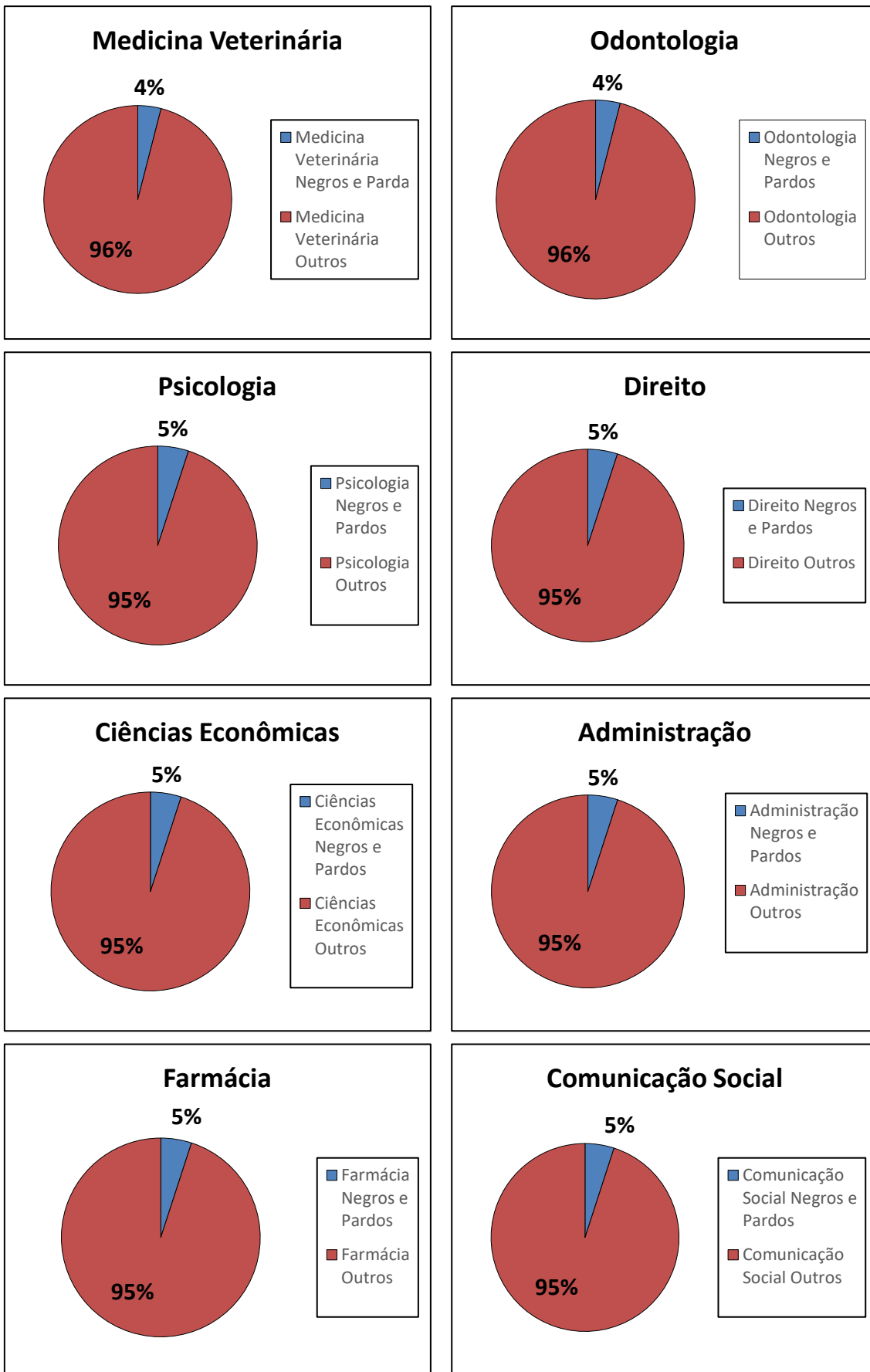
Segundo IBGE (2013), quando se trata de educação, a desigualdade entre negros e brancos ainda é grande no Brasil. Como já foi citado, a população (negra) que corresponde a 50% do país inteiro também corresponde a 3% dos formados em medicina (por exemplo).

O gráfico 4 apresenta os dados do Inep¹⁰ (2010), onde são apresentados os cursos e as respectivas porcentagens de alunos negros e pardos formados.

Gráfico 4 Cursos e as respectivas porcentagens de alunos negros e pardos formados.



¹⁰ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/relatorios>



Fonte: Dados do Enade/INEP 2009 e 2010

Os dados acima indicam que cursar o ensino superior, especialmente nas universidades públicas do Brasil, indica ser prerrogativa dos jovens não negros. Nessa lógica, Guimarães (2003) salienta:

“Todos os dados disponíveis mostram que a população de jovens que se definem como “pardos” e “pretos” nas universidades brasileiras, principalmente naquelas públicas e gratuitas, está muito abaixo da população desses grupos de cor residente nos estados e cidades onde estão localizadas essas universidades. (p.1).”

Verificado então as informações sobre as ações afirmativas vigentes no país, principalmente a de cotas raciais na universidade, a bibliografia ainda é restrita sobre este tema, pelo fato de ser uma lei¹¹ que permeia a menos de 7 anos aqui no Brasil.

Encaminha-se então a pesquisa para os procedimentos metodológicos e as conclusões finais, certo que, após o resumo histórico, o referencial teórico e a coleta de dados no IFB demonstrando representatividade dos docentes negros e manutenção da qualidade acadêmica, poderemos passar a discutir todos os dados em um panorama geral, buscando respostas aos objetivos específicos da pesquisa.

¹¹ Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto deste ano, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

CAPÍTULO 4 – ESTUDO REALIZADO

4.1. Objetivos do Estudo

O número de professores negros/as no meio acadêmico ainda é muito ínfimo, para um país como o Brasil de composição multirracial e multiétnica. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), somando-se as categorias de cor “preta” e “parda” 50,7% dos brasileiros são negros.

Praxedes (2009) observa que à medida que se avança nas carreiras universitárias, “as cifras diminuem ou nenhum professor ou professora desse grupo étnico-racial é encontrado” (p.17).

Ao definir como objeto de estudo a representatividade do docente negro por meio de uma investigação da sua trajetória acadêmica e profissional, incluindo sua identidade¹², onde tal conceito orientou para estruturar o viés das perguntas realizadas nas entrevistas no sentido de visualizar a presença de docentes negros no IFB e entender suas trajetórias, bem como, as dificuldades, enfrentamentos, vivências e saberes até chegarem a ser professores no IFB.

Com isso, ressalta-se que o objetivo geral desta dissertação está em investigar as trajetórias acadêmica e profissional de docentes negros/as do Instituto Federal de Brasília recolhendo as suas sugestões para a definição de um projeto de intervenção. Apresentam-se como objetivos específicos:

- Levantar as dificuldades sentidas (por serem negros/as) na sua trajetória acadêmica e profissional;
- Analisar qual a percepção dos docentes sobre a lei de cotas;
- Recolher sugestões desses docentes para melhoria da implementação de políticas afirmativas no IFB.

¹² Entende-se o conceito de identidade como: o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política. Ou seja, tem a ver com a história de vida (socialização/educação) e a consciência adquirida diante das prescrições sociais raciais ou étnicas, racistas ou não, de uma dada cultura. (Oliveira, 2004).

4.2 Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa pretendeu-se compreender e interpretar a representatividade do docente negro no Instituto Federal de Brasília, desenvolvida por meio de uma pesquisa de campo com os professores negros.

Para a classificação da pesquisa, de acordo com Gil (2010) e Vergara (2007), existem duas categorias para a metodologia: quanto aos fins e quanto aos meios. Quanto aos **fins**, a presente pesquisa foi exploratória, pois favorece o conhecimento de um fenômeno com a finalidade de torná-lo mais explícito.

Desta forma, a pesquisa se coloca também de forma descritiva, porque visou amplificar a visão dos docentes sobre sua representatividade em face às limitações que historicamente a população negra se encontra.

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa são ancorados pela concepção epistemológica dos Estudos Culturais¹³, que se preocupam com a visibilidade da cultura de diferentes grupos sociais e que podem se articular com uma abordagem de natureza qualitativa. Essa abordagem se propõe a responder às questões particulares das Ciências Sociais (Aplicadas), trabalhando com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tais fatores podem corresponder a um espaço mais aprofundado das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Também assume características da perspectiva interpretativa de pesquisa, que considera a história e a cultura do lugar e das comunidades do local, sem perder de vista a história e a cultura de matriz africana, que considera a sucessão de gerações e de grupos ancestrais (Cunha, 2008).

Como já pontuado anteriormente, os estudos culturais nortearam essa pesquisa, pois autores como Homi Bhabha (2010) propõem uma crítica das relações de poder as entendendo como híbridas e em sentido multilateral apontando a impossibilidade da totalização da estrutura global e totalizadora. A

¹³ Autores que tratam em suas obras Estudos Culturais: HALL, Stuart com Cultural studies and its theoretical legacies (1996), HOGGART, Richard com The Uses of Literacy (1957), WILLIAMS, Raymond com Culture and Society (1958)

partir desse ponto de vista, analisar como se dá a representatividade do docente no local pesquisado.

A pesquisa foi analisada qualitativamente, por meio do método de Análise de Conteúdo. De acordo com Bardin (1977, p. 38), “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Quanto a análise qualitativa Dias (2005, p. 1), corrobora:

“Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, de natureza social e não tende à quantificação. Normalmente, são usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa”.

Sabe-se da complexidade da proposta da análise de conteúdo, mas alguns autores utilizaram-se suas ideias principais para categorizar e identificar conceitos que não estavam explícitos no discurso dos entrevistados.

Quanto aos **meios** de investigação, a pesquisa foi de campo, pois é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Para tanto, articulou-se estes aportes contemplando a aplicação de um questionário semiestruturado, a observação e a realização de entrevistas com os docentes da instituição destacada para este estudo.

Com o propósito de descobrir o número total de docentes negros no IFB, a pesquisadora fez, por meio de uma pesquisa documental, o levantamento de tais informações, foi feito através do servidor responsável pelo setor de Direção de gestão e pessoas (DRGP) que autorizou o acesso às fichas admissionais dos servidores docentes negros de todos os *campi* com o aval do Reitor. Para isso foi feito um documento (anexo IV) de solicitação.

. Do total de 544 docentes do Instituto Federal de Brasília, há somente 38 negros, ou seja, 6,99% do total de docentes se declararam negros. Dessa forma deu-se prosseguimento à etapa seguinte da pesquisa.

O caminho da obtenção de dados dos participantes desse estudo foi por meio de questionário (anexo I) semiestruturado de múltipla escolha realizado

no Google Drive¹⁴. No primeiro semestre de maio 2017, o questionário foi enviado para os 38 docentes, sendo que 11 deles responderam. De acordo com Rampazzo (2005, p. 115):

“São perguntas fechadas, mas que apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto. A técnica da escolha múltipla é facilmente tabulável e proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas. A combinação de respostas múltiplas com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação. ”

O alvo do questionário foi a coleta de informações acerca do perfil dos docentes negros que integram a Rede IFB. Antes de iniciar a aplicação, foi informado aos docentes por meio de e-mail, sobre o objetivo da pesquisa, como também foi informado sobre algumas orientações para melhor desenvolvimento do trabalho.

Sobre as entrevistas realizadas, cabe ressaltar que a técnica utilizada foi a semiestruturada, organizada em guião previamente testado (anexo II), para resgatar partes da biografia dos professores, uma vez que se privilegiou a investigação sobre suas experiências a partir do tema das relações raciais. Para Triviños (1987, p. 146) “a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. ”

O guião como posteriormente a análise se basearam neste ponto encontrado em Guerra (2006).

“A questão mais importante do guião na sua construção é a clarificação dos objetivos e dimensões de análise que a entrevista comporta. ” (p. 53)

Nas entrevistas, foi possível a aproximação de alguns aspectos da história de vida e de suas trajetórias¹⁵. Os entrevistados compartilharam não só parte

¹⁴ É uma ferramenta do Google de disco virtual que permite o armazenamento de arquivos na nuvem do Google. Além de outras funcionalidades o Google drive permite a criação de questionário de pesquisa, sendo possível coletar de forma organizada e automática. Disponível: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/> Acesso em 13/12/2017

¹⁵ O método da história oral utiliza diferentes técnicas de entrevista para dar voz a sujeitos invisíveis e, por meio da singularidade de seus depoimentos, constrói e preserva a memória coletiva. Pesquisadores que trabalham com história oral na Europa, e mais especificamente na Alemanha, utilizam as terminologias "biografia" e "trajetória de vida" como procedimentos metodológicos dessa abordagem. Born, Krüger e Lorenz-Meyer (1996) afirmam que a pesquisa relacionada com trajetórias de vida é uma

de sua história escolar e profissional, pontos de vista sobre educação e relações raciais, mas também, remeteram a fatos remotos que marcaram suas vidas. Nesse sentido, Ludke (1998) afirma que:

“... a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de alcance mais superficial, como o questionário.” (p.34)

Por meio dos fragmentos colhidos, buscou-se fazer uma reflexão crítica em torno das entrevistas gravadas e transcritas e textualizadas, ou seja, tabela de categorias (anexo III), Poirier e Valladon (1983, p. 216, como citado em Guerra, 2006, p. 80), categoria significa “uma rubrica significativa ou uma classe que junta, sob uma noção geral, elementos do discurso.” As categorias permitiram selecionar trechos/fragmentos dos relatos dos professores e professoras considerados significativos para o encaminhamento de algumas possibilidades de respostas ao problema da pesquisa. O intuito nesse momento foi deixar emergir vestígios das falas dos docentes que direcionassem, de algum modo, à análise dos resultados.

A análise documental foi feita por meio de levantamento bibliográfico inerente ao tema, incluindo dessa forma, livros, periódicos, relatórios, teses, dissertações e demais materiais disponibilizados na internet. As fontes foram diversificadas e estas contribuíram para o entendimento da trajetória e dos percalços escolares dos negros na sociedade brasileira. Gil (2010, p. 30) enfatiza que a “pesquisa documental é utilizada em praticamente todas as

área relativamente nova na sociologia, tendo como ponto de partida a mobilidade social, bem como a trajetória das mulheres que iniciam uma carreira profissional e a mudança de *status* e de rotina que isso acarreta em suas vidas: interrompem sua carreira profissional porque decidem ter um filho, constituir família, ou optam em sair do emprego. (GONÇALVES, 2007). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802007000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 13/12/2017

Ciências Sociais e constitui um dos delineamentos mais importantes no campo da História e da economia. ”

As entrevistas foram desenvolvidas em fevereiro de 2017 com seis docentes do Instituto Federal de Brasília – IFB, que se disponibilizaram a participar, e foram realizadas em duas semanas após os contatos. O aviso foi feito por e-mail, ressaltando que a participação consistiria em narrar sua trajetória acadêmica e profissional, especificamente sobre os desafios, as dificuldades, as conquistas e as realizações vivenciadas no tocante a sua atuação profissional como docente no IFB.

Conforme a metodologia em Guerra (2006, p.38): “as entrevistas devem ser realizadas num lugar neutro para que não haja interferência ou geração de problemas”. Tendo como base essa teórica, optou-se em realizar as entrevistas no dia e horário marcado, na própria instituição, ou seja, cada um no seu *campi*, exceto a docente 2 no qual a entrevista foi realizada em sua residência. Antes de a entrevista ser realizada, os entrevistados receberam uma de consentimento (anexo V), que informava que a entrevista seria gravada e posteriormente transcrita para fins de interpretação.

Todos os seis docentes foram solícitos e abertos ao diálogo, e consideraram de forma unânime o tema como relevância social. Não houve nenhuma dificuldade em entrevistá-los.

Face ao exposto, o subcapítulo a seguir irá caracterizar os participantes do estudo, para um maior entendimento do campo investigado.

4.4. Contexto e caracterização dos sujeitos da pesquisa

4.4.1 O Instituto Federal de Brasília

Para a apresentação e discussão, descreve-se aqui um perfil da instituição a título de contextualização, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).¹⁶

O primeiro passo para a criação do Instituto Federal de Brasília - IFB foi dado em 2007, por meio da Lei nº 11.534, de 2007, no Colégio Agrícola¹⁷ de Brasília, nesse interim ele passa a constituir-se em Escola Técnica Federal, uma entidade de natureza autárquica, vinculada ao Ministério da Educação. Integrando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o IFB foi criado a partir desta transformação. Em dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 criou o Instituto Federal de Brasília IFB, passando a compor a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, existente em todo o Brasil. é uma instituição de ensino pública brasileira, vinculado ao Ministério da Educação, também considerado um órgão educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino. A instituição é formada por uma Reitoria e 10 *campi* distribuídos pelo Distrito Federal: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Recanto da Emas e Taguatinga O IFB se norteia pelos seguintes princípios:

- I. Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência, gestão participativa e democrática;
- II. Verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão;

¹⁶ BRASIL, Ministério da Educação, Instituto Federal de Brasília. Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI 2014/2018

¹⁷ O Colégio Agrícola de Brasília foi criado pelo Governo Federal em 17 de fevereiro de 1959, nos termos da Exposição de Motivos nº 95, publicada no DOU de 19 de fevereiro de 1959, tendo como objetivo ministrar cursos regulares do antigo ginásio e colegial profissionalizante agrícola. Inaugurado em 21 de abril de 1962, então denominado Escola Agrotécnica de Brasília, por força da Lei nº 4.024 /1961 passou a se chamar Colégio Agrícola de Brasília - CAB. 2)

- III. Eficácia nas respostas de formação básica e profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais;
- IV. Inclusão de pessoas com deficiências e necessidades educacionais especiais;
- V. Natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.

São finalidades e características da instituição:

- I. Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II. Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III. Promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV. Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V. Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI. Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino,

oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

- VII. Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- VIII. Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. ”

4.4.2 IFB e admissão de docentes

Segundo o Regimento¹⁸ Interno do IFB, a admissão, a qualquer título e a renovação de contrato dependerá de proposta do Diretor-geral do campus interessado, e será objeto de coordenação e supervisão da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional (PRDI) e da Pró-Reitoria de Ensino (PREN).

Os cargos da carreira docente do quadro permanente serão criados para cada campus, mediante autorização do Ministério da Educação e proposta do Diretor-geral do campus e serão providos mediante concurso público de provas ou de provas e títulos ou por demais formas permitidas em lei, conforme o disposto no § 1º. do art. 131 deste Regimento.

A nomeação para os cargos da carreira docente dependerá de prévia aprovação e classificação em concurso público de provas, ou de provas e títulos, observando-se, para a inscrição, o disposto na legislação vigente e em edital publicado na íntegra no endereço eletrônico do IFB e, de forma resumida, no DOU e em jornal de ampla circulação no Distrito Federal.

Os contratos para professores substitutos dos *campi* do IFB dar-se-ão na forma da legislação vigente.

¹⁸ Regimento Interno IFB Disponível em: <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/REGIMENTO%20DO%20IFB%20APROVADO%20PARA%20PUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf>

No que se refere à admissão de docentes que se autodeclararam **negros**, os editais de concurso público de provas e títulos do IFB atendem o que está previsto na Lei Nº 8.112/90¹⁹, que menciona:

Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei.

§ 1º A reserva de vagas será aplicada sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público for igual ou superior a 3 (três).

§ 2º Na hipótese de quantitativo fracionado para o número de vagas reservadas a candidatos **negros**, esse será aumentado para o primeiro número inteiro subsequente, em caso de fração igual ou maior que 0,5 (cinco décimos), ou diminuído para número inteiro imediatamente inferior, em caso de fração menor que 0,5 (cinco décimos).

§ 3º A reserva de vagas a candidatos negros constará expressamente dos editais dos concursos públicos, que deverão especificar o total de vagas correspondentes à reserva para cada cargo ou emprego público oferecido.

Art. 2º Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos **negros** aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Diante do exposto fica evidente que as políticas públicas vêm sendo desenvolvidas na educação pública e isso inclui o IFB, de forma positiva. Elas têm-se revelado um significativo instrumento de democratização da educação. O IFB cumpre as normas estabelecidas da Lei no tocante a admissão de docentes negros incentivando institucionalmente a produção de saberes voltados à questão racial.

4.4.3 O IFB e projetos étnicos raciais.

Há seis anos o evento²⁰ **Sernegra** é promovido em novembro, mês dedicado no calendário brasileiro às homenagens a Zumbi dos Palmares, líder quilombola, símbolo da resistência contra a escravidão, cujo aniversário de morte enseja discussões em torno da Consciência Negra. A Semana de

¹⁹ Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8112cons.htm

²⁰ (Contribuição da coordenadora do projeto – Pollyana Maria Ribeiro Alves Martins)

Reflexões sobre Negritude, Gênero e Raça (SERNEGRA) é um evento anualmente realizado pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB).

O Sernegra nasceu da inquietação de alunas do curso de licenciatura em dança diante da realidade discriminatória imposta às mulheres negras, fartamente amparada em pesquisas que demonstram menores salários, maior desemprego, menor acesso ao ensino superior.

O evento foi então idealizado e organizado pelo Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais sobre Classe, Gênero e Raça do Instituto Federal de Brasília e desde sua primeira edição, o Sernegra amplia sua programação e o público atingido, que abrange o corpo docente e discente do IFB, além de cidadãos interessados em compartilhar experiências e pesquisas acerca das desigualdades de gênero e raça.

Alguns períodos de evolução do Sernegra:

- **2012**

O Sernegra surge como projeto-piloto, a partir da demanda de alunas negras do Curso de Licenciatura em Dança, que reivindicavam espaço para discutir a africanidade no conteúdo curricular e a discriminação racial sofrida em seus cotidianos. Tiveram amparo no Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais sobre Classe, Gênero e Raça, do IFB.

Restrito às dependências do campus Brasília, o primeiro Sernegra foi realizado durante dois dias, com programação cultural e debates sobre cotas no ensino superior, atingindo, entre estudantes, professores, técnicos e colaboradores, um público estimado de 120 pessoas.

- **2013**

A abertura do Sernegra passa a acontecer no Cine Brasília. A exibição do filme “Raça” e a presença do diretor, Joel Zito Araújo, para debate com a plateia, abriu a programação, que se estendeu por 04 dias, atraindo cerca de 500 pessoas.

O evento ganhou repercussão nacional, ao promover simpósio acadêmico com 12 grupos de trabalho, dos quais participaram pesquisadores de todo o país. Vale destacar duas das atrações desta edição: a palestra do antropólogo Jocélio Teles sobre o impacto das cotas nas universidades brasileiras e a exibição de “Um filme de Dança”, dirigido e produzido por Carmen Luz.

- **2014**

O Sernegra integrou as atividades do curso de aperfeiçoamento para professores sobre relações étnico-raciais realizado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o IFB. A extensa programação foi aberta com o filme “A Batalha do Passinho” e debate com o diretor Emílio Rodrigues. As oficinas culturais ficaram a cargo do Coletivo Baobá, do Rio de Janeiro, dedicado à difusão das artes africanas e das diásporas.

- **2015**

O Sernegra é realizado em parceria com o II Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros da Região Centro-Oeste, reunindo cerca de 500 participantes das mais variadas áreas do conhecimento. Os filmes “Carolina” e “Bróder” e a presença do cineasta Jeferson De no Cine Brasília deram início à programação, que abrangeu onze oficinas culturais.

- **2016**

A socióloga norte-americana Patrícia Hill Collins fez a conferência de abertura no Sernegra 2016 ao lado do professor Joaze Bernardino Costa, da Universidade de Brasília. Professora da Universidade de Maryland, ela é uma das principais autoras do feminismo negro no mundo e abordou o tema central do evento desta edição: “Decolonialidade e Antirracismo”.

Dentro dos projetos ético-raciais do IFB, na estrutura organizacional do Campus Brasília, foi criada a Coordenação de Sustentabilidade, Cultura, Gênero, Raça e Estudos Afro-brasileiros que possui as seguintes competências, conforme o Anexo I da Resolução 001/2017, que aprova o Organograma do IFB.

I – organizar e articular a participação de pesquisadores e estudantes em programas ou projetos culturais e de estudos de gênero e raça e estudos afro-brasileiros;

II – capacitar docentes, servidores e estudantes para elaboração de projetos de desenvolvimento cultural e de estudos de gênero e raça, em sintonia com as políticas institucionais, visando à participação do Campus em chamadas públicas para captação de recursos de fontes internas ou externas;

III – propor ações de incentivo ao trabalho colaborativo e integrado entre extensão, extensão tecnológica, cultura e de estudos de gênero e raça nos diferentes níveis de ensino;

IV – apoiar e incentivar a participação de pesquisadores e alunos de iniciação científica, técnica e tecnológica em eventos internos e externos em estudos voltados para a diversidades culturais;

V – prospectar e orientar prospecções de parcerias que viabilizem contratos, convênios ou acordos de cooperação para execução de projetos do Campus, interCampi ou com o setor produtivo na área de sua competência;

VI – desempenhar outras atividades pertinentes que lhe forem atribuídas pela Direção de Pesquisa, Inovação, Extensão e Cultura.

De uma maneira geral, objetiva-se nos projetos citados, a percepção do negro como elemento importante na formação da sociedade brasileira. Com a atuação desse projeto, o IFB demonstra interesse em propiciar uma mudança de valores, de posturas e de atitudes em relação à população negra e, assim, engajar-se no processo de promoção de políticas de ações afirmativas.

4.4.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os participantes desta pesquisa são os docentes do Instituto Federal de Brasília. A princípio foi feito um levantamento de quantos existiam no IFB. O quadro de docentes efetivos do IFB é composto por 544 docentes, de titulação entre graduação e doutorado. Estão distribuídos nos 10 *campi* do IFB.

Como já explicado anteriormente quanto à cor da população brasileira, a metodologia adotada pelo IBGE identifica o indivíduo em cinco categorias de pertencimento racial: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Além de “branco”, “parda” e “preta”, o IBGE passou a adotar, também, as categorias “amarelas”, em função da grande imigração de asiáticos e, desde 1991, a

“indígena” que transformou o sistema que era apenas de cor em sistema racial. Baseado nessa informação, o quadro abaixo está especificado os docentes que se declaram: amarelo, branco, pardo, negro, indígena e os não informados, bem como o total de docentes por *campi*

Quadro 1 - Raça dos docentes do IFB

RAÇA							
Campus	Amarela	Branca	Parda	Negro	Indígena	Não informado	Total de docentes por <i>campi</i>
São Sebastião	-	27	14	8	2	1	52
Taguatinga Centro	1	15	7	3	-	-	26
Brasília	2	64	24	4	1	3	98
Ceilândia	1	16	16	2	-	-	35
Estrutural	1	13	9	2	-	-	25
Gama	-	33	23	3	-	2	61
Planaltina	1	35	19	4	-	1	60
Samambaia	2	28	25	4	-	4	62
Taguatinga	1	40	16	4	-	1	62
Riacho Fundo	-	39	10	4	-	-	53
TOTAL GERAL DE DOCENTES: 544							

Fonte: Direção de Gestão de Pessoas (DRGP) do Instituto Federal de Brasília – IFB. A pesquisa foi desenvolvida em fevereiro de 2017.

Do total de docentes do IFB 38 (6,99%) se declararam negros. Destes, 11 responderam o questionário *on line* e desse total, **6** se dispuseram fazer a entrevista, ou seja, forma escolhidos por disponibilidade para a pesquisa.

Como mostra a tabela abaixo, para preservar a identidade destes docentes participantes da pesquisa, os nomes foram caracterizados por gênero e número de 1 a 6, obedecendo a ordem em que foram entrevistados. O grupo estava organizado da seguinte forma: três docentes negras e três docentes negros num total de seis participantes. Os professores e professoras estão lotados, dois no campus Brasília, dois, campus Ceilândia, uma no campus Gama e um campus Estrutural. Todos são efetivos e possuem dedicação exclusiva.

Quadro 2 - Docentes/preservação da identidade/Campus

DOCENTES	CAMPUS
Professora - 1	Ceilândia
Professora - 2	Gama
Professora -3	Ceilândia
Professor- 4	Estrutural
Professor- 5	Brasília
Professor - 6	Brasília

Feito pela pesquisadora

Os docentes entrevistados são 50% homens e 50% mulheres, apesar desse resultado, em se tratando de uma questão global, Rabelo (2013) expressa que:

“A representação de gênero que envolve a docência demonstra uma grande proliferação de pesquisas que interligam a profissão educacional às perspectivas de gênero, mas que têm como objeto de estudo apenas a categoria representada pelas mulheres, sem considerar que a feminização produz uma generificação da profissão que atinge também os professores homens.” (p.213).

Os docentes se encontram na faixa etária de 26 a 50 anos. Verifica-se com isso que essa heterogeneidade uma característica desses sujeitos.

No que se refere à formação acadêmica, está especificado na tabela abaixo:

Quadro 3 - Formação acadêmica dos docentes

DOCENTES	FORMAÇÃO
Professora 1 - Especialização	Letras
Professora 2 - Mestrado	Letras
Professora 3 - Doutorado	Biologia
Professor 4 - Mestrado	Matemática
Professor 5 - Doutorado	Matemática
Professor 6 - Doutorado	Economia

Feito pela pesquisadora

Com os dados apresentados, nota-se a busca pela verticalização de sua qualificação. A formação docente, no seu mais amplo sentido, tem sido palco de muitas discussões e estudos no Brasil. Tais discussões são direcionadas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/1996), no seu artigo 61º que prevê:

“A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. “

Faz-se necessário a formação dos professores, como de qualquer profissional, é uma necessidade cada vez mais indispensável diante da velocidade da produção de novos conhecimentos.

Nesse contexto, Vasconcelos (2012) enfatiza que:

“A formação continuada, também denominada educação permanente, traduz-se num esforço tanto pessoal, por parte do professor que busca melhorar a sua atuação profissional, como num esforço institucional, por

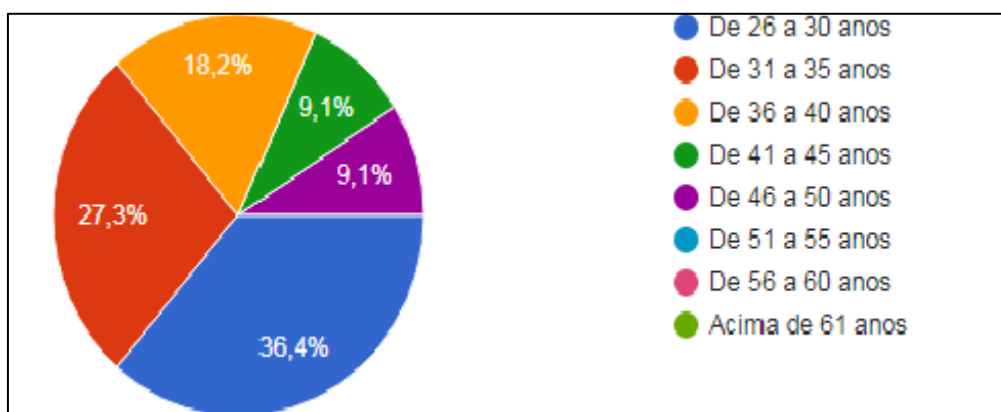
parte do grupo gestor da escola, preocupado em favorecer a melhoria da qualidade da educação, oferecida naquele espaço. ” (p. 25).

4.4.4.1 Informações dos docentes negros participantes do questionário

Esse subcapítulo traz o perfil geral dos 11 docentes negros do Instituto Federal de Brasília que responderam ao questionário enviado pela pesquisadora no início da pesquisa. Vale ressaltar que desse total, 6 docentes foram entrevistados.

Os dados obtidos do questionário foram caracterizados nos gráficos elaborados pela pesquisadora:

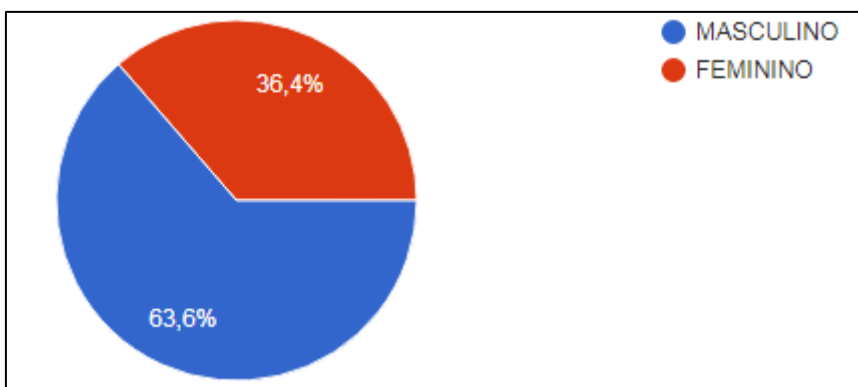
Gráfico 5 - Idade



Fonte: elaborado pela pesquisadora

No que tange à faixa etária 36,4% possuem de 26 a 30 anos, 27,3% de 31 a 35 anos, 18,2% de 36 a 40 anos, 9,1% de 41 a 45 anos e por fim 9,1% 46 a 50 anos.

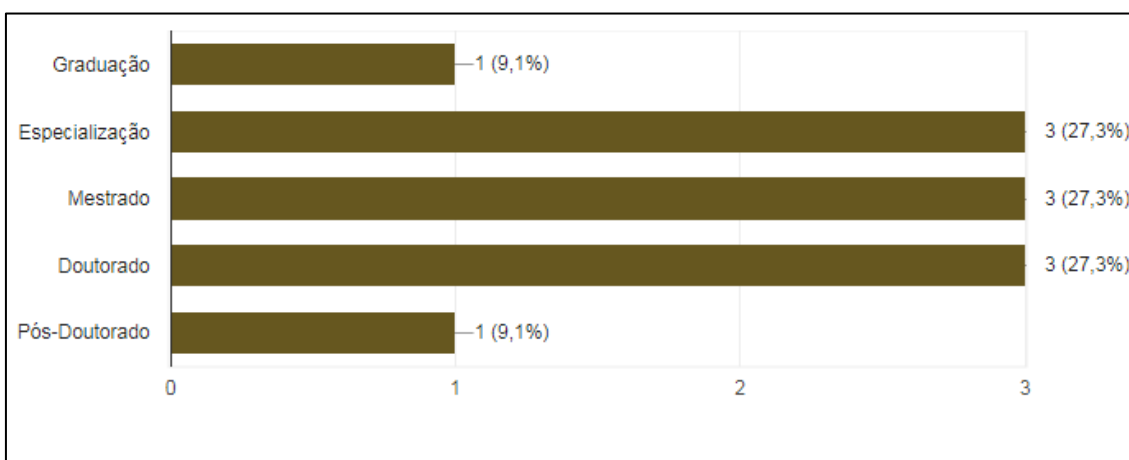
Gráfico 6 - Sexo



Fonte: elaborado pela pesquisadora

No gráfico 6, 63,6% são homens e 36,4% mulheres, ficando evidente que a maior parte dos docentes negros dos quais responderam o questionário são homens.

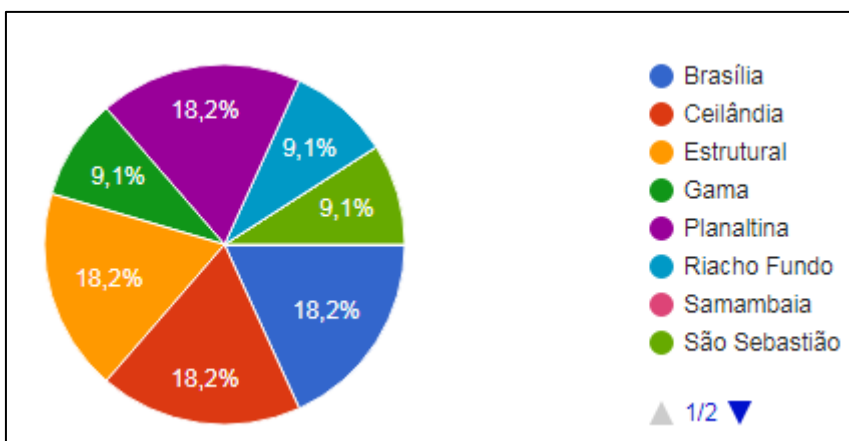
Gráfico 7 – Formação acadêmica



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Por meio do gráfico 7, pode-se verificar que 1 docente possui graduação (9,1%), 3 docentes possuem especialização (27,3%), 3 docentes possuem mestrado (27%), 3 docentes apresentam doutorado (27,3%), e 1 docente possui pós-doutorado (9,1%). Coincidentemente, obtém-se a mesma quantidade de docentes que apresentam especialização, mestrado e doutorado, bem como o número de docente com graduação e pós-doutorado.

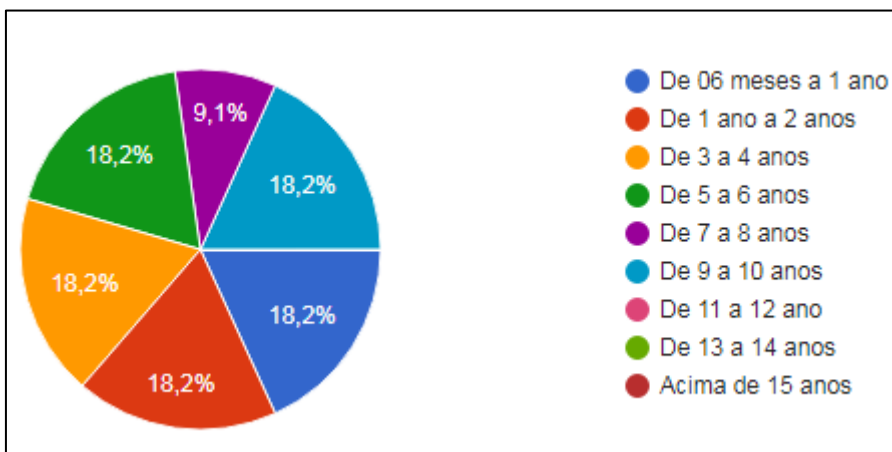
Gráfico 8 – Campus que atua



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao analisar o gráfico 8, observou-se a participação de docentes na maioria dos *campi*, ou seja, 8 *campi*, tendo em vista que o IFB é composto por dez *campi* distribuídos em diferentes partes do Distrito Federal: Brasília. Nota-se que em cada um dos *campi* Brasília, Ceilândia, Estrutural e Planaltina se concentram o maior número de docentes, ou seja, 18,2%. Já os *campi* Gama, Riacho Fundo e São Sebastião apresentam um número menos expressivo, correspondente a 9,1%.

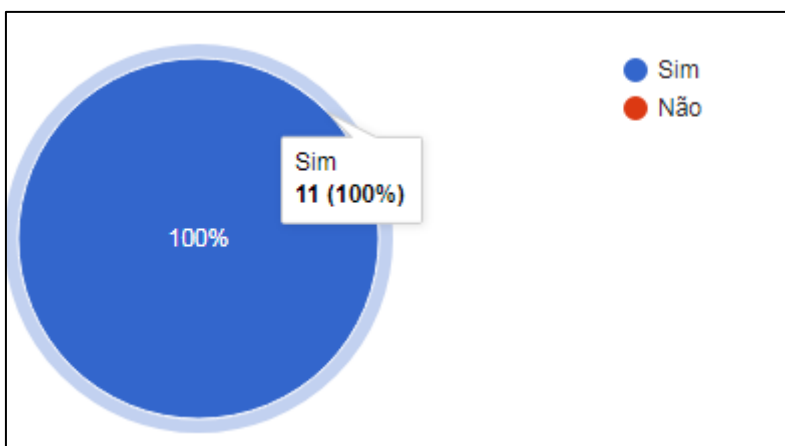
Gráfico 9 – Tempo de serviço no IFB



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os resultados tabulados no gráfico 9 mostram que apenas 1 docente possui tempo de serviço entre 7 a 8 anos (9,1%) e que 18,2 % (cor azul clara) correspondem aos docentes mais antigos no IFB. O mesmo percentual é visto nos demais casos.

Gráfico 10 – Participação na pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nota-se no gráfico 10, 100% dos docentes que responderam ao questionário concordaram em participar da segunda etapa desta pesquisa. Porém, houve uma redução significativa quanto à participação dos docentes na entrevista, ou seja, embora onze tenham respondido ao questionário, 6 se dispuseram a participar da entrevista.

CAPÍTULO 5 – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa cujo objetivo foi identificar e compreender as trajetórias dos docentes negros no IFB. A análise partiu dos dados coletados, por meio das falas dos participantes, registradas nas transcrições de gravações. Aspectos como trajetória escolar, escolha da profissão, motivação, dentre outros, foram analisados neste capítulo.

5.1 Trajetórias da vida escolar

Esta categoria buscou conhecer a trajetória que o (a) docente traçou até o seu acesso ao IFB. Diante dos relatos, verificou-se que, de um modo geral, os entrevistados são oriundos de família de baixa renda, estudaram em instituições públicas na educação básica e na educação superior.

Um fator recorrente foi a questão de conciliação trabalho e estudo, a partir do ensino médio. Abrantes (2012) aponta que: “com significações distintas, a conciliação entre o trabalho e estudo visando um futuro melhor, perpassam a vida de muitas pessoas gerando dificuldades e desafios.” (p. 02). Os relatos abaixo ilustram isso:

“[...] os professores perceberam que eu não tinha condição de ficar na primeira série por questões estava muito além já da turma que eu estava ingressando, então eu fiquei no intermediário e fui pra segunda, ou seja, acabei perdendo um ano né. E também perdi o outro ano de escola quando a gente mudou pra Sete Lagoas em Minas porque lá não tinha, realmente não tinha como a gente estudar. [...] então isso gerou um atraso de dois anos da minha vida escolar né, até a conclusão da Educação Básica. Nunca reprovei, mas em casa esses dois anos eu fiquei um pouquinho pra trás. [...] no Ensino Médio eu tive que ir pra o noturno por que eu tinha que trabalhar, então eu fazia estágio o dia inteiro e estudava à noite. [...] eu estava estudando pra poder entrar na UnB, eu fiz, entrei pelo PAS. Então, assim, eu resolvi me dedicar mais prá e entrar numa Universidade, e aí deu certo. Então eu passei no PAS, UNB por quatro anos”. **(Professora 1)**

“Bom, de uma forma bem resumida, enquanto eu era novo, e até o final da adolescência eu era, praticamente, só estudante. Então, naquela época eu não tinha grandes problemas. Venho de família muito humilde, meus pais tiveram dificuldades pra manter a gente na escola. Mas eu era um estudante, na época, considerado muito bom, então foi tranquila essa fase. Mas já na graduação foi bastante complicado [...] eu

trabalhava muito, muito mesmo, não tinha muito tempo pra estudar...
(Professor 3)

“[...] Eu venho de uma família muito pobre. [...] A minha vida toda eu estudei em escola pública lá, na minha cidade. [...] Nenhum dos meus professores tinha sequer curso superior. Dá para perceber que eu tive muita dificuldade para poder ascender nos estudos né!? Eu lembro que eu tentei vestibular, logo quando eu saí do Ensino Médio [...] Então assim, a minha trajetória, ela não foi fácil, eu poderia dar detalhes de dificuldade, [...] Fiz geografia e aí depois quando eu estava no meio do curso, a Universidade Federal de Viçosa lançou um vestibular para, professores da rede pública do Estado então consegui a vaga para o curso de matemática...e aí eu me formei em Geografia, durante um tempo eu cursei os dois cursos ao mesmo tempo, [...]. Então eu sou licenciado em geografia e licenciado em matemática. Depois disso eu fiz uma especialização em docência do ensino superior, depois eu fiz mestrado, aqui já na UnB, mestrado em matemática e também o doutorado”. **(Professor 5)**

Assim, é perceptível que o trabalho na fala dos participantes apresenta significados semelhantes e representa sobrevivência, pois o recorte de classe está imbricado nas falas analisadas, a maioria dos entrevistados vem de classes baixas e precisaram trabalhar durante a graduação para ajudar em casa e manter os estudos.

Diante das falas, apesar de todos os percalços citados acima, estes não foram empecilhos para alcançar seus objetivos e sonhos. Para transformar em realidade, foi preciso resistência e luta constantemente. Assim, adquiriram conquistas, reconhecimento, dignidade, empoderamento, educação e profissão. Como se vê, se formaram, continuaram os estudos até o doutorado.

Quanto à natureza ou tipo de instituição de ensino público ou privado, onde realizaram os seus estudos, a ampla maioria respondeu que toda trajetória escolar se deu em estabelecimentos públicos de ensino (educação básica e superior), o que aponta o recorte de classe citado acima.

5.2 Motivos da escolha da profissão docente

Os entrevistados de uma maneira geral optaram por ser professor/a porque estavam ligados/as de uma forma ou de outra com o ensino, a comunicação e a didática:

“Então eu sempre gostei muito dessa questão da comunicação, acho que eu sou um pouco comunicativa né (risos). Então, assim, eu sempre gostei muito dessa profissão e as pessoas também falam “nossa, você parece ser professora! Quando eu entrei na UnB eu também estava começando minha experiência como catequista, é diferente, lógico, mas assim, o fato de você ter, por exemplo uma turma de criança e uma turma de adolescente, você tá ensinando, então isso também mexeu bastante comigo. É uma coisa que eu realmente gosto, eu gosto de dar aula, mas assim, não sei explicar muito bem porque eu resolvi, nunca tive isso “ah, eu quero ser professora”, né, tem gente que, desde criança “eu quero ser professora”, embora desde criança a gente tinha aquelas brincadeirinhas de escolinha né, de ensinar “ah, vem aqui, eu vou te ensinar” e tal, mas assim, eu não me via como professora efetivamente, né, e estar na sala de aula e tudo, trabalhando”. **(Professora 1)**

“Puxei algo de infância mesmo né (risos). Eu sempre gostei de transmitir aquilo que eu entendo e que eu aprendo para os outros. Eu tenho facilidade desde a infância. Isso não começou no ensino superior, não. Já no ensino primário, já com os colegas, eu já conversava com eles e aprendi na sala de aula para passar. Nasci, também, numa família de professoras. Minhas irmãs mais velhas são todas professoras. Não é por isso que eu quis ser professor não, elas não me entusiasmaram para isso. Acho que é algo mesmo para uma vocação pessoal, que sempre quis assim”. **(Professor 6)**

A despeito das afirmações sobre a aspiração pela docência, Guarnieri (1997) desenvolve um estudo acerca da atuação de professores iniciantes. Isso representa um instrumento básico para a formação do docente, pois perspectivas de pesquisa que analisam a questão da competência para ensinar, enfatiza que “esses novos paradigmas investigativos buscam a partir do pensamento e desenvolvimento profissional dos professores ‘uma epistemologia da prática’ que explique como se configura o processo de aprender a ensinar, de tornar-se professor” (p. 2).

Apesar dos percalços como educação sem qualidade, baixo salário, desvalorização da profissão docente, a grande maioria do grupo investigado apontou a atividade como a mais prazerosa no exercício da profissão. Pode-se observar também no discurso dos docentes a presença recorrente de um

sentimento de vocação para este trabalho. Isso é notório por meio das falas de alguns entrevistados:

“Então, assim, eu tive ótimos professores de Português no Ensino Médio, tive também principalmente na oitava série e no segundo ano, então eles me influenciaram bastante, né? Professores que me cativaram e me motivaram”. **(Professora 1)**

“Sempre tive vontade de ser professora, eu não consegui pensar em fazer outra coisa, eu nunca pensei em fazer outra coisa. Agora te dizer o porquê exatamente, eu realmente não sei te dizer. Mas foi uma profissão que já tive vontade desde muito jovem já tava assim, claro na minha cabeça que eu ia ser professora né? No Ensino Médio eu tive uma professora que me marcou muito e eu decidi que eu ia ser professora de biologia. Mas, professora, eu já sabia que eu queria ser. E tive essa minha professora, Livia, do Ensino Médio, que foi muito boa, muito boa mesmo e que me marcou e que me fez querer ser professora de biologia, embora eu já tivesse certeza que eu queria ser professora, né? Sempre” **(Professora 2)**

Nas falas acima, percebe-se que foi fundamental na escolha da profissão as experiências com outros professores desde o ensino primário, tais experiências foram primordiais nas suas escolhas posteriores. Segundo Freire (1996):

“A ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Evidentemente, ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, pois é por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.” (p. 02).

Portanto, nos relatos acima citados, percebe-se que a relação entre educador e educando pode ser tão relevante ao ponto de impulsionar os sujeitos da pesquisa a seguir os passos de seus professores. Cabe ressaltar que escolher a profissão está ligado a desafios, apesar da evidência do panorama complexo, e a escolha profissional não é, simplesmente, fruto de uma decisão consciente, realizada por um sujeito racional, mas também, refletir que o ensino e aprendizado de valores são constantes na educação. (Freire, 1996).

Ficou claro nas falas, que docentes não transmitem apenas conteúdos, mas aprendizado para vida. Ser professor representa a oportunidade de deixar um legado, algo pelo qual as pessoas se espelhe.

5.3 Participação em Movimento Negro

A partir do questionário, mais especificamente da questão que pontua a participação dos entrevistados com MN, chegou-se ao resultado de que nenhum entrevistado teve envolvimento com movimentos, coletivos, organizações de cunho racial. Não foi justificado o porquê da não participação, pois os entrevistados foram diretos em suas respostas quanto à participação. Com isso, não se sabe o motivo do não envolvimento. Porém, historicamente se reconhece aqui a relevância das lutas do MN nos mais diversos aspectos, educação, gênero, condições de trabalho, identidade, por uma reparação histórica, no sentido de fortalecer as formas de luta contra o racismo.

O Movimento Negro no Brasil teve e tem sua importância na história, ao longo dos séculos. Para enfrentar a opressão racial brasileira, foi preciso se organizar em diversas frentes de luta e com variadas pautas para dar uma ressignificação no papel do negro na sociedade brasileira. Lopes (2014) reforça este entendimento:

“Ficam evidentes as lutas, conquistas tendo como enfoque principal os embates para a construção de um processo educacional que além de equânime, seja capaz de propagar a necessidade de após a revisão da história oficial, a promulgação da valorização da cultura Afro-brasileira e da inserção do negro, junto aos diversos setores que compõem a sociedade, com vistas a garantir o acesso equânime e corrigir as disparidades há séculos existentes e propagadas pelo racismo latente que impera o surgimento de uma sociedade paritária. Nessa ótica o movimento negro é elencado como sujeito político, com uma trajetória histórica extremamente importante e capaz de mediante as ações afirmativas, a ação do próprio movimento e suas multifacetadas representações brasileiras, de promulgar essa fomentação. Pois, mesmo que tardiamente, as bases para uma sociedade igualitária e não excludente estão sendo postas ao lume e quiçá um dia o Brasil seja efetivamente um País livre de racismo e de toda forma de preconceito”.
(p. 01)

Com isso, entende-se que movimentos específicos com recorte de raça são relevantes para a reparação de desigualdades e na tentativa de tornar a sociedade mais igualitária equânime.

5.4 Mudanças após o ingresso na vida acadêmica

É possível depreender, das falas dos entrevistados, que a mudança após a vida acadêmica de uma forma geral, trouxe uma série de modificações de caráter pessoal aos docentes, no sentido de ampliar as oportunidades profissionais.

De acordo com Gottlieb (2007), a o acesso a universidade, neste caso, é uma experiência que impacta não apenas pelas demandas do ambiente universitário, mas também porque provoca uma mudança mais radical no contexto de vida de uma pessoa, exigindo o desenvolvimento de respostas adaptativas frente a um conjunto de situações desafiadoras relacionadas ao gerenciamento da própria vida.

Muitas foram as mudanças dos entrevistados após o ingresso na vida acadêmica, e elas são marcadas por um conjunto de percepções muito variadas, presentes nas respostas referentes aos questionários. De forma sucinta, os aspectos abaixo se destacaram:

- Promoção no trabalho;
- Por ser negro e viver numa sociedade racista, melhorou o status;
- Visualização de outras oportunidades e possibilidades;
- Aprovação em concurso público;
- Atuar como pesquisador (a);
- Aumento de salário;
- Realização pessoal, por ser o primeiro (a) da família a entrar num curso superior;
- Mudanças gerais na realidade de um estudante negro (a)

É notória essa transformação na fala de alguns, pois por meio dos estudos tiveram suas vidas mudadas em alguns aspectos. Porém no que tange às oportunidades em que a sociedade diz que são para todos, Peconick (2010) afirma que “este argumento meritocrático pode ser um mero discurso para mascarar ou justificar privilégios, pois existe um abismo entre realidades, advindo, dentre outros fatores, das desigualdades socioeconômicas do país”. (p.1).

Fica claro nas falas abaixo que os/as docentes conseguiram essas mudanças como muita resiliência e não apenas por meritocracia:

“Na verdade um pouco antes de eu me formar, eu consegui essa promoção no meu trabalho, pois já estava lá como estagiária, eu estava no segundo ano do Ensino Médio, foi toda uma construção, eu aprendi muito, e as pessoas gostavam do meu trabalho e confiavam no meu trabalho, então muito jovem eu assumi um cargo de chefia já, antes de terminar a universidade. Então as pessoas passam a te ver com outro olhar: “poxa fulana tem um diploma, fulana é capaz, fulana é...” Tem também questão da família que se orgulha por você ter conseguido chegar lá. [...] Eu sabia que meus pais jamais teriam condições de pagar um curso superior pra mim, então eu tive que trabalhar bastante, estudar bastante para poder conseguir entrar na universidade, ou conseguir pagar por conta própria. É bacana ver também, que as novas gerações da família te enxergam, de certa forma, como modelo né? “Poxa, ela conseguiu eu também vou conseguir”. Isso pra mim foi muito gratificante, pois meus irmãos seguiram meu exemplo. Teve um que entrou também na UnB, mas, chegou a estudar metade do curso e não conseguiu concluir, hoje ele tá numa particular. E tem outro também, dos mais novos, que já concluiu o curso de Letras Tradução/Espanhol. Então assim, na UnB também! Sempre digo: “Vamos lá, a gente tem que mudar, essa nova geração tem que ser diferente”! “ **(Professora 1)**

“Eu acho que eu comecei a visualizar possibilidades que eu tinha de fato como professora de biologia porque antes era uma coisa muito vaga na minha cabeça, pois passar no concurso para professor no DF. Era o sonho da minha vida! Era o meu único objetivo até então. Só que depois que comecei a fazer a graduação, verifiquei outras possibilidades, entendeu? A possibilidade do trabalho com a pesquisa, a possibilidade de trabalhar em outros lugares. Durante uma época tive vontade de trabalhar com educação ambiental, trabalhar no IBAMA”. **(Professora 2)**

“Entrar na universidade foi muito importante e relevante para mim e para minha família. Eu fui a primeira a fazer faculdade na minha família. Eu tenho um irmão mais velho que não quis fazer faculdade, então, meu pai apostava muito em mim. Ele entendia que se eu entrasse na Universidade, traria muitas melhorias à família, principalmente porque

meu pai e minha mãe também não tinham feito faculdade”. **(Professora 4)**

“Eu entrei no Instituto em 2008 eu sou da turma do primeiro concurso do Instituto. E na época eu tinha acabado de ingressar no doutorado. Eu sempre me sentir um profissional competente e trabalhava muito. Então resolvi me aprofundar nos estudos para dar aulas em universidades, pois ganharia mais e trabalharia menos. Foi melhor pra mim em termos financeiro e profissional. [...] Por essa razão que eu vim fazer mestrado e acabei ficando para o doutorado na UnB”. **(Professor 5)**

Para Peconick (2010) afirma que o conceito de meritocracia²¹ com as quando aplicado incondicionalmente a uma realidade heterogênea que acaba por colocar no mesmo patamar, a população negra que nem sempre está preparada (por vezes decorrente de sua condição étnica), para competir em suposta “igualdade de condições”, com os outros bem preparados, dotados de amplo capital cultural e elevada autoestima.

5.5 Discriminação racial na vida escolar, pessoal e profissional.

A partir da questão relacionada à discriminação racial, identificou-se como agem e reagem os docentes negros pesquisados dentro e fora da sala de aula, e como se percebem ou criam formas de resistência contra a prática discriminatória a que são submetidos.

Segundo a fala dos participantes, constatou-se que a discriminação acontece, ora velada, ora explícita, na base das relações étnico-raciais e ocorrem dentro ou fora do contexto escolar, do ambiente de trabalho, dos ambientes de diversão e até mesmo no ambiente familiar.

Na infância, a vivência de situações de discriminação é atribuída principalmente às características fenotípicas: cabelo e cor da pele. E de modo geral, ganham relevância no espaço escolar, isso fica claro na fala abaixo:

“Na minha infância, por ser negra apanhei, ganhei apelidos, ninguém queria dançar quadrilha comigo. [...] Meu pai ficava muito revoltado, então cheguei a sofrer violência física, por conta de cor, ou seja, por questão racial. Engraçado que essa pessoa que me bateu na escola, também era negra! Mas me botava apelido e me rejeitava por eu ser negra. Na verdade eu acho que ele se rejeitava tanto, que ele não

²¹ Meritocracia é um modelo de distribuição de recursos, prêmios ou vantagens, cujo critério único a ser considerado é o desempenho e as aptidões individuais de cada pessoa.
(<https://www.infoescola.com/politica/meritocracia/>)

aceitava ninguém que fosse parecido com ele. Enfim. Então a infância no Ensino Fundamental eu sofri muito racismo por meio de apelidos. No ensino médio foi mais tranquilo talvez por saber me defender”.

(Professora 2)

Segundo Lopes (2005, p. 188): “as pessoas não herdam, geneticamente, ideias de racismo, sentimentos de preconceito e modos de exercitar a discriminação, antes os desenvolve com seus pares, na família, no trabalho, no grupo religioso, na escola”.

Reforçando o que relata a autora acima, fica evidente nas falas que ser negro é uma questão que está além da miscigenação e da aparência física, é assumir uma postura política e ideológica e isso não é uma tarefa fácil. É uma sensação de não poder errar, pelo fato de ser negro, de não ser capaz, de não poder emitir opinião porque ela não será vista com bons olhos. Ainda que o negro faça um bom trabalho, não terá tanto reconhecimento se comparado ao branco, pois sempre será reduzido aos seus aspectos de pele.

Na ótica dos/as docentes participantes, a questão étnico-racial no espaço escolar é evidenciada pelas práticas discriminatórias vivenciadas diariamente por toda a comunidade escolar e manifesta-se de formas diversas. As falas a seguir ilustram essa percepção:

“Tenho enfretamento implícito o tempo todo por parte de alguns colegas. É essa questão do tempo todo as pessoas estarem te olhando diferente ou estarem pensando que você não é capaz. Elas passam aquela sensação de estarem sempre se questionando: Mas como ela está aqui? Você está aqui como docente? Como conseguiu chegar até aqui? Então esse tipo de questionamento, essas coisas veladas, elas acontecem o tempo todo”. **(Professora 1)**

“Eu me lembro apenas de um episódio desagradável por causa da cor da pele, do cabelo talvez. É até recente. Em 2010, eu estava trabalhando numa empresa chinesa e tava prestando serviço pra eles lá em São Paulo, estava hospedado em um hotel muito chique. E aí, um belo dia, como eu ficava hospedado muito tempo no hotel, na verdade não era um quarto, era um apart hotel só pra mim, então você tinha liberdade pra poder comprar água, refrigerante ou qualquer comida fora e até preparar no próprio quarto, no próprio apartamento. Tinha cozinha com fogão, geladeira, freezer, toda a infraestrutura necessária. Aí, um belo dia eu tava chegando com algumas garrafas de água, eu comprei várias, e quando eu tava me aproximando o rapaz da portaria, um espécie de segurança, recepcionista que ficava lá na frente olhou pra mim e perguntou se eu ia fazer entrega de água lá. Eu falei: _ “porque

“você acha que eu vou fazer entrega de água aqui? ” Aí eu simplesmente falei pra ele: “Se você tá querendo saber se eu sou hóspede do hotel ou não, você pode me pedir pra te mostrar o cartãozinho...” Então eu, preto, com o cabelo grande, entrando num hotel chique daquele com um monte de garrafa de água, ele achou estranho, né?” **(Professor 3)**

“Na minha vida profissional, pessoal eu já vivi, sim, discriminação das pessoas sempre acharem que eu era uma função abaixo do que eu era. Então, assim, quando eu entrava para ser a professora, me apresentava como professora, eu não sei se pelo meu tipo físico também né, sempre perguntavam “você é a professora? ” Quando eu estive em um determinado campus que a maioria era homem, branco e com uma formação acadêmica superior a minha, eu senti o preconceito na pele. Senti escancarado mesmo, de você falar bom dia, boa tarde, boa noite e eles não responderem. Formavam grupos e me excluía, eu atribuía isso a cor de minha pele! Porque não fazia sentidos aquelas atitudes. Já passei por situações de me chamaram de “negra fedida [...]”. **(Professora 4)**

Por causa dessas práticas racistas, alguns professores/as entrevistados apresentaram problemas na sua autoestima, bem como problemas emocionais, conforme relato abaixo:

“[...] Várias vezes eu ouvir piadas racistas no ambiente de trabalho, a minha revolta na época era muito grande e isso desencadeou uma depressão em mim, não foi fácil conviver naquele ambiente hostil e racista. Passei dois anos me tratando por conta disso. Então, assim, existe um preconceito no ambiente profissional, existe a segregação, e é algo que precisa muito ser falado, precisa ser comentado”. **(Professora 4)**

A desqualificação do trabalho como docente em função de raça ou cor de pele fica nítida na fala do professor abaixo:

“E acho que o fato de eu ter uma postura aguerrida, contundente, eu já ouvi colegas em reunião, falarem que concordam comigo, mas a minha voz, a minha expressão facial incomodava e isso é algo que, lá no fundo, doeu um pouco. [...] Uma colega chegou para mim e falou assim: “ Eu concordo com tudo o que você disse, mas não é o que você disse é o seu jeito, sua voz, é o seu franzimento de testa! Então falei: _ “ pera aí, como assim? ” O você não está conseguindo detectar? Então lá no fundo, eu senti que talvez a colega ainda que não deliberadamente, mas estava inferiorizando as minhas ideias por algo que ela mesma não conseguia detectar, [...] lá no meu íntimo estava relacionado com a cor da minha pele”. **(Professor 5)**

A desqualificação da capacidade intelectual, a postura talvez combativa, o fato de ter opinião, faz com que indivíduos negros passem por situações como a citada acima, de sofrerem preconceito por apenas externalizarem seus argumentos.

Embora exista uma Lei nº 10.639/2003²² que trata do ensino da história e cultura brasileira e África, como já citado, fica evidente na fala da docente abaixo que o silenciamento sobre relações étnicas raciais no espaço escolar persistia. A professora iria fazer com os alunos, um projeto que tratava da prática do racismo. A mesma foi questionada por seu diretor, que não acreditava na necessidade de discutir o assunto em sala de aula:

“[...] Resolvi fazer um projeto de trabalhar a questão racial na escola, e que em minha opinião é uma coisa que está tácita. Todo mundo tem que trabalhar até que seja revogada a lei, não sei se já foi revogada, a gente tem que trabalhar esse assunto em sala de aula. Então, não é uma coisa de outro mundo. E aí a gente tinha que fazer um projeto e apresentar para o diretor de ensino do campus, cheguei pra apresentar meu trabalho, toda empolgada, falei “ah, isso é um tema legal, um tema importante para a escola”, aí ele perguntou pra mim: “Por que quer trabalhar isso? Você já sofreu preconceito aqui no Instituto?” falei: “Não, eu preciso esperar sofrer um preconceito? Eu preciso esperar que um aluno meu sofra um preconceito? Preciso esperar? Não, a lei está aí, tá dizendo que a gente precisa trabalhar, e eu trago essa proposta.” Então ele disse: -“Ah, mas temos reavaliar essa sua proposta, porque isso talvez possa gerar preconceito na cabeça dos alunos. Que a gente tem que ficar sem tocar no assunto. Porque falar do assunto ia gerar preconceito. Então eu achei super desagradável, eu como professora ser questionada por um projeto que eu queria fazer na escola e que eu considerava, e considero ainda hoje que é um projeto relevante”.

(Professora 2)

O fato de dar visibilidade ao racismo sofrido cotidianamente pelos negros e querer combater isso por meio de uma disciplina que traz tais questões, gerou incômodo por parte de alguns indivíduos, pois mexer com estruturas já consolidadas e pautadas em práticas racistas faz com que privilégios sejam questionados. Foi o que ficou claro na fala da professora.

²² A **lei 10 639** é uma lei do Brasil que estabelece a obrigatoriedade do ensino de "história e cultura afro-brasileira" dentro das disciplinas que já fazem parte das grades curriculares dos ensinos fundamental e médio. Também estabelece o dia 20 de novembro como o dia da consciência negra no calendário escolar.

5.6 Ingresso no IFB por meio de Cotas Raciais

As ações afirmativas se baseiam nas ideias de Aristóteles²³ que basicamente significa tratar desigualmente os desiguais para se promover a efetiva igualdade. Ou seja, se duas pessoas vivem em situações desiguais, não se pode aplicar o conceito de igualdade abstrata porque concretamente é a desigualdade que se verifica. Aquela pessoa que está em situação de desigualdade precisa de mecanismos que visem o acesso dela à cidadania.

Embora nenhum dos entrevistados tenha entrado no IFB por meio de cota racial, todos, exceto uma professora, são a favor e teceram opinião sobre a mesma:

“[...] Tem uma necessidade realmente porque a gente sabe que o grande problema é você competir em condições de desigualdade. Não é que você não é capaz, é por que realmente existem pessoas que têm mais oportunidade, Não porque elas são mais inteligentes, mas é por que elas tiveram mais oportunidades. Elas estudaram nas melhores escolas, elas têm tempo, elas não precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo. Então acho que as cotas são essenciais por estas questões. Assim, com relação ao serviço público, eu vejo como uma oportunidade da gente ocupar realmente esses espaços ocupados por brancos. Por exemplo, você vai num órgão público desses aí, principalmente estes de grande escalão, que tem os melhores salários, que as pessoas ocupam cargos mais visados, nesses locais não percebemos a presença de negros. Não é por que a gente não é inteligente, é por que a gente compete em condições de desigualdade, de formação mesmo. Então, assim, hoje eu vejo, sim, como política de afirmação, também não acho que deveriam existir cotas para a vida inteira, porque eu acredito que a solução é a educação, é dar condições de igualdade na educação [...]” **(Professora 1)**

“Na minha época ainda não tinha, mas se tivesse eu iria concorrer por cotas tranquilamente. Eu acho extremamente importante. Eu olho sob

²³ Aristóteles (384 – 322 a.C.). Principal filósofo da Grécia Antiga. As obras de Aristóteles que sobreviveram desde a antiguidade através da transmissão de manuscrito medieval são coletadas no *Corpus Aristotelicum*. Esses textos, ao contrário de obras perdidas de Aristóteles, são tratados filosóficos técnicos de dentro da escola de Aristóteles. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Arist%C3%B3teles> Acesso 20 de janeiro 2018.

duas perspectivas: Primeira, o número não fecha. A gente tem uma população com mais de 50% auto-declarados negros, e quando a gente vai olhar onde estão esses negros, eles não estão no serviço público. Nós somos muito poucos. Então é uma coisa que, se você for analisar profundamente, não está batendo, está matematicamente estranho, entendeu? Então não tem como você dizer que é natural, não tem como você dizer que é natural numa população de cinquenta e tantos por cento, você ter três, quatro, cinco por cento no serviço público. Tá errado! Queremos negros no serviço público, nas universidades. Nos espaços que qualificam as pessoas e proporcionam a elas uma vida melhor. No acadêmico então, ainda é muito branco esses espaços. Porque que nós não acessamos? Alguma coisa está errada!! [...] minha carteira de trabalho nunca foi assinada, Miriam. Nunca. Então, sempre que eu precisei nunca consegui, “isso é uma coisa que me deixa muito triste né, porque eu não me considero uma pessoa burra”.

(Professora 2)

“É uma ação afirmativa muito necessária na sociedade brasileira. Porque a gente precisa que os negros se nos enxerguem diversos espaços da sociedade. Não só no tráfico. A gente precisa ver negros nas universidades, a gente precisa ver negros nos hospitais, nas escolas como os professores, a gente precisa ligar a TV ver e enxergar. [...] Há muita coisa a ser feita, você liga a televisão, você não enxerga negros, e, mesmo quando os negros estão lá, eles estão em posições de invisibilidade. Então a gente precisa dar a visibilidade para população negra né? E isso tem que ser feito através de ações afirmativas, e essas ações afirmativas, elas têm que existir até que a gente consiga um patamar de igualdade. Então assim, sou favorável à cota, sou favorável a ações afirmativas a qualquer política pública que venha, que surja no sentido de reparar os anos em que a população negra foi escravizada. E todos os reflexos desse processo desumano, que a população negra sofreu e que a população brasileira agora sofre por consequência desse processo”. **(Professor 5)**

“No meu ponto de vista e avaliação, é extremamente importante, para uma sociedade que vive uma exclusão vergonhosa, não tem como um país se desenvolver excluindo mais da metade de sua população. Se aqueles se declaram como preto e pardo, chamados de negros no Brasil representam mais da metade de acordo com o IBGE [...] O negro serve enquanto ele não ameaçar o cargo do branco. Se você começar a ameaçar, ah rapaz, você vai ver como vai sofrer. E na necessidade de um país sério estabelecer políticas de inclusão para que todos sejam contemplados. Quando tivermos acesso à educação igualitária, acesso aos cargos públicos igualitário, com critérios e objetivos, talvez não haja mais necessidade. Mas como isso vai demorar, no mínimo, cem anos, para o Brasil chegar lá, no mínimo, eu sei que vai chegar. Há uma necessidade sim de termos políticas afirmativas”. **(Professor 6)**

Fica claro nas falas acima que os docentes citados reconhecem a gravidade gritante da exclusão do negro/a na sociedade brasileira, e entendem que num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e os outros são discriminados duas vezes pela condição racial e pela condição socioeconômica, como também, se duas pessoas vivem em situações desiguais e forem concorrer nas mesmas condições, concretamente a desigualdade será perpetuada. As ações afirmativas seriam uma maneira de colocar essas pessoas no mesmo patamar de concorrência.

Diante desses fatos, o autor Gomes (2001) afirma ser a favor da cota, para ele cotas raciais são:

[...] “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego”. (p. 40).

Dois professores se posicionaram contra, fazendo relação com a ideia de Frias (2012):

“As cotas raciais são justas se forem um tipo de cota social, isto é, se a cor da pele for um marcador razoavelmente eficiente para identificar quem foi prejudicado na loteria social. Novamente, repetidos estudos empíricos são necessários para verificar continuamente se as cotas raciais estão funcionando como cotas sociais”. (p. 153).

Estes professores acreditam que com qualidade da educação, bem como melhor condição financeira, não serão preciso cotas raciais e sim cotas sociais. Observa-se ainda que reconhecem a existência da desigualdade e discriminação raciais no Brasil e a necessidade de seu enfrentamento, mas hesitam em seu apoio à adoção de políticas focalizadas para negros, em especial, porque consideram complicado, em um país caracterizado pela diversidade de tom de pele, definir o público-alvo “negro” de tais políticas. Além disso, argumentam que os negros são maioria nas classes menos abastadas da sociedade, sendo difícil avaliar-se a que se deve a persistência das

desigualdades e discriminações, se há efeitos da classe ou da raça. O último argumento, inclusive, é o que leva alguns professores/as entrevistados a apoiarem a adoção de políticas de cotas sociais, ao invés das raciais. As falas a seguir ilustram essa percepção:

“Particularmente, eu discordo um pouco da forma como ela foi criada né. Eu sei que a intenção por trás disso é boa. Mas, não aconteceu comigo, mas, o que eu presenciei dos aspectos assim, digamos, degenerativos relativos a este assunto, não foi comigo, mas eu me senti bastante mal. Aqui na própria UnB, eu presenciei uma conversa/ discussão entre duas meninas que eu não conheço, e elas estavam falando de uma terceira pessoa e a principal crítica delas é que essa terceira pessoa teria entrado aqui na UnB por cota. Então, elas se referiam a essa situação com um desprezo, não era comigo, mas eu me magoei com aquilo, fiquei chocado. Mas assim, da maneira que a Lei foi criada, ao mesmo tempo em que ela tinha a intenção de favorecer, se você for olhar pelo lado bom da coisa, ela gera alguns momentos de constrangimento. Então eu, pessoalmente, pelo jeito que eu sou, se eu tivesse entrado ou aqui na UnB ou no IFB por algum tipo dessas cotas, e alguém viesse fazer uma piada dessas comigo eu não aceitaria tranquilamente de jeito nenhum não. Nem sei como é que iria terminar [...] Se a gente conseguir melhorar pra todo mundo, melhorar de vez pra todo mundo, a coisa se torna mais igualitária. Mas, por exemplo, não é difícil a gente imaginar que a dificuldade de uma família que tem a renda baixa (não precisa ser negro), por exemplo aqui em Brasília, a dificuldade que ela tem pra manter um filho na escola, seja pública, seja particular com bolsa, o que quer que seja, é muito maior do que quem tem uma situação financeira estável!! Uma situação econômica estável, que não vai ter nenhum tipo de preocupação nesse sentido. Então grande parte da nossa desigualdade social, ela passa pela situação econômico- financeira. Se a gente conseguisse resolver esse problema também, muita gente não faria questão de bolsas de nenhum tipo. Com certeza qualquer pai de família, mãe de família, preferiria ter um emprego bom, um salário bom, trabalhar com dignidade e dar as condições que forem possíveis a seus filhos”. **(Professor 3)**

“[...] Eu vejo a cota racial uma forma um pouco distorcida, porque em minha opinião, eu não concordo com essa questão da cota racial. Eu acredito muito na questão das cotas sociais, porque as cotas sociais, elas sim, elas contemplam a questão das pessoas que estão em desigualdade social. Se a gente for fazer uma análise no Brasil, a maioria das pessoas que estão em desigualdade social em relação à educação, em relação ao mercado de trabalho, são os negros. De fato, porque eles têm pouco acesso ao estudo, são pessoas assim que, por falta de oportunidades acabam tendo empregos menos valorizados, poucas oportunidades de estudo. Então, eu acredito que, contemplaria a cota social contemplaria o negro, e contemplaria também pessoas que são de origem mais humilde, de origem mais pobre [...] Eu acredito que

deveriam ser trabalhados mais as cotas sociais do que as cotas raciais”.
(Professora 4)

O depoimento desses docentes revela que as cotas sociais contemplariam o negro, e contemplariam também pessoas que são de origem mais humilde, ou seja, de origem mais pobre.

5.7 Sugestões para o aumento de docentes negros/as no IFB.

Algumas sugestões foram dadas pelos entrevistados relativamente ao acesso. O aumento de negros nos espaços preenchidos por brancos como elemento essencial para mitigar as desigualdades, foi unânime na fala da maioria, como:

- Divulgação mais acirrada do concurso público para docente;
(Professora 1)
- Educação de qualidade para a população negra e divulgação do IFB; **(Professor 2 e 3)**
- Valorizar o profissional negro dentro da própria instituição, pra que haja ascensão para atuar como docente; **(Professora 4)**
- Professores de um modo geral tantos os negros como os brancos, fazer um trabalho mobilização, no sentido de unir esse alunado negro, trabalhar sua autoestima, para que também tenham desejo de um dia ser docente no IFB, **(Professor 5)**
- Aumentar o percentual de 20% para 50% das cotas raciais no concurso público de professor. **(Professor 6)**

As contribuições desses/as docentes poderão fortalecer o diálogo em torno das questões étnicos raciais no IFB, como também buscaram refletir, em primeiro lugar sobre a importância do reconhecimento das diferentes formas de exclusão na sociedade brasileira e no cenário educacional. Refletiu-se também

sobre as possibilidades de ruptura com essas práticas e de construção de um processo de convivência não discriminatório tanto na escola quanto na sociedade.

CAPÍTULO 6- PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO

Levando-se em consideração o caráter de mobilização social emanada das características do Programa de Pós-Graduação em Educação e Intervenção Comunitária, faz-se necessário o planejamento de estratégias de atuação no âmbito das comunidades. Propõe-se, portanto, como estratégia de intervenção social ações que envolvam docentes, estudantes e corpo técnico do Instituto Federal de Brasília. Para tanto, é imprescindível o engajamento do corpo gestor tanto da reitoria da instituição quanto dos respectivos *campi*, no sentido de motivar a participação da comunidade, fazer a divulgação e a comunicação das atividades propostas.

As ações de intervenção aqui propostas têm como objetivo uma maior representação simbólica dos docentes do IFB, bem como maior sensibilização dos estudantes da comunidade escolar para as questões étnico-raciais e um maior envolvimento dos gestores da instituição no que diz respeito à promoção institucional de ações que foquem na valorização da diversidade étnico-raciais.

Tendo em vista o exposto, apresentamos como estratégias de intervenção algumas ações: a) Ações de reflexão e debate: no âmbito do Conecta²⁴ ou em evento similar, com o intuito de realizar discussões com a temática étnico-racial; b) Ações educativas: no âmbito dos *campi*, para estimular atividades didáticas, abordando a representatividade negra; c) Ações de divulgação e comunicação: no âmbito da comunicação social, com o uso da imagem de negros para a identificação da instituição.

Espera-se, com o desenvolvimento de tais ações, dar maior visibilidade à comunidade escolar negra, a partir da inclusão e interação entre todos os membros da instituição, além da promoção da conscientização, no intuito de ampliar o acesso e o envolvimento dos docentes negros no âmbito de todas as áreas do IFB.

Além dessas ações, entende-se como necessárias e pertinentes as sugestões de intervenção propostas pelos docentes pesquisados, quanto à

²⁴ **Conecta** é um evento realizado no IFB que tem como proposta integrar estudantes, profissionais, instituições de ensino, empresários e a comunidade geral, no tocante à educação profissional científica e tecnológica.

melhora da representação social dos negros e das negras no IFB, além da valorização do profissional negro dentro da própria instituição, para que haja um interesse em atuar como docentes.

Dentre elas, está a seguinte ação: maior divulgação do concurso público para docente, pois o fato de o IFB ser uma instituição que agrega vários cursos e campos de saber, não significa que todos o conhecem, pois tem menos de 10 anos de inauguração em Brasília. Essa divulgação teria o objetivo de promover a formação de educadores negros/as e demais pessoas interessadas no campo de docência. Desta forma, contribuiria com um maior acesso dos/as negros/as excluídos/as do meio acadêmico, um espaço majoritariamente de pessoas brancas. (Silva, 2008)

Segundo os docentes da pesquisa, é necessário que professores, de um modo geral, tantos os negros como os brancos, façam um trabalho de mobilização, no sentido de estimular o alunado negro, trabalhando sua autoestima, incentivando o negro e a negra a assumir sua condição racial, para que também tenham desejo de um dia ser docente no IFB, permitindo que estes enxerguem o IFB como um espaço para que a história e a identidade da população negra sejam ressignificadas.

Nas ações propostas destes docentes, foi sugerida a necessidade de haver uma revisão dos conteúdos e temas nos livros e materiais didáticos que representem a cultura negra, assim como a capacitação de professores e de professoras para desenvolverem projetos, estando aptos para debater questões étnico-raciais. Essa ação também contribuiria para a reavaliação do papel do negro na história do Brasil e a inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares, conforme o que a LDB (1996) preconiza:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. *(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)*

Outro ponto comentado foi a oferta da educação de qualidade para a população negra, para que promova o acesso e a permanência deste aluno, atendendo assim aos seus interesses, segundo as suas capacidades,

independente de cor. É de suma importância também integrá-los ao IFB num projeto onde sempre se discuta os motivos de exclusão dessa comunidade.

Nesse sentido, Peres (2002) afirma que é necessário a criação de um ambiente acadêmico que trate sobre a pluralidade e a diversidade social. Lembra que, além do fomento à pesquisa histórica sobre negritude e educação, é preciso integrá-las no cotidiano educativo.

As sugestões apresentadas buscam contribuir para a discussão sobre as relações raciais no IFB, a partir da análise da percepção destes profissionais negros. As ações propostas pelos docentes intensificam as discussões em torno do acesso de docentes negros/as no IFB.

CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O intuito desse trabalho foi investigar as trajetórias acadêmica e profissional dos docentes negros do IFB, com vistas à promoção de um projeto educacional inclusivo.

Indicadores como já citado, apontam uma histórica desigualdade entre as trajetórias escolares de negros e brancos no Brasil. O acesso e a permanências dessas pessoas no sistema educacional é permeado por uma série de entraves, relacionados, principalmente, a condição financeira e a baixa sensação de pertencimento aos espaços escolares superiores.

Sabe-se que a história da educação do negro/a brasileiro/a em seus aspectos de exclusão, perpetua-se por meio de nossa história, perdurando até os dias atuais, das quais são, as sequelas do mundo colonial e da sociedade brasileira racista e escravagista.

As disparidades sociais educacionais têm sido constitutivas da sociedade brasileira segregam e desqualificam educacionalmente os negros que ainda são social e educacionalmente inferiorizados quando comparados à população branca.

Nesse sentido, buscou-se conhecer o perfil dos envolvidos na pesquisa, os elementos de seu cotidiano, suas relações sociais, práticas de resistência, pretensões de futuro em relação à educação e de como isso fica exposto na representatividade como docente.

Os dados da pesquisa, referentes aos professores/as do IFB, mostram que a instituição tem representação de todos os segmentos raciais, de acordo com a nomenclatura, adotada pelo IBGE, contudo revelou que é um espaço de predominância branca.

No que se refere aos professores negros/as entrevistados/as nesta pesquisa, averiguou-se que a maioria deles tem origem em famílias de baixa renda e que, durante seu processo formativo, especialmente na graduação, conciliaram atividades de trabalho e estudo, uma vez que se fazia necessária a contribuição financeira no arranjo familiar.

No período formativo investigado no grupo amostral, compreendido desde a educação infantil até a pós-graduação, registraram-se relatos de casos de preconceito racial sofridos pelos/as docentes, casos estes em sua maioria não caracterizados como ostensivos, relegando-se a ações que poderiam se passar como meros desentendidos por outros que não as vítimas de racismo. No entanto, casos flagrantes de racismos foram relatados, como xingamentos à professora dentro do próprio campus do Instituto que se propõem, por missão, inclusivo e valorizador das diversidades.

No que diz respeito à atuação como docentes do IFB por parte dos entrevistados, observou-se, na maioria das falas, o sentimento de pouco pertencimento/ acolhimento/ aceitação por parte da instituição como um todo, mas principalmente por seus pares nos *campi* aos quais estão vinculados.

Neste sentido, foram relatadas ocasiões de ausência de atitudes básicas de cordialidade e urbanismo por parte dos colegas de trabalho, ausência de cumprimentos de “bom dia” ou “boa tarde”, por exemplo.

Ainda neste sentido, percebeu-se que os entrevistados/as sentiram-se tolhidos/as do pleno exercício de suas funções como docentes, quiçá como cidadãos, pois muitas vezes tiveram suas falas propositalmente interrompidas ou subestimadas e suas ideias menosprezadas. Os/as entrevistados/as atribuem esta falta de valorização de seus valores e pensamentos apenas a cor da pele, pois, em grande medida, apresentam currículo, experiência e competência similares aos dos demais profissionais docentes do IFB que possuem outras tonalidades de pele e, por isso, têm representatividade na instituição.

Apurou-se também nessa investigação que falta de diálogo no IFB, sobre as questões dos negros/as ou sobre as relações étnico-raciais, embora tenham avançado por meio de seus projetos, ainda se faz muito presente nesse ambiente. Os/as professores entrevistados/as presenciaram muitas situações de preconceito e as discriminações étnico-raciais nos seus locais de atuação. Quanto às questões citadas, mesmo que encontremos certo número de professoras e professores que começam a se interessar pelo assunto, a maioria dos profissionais ainda não sabe como conduzir tais questões em sua

atuação pedagógica justamente por não terem apoio mais forte e adequado, no tocante a essas discussões.

Numa das falas de uma docente ficou claro que o fato de dar visibilidade ao racismo sofrido cotidianamente pelos negros e querer combater isso por meio de uma disciplina que traz tais questões, gerou incômodo por parte de algumas pessoas dos *campi* em que essa docente atua, pois, mexer com estruturas já consolidadas e pautadas em práticas racistas faz com que privilégios sejam questionados. Foi o que ficou claro na fala da professora.

Embora se entenda a atuação em movimentos sociais negros como relevante para a ruptura de paradigmas e para o empoderamento das populações negras marginalizadas, contexto social este que pareceu ser a tônica da realidade destes/as docentes em suas juventudes, apurou-se neste estudo que nenhum deles engajou-se em atividades relativas a este tipo de mobilização social.

Ainda que tenham sofrido tais percalços, o presente estudo aponta que houve um incremento cultural e financeiro vivenciado pelos pesquisados/as a partir de sua formação em cursos de nível superior. Tal formação garantiu a eles/as uma inserção de maior qualidade no mercado de trabalho, novas oportunidades formativas como pós-graduação, além de uma melhoria no “status”, ou seja, mudou a forma como as demais pessoas enxergaram os negros/as participantes da pesquisa.

Embora tenha havido esta mudança de status mencionada pelos entrevistados/as, percebe-se ainda que o meio acadêmico seja um espaço de não negros, onde é notória a baixa representatividade desta parcela da sociedade e, no IFB, não foi diferente. O docente negro/a ainda se percebe como um “peixe fora d’água”, pois acredita ser visto como um profissional que está aquém de sua capacidade/habilidade.

No que diz respeito aos limites da referente pesquisa, o estudo aqui descrito apresentou limitações no que se refere ao grupo amostral, uma vez que foram investigados seis participantes voluntários, de um universo de trinta e oito possíveis.

No âmbito dessa pesquisa assumiu-se que o IFB possui projeto inclusivo uma vez que tem como valores o respeito à diversidade e a dignidade humana, além da promoção da inclusão. Acrescenta-se ainda princípio apresentado no Projeto de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014-2018) no qual o instituto aponta que o ensino na instituição será realizado considerando a diversidade étnico-racial. Ainda nesse documento faz-se a previsão de um representante do Movimento Negro no conselho superior da instituição. Conclui-se, desta forma, que embora esteja prevista no marco legal da instituição um projeto de cunho inclusivo, ainda são necessárias ações no sentido de materializar este projeto.

Com as contribuições dos entrevistados e a proposta de intervenção das quais são: ações de reflexão e debate: no âmbito do Conecta ou em evento similar, com o intuito de realizar discussões com a temática étnico-racial; ações educativas: no âmbito dos *campi*, para estimular atividades didáticas, abordando a representatividade negra; ações de divulgação e comunicação: no âmbito da comunicação social, com o uso da imagem de negros para a identificação da instituição, espera-se uma maior representação simbólica dos/as docentes do IFB, bem como maior sensibilização dos estudantes da comunidade escolar para as questões étnico-raciais, bem como um maior engajamento dos gestores da instituição no que diz respeito à promoção institucional de ações que foquem na valorização da diversidade étnico-raciais.

Cabe lembrar que a maioria dos/as docentes é a favor das cotas raciais na educação e também no serviço público, pois elas são necessárias para o equilíbrio racial na sociedade e para reparação histórica. Contudo são necessárias principalmente para reparar a questão nefasta do Colorismo no Brasil, onde quanto mais escura for a pele do indivíduo, mais preconceito ele sofrerá, e vice-versa, ou seja, quanto mais clara a pele, mais aceitável a pessoa será.

Nesse sentido, depreende-se das falas de alguns entrevistados, que a solidariedade e o entendimento sobre importância das cotas raciais para acabar com o racismo no Brasil também devem partir dos não negros, ora se pele clara recebe muito mais privilégio nessa sociedade racista e escravagista,

porque não dar chance para o que tem a pele mais escura? Cota não é oportunismo, é oportunidade para quem é estigmatizado pela escuridão da pele. Ninguém discrimina um branco pobre que entrou na universidade pelas cotas sociais. Agora, qualquer negro/a que estiver lá por cotas raciais, são tratados de “cotistas” que já virou uma palavra pejorativa na concepção desses docentes.

Diante do exposto, embora haja muito a se fazer, fica evidente nos estudos realizados, que as políticas públicas de reparação vêm sendo desenvolvidas na educação pública e isso inclui o IFB, de forma positiva. Elas têm-se revelado um significativo instrumento de democratização da educação. O IFB cumpre as normas estabelecidas da Lei no tocante a admissão de docentes negros incentivando institucionalmente a produção de saberes voltado à questão racial.

Por fim, entende-se que o tema em foco não se esgota no presente estudo, necessitando, assim, de continuidade na captação e reflexão sobre as informações relativas às possibilidades do professorado negro de fomentar discussões e a formação de seus estudantes no que diz respeito à temática étnica racial nos espaços escolares.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

IBGE (2013). Instituto brasileiro de geografia e estatística. (2013). Censo Demográfico. Rio de Janeiro. Recuperado em 13 de outubro 2017 de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>

Instituto Federal de Brasília (2014). Plano de Desenvolvimento Institucional - 2014 a 2018: vigência no e-MEC (Recredenciamento da IES): Junho/2014 a Junho/2019. Brasília.

Lei nº 9.394 (20 de dezembro de 1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em Recuperado em 13 de outubro 2017 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

Ministério da Educação (2016). Expansão da Rede Federal. Brasília. Recuperado em 13 de outubro 2017 de <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>.

Regimento interno IFB - BRASÍLIA, JANEIRO DE 2012 Regimento interno IFB Recuperado em 25 de setembro 2017 de <http://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/REGIMENTO%20DO%20IFB%20APROVADO%20PARA%20PUBLICA%C3%87%C3%83O.pdf>

Resolução 001/2017, que aprova o Organograma do IFB. http://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/ANEXO%20I%20%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001_2017.pdf

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, N.N.F. (2012). Trabalho e estudo: uma conciliação desafiante. Campina Grande: Realize. Recuperado em 25 de setembro 2017 de <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ed3d2c21991e3bef5e069713af9fa6ca.pdf>.
- Alves, J.E.D. (2010). A definição de cor/'raça' do IBGE. Recuperado em 13 de outubro 2017 de <https://www.ecodebate.com.br/2010/06/28/a-definicao-de-corraca-do-ibge-artigo-de-jose-eustaquio-diniz-alves/>.
- Amâncio, I. (2013) Programa Extraclasse – 10 anos da lei federal 10.630/03. Sinpro Minas. Entrevista em vídeo. Recuperado em 09 de fevereiro de 2018 de <https://www.youtube.com/watch?v=PJQVhXAwOeg&t=3s>.
- Araújo, J. (2012). Educação não formal: A Importância do Educador Social na construção de saberes para a vida em coletividade. (Artigo). Recuperado em 09 de fevereiro 2018 de <http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/viewFile/818/839>.
- Azevedo, C. M. M. (2004). Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça? In: Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004 p. 213-239.
- Bardin, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Bhabha, H. K. (2010) O local da cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Borges, S. (2005). Fórum para igualdade racial: articulação entre estados e municípios / organizadora Rosane Borges. - São Paulo: Fundação Friedrich Ebert Stiftung.
- Cardoso, C. F. S.(1990). O Trabalho na Colônia. In História Geral do Brasil. 9ª ed. rev. e atual. 20ª reimpressão. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Cavaleiro, E. (2005). História da Educação do Negro e outras histórias. In: ROMÃO, Jeruse (org.). Brasília: MEC.
- Cunha, (2008). J.H. Metodologia afrodescendente de pesquisa. Ethnos Brasil, v. ano 6, p. 69-80.
- Cunha, O. M. G. (2002). Bonde do mal: notas sobre território, cor, violência e juventude numa favela do subúrbio carioca In: Rezende, C. B & Maggie, Y. (Orgs.). Raça como retórica: a construção da diferença. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Da Matta, R. (1987). Digressão: a fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. In: _____. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco. p. 58-85.

- Dias, L.(2005). História da Educação do Negro e outras histórias. In: Romão, Jeruse (org.). Brasília: MEC. Silva, Benedicto. Dicionário de Ciências Sociais. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
- Domingues, P.(2007). Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: Tempo. V. 12, n 23, Niterói.
- Fernandes, V.B. (2016). Identidade Negra entre exclusão e liberdade. In: Rev. Inst. Estud. Bras. no.63 São Paulo Jan./Apr.
- Fernandes, F. (1978). A integração do negro na sociedade de classes. São Paulo: Ática.
- França, J. M.C., & Ferreira, R. A. (2012). Três vezes Zumbi - a construção de um herói brasileiro. São Paulo: Três Estrelas.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freyre, G. Casa-Grande & Senzala. 29. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- Frias, Lincoln. (2012). As cotas raciais e sociais em universidades públicas são injustas? In: Revista Direito, Estado e Sociedade n.41 p. 130 a 156 jul/dez 2012
- Gasparini, S. A. (2007). Encontro de capacitação para educadores sociais de abrigos do município de Diadema. São Paulo.
- Gil, A. C. (2010). Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas.
- Gilroy, P. (2000). Against race: imagining political culture beyond the color line. Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Gottlieb, B. H., Still, E., & Newby-Clark, I. R. (2007). Types and precipitants of growth and decline in emerging adulthood. In: Journal of Adolescent Research, 22, 132-155.
- Goffman, E. (2008). Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC.
- Gomes, N. L. (2011). O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. Recuperado em 30 de janeiro 2017 de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/2175-7984.2011v10n18p133/17537>
- Gorender, J. (2000). Brasil em preto e branco: O passado escravista que não passou. São Paulo: Editora SENAC.
- Guarnieri, M. R. (1997). O início na carreira docente: Pistas para o estudo do trabalho do professor. In: Anais da Anped.

- Guerra, I. C. (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentido e Formas do Uso. Lisboa: Ed. Princípiã.
- Guimarães, A. S. A. (2003). Acesso de Negro às Universidades Públicas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 118, p. 247-268.
- Harris, M. (1967). Padrão Racial nas Américas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Hasenbalg, C. & SILVA, N.V. (1988). Estrutura social, mobilidade e raça. Rio de Janeiro: IUPERG/Vértice.
- Lopes, (2005). Véra Neuza. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o Racismo na Escola. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Lopes, A. (1995). Escola, socialização e cidadania: um estudo da criança negra numa escola pública de São Carlos/SP- São Carlos: EDUFSCar.
- Lopes, L. R.(1997). História do Brasil Colonial. 8. Ed. Porto Alegre: Mercado aberto.
- Louro, G. L. (2007). Mulheres na sala de aula. In: Del priori, Mary. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto.
- Ludke, Menga. (1998). Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U.
- Macedo, S. D. T. (1990). Crônica do Negro no Brasil. Rio de Janeiro: Record.
- Machado, L. H. de A. (2010). Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias antirracistas. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, SP, São Paulo.
- Mattoso, K. M. Q. (2003). Ser escravo no Brasil. São Paulo: Brasiliense.
- Menezes, C. (2015). Guia prático das cotas. Recuperado em 10 de setembro 2017 de: <http://www.socialistamorena.com.br/guia-pratico-das-cotas/>
- Moura, C. (1994). A história do negro brasileiro. São Paulo: Ática.
- Munanga, K. (2002). Introdução. In: REIS, E. de A. dos. Mulato: negro–não-negro e/ou branco– não-branco. São Paulo: Altana.
- Oliveira, F. (2004). Ser negro no Brasil: alcances e limites. Recuperado em 20 de agosto 2017 de <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>>.
- Osório, R. G. (2003). O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE. Texto para discussão n.996. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2003. 50 p.

- Peres, E. (2002). Sob(re) o silêncio das fontes a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento da questões étnico – raciais. In: Revista Brasileira de História da Educação, São Paulo, n. 4, p.33-47, jun./dez.
- Peconick, A. (2010). Meritocracia - Um grande caminho para garantir a inovação contínua Recuperado em 20 de agosto 2017 de http://www.grupolet.com/noticias_20100405_meritocracia.asp
- Pereira E. A. (2007). Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo.
- Pereira, O. M. L. (2012). A dor da cor: reflexões sobre o papel do negro no Brasil. IFSUL-RS. Recuperado em 20 de agosto 2017 de <http://periodicos.ufpb.br/index.php/ci/article/viewFile/14101/8747>
- Petrucelli, J. L. (2012). Ethnic/racial statistics: Brazil and an overview of the Americas. In: Ferrández, I. F. A. & Kradolfer, S. Everlasting countdowns: race, ethnicity and national censuses in Latin American states. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, p. 264-303.
- Pierson, D. (1971). Brancos e Pretos na Bahia. São Paulo: Companhia editora Nacional.
- Pinto, R. P. (1992). Raça e Educação: uma articulação incipiente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 80, p. 41-50, fev. 1992, p. 41-50.
- Praxedes, V. L. (2009). In: Praxedes, Vanda; et.al. (orgs). Memórias e percursos de professores negros e negras na UFMG. Belo Horizonte: Autêntica Editora, Coleção Cultura Negra e Identidades.
- Rabelo, A. (2013). Debates sobre gênero na docência: o professor do sexo masculino. In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 207-234, abr./jun. 2. Editora UFPR – Recuperado em 28 de setembro 2017 de <http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a13.pdf> -
- Rampazzo, Lino. (2005) Metodologia científica, para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. 3.ed. São Paulo: Loyola.
- Ribeiro, C. M. R. (2011). Percepções: o negro na literatura de viagem do século XIX. In: Barra, V. Estudos de História da Educação de Goiás (1830-1930). Goiânia: Ed. PUC, 2011. 302p.
- Rodrigues, R. N. (2008). Os africanos no Brasil. São Paulo: Editora Madras.
- Sansone, L. (2003). Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil [online]. Salvador: EDUFBA.
- Sheriff, R. E. (2002). Como os senhores chamavam os escravos: discursos sobre cor, raça e racismo num morro carioca. In: Maggie, y. Rezende, C. B. (orgs.) *Raça como retórica: a construção da diferença*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Silva, C. M. (2009). Professoras negras: construindo identidades e práticas de enfrentamento do racismo no espaço escolar. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação.
- Silva, (2004). P. B. G. e. Citizenship and education in Brazil. In: BANKS, James. Diversity, Citizenship and Education. San Francisco: Jossey-Bass. p.185-218.
- Silva, T. M. G. S. (2017). O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. Recuperado em 05 de março 2018 de <http://www.revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/viewFile/4760/3121>
- Silva, P. E. (2008). Professor Negro Universitário: notas sobre a construção e manipulação da identidade étnico racial em espaços socialmente valorizado. Dissertação de Mestrado apresentada a UNESP-Araraquara - Universidade Estadual de São Paulo.
- Silva, S. R. de (2011). A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. Revista Nera, 14 (19), julho/dezembro.
- Souza, M. M. de (2008). África e Brasil Africano. São Paulo: Ática.
- Telles, E. E. (2003). Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford.
- Triviños, A. N. S. (1987). Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- Valentim, D. F. D. (2012). Ex-alunos negros cotistas da Uerj: os desacreditados e o sucesso acadêmico – Rio de Janeiro: Quartet: Faperj.
- Vasconcelos, M. L (2012). Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação – São Paulo: Contexto.
- Veiga, C. G. (2008). Escola para negros e pobres no Brasil: uma invenção imperial. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 39, p. 502-516, set/dez.
- Vergara, S. C. (2007). Projetos e relatórios de pesquisa em Administração. 8ª. ed. São Paulo: Atlas.

ANEXOS I

QUESTIONÁRIO – PERFIL DOS DOCENTES

"Prezado (a) professor (a)

Meu nome é Mirian Colonna dos Santos, na condição de aluna do Mestrado em Educação Social do Instituto Politécnico de Santarém-Portugal e servidora do Campus Brasília, sob a orientação da professora Doutora Maria João Cardona e Coorientadora professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva, estou desenvolvendo um estudo intitulado "Trajetórias dos docentes negros do IFB: contribuições e desafios em prol de um projeto inclusivo". Esclarecemos que o objetivo deste questionário é coletar informações acerca do perfil dos docentes negros que integram a Rede IFB.

Agradeço sua colaboração e disponibilidade.

Coloco-me à disposição para qualquer dúvida.

Mirian Colonna dos Santos (Mestranda em Educação Social - MESIC)

I. Identificação

Idade?

Sexo?

Naturalidade?

II. Condição Sociocultural

a) Qual a profissão do seu pai?

b) Qual a profissão da sua mãe?

c) Onde você realizou seus estudos?

Ensino Fundamental:

() Somente em escola pública:

() Somente em escola privada

() Em escola pública e privada

Ensino Médio

() Somente em escola pública:

() Somente em escola privada

() Em escola pública e privada

Ensino Superior:

() Somente em escola pública:

() Somente em escola privada

() Em escola pública e privada

III. Experiência Profissional

a) Qual a sua formação acadêmica?

Graduação:

- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelado
- ☐ outros

Pós-Graduação:

- ☐ Especialização *lato sensu*
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

b) Anos de Profissão?

- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ de 6 a 10 anos
- ☐ de 11 a 15 anos
- ☐ mais de 16 anos

c) Há quantos anos leciona no IFB?

- ☐ De 1 a 5 anos
- ☐ de 6 a 10 anos
- ☐ de 11 a 15 anos
- ☐ mais de 16 anos

d) Você estaria disposta a participar da segunda etapa dessa pesquisa, que consiste em uma entrevista?

Sim ☐ Não ☐

ANEXO II

GUIÃO DE ENTREVISTA

Bloco temático	Objetivos	Questões	Outras observações
Identificação	Identificação dos entrevistados.	<p>I. Identificação Nome? E-mail? Idade? Sexo?</p> <p>II. Condição Sociocultural a) Qual a profissão do seu pai? b) Qual a profissão da sua mãe? c) Onde você realizou seus estudos?</p> <p>Ensino Fundamental: () Somente em escola pública: () Somente em escola privada () Em escola pública e privada</p> <p>Ensino Médio () Somente em escola pública: () Somente em escola privada () Em escola pública e privada</p> <p>Ensino Superior: () Somente em escola pública: () Somente em escola privada () Em escola pública e privada</p> <p>III. Experiência Profissional a) Qual a sua formação acadêmica?</p> <p>Graduação: () Licenciatura () Bacharelado () outros</p> <p>Pós-Graduação: () Especialização <i>lato sensu</i> () Mestrado () Doutorado</p> <p>b) Anos de Profissão? () De 1 a 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos () mais de 16 anos</p> <p>c) Há quantos anos leciona no IFB? () De 1 a 5 anos () de 6 a 10 anos () de 11 a 15 anos () mais de 16 anos</p> <p>d) Você estaria disposta a participar da segunda etapa dessa pesquisa, que consiste em uma entrevista? Sim () Não ()</p>	Perguntas feitas por meio de questionário.

Trajetória escolar e profissional	-Principais características da forma de dificuldades	a) Como foi sua vida escolar? b) Como e porque você resolveu ser professor (a)? c) Participou ou participa do movimento negro? d) Quais mudanças ocorreram na sua vida após o ingresso na formação acadêmica? e) Você gosta de ser professor? f) Na sua vida escolar, ou pessoal você viveu alguma situação de discriminação racial? Pode relatar? g) Sendo docente negro, quais foram os principais desafios que teve que enfrentar depois da sua trajetória acadêmica?	
Políticas afirmativas no Brasil	Avaliar a lei de cotas para o concurso público no ensino federal	a) Você ingressou no IFB por meio da lei de cotas? b) Qual a importância da lei de cotas para você?	Neste momento da entrevista verificar o que a lei de cotas representa para estes docentes, levando em conta as desigualdades raciais na área de educação sabendo que é uma realidade que precisa ser reparada.
Recolha de sugestões	Recolher sugestões para melhoria da implementação de políticas afirmativas no IFB	a) Quais as sugestões que você daria para melhorar a implementação das políticas afirmativas no IFB? b) Exemplifique com sugestões concretas relativamente à integração de docentes e estudantes de raça negra.	Aqui se pretende recolher sugestões para a melhora da implementação das políticas afirmativas bem como entender de que forma estas sugestões podem ser aplicadas.

ANEXO III

QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS POR CATEGORIAS

TRAJETÓRIA DA VIDA ESCOLAR
<p>Entrevistado 1 - [...] um determinado lugar e não tinha escola, então a gente perdia o ano letivo. É tanto que quando a gente chegou em Brasília, que a gente mudou pra cá em noventa e seis, quando eu cheguei, eu tava na terceira série, né, só que na escola que eu fui matriculada lá em Planaltina não tinha vaga para a terceira série, então me colocaram na primeira para eu não ficar sem estudar, só que o diretor, os professores perceberam que eu não tinha condição de ficar na primeira série por questões de... né, tava muito além já da turma que estava ingressando, então eu fiquei no intermediário e fui pra segunda, ou seja, acabei perdendo um ano né. E também perdi o outro ano de escola quando a gente mudou pra Sete Lagoas em Minas porque lá não tinha, realmente não tinha como a gente estudar. Então eu fiquei um ano também sem estudar. Então isso gerou um atraso de dois anos da minha vida escolar né, até a conclusão da Educação Básica. Nunca reprovei, mas em casa esses dois anos eu fiquei um pouquinho para trás né, então assim, eu estudei a minha vida toda em escola pública. No Ensino Médio eu tive que ir para o noturno por que eu tinha que trabalhar, então eu fazia estágio o dia inteiro e estudava à noite, né. E aí no segundo ano do Ensino Médio, na verdade no terceiro ano do Ensino Médio, eu consegui um estágio que era só meio período, estagiava de manhã e à tarde eu ia pra biblioteca por que eu estava estudando pra poder entrar na UnB, eu fiz, entrei pelo PAS. Então, assim, eu resolvi dar, me dedicar mais né, para poder, é tentar mesmo entrar numa Universidade, e aí deu certo. Então eu passei no PAS, né, e fiz... estudei na Universidade quatro anos.</p> <p>Entrevistado 2 - Então, eu comecei a estudar com sete anos, entrei alfabetizada já, mas porque na família a gente tinha o hábito de brincar de escola. Eu tenho uma tia que é professora, e foi, inclusive, minha primeira professora na primeira série e as filhas dela imitavam a mãe, então as filhas delas brincavam de ser professora. E elas brincavam de fato ensinando a gente a aprender a ler e a escrever, então cheguei na primeira série com sete anos... alfabetizada. Pelas minhas primas! (risos) que são pouco mais velhas que eu, eu acho que dez anos mais velha que eu, sabe, não muito mais velha que eu. Então, quando cheguei na escola era já --não, nem dez, menos...são pouco tempo mais velha. Então, já cheguei alfabetizada pelas minhas primas brincando em casa. E aí, eu estudava numa escola no entorno do DF, no município de Novo Gama, que a gente morava lá no Novo Gama né, e aí eu fui alfabetizada lá... Eu comecei na primeira série com uma tia minha, essa tia Vitória que era professora. E aí estudei lá a primeira e a segunda série e depois eu vim pro Gama por que a gente se mudou pra cá, e aí o restante da escolarização até concluir o Ensino Médio foi aqui no Gama. Em termos de rendimento, eu nunca tive muito problema não, eu sempre -- nunca perdi ano, acho que eu fiquei de recuperação uma vez só, em química, no Ensino Médio. Nunca fiquei de recuperação, nunca tive nota baixa. Foi um percurso tranquilo do ponto de vista acadêmico, né. Mas eu me lembro do Ensino Fundamental, [...]</p>

Entrevistado 3 - Bom, de uma forma bem resumida, enquanto eu era novo, é... até o final da adolescência eu era, praticamente, só estudante. Então, naquela época eu não tinha grandes problemas. É.. venho de família muito humilde, meus pais tiveram dificuldades para manter a gente na escola. Mas eu era um estudante, na época, considerado muito bom, então foi tranquilo essa fase. Os problemas só começaram quando entrei na faculdade, que eu já era adulto, já trabalhava, então, pra trabalhar e estudar foi mais complicado.

Então assim, resumindo, até o final da educação básica foi relativamente tranquilo. Mas já na graduação foi bastante complicado. E quando eu consegui entrar na pós-graduação em dois mil e três, como aluno especial, as condições de estudo não eram nem um pouquinho favoráveis. Eu trabalhava muito, muito mesmo, não tinha muito tempo pra estudar...

Na pós- graduação. E na graduação também foi assim, mas na pós ficou mais caracterizado. Então, é uma luta muito constante pra poder conseguir se manter estudando. Eu fiz essa opção de enfrentar todas as dificuldades naturais que apareceriam e eu nunca pensei em desistir de estudar né, eu sempre gostei muito de estudar e eu continuo com essa vontade até hoje.

Entrevistado 4 - Ensino Fundamental e Médio eu fiz em escola pública né. A gente morava na Ceilândia, então eu estudei nas escolas da Ceilândia até o ensino fundamental, quando eu fui fazer o ensino médio eu vim para Taguatinga. Estudei no CTN e... de uma forma para facilitar também a questão do ingresso no vestibular. Na época que eu estudei, fiz ensino médio, estava começando a implementar o PAS, então eu fiz o PAS para poder fazer a faculdade. Não passei no PAS, eu escolhi na época um curso muito concorrido, que era arquivologia, na época tava em voga né, e aí eu não entrei. Como eu não poderia esperar né, meu pai precisava de alguém para trabalhar, alguém para estudar e trabalhar e ajudá-lo, porque a gente não tinha condições financeiras muito boas eu fui fazer faculdade. Ele me matriculou né, ele perguntou se eu queria fazer letras e... né... porque ele viu que eu sempre fiz em inglês né, desde quando eu morava na Ceilândia eu sempre fiz inglês no Centro de Línguas, E ele viu que eu gostava de inglês e falou assim “ah, então vamos fazer Letras”. E eu: “Ah legal,”. Então a gente podia pagar na época uma faculdade particular que era no Recanto das Emas, que era a Faculdade da Terra de Brasília, que inclusive, hoje nem existe mais lá, ela... ela faliu né. Ei eu fiz a minha graduação então na Faculdade da Terra de Brasília. E nesse decorrer desse tempo eu procurei fazer... é... trabalhar em escolas como estagiária, essas escolas de idiomas né, Wizard, CNA, CCAA, Estagiei em algumas escolas dessas aí eu fiz um concurso na época, para professora da Secretaria de Educação. Passei mas não pude assumir porque não tinha terminado a faculdade. Aí foi um balde de água fria, e meu pai já estava contando com esse dinheiro (risos) né, nossa, foi horrível. Mas para ele do que para mim. Mas aí eu terminei a faculdade e passei como contrato temporário. Comecei a dar aula depois como contrato temporário na Secretaria de Educação na regional de Samambaia. Em dois mil e oito eu passei no concurso do IFB, que na época era Escola Técnica, lá para Planaltina. E, desde então, estou no IFB.

Entrevistado 5 - A minha vida toda eu estudei em escola pública né, lá, na minha cidade né. As escolas eram bem organizadas naquela [...] Mas eu me lembro também que no meu Ensino Médio, nenhum dos meus professores tinha sequer curso superior. Dá pra perceber que eu tive muita dificuldade pra poder ascender nos estudos né. Eu lembro que eu tentei vestibular, quando, assim que eu saí do Ensino Médio, sair meio-- eu nem sabia o que era vestibular. Eu saí do Ensino Médio, na

época era “Segundo Grau”...Eu fiz o segundo grau profissionalizante em contabilidade, é... Mas eu saí do segundo grau sem nem saber o que era vestibular. [...]. E eu me inscrevi. Eu me lembro que o curso que eu escolhi, o critério foi-- pera aí eh... lá tinham cursos diurnos e noturnos, então meu critério foi: curso noturno. Porque eu precisava trabalhar pra poder me manter. Eu venho de uma família muito pobre. Aí, dos cursos noturnos, tinham dois: que eram Pedagogia e Geografia. Eu li lá mais ou menos o que significava cada um deles, e optei por Geografia. Aí eu fiz o vestibular, [...] Eu consegui passar no vestibular e tive que me mudar de cidade para fazer o curso de geografia.

Então assim, a minha trajetória, ela não foi fácil eu poderia dar detalhes de dificuldade, [...]fiz geografia e aí depois quando eu estava no meio do curso de geografia, aliás enquanto eu gostava de geografia, [...]. E no decorrer do curso de geografia, a Universidade Federal de Viçosa lançou um vestibular para, professores da rede pública do Estado... consegui a vaga para o curso de matemática...e aí. Eu me formei em Geografia, durante um tempo eu cursei os dois cursos ao mesmo tempo, [...]. Então eu sou licenciado em Geografia e licenciado em matemática.

É, depois disso eu fiz uma especialização em docência do ensino superior, é... Depois eu fiz mestrado, aqui já na UnB, mestrado em matemática e o doutorado...

Entrevistado 6 - A minha vida começa fora do Brasil né, então, eu vou ter uma trajetória diferente de alguns outros colegas né. Eu fiz minha formação básica fora do Brasil, nasci no Congo. Educação é para todos, apesar de ser uma educação que a gente paga, mesmo sendo pública a gente paga alguma coisa, então, começa desde os quatro anos, já estava na escola, terminei o ensino primário, que tem um formato diferente do Brasil. Temos um ciclo de orientação para você definir que tipo de curso você vai fazer, naquilo que se chama Ensino Médio daqui. (...) a minha formação são quatro anos: você tem dois anos, se faz seis anos de ensino primário, depois tem dois anos, chama-se ciclo de orientação. Nesse período, ciclo de orientação, você vai se encontrar, você está sendo orientado para você escolher um caminho que você vai seguir. Então o nosso Ensino Médio é um pouco diferente, por que está incorporado com o ensino profissional, com o ensino técnico. Todo o nosso ensino, não tem Ensino Médio geral assim. Então terminei o ciclo de orientação e segui até o Ensino Médio, quatro anos, terminei e saí do Congo, mas antes de lá eu fiz mais de dois anos do ensino superior. Saí de lá, estive em alguns países, mas vim direto também para o Brasil, onde fiz minha graduação em Economia, aqui na UNB, em Ciências Econômicas. Terminei a graduação e participei da prova da AMPEC (?) que se chama no Brasil, a AMPEC é uma prova nacional para você fazer pós-graduação em economia tem que fazer essa prova. Eu fiz e passei. Escolhi uma universidade no sul do Brasil, que é em Santa Catarina. Aí eu fui fazer mestrado na Federal de Santa Catarina, de dois mil e um... dois mil e três terminei, e voltei a Brasília. Lecionei durante um ano só-- isso aí eu vou falar na parte profissional, mas, saí daqui e fui para França fazer doutorado de dois mil e cinco até dois mil e cinco...sete...cinco fui mais doutorado...comecei sete, oito e nove terminei. Comecei em dois mil e sete, oito, nove, acabou, voltei ao Brasil em dois mil e nove. Essa é a trajetória acadêmica, escolar- acadêmica.

MOTIVO DA ESCOLHA DA PROFISSÃO DOCENTE

Entrevistado 1 - Então, nem eu sei (risos). Assim, na verdade, quando eu estava no Ensino Médio, eu tive professores, claro, com toda aquela dificuldade que se tem de estudar em uma escola pública no período noturno, não é fácil. Então, assim, eu tive que ir muito por conta própria mesmo, sabe, de correr atrás porque a gente tinha muita, muita falta de professor chegava a ter em cada, às vezes algumas disciplinas tinham quatro professores num ano, então bem complicado mesmo. Então, assim, eu tive ótimos professores de Português no Ensino Médio, tive também principalmente na oitava série e no segundo ano, então eles me influenciaram bastante, né? Professores que me cativaram e me motivaram. Então quando eu fui fazer o PAS, tinha que colocar lá uma opção, né, então assim, eu pensei em fazer Jornalismo e coloquei Letras como opção, como primeira opção, então coloquei Letras e depois não desse certo eu faria Jornalismo né. Então eu acho que foi mais um momento assim de-- e eu sempre gostei muito dessa questão da comunicação, assim de... acho que eu sou um pouco comunicativa né (risos). Então, assim, eu sempre gostei muito dessa-- e as pessoas também falam “nossa, você parece ser professora, não sei o que”, né, por que eu também né, eu já tinha... quando eu entrei na UnB eu também estava começando minha experiência como catequista, por que-- é diferente, lógico, né, não é um-- mas assim, o fato de você ter, por exemplo uma turma de criança e uma turma de adolescente, você ensinar, né, você está ensinando, então isso também mexeu bastante comigo. É uma coisa que eu realmente gosto, eu gosto de dar aula, mas assim, é... não sei explicar muito bem por que eu resolvi, nunca tive isso “ah, eu quero ser professora”, né, tem gente que, desde criança “eu quero ser professora”, embora desde criança a gente tinha aquelas brincadeirinhas de... de escolinha né, de ensinar “ah, vem aqui, eu vou te ensinar” e tal, mas assim, eu não me via como professora efetivamente, né, e estar na sala de aula né, e tudo, trabalhando. É tanto que quando eu comecei a...fazer faculdade, quando entrei na universidade, eu tinha isso em mente, assim, que se pra eu realmente atuar, por que hoje é uma realidade, os alunos da licenciatura, a maioria não quer ir para a sala de aula, né, então assim, muitos colegas me relatavam isso. Tinham pouquíssimos que já tinham essa experiência de sala de aula, mas a maioria queria mesmo só fazer o curso superior, pra poder fazer um concurso, né, por que aqui em Brasília isso é-- mas assim, eu tinha (...) se eu fosse para a sala de aula, eu não queria atuar na rede privada, por que... por causa das cobranças mesmo, sabe, assim, e pelo fato de eu ter a vida toda estudado em escola pública, eu queria-- e ter feito uma Universidade pública, de certa forma eu queria dar um retorno pra sociedade pelo investimento que teve né, pelo que eu recebi...

Entrevistado 2 - Então, eu acho que... eu não sei te dizer o porquê. Eu sempre gostei dessa profissão, sempre tive vontade de ser professora, eu não consegui pensar em fazer outra coisa, eu nunca pensei em fazer outra coisa. Agora te dizer o porquê exatamente, eu realmente não sei te dizer. Mas foi uma profissão que já tive vontade desde muito jovem já, já estava assim, claro na minha cabeça que eu ia ser professora né. No Ensino Médio eu tive uma professora que me marcou muito e eu decidi que eu ia ser professora de biologia. Mas, professora, eu já sabia que eu queria ser. E tive essa professora minha, Livia, do Ensino Médio, que foi muito boa, muito boa mesmo e que me marcou e que me fez querer ser professora de biologia, embora eu já tivesse certeza que eu queria ser professora, né, sempre. Agora, em que momento da minha vida que eu decidi ser professora eu não me lembro de exatamente.

Entrevistado 3 - Nunca pensei especificamente em ser professor quando jovem. Quando jovem eu sempre gostei muito da área técnica associado à eletrônica, comunicações, engenharia elétrica, então a minha ideia inicial, na época era ser engenheiro eletrônico. Eu fiz o curso técnico em eletrônica no nível médio, amei, adorei, e trabalhei vinte e quatro anos da minha vida praticamente devido à essa formação. E só que quando entrei na faculdade naquele tempo, naquela época ainda não tinha cursos noturnos nas universidades federais, então eu comecei meu curso superior lá em Salvador, na Universidade Católica de Salvador. E lá eu tinha as opções de fazer Engenharia Civil, que nunca foi assim muito meu interesse, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Física. Ali eu escolhi Licenciatura em Matemática achando que eu terminaria o curso relativamente rápido e que ainda poderia fazer um curso de engenharia relativamente novo. E, infeliz ou felizmente, boa parte dos planos não deram muito certo e até hoje não fiz graduação em Engenharia Elétrica ou Eletrônica. Em compensação, durante os meus vinte e quatro anos de carreira nessa área aí, eu fiz muitos cursos de extensão, de especialização, muitos mesmo. Quando entrei no IFB, já eram mais de quarenta e quatro. Então, eu estudei muita coisa, aprendi muita coisa, trabalhei com grandes engenheiros durante muito tempo. Aprendi muita coisa com eles, foi muito bom.

Entrevistado 4 - Assim, eu sempre gostei né. Sempre gostei de dar aula, já- sempre gostei da questão de ensinar, é... escolhi a questão da língua inglesa por já fazer um curso de inglês. Então, assim, de alguma forma ou de outra, ou eu tentaria português ou eu tentaria inglês né, a área de línguas. Eu via a questão de ser professora a maior possibilidade de empregabilidade né, eu via assim, eu vou me formar em algo que eu possa começar a trabalhar rápido né”, e assim, a questão de ser professora eu acho que traz essa garantia. A gente não vê quase professor desempregado, então na minha época, mesmo que pagasse pouco, o professor não ficava desempregado. Aí eu pensava muito nessa questão de trabalhar e estudar.

Entrevistado 5 - É a profissão que eu escolhi, tanto que eu fiz dois cursos para ser professor. Ou seja, ... Não se trata do que eu daria a aula né, mas eu sempre soube, desde criança, que eu seria professor, as minhas brincadeiras estavam relacionadas com isso. É a profissão que eu escolhi, tanto que eu fiz dois cursos para ser professor. Ou seja, num... num... Não se trata do que eu daria a aula né, mas eu sempre soube, desde criança, que eu seria professor. As minhas brincadeiras estavam relacionadas com isso, então é uma coisa que... Que é uma escolha que eu fiz. Tanto hoje, às vezes quando eu me decepciono muito, às vezes eu perco o sono em casa por conta de módulos, questões que eu não consigo avançar aqui, questões que me machucam... Problemas institucionais e tal, às vezes, é... Passa pela minha cabeça “ Magno não, vou.... Você vai ter que mudar o rumo da sua vida” eu penso em mudar o rumo da minha vida quando passa pela minha cabeça, não deixando de ser professor. Mas buscando outros meios... mudando de cidade, mudando de instituição, mas não deixando de ser professor.

Tão é uma coisa que é uma escolha que eu fiz. Tanto hoje, às vezes quando eu me decepciono muito, Às vezes eu perco o sono em casa por conta de módulos, questões que eu não consigo avançar aqui, questões que me machucam... Problemas institucionais e tal, às vezes, é... passa pela minha cabeça “ Magno não, vou.... você vai ter que mudar o rumo da sua vida”... é... Eu penso em mudar o rumo da minha vida quando passa pela minha cabeça, não deixando de ser professor. Mas buscando outros meios... mudando de cidade, mudando de

instituição, mas não deixando de ser professor.

Entrevistado 6 - Puxei algo de infância mesmo né (risos). Eu sempre é... sempre gostei de transmitir, aquilo que eu entendo e que eu aprendo para os outros. Eu tenho facilidade desde a infância. Isso não começou no ensino superior, não. Já no ensino... no ensino primário, já com os colegas, eu já conversava com eles e aprendi na sala de aula para passar. Nasci, também, numa família de professoras. Minhas irmãs mais velhas são todas professoras. Não é por isso que eu quis ser professor não, elas não me entusiasmaram para isso. Acho que é algo mesmo para uma vocação pessoal, que sempre quis assim. No Ensino Médio eu já lecionava matemática, eu era professor aluno, mas ensinava matemática do ano em que eu estudava para os colegas que não dominavam bem o conteúdo. Tipo, seria aqui a monitoria, mas não era monitoria assim, ensinava tipo monitoria, mas não ganhava nada para isso, também não era monitoria gratuita, eram aulas que eu dava em casa para os colegas de graça apenas. Então aquilo ali sempre foi me entusiasmado né, a me tornar docente. [...] por que eu não me tornei professor apenas para passar o conhecimento, também a educação vai além de ensinar. Então, não me tornei professor apenas para pegar o conhecimento e transmitir não, passar caráter, passar valores e transformar a sociedade. Eu entendo que para desenvolver um país, não importa qual seja, tem que ter professores. E professores não são aqueles que apenas transmitem conhecimento e informação, não. Professores são aqueles que, em primeiro lugar, transmitem valores. São valores que transformam uma sociedade. Sem conhecimento também não vamos a lugar nenhum. Mas o conhecimento por si só não transforma uma sociedade.

PARTICIPAÇÃO EM MOVIMENTO NEGRO

Entrevistado 1 – Não.

Entrevistado 2 – Não.

Entrevistado 3 – Não.

Entrevistado 4 – Não.

Entrevistado 5 – Não.

Entrevistado 6 [...] Depois fiquei muito tempo na Casa do Estudante aqui na UnB, em Brasília, e que os movimentos, conhecemos alguns colegas que participavam do movimento negro. Mas era uma coisa, primeiro, para nós, estranha. Porque não conhecíamos muito bem a realidade do Brasil né. A discriminação racial no Brasil a gente não conhecia, a gente veio viver e isso aqui.

MUDANÇAS APÓS O INGRESSO NA VIDA ACADÊMICA

Entrevistado 1 - Assim, no aspecto prático né, assim que eu me formei...na verdade um pouco antes de eu me formar, estava concluindo já, então eu consegui essa promoção no meu trabalho, né, que eu estava lá já como estagiária, estava no segundo ano do Ensino Médio, foi toda uma construção, eu aprendi muito, e as pessoas gostavam do meu trabalho e confiavam no meu trabalho, então muito jovem eu assumi um cargo de chefia já, antes de terminar a universidade. Pessoas passam a te ver também né, “poxa fulana tem um diploma, fulana é capaz, fulana é..” Né, e também a questão da família mesmo, sabe, de ver que alguém da família saiu daquele. ... digamos assim, daquele *status* sempre de... “ah, por que a gente não consegue, eh...estudar por que não tem como estudar”, para poder conseguir um nível superior em uma universidade pública né, por que também não é só você, tinha...eu...eu sabia que meu pais jamais teriam condições de pagar um curso superior para mim, então eu tinha que... se eu quisesse fazer eu teria que ralar bastante, estudar bastante para poder conseguir entrar na universidade, ou conseguir pagar por conta própria. Meus pais não... eles realmente não teriam condições de pagar para mim, mas assim é e também o bacana é de ver que as novas gerações da família te enxergam, de certa forma, como modelo né, “poxa, eu vou conseguir também”, né, então assim, isso para mim foi muito gratificante. É tanto que eu tenho ainda os meus irmãos, teve um que entrou também na UnB, mas, chegou a estudar metade do curso mas não conseguiu concluir, hoje ele tá numa particular, né, e tem um outro também, dos mais novos, que já concluiu Tradução – Espanhol e tá concluindo a licenciatura, então assim, na UnB também, então você vê que é todo um movimento né, as pessoas começam “poxa, fulano conseguiu, eu também consigo”, vamos lá, a gente tem que mudar, essa nova geração tem que ser diferente, né (...)

Entrevistado 2 - Eu acho que eu comecei a visualizar possibilidades que eu tinha de fato como professora de biologia né, por que antes tava uma coisa muito vaga na minha cabeça, né, eu queria ser professora de biologia e, pra mim, terminar a faculdade, terminar a graduação, passar no concurso da Fundação Educacional pra mim era o sonho da minha vida né. Então era o meu único objetivo até então, quando eu entrei ali. Então quando eu comecei a fazer a graduação eu comecei a verificar outras possibilidades, entendeu? A possibilidade do trabalho com a pesquisa, a possibilidade de trabalhar em outros lugares. Durante uma época tive vontade de trabalhar com educação ambiental, trabalhar no IBAMA... então assim, quando eu comecei....

Entrevistado 3 - Olha, durante muito tempo foi praticamente nenhuma, porque eu me formei, eu terminei a graduação em dois mil e dois. Nessa época eu já trabalhava como técnico em eletrônica e telecomunicações, tinha um salário muito bom, na época. Então praticamente não fez efeito, inicialmente, a minha graduação. Éh, na verdade eu só vim me servir, digamos assim, da minha graduação, depois que eu resolvi ser professor. Então, em dois mil e onze eu comecei a trabalhar como professor temporário na Secretaria de Educação e aí sim, a minha formação de nível superior em matemática começou a me ajudar diretamente. Por que antes ajudava um pouquinho indiretamente, mas bem pouquinho.

Entrevistado 4 - Assim, ... a questão que eu entrei na faculdade né? foi muito importante relevante para mim e para minha família né. Eu fui a primeira a fazer faculdade na minha família, no meu... no caso mãe, pai e irmãos né. Eu tenho um irmão mais velho e ele não quis fazer faculdade, então, assim, meu pai após tava muito em mim. E, né, ia trazer melhorias. A gente acreditava muito que a questão de fazer uma faculdade iria trazer melhorias para a gente, principalmente porque meu pai e minha mãe também não tinham feito faculdade.

Entrevistado 5 - Eu entrei no Instituto em dois mil e oito, eu sou da turma do primeiro concurso do Instituto, antes do Instituto ter esta terminologia né, antes era Escola Técnica Federal de Brasília, e... na época eu... eu tinha acabado de terminar tinha acabado de ingressar no doutorado, tinha terminado o mestrado ingressei no-- fiz um semestre de doutorado e entrei no instituto. [...] eu me sinto um profissional muito competente no que eu sinto muitas dificuldades de implementar o meu trabalho.... porque eu sofro muito com... Com as avaliações que as pessoas fazem meu perfil profissional, ou da minha garra em ... conduzir meu trabalho [...]: E assim, o curso que eu fiz na Universidade Federal de Viçosa, foi o curso que me deixou-- foi um curso muito bom e que me deixou muito confiante como profissional. [...] eu me lembro que como professor lá no estado de Minas, não me faltavam muitas-- não me faltavam oportunidades não. Sempre apareceram muitas oportunidades. Houve uma época que eu dava cinquenta e seis horas/ aula por semana, pra você ter ideia, em quatro empregos diferentes.

[...] Mas aí o que me fez ir para o... para a pós-graduação foi o seguinte pensamento... Teve um dia que eu refleti... eu sempre me senti um profissional muito potente e tal, mas ... eu pensei “ Nossa eu testou com vinte e poucos anos, vinte e três anos né”, ... na época eu pensava assim “ e... e eu estou com essa carga horária né”... e eu era grato por ter aquela quantidade de oportunidades né, eu pensei “ até quando eu vou suportar? ” [...] então eu pensei em... em aprofundar mais os meus conhecimentos com o objetivo de atuar como professor, mas numa instituição de ensino superior, numa universidade né. [...] Por essa razão que eu vim fazer... mestrado e acabei ficando para o doutorado na UnB né.

Entrevistado 6 - Olha, mudanças como docentes negras aqui no Brasil... principais mudanças... conhecer mais o Brasil. Passei a conhecer mais, porque aí eu acabo interagindo com muitas pessoas, muitos estudantes, entender a realidade deles, começar a entender o problema do Brasil muito mais perto dos brasileiros em sala de aula. Quando eu estudava, noventa e nove por cento, todos eram brancos. Eu era o único estudante negro e que veio da África. E esses amigos, amigas minhas que eu tinha todos eram brancos, ler a um ambiente diferente, eu não conhecia bem o Brasil. Eu conhecia quando ia para uma periferia, dificilmente a gente sair de Brasília, e quando ia viajar pega o avião e vai embora. Então você não conhecia o Brasil. Hoje não. Depois de me tornar docente..Eita!! rapaz!! conheço muito os brasileiros. A realidade dos estudantes negros, as dificuldades deles, não apenas negros, o Brasil como um todo, eu tenho mais contato e isso, sim, gera mudança na forma de perceber a sociedade e de como contribuir de alguma forma no minúsculo espaço que a gente ocupa. É isso...Se eu não tivesse entrado em sala de aula, há muitas coisas, estaria apenas, talvez, lendo... lendo no meio de livros e artigo científico, mas hoje, sala de aula, isso, entendeu...mudou muito. Outra mudança de sala de aula: você se torna muito mais paciente quando você conhece as pessoas. Quando você não conhece as pessoas, você não tem paciência em ensinar. É bom conhecer e se colocar no lugar dele, porque eu não sofri discriminação para ir para a sala de aula na minha terra, a escola é para todos. Do ensino primário ao superior.

GOSTO PELA PROFISSÃO DE DOCENTE

Entrevistado 1 - Gosto. Eu gosto, assim, só tem um ano que eu estou em sala de aula, mas assim, experiência, essa troca, ela é muito rica, sabe? Muito rica mesmo e... eu gosto bastante, principalmente por que, pelo fato de trabalhar com adulto Também, é uma experiência bem enriquecedora assim, de... eles têm muito para ensinar também, é bem bacana, gosto muito.

Entrevistado 2 - Gosto. Bastante, embora tenha muitas dificuldades né. Gosto.

Entrevistado 3 - Gosto.

Entrevistado 4 - Amo! É uma profissão em que eu me realizo bastante, porque a gente pensa na questão das desigualdades sociais, na questão de tanto coisa ruim que tem no mundo, e desde criança, assim, a gente pensa em mudar o mundo, mas de que forma? Eu acredito que esta profissão, contribui para que de uma forma ou de outra a gente transforme o mundo, a gente transforme pessoas.

Entrevistado 5 - Gosto. É a profissão que eu escolhi, tanto que eu fiz dois cursos para ser professor, ou seja, não se trata do que eu daria a aula né? Mas eu sempre soube, desde criança, que eu seria professor. As minhas brincadeiras estavam relacionadas com isso, então é uma escolha que eu fiz. Tanto hoje, às vezes quando eu me decepciono muito, às vezes eu perco o sono em casa por conta de módulos, questões que eu não consigo avançar aqui, questões que me machucam... problemas institucionais e tal, às vezes, ... Passa pela minha cabeça “ Magno não, vou.... Você vai ter que mudar o rumo da sua vida”. Eu penso em mudar o rumo da minha vida quando passa pela minha cabeça, não deixando de ser professor. Mas buscando outros meios...mudando de cidade, mudando de instituição, mas não deixando de ser professor.

Entrevistado 6 - Ufa! Rapaz... Gostar de ser professor é pouco...Eu tenho que ser professor, não tem jeito. Não tem como fazer outra coisa. Posso fazer outras coisas, mas é bom que eu esteja professor.

DISCRIMINAÇÃO RACIAL NA VIDA ESCOLAR, PESSOAL E PROFISSIONAL.

Entrevistado 1 - Olha, explícito, a gente sabe que... né? É tanto que (...) “ah, no Brasil não existe discriminação”, muitos acreditam né? Mas assim, de forma explícita, explícita mesmo, eu nunca vivenciei, mas essa questão de o tempo todo as pessoas estarem... te olhando diferente ou estarem pensando que você não é capaz, que você está ali, mas como que está ali, né, você, “mas você está aí nesse lugar, mas como que você conseguiu chegar e por que que você está aí”, então esse tipo de questionamento, essas coisas veladas, elas acontecem o tempo todo. Mas explicitamente eu nunca tive não, nenhum enfrentamento, mas implícito é o tempo todo.

Entrevistado 2 - Declaradamente crime de racismo e de injúria racial, não. Nada que se configurasse como crime. [...] já voltando pra essa temática da questão do racial, eu sofri bastante preconceito no Ensino Fundamental. No médio não.

[...] Muito, muito, muito, muito. De apanhar, de ter um monte de apelidos... [...] Sabe, todos relacionados à questão racial. De... não quererem comigo dançar quadrilha por que eu era negra... [...] É, de... de apanhar, violência física.... Enfim. Então a infância no Ensino Fundamental eu sofri muito racismo, de ter muito apelido, de... muito, muito mesmo. No médio já não, no médio foi mais tranquilo. [...] no Ensino Médio já começam a conviver mais e lidar mais, de uma forma melhor com as diferenças [...]. Mas do Ensino Médio pra frente já não tive tantas dificuldades não, a minha graduação foi muito tranquila, mas eu era também uma aluna que me destacava então eu era respeitada, [...] No mestrado, sempre me incomodou muito o fato de sermos poucos né, [...] resolvi fazer um projeto de trabalhar a questão racial na escola, cheguei pra apresentar meu trabalho, toda empolgada, falei “ah, isso é um tema legal, um tema importante para a escola”, O diretor perguntou: “Por que que você quer trabalhar isso? Você já sofreu preconceito aqui no Instituto?” falei: “Não, eu preciso esperar sofrer um preconceito? Eu preciso esperar que um aluno meu sofra um preconceito? Preciso esperar? Não, a lei tá aí, tá dizendo que a gente precisa trabalhar, e eu trago essa proposta.” “Ah, mas a gente tem que ver, por que isso talvez possa gerar Na cabeça dele isso ia gerar preconceito”. Que a gente tem que ficar sem tocar no assunto. Por que falar do assunto ia gerar preconceito. Então eu achei super desagradável, eu como professora ser questionada por um projeto que eu queria fazer na escola e que eu considerava, e considero ainda hoje que é um projeto relevante. Entendeu? Eu considero que é um projeto relevante. Além de ser relevante, ele é um tema previsto em legislação. [...] além dessa questão do número de negros que a gente tem no Instituto, a gente tem muito poucos professores negros, a gente tem muitos, muito poucos técnicos negros, a gente não está representada dentro deste Instituto né, não sei de outros, mas desse a gente não está representado de maneira adequada. Ainda tem, eu não sofro crime nenhum, racial, nem por aluno, nem por colegas, assim, crime não, de racismo e injúria. Nunca fui impedida de fazer nada por ser negra, oficialmente, mas a gente sente algumas coisas, na verdade eu resumo à falta de espaço... [...] se não é de família abastada, não tem propriedades, que não viajou o mundo, “como é que ela está aqui meu Deus? Se ela não viajou o mundo, não fala inglês”, tá entendendo? “Não conhece nada e ela tá aqui ganhando o mesmo salário que eu, como pode uma coisa dessas?” (risos) Assim, eu tento passar por cima dessas coisas todos os dias, sabe, mas às vezes eu chego à conclusão de que não tem outra explicação, quando as pessoas não te ouvem, quando as pessoas desvalorizam o que você pensa e o que você faz, entendeu, não tem outro motivo. Não é que eu sou uma pessoa mal- quista, então, assim, não tem outro motivo a não ser a questão de origem, de raça de tom de pele mesmo, né??

Entrevistado 2 - Graças a Deus, talvez um pouco diferente da maioria, eu nunca tive muito esse problema aqui no Brasil, por coincidência ou não. Eu me lembro apenas de um episódio desagradável por causa da cor da pele, do cabelo talvez. É até recente. Em dois mil e dez eu estava trabalhando numa empresa chinesa e estava prestando serviço para eles lá em São Paulo e estava hospedado em um hotel muito chique. E aí, um belo dia, como eu ficava hospedado muito tempo no hotel, na verdade não era um quarto, era um apart hotel só para mim, então você tinha liberdade para poder comprar água, refrigerante ou qualquer comida fora e até preparar no próprio quarto, no próprio apartamento. Tinha cozinha com fogão, geladeira, freezer, toda a infraestrutura necessária. Aí, um belo dia eu estava chegando com algumas garrafas

de água de dois litros, eu comprei várias, e quando eu estava me aproximando o rapaz da portaria lá, o... uma espécie de segurança, recepcionista que ficava lá na frente olhou para mim e perguntou se eu ia fazer entrega de água lá. Eu falei “por que que você acha que eu vou fazer entrega de água aí? ”. Aí eu simplesmente falei para ele: “Se você está querendo saber se eu sou hóspede do hotel ou não, você pode me pedir para te mostrar o cartãozinho...” Aí eu fui lá na frente dele, peguei minha identidade, peguei o cartãozinho do hotel, “está aqui, estou hospedado no apartamento tanto. ” Este rapaz ficou tão sem graça, que eu fiquei mais uns quinze dias no hotel lá e ele nunca mais me olhou no olho né, e ficou também cheio de medo e de receio achando que eu ia denunciá-lo à gerência do hotel. Mas eu não fiz isso não. Não é meu estilo. E... assim, por incrível que pareça, eu tenho quarenta e sete anos de idade, e foi o único episódio que eu notei que o cara fez isso... por que na época eu estava com o cabelo grande, não estava cortadinho assim. Então eu, preto, com o cabelo grande, né, negro com o cabelo grande, entrando num hotel chique daquele com um bocado de garrafa de água, ele achou estranho, né. Mas foi o único episódio que eu tive assim no Brasil a vida inteira.

Entrevistado 4 - Por ser negra a gente sempre sofre um preconceito, um racismo velado, mesmo que velado, onde quer que a gente vá. Então, assim, desde então que eu me formei, que tentei o mercado de trabalho, e até depois que entrei no IFB, a gente percebe... percebe algumas situações de discriminação porque, nesses ambientes, você se torna minoria né. Eu percebo muito. Não sei se a questão de você já estar tão calejado, tão... é... Já ter sofrido muita coisa, ler bastante sobre o preconceito, sobre racismo, que a gente tenta identificar alguns fatores desses né. Então, assim, na minha vida profissional, pessoal eu já vivi, sim, discriminação das pessoas sempre acharem que eu era uma função abaixo do que eu era né. Então, assim, quando eu entrava para ser a professora, me apresentava como professora né, eu não sei se... se pelo meu tipo físico também né, sempre perguntavam “você é a professora?” né, e... quando eu estive em um determinado campus que a maioria era homem, branco e com uma formação acadêmica superior à minha, eu senti o preconceito na pele. Senti escancaradas mesmo. De você falar bom dia, boa tarde, boa noite e eles não responderem. Formarem grupo de professores brancos, não tinha negro, e não falarem com você. De te discriminarem. E depois de um tempo que esse grupo se desfez, muitos professores saíram do IFB, pediram remoção. Assim, eu fiquei sabendo de umas histórias, assim, horrendas. Que eles chamavam algumas pessoas assim, e, no meu caso, eles me chamaram de “negra fedida”... coisas desse tipo, sabe. Às vezes a questão da religião também ... eles falavam a questão de eu ser evangélica e tal e era algo que eles procuravam atingir de alguma forma. E o demérito também. De você estar lá, enquanto professora né, enquanto mulher e não ter, por exemplo, um mestrado ou um doutorado como eles tinham. Então eles te discriminavam e, várias vezes, várias vezes eu ouvir piadas racistas no ambiente de trabalho... a minha revolta na época era muito grande e isso desencadeou conviver nesse ambiente, desencadeou uma depressão que eu passei. Passei dois anos me tratando por conta disso. Então, assim, ... existe um preconceito no ambiente profissional, existe a segregação, e é algo que precisa muito ser falado, precisa ser comentado.

Entrevistado 5 - O preconceito explícito não, mas certamente o velado sim. E eu acho que o fato de eu ter uma postura aguerrida, contundente, eu já... já ouvi colegas falarem que ... que... Falar em que concordam comigo, mas a minha voz, a minha expressão facial... Isso é algo que, lá no fundo, doeu um pouco. [...] Embora eu tenha tido, no momento em que aconteceu isso, assim, a gente estava em uma reunião e

uma colega chegou para mim e falou assim é “ Magno, eu concordo com tudo o que você disse, mas não é o que você disse... O seu jeito, a sua... sua voz, a sua testa...” E eu... é o seu franzino... Eu disse - “ pera aí, como assim? ”... “como assim?”... É o que você não está conseguindo detectar? Né, então, lá no fundo, eu senti que talvez a colega - ainda que não... deliberadamente talvez ela não... Ela me julgasse... Inferiorizasse as minhas ideias por algo que ela mesma não conseguia detectar o que era, e que lá no meu íntimo está relacionado com a pele. [...] Então assim... eu acho que aqui no instituto, o fato de ser negro talvez não seja... Não seja uma barreira tão grande. Por que até as... As ideias que são dialogadas aqui, elas são melhoradas em relação ao mundo externo a um fora desse espaço. Mas ainda assim, eu acho que, no fundo ainda tem muito preconceito arraigado. Porque eu não me vejo representado em termos de... de raça, nos espaços de decisão aqui no instituto.

Entrevistado 6 - Existe sim, você enfrenta o racismo escondido, mesmo você estando aqui como diretor-geral, algumas práticas institucionais que deveriam seguir o rito da hierarquia institucional acabam não seguindo. Agora às vezes me pergunto “será que é porque eu sou negro que eles não fazem isso para me perguntar antes de fazer alguma coisa no Campus Brasília? Será que eles fariam isso se outro diretor fosse um branco? ”Institucionalmente falando, essas práticas, o que pode ser deduzida, então, porque o diretor é negro a pessoa não se sente na obrigação de...talvez de... pedir autorização, perguntar antes de fazer uma coisa. Algumas coisas que cometem no campus hierarquicamente não se fariam em outros *campi* de jeito nenhum. Sem perguntar (...) Mas pode até acontecer, mas a gente já pode acabar deduzindo, mas não acusando diretamente dizendo que foi por causa disso. Aí se a gente vê isso aí se repetindo, se repetindo, então parece que é de propósito e você acaba perguntando “ será que você faria isso se fosse um diretor branco? ”, “será que você faria isso, passar por cima, por exemplo, da diretoria geral, tomando medidas, fazendo sem consultar mesmo que a lei exija isso? ”. Então são coisas que acontecem no Brasil. Existe sim. Dentro do instituto vivemos isso. Mas reconheço sim que o campus Brasília deu uma resposta, eu pessoalmente, tendo nascido fora do Brasil, tratado como estrangeiro e negro, sendo eleito diretor-geral do campus. [...] Então eu creio que sim, quando tem essas práticas que todos nós repudiamos, nós temos pessoas aqui no Brasil, neste campus, que combatem e repudiam veementemente tipos de práticas de discriminação. Isso é muito importante... contar com essas pessoas, que tipo de enfrentamento jamais vamos abaixar a cabeça e isso não fazemos, nós enfrentamos isso diretamente, né, quando constatamos que uma prática que se relacionam ao racismo, eu sou daqueles que pergunta diretamente: “ o senhor, a senhora, é racista? direito teu, porém, me respeita, como eu te respeito, não irei comer na tua casa, não irei pedir esmola para você, nunca me encontrará debaixo de ponte. Infelizmente a maioria de nossos que estão debaixo de ponte ,sejam brancos, sejam negros, por uma sociedade que exclui seus cidadãos. Sejam eles brancos, sejam eles negros. Nós repudiamos e combinamos isso. Nós não aceitamos isso.

INGRESSO NO IFB POR MEIO DE COTAS E A OPINIÃO

Entrevistado 1 – Não. Assim, eu vou falar um pouco do meu sentimento com relação às cotas. Eu, quando estava terminando o Ensino Médio, eu era completamente contra. Tanto que eu poderia ingressar na universidade tinha essa opção de colocar como cotista, mas eu não quis por que eu tinha essa coisa assim, aquele pensamento que a maioria “ah, eu sou capaz, eu não preciso disso para poder ingressar” e tudo, né, enfim, então eu era totalmente avessa às cotas por conta disso, por que eu imaginava que as cotas na verdade era uma forma de preconceito, né, por que vocês

estava ali medindo a capacidade das pessoas pela cor da pele. Mas assim, hoje como eu vejo: é... tem uma necessidade realmente porque a gente sabe que o grande problema é você competir em condições de desigualdade. Não é que você não é capaz, é por que realmente as pessoas que têm mais oportunidade, Não porque elas são mais inteligentes, mas é por que elas tiveram mais oportunidades. Elas estudaram nas melhores escolas, elas têm tempo, elas não precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo então, assim, mas por essas questões. Assim, com relação ao serviço público, eu vejo como uma oportunidade de a gente ocupar realmente esses espaços ocupados por brancos... por exemplo, você vai num órgão público desses aí, principalmente esses, falando, esses de grande escalão, que tem os melhores salários, que as pessoas ocupam cargos mais, digamos assim, visados, e não têm negros. Não é por que a gente não é inteligente, é por que a gente compete em condições de desigualdade, de formação mesmo. Então, assim, hoje eu vejo, sim, como política de afirmação, também não acho que deveriam existir cotas pra vida inteira, porque eu acredito que a solução é a educação, é dar condições de igualdade na educação, [...] quando se igualar, e se forem feitas ações, afirmativas e efetivas pra isso, vai chegar uma hora que não precisa mais, por que você vai concorrer, sendo aluno de escola pública, negro ou não sei, ou branco, mas que estudou a vida inteira em escola pública vai ter as mesmas condições de concorrer a um alto cargo com alguém que sempre estudou em uma escola particular, por exemplo. Mas é por que a boa educação é que vai dar essa condição de igualdade, entendeu?? Acho que a discussão não é se a pessoa é mais ou menos inteligente, mas sim, quais condições essa pessoa, foi educada, quais são os parâmetros e qual que é o interesse realmente de dar uma educação de qualidade, de igualdade para negros, sejam eles negros, ou brancos, pobres, enfim, né? É tanto que a gente tem, por exemplo, muitos brancos pobres que não conseguem concorrer com brancos ricos. É por que o branco rico tem mais inteligência do que o pobre? Não, é igualdade mesmo, formação.

Entrevistado 2 – Não, por que na minha época ainda não tinha, mas se tivesse eu ia... eu ia concorrer por cotas tranquilamente. Eu acho... eu acho extremamente importante. Eu olho sob duas perspectivas: Primeira, o número não fecha. A gente tem uma população com mais de 50% auto- declarados negros, e quando a gente vai olhar onde estão esses negros, eles não estão no serviço público. Nós somos muito poucos. Então é uma coisa que, se você for analisar profundamente, não tá batendo, tá matematicamente estranho, entendeu? Então não tem como você dizer que é natural, não tem como você dizer que é natural numa população de cinquenta e tantos por cento, você ter três, quatro, cinco por cento no serviço público. Tá errado! Queremos negros no serviço público, nas universidades, sabe, nos espaços que qualificam as pessoas e proporcionam a elas uma vida melhor. Então...No acadêmico então... ainda é muito branco os espaços acadêmicos né? Muito! Porque que nós não acessamos[...] minha carteira de trabalho nunca foi assinada, Miriam. Nunca. Então, sempre que eu precisei isso é uma coisa que me deixa muito triste né, por que eu não me considero uma pessoa burra...

Entrevistado 3 - Não. Particularmente, eu discordo um pouco da forma como ela foi criada né. Eu sei que a intenção por trás disso é boa. Mas – não aconteceu comigo – mas o que eu presenciei dos aspectos assim, digamos, degenerativos relativos a este assunto, não foi comigo, mas eu me senti bastante mal. Aqui na própria UnB, lá no ICC, eu presenciei uma conversa/ discussão entre duas meninas que eu não conheço, e elas estavam falando de uma terceira pessoa e a principal crítica delas é que essa terceira pessoa teria entrado aqui na UnB por cota. Então, elas se referiam a essa situação com um desprezo assim que, não era comigo, mas eu me magoei com

aquilo, fiquei chocado. Eu não sei qual era a situação da cota dela, se era por questão de raça, de renda, não me meti na conversa. Mas assim, da maneira que a lei foi criada, ao mesmo tempo em que ela tinha a intenção de favorecer, se você for olhar pelo lado bom da coisa, ela gera alguns momentos de constrangimento. Então eu, pessoalmente, pelo jeito que eu sou, se eu tivesse entrado ou aqui na UnB ou no IFB por algum tipo dessas cotas, e alguém viesse fazer uma piada dessas comigo eu não aceitaria tranquilamente de jeito nenhum não. Nem sei como é que iria terminar. Quando a gente coloca nesse aspecto aí, a questão do favorecer de alguma forma, por causa de alguma questão racial, social, financeira, alguma coisa desse tipo, eu já acho um pouco estranho. [...] No nosso caso aqui a gente tem um problema de cunho prioritariamente social. [...] mas é difícil você competir sem ter as mesmas condições que os outros competidores!! [...] nesse aspecto, eu sei que há uma injustiça. Mas a solução ideal pra isso não seria uma solução paliativa como a que eles fizeram.

É uma solução geral. Então se a gente conseguir melhorar pra todo mundo, melhorar de vez pra todo mundo, a coisa se torna mais igualitária. Mas por exemplo, não é difícil a gente imaginar que a dificuldade de uma família que tem a renda baixa (não precisa ser negro), por exemplo aqui em Brasília, a dificuldade que ela tem para manter um filho na escola, seja pública, seja particular com bolsa, o que quer que seja, é muito maior do que quem tem uma situação financeira estável!! Uma situação econômica estável, que não vai ter nenhum tipo de preocupação nesse sentido. Então grande parte da nossa desigualdade social, ela passa pela situação econômico-financeira. Se a gente conseguisse resolver esse problema também, muita gente não faria questão de bolsas de nenhum tipo. Com certeza qualquer pai de família, mãe de família, preferiria ter um emprego bom, um salário bom, trabalhar com dignidade e dar as condições que forem possíveis a seus filhos.

Entrevistado 4 – Não. Olha, eu entendo que a lei de cotas, seja uma ação afirmativa, considerando que é preciso que tenha ações desse tipo para que os negros possam adentrar o mercado de trabalho e atingir algumas funções e cargos que eles jamais atingiriam, assim, por conta da desigualdade que tem em relação aos brancos. Só que eu vejo a cota racial uma forma um pouco distorcida, porque na minha opinião, eu não concordo com essa questão da cota racial. Eu acredito muito na questão das cotas sociais, porque as cotas sociais, elas sim, elas contemplam a questão das pessoas que estão em desigualdade social. Se a gente for fazer uma análise no Brasil, a maioria das pessoas que estão em desigualdade social em relação à educação, em relação ao mercado de trabalho, são os negros. De fato, porque eles têm pouco acesso ao estudo, são pessoas assim que, por falta de oportunidades acabam tendo empregos menos valorizados, poucas oportunidades de estudo. Então, eu acredito que, contemplaria a cota social contemplaria o negro, e contemplaria também pessoas que são de origem mais humilde, de origem mais pobre, e que tem a questão da origem negra né, porque o Brasil é muito miscigenado. Então, assim, quando... quando a gente parte do índice de negros que existe no Brasil, a gente vê lá pelo IBGE que a maioria é branca, mas porquê, porque existe um preconceito das próprias pessoas negras de se autodeclararem negras. Então, assim, existem mais negros, se você perceber, ... na periferia, existem muito mais negros desenvolvendo trabalhos menos privilegiados do que brancos né. Por que existe todo um preconceito, toda uma discriminação, por conta da cor né. Então assim, Eu acredito que deveriam ser trabalhados mais as cotas sociais do que as cotas raciais.

Entrevistado 5 – Não. É uma ação afirmativa muito necessária na sociedade brasileira. Porque a gente precisa que os negros se enxerguem nos diversos espaços da sociedade. Não só no tráfico. A gente precisa ver negros nas universidades, a

gente precisa ver negros nos hospitais, nas escolas como os professores, a gente precisa ligar a TV ver e enxergar... Não enxergar lá, por que isso está relacionado com o reconhecimento como cidadão né. Por que hoje em dia tá melhorando, mas o caminho ...ainda tá longe [...]há muita coisa a ser feita, você liga a televisão, você não enxerga negros, e, mesmo quando os negros estão lá, eles estão em posições de invisibilidade. Então a gente precisa dar a visibilidade para população negra né? E isso tem que ser feito através de ações afirmativas, e essas ações afirmativas, elas têm que existir até que a gente consiga um patamar de igualdade. Então assim, sou favorável à cota, sou favorável a ações afirmativas a qualquer política pública que venha, que surja no sentido de reparar os anos em que a população negra foi escravizada. E todos os reflexos desse processo desumano, que a população negra sofreu e que a população brasileira agora sofre por consequência desse processo.

Entrevistado 6 – Não. No meu ponto de vista e avaliação, é extremamente importante, para uma sociedade que vive uma exclusão vergonhosa, não tem como um país se desenvolver excluindo mais da metade de sua população. Se aqueles se declaram como preto e pardo, chamados de negros no Brasil representam mais da metade de acordo com o IBGE, e essa população vive ... à margem da sociedade excluída de vários assim, de mercado, de trabalhos de qualidade, jamais vai alcançar o desenvolvimento. O país não desenvolve se vive mais da metade excluído. Mas pode dizer, “mas, não é mais da metade, tem alguns negros lá que entraram sem cota, você por exemplo, entrou aqui sem cota, porque a não cota é importante, o importante é a educação...” Não é verdade! Nós precisamos falar, com base em pesquisa científica e informações. Com base em quais informações nós temos de que o negro, mesmo tendo diploma não consegue emprego. [...] Conjunto Nacional, Parque Shopping, Brasília Shopping e Pátio Brasil por exemplo. Você pesquisa nesses shoppings e você não encontra, em cada mil que atende talvez um pardo ali atendendo. [...] O negro serve enquanto ele não ameaçar o cargo do branco. Se você começar a ameaçar, ah rapaz, você vai ver como vai sofrer. E na necessidade de um país sério estabelecer políticas de inclusão para que todos sejam contemplados. Quando tivermos acesso à educação igualitária, acesso aos cargos públicos igualitário, com critérios e objetivos, talvez não haja mais necessidade. Mas como isso vai demorar, no mínimo, cem anos, para o Brasil chegar lá, no mínimo, eu sei que vai chegar. Há uma necessidade sim de termos políticas afirmativas.

SUGESTÃO PARA ACESSO DO DOCENTE NEGRO NO IFB

Entrevistado 1 - Olha, assim, eu acredito que pelo fato de já ser uma instituição pública e já atender à legislação das cotas, já é uma forma de ingresso né, garantido, [...] realmente existem muitos negros docentes no mercado de trabalho? Pessoas que são formadas nas áreas e que tem interesse em ingressar no serviço público? Por que, assim, o que eu vejo muito da minha experiência dentro de uma universidade é que as pessoas, elas estão saindo das licenciaturas sem interesse de atuar em sala de aula, por que a carreira não é muito atrativa, e olha que o Instituto, se a gente for comparar com as outras instituições educacionais, tem uma carreira muito boa, né, o plano de carreira é muito bom. Então, assim, eu acho que o Instituto em si, já aderindo as cotas previstas em lei, ele já está garantindo a forma das pessoas ingressarem. Eu acho que o grande a grande questão é: as pessoas realmente têm interesse? Conhecem o plano de carreira? Aqueles que são licenciados querem atuar em sala de aula? Né, por que a gente tem muito aquela visão de que professor ganha mal, de que né, enfim, é que tem que ser um vocacionado, tem que trabalhar por amor...todo esse discurso aí que a gente vê que já vem se perpetuando há muito tempo, é uma questão

cultural. Mas assim, eu não, sei, talvez se o Instituto divulgasse mais o plano de carreira, não sei né, assim, uma forma de atrair as pessoas, ou fosse mais divulgado nas universidades [...]

Entrevistado 2 - Bom, Mirian. Eu acho que a questão das cotas ela é uma questão, ela é um ponto que ajuda, sabe, mas não é o... o que vai solucionar né. Por que você não vai colocar eu acho que eles não vão colocar 50% de cota, não vai. Então, nós vamos continuar sendo 20%, quanto é a cota? 20%?

Nós vamos continuar sendo 20%. Ainda não vai estar representando a realidade, né. Eu acho que a solução sim, é uma solução que tá longe por nosso país ainda, não só pro Instituto, mas como o país como um todo. Que é dar pra população negra condições de caminhar como qualquer outro. E isso passa por ter uma educação de qualidade, isso passa por ter condições de morar, de comer, de fazer um esporte, de ter cultura, tudo isso!! Nós somos um Instituto que ainda é pouco conhecido, a população negra muitas vezes nem conhece, a gente foi olhar em termos percentuais, nossos alunos ainda estão em numero baixo. Às vezes passa, olha aquele prédio bonito, grande “Ah, aquilo ali deve ser uma faculdade, faculdade particular” como eu já ouvi muitos falando. Então o acesso à cultura, o acesso a conhecer o mundo né, possibilidade de enxergar o mundo pode transformar e pode fazer com que no futuro a gente tenha mais né, mas eu acho que só as cotas ainda não resolvem. É uma estratégia legal, acho que tem que ter sim, mas a gente precisa estruturar a população negra, sabe, dar possibilidade de sonhar, de pensar em outros mundos, outras possibilidades.

Entrevistado 3 - Olha, eu não tenho nenhuma sugestão particular para esse caso dos negros no Brasil. Todas vezes que eu parei pra pensar nesse assunto, eu pensei de forma genérica. A raiz do problema é a baixa qualidade da educação que nossos jovens têm, nossas crianças e jovens têm, pela falta absoluta de prioridade que o Estado dá. Então se nós conseguirmos resolver o problema de melhorar a qualidade da educação, desde sempre, desde cedo, passando pela adolescência, inclusive pela graduação – também ainda é possível melhorar e muito – a gente vai resolver esse problema de uma maneira geral.

Entrevistado 4 - Acredito no acesso do negro, no mercado de trabalho, eu acho que seria uma consequência do acesso à escolaridade. Teria que ter mais ações para que o negro pudesse fazer cursos mais privilegiados, no caso não só ser professor, mas é professor de quê? De outras áreas. Às vezes o negro, por exemplo, professor de matemática, de física, de química. Você quase não vê professores nessa área, negros. Por quê? Porque são os negros não têm uma escolaridade, questão da formação inicial né, tem defasagem, lá desde a base. Então assim, são cursos que requerem do aluno, do professor, mas preparação na área de exatas. Então assim, são áreas que eu vejo que poderiam ter mais um incentivo nas escolas de periferia, [...] para que as pessoas de baixa renda pudessem ter uma formação melhor né? Essa defasagem, ela pudesse ser chamada desde a base, para que ele pudesse alcançar outro status, né. Pudesse ser, de professor, um professor pesquisador um professor cientista né. Um professor que pudesse também ter espaço para as iniciativas. Eu vejo assim que o IFB tem poucos professores negros e poderia, então, fazer algumas ações para valorizar esse profissional dentro desse ambiente institucional, para quebrar algumas barreiras, para quebrar alguns preconceitos, para diminuir o racismo né? Fazer ações assim, não privilegiando uma raça, uma cor, mas privilegiando a questão da igualdade, das diferenças né? O IFB enquanto instituição

que tem um papel social, uma missão social, deveria trabalhar em relação à questão das diferenças também né? Trabalhando a diferença entre os servidores, a valorização do colega de trabalho que às vezes não tem a mesma trajetória que você!!

Entrevistado 5 - Considerando a questão aqui no Instituto no tocante a “poder” cargos eletivos deveriam ser distribuídos pensando também numa lógica afirmativa, isso não acontece aqui no Instituto, a maior parte deles são indicações. E eu vejo muito poucos negros no comando e isso é ruim. Por que você produz uma educação, você tá gerando e conduzindo uma instituição educacional numa ótica branca. E ainda que os nossos colegas sejam muito bem-intencionados, acho que um branco, ele nunca sentiu, por exemplo, aquela dorzinha que eu senti quando a minha colega fez a crítica sobre o tom da minha voz e sobre o franzir da minha testa...sabe, eu associei intimamente com o fato da minha fisionomia e, portanto, da minha cor.

[...] Talvez se eu fosse branco, a minha voz não fosse tão aguerrida. Talvez se eu fosse branco, eu não precisasse franzir tanto a minha testa para poder resistir e chegar aonde eu cheguei. Acho que políticas afirmativas precisam ser feitas no sentido de dar visibilidade para os negros, dar espaço para os negros do Instituto entende? Que essas ações afirmativas fossem fortemente consideradas. Por que no Brasil, se você tirar uma foto do pobre no Brasil, essa foto é negra, né? A cor dessa foto é preta. Acho que nós, professores precisa se mobilizar, no sentido de unir esse alunado negro, poder trabalhar sua autoestima. Tem coisas legais que são feitas aqui, o “Ser negra” aqui no Campus Brasília é um evento maravilhoso!! Mas ainda acho que precisa fazer mais!

Entrevistado 6 - Primeiro, o governo tem adotado uma política de reserva de vinte por cento de cotas né, hoje. Só que hoje por exemplo eu olho aqui o Instituto Federal vai preencher praticamente o seu quadro, falta pouco né. Então fica difícil, se tivesse dito “ olha, cinquenta por cento no mínimo, considerando a taxa de participação do povo brasileiro que se declara preto e pardo poderia dizer os cinquenta por cento no mínimo poderia entrar, poderia dizer isso, mas isso não ia garantir a entrada de todos, talvez. Então, hoje, política de cota que tem sido instaurada-- primeira coisa: para mudar a realidade o IFB poderia pensar em seus cargos de direção, não é questão apenas de docentes em sala de aula. Os que ocupam cargo de direção, que não seja apenas de eleição- porque a eleição todos concorrem- meu caso, estou aqui eleito, mas e os outros cargos de direção? Onde o eleito precisa nomear cargos de confiança, quantos negros têm cargo de direção no IFB? Uma coisa se passou via cota, talvez tá aqui dentro daqueles vinte por cento para ver reserva esses vinte por cento os próximos concursos, por que estão fazendo, eles conseguem entrar vinte por cento de cotas reservado. Eles podem entrar. [...] Os campis avaliam. Ou esses professores são incompetentes para assumir cargo de direção? Então eu penso que as oportunidades devem ser dadas a todos, não apenas docentes, como técnico administrativo também, e ocupar cargo de direção no instituto para dar imagem do Brasil, a cara do IFB é a cara do Brasil também. Isso é importante. E não apenas em um acesso ao concurso, mas eles deveriam sim, pensar em reservar também esses cargos para eles, dão visibilidade de que eles estão aí e isso acaba encorajando também os outros, principalmente estudantes “ olha, temos sim, tem um coordenador, meu o fulano de tal, ele é negro, ele é indígena, ele é índio, ele é assim, entendeu? Ele é uma pessoa com deficiência... precisa dar oportunidade, sim, para uma sociedade de justiça social.

ANEXO IV

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES SOBRE OS DOCENTES DO IFB



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília

Brasília-DF, 24 de janeiro de 2017.

Solicitação de autorização para utilização de informações sobre os docentes do IFB

Magnífico Reitor, Professor Wilson Conciani, eu, MIRIAN COLONNA DOS SANTOS, Auxiliar de Biblioteca do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Brasília – IFB, lotada no Campus Brasília, matrícula SIAPE:2073024, CPF: 559.573.901-00, aluna do Curso de Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária pelo Instituto Politécnico de Santarém, sob a orientação da professora Doutora Maria João Cardona e Coorientadora professora Doutora Maria Cristina Madeira da Silva, solicito à Diretoria de Gestão de Pessoas do IFB informações relativas ao corpo dos docentes do Instituto Federal de Brasília, por meio da ficha de admissão do servidor sobre Etnia/Cor/Raça/Gênero/Titulação/Formação/Lotação e Exercício/Tempo de trabalho no IFB, além da área de atuação de cada professor. O objetivo da pesquisa é identificar a representatividade do/a docente negro/a no Instituto Federal de Brasília: Contribuição para um projeto inclusivo. Saliento que os dados serão tratados com sigilo ético, conforme as exigências que permeiam uma pesquisa científica acadêmica. Os resultados, além de integrarem a minha dissertação de mestrado, serão apresentados à gestão do IFB como contribuição à construção de projetos inclusivos.

NESTES TERMOS, PEDE-SE DEFERIMENTO.

Mirian Colonna dos Santos
Telefone: 982783824
MAT. SIAPE Nº 2073024

ANEXO V

TERMO DE CONSENTIMENTO



INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar, voluntariamente, da pesquisa “*As trajetórias de docentes negros e negras do IFB: Contribuições e Desafios para um Projeto inclusivo*”. Sua participação consistirá em narrar sua trajetória acadêmica e profissional, especificamente sobre os desafios, as dificuldades, as conquistas e as realizações vivenciadas no tocante a sua atuação profissional como docente no IFB. Você poderá fazer as perguntas que julgar necessárias para o esclarecimento de dúvidas, podendo deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, se assim o desejar. As informações coletadas serão utilizadas, exclusivamente, para a finalidade da pesquisa, sendo-lhe garantido o anonimato e o sigilo de suas informações.

Eu, Mirian Colonna dos Santos, pesquisadora, declaro que forneci todas as informações referentes ao estudo, assim como assumi o compromisso de continuar informando o andamento do processo, estando exposta às críticas e sugestões dos participantes (Contato: miriancolonna@yahoo.com.br / Celular: (61) 98278 3824) ____
____ Data __/__/__.

Eu, _____, após ter lido e entendido as explicações sobre a pesquisa “*As trajetórias de docentes negros e negras do IFB: Contribuições e Desafios para um Projeto inclusivo*” e depois de ter conversado com a pesquisadora Mirian Colonna dos Santos, responsável pela pesquisa, e tirado minhas dúvidas, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE em participar deste trabalho.

Data: ____/____/2017

Assinatura: _____