

Diversidade étnico-racial e formação de professores no instituto federal de educação, ciência e tecnologia de Minas Gerais - campus Ouro Preto (IFMG/OP)

Ethnic-racial diversity and teacher training in the federal institute of education, science and technology of Minas Gerais - campus Ouro Preto (IFMG/OP)

Natalino Neves da Silva¹

Resumo: As reflexões aqui desenvolvidas resultam da realização de uma pesquisa inserida no Programa de Iniciação Científica que, buscou entender como a diversidade étnico-racial é percebida pelos/as graduandos/as do Curso de Licenciatura de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG) - Campus Ouro Preto. O estudo focalizou nos discentes, os quais se encontravam nos últimos períodos do curso. Para efetuar a coleta de dados utilizamos da aplicação de um questionário e a realização de entrevistas. Fez parte, ainda, como procedimento metodológico de pesquisa o levantamento, o estudo e a análise dos principais documentos da legislação brasileira sobre o tema. Os resultados obtidos revelaram que uma parcela significativa de graduandos/as desconhece a Lei 10.639/03 e as suas Diretrizes. E mais, eles(as) consideram que não se sentem preparados para trabalhar com os sujeitos em sua diversidade étnico-racial na escola. Nesse sentido, ponderamos sobre a necessidade de se trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme preconizada em Lei, na formação inicial de futuros docentes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Palavras-chaves: Formação de Professores; Diversidade Étnico-Racial; Licenciatura de Geografia

Abstract: The reflections developed here are the result of the research carried out in the Program of Scientific Initiation, which sought to understand how ethnic-racial diversity is perceived by the undergraduate students of the Geography Degree Course of the Federal Institute of Education, Science and Technology (IFMG) - Ouro Preto Campus. The study focused on the students who were in the last period of the course. For data effect collection we used the application of a questionnaire and conducting interviews. The methodological research procedure was also the collection, study and analysis of the main documents of the Brazilian legislation on the subject. The results obtained revealed that, a significant number of undergraduates are not aware of Law 10.639/03, their Guidelines. What's more, they feel that they do not feel prepared to work with the subjects in their ethnic-racial diversity at school. In this sense, we think about the need to work with the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), as recommended in Law, in the initial training of future teachers in the Federal Institutes of Education, Science and Technology (FIs).

Keywords: Teacher Training; Diversity Ethnic-Racial; Geography Graduation Degree

¹ Professor Adjunto do Instituto Ciências Humanas e Letras (ICHL), Departamento Ciências Humanas (DCH), da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG). professornatalino@gmail.com

Introdução

O olhar

O teu problema não é o Problema.

O teu problema é a parte do Problema para onde tu olhas.

Gonçalo M. Tavares

É de fundamental importância a reflexão sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no âmbito da formação inicial e continuada de professores. É possível notar nas produções acadêmicas nos últimos anos, um aumento gradativo da temática relacionada à diversidade étnico-racial incorporada nesse campo de conhecimento (DINIZ-PEREIRA, 2013; GOMES; SILVA, 2002; RIZZO; MARQUES, 2017).

Não obstante, há muito por se fazer. Pois, afinal, a ERER além de complexa, está relacionada com o racismo *estrutural* e *estruturante* intrínseco à sociedade brasileira. No que concerne à situação *estrutural* do racismo, Silvio de Almeida (2018, p. 45) entende que “o racismo não é um ato ou um conjunto de atos e tampouco se resume a um fenômeno restrito às práticas institucionais; é, sobretudo, um processo histórico e político em que as condições de subalternidade ou de privilégio de sujeitos racializados é estruturalmente reproduzida”. O racismo se concretiza, portanto, no interior da própria estrutura social, sendo tratado no âmbito das relações políticas, econômicas, sociais e educacionais, na maior parte das vezes, de maneira *naturalizado*.

Essa situação contribuiu, sobremaneira, para constituir determinada hierarquia sociorracial entre negros² (as) e brancos (as). É possível verificar, a esse respeito, que na esfera social, cultural, política, econômica e educacional a população negra tem historicamente ocupado os lugares de menor prestígio social (IPEA, 2010). Importante ressaltar que, o quadro de desigualdade sociorracial não incide somente a parcela pobre negra, mas atinge também a pessoas que fazem parte desse grupo étnico-racial, os quais são detentores de capital social e cultural (BOURDIEU, 2003).

A dimensão *estruturante* do racismo emerge, então, no processo das relações étnico-raciais brasileiras. Ele incide diretamente sobre a população negra independentemente de sua situação sociocultural, política e econômica. Em se tratando, contudo, por analisar o contexto nacional, torna-se explícito que dependendo do *status* político, cultural e financeiro ocupado pelo indivíduo na estrutura social os efeitos do racismo aparentemente se revelam de modo mais “dissimulado e brando”, ou até mesmo, mais “velado e silencioso” (MUNANGA, 1990).

Não obstante, em situações cotidianas é possível perceber a operacionalidade *estruturante* do racismo à brasileira. A ocorrência de tal situação pode ser exemplificada desde a veiculação pública de determinada *estereotipia* simbólica desumanizadora a qual incide, sobretudo, a população negra até a concretude material de hierarquizações socioeconômicas verificadas entre negras (os) e brancas (os), por exemplo.

De maneira que é nesse sentido que, a educação de maneira geral e a formação de professores/as, em específico, se apresentam como importantes instituições sociais de enfrentamento e combate do racismo de toda forma de discriminação e preconceito sociorracial. (MUNANGA, 2001; GOMES, 2004). Nessa perspectiva, a promoção de uma educação antirracista tem sido uma das principais bandeiras de luta a qual, vem sendo realizada pelo movimento negro brasileiro já há vários anos em nosso país (GONÇALVES; SILVA, 2000, NASCIMENTO, 1980).

2 Entende-se por negro as pessoas que se autodeclararam como pretas e pardas de acordo com a autoclassificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Assim sendo, ao tomarmos contato com o Curso de Graduação de Licenciatura de Geografia realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Ouro Preto³ (IFMG/OP) buscou-se problematizar de maneira geral, como a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) tem sido efetivada no curso de formação inicial docente. E mais especificamente, de que modo a diversidade étnico-racial é percebida pelos/as graduandos/as de Geografia do IFMG/OP? Em primeiro plano, compreender melhor essa questão auxilia-nos a entender, o processo de implementação normativo da legislação da educação brasileira, no que concerne a ERER.

Em segundo plano, verificar se os futuros profissionais se sentem à vontade para tratar a temática das relações étnico-raciais em suas disciplinas na educação básica. Por fim, devido o fato de constatar que os estudos de formação inicial de professores e os IFs com o enfoque na ERER é ainda incipiente.

O estudo revelou que uma parcela significativa de graduandos/as desconhece a Lei 10.639/03 e as suas Diretrizes.⁴ Além do mais, eles e elas afirmam que não se sentem formados para trabalhar com os sujeitos em sua diversidade étnico-racial na escola. De acordo com os discentes, as discussões sobre a temática racial ocorrem na maior parte das vezes, fora do espaço acadêmico. Não obstante, apesar de alguns deles (as) possuírem uma certa percepção em relação ao assunto constatamos que, tal percepção trata-se na verdade de uma *percepção distorcida* referente às relações raciais brasileiras.

Nesse caso, os resultados alcançados com a realização desta pesquisa revelam a necessidade em específico do IFMG/OP, e de maneira geral, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), desenvolverem o trabalho voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), conforme preconizada em Lei, na formação inicial de professores.

Este artigo consta além desta introdução, das seguintes partes: formação de professores no Curso de Licenciatura de Geografia no IFMG/OP; o perfil dos (as) graduandos (as) do Curso; percepção dos sujeitos sobre a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais e as Considerações finais.

Formação de professores no Curso de Licenciatura de Geografia no IFMG/OP

A reflexão sobre a formação de professores no contexto da atual Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica,⁵ da qual os Institutos Federais fazem parte, pode ser considerada bastante recente do ponto de vista histórico.

O Curso de Licenciatura de Geografia, por exemplo, foi criado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ouro Preto (IFMG/OP), no ano de 2010. A esse respeito,

3 A pesquisa foi financiada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Edital interno, foi coordenada pelo autor e contou com a participação de Léo Jorge Gonçalves, graduando do 8º período Curso de Licenciatura de Geografia, bolsista PIBIC.

4 Reconhecidamente como resultado de lutas históricas do movimento negro em prol da educação pública, gratuita e de qualidade, a Lei nº. 10.639/2003 (modificada para Lei nº. 11.645/2008) altera o artigo 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9.394/1996 dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica, bem como no âmbito dos cursos de formação de professores. O Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP01/2004 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

5 A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi criada por meio da Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, pelo então presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva, e é composta por: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET/RJ e CEFET/MG); Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II.

o IFMG conta no presente momento com 17 campi⁶ e, destes 06 ofertam cursos de licenciatura.⁷ Segundo o art. 7º, item VI, alínea b, da Lei n. 11.892/08, os Institutos devem ofertar “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e, para a educação profissional” (BRASIL, 2008).

Estudos já realizados buscam entender o processo de implementação da legislação vigente; no que diz respeito à EREER na Rede Federal revelam que o tema da Educação das Relações Étnico-Raciais necessita ser mais aprofundado do ponto de vista institucional. Essa constatação faz parte do resultado de pesquisa de Laura Rocha (2015), que se propôs a avaliar o processo de institucionalização da Lei 10.639 na referida Rede, a partir da análise dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDIs). A pesquisadora conclui que, apesar da verificação de experiências positivas em algumas instituições que integram a Rede, os resultados encontrados, de acordo com o período analisado, possibilitam sinalizar uma baixa institucionalização da Lei 10.639 na Rede Federal de Educação Profissional.

Sabe-se que, a ausência da problematização sobre os efeitos do racismo na sociedade brasileira, e da discussão relacionada à diversidade étnico-racial tem dificultado a implementação da Lei nº. 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e, para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.⁸

Uma das explicações para a ausência de problematizações nas instituições educacionais brasileiras, públicas ou privadas diz respeito ao “mito da democracia racial”, o qual pode ser entendido enquanto processo social que reproduz a ideia de que todos os “brasileiros” partilham de uma mesma identidade e igualdade social, política, econômica e cultural. Essa noção mascara e naturaliza as posições sociais da população negra desde o período pós-abolição. Segundo Gomes (2005, p. 57)

[...] Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sociorracial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas devem-se a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas.

Todavia, qual seria então o papel da Geografia e dos profissionais docentes nesse debate? Pensando na atuação da docência com sujeitos diversos e oriundos de distintos lugares sociais, possuir uma formação consistente relacionada à diversidade étnico-racial brasileira é de fundamental importância. No que concerne ao campo de conhecimento da Geografia, ele tem sido historicamente desafiado a repensar os seus referenciais epistemológicos quando se trata de entender Formação de Professores e diversidade étnico-racial. O geógrafo Renato Emerson identifica a esse respeito, à ocorrência de “disputas interpretativas” haja vista que no, “processo de investigação dialogamos, portanto, com visões sobre Geografia (e sua dimensão escolar), com disputas de interpretação sobre os desdobramentos da Lei [10.639] no ambiente escolar e, indiretamente, com as esferas sociais que se relacionam com a escola (via políticas educativas, formação de professores, pressão social, etc.)” (SANTOS, 2011, p. 9).

6 Os 17 campi que integram o IFMG são eles: Arcos; Bambuí; Betim; Congonhas; Conselheiro Lafaiete; Formiga; Governador Valadares; Ipatinga; Itabirito; Ouro Branco; Ouro Preto; Piumhi; Ponte Nova; Ribeirão das Neves; Sabará; Santa Luzia; São João Evangelista.

7 Os cursos de licenciaturas ofertados são: Bambuí (Física e Ciências Biológicas); Congonhas (Física); Formiga (Matemática); Ouro Branco (Licenciatura em Computação e Pedagogia); Ouro Preto (Física e Geografia) e São João Evangelista (Matemática).

8 A Lei 10.639/03 tem uma amplitude maior com a Lei 11.645/2008 que trata de a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena. Não obstante, neste texto focalizaremos o tema referente à Educação das Relações Étnico-raciais (ERER).

Seguindo essa orientação, constata-se que a leitura pelo viés de “disputas interpretativas” sobre o que é ou deveria ser *o ensino de Geografia* e, até mesmo o que deve fazer parte do repertório conceitual no que diz respeito à formação inicial de professores analisada deixa transparecer aspectos lacunares de formação antirracista na trajetória profissional dos futuros docentes. Não podemos desconsiderar a esse respeito, que o ensino da Geografia exerce um papel importante na formação cidadã das pessoas, conforme entende o geógrafo Rafael Sâncio Araújo dos Anjos (2005, p. 176),

A geografia assume grande importância dentro da temática da pluralidade cultural, sobretudo no que diz respeito às características dos territórios dos diferentes grupos étnicos e culturais, assim como aponta as especialidades das desigualdades e das exclusões. A geografia é, portanto, uma disciplina fundamental na formação da cidadania do povo brasileiro, que apresenta uma heterogeneidade singular na sua composição étnica, socioeconômica e na distribuição espacial.

As práticas de ensino de Geografia relacionadas com a EREER vêm ocorrendo nas instituições formadoras de maneira ainda bastante incipiente. Recorrentemente, é na área da Geografia Cultural que as discussões a respeito da diversidade étnico-racial têm sido pautadas.⁹ Nesse caso, percebe-se uma tensão estabelecida entre abordagens ditas “clássicas” e muitas vezes consideradas como centrais na disciplina e, a gradativa penetração de “outras temáticas sociais” no campo de produção do conhecimento da Geografia (HISSA, 2006).

O perfil dos (as) graduandos (as) do Curso

Definiu-se que, o estudo seria realizado apenas com os(as) graduandos(as) do 8º período do curso. Essa escolha se deu devido a maior vivência acadêmica desse público na instituição. É importante ressaltar que, houve a recusa de alguns estudantes para responder o questionário. Uma das hipóteses levantadas na ocasião foi em relação à temática da pesquisa em questão. Foram totalizados 22 (vinte e dois) questionários respondidos.¹⁰

De posse desses dados, realizamos entrevista semiestruturada, a qual teve como função elucidar a percepção dos discentes referente à diversidade étnico-racial. (BOGDAN; BIKLEN, 1991). Para essa fase, foram selecionadas 03 (três) pessoas de perfis étnico-raciais e de gênero diferentes: 02 (duas) pessoas autodeclaradas preta/parda, sendo 01 (um) homem e 01 (uma) mulher; 01 (uma) mulher autodeclarada branca. Nenhuma pessoa do sexo masculino e autodeclarada de cor branca aceitou participar da entrevista individual. Esse tipo de *silenciamento* reforçou, ainda mais, a hipótese inicial de pesquisa sobre a necessidade de trabalhar com a EREER na formação inicial de professores.

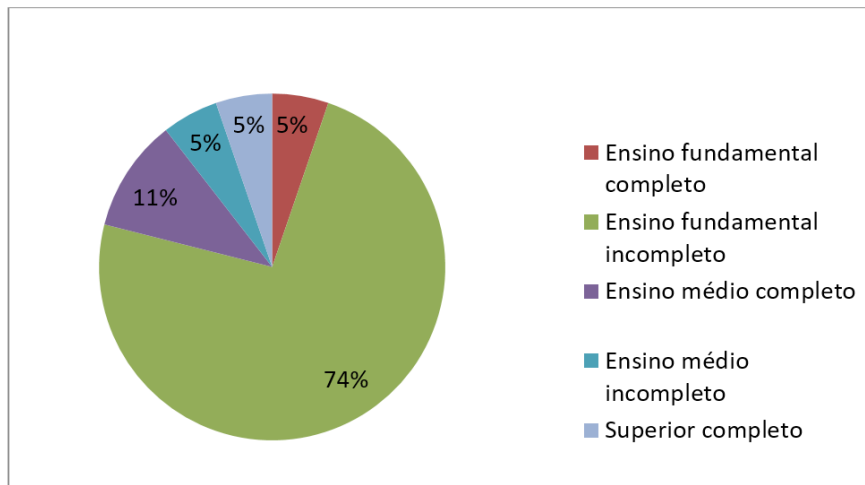
Com relação à distribuição por sexo, identificamos 17 (dezessete) mulheres e 5 (cinco) homens. Esse dado aparentemente está em consonância com que as pesquisas sobre Gênero e Escolarização têm apontado, nos últimos anos, no que concerne às mulheres possuírem mais anos de escolaridade do que os homens (ROSEMBERG, 2001). Não obstante, o fato de as mulheres possuírem um maior nível de escolaridade não significa necessariamente uma melhor inserção, por exemplo, no mercado de trabalho, se for levado em consideração as variáveis de gênero, raça e escolaridade (FERRARO, 2010).

9 Na ocasião de realização da pesquisa a formação relacionada a: Relações Étnico-Raciais, Gênero, Geografia Cultural, Educação de Jovens e Adultos, entre outras, eram ofertadas como disciplina Optativa, sendo que a sua oferta depende diretamente da disponibilidade do quadro de docentes da Instituição.

10 Devido o fato do preenchimento do questionário ter sido feito pelos próprios discentes nem todas as respostas obtidas do número total de participantes foram validadas.

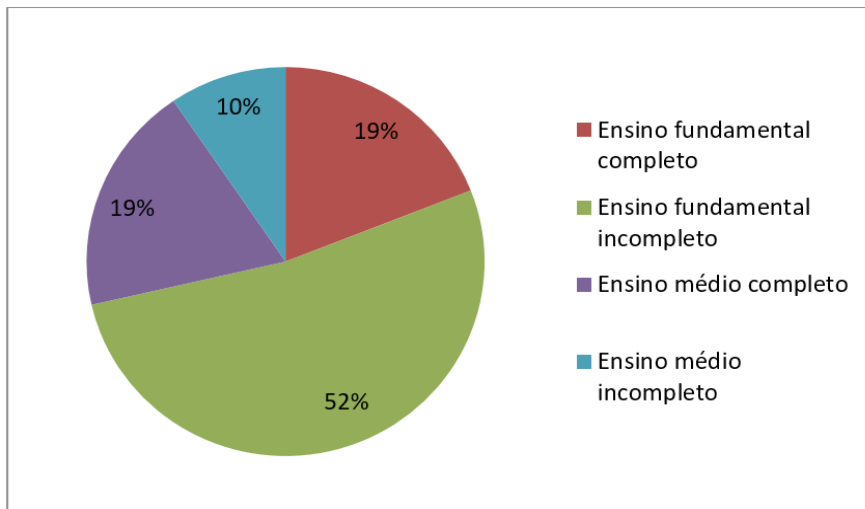
A partir da leitura dos dados, obtidos nos gráficos referentes o nível de escolaridade do pai e da mãe, verifica-se que os (as) graduandos (as) fazem parte de uma 1ª geração de ingressantes no ensino superior de sua família. A realidade socioeducativa que é verificada em nosso contexto se articula com os dados levantados por Gatti e Barreto (2009), referentes à pesquisa nacional que tentou identificar o perfil dos discentes ingressantes nos cursos de Licenciaturas. Confrontando os dados é possível verificar que, além desses estudantes se constituírem muitas vezes enquanto a primeira geração de universitários de suas famílias, as práticas de ensino as quais são desenvolvidas nesses cursos problematizam muito pouco acerca do perfil do seu público.

Gráfico 1: Grau de escolaridade do Pai



Fonte: Questionário de Pesquisa.

Gráfico 2: Grau de escolaridade da Mãe



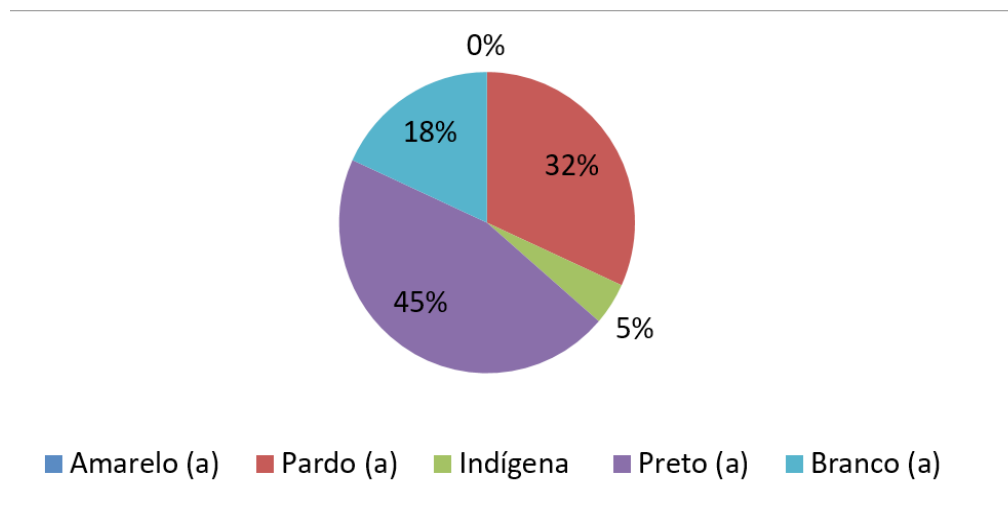
Fonte: Questionário de Pesquisa.

Os dados referentes à inserção no mundo de trabalho revelam que 56% dos respondentes estão trabalhando. Sendo que destes, 36% na condição de carteira assinada e 18% sem carteira assinada. Do universo consultado 27,5% responderam dedicar-se somente as atividades relacionadas ao estudo. Da amostra 0,9% disseram realizar o trabalho de autônomo. E apenas 0,5% dos entrevistados responderam estar na situação de desemprego.

Com base nessas informações podemos inferir que, o público potencial do curso de licenciatura de Geografia do IFMG/OP é, em sua maioria, trabalhadores (as). E mais, que o curso possibilita a eles (as), de maneira direta, possibilidades de “subsistência” simbólica e material. Isso, por meio de bolsas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX),¹¹ entre outros.

No que concerne à autodeclaração do perfil étnico-racial observamos que, 77% dos sujeitos se autodeclararam como pretos (as) e pardos (as), 18% deles (as) como sendo brancos(as) e 5% se autodeclararam como indígenas, conforme é possível verificar no Gráfico3.

Gráfico 3: Autodeclaração por cor/raça



Fonte: Questionário de Pesquisa.

Ao confrontarmos o perfil deles (as), com o da população do Município de Ouro Preto, iremos perceber que a presença de negros (as) na região é notória, conforme os dados do Censo de 2010 realizado pelo IBGE.

Tabela 1. Perfil étnico-racial da população da Cidade de Ouro Preto

Cor/raça	População Ouro Preto	%
Branca	21.911	31,2
Preta	10.138	14,4
Amarela	1.132	1,6
Parda	36.910	52,5
Indígena	190	0,3

Fonte: Censo IBGE 2010

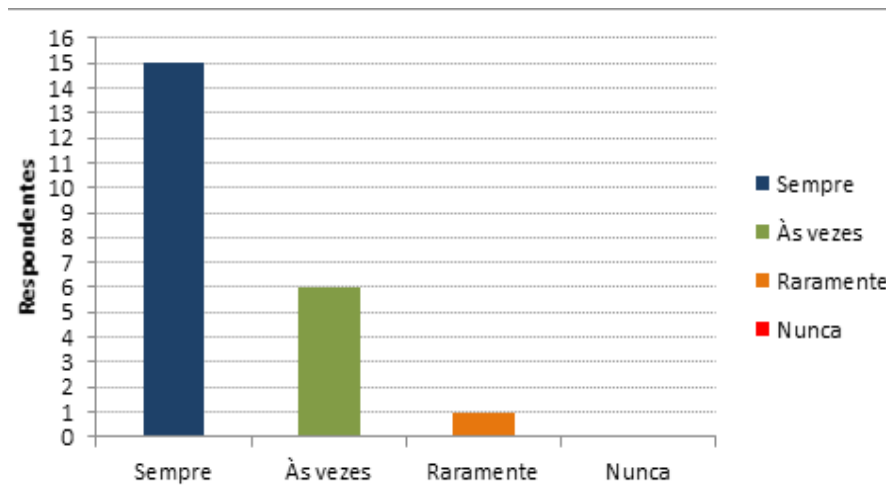
Não obstante, a expressiva presença numérica da população negra, não significa necessariamente a sua inserção nos espaços socioeconômicos e políticos da cidade. Muito pelo contrário. De fato, se observarmos, por exemplo, o perfil de estudantes universitários da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) nos cursos considerados de elevado prestígio social constata-se que, mesmo com a garantia do direito às políticas de ações afirmativas, esses *lôcus* não são ainda ocupados pelos *nativos* (população negra) (RIBEIRO, 2018).

11 A aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº. 95/2016 que congela os gastos do governo federal na educação, por exemplo, durante o período de 20 anos, impacta diretamente nos recursos financeiros destinados não só a garantia dessas bolsas, como também o orçamento direcionado à Assistência Estudantil.

Percepção dos sujeitos sobre a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais

A esse respeito, instigava-nos saber a percepção das Relações Étnico-Raciais dos discentes, tanto dentro do espaço acadêmico, quanto fora dele. O resultado obtido se revelou surpreendente. Podemos perceber que, um significativo número de graduandos (as) respondeu que *sempre* discutem assuntos relacionados a essa temática.

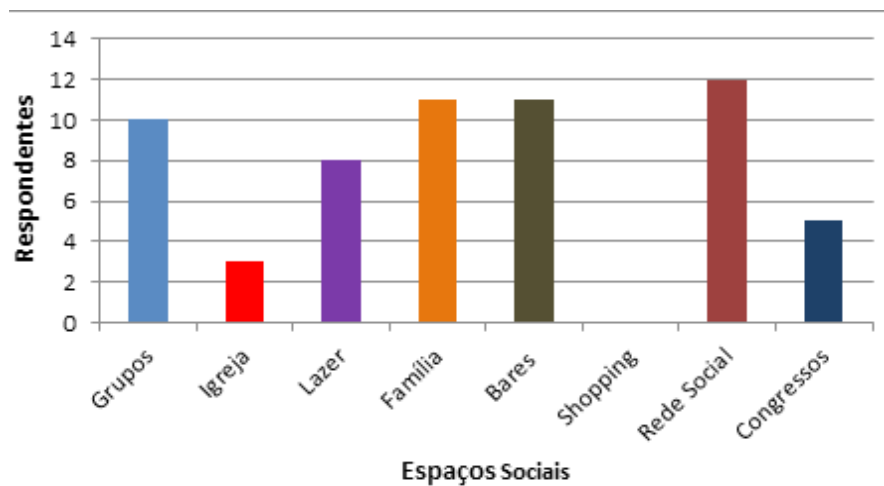
Gráfico 4: Percepção, diversidade étnico-racial e formação



Fonte: Questionário de Pesquisa.

Com relação aos espaços em que ocorre a discussão, constatamos que a rede social é citada como sendo o lócus privilegiado. Por conseguinte, família, bares, igreja, congressos científicos e amigos são apontados como sendo os outros espaços em que a discussão acontece, conforme descrito no Gráfico 5.

Gráfico 5: Espaços sociais de discussão da diversidade étnico-racial



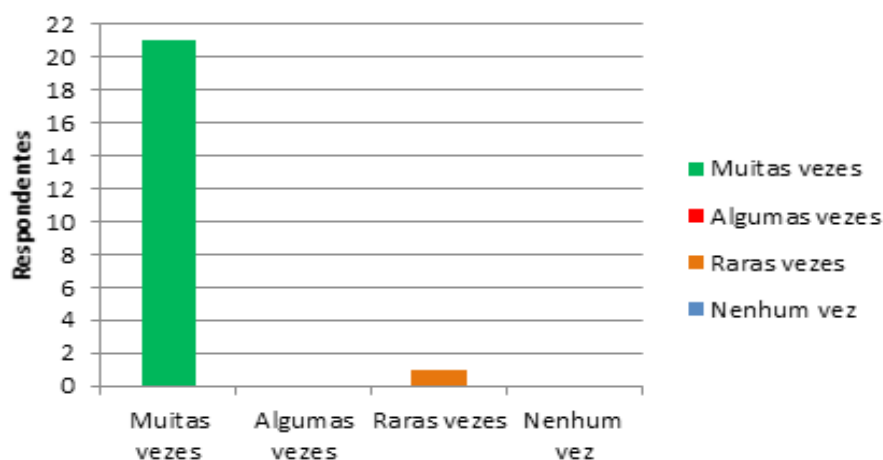
Fonte: Questionário de Pesquisa.

A princípio, com base nessa informação seria possível perceber que, os (as) graduandos (as) possuem certo grau de percepção relacionado às relações étnico-raciais. A tarefa de pesquisa consistia então, em saber qual era esse nível de compreensão. Assim sendo, buscamos entender as suas percepções relacionadas à abordagem da ERER no curso de licenciatura.

Nessa perspectiva, ao indagar com qual frequência o estudo das relações étnico-raciais era abordado

em sua formação docente, verificamos que 99% das respostas obtidas pelos estudantes são de que essa temática é “muitas vezes” tratada pelos docentes no curso.

Gráfico 6: Frequência que o tema das relações étnico-raciais é abordado pelos docentes



Fonte: Questionário de Pesquisa.

Contudo, ao confrontarmos as informações relacionadas à frequência com os depoimentos coletados nas entrevistas, percebemos determinada incongruência em relação a esses dados como, por exemplo, o desconhecimento da Lei nº. 10.639/03, conforme relata a graduanda Fúlvia.¹²

Entrevistador: Então, você poderia contextualizar pra mim do que trata a Lei 10.639?

Fúlvia: Então eu não sei, eu nunca estudei essa Lei. Bom, eu acho que o que tinha que ser trabalhado mais é justamente o esclarecimento. Eu acho que tinha que se trabalhar mais com essas questões das ações afirmativas, a classe social, direitos humanos, questões raciais, relações étnico-raciais também. Porque é o seguinte, as pessoas e, eu também estou me incluindo nisso, não tem a consciência de ver o que foi estabelecido e às vezes ser injusto (Graduanda, autodeclarada branca, 8º. período).

De fato que, a pesquisa revelou à ausência de reflexões mais sistematizadas a respeito da diversidade étnico-racial no curso, conforme é ressaltado no depoimento de um dos entrevistados.

Milton: Eu acho que toda licenciatura, ela deveria discutir a história afro-brasileira, eu acho que ela apesar de ter sido ressaltada *durante o curso, ela não foi aprofundada, entendeu?* Eu acho que por isso que muitas pessoas ainda não são a favor das políticas afirmativas, *por conta dessa falta de conhecimento real da história do Brasil no que diz respeito à população negra, entendeu?* A chegada ao Brasil, o estilo de vida arbitrário ao qual eles foram submetidos e a inserção na sociedade após a abolição da escravatura, muitas pessoas desconhecem isso e não entendem porque as leis de cotas, por exemplo, eu acho que a história do Brasil assim, no que diz respeito à história do negro, é coisa assim que deveria trabalhar mais.

Entrevistador: Dentro do curso de licenciatura? Então você acha que é insatisfatório?

Milton: É insatisfatório por conta disso (Graduando, autodeclarado preto, 8º. período, grifos nossos).

Em uma visão mais geral, os discentes frisaram que, a Educação das Relações Étnico-Raciais geralmente é abordada apenas pelos docentes oriundos da área de educação. A maneira que, isso nos pareceu preocupante, pois os estudos acerca das relações étnico-raciais têm apontado que a implementação da Lei nº. 10.639/03 só será efetivada com o envolvimento de todos os profissionais da educação (gestores,

12 Por motivos éticos de pesquisas todos os nomes utilizados aqui fazem menção a personalidades que deram uma contribuição social as áreas de geografia, das relações étnico-raciais e da história do samba.

docentes, discentes, entre outros) (GOMES, 2012).

O fato de perceberem o caráter incipiente da discussão da EREER no curso instiga os sujeitos, a refletirem sobre a necessidade de se tratar as relações étnico-raciais como parte integrante da sua formação profissional docente.

Clementina: Eu considero como sendo de extrema importância o estudo das comunidades quilombolas, as manifestações populares afro-brasileiras também. O ensino em si de geografia escolar segundo a Lei [10.639], e a questão também da religião de matriz afro-brasileiras também que eu acho importante (Graduanda, autodeclarada parda, 8º. período).

Consoante o depoimento supracitado, é possível identificar dimensões formativas em estado de “disputa interpretativa” e que, se encontra ainda latente na formação inicial de professores (as) de Geografia no IFMG/OP. Levando em consideração o contexto social da Cidade de Ouro Preto, o estudo das comunidades quilombolas, as manifestações populares negras e as religiosidades de matriz afro-brasileiras, conforme apontadas por Clementina, poderia se constituir enquanto eixos de orientação para a realização do trabalho entre a EREER e o saber Geográfico. Ao posto que: “o saber científico Geográfico [necessita se deslocar] a partir de referenciais capazes de contemplar o ‘vínculo entre identidade étnica e território ou entre fronteiras étnicas e territoriais” (RATTS, 2004, p. 85).

Daí a importância de refletir sobre a realização de práticas de ensino de geografia articuladas com o espaço vivido pelos estudantes, talvez seja esse um dos principais desafios para o campo do saber Geográfico, quando se é pensado a diversidade étnico-racial articulada à formação de professores.

Outro problema identificado na prática de ensino de geografia da África é a falta de associação e contextualização com a geografia afrobrasileira, uma vez que a ideia da inclusão da geografia da África nas escolas é justamente, em consonância com Lei nº. 10.639/03, resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política na história brasileira e com isso a cargo do raciocínio geográfico entender à espacialização dessas práticas histórico culturais. Uma das diversas formas de contextualizar e aproximar mais do cotidiano do aluno seria relacionar a aspectos do espaço vivido pelo aluno (SILVA; SILVA, 2013, p. 6).

A necessidade de discutir propostas de ensino da geografia amparado em outros referenciais está diretamente relacionada, portanto, à função social a ser desempenhada pelos futuros profissionais na educação básica no sentido de atuar de maneira crítica em relação às diversas distorções relacionada à diversidade étnico-racial que, estão contidas no componente curricular de geografia.

Considerações Finais

A realização deste estudo nos relevou que graduandos (as), do 8º período do Curso de Licenciatura de Geografia no IFMG/OP, não se sentem preparados para trabalhar com os sujeitos em sua diversidade étnico-racial nas redes de ensino da educação básica.

Com base nos dados obtidos, o desconhecimento da Lei 10.639/03 e das suas Diretrizes é acentuado. Ainda assim, a partir de uma breve explicação por parte do entrevistador da Lei, muitos deles (as) se colocavam a favor de sua existência. Nesse caso, consideramos que os sujeitos, com os quais dialogamos, possuem o grau de *percepção* relacionado às relações étnico-raciais *distorcidos*.

Em outras palavras ponderamos que, boa parte dos (as) entrevistados (as) dá até conta de perceber

a existência de desigualdades sociorraciais, porém de maneira *distorcida*. De fato, verificamos que tal percepção encerra, muitas vezes, por naturalizar ou não conseguir identificar a radicalidade dos conflitos verificados da realidade sociorracial brasileira. O discurso de Fúlvia contém informações interessantes que parecem elucidar a *percepção distorcida* relacionada às relações étnico-raciais.

Fúlvia: Eu acho que por desconhecimento da Lei [10.639], ela pode sim fazer com que esse tipo de coisa não aconteça, a questão [desigualdades] racial. Oh, vamos supor que eu e você somos pobres, você é negro e eu sou branca, nós vamos disputar aquela vaga, você vai só por que você se inscreveu *naquelas cotas raciais*? *Eu não posso me inscrever nela*, aí você vai se *beneficiar dessas cotas raciais*. Aí nesse caso *eu acho injusto*. Eu, com a minha cabeça, penso que *nos dois temos a mesma capacidade de disputar aquela vaga de outra forma. Mas, também entendo que você por ser negro é mais desfavorecido do que eu, que sou branca, isso eu tenho consciência. Eu acho que nós dois temos a mesma capacidade. Eu acho que daqui um tempo vai se tornar muito competitivo, não vai ser uma coisa assim que vai ter muita necessidade daqui um tempo por conta dessa consciência que a meninada hoje tá aprendendo que nós somos todos iguais então todos têm a mesma competência pra disputar sei lá, vagas, empregos, universidade. A gente sabe que nas universidades tem poucos negros e mulheres também. Eu sei que muita gente acha também que o negro não precisa estudar e de fato existe essas cotas pra poder inserir os negros sim na universidade, que eu acho que é direito de todo mundo, até para aqueles que acham que não é pra ele* (Graduanda, autodeclarada branca, 8º. período, grifos nossos).

Ponderamos que, valorizar a diversidade étnico-racial, por meio do trabalho da Educação das Relações Étnico-Raciais, na formação inicial de professores nos IFs consiste em uma possibilidade real para corrigir as *distorções perceptivas* em relação às relações étnico-raciais.

Referências

- ALMEIDA, S. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018.
- ANJOS, R. A. dos. A África, a educação brasileira e a geografia. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 167-184.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria Alvarez. Portugal: Porto Editora, 1991.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1º jan. 2003. Disponível em: <www.mp.rs.gov.br/>. Acesso em: 13 jun. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.sinpro.org.br/arquivos/afro/diretrizes_relacoes_etnico-raciais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.
- BRASIL. **Lei nº. 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/lei/11892.htm>. Acesso em: 13 set. 2016.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da AEEBA**. Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

- FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, maio/ago. 2010.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GOMES, N. L. Práticas pedagógicas e questão racial: o tratamento é igual para todos/as. In: DINIZ, M.; VASCONCELOS, R. N. (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça**, ed. especial, ed. indígena, ed. jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato, 2004. p. 80-108. (Série Educador em formação).
- GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SILVÉRIO, V. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.
- GOMES, N. L. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº. 10.639/2003**. Brasília: MEC/Unesco, 2012.
- GONÇALVES, L. A. O. ; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 15. p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.
- HISSA, C. E. V. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2010. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com>>. Acesso em: 13/05/2015.
- MUNANGA, K. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**. São Paulo, n. 33, p. 108-117, 1990. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/11217>>. Acesso em: 25/08/2017.
- MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- NASCIMENTO, A. **O Quilombismo**. Petrópolis: Vozes, 1980.
- RATTS, A. J. P. As etnias e os outros: as espacialidades dos encontros/confrontos. **Revista Espaço e Cultura**. Rio de Janeiro, NEPEC/UERJ, n. 17-18, p. 77-89, 2004.
- RIBEIRO, S. N. **Ações Afirmativas: a implementação de reservas de vagas no contexto da Universidade Federal de Ouro Preto**. 2018. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.
- RIZZO, J. G. S.; MARQUES, E. P. S. A Formação de Professores para Educação das Relações Étnico-Raciais e as Implicações para o Currículo. **Rev. FSA**, Teresina, v. 14, n. 5, art. 6, p. 111-127, set./out. 2017. Disponível em: <<http://www4.fsnet.com.br/revista/index.php/>>. Acesso em: 03/05/2018.
- ROCHA, L. F. **A implementação da Lei nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.
- ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, Santa Catarina, ano, 9, jul./dez., 2001.
- SANTOS, R. E. dos. A Lei 10.639 e o Ensino de Geografia: Construindo uma agenda de pesquisa-ação. **Revista Tamoios**. Rio de Janeiro, UERJ, ano, VII. N. 1, p. 1-21, 2011.
- SILVA, W. R. Z.; SILVA, V. L. **Geografia Escolar e Relações Étnico-Raciais: (re) construindo o espaço afro-brasileiro**. Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, Paraíba, set., p. 1-13, 2013. Disponível em: <<http://www.nuclamb.geografia.ufrj.br/>>. Acesso em: 07/08/2016.