



**UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PRPGP
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (MPEDU)**

PAULO TIAGO OLIVEIRA ALVES

**A CONTRIBUIÇÃO DO NIGER/NEABI NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE E A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

CRATO – CE

2022

PAULO TIAGO OLIVEIRA ALVES

**A CONTRIBUIÇÃO DO NIGER/NEABI NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE E A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, culturas e diversidade. Sublinha: Educação para o patrimônio, currículo e relações étnico-raciais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cicera Nunes.

CRATO – CE

2022

Ficha Catalográfica elaborada pelo autor através do sistema
de geração automático da Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri - URCA

Alves, Paulo Tiago Oliveira

A474c A CONTRIBUIÇÃO DO NIGER/NEABI NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS / Paulo Tiago Oliveira Alves. Crato - CE, 2022.

98p. il.

Dissertação. Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri - URCA.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Cicera Nunes

1. EDUCAÇÃO FÍSICA, 2. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, 3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES; I. Título.

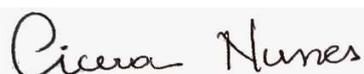
CDD: 370.7

PAULO TIAGO OLIVEIRA ALVES

**A CONTRIBUIÇÃO DO NIGER/NEABI NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ – CAMPUS JUAZEIRO DO NORTE E A
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Aprovada em: 16 de dezembro de 2022.

Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Cicera Nunes (Orientadora)
Universidade Regional do Cariri- URCA.



Prof. Dr. Itacir Marques da Luz (Examinador externo)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.



Prof.^a Dr.^a Luciana Venâncio (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Ceará – UFC.



Prof. Dr. Henrique Cunha Junior (Examinador Interno)
Universidade Federal do Ceará – UFC.

AGRADECIMENTOS

Venho ao longo do tempo, percebendo a importância do reconhecimento de que não chegamos a nenhum lugar sozinhos: “*Àwà ní ibí tí àwà lònì, nítòrípè à dúró léjìkà, awò n’ tí wòn wa síwàjú wà*”. Estamos onde estamos hoje porque estamos sobre os ombros daqueles que vieram antes de nós. Este é um provérbio lorubá, provavelmente você já deve ter lido algo parecido, todavia, sabemos quais civilizações vieram primeiro e em qual continente, o continente Africano. Como cantou o *rapper* Criolo, na canção *Convoque seu Buda* “... A beleza de um povo, a favela não sucumbi, meu lado *África, aflorar, me redimir...*”.

Então, neste florescer, agradeço aos meus ancestrais (dos mais distantes vindos de Angola até os meus ancestrais mais próximos); agradeço imensamente a minha avó Berenice de Oliveira Silva, mulher negra, alagoana, que veio ainda criança a pé de Alagoas até Juazeiro do Norte, com apenas três anos de idade, juntamente com a família, numa longa viagem de aproximadamente um mês, imaginem as dificuldades enfrentadas.

Agradeço a minha mãe, por todo o seu empenho, luta e sacrifícios para que nós pudéssemos existir, resistir e (re)existir nesse mundo. Agradeço aos meus irmãos, Pedro Augusto, Ana Carolina, bem como aos demais familiares, os quais acreditaram em mim e não me deixaram desistir.

Penso que é de extrema relevância agradecer aos meus estimados professores, começando pelo professor Ernesto, onde no Ensino Médio, me ajudou a abrir os olhos para pensar criticamente, ler o mundo a partir dos questionamentos ensinados, onde aqui faço essa homenagem póstuma. Gostaria de agradecer à professora Cristiane Sousa, pois seu apoio foi fundamental para que eu conseguisse ingressar neste mestrado, bem como, agradeço ao coletivo de professores do IFCE, intitulado *Aquilombar*, coletivo este que me abraçou, assim que passei a fazer parte da instituição.

Agradeço ainda a professora Anna Érika, a quem este trabalho também possa servir como uma homenagem póstuma. Agradeço ao professor Luciano Carvalho, homem preto, um exemplo para mim em diversas dimensões da vida, bem como agradeço aos demais sujeitos colaboradores desta pesquisa, Luciano Dextape, Gonçalves Vicente, Beatriz, Andressa, Cleo e todos os demais estudantes negros

que passaram pelo núcleo de estudo afrobrasileiro e indígena – NEABI do Campus Juazeiro.

Agradeço a todos os que colaboraram para que eu conseguisse concluir este trabalho dissertativo, mesmo que na instituição na qual trabalho atualmente, eu não tenha conseguido o apoio necessário o direito a licença para cursar o mestrado em com mais tranquilidade, enfim, consegui alcançar esse sonho. Agradeço a Raquel Kariri, por ser esse “ser de luz” em minha vida.

Por fim, gostaria de agradecer imensamente aos membros da Banca Examinadora, por suas contribuições para a escrita e o aperfeiçoamento deste trabalho de pesquisa, e por serem professores nos quais eu me espelho. Os/as professores/as, Luciana Venâncio, Itacir Marques da Luz, Henrique Cunha Junior, e o meu agradecimento especial a minha orientadora, a professora Cícera Nunes, que conseguiu enxergar meu potencial, me acompanhou nesta trajetória e investiu suas energias, me conduzindo nesta jornada do mestrado.

A todas estas pessoas citadas, sou grato por tudo que fizeram e tem feito, na minha vida.

“...Se o mundo é terra de ninguém
E o mal quer te subtrair
A fé do povo brasileiro
Não vai te deixar cair

Se o mundo é terra de ninguém
E o mal quer te subtrair
A fé do povo brasileiro
Não vai te deixar cair

Somos mistura, somos doçura
Somos beleza, somos candura
Somos a festa, somos a cura
Somos a mágoa dessa **estrutura...**”

Música: Ogum Ogum

Álbum: SOBRE VIVER.

(CRIOLO, 2022)

RESUMO

O embrião desta pesquisa teve início no ano de 2019, quando na condição de professor de educação física do IFCE - Campus Boa Viagem, tomei conhecimento e me aproximei do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI), núcleo este que me despertou interesse em pesquisar e aprofundar estudos sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais – EREER no contexto da educação física. Inicialmente, tive dificuldades em relacionar os dois temas, haja vista os processos de apagamento e branqueamento que a educação física brasileira passou e em muitos casos ainda passa. Minha formação inicial ocorreu entre os anos de 2007 e 2011, quando cursei a Licenciatura em Educação Física no IFCE - Campus de Juazeiro do Norte, período este destinado à formação inicial para docência, porém, que não ocorreram momentos dedicados ao ensino e aprendizagem das questões relativas a história e a cultura afro-brasileira, em nenhuma das disciplinas ofertadas no currículo, mesmo considerando-se o decurso de tempo de pelo menos oito anos da aprovação da Lei nº 10639/03. As políticas afirmativas, como por exemplo, as cotas raciais, foram positivas para o fortalecimento dos núcleos de estudos afro-brasileiros e indígenas, haja vista que mais docentes negros puderam ocupar estes espaços, os quais, podem dar importante parcela de contribuição para a construção de outro tipo de educação, uma educação antirracista. A vista disso, o objetivo deste trabalho foi compreender o atual processo de formação inicial dos estudantes concluintes do Curso de Licenciatura em Educação Física, no que concerne a formação para as relações étnico-raciais no Instituto Federal do Ceará - Campus Juazeiro do Norte e a contribuição das pessoas envolvidas com os núcleos de estudos relacionados a temática étnico-racial. Para a realização da pesquisa buscou-se inicialmente identificar os docentes e discentes da área de Educação Física que ocuparam/ocupam espaços estratégicos para pensar o currículo da licenciatura no *Campus*. O procedimento metodológico se deu com base em estudo bibliográfico e entrevistas semiestruturadas com dois professores de Educação Física, o primeiro, atual coordenador do curso, e o segundo o atual coordenador do Núcleo de estudos afro-brasileiro e indígena. Foram entrevistados ainda dois discentes, em fase de conclusão do curso (na data desta pesquisa) e que fizeram parte do primeiro núcleo de estudos relacionado à temática. Para a análise dos dados obtidos, utilizou-se a análise de conteúdo destacando as seguintes categorias: *identidade étnico-racial*; *formação docente (formação inicial e formação continuada)* e *diversidade étnico-racial nos espaços institucionais*. Os resultados revelaram que as ações pedagógicas que buscam espaço para discussão sobre a diversidade étnico-racial no currículo do Curso de Educação Física, no *Campus* Juazeiro, ocorrem precipuamente devido ao esforço de um docente negro, ligado ao movimento negro cariense, que com apoio dos dois estudantes, criaram um núcleo de investigação étnico-racial, de maneira autônoma e tensionaram espaço no currículo. Por fim, concluímos que a tardia, tímida e lenta implementação da Lei nº 10639/03, em especial em um curso de Licenciatura em Educação Física é um aspecto que precisa ser modificado, se quisermos construir uma educação verdadeiramente crítica e reflexiva.

Palavras-chave: Educação antirracista; educação física escolar; formação de professores.

ABSTRACT

The embryo of this research began in 2019, when as a physical education teacher at IFCE - Campus Boa Viagem, I became aware of and approached the Nucleus of Afro-Brazilian and Indigenous Studies (NEABI), a nucleus that aroused my interest in researching and deepening studies on Education for Ethnic-Racial Relations – EREER in the context of physical education. Initially, I had difficulties in relating the two themes, given the erasure and whitening processes that Brazilian physical education has gone through and in many cases still goes through. My initial training took place between 2007 and 2011, when I attended the Degree in Physical Education at IFCE - Campus de Juazeiro do Norte, a period intended for initial training for teaching, however, there were no moments dedicated to teaching and learning the issues relating to Afro-Brazilian history and culture, in any of the disciplines offered in the curriculum, even considering the passage of time of at least eight years from the approval of Law nº 10639/03. Affirmative policies, such as racial quotas, were positive for strengthening Afro-Brazilian and indigenous study centers, given that more black professors were able to occupy these spaces, which can make an important contribution to the construction of another type of education, an anti-racist education. In view of this, the objective of this work was to understand the current process of initial formation of the concluding students of the Degree in Physical Education, in what concerns the formation for the ethnic-racial relations in the Federal Institute of Ceará - Campus Juazeiro do Norte and the contribution of the people involved with the nuclei of studies related to ethnic-racial themes. In order to carry out the research, we initially sought to identify the teachers and students in the field of Physical Education who occupied/occupy strategic spaces to think about the teaching degree curriculum on the Campus. The methodological procedure was based on a bibliographical study and semi-structured interviews with two Physical Education teachers, the first, the current course coordinator, and the second, the current coordinator of the Nucleus of Afro-Brazilian and Indigenous Studies. Two students were also interviewed, in the course completion phase (on the date of this research) and who were part of the first group of studies related to the theme. For the analysis of the obtained data, the content analysis was used highlighting the following categories: ethnic-racial identity; teacher training (initial training and continuing training) and ethnic-racial diversity in institutional spaces. The results revealed that the pedagogical actions that seek space for discussion about ethnic-racial diversity in the curriculum of the Physical Education Course, at Campus Juazeiro, occur primarily due to the effort of a black teacher, linked to the Cariri black movement, who, with the support of the two students, autonomously created an ethno-racial research nucleus and tensioned space in the curriculum. Finally, we conclude that the late, timid and slow implementation of Law nº 10639/03, especially in a Physical Education Degree course, is an aspect that needs to be modified, if we want to build a truly critical and reflective education.

Keywords: Anti-racist education; school Physical Education; teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Imagem representativa do Nilo Peçanha.....31

Figura 2 – Imagem ilustrativa dos NEABIs distribuídos no estado do Ceará.....38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CNE – Conselho Nacional de Educação

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

ERER - Educação Para as Relações Étnico-Raciais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

GRUNEC – Grupo de Valorização Negra do Cariri

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MPE - Mestrado Profissional em Educação

NIGER – Núcleo de Investigação dos grupos étnico-raciais

NEABI - Núcleo de estudos Afrobrasileiros e indígenas

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O PROCESSO DE DESCOBERTA DA NEGRITUDE: HISTÓRIA DE VIDA.....	17
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	24
2.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	24
2.2 INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS.....	31
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO	43
3.1 PRODUTO EDUCACIONAL – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	47
3.1.1 Compreensão da formação pelo viés docente	48
3.1.2 Identidade e os seus entrelaçamentos com os aspectos da educação das relações étnico-raciais	49
3.2 FORMAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR 51	
3.3 OS CURRÍCULOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE: TERRITÓRIO EM DISPUTA?.....	65
3.4 COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO PELO VIÉS DISCENTE	69
3.5 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE	97

1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre educação em um programa de mestrado nesta área constitui-se em uma tarefa árdua, haja vista que esse direito social foi historicamente negado a ampla parcela da população brasileira. Passados mais de trinta anos da promulgação da Carta Magna vigente em nosso país (BRASIL, 1988), considerada um dos grandes marcos da redemocratização no Brasil, desde então, o país vem passando por intensas transformações institucionais, políticas, culturais e socioeconômicas. Essas mudanças decorreram através de distintos processos, engendrados na participação e mobilização de diversos segmentos e setores da sociedade brasileira. Do ponto de vista das políticas públicas, sobretudo aquelas voltadas para direitos sociais, como a educação, esse campo vem passando por variados processos de avanços e retrocessos nestas últimas décadas (FERNANDES, 2014; GOMES, 2012).

Diante deste contexto, recentes acontecimentos têm contribuído para intensificar o debate sobre o racismo e as desigualdades étnico-raciais no mundo, a exemplo do assassinato de um homem negro, que morreu asfixiado em uma abordagem de um policial branco nos Estados Unidos, tal fato desencadeou, para além das fronteiras norte-americanas, uma série de manifestações antirracistas que reverberaram o mote *Vidas Negras Importam*¹, criado em 2013 por três mulheres afro-americanas. Outrossim, esse “grito” já ecoava no Brasil há décadas, através do movimento negro brasileiro, todavia, o citado acontecimento, bem recente, motivou a ampliação do debate e as preocupações com a violência de origem racial mundo afora.

Essas manifestações aconteceram em plena pandemia causada pela covid-19, que se mostrou mais agressiva e devastadora nas comunidades pobres ao redor do mundo e nos territórios negros, seja na América do Norte e/ou em países da América do Sul. Além do mais, cabe ressaltar que, de acordo com Souza (2021) a crise sanitária causada pela covid-19 tornou ainda mais evidente os problemas estruturais que dificultam a vida dos grupos sociais marginalizados, demonstrando que as desigualdades e as diferenças são instâncias não negligenciáveis da realidade.

¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/12/20/como-tres-mulheres-criaram-o-movimento-global-black-lives-matter-a-partir-de-uma-hashtag.ghtml>. Acesso em: 5 out. 2022.

Um estudo publicado nos Cadernos de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz (FioCruz) demonstrou através de dados demográficos do Sistema Único de Saúde (SUS) e do IBGE a maneira desproporcional em que população negra foi impactada pelo coronavírus. O artigo intitulado *Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural*² comparou os índices de óbito e hospitalização entre pacientes brancos e negros ao longo dos meses da pandemia no Brasil e revelou através dos números, indicadores importantes, como as pessoas negras neste país foram afetadas de maneira desproporcional pelo vírus, dadas as condições desiguais de acesso a direitos básicos. Estas condições desiguais refletem-se também no direito à educação, como mostrou um levantamento realizado pela Fundação Carlos Chagas, através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio - PNAD COVID-19 2020³, em que os estudantes negros da educação básica, tanto do ensino fundamental quanto médio, foram os que, infelizmente, mais sofreram os impactos negativos da interrupção das aulas presenciais em virtude da pandemia.

Toda essa realidade, além da minha condição de homem negro, filho de pai negro e mãe parda, atrelado ainda a observação do meu percurso estudantil na graduação (Licenciatura em Educação Física), me levou a escolha desse tema e a desenvolver este trabalho de pesquisa, no âmbito do Curso de Mestrado Profissional em Educação (MPEDU), da Universidade Regional do Cariri – URCA, dentro da linha de pesquisa Práticas Educativas, Culturas e Diversidades, na sublinha Patrimônio, Práticas Culturais e Etnias.

O início do meu processo de formação docente ocorreu a partir do meu ingresso no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus Juazeiro do Norte, mais precisamente no Curso de Licenciatura em Educação Física, entre os anos de 2007 e 2011. Neste período, destinado a minha formação inicial, pude observar que não havia nenhuma disciplina curricular ou projeto pedagógico voltados para a história e cultura afro-brasileira, muito menos para as questões de igualdade étnico-racial, cabendo destacar que, no ano em que conclui a licenciatura já havia se passado pelo menos 8 (oito) anos desde a modificação da

² Disponível em: <http://cadernos.ensp.fiocruz.br/csp/artigo/1177/desigualdades-raciais-e-a-morte-como-horizonte-consideracoes-sobre-a-covid-19-e-o-racismo-estrutural>. Acesso em: 8 out. 2022.

³ Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/abandono-escolar-e-a-pandemia-no-brasil-efeitos-nas-desigualdades-escolares/>. Acesso em: 8 out. 2022.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, com aprovação da Lei nº 10.639/03. Assim como, posteriormente a aprovação da referida lei, pareceres e resoluções foram aprovados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a saber: Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 e a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, os quais orientam os princípios pedagógicos para a implementação da temática.

Não obstante, em 2008, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) - secretaria esta pertencente ao Ministério da Educação e ligada aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - publicou o livro Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica, todavia, de acordo com os resultados desta pesquisa, tal material não chegou até o Campus Juazeiro do Norte do IFCE.

Destaco esses pontos, porém, até então, enquanto homem negro não havia ainda tido a oportunidade de refletir e participar do “debate” sobre as questões de identidade étnico-racial, momento este que descreverei com mais detalhes mais adiante. Antes disso, gostaria de contextualizar alguns aspectos importantes sobre as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas ao longo dos anos, sobre os contextos sociais díspares da realidade educacional brasileira, como aponta Silva (2018) ao abordar sobre este tema, destaca como as abissais desigualdades sociais e raciais fundamentam as razões as quais fizeram o estado brasileiro ser obrigado a reconhecer a necessidade de promover ações afirmativas visando reduzir essas desigualdades. Contudo, essas ações afirmativas ganharam força, sobretudo, a partir das lutas e movimentos sociais negros, destacando-se a importância da aprovação e publicação da Lei nº 10639/03.

Corroboramos com Gomes (2012) quando afirma que houve uma expansão do acesso à educação nas últimas décadas, no entanto, as políticas públicas ainda não conseguiram atender plenamente as demandas da população da população, em especial da população negra brasileira, destarte, a necessidade da discussão de estratégias para modificar este cenário, mais amplamente. Uma das principais reivindicações dos movimentos sociais de pessoas negras pleiteiam ações afirmativas para garantir o acesso, bem como a permanência dessa parcela da população nos espaços educacionais formais.

No que concerne à questão legal, cabe destacar um ponto que me chamou nos estudos para construção deste trabalho, a atual Constituição Federal de 1988 já previa um ensino voltado para as contribuições dos povos originários do povo brasileiro em um dos seus artigos: “*O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.*” (BRASIL, 1988, art. 242 § 1º). No entanto, para concretizar tal previsão legal, tem sido fundamental permanente a mobilização social, em especial as contribuições do Movimento Negro na luta para que os direitos das pessoas negras se concretizem e que pautas como a questão das relações étnico-raciais sejam incluídas no contexto educacional (DEUS, 2019).

Para exemplificar a questão dos avanços e retrocessos na educação com relação a garantia dos direitos básicos à população nas últimas décadas, uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revela que “[...] o nível educacional alcançado por cada pessoa com um recorte etário de 25 anos ou mais, apresentava o seguinte resultado 52,5% desse grupo não completaram a educação básica, isto é, não chegaram ao final do Ensino Médio. Destes, 60% eram pretos ou pardos.” (PNAD, 2019). Dados mais recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2019), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que 71,7% dos jovens que estão fora da escola são negros e apenas 27,3% são brancas.

Portanto, se fizermos uma análise comparativa dos dados, a partir de um intervalo tempo maior, com indicadores de outras épocas, fazendo uma análise mais apurada a partir de dados censitários das gerações dos anos de 1920 a 1990, com relação aos níveis educacionais alcançados por pessoas brancas e negras, o que pode ser constatado é a continuidade das desigualdades raciais no país (FERRARO, 2010).

Passando a considerar dados mais específicos, relativos ao estado do Ceará, estado em que se localiza o município em que se desenvolveu esta pesquisa, dados da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de (IBGE, 2019) mostram que a população cearense, mais de nove milhões de habitantes, se autodeclaram da seguinte forma: 66,9% pardos, 3,6% pretos, 29,4% brancos e 0,2% indígenas. Entretanto, não é raro ouvirmos discursos que tentam negar a presença da população negra nesta unidade da federação, não reconhecendo a raiz africana como componente da formação da

formação do povo cearense. Neste estado, dados de pesquisas também indicam as fortes disparidades sociais entre brancos e negros, como por exemplo, o tempo médio de estudo, de acordo com dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) publicados em 2020. Segundo esta pesquisa a população de pretos e pardos, de 25 anos ou mais de idade, alcança uma escolaridade média de 7,7 anos de estudos, enquanto os que se declaram brancos, obtiveram uma média de 9,3 anos de estudo; e com relação ao rendimento médio domiciliar *per capita*, a renda média da população branca representa quase o dobro daquela obtida pela população negra do estado. Além disto, mais da metade da população que se declarou preta ou parda no estado estava em ocupações informais no ano de 2019.

Portanto, os dados até aqui apresentados nos dão uma ideia aproximada da gigantesca desigualdade social, historicamente “imposta” as pessoas negras no nosso país e neste contexto, no estado do Ceará.

Diante disso, gostaria de ressaltar a importância das políticas de ação afirmativa em nosso país, citando o meu próprio exemplo de vida, quando em 14 de junho de 2019, tomei posse como docente efetivo no Instituto Federal do Ceará, através de concurso público realizado entre 2016 e 2017, em que havia concorrido para vagas destinadas a pretos e pardos (cotistas). Vale salientar que foi a primeira vez na história desta centenária instituição de ensino que essa política pública foi implementada em um dos seus concursos públicos.

Destaco ainda o fato de que foi apenas após assumir o cargo, conhecer e fazer parte do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) que tomei conhecimento desse importante espaço de estudo e debate sobre a questão étnico-racial, que inclusive contribuiu significativamente para o meu ingresso no mestrado. Além disso, o NEABI foi fundamental para que eu pudesse entender a importância das questões étnico-raciais e do movimento negro. Pois, pude ter acesso à discussão da valorização da identidade afrodescendente⁴ nas lutas e conquistas de políticas públicas, as quais objetivam a equidade racial. Através das pessoas que conheci neste espaço de discussão da temática étnico-racial fiquei ávido para

⁴ Afrodescendente, vem do termo afrodescendência, o qual é o reconhecimento da existência de uma etnia de descendência africana. (CUNHA JUNIOR, 2001).

ampliar meus horizontes de conhecimento sobre essas questões, que favorecem significativamente para possamos contribuir para a modificação do cenário atual, ainda marcado pelo preconceito e a discriminação.

Gostaria ainda de tecer algumas considerações acerca da escrita deste trabalho, assim como de processos inerentes que contribuíram para o seu desenvolvimento até o presente momento. Pois, como dito anteriormente, foi o fato de ter tido contato com os núcleos de pesquisa sobre as questões étnico-raciais já nos primeiros meses após assumir como professor efetivo na instituição, que me possibilitou, gradativamente, a compreensão sobre a importância de uma política pública na prática (políticas afirmativas para a igualdade racial), bem como uma valorização cada vez maior da “luta de muitos outros”, que vem pavimentando esse caminho, na perspectiva de uma educação antirracista. Eles são em sua maioria mulheres e homens pretos ou pardos, que vem reivindicando durante décadas, e foram essas conquistas que me possibilitou ocupar o lugar que hoje ocupo, de docente de uma instituição pública federal. Diante disso, o desejo de pesquisar acerca dessa temática, assume a forma de agradecimento e reconhecimento daqueles me antecederam neste longo processo.

1.1 O PROCESSO DE DESCOBERTA DA NEGRITUDE: HISTÓRIA DE VIDA

A compreensão de si mesmo, a construção de uma identidade, temas muitas vezes não refletidos e questionados por mim, bem como por tantos outros sujeitos com características fenotípicas similares as minhas, um jovem negro com trinta e quatro anos de idade, que cresceu em um contexto complexo, marcado pela pobreza, e que por parte de pai sofreu com o abandono parental. Filho de um homem preto, o qual não se reconhecia como tal e que durante a vida lidou com uma série de questões “comuns” aos homens negros desse país; dependência de bebidas alcoólicas, tabagismo, etc.; e para que se tenha uma ideia da complexidade da situação, nem sequer nunca manifestou sonhar com melhores perspectivas de vida para sua família. Além disso, demonstrava ter sérias questões com sua própria identidade racial, pois, idealizava o branco, se vestir como branco, andar com amigos brancos, valorizando mais “essas pretensões” que mesmo o seu núcleo familiar.

Por outro lado, sou filho de uma mulher de tez mais clara, que enfrentou inúmeras dificuldades durante várias fases da vida, conseguiu concluir um Curso de Graduação em Letras, estudando no período noturno e após duras penas, tornou-se professora da educação básica de Juazeiro do Norte, sendo a primeira da família a conseguir tal feito. Para sustentar os três filhos, teve que conciliar dois empregos formais, mais o trabalho doméstico cotidiano. Mas, mesmo diante de tudo isso, rotineiramente nos instigava, incentivava, para que estudássemos, e repetia com uma “fala” marcante: “Estudem, estudem muito, estudando já é difícil, imagine se você não estudar.”, demonstrando que tinha de qual destino se desenharia, caso não conseguíssemos pelo menos uma graduação.

Na minha trajetória escolar, referente à educação básica, estudando a maior parte desta etapa em escola pública, recordo-me de diversos momentos em que ao passar por algum tipo de violência, essas situações eram “relativizadas” pelos gestores escolares, ao utilizarem argumentos como: “*Ele só estava brincando com você...*”, ou quando a situação envolvia violência física não acreditavam na minha palavra ou ainda ser taxado de violento por ter reagido as agressões sofridas.

Luana Tolentino (2018, p. 35) apresenta seu ponto de vista crítico acerca das práticas pedagógicas escolares:

A escola, enquanto componente de uma sociedade racista, sobremaneira reproduz e legitima as práticas discriminatórias, tornando por vezes a trajetória de alunos e alunas negras difícil e traumática. No espaço escolar, o preconceito e a discriminação racial se manifestam de diferentes modos: pelo silenciamento ou ocultação das assimetrias existentes entre brancos e negros no que tange a participação social; ao negar à população negra a condição de protagonistas na formação do Brasil; e também sendo conivente e omissa com atitudes que menosprezam os estudantes afro-brasileiros (TOLENTINO, 2018, p. 35).

Diante do exposto, já é chegado o momento para mudanças, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar precisam compreender a importância de uma educação formal que reconheça e valorize outras culturas e identidades, como a cultura dos povos indígenas e dos afrodescendentes. É necessário enfatizar que não há supremacia étnico-racial, cada povo, cada cultural deram a sua contribuição para o alcance do nível de desenvolvimento em que hoje se encontra a humanidade. Fomentar a construção de um imaginário positivo sobre a população negra brasileira.

Como afirma Gomes (2019), com a convicção de que a identidade se constrói de maneira coletiva, por mais que se manifeste individualmente, essa dimensão da construção de uma identidade negra veio ser despertada em mim tardiamente, haja vista que compreender os processos de silenciamento, as razões da discriminação, reconhecer minha origem étnico-racial foi e continua sendo um processo fundamental para a minha formação, em várias dimensões.

Todavia, hoje compreendo por que demorei tanto a entender esses processos constitutivos, vivemos em um país que até pouco tempo era massivamente permeado pelo mito da democracia racial⁵, conforme Munanga (2017); país este que nega a histórica e contribuição de povos como negros e indígenas, povos que ajudaram a “erguer” esta nação, inclusive com a força do seu trabalho. Foram mais de trezentos e cinquenta anos de exploração, e posteriormente, com o fim da escravidão, persistiram as péssimas condições de trabalho e de vida para a população de negros e pardos, enquanto outros grupos étnicos foram estimulados a imigrarem para o Brasil, com claras finalidades de “branqueamento” do nosso povo.

A partir de minhas experiências de vida, principalmente nos últimos três anos, pude então, como diria Souza (2021, p. 115) vivenciar o processo de tornar-me negro. Explico ao meditar sobre a identidade negra, me reporto ao que segue ser negro não é uma condição a priori. No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O “tornar-se negro”, enquanto construção individual e social se materializa na concretude de sujeitos sociais dotados de identidade, corporeidade e memória. Esses sujeitos ao se relacionarem com o mundo a partir de uma de uma diferença que não é só cultural e histórica, mas que está inscrita no corpo, na cor da pele, nos sinais diacríticos que, mesmo sendo transformados por meio de uma intensa miscigenação, continuam carregados de africanidade.

Refletindo sobre a história e a construção do ser negro no território cearense, Nunes (2007), bem como os processos que tentam inviabilizar a nossa história, afirma:

Uma reflexão sobre a nossa história, sobre a construção da identidade do ser negro no território cearense, discurso quase ausente no âmbito da educação local. Os debates sobre a implementação da lei nº 10639/03 devem vir acompanhados da desconstrução de uma sociedade “morena”, que tem como estratégia política manter invisível a presença significativa de

⁵ No Brasil, o racismo é implícito, de fato, e nunca institucionalizado ou oficializado com base em princípios racialistas de pureza de sangue, de superioridade ou de inferioridade raciais.

negras e negros. A disseminação dessas idéias tem sido responsável pela ausência de políticas públicas específicas voltadas para esta população (NUNES, 2007, p. 74, *sic*).

Desde então, venho passando por esse processo de reconfiguração e reconhecimento da minha identidade étnico-racial, enquanto homem negro, não mais aceitando ser chamado de “moreno”, ao tomar consciência do processo ideológico que historicamente tentou “minimizar” a presença negra nesta cidade (cidade em que a pesquisa foi realizada), neste estado e nesse país.

Ainda referenciando Souza (2021) ser negro é tomar posse de uma consciência que assegure o respeito às diferenças e que reafirme a dignidade inerente a todo o ser humano, aceitando-se como negro e negando toda forma de alienação que permeia o senso comum. Isso perpassa várias dimensões do meu ser, incluindo questões estéticas, pois durante muito tempo da minha vida usei o cabelo raspado, não apreciava a forma como meu cabelo crescia e por ele ser crespo, posteriormente, ao acessar os estudos sobre a educação das relações raciais, a partir de então passei a lidar de forma diferente com os traços da minha negritude. Hoje, além dos cabelos, uso barba, a qual, também não considerava bela, Tudo isso, mesmo que não pareça é uma forma de encontrar minhas raízes, ter acesso mesmo que minimamente as minhas raízes étnicas, de forma que esta mudança tem me fortalecido, em diversas dimensões do meu ser, nas diversas “batalhas” cotidianas contra o preconceito.

Analisando os dados da dissertação de Paulino (2020), que abordou sobre a importância da política de cotas raciais em concursos públicos realizados pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) no período de 2016-2017, a autora consegue demonstrar que essa política pública é um importante instrumento de reparação histórica, de democratização, acesso e emancipação da população negra. Não obstante, a pesquisa também demonstrou que a implementação dessa política traz à tona as contradições que se apresentam em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural, como a naturalização e o silenciamento das desigualdades raciais presentes no Brasil.

Os resultados encontrados por Paulino (2020) vão ao encontro a minha experiência profissional docente, as situações que venho vivenciando. Desde o meu ingresso neste concurso público até as oportunidades que venho tendo, graças a um coletivo de professores, em sua maioria formado por mulheres e homens negros,

integrantes dos NEABIs de diferentes campi, me senti incentivado e amparado a prosseguir minha carreira docente, se qualificando com o mestrado. Graças a esse incentivo e apoio me encontro concluindo uma importante etapa de minha vida, a conclusão do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri. Nesta perspectiva, considero relevante referenciar a pesquisa de Reis, Oliveira e Silva (2018) que analisou a efetivação da lei 10639/03 em cursos de Pedagogia entre 2003 e 2013, afirmando que somente após o ingresso de docentes e estudantes se autoidentificavam como negras e negros houve mudanças significativas no currículo e na formação docente acerca das questões étnico-raciais.

Cito ainda um relatório publicado no ano de 2019, no *site* da Coordenação de Acessibilidade e Diversidade Étnico-racial, em que consta na sua parte final “[...] verificamos o quanto se faz urgente a necessidade de um trabalho articulado entre as Pró-reitorias, para que o Instituto Federal do Ceará realmente possa desenvolver uma educação inclusiva nos aspectos da acessibilidade e diversidade etnicorracial.” (PROEXT, 2019, p. 16). O que pude depreender da leitura do referido relatório foi que a própria coordenação responsável pelas ações dos núcleos reconhece e enfatiza que não é possível assegurar esta inclusão enquanto os temas forem tratados isoladamente, sob a responsabilidade de uma única pró-reitoria ou uma única coordenação. Este posicionamento condiz com o que está posto no início deste documento, que ainda temos muito a avançar para que seja devidamente efetivado o que está previsto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, fazendo com que possamos construir uma educação com equidade, considerando as contribuições dos diversos povos que construíram esse país, promovendo uma mudança paradigmática e epistemológica.

Gonzalez *apud* Tolentino (2019) apresentam um ponto de vista fundamental para refletirmos sobre estas questões:

Enquanto a questão negra não for assumida pela sociedade brasileira como um todo: negros, brancos e nós todos juntos refletirmos, avaliarmos, desenvolvermos uma *Práxis* de conscientização da questão da discriminação racial neste país, via ser muito difícil o Brasil, chegar ao ponto de efetivamente ser uma democracia racial. No lastro do todo das questões que estão colocadas, o que se percebe é que estamos num país em que as classes dominantes os donos do poder e os intelectuais a serviço dessas classes, efetivamente não abrem mão (GONZALEZ *apud* TOLENTINO, 2019, p. 78).

Destarte, Nunes, Santana e Franco (2021) nos lembra que é importante que os processos de formação docente sejam efetivamente priorizados, para que assim os professores atuantes em escolas e universidades estejam atentos ao legado afrodiaspórico do passado e do presente, às transformações vivenciadas nas sociedades contemporâneas e a toda a produção de conhecimento protagonizada por ativistas dos movimentos negros, assim como os pesquisadores comprometidos com essas pautas.

Isto posto, reporto-me mais uma vez ao ponto inicial desta “narrativa”, o local onde iniciei minha formação docente, fazendo um necessário questionamento a partir dos aspectos elencados até aqui. Como a educação para as relações étnico-raciais vem sendo desenvolvida no Curso de Licenciatura em Educação Física no IFCE campus Juazeiro do Norte? Qual a relação dos membros do Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e indígena nesse processo? Haja vista que além das informações até aqui apresentadas é sabido que os coordenadores do núcleo em questão têm como uma de suas atribuições emitir um parecer referendando o atendimento as legislações sobre a educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de formação de professores dessa Instituição de Ensino Superior (IES).

Apresentando como hipótese principal o argumento de que essa questão ainda não recebeu a atenção devida por parte desta importante instituição de ensino, respaldado ainda pelos dados obtidos por Dias (2020), através da sua pesquisa de mestrado, em que houve um aumento significativo no número de núcleos e no alcance das suas ações após a chegada de professores cotistas, fato ocorrido a partir do ano de 2017. Dias (2020) demonstrou ainda alguns aspectos que procurarei enumerar: primeiro, existe uma resistência e lentidão na reestruturação do currículo institucional; segundo, ausência de formação sistemática docente na orientação sobre a temática; e terceiro, a inclusão do ensino das temáticas acerca da História e Cultura Afro-brasileira no IFCE caminha a passos lentos.

Em síntese, o que se buscou nesta pesquisa foi compreender como o Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE, Campus Juazeiro do Norte, em 2022, passados dezenove anos da aprovação da Lei nº 1010639/03 tem desenvolvido a educação das relações étnico-raciais na formação dos futuros professores. Pois, entendemos que pensar o currículo pelo viés das relações raciais é um imperativo, pois o racismo estrutura o fazer cotidiano das escolas/instituições.

Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender o atual processo de formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Educação Física da citada instituição de ensino superior, no sentido das implicações da formação para a educação das relações étnico-raciais, bem como a contribuição dos sujeitos envolvidos com os núcleos de pesquisa e estudo atinentes ao tema em questão.

Diante disso, foram delineados os seguintes objetivos específicos: primeiramente identificar a relação que envolvia estes núcleos de estudos das questões étnico-raciais e indígenas e o processo de formação inicial de professores em Educação Física, na visão de discentes e docentes do referido curso. Complementarmente, compreender como ocorre o processo de implementação da legislação educacional sobre educação das relações étnico-raciais na formação inicial dos professores, bem como verificar em quais espaços institucionais os discentes do curso de Educação Física tem acesso à educação para as relações étnico-raciais. Por último e não menos importante, sistematizar os conhecimentos acerca da educação das relações étnico-raciais e a educação física escolar através de proposta de componente curricular.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

2.1 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para iniciarmos a discussão sobre essa temática cabe destacar que ela foi durante décadas evitada, conforme apontam, do ponto de vista histórico, Moreira e Silva (2018, p. 195):

As bases da construção histórica da Educação Física favoreceram aos interesses eugenistas. Afora o processo pedagógico, atentamos para o fato de que os métodos francês e sueco de ginástica, largamente difundidos no Brasil, foram eficazes para os ideais de corpo mecânico e disciplinado.

Estes elementos comprovam o quanto esta área do conhecimento foi permeada por um “ideal de corpo”, haja vista que “Deste modo, a história da disciplina Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu da imagem corporal dos gregos, portanto de um corpo branco.” (MATTOS, 2007, p. 11).

Isto posto, podemos indagar: qual a influência deste processo na Educação Física brasileira? Quais as raízes da Educação Física brasileira? De quais fontes “ela bebeu”? Iniciamos com estas indagações, que serviram de “norte” para o desenvolvimento desta abordagem e que tentamos respondê-las no decorrer do texto.

Sabemos que, hodiernamente, várias correntes teóricas coexistem nessa área do conhecimento, algumas de caráter mais progressista e outras com viés mais característico das ciências biológicas. De forma, apenas conhecendo e compreendendo os processos históricos que contribuíram para a construção dessa área do conhecimento é possível compreender a sua configuração atual, os modelos e paradigmas que vem sendo adotados. Ou seja, como e em qual contexto histórico surgiu a Educação Física brasileira.

Podemos observar que o modelo de ginástica que vinha sendo adotado no Brasil recebeu forte influência francesa, conforme Castro (1997, p. 4) “A introdução da educação física de forma sistemática no Brasil esteve intimamente relacionada à experiência francesa nessa área”. Sendo que, no dizer de Moreira e Silva (2018) as ideias que mais se destacavam neste “modelo” eram aquelas que favoreciam os

interesses eugenistas. Faz-se necessário ainda destacar que, afora o processo pedagógico, os métodos francês e sueco de ginástica, que foram largamente difundidos no Brasil, foram eficazes para difundir os ideais de corpo mecânico, disciplinado, controlado.

Segundo Castro (1997) o método francês poderia ser descrito como “a presença” militarista, que predominou na educação física escolar e no ensino como um todo, desde a educação infantil, período em que prevaleceram as práticas de educação física semelhantes à preparação de soldados para a guerra. Cabendo destacar que a influência destas práticas foram tão marcantes que ainda hoje é possível observar os seus traços da educação física escolar. Em 1931, o ministro Francisco Campos reformou o ensino secundário, tornando obrigatório os exercícios de educação física em todas as classes (Decreto nº 19.890, de 18/4) e pouco depois, ignorando os apelos da Associação Brasileira de Educação, mandou adotar as normas e diretrizes do Centro Militar de Educação Física (portaria nº 70, de 30/6), o que implicou a adoção do método francês (CASTRO, 1997, p. 9).

Na dialética na qual se apresenta atualmente a sociedade brasileira, o debate em torno do antirracismo dever estar na centralidade da questão da formação de professores, independentemente de qual área da docência estamos nos referindo. Pois, como afirma Moura (2014, p. 219 *apud* ALMEIDA, 2019, p. 186) “[...] a lógica do racismo é inseparável da lógica da constituição da sociedade de classes no Brasil”. Considerando-se ainda que, de forma geral, a escola mantém a lógica da ordem social capitalista, desconsiderando que “[...] a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença”. (BENTO, 2011, p. 556).

Percebamos o processo de silenciamento sobre outras matrizes e as cosmovisões na área da educação física, o quanto são latentes. Considerando-se que o racismo foi e está sendo estruturado e reestruturado ao longo dos séculos, precisamos agir, partir para modificar suas estruturas, sejam elas físicas ou de bases teóricas. Logo, se faz imprescindível questionar, criticar abertamente os argumentos e proposições que se fundamentam nestas estruturas, que pavimentaram os rumos da educação física no Brasil.

De acordo com documentos da imprensa nacional, houve uma ampla disseminação de ideologias fascistas e racistas vinculadas à eugenia e a educação física. Um bom exemplo pode ser encontrado em artigos publicados por Inezil Penna Marinho, em 1944, afirmando que “[...] é imperioso que nos convençamos de que

cada professor de educação física é um soldado do Brasil, soldado que luta não apenas em tempo de guerra, mas também na paz, soldado que luta sempre, incessantemente, com o fim de tornar o Brasil de nossos filhos e netos mais forte que o dos nossos pais e avós⁶.

Os elementos até aqui apresentados nos dão um dimensão de como essa área do conhecimento foi permeada de um ideal de corpo, haja vista que, corroborando com Mattos (2007), sem dúvida, a história da Educação Física aponta para um distanciamento do corpo negro, na medida em que o corpo idealizado pela Educação Física partiu de outra fonte (referencia), o corpo grego, branco.

Diante do exposto, pensamos (eu e vários outros pesquisadores) que atualmente uma das principais tarefas da educação, assim como da Educação Física é assumir e construir uma nova perspectiva de educação antirracista, prezando para que as distintas áreas do conhecimento reconheçam a importância da educação para as relações étnico-raciais. Essa perspectiva torna-se importante, sobretudo em um país como Brasil, que foi o último país do ocidente a abolir o regime de escravidão criminoso. Pois, não devemos aceitar espaços para a hierarquização do conhecimento, independentemente da origem do seu povo, devemos, enquanto sociedade, combater ativamente as teorias racistas, para a partir daí fomentar a cultura da equidade racial.

Neste ínterim, faz-se necessário um currículo acadêmico que seja fruto de uma equidade epistemológica, considerando-se esta uma questão fulcral, haja vista a importância de reconstruirmos a estrutura posta, de forma crítica, o que por muito tempo esteve inerte, sufocado pela imposição do poder hegemônico baseado no eurocentrismo. A educação tem o papel e o dever de fazer emergir a história não contada, para que as populações marginalizadas tenham o direito de serem ouvidas, consideradas, reconhecidas.

Durante muitos séculos a história e a cultura africana e afrodescendente foram escritas e reescritas pelo “olhar do outro”, assim, tornando-as, a partir da concepção alheia, história “primitiva” culturas “selvagens” (MUNANGA; GOMES, 2004). Reconhecer que as matrizes africanas trazem uma imensidão de riquezas, de ritmos, sonoridades, corporeidades, etc., nos revela uma cultura riquíssima, inclusive

⁶ Disponível em: Arquivo Gustavo Capanema, FGV/CPDOCGC/g 34.07.14. III-12. Acesso em: 10 out. 2022.

a sua cultura corporal, extremamente expressiva, porém, infelizmente, até pouco tempo não reconhecida pela Educação Física. Posto que, a Educação Física brasileira, de certa forma em grande parte da sua história foi indiferente às questões étnico-raciais.

É a partir da década de 2000 que se ampliam as produções nesse campo temático e que o debate acadêmico é impulsionado, inclusive em espaços coletivos de disseminação do conhecimento. Com isso, temas diversos passam a ser demarcados na produção acadêmica da educação física, agregando raça, etnia, identidade, diversidade, religiosidade, corpos e práticas corporais negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, entre outras (CBCE, 2020).

Causa admiração o fato de que, após muitos debates e de um coletivo de professores de diversos estados encamparem um jornada, somente em 17 de setembro de 2021 foi aprovado, em reunião do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, a criação de trabalho temático voltado para as questões étnico-raciais⁷.

Cabe ressaltar ainda, deixar demarcado, que até bem pouco tempo, no lastro da história, a base teórico-epistemológica predominante entre nós era de matriz branca, europeia. Talvez por isto, o debate acerca das relações étnico-raciais é ainda incipiente e assumido por poucos pesquisadores, o que faz com que esse tema seja ainda pouco disseminado. Como evidencia Carneiro (2005), o epistemicídio alimenta a invisibilidade de uma produção de conhecimento não branca, por conta do racismo institucional e outras formas de racismo vigentes, o que faz com que a academia ignore os conhecimentos que se distanciem dos padrões europeus e destitua de relevância saberes desenvolvidos por outros grupos.

Atualmente, os professores de educação física, de diversas partes do país têm sido impelidos ao debate acerca da cultura corporal do movimento, através da mobilização de diversos pesquisadores, coletivos sociais os quais vêm abrindo “a roda” de discussão acerca das teorias pós-críticas e do multiculturalismo, aumentando, no espaço acadêmico, o debate a respeito do tema. Recordo-me que na graduação estudamos temas como jogos e brincadeiras populares, porém, ao ingressar no mestrado em educação, constatei o quanto a questão dos jogos e brincadeiras eram explanados de maneira superficial, geral, “rasa”, pois, não

⁷ O GTT foi criado em 17 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.cbce.org.br/gtt/gtt13-relacoetnico-raciais>. Acesso em: 10 nov. 2022.

adentrávamos nas origens, como se aquele tema fosse trabalhado apenas para constar nos programas de disciplinas da graduação. Eram tratados de maneira “folclorizada”, sem adentrar nas suas raízes, e assim, diminuindo a sua importância dentro os diversos saberes construídos e repassados historicamente (MARTINS, 2013).

Como exposto anteriormente, a Educação Física brasileira deu seus primeiros passos influenciada por instituições militares e médicas, todavia, com o passar dos anos a produção nessa área deu grandes saltos, se ampliando nos espaços acadêmicos através das pesquisas (dissertações, teses, artigos científicos, etc.). Portanto, delineia-se um quadro de mudanças, em parte impulsionada com a publicação da Lei 10.639/03, quando professores e pesquisadores foram impelidos a repensarem a importância de abordar temas como as relações étnico-raciais no currículo escolar.

Como exemplo, temos o trabalho de Crocetta (2014), que objetivou fazer uma análise do modo como os conteúdos relacionados com as questões étnico-raciais apareciam nas ementas dos currículos dos cursos de educação física de 12 (doze) instituições de ensino superior de uma região do Estado de Santa Catarina. Nesta pesquisa, dois pontos importantes foram destacados: o primeiro foi o fato de que apenas quatro das doze instituições apresentaram em suas matrizes curriculares conteúdos relacionados à temática, seja em disciplinas específicas ou não; o segundo ponto é o da constatação de que as matrizes investigadas foram formuladas após a promulgação da Lei 10.639/03, o que aponta uma continuidade de uma espécie de silenciamento para com as questões étnico-raciais nos currículos.

Outros autores vêm pesquisando sobre essa questão e apresentando algumas constatações recentes. Mesmo depois de mais de 15 (quinze) anos da aprovação da Lei 10.639/03 foi identificado um desconhecimento parcial desse dispositivo legal por parte dos professores investigados, o que nos leva a pensar que a temática das questões étnico-raciais é por vezes silenciada e/ou pouco divulgada (PEREIRA *et al.* 2020; BUGARIM *et al.* 2020). O que nos inquieta ainda mais a pesquisar sobre essa temática no contexto da realidade de um dos principais campi do Instituto Federal do Ceará, haja vista que o campus de Juazeiro do Norte funciona desde 11 de setembro de 1995.

De uma forma didática, Mendonça, Freire e Miranda (2020) realizou uma revisão integrativa de teses e dissertações sobre as relações étnico-raciais e a educação física escolar, apontando que:

Tratando-se da formação, inicial e continuada dos professores, verificamos que ainda há uma carência dessa abordagem, sendo necessário um melhor direcionamento para que essa temática passe a ser abordada de forma mais cotidiana na educação física.” (MENDONÇA *et al* 2020, p.15).

Um aspecto importante, ainda de acordo com os autores citados houve um crescimento no interesse em pesquisar a temática. Todavia, mesmo havendo interesse por parte dos pesquisadores, se faz necessário investir na formação continuada para que se consiga ampliar as discussões e criar estratégias mais concretas de inserções dessa temática nas aulas de educação física, em especial no âmbito escolar. Outra pesquisa relevante nesta área foi a realizada por Sanches Neto e Oyama (1999), em que através de uma pesquisa analítico-histórica analisaram as demandas mercadológicas para os profissionais de educação física e seus campos de atuação, sobretudo para homens e mulheres negras, fazendo uma abordagem histórica desde o fim do escravismo criminoso até os dias contemporâneos. Na referida pesquisa, questionaram ainda o aspecto neoliberal do sistema capitalista, que, nos últimos anos vem restringido direitos sociais básicos, como o direito à educação e a saúde, aprofundando as discussões sobre os corpos que acessam os benefícios da educação física. Isso não somente do ponto de vista econômico, pois, até do ponto de vista cultural, essa parte da população está alijada das informações que são transmitidas por meio da educação formal ou informal. Conforme dados do IBGE (1990) sobre o analfabetismo, predominantemente maior entre pessoas negras, também na década de noventa.

Cabe ressaltar que é responsabilidade das instituições de ensino superior tratar desta temática, de acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais que estabelece as seguintes responsabilidades:

- a) Incluir conteúdos e disciplinas curriculares relacionados à Educação para as Relações Etnicorraciais nos cursos de graduação do Ensino Superior, conforme expresso no § 1º do art. 1º, da Resolução CNE/CP n. 01/2004.
- b) Desenvolver atividades acadêmicas, encontros, jornadas e seminários de promoção das relações etnicorraciais positivas para seus estudantes.

- c) Dedicar especial atenção aos cursos de **licenciatura** e formação de professores, garantindo formação adequada aos professores sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e os conteúdos propostos na Lei 11645/2008.
- d) Desenvolver nos estudantes de seus cursos de licenciatura e formação de professores as habilidades e atitudes que os permitam contribuir para a educação das relações etnicorraciais com destaque para a capacitação dos mesmos na produção e análise crítica do livro, materiais didáticos e paradidáticos que estejam em consonância com as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas e com a temática da Lei 11645/08.
- e) Fomentar pesquisas, desenvolvimento e inovações tecnológicas na temática das relações etnicorraciais, contribuindo com a construção de uma escola plural e republicana.
- f) Estimular e contribuir para a criação e a divulgação de bolsas de iniciação científica na temática da Educação para as Relações Etnicorraciais.
- g) Divulgar junto às secretarias estaduais e municipais de educação a existência de programas institucionais que possam contribuir com a disseminação e pesquisa da temática em associação com a educação básica (BRASIL, 2013).

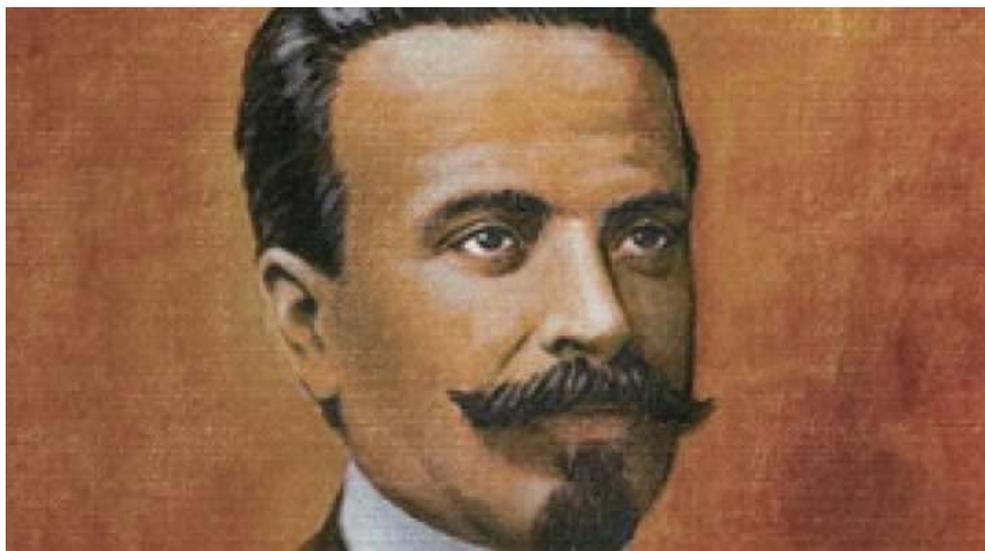
A aprovação das legislações pertinentes à valorização da história e cultura afro-brasileira pode ser considerada como um ponto de inflexão, haja vista que a partir daí as instituições de ensino foram obrigadas a tratar desta importante temática, parte indispensável para compreendermos a composição do povo brasileiro em sua diversidade. Conforme apontado por Nobrega (2020) ao discutir a relevância da legislação, observa-se que as principais ações de combate ao racismo foram proporcionadas pela visibilidade dada a história e a cultura africana a afro-brasileira, motivadas por este avanço legislativo. Consideramos importante destacar este aspecto, haja vista que os NEABIs foram criados, para servir de apoio institucional para efetivar as legislações e pareceres relacionados ao tema em questão.

Porém, apesar dos avanços na legislação pesquisas como a de Pereira e Venancio (2021) ainda apontam que a maioria dos professores de Educação Física escolar não ensinam jogos africanos, nem indígenas em suas aulas, o que demonstra que ainda existe uma lacuna na formação inicial e continuada desses professores, haja vista que trabalhar tais temas torna-se estratégico para o processo de descolonização do currículo e superação do modelo hegemônico, historicamente construído na educação física escolar.

2.2 INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ E AS POLÍTICAS AFIRMATIVAS

De acordo com o estabelecido em vários dos seus documentos balizadores, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é uma tradicional instituição tecnológica que tem como marco referencial de sua história a evolução ascendente e com crescentes indicadores de qualidade. A sua trajetória ao longo dos anos corresponde ao processo histórico de desenvolvimento industrial e tecnológico da região Nordeste e do Brasil como um todo. Sua história institucional inicia-se no despertar do século XX, quando o então Presidente Nilo Peçanha, cria mediante o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, as Escolas de Aprendizes Artífices, com a inspiração, orientada pelas escolas vocacionais francesas, destinadas a atender à formação profissional para os pobres e desvalidos da sorte.

Figura 1 – Imagem ilustrativa do presidente Nilo Peçanha.



Fonte: Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/carrossel/vindo-da-pobreza-ele-conseguiu-ser-o-primeiro-presidente-negro-do-brasil/attachment/nilo-pecanha/>.
Acesso em: 15 out. 2022.

O incipiente processo de industrialização passa a ganhar maior impulso durante os anos de 1940, em decorrência do ambiente gerado pela Segunda Guerra Mundial, levando à transformação da Escola de Aprendizes Artífices em Liceu Industrial de Fortaleza, no ano de 1941. No ano seguinte, passa a ser chamada de Escola Industrial de Fortaleza, ofertando formação profissional diferenciada das

artes e ofícios orientados para atender às profissões básicas do ambiente industrial e ao processo de modernização do País... (IFCE, 2018, p. 25).

Para contextualizar mais profundamente a questão, como nos lembra De Sousa (2020) no Brasil daquela época, havia uma taxa de analfabetismo que ultrapassava os 80%, problema este, o qual era tratado por lideranças da sociedade brasileira, porém, até o final do período imperial, protelavam este problema social com certa leniência. Com o processo de implantação da república, e as expectativas de progresso, cresceu a pressão para que o governo central intervisse e auxiliasse os estados da federação no enfrentamento da questão do analfabetismo. Sendo que não apenas discutida pelas ditas lideranças da sociedade brasileira, outrossim, associações foram fundadas por pessoas negras ainda no período do escravismo, conforme o exposto na pesquisa realizada por Luz (2016) abordando sobre a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco, demonstrou que já em 1841, práticas educativas foram desenvolvidas nesta entidade, destacando-se por desenvolver uma ação educacional de caráter significativo junto aos trabalhadores de ofícios que atuavam naquela cidade por meio da promoção de aulas de conhecimentos técnicos e primeiras letras, atendendo majoritariamente a trabalhadores negros. Ou seja, antecedendo a iniciativa de criação dos institutos federais.

Foi neste contexto, mediante pressões para a implantação de um modelo industrial, que o governo do então presidente Nilo Procópio Peçanha (1909-1910) determinou, nos termos do decreto antes citado, a criação de 19 Escolas de Aprendizes Artífices de ensino primário profissional, públicas e gratuitas, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, com instalações previstas para as capitais dos estados brasileiros (BRASIL, 1909). Neste contexto, destacam-se alguns pontos importantes, o primeiro deles: quem seriam os desvalidos da sorte? Para esta resposta importa saber o ano de criação da instituição antecessora do IFCE, considerando-se que foi apenas vinte e um anos após o fim do regime de trabalho escravista criminoso. Deixando implícito quem eram os “desvalidos da sorte”, vistos muitas vezes como integrantes das classes ditas “perigosas”, logo, careciam de formação e ocupação (CHALOUB, 2012). Ou seja, os tais “desvalidos da sorte” eram em sua maioria pessoas negras.

Outro ponto importante é que o próprio Nilo Peçanha, então presidente, era um homem negro, todavia, pelos anos em que fui estudante nesta instituição, bem

como nos anos de experiência como servidor, este fato é pouco mencionado na história desta instituição. Vejamos a forma como a elite econômica da época referia-se a ele: “Nele viam o mulato, pela sua tez bastante morena, estranha à casta que até então empalmava os negócios do Estado, o homem simples, sem títulos de nobreza, sem brasões e sem fortuna”.⁸ Esta “passagem” nos traz uma ideia do quanto são antigas e profundas as raízes do racismo no Brasil, pois, transcorreu muito tempo para que este assunto fosse trazido para o interior das instituições de ensino, a exemplo dos institutos federais de educação.

Ainda com relação a instituição antecessora do IFCE, Silva (2009) descreve na sua pesquisa que a mesma tinha um caráter assistencialista, com a finalidade de qualificar os filhos dos trabalhadores (ou dos desvalidos da sorte), que em sua grande maioria eram negros e pobres. Mais recentemente, um ponto de inflexão que vale a pena mais uma vez destacar, ocorreu com a aprovação da lei que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica, a Lei 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, deixando bem claro que: “Os currículos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar.”

Porém, do avanço que representou a referida lei, houve forças conservadoras contrárias à mudança nas diretrizes educacionais, ao passo que, diversos intelectuais negros e ativistas lutaram para que houvesse esse reconhecimento, da contribuição do povo negro na história do Brasil. Entre esses, se destacam o professor Henrique Cunha, que afirma com propriedade que não é possível conhecer a história do Brasil sem o conhecimento da história e da origem dos povos que deram origem a nação brasileira.

O principal argumento para o ensino da história africana está no fato da impossibilidade de uma boa compreensão da história brasileira sem o conhecimento das histórias dos “atores” africanos, indígenas e europeus. As relações trabalho-capital realizadas no escravismo brasileiro são antes de tudo, relações entre africanos e europeus. A exclusão da História Africana é uma dentre as várias demonstrações do racismo brasileiro (CUNHA, 1997, p. 67).

⁸ Disponível em: PEÇANHA, Celso. Nilo Peçanha e a Revolução Brasileira. Rio de Janeiro: Editora Emebê, 1978.

Ademais, documentos normativos como o Parecer nº 03/2004 do CNE, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a Resolução do CNE/CP nº 01/2004 e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), ressaltam a importância da criação e implementação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs). Posteriormente, com a aprovação da lei nº 11.645/08 passou-se a obrigação do ensino da cultura e histórica indígena nos currículos escolares de todo o país, surgindo assim os NEABs, Núcleos de Estudos Afro-brasileiro e Indígenas.

Esse longo período até a aprovação deste marco histórico, para a implementação dessa legislação pode ser compreendido como uma das faces do racismo, na perspectiva de Almeida (2019, p. 25):

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Em relação aos institutos federais, mais especificamente em 2008, a Secretaria de Educação Profissional Tecnológica (SETEC) publicou o livro *Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica*, com uma série de artigos sobre a relação entre a educação profissional e tecnológica e a Lei 10.639/2003, no sentido de orientar os trabalhos dos gestores e professores que atuam nessa modalidade de ensino. Este documento explicita, em relação às ações para Educação Tecnológica e Formação Profissional, que estas devem:

- a) Incrementar os mecanismos de financiamento de forma a possibilitar a expansão do atendimento, possibilitando maior acesso dos jovens, em especial dos afrodescendentes, a esta modalidade de ensino.
- b) Garantir que nas Escolas Federais, agrícolas, centros, institutos e Instituições Estaduais de Educação Profissional, existam Núcleos destinados ao acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Etnicorraciais e Políticas de Ação Afirmativa;
- c) Manter diálogo permanente entre os Fóruns de Educação e Diversidade e as instituições das Redes de Educação Profissional e Tecnológica;
- d) Inserir nos manuais editados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica as diretrizes e demais documentos

norteadores de currículos e posturas, os conceitos, abordagens e metas descritos nos documentos deste Plano, no que se refere as ações para Ensino Médio e Ensino Superior.

e) Os Institutos Federais, Fundações Estaduais de Educação Profissional e instituições afins, deverão incentivar o estabelecimento de programas de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Etnicorraciais para seus servidores e educadores da região de sua abrangência;

f) A SETEC, em parceria com a SECAD e os Institutos Federais, contribuirá com a sua rede e os demais sistemas de ensino pesquisando e publicando materiais de referência para professores e materiais didáticos para seus alunos na temática da educação das relações étnicorraciais (BRASIL, 2013, p. 56).

Como dito anteriormente, até que essas normativas se materializassem no Instituto Federal do Ceará, transcorreram-se longos anos, até que no ano de 2017 o Instituto Federal do Ceará (IFCE) aprovou, através do seu Conselho Superior, a Resolução nº 71, que por sua vez, aprovou o Regimento Interno dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI). A criação do regimento fez com que os primeiros campi do IFCE legitimassem ações já desenvolvidas, reconhecendo-as neste sentido, visando à criação dos núcleos e o fortalecimento dos que dos campi que já pleiteavam sua criação. Foi notória a contribuição dessa resolução, como um importante marco, pois nela constam regras e condições básicas para que os trabalhos relacionados a educação das relações étnico-raciais possam emergir no ambiente institucional

Dessa forma, consideramos a garantia desses espaços institucionais de extrema relevância, para que possamos desconstruir um pensamento que ronda o imaginário de parte da população brasileira, a imagem de uma avença nas relações raciais em que negros, brancos, indígenas e as várias etnias, supostamente, vivem em uma cadência grupal. Em parte, essa quimera coletiva encontra respaldo, como aponta Cunha Junior (2013), nos escritos de Gilberto Freyre, especialmente na obra *Casa Grande & Senzala*, de 1933, obra largamente divulgada nos espaços acadêmicos. De forma que, há algumas décadas, pesquisadores vêm repensando as ideias sobre as relações étnico-raciais, contrapondo-se a ideia da existência de uma democracia racial no Brasil.

Isto posto, reforçamos a importância de que estas ações devem ser desenvolvidas no contexto de todos os campi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Assim como está previsto desde 2004 nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, é necessário

que estas ações afirmativas sejam efetivadas e representem estratégias de trato pedagógico “de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnica presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004, p. 12).

Sob essa perspectiva, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIs) criados em Instituições de Ensino Superior são implementados para colaborar no processo de efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, assim como está disposto no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Culturas Afro-brasileira e Indígena. Estes têm como objetivos principais:

I - Desenvolver programas e projetos em temas sobre relações étnico-raciais em diversas áreas do conhecimento numa ação integrada e articulada entre ensino, pesquisa, extensão e assuntos estudantis.

II - Promover encontros de reflexão e capacitação para o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira, da cultura indígena e da diversidade na construção histórica, cultural e social do país;

III - Levantar e sistematizar as informações sobre recursos humanos e produção de conhecimento existentes, acerca das relações étnico-raciais nos municípios dos *campi* do Instituto Federal do Ceará;

IV - Apoiar, planejar e executar ações que visem contribuir para a formação inicial e continuada de servidores e discentes para as relações étnico-raciais.

V - Motivar e criar possibilidades de desenvolver conteúdos curriculares e pesquisas com abordagens de formação integrada a questões étnico-raciais, de forma contínua (PROEXT, 2019).

Atualmente, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará existe uma rede de 28 núcleos criados a partir de portarias. A considerar que temos 28 (vinte e oito) dos 34 (trinta e quatro) *Campi* do Instituto localizados em diferentes regiões do estado do Ceará, conforme a última atualização postada no *site* oficial, em fevereiro de 2021⁹. Dentre as diversas políticas públicas que vem sendo

⁹ Fonte: <https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/acessibilidade#section-9>. Acesso em: 8 nov. 2022.

adotadas pelas instituições de ensino, para a implantação da Lei 10.639/03, orientase, em meio os documentos legais, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as quais estabelecem as atribuições dos núcleos e o apoio ao processo de implementação dessas diretrizes.

Em 2008, com a aprovação da Lei 11.654/08, que também alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional passou-se a exigir que no currículo oficial das redes de ensino pública e privada, de todo o território nacional, a obrigatoriedade não somente do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, assim como a cultura dos povos indígenas.

Nesta toada, surgiram os Núcleos de Estudos Afro-brasileiro e indígena (NEABIs) nos Institutos de Ensino Superior (IES), por meio do reconhecimento dessas instituições como espaços de inclusão e de valorização cultural, ao imprimir o reconhecimento da importância desses povos no processo de construção da nação brasileira. Os NEABIs emergem com atribuições de suporte ao processo de implementação das leis citadas anteriormente. Apresentam-se como ações afirmativas que tem como objetivo a valorização da identidade, memória e cultura das consideradas “minorias”, os afrodescendentes¹⁰ e indígenas, reivindicadas pelos movimentos afrorreferenciados, os quais, historicamente organizam-se em busca de equidade, justiça social e uma educação pautada no esteio da democracia.

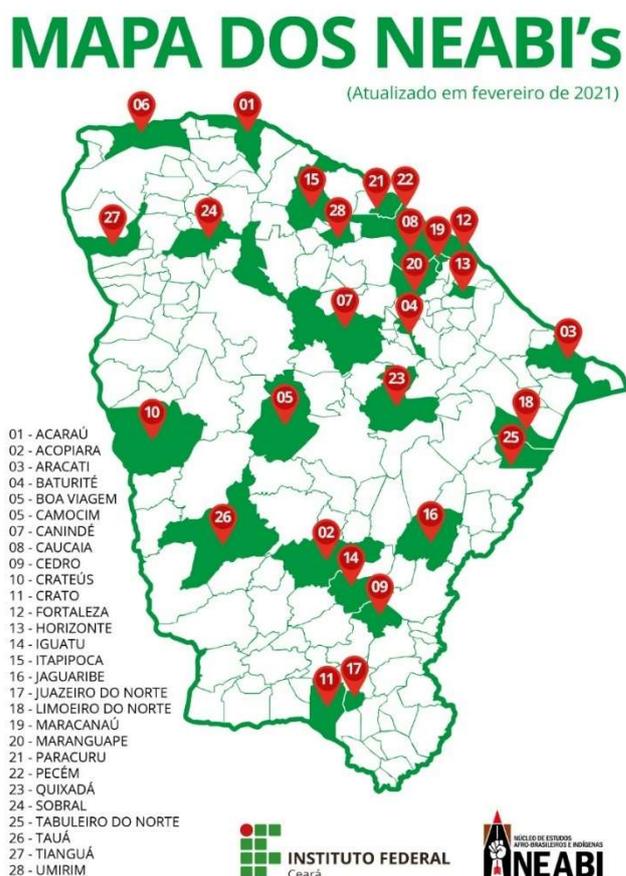
Todavia, para esclarecer como se deu o processo de criação desses núcleos é necessário retroceder para o ano de 2015, ano decisivo, no qual ocorreu o primeiro encontro institucional voltado para discutir essas questões. Dessa forma, o I Encontro para Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFCE¹¹ (nota) foi realizado no Campus de Baturité, entre os dias 18 e 19 de junho de 2015, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT). Adveio, a partir daquele momento, a intenção de transformar o NEABI em política institucional de ação afirmativa para a promoção da diversidade étnico-racial, conforme consta no referido relatório.

¹⁰ Afrodescendente vem do termo afrodescendência, que refere-se ao reconhecimento de uma etnia de descendência africana. (CUNHA JUNIOR, 2001).

¹¹ Relatório do I Encontro para estudos afro-brasileiros e indígenas do IFCE – NEABIs. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/iencontroneabi.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

Esperamos que os NEABIs (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) sejam brevemente implantados em todos os *campi* do IFCE, compreendendo o papel dessa instituição no processo de inclusão social. (IFCE, 2015, p. 5).

Figura 2: Imagem ilustrativa – Mapa dos NEABI's



Fonte: Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/neabis#section-1>. Acesso em: 5 nov. 2022.

Conforme dados do Mapa (Figura 2) o IFCE dispõe de 28 *campi*, com NEABIs em funcionamento. Porém, urge a necessidade do funcionamento destes núcleos ocorrerem nos trinta e três *campi* do IFCE, considerando, que a partir do primeiro encontro, realizado com esta finalidade, ficou documentado que a intenção era de criação desses núcleos em todos os *campi* do IFCE. Todavia, apresentando um relato de alguém que por mais de um ano, foi coordenador do NEABI do *campi* de Boa Viagem, do tamanho do desafio que é coordenar um núcleo desta natureza. Um aspecto a ser considerado, de acordo com a portaria nº 71, documento que aprovou o regimento para os núcleos funcionarem institucionalmente, no seu capítulo VI,

artigo nº 38 dispõe: “Cada coordenador de NEABI deve receber Função Gratificada (FG), condicionada a disponibilidade da gestão.” Todavia, na prática, isto não é efetivado, como se na gestão dos *campi*, isso não fosse prioridade.

Diante disso, pensamos que uma forma para que houvesse o reconhecimento desta temática, a qual atravessa a estrutura do IFCE, passa por reconhecer financeiramente o trabalho dos coordenadores desses núcleos. Ademais, retomaremos um trecho de um dos relatórios desenvolvido pela Pró-reitoria de Extensão do Instituto Federal no ano de 2019, no qual o documento aponta para a urgência de um trabalho articulado entre as diversas pró-reitorias e diretorias sistêmicas para “que o IFCE realmente possa desenvolver uma educação inclusiva nos aspectos da acessibilidade e diversidade étnico-racial.” Ou seja, isto é prova de que esta temática não vem recebendo a atenção merecida, isso posto por um órgão interno do próprio instituto. Reportando-se mais uma vez ao documento citado anteriormente, que finaliza da seguinte forma:

Não conseguiremos garantir essa inclusão enquanto os temas supracitados forem colocados sob a responsabilidade de apenas uma Pró-reitora, ou até mesmo uma coordenação. Garantir o acesso, permanência e êxito de pessoas com deficiência, pretos, pardos, indígenas e quilombolas em nossa instituição requer que todos nós acreditemos nesse processo de inclusão e rompamos com barreiras atitudinais e de **preconceitos étnico-racial**.” (PROEXT, 2019, p.17).

Chamamos atenção para estas considerações, dada a seriedade desta questão, que a política de ações afirmativas do IFCE seja cumprida de fato e de direito, não ficando restrita a ações vinculadas a apenas uma das Pró-reitorias, quando, na opinião da Coordenadora dos NEABIs, se assim for, não haverá como garantir a efetivação desta política na instituição.

Retomando o processo de criação dos núcleos, no ano seguinte a esta primeira mobilização em prol da organização destes núcleos, com o objetivo de fortalecer as ações dos NEABIs nos *Campi* do IFCE e elaborar o regimento para sua implementação, de acordo com Freitas (2020, p. 105) foram inclusas na pauta do II Encontro, discussões sobre “a transversalidade das relações étnico-raciais em todas as políticas” institucionais e a discussão de “necessidades urgentes” como a invisibilização do negro no Ceará e a conseqüente política de genocídio da juventude negra.

Assim como observa-se no relatório deste II Encontro registros textuais da compreensão do genocídio “também no plano simbólico” e, conseqüentemente, “a

afirmação do desconhecimento acerca de nós mesmos e de como isso tem sido útil ao estado atual das coisas”, quando para o combate ao racismo “é preciso ter um trabalho pedagógico específico para que as pessoas conheçam seu pertencimento” étnico-racial (IFCE, 2016).

Nesta perspectiva, a pesquisadora Zelma Maderia ressaltou, durante a sua apresentação neste II Encontro dos NEABIs, a importância dos estudos afro-brasileiros e das políticas de permanência da população negra nas universidades, sendo um espaço de disputa contra hegemônico no âmbito da invisibilização do negro no Ceará. Dessa forma, ressaltou-se a importância da implementação da política curricular de ação afirmativa, objetivando fortalecer outros modelos epistemológicos.

Diante da legislação vigente, o Conselho Superior – Consup aprovou tardiamente no IFCE, a Resolução nº 071, de 31 de julho de 2017, que trata do regimento dos NEABIs, descrevendo em seu art. 3º a missão destes núcleos.

O NEABI tem como missão sistematizar, produzir e difundir conhecimentos, fazeres e saberes que contribuam para a promoção da equidade racial e dos Direitos Humanos, tendo como perspectiva a superação do racismo e outras formas de discriminações, ampliando a consolidação da cidadania e dos direitos das populações negras e indígenas no Brasil, no Ceará e, em particular, no Instituto Federal do Ceará. (IFCE, 2017, p. 4).

No contexto do IFCE, cabe ressaltar que esta resolução foi aprovada 14 (quatorze) anos após a promulgação da Lei 10.639/03, neste ínterim, a aprovação deste documento pelo conselho localizado no mais alto posto hierárquico da instituição, foi também resultado de uma luta capitaneada principalmente por professoras e professores negros, os quais pesquisam e defendem a importância da educação das relações étnico-raciais no âmbito educacional. Atualmente, os NEABIs configuram-se como espaços importantes de produção do conhecimento, na formação de novos(as) pesquisadores(as) no campo dos estudos sobre afrodescendência e indígena, de intercâmbios acadêmicos, realização de ações formativas e eventos em parceria com os movimentos negros indígenas, como lugar de tensionamento da necessidade de ampliação das políticas de ações afirmativas, dentre elas a Política de Cotas e as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, além de outras ações.

Outrossim Ferreira e Coelho (2019) afirmam que o fortalecimento da política de ações afirmativas leva à realização de projetos de extensão e pesquisas voltadas

para a temática racial, uma vez que, por meio de tais projetos torna-se possível divulgar as experiências exitosas acerca da temática, ao mesmo tempo em que contribuem para a produção de conhecimentos científicos. Dessa forma, concluem que as ações desenvolvidas pelos NEABIs, nos institutos federais estão contribuindo para o debate acerca da formação de professores, discussões relacionadas às políticas de ações afirmativas, o enfrentamento do preconceito, da discriminação e das desigualdades raciais em diversas esferas da sociedade brasileira.

Nesse aspecto, contribuindo com o debate sobre a ampliação da formação de professores, Petit (2020) expõe a urgência para que as universidades introduzam em seus currículos, demasiadamente eurocentrados, conteúdos afrorreferenciados em todas as áreas de formação. Para Petit (2020), essa é uma maneira de insurgir contra as narrativas predominantes encontradas nestes espaços e de ampliar sua abrangência para todos os seguimentos e disciplinas escolares. Concordamos com Arroyo (2015) quando aponta para a seriedade de lutar pela escola e pela universidade, do mesmo modo que uma das fronteiras mais concorridas nas lutas dos vários movimentos sociais, o que nos conduz a lutar pelo direito ao conhecimento socialmente produzido, aprendido na especificidade dessas lutas. Há produções sobre essa centralidade política dada pelos movimentos sociais, o direito ao conhecimento, à cultura e aos valores.

Todavia, precisamos pôr na seara do debate étnico-racial, um elemento que por muito tempo, ficou como quase imperceptível, que é estudar e compreender a questão da branquitude a partir da educação para as relações étnico-raciais. Tais estudos sobre a branquitude, isto é, a identidade branca, apresenta-se como fundamentais para entendermos o Brasil, nas suas várias nuances. Fontes indicam que o sociólogo Guerreiro Ramos trouxe essa questão de forma capital para o mundo em meados dos anos 1950 (RAMOS, 1995, 1957 *apud* CARDOSO, 2022).

Neste contexto, gostaria de expressar, enquanto pesquisador que foi somente a partir dos estudos e vivências no programa de mestrado em educação que comecei a acessar este tipo de discussão, que me fez compreender qual foi o grupo étnico que historicamente decidiu os rumos deste país, desde o processo de invasão deste território e a escravização dos povos originários, passando pela escravização de pessoas de origem africana até chegamos ao período hodierno. No entanto, para que este entendimento se aprofunde, é necessário colocar em perspectiva, que está classificação extrapola o ponto de vista biológico. Nos estudos sobre a branquitude,

quando analisamos a literatura recente, o que é referido ao branco e ao negro, isto é, em termos de constructo social, as pessoas são classificadas socialmente como brancas e negras, na lógica de pensamento hierárquico racial (CARDOSO, 2014).

Tal hierarquia, a qual ocorre entre branco e negro, também ocorre entre branco e branco (WARE, 2004 *apud* CARDOSO, 2022). Nesta ótica, o branco inglês se considera superior ao dito branco brasileiro, neste caso, o branco inglês seria branco-branco e branco brasileiro seria menos branco, isto numa comparação entre eles. Não se aventa diferenças por questões biológicas, e sim um processo histórico ao longo dos anos de construção social-cultural e econômica.

É preciso lembrar que o projeto de embranquecimento circundou várias áreas do conhecimento, neste território chamado Brasil, perpassando desde a educação até a cultura, de forma que, historicamente foram introjetados estereótipos positivos relacionados ao branco. Tais estereótipos ainda estão presentes no imaginário social brasileiro, pois o “[...] o cidadão era o branco, os serviços respeitáveis eram os ‘serviços-de-branco’ ser bem tratado, era ser tratado como o branco” (SOUZA, 2021, p. 21).

Porém, não é objetivo desta pesquisa aprofundar o debate sobre esta temática, todavia, torna-se importante uma melhor compreensão do termo “branquitude”, mesmo que de forma geral, para uma melhor contextualização dos assuntos aqui abordados.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O entendimento de pesquisa que adotamos tem como intencionalidade indagar algo a partir de uma problemática vivenciada no contexto social, tendo como objetivo responder à pergunta problema e as preocupações de elaborar novos conhecimentos que possibilitem compreender o fenômeno que está sendo estudado. Partindo desta premissa, a pesquisa foi desenvolvida através de estudo de campo, devido a importância de estudar o fenômeno observando as dinâmicas, processos e buscando compreender, através de entrevistas, os principais sujeitos envolvidos nesse processo.

O delineamento escolhido é do tipo abordagem qualitativa, com base nos pressupostos de Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 22), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada em primeira instância pelos próprios pesquisados”. Em outras palavras, a pesquisa qualitativa nos permite sair da posição estática e nos relacionarmos com a dialética do real e com o campo das subjetividades. Ainda de acordo com Minayo (2010) a abordagem qualitativa remete ao universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Na construção do *corpus* da pesquisa, vislumbrando compreender o atual processo de formação inicial de professores no Curso de Licenciatura em Educação Física, no sentido das implicações da formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Instituto Federal do Ceará, Campus Juazeiro do Norte e a influência do núcleo de estudo afro-brasileiro e indígena nesse processo. Em resumo, optamos por uma metodologia de natureza qualitativa e descritiva, dividida em quatro etapas:

- Etapa 1: Estudo das ementas do curso;
- Etapa 2: Compreensão da formação pelo viés docente;
- Etapa 3: Compreensão da formação pelo viés discente;
- Etapa 4: Elaboração de unidade didática.

Na primeira etapa, o foco da pesquisa se voltou para os documentos institucionais, normativas e resoluções relacionadas aos objetivos da pesquisa, a saber, o projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação física; os programas de unidades didáticas, assim como as resoluções pertinentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira em vigor no cenário educacional, em especial as resoluções que versam sobre a implementação dessa temática na formação inicial de professores.

Na segunda etapa, entrevistamos dois professores efetivos do referido curso de licenciatura, lembrando que a condição de professor efetivo foi um dos critérios utilizados para a seleção de participantes da pesquisa, ou seja, professores em plena exercício no *campus*, e que obviamente, concordassem em participar do estudo. Para a escolha dos docentes levamos em consideração se os mesmos desempenhavam ou não um papel de centralidade no contexto institucional.

Logo, optamos por entrevistas semiestruturadas, para os seguintes envolvidos: o coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física, que era um dos responsáveis por guiar o processo de formação inicial, objetivando compreender como vem sendo discutida a questão da formação da educação para as relações étnico-raciais. Assim como, para o professor(a), coordenador do NEABI, haja vista a importante função desempenhada pelo mesmo na discussão da temática étnico-racial no contexto desta instituição.

Deste modo, como é um dos nossos objetivos, entendermos melhor como ocorre a dinâmica da tratativa da temática étnico-racial no interior deste centro de produção de conhecimento, pretendíamos entrevistar também o/a responsável pela Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico-racial, ou seja, o servidor que hierarquicamente coordena as ações dos diversos NEABIs. Na busca por ampliar os entendimentos acerca dos limites e possibilidades da efetivação dessa política institucional no IFCE, todavia, não foi possível efetivar tal empreitada, devido a fatores relacionados ao tempo disponível para concluir a pesquisa, em especial, porque o pesquisador e autor deste trabalho de pesquisa encontrava-se em pleno exercício das suas atividades docentes, infelizmente, tendo sido-lhe negado um direito garantido em lei, o direito constitucional de obter uma licença remunerada para capacitação profissional, mesmo sendo um docente efetivo e não havendo nenhum impedimento legal para gozar do seu direito de afastamento remunerado.

Para entrevistar os discentes do curso, optamos por utilizar a metodologia de entrevista semiestruturada, que conforme Minayo (2011, p. 64), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.” Desse modo, foram elaboradas questões destinadas a levantar informações pertinentes sobre o tema. Segundo Ludke e André (2001) no âmbito da entrevista é pertinente ocorrer uma interação que se estabeleça por meio de uma reciprocidade entre o pesquisador e o participante da pesquisa. Principalmente nas entrevistas semiestruturadas, não havendo nenhum tipo de imposição em relação às questões, o entrevistado fala sobre o tema proposto baseado nas suas experiências e estes são motivos para a entrevista.

Na terceira etapa, como um procedimento importante na construção do *corpus* da pesquisa, entrevistamos estudantes em fase de conclusão do curso, entre os períodos do 7º (sétimo) e 8º (oitavo) semestres, os quais fizessem parte do NEABI-IFCE ou que tenham feito parte desse núcleo, por no mínimo por 12 meses. Esta escolha visava apreender os sentidos e significados atribuídos a esse espaço de formação e discussão sobre as questões étnico-raciais e porventura, se houve outros espaços dentro da instituição, em que eles pudessem ter tido a oportunidade de contato com os temas em questão nessa pesquisa. Priorizamos a necessidade de compreender como cada estudante, com atenção especial ao estudante negro(a) se relaciona com o cotidiano na instituição, as suas dificuldades, as limitações e, sobretudo, a construção de conhecimentos acerca das relações étnico-raciais.

Para tanto, recorreremos à técnica da entrevista narrativa, por entender que existe uma articulação combinada entre o método e a técnica de entrevista narrativa. Nesse sentido, foi feita a opção por este método, concordando com Eugenio e Trindade (2017) quando afirmam que no percurso em questão não seria o bastante apenas captar as experiências individuais e coletivas, outrossim, se faz necessário compreender as nuances, o contexto sociopolítico-cultural que produz as experiências narradas, e como ansiamos por compreender as trajetórias e experiências dos discentes, julgamos como oportuno trilhar por esse caminho metodológico.

O princípio que assenta e orienta a entrevista narrativa é de que toda experiência humana pode ser anunciada, organizada sob a forma de uma narrativa, visto que, ao longo dos séculos o homem encontrou formas de contar histórias, de

narrar as experiências cotidianas da vida. Nesse tipo de entrevista, os sujeitos falam de si e de seus percursos com detalhes, disponibilizando informações importantes sobre suas existências. Destarte, as narrativas “coletadas em processo de pesquisa centram-se nas trajetórias e experiências dos sujeitos, são marcadas por aspectos históricos e subjetivos frente às reflexões e análises construídas por cada um sobre o ato de lembrar e narrar” (SOUZA, 2014, p. 43). Ademais, optamos por esse tipo de técnica, haja vista que nesse tipo de entrevista, o sujeito possui um tempo imperioso para responder às provocações, com poucas interrupções do entrevistador, que o deixa livre para expor sua história, a partir de um recorte significativo de sua experiência de vida (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2010).

Na quarta etapa, após a análise documental mais aprofundada do currículo da licenciatura e o levantamento da compreensão da formação a partir dos diversos vieses, ou seja, tanto do ponto de vista dos professores, coordenadores e dos discentes envolvidos, passamos a analisar “as falas” dos interlocutores.

Como forma de analisar a fala dos/as interlocutores da pesquisa por meio das entrevistas utilizamos como forma de registro um aplicativo de gravador de voz disponível no *smartphone* do pesquisador. A partir dos resultados das entrevistas gravadas, optamos por utilizar a técnica de análise de conteúdo para interpretar os achados da pesquisa. Haja vista que a análise de conteúdo é entendida como um conjunto de técnicas, que conforme Bardin (2004) consiste em:

[...] análise das comunicações, que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem as inferências de conhecimentos relativos de condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2004, p. 41).

Sendo que esta é compreendida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que objetiva analisar diferentes aportes de conteúdo, sejam eles verbais ou não-verbais, por meio de uma sistematização de métodos empregados numa análise de dados.

Os interlocutores da pesquisa, docentes e discentes entrevistados, ao todo foram quatro, dois docentes já apresentados anteriormente e dois discentes. Os dois discentes foram escolhidos a partir do critério de inclusão anunciado anteriormente, ou seja, que tenham participado do núcleo de estudos por pelo menos doze meses, assim como, que concordassem em participar da pesquisa, assinando o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê

de Ética e Pesquisa – CEP, através do parecer consubstanciado de número: 5.274.084 registrado na Plataforma Brasil¹². Os dois estudantes escolhidos, foram dois discentes do gênero masculino, jovens com as seguintes idades: 26 e 32 anos, autodeclarados pretos e participantes do NEABI, ademais, conforme poderá ser conferido nos resultados da pesquisa, os mesmos participaram de um núcleo de estudo sobre a temática mesmo antes deste núcleo existir oficialmente no IFCE, adiantando a resposta, os dois foram, em conjunto com o atual coordenador do NEABI, fundadores de um núcleo de investigação sobre a temática, vários anos antes dos NEABIs serem criados oficialmente no Instituto Federal do Ceará, nos resultados da pesquisa, é possível obter mais informações sobre este núcleo pioneiro.

3.1 PRODUTO EDUCACIONAL – EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O produto educacional desenvolvido por meio desta pesquisa resultou em um programa de unidade didática, que versa sobre a educação das relações étnico-raciais, intitulado *Pressupostos teóricos e pedagógicos para a construção de uma educação física antirracista*. Haja vista que após a análise, durante a escrita desta pesquisa, encontramos elementos que apontam para o não cumprimento da legislação acerca das relações étnico-raciais, a saber: projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE disponível no *site* institucional, o qual consta como a versão aprovada em dois mil e onze, não faz menção a resolução CNE/CP nº 1/2004, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e/ou outras legislações congêneres. Assim como, não consta nenhum

¹² A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela Conep, quando necessário - possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). O sistema permite, ainda, a apresentação de documentos também em meio digital, propiciando ainda à sociedade o acesso aos dados públicos de todas as pesquisas aprovadas. Pela Internet é possível a todos os envolvidos o acesso, por meio de um ambiente compartilhado, às informações em conjunto, diminuindo de forma significativa o tempo de trâmite dos projetos em todo o sistema CEP/CONEP.

programa de unidade didática para tal finalidade. Logo, inferimos que será de grande valia para o curso de licenciatura e toda a comunidade acadêmica, ter um material pedagógico tratando sobre a educação das relações étnico-raciais, com ênfase numa proposta de educação física antirracista e que tenha uma aplicabilidade na formação inicial de professores e professoras.

Este produto educacional foi feito com base na revisão de literatura, porém, leva em consideração as questões específicas do Curso de Licenciatura em Educação Física do campus de Juazeiro do Norte, tendo em vista que a proposição está fundamentada também nas experiências e nas falas dos interlocutores da pesquisa, os quais reconhecem essas lacunas existentes nesse neste lugar da formação dos licenciados em educação física. Vale destacar que é um programa que pode servir como base pra se pensar um currículo, com abrangência em todo o estado do Ceará, onde constam cursos desta licenciatura no Instituto Federal. Estamos considerando o contexto pesquisado, pois, estimamos que este programa de unidade didática será mais um elemento de discussão na construção de uma educação física antirracista. Por fim, iremos apresentar este produto educacional, aos coordenadores dos cursos de licenciatura em educação física, nas diversas cidades onde há esse tipo de formação de professores, no âmbito do IFCE, a saber: Campus de Limoeiro do Norte, Campus de Canindé, além obviamente de apresentarmos ao coordenador do curso do campus de Juazeiro do Norte.

3.1.1 Compreensão da formação pelo viés docente

A partir daqui, iremos analisar os aspectos, visões e compreensões da formação docente em educação das relações étnico-raciais e onde se localiza o núcleo de estudos afro-brasileiro e indígena neste processo. A partir dos resultados das entrevistas emergiram 3 (três) categorias de análise, que serão apresentadas a seguir.

Compreender que as dificuldades de compreensão do que seja uma educação antirracista parte de um contexto maior, que é o racismo estrutural e como ele se manifesta no contexto das instituições. Pois, a nossa trajetória de formação é marcada, ora pela legitimação do racismo, a partir da violência racista a qual sofremos nos espaços institucionais, dentre esses espaços a escola e a nossa

formação acadêmica, ora pelo silenciamento desta situação vivida pela sociedade brasileira. Lembrando Eliane Cavalleiro que nos apresenta a seguinte reflexão: o silêncio termina sempre a favor das discriminações, como por exemplo, não fazer discussões sobre a diversidade, pensamento que persiste em parte da sociedade brasileira, é também parte da lógica racista.

3.1.2 Identidade e os seus entrelaçamentos com os aspectos da educação das relações étnico-raciais

Considerando que entrevistamos dois sujeitos centrais para a compreensão da formação inicial de professores no referido curso, a saber, o coordenador do curso, como um dos professores efetivos, que inclusive, foi cofundador do núcleo de estudo que antecedeu o NEABI, assim sendo, no decorrer desta seção, iremos nos reportar também a este fato. A primeira pergunta da entrevista versou sobre como os entrevistados se autodeclararam racialmente, de acordo com os critérios do IBGE, seguem alguns trechos dessas respostas.

E01 – “Pardo-branco, não tem pardo, branco, pardo-preto? É, por que... nós somos misturas, nós somos, não existe né? Somos muito, muito, muito. E eu sou descendente de meus avós, escravos meus, meus, tetravós. Por parte de mãe.”

Nitidamente, a partir do foi dito como resposta, denota como as teses do mito da mestiçagem, defendidos por Freyre (2019), Holanda, Cândido e Mello (1936) e tantos outros pensadores brancos, foram introjetando no imaginário de pessoas como a que respondeu à pergunta listada no início da entrevista. Não satisfeito com a resposta, resolvi reformular a perguntar, com base nos saberes acumulados nesta seara, ao longo dos últimos anos, desde a minha aproximação com o núcleo de estudo afro-brasileiro e indígena do *campus* onde trabalho atualmente, prossegui da seguinte forma: Como você acha que é “lido” socialmente? A resposta veio em instantes após a pergunta, “*sim, branco*”. Penso que é importante destacar um aspecto pertinente ao arcabouço teórico para entendermos melhor a questão da identidade étnico-racial e os preconceitos dirigidos de um grupo racial ao outro.

Autores como Nogueira (2007) ao explicar as relações raciais no Brasil, argumenta que o racismo brasileiro está mais relacionado a marca, ou seja, a partir dos traços raciais aparentes, diferentemente do que ocorre em outros países, com

por exemplo, nos Estados Unidos, onde o racismo ocorre por traços de marca, bem como relativo à origem racial da pessoa.

Vejamos de que forma o outro docente entrevistado respondeu ao mesmo questionamento:

E02 – “Eu sou negro, venho de uma família de pessoas negras também. Eu vou começar pela grande escola da, de formação das relações étnico-raciais. No estudo, que foi a minha própria casa, né? Então, sempre em casa, eu fui muito bem abastecido, muito bem fortalecido pelos meus pais. Meus pais foram sempre meus excelentes professores dessa disciplina, relações étnico-raciais, né? Até porque, na época em que tempos atrás aqui na, na Região do Cariri. Você sabe né? Aqui, principalmente a história da cidade do Crato, como a cidade que é extremamente, extremamente racista, né?... É esse processo de formação que eu tive. Ele se deu basicamente, na minha casa, no... na escola, até no ensino fundamental, até ensino médio, mais ou menos eu, eu nunca vivenciei, nenhuma discussão a esse respeito, muito pelo contrário, a gente estudava nos livros da minha época, um livro de história não é que venham contando aquilo que a gente sempre combate, né? Os negros escravos vindos da África para o Brasil, era esse o livro que a gente estudava, né?... e, e de acordo com o IBGE um homem preto.”

Percebe-se a partir da resposta dada, um aprofundamento no entendimento sobre as relações étnico-raciais, além do fato de que por ser um homem preto, o entrevistado, no seu seio familiar, demonstra ter tido uma preparação educacional para o que encararia na vida cotidiana, além de ter colocado em destaque o quanto é explícita a questão do racismo na cidade por ele citada. Ademais, vale destacar o ponto abordado com relação à educação formal, seja no ensino fundamental ou médio, em que não houve nenhum tipo de discussão sobre as questões étnico-raciais nas escolas, enfatizando a importância dessa temática ser trabalhada nas escolas.

Seguindo o que está previsto a mais de trinta anos, a exemplo da Constituição Federal de 1988, no seu art. 242, em que está posto um aspecto importante da configuração histórica do que chamamos hoje de Brasil, que o ensino de história levará em conta as contribuições dos diferentes grupos étnicos e culturais para a formação do povo brasileiro. Em que pese que este artigo passou a listar dentre os artigos aprovados na Carta Magna, devido a fortes pressões e discussões de representantes do movimento negro organizado, os quais pleitearam essa e

outras pautas durante a Assembleia Nacional Constituinte. Sobre isso, Domingues (2007, p. 102) afirma que “no período da redemocratização, o movimento negro se reorganizou, assumiu novos contornos, passando a reivindicar uma série de direitos e políticas públicas capazes de combater o racismo e reduzir as desigualdades raciais.”

Outrossim, foram mais outros longos anos para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 fosse alterada, para que houvesse a confirmação do dispositivo constitucional, e assim haver a obrigatoriedade da implantação da referida pauta no ensino, no âmbito formal, ou seja, no currículo escolar brasileiro.

3.2 FORMAÇÃO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A partir deste ponto, iremos para as respostas vinculadas a questão da importância da tematização deste assunto no âmbito da formação do professor de educação física, e conseqüentemente, nas aulas de educação física escolar. Vejamos as respostas dadas a questão 03: “Você considera importante as relações étnico-raciais serem tematizadas nas aulas de Educação Física Escolar? Por quê?”

E01 – “Sim, é de suma importância, né? Acredito que não só tematizada nas aulas, mais justificada nas suas ementas, não é nos seus, nos seus documentos, documentado e... e garantir que o aluno hoje, que possa ter esse acesso a isso né. Mas que isso, esclarecimento do que ele não, do que ele é, mas de onde ele vem, né? Ele precisa saber de onde ele vem. É como eu disse a você. Hoje, eu fui descobrir de onde eu vinha para saber quem eu sou. Senão você não sabe onde você está”.

A princípio, parece-nos que a resposta se concentra mais no aspecto de que as relações étnico-raciais sejam justificadas nas ementas, do que propriamente tematizadas nas aulas cotidianamente, considerando os aspectos destacados na pergunta, em comparação com o que foi dado como resposta. Para além desta impressão, cabe salientar que o entendimento do entrevistado acerca desta discussão, reconhece a importância da construção de uma identidade étnico-racial para estes estudantes, todavia, está mais no sentido da identidade do discente, deixando de considerar todas as discussões e debates sobre a questão de como a

formação inicial, o currículo do curso vem sendo constituído sobre as bases epistemológicas eurocentradas.

Analisaremos agora a contribuição trazida pelo segundo entrevistado nesta seara da discussão epistêmica.

E02 – “Sim, claro. Eu acho que é, é de fundamental importância não só na educação física, até porque a gente tem que analisar o seguinte, hora, se eu não tive o processo de formação continuada, se eu estou dentro da universidade, no curso de licenciatura, se eu não trabalhar esse processo de formação, é com esses professores, a gente vai continuar e reproduzindo o modelo que é equivocado. Então, nós temos que romper com essa lógica! Então, dentro da universidade, dos cursos de licenciatura, nós temos aí é a grande possibilidade de romper com essa lógica escravista, preconceituosa. Né, que é trabalhar essa identidade, né? Em todas as disciplinas, não só na educação física, em todas as disciplinas, com os nossos alunos.”

Observamos que esse tipo de resposta perpassa outras dimensões acerca da questão, haja vista que o entrevistado 02 reconhece o valor de que haja um rompimento com essa lógica, onde os saberes, os conhecimentos acerca da história e cultura africana e afro-brasileira, historicamente foram ignorados, ademais, ele argumenta que sejam tematizados no interior das instituições de ensino superior. Como o entrevistado bem pontua, a importância de trabalharmos dentro da universidade, nos cursos de licenciatura, essa identidade, ampliando o escopo curricular. O mesmo defende a centralidade desta temática, que por isso deveria ser trabalhada em todas as disciplinas, destacando ainda o quanto torna-se importante colocar em prática uma perspectiva de educação antirracista, posição que ele defende ao responder outras perguntas. Outrossim, é notável, através de sua resposta a importância que a formação siga numa perspectiva ampliada, plural, combatendo a lógica escravista, preconceituosa e colonial, porquanto, sabemos como o pensamento educacional brasileiro foi e ainda é influenciado pelas bases de pensamento advindas da Europa e dos Estados Unidos da América. (PAIM, 2016).

Seguindo com as respostas as outras perguntas da entrevista, a respeito da formação de professores, para tratar da temática, foi feita a seguinte pergunta: Q4. *Se sente preparado para abordar esta temática em suas aulas? Se não, o campus oferece algum tipo de material para a Educação Física que auxilie no trato deste tema?*

E01 – “Olha, eu não vou dizer Paulo, que eu me sinto preparado. Né? Porque, seria Esnobar da minha, da minha parte, mas, o conhecimento o Campus, ele nos sugere, inclusive o NEABI, ele contribuindo bastante nesse sentido. Né, nas discussões, nos Encontros, o NEABI de forma muito organizada, ele apresenta mensalmente uma planilha de, de encontros. Né, sempre estar vendo os esclarecimentos necessários para quem chega na minha, enfim, a gente, eu hoje me sinto é com propriedade naquilo que não tiver segurança, O NEABI nos dá suporte, entendeu?”

Porquanto, percebemos nesta “fala”, que o entrevistado 01 reconhece a relevância do núcleo de estudos afro-brasileiro e indígena no *campus*, no sentido de oferecer um suporte pedagógico, epistêmico, suporte de conhecimento a respeito das questões relacionadas a este tema, demonstrando assim, que o NEABI vai muito além de ações voltadas para extensão, setor onde administrativamente ele está vinculado desde sua criação institucional. Todavia, fico me questionando, como a formação, esta formação em educação das relações étnico-raciais acontecerá? Se muitas vezes, os docentes da instituição, por motivos variados, não participam das reuniões, formações, estudos e debates organizados pelo núcleo? Destaco este ponto, haja vista que no *campus* onde atuo, percebo esta tendência se repetindo. Bem como, a partir da entrevista realizada com um dos discentes concludentes do curso, o mesmo afirma que deveria ser obrigatório, que cada professor passasse uma temporada acompanhando as reuniões e discussões tematizadas neste núcleo, a fim de aprofundar os conhecimentos sobre a educação das relações étnico-raciais. Ficamos neste momento com a reflexão/sugestão proposta por um dos entrevistados. Observemos a resposta do entrevistado 02, relacionado a mesma pergunta elencada anteriormente:

E02- “Umhum.. sim, é muito, muito pelo contrário. Hoje eu me sinto absolutamente muitíssimo bem-preparado por conta dessa minha busca pela formação continuada anterior, como eu falei para vocês, mas que a gente tem percebido de que, muito timidamente, a instituição só a partir de agora que ela começa a despertar esse sentimento, essa vontade. Mas esse pessoal que está apresentando propostas para ampliar esse, essa formação da universidade, são pessoas que passaram pelo mesmo processo que eu! que construíram sua identidade, que construíram. É a sua, sua, o seu processo formativo, né? Fora da universidade, então, hoje eu digo que ao invés do instituto é, me proporcionar, eu

*estou oferecendo, proporcionando um pro instituto, um processo de formação. Então pro campus Juazeiro, especificamente, alguns anos atrás, nós criamos uma turma específica de... é formação das relações étnico-raciais e depois núcleo de formação e debate das relações étnico-raciais, né? Que foi oferecida a todos os professores, a todos os servidores. É... do campus, né. **Que Para nossa surpresa, nenhum professor participou desse processo formativo!** é, nós oferecemos, nenhum professor, só quem participou foram, algumas pessoas da CTP, né? Até porque era uma parceria, da época do nosso grupo de estudo, o Níger, junto com a CTP, que a gente promoveu essa, essa oficina. A gente chamou Assim, de oficina né, mas foi uma oficina também. Muito rica, acho que a prof. Cícera Nunes e o prof. Reginaldo, também foram formadores lá nesse curso né? E só o pessoal da CTP, alguns terceirizados que participaram, mas professor nenhum tiveram interesse, então a gente... A gente impactou também agora com outra questão, já muito tempo depois desse curso eu não lembro bem qual foi o ano que a gente já ofertou, talvez a Cícera tenha uma memória mais prodigiosa do que a minha”.*

Esta “fala”, este relato, pode oferecer uma melhor dimensão da distância entre oferecer conhecimentos a respeito da educação das relações étnico-raciais e o desafio de realmente conseguir ampliar a formação dos professores da referida instituição. Consideramos como impactante, pois, o entrevistado, que durante anos vem construindo um repertório na sua formação docente, tenha oferecido um valioso curso sobre a temática e nenhum, repetindo, nenhum dos professores terem participado, isso demonstra que ainda temos um longo caminho a percorrer. Nas palavras do entrevistado, *“muito timidamente, a instituição só a partir de agora que ela começa a despertar esse sentimento, essa vontade.”* Vale ressaltar, podemos inferir, que este (o *campi*) somente a partir deste momento, passa a ter uma íntima relação com o debate étnico-racial, a partir do fortalecimento dos NEABIs, nos vários *campi* do IFCE, bem como da entrada, pela primeira vez na história desta instituição, de um número de docentes negras e negros, os quais, muitas vezes, são agentes de tensionamento, para que a legislação relacionada ao tema “saia do papel” e seja postas em prática no interior do Instituto Federal do Ceará. É ainda importante destacarmos o pioneirismo do professor entrevistado, já que, antes de ser aprovado o regimento dos NEABIs, a portaria 071 e etc., neste *campus*, o professor entrevistado já coordenava iniciativas educacionais através do Núcleo de Investigações de Grupos Étnico-Raciais (NIGER). Por exemplo, de acordo com

publicação de maio de 2017, disponível do *site* do IFCE,¹³ tratando do referido núcleo “mostrou jogos africanos e apresentou formas práticas para a implementação da Lei que trata sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.” explicou o estudante de educação física, Luciano Barbosa. Uma professora que passou dois anos atuando no IFCE, Campus Juazeiro do Norte, na função docente (substituta), recentemente publicou um relato de experiência, no 2º Congresso de pesquisadores negros do Nordeste, onde a mesma aponta algumas reflexões sobre o papel político e identitário do NEABI - Juazeiro do Norte, apresentamos um recorte deste relato:

Na verdade, o NEABI no campus mencionado, foi instituído a partir do Núcleo de Investigação de Grupos Étnico Raciais (NIGER), uma vez que, o racismo institucional não visualizava negros no seu interior. Feita a provocação, a partir da plataforma responsável por quantificar e especificar os estudantes do IFCE em que, apontava que o número de estudantes negros na instituição era zero, com base nos dados encontrados, realizamos debates sobre “ONDE ESTÁ O NEGRO NO IFCE?”. Desde então, o NEABI tem ampliado os estudos de intelectuais negros e possibilitando uma voz mais abrangente no IFCE, garantindo a luta antirracista no campo epistemológico, metodológico e didático para a construção de uma educação que combate o racismo de forma coletiva e em colaboração com eventos como Artefatos de forma coletiva e em colaboração com eventos como Artefatos da Cultura Negra e com o Movimento Negro local, o Grupo de Valorização Negra do Cariri - GRUNEC, que são espelhos de identidade e luta (SANTOS, 2019, p. 171).

A partir deste relato de experiência, que foi publicado em um evento científico, em 2019, somamos mais elementos, os quais nos levam a compreender a importância da tematização das relações étnico-raciais na instituição mencionada, na complexidade da temática, a qual não deve ser ignorada, pois foi com a mobilização dos estudantes, sobretudo dos estudantes negros e de um dos professores efetivos do IFCE, que foi criado um núcleo de investigação autônomo, o qual demandou da instituição a visibilidade das identidades étnico-raciais, que os dados estatísticos, considerassem a presença dos discentes pretos e pardos, na plataforma IFCE em números, plataforma esta, a qual consideramos que poderia revelar outro dado interessante, na compreensão do estado atual do contexto da real representatividade, de qual o percentual de docentes negros nessa instituição. Ainda sem obter esta resposta, seguiremos com as transcrições das entrevistas realizadas.

A quinta pergunta teve o objetivo de saber se o professor ou a professora,

¹³ Disponível em: <https://ifce.edu.br/juazeirodonorte/noticias/ifce-participa-da-reuniao-regional-da-sbpc-no-cariri>. Acesso em: 15 nov. 2022.

aborda tal tema nos componentes curriculares os quais ministra e de que forma isso é feito. Questão de número 05 *“Já abordou as relações étnico-raciais nos componentes curriculares que você ministra? Se sim, em qual conteúdo e de que forma ele foi tematizado?”*

Eu acho que 2019, 2020, nós fomos obrigados, né a atender a lei 10639, isso, nas nossas disciplinas! e eu trago sempre nas disciplinas além das discussões, fatos, filmes, relatos, pessoas que contribuam para que a gente coloque em prática essa temática né? Eu tenho feito isso constantemente e eu tenho visto que é, é um... É um conteúdo que, apesar de ter um tempo determinado, ele se torna muito pequeno dentro das nossas... dentro dos nossos conteúdos, né? Destro das nossas disciplinas. Eu estou falando isso no ensino superior né?

Penso que a primeira parte da resposta nos aponta sobre qual foi o contexto de aplicabilidade desta mudança de paradigma, pois, apesar do entrevistado 01 dizer que traz sempre nas disciplinas, ele mesmo reconhece que foi a partir de terem sido obrigados, que vieram a tratar desta questão, o que torna até um pouco contraditório a resposta apresentada, considerando que se ele vem trazendo sempre este tema, ele não argumentaria que foi obrigado a seguir tal legislação. Porém, no final da resposta, o mesmo afirma, sem se quer mencionar exemplos de ocorrem as tratativas desta temática, o que destaco a seguir *“apesar de ter um tempo determinado, ele se torna muito pequeno dentro das nossas disciplinas”*. Ou seja, mesmo afirmando que trata do tema, afirma que ainda é muito pouco, assim sendo, com intuito de aprofundar sua resposta, visando extrair mais detalhes, eu, enquanto entrevistador sai do roteiro e fiz um complemento à pergunta: *Você acha que ainda poderia ser maior, talvez?* E de prontidão o entrevistado apresenta a seguinte resposta: E01- *“Eu acho que poderia dar um determinado tempo, mas eu acho até que uma disciplina era possível dentro dos currículos, entendeu? Para se tratar do tema. Acho que a disciplina seria o ideal.”* Várias possibilidades abrem-se com esta afirmação, no entanto, gostaria de deixar uma pergunta ao leitor, o professor em questão, enquanto coordenador do curso de licenciatura em educação física, por que não levou esta demanda até o colegiado do curso? Sobre a criação de um componente curricular sobre as relações étnico-raciais na formação de professores de educação física? Já que enquanto coordenador e professor desta instituição, compreendo que essa possibilidade é viável para concretizar esta ideia, desde que sejam realizados os tramites processuais rotineiros.

Concordamos com Gomes (2011) por também considerar uma “situação de desequilíbrio” a discussão das questões étnico-raciais na formação inicial de professores. Via de regra, essas questões não têm ocupado um lugar relevante nos currículos e são por isso, secundarizadas, mesmo quando os projetos pedagógicos das licenciaturas passam por reformulações. Penso que este é o caso ocorrido nesta instituição de ensino.

Vejamos o que o outro professor respondeu, acerca da mesma pergunta relacionada em como as relações étnico-raciais, que fazem parte das disciplinas ministradas:

E02. Q5 – “É hoje dentro da, da licenciatura lá de educação física em todas as minhas disciplinas, em todas, né? Eu tenho hoje cinco disciplinas, em todas as disciplinas, eu faço o recorte da, dessa questão Étnico-racial, eu começo como um professor negro naquele espaço, né? Ocupando a frente, sala de aula, né? Que teoricamente, né, a gente escuta dizer que aquele que não é espaço para negros né, mas tá lá, um negro, a frente da sala de aula e... a gente acaba abordando, tanto uma disciplina de futebol que tem um universo muito grande para fazer essa discussão de futebol e futsal, na disciplina de organização de eventos, né? Porque até trazem um recorte, né que agora, na última Olimpíada que a gente teve aqui como é... a gente tem até as imagens que mostram o núcleo gestor. Da Olimpíada no Brasil, nenhum era negro. Nenhum dos que estavam no núcleo gestor das olimpíadas do Brasil era negro. Aí vamos descendo um pouco mais nas paraolimpíadas da mesma forma, não, ninguém no núcleo gestor aí, por um lado é até observo como interessante, porque houve tanta roubalheira na olimpíada e na paraolimpíada que foi até bom não ter nenhuma foto lá, porque senão iam dizer que foi o negão que roubou.”

Existem diversas camadas, das mais óbvias as mais sutis, sob as quais podemos começar a analisar a resposta do entrevistado 02, todavia, começarei pelo princípio do reconhecimento da ainda pequena participação de docentes com origem étnica afrodescendente ocupando espaços de poder, espaços como o exemplificado pelo próprio, a frente da sala de aula, numa instituição de federal de prestígio. Trazer esta reflexão, num país formado majoritariamente por pessoas negras é basilar, para compreendermos como o projeto colonial, compreender como o racismo no Brasil é considerado um crime perfeito. Como enfatizado nos escritos de Munanga (2010) onde é postulado como o racismo é um crime perfeito no Brasil, porque quem o

comete acha que a culpa está na própria vítima, além do que, dificulta a consciência dos cidadãos brasileiros sobre a questão racial. O que é necessário para repensarmos as relações raciais no Brasil? No Ceará? No IFCE Campus Juazeiro do Norte?

Compreendemos que é necessário repensar as relações raciais, sociais e pedagógicas, as metodologias e os espaços de construção dos saberes, a ampliação das perspectivas de estudos deve permitir que “as dimensões históricas, sociais, antropológicas contribuam para a população negra se reconhecer e ser reconhecida na cultura nacional” conforme explica Passos (2014, p. 184). Para caminhar para este reconhecimento, iniciativas têm sido elaboradas, por exemplo, a própria presença de um professor-pesquisador negro, como o que escreve esta dissertação, voltando-se para o local onde a sua formação inicial ocorreu, centrando-se na importância de discutir uma ampliação da formação oferecida aos futuros professores, na nossa perspectiva, já pode ser considerada uma iniciativa, visando modificar o cenário até então encontrado durante a pesquisa de campo. Em consonância ao defendido pela intelectual professora Nilma Lino Gomes, que destaca a importância da democratização do acesso ao ensino superior e da universalização da educação básica como forma de dar espaço aos sujeitos que antes eram invisibilizados como sujeitos de “seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias” (GOMES, 2012, p. 99). Para a autora é importante a presença dos próprios sujeitos como protagonistas que irão questionar os currículos colonizados e colonizadores e propor formas emancipatórias. Para Gomes (2018, p. 235), a viabilidade de descolonizar os saberes e os currículos ocorrerá quando “descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem”.

Percebo na continuidade da resposta, como o entrevistado relata ser possível trazer a dimensão étnico-racial para o interior das disciplinas, como no caso do futebol/futsal, onde notadamente, na história do início da propagação desta prática no Brasil, homens negros eram impedidos de praticar, por razões raciais. Como já exemplificado na literatura da área. Inusitadamente, o entrevistado também traz exemplos de como inserir esse assunto em componentes curriculares considerados mais técnicos, como por exemplo, da disciplina de organização de eventos esportivos e a contextualização sobre a ausência de homens e mulheres negros, dentre os gestores de importantes eventos esportivos, como no caso das olimpíadas

e paraolimpíadas. Todavia, a resposta a esta questão não foi encerrada naquele ponto anterior, colocarei a segunda parte separadamente, pois, o entrevistado trouxe uma segunda parte da resposta, a qual merece ser analisada com ênfase:

E02. Q5.2 – “É assim dá para a gente colocar em todos os conteúdos e nessa pesquisa que venho desenvolvendo sobre o jogo de Tabuleiro africano mancala, as mancalas especificamente. Eu tenho ampliado um pouco mais essa/esse. Esses estudos têm mostrado para os professores que nós podemos colocar qualquer disciplina do ensino fundamental e médio, né? Podemos encontrar nos jogos de Tabuleiro africano, qualquer disciplina e uma certa vez, lá no campus mesmo, fui provocado por alguns professores para que eu pudesse mostrar onde é que estava, por exemplo, a matemática, onde é que estava o português, a literatura, Geografia dentro do jogo africano. E não demorei muito não, pra dar resposta não é, eu só perguntei se os colegas tinham tempo para observar o jogo ali naquele momento. Para mostrar, para mostrar. Naquele momento, né, se eles tinham Tempo para mostrar onde estava presente, ali o conteúdo deles, né? Então peguei, é o professor, é de português. Por exemplo, né? e fui mostrar pra ele, ele é... o nome dos jogos, né? Os jogos, né? A grande maioria, eles têm um, nome que vem, vem de algumas línguas específicas, né que tem uma matriz africana, tem matriz, estudar a raiz etimológica elas falaram de formação, das palavras. Né? Então foi a partir daí que a gente, começou a discutir o português dentro do contexto do jogo. E com o professor de Geografia e também queria os territórios. Professor de Geografia, queria saber como é que ele podia localizar o conteúdo dele, eu disse professor em cada região, os territórios da África, tem um jogo que ele tem uma nomenclatura específica. Ele tem uma forma de jogar também, específico daquele local. Não se daqui a pouco ele trouxe um jogo que é disputado na Nigéria, ele é completamente diferente do jogo que é disputado lá em Moçambique. Que é a outra região africana, apesar de serem próximos, mas completamente distintos, então, para cada região da África, você tem uma forma diferente de jogar. Professor de biologia, né, estava discutindo, né que na África, eles sempre jogam com sementes, né? Então eu fui apresentar para o professor o nome daquela semente. Não é o nome daquela planta que a gente utiliza semente, que é o baobá, e a partir do baobá a gente criou umas histórias interessantes, né? E nós vamos discutir o processo germinativo daquela semente filo. Não, mas o processo físico mesmo. Bem, vem pegar aquela semente, bota para germinar. Então eu aliei a esse processo de colocar a semente para

germinar as aulas de biologia às aulas de química e física. Porque é, é alguns processos de germinação, como a semente, uma semente muito dura, são alguns processos. A gente vai ter que utilizar de determinados produtos, soluções químicas para poder quebrar, fazer a quebra de dormência então, que o produto ou substância química, é aquela que a gente utiliza para quebrar a dormência? Alguns ácidos e tal. Apresentei como proposta essa foi o professor de química, mas também tem outros processos, um processo físico. Trouxe alguns processos físicos, como para o ralar. Acidente né fisicamente ralar, nascimento para quebrar um pouco, a casca dura. Para depois de germinar em alguns processos biológicos, não são os processos mais naturais. Se você colocar de molho a semente no algodão, como a gente fazia lá na infância e tal então aí a gente, vai enxergando outras possibilidades”.

Podemos observar a riqueza de informações e conhecimentos relacionados a este versátil jogo de tabuleiro de origem africana, onde com desenvoltura o entrevistado 02 demonstrou como é possível tratar deste jogo, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, após ter sido provocado por colegas de trabalho e em relativamente pouco tempo conseguiu explicar como conectar os conhecimentos tratados no jogo e as outras áreas de conhecimento. Consideramos que tais exemplos descritos acima irão fazer parte do nosso produto/processo educacional, fruto desta dissertação de mestrado profissional. Bem como, verificamos as vastas possibilidades de tratar deste tema, desde que haja vontade política dos membros da comunidade acadêmica: gestores e de sobremaneira, os docentes, para assim buscar mais informações, conhecimentos a respeito deste tema. A considerar pela resposta do entrevistado 02, quando houve a oferta de um processo formativo e nenhum dos docentes da licenciatura participaram, provoca-nos uma série de inquietações, por que não buscaram participar do que foi ofertado.

Ademais, descobrimos no trabalho de Carvalho (2019), onde o autor revela a parceria realizada com o movimento negro organizado da região, o Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC e o Núcleo de Estudos de Grupos Étnicos-Raciais - NIGER, grupo de estudos que foi fundado dentro do *campus* Juazeiro do Norte, por alguns discentes e um docente, (sendo este mesmo professor, o entrevistado 02) provocaram o Ministério Público Federal para que este buscasse junto às escolas, Secretarias de Educação dos Municípios da Região do Cariri e junto às Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Ceará - CREDES,

como estaria ocorrendo o processo de aplicação da Lei nº 10.639/2003. “Não foi surpresa perceber a realidade da *não efetivação* da lei e o pior foi perceber a falta de trato com esta discussão por parte dos professores, quando alegam não terem conhecimento e/ou formação para esta abordagem.” (CARVALHO, 2019, p. 9).

Consideramos de suma importância neste momento do trabalho, apontar um ponto ainda não descrito, que é reconhecer a relevância do professor entrevistado 02, de o mesmo ter acumulado ao longo da sua vida, experiências construídas dentro dos movimentos sociais, em especial o movimento negro, pois o mesmo, afirma tais experiências, as quais contribuíram para sua formação acerca da educação das relações étnico-raciais. Corroboramos que “a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo Movimento Negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos.” (GOMES, 2019, p. 146). Descolonizar o currículo da licenciatura, ampliando e renovando a base epistemológica é emergente.

Dando seguimento as respostas às questões das entrevista, vamos agora a resposta do entrevistado 01 à questão 06, a qual pergunta “*Em quais conteúdos da Educação Física esta temática deveria estar presente?*”

E.01 Q.6: “Olha, nas lutas, ela já está né? É como a capoeira, é no esporte por mais tempo que tenha, assim se deixado de lado. Mas ela também tá. Está inclusa, né? A gente vê aí alguns trabalhos dentro do esporte... é na dança, né, ela está inclusa na dança. Na ginástica, a gente pode perceber que ela tem sido trabalhada também, né? Depois dos últimos anos, aí que tivemos grandes ginastas negras, né Americana! A Brasileira né? E o... É onde se tem menos, né. Eu acho que o preconceito maior dentre esses conteúdos que se trabalham na educação física, eu acho que a ginástica foi a que mais encontrou assim, dificuldades né por causa da mídia, né, enfim, mas nos conteúdos não é conforme você está falando. Acho que ela tá inclusa.”

Bem, vejamos alguns aspectos a destacar da resposta apresentada, no início da resposta, é dito que através do conteúdo: lutas, ele já estaria, todavia, pensamos que conforme você leitor irá confirmar, através das entrevistas concedidas pelos dois discentes, os conteúdos, tais como, a capoeira, podem vir a ser apresentados, porém, sem haver o reconhecimento da origem étnico-racial, afirmo tal aspecto, não de maneira etérea, outrossim, a partir do que foi relatado pelos discentes

entrevistados. Também é trabalhado nos esportes, tudo bem, em quais esportes? De que forma? Falando a partir do lugar que passei a ocupar, de alguém que esteve no interior desta instituição enquanto discente e agora enquanto docente efetivo, não observo, de maneira destacada, obras, autores, que tratem do tema do esporte, numa perspectiva antirracista que estejam presentes nos planos de unidades didáticas – PUDs, com exceção daqueles, os quais eu venho construindo, modificando e inserindo o que venho acumulando de experiências acadêmicas/profissionais a este respeito. Ou como no caso do entrevistado 02, um homem negro, comprometido com a luta antirracista e formado na base do movimento social negro. Após, é afirmado que o mesmo é colocado na dança, vejamos, quando chegarmos as entrevistas dos discentes, ao responderem sobre o período de quatro anos dentro do IFCE *Campus* Juazeiro do Norte, se os mesmos, vivenciaram tal fenômeno. Por último, o entrevistado relata sobre os aspectos da ginástica, já reconhecendo que neste tema, tem sido trabalhado menos, destacando que o fator do “preconceito” dificulta o trabalho desta temática. Por fim, diante do que foi respondido, parece-nos que o entendimento desta temática, seria por uma representatividade de possuir ou não atletas de destaque negros, não levando em consideração o entendimento mais ampliado, o qual orbita a questão de uma expansão de bases culturais e epistêmicas na educação física.

De acordo com o que foi respondido pelo entrevistado 02, na última pergunta, consideramos que o mesmo, já demonstrou as várias situações em que esta temática é possível de ser trabalhada na formação inicial de professores. Então seguindo com o que foi coletado por intermédio das entrevistas, vejamos o que mesmo respondeu na pergunta seguinte:

“Algumas leis no país, infelizmente elas existem, ou elas foram criadas para não funcionar, né? E essa da lei 10639 de 2003, me parece ser uma dessas e que, infelizmente, as instituições, elas ainda insistem em não colocar em prática, né? Lá no instituto também não é diferente não. A gente não tem avançado muito em relação a isso não. Então, o projeto político que você vivenciou, é hoje, se você for na instituição, for analisar esse documento, não houve praticamente avanço nenhum em relação àquele que estabelece a lei, né é... mais uma vez, parece que as pessoas colocam culpa, na não execução dessa lei e o seu processo formativo né? Há! eu não fui formado, então não tem como, eu não tenho como formar. Então coloca a responsabilidade naquilo que erroneamente eles enxergam na lei. Essa

atribuição do professor de história e do professor tal, né. Então eles esquecem que os alunos, os brancos e os não brancos, que eles têm sala, os negros e os não negros que eles têm sala, são alunos também da disciplina dele. não é aluno só do professor de história, né? Então na disciplina dele, também, ele tem que fazer essa discussão, então eu percebo muito isso. O avanço é muito tímido, muito tímido mesmo, e a necessidade de a gente ser bastante contundente em relação à cobrança. Nós, vou até adiantar pra que eu não sei, nem se vai caber no seu trabalho, mas nós estamos fazendo uma provocação agora para as três instituições, a URCA, para o instituto federal e para o UFCA, nós estamos é elaborando uma audiência pública onde a gente vai cobrar eu falar agente o movimento, as instituições como um todo que trabalha com essas questões e a gente vai cobrar dessas instituições O que é que eles têm feito para efetivamente colocar em prática a lei 10639, nós apresentamos, em 2017 um documento intitulado “A carta aberta a URCA”. Né? na época, foi carta aberta sobre a implementação da lei 10639 e foi entregue à essas três instituições em 2017. Então, 5 anos se passaram e hoje a gente vai cobrar dentro dessa audiência pública né, com a presença do Ministério Federal, da Procuradora Estadual da educação, das diversas secretarias é que. Locais, né? Como é que essas instituições trabalharem dentro dos seus cursos de licenciatura? Aplicação dessa lei? Então eu acho que isso vai ser bastante impactante nesse momento e vamos ver o que é que eles têm feito.”

Podemos observar através da extensa resposta do entrevistado, o quanto esta questão ainda precisa avançar, coadunamos com a maneira que o professor entrevistado, quando o mesmo fala do quanto é urgente a modificação do currículo universitário, a base de conhecimentos, a base da formação dos professores e professoras de educação física, no âmago das instituições, em especial no Instituto Federal do Ceará, para que efetivamente o que está previsto em lei, se traduza na práxis pedagógica cotidiana. Concordamos com Arroyo (2015) quando o mesmo nos aponta sobre a seriedade de lutar pela escola – lutar pela universidade, do mesmo modo que uma das fronteiras mais concorridas nas lutas dos vários movimentos sociais, o que nos conduz a lutar pelo direito ao conhecimento socialmente produzido, aprendido na especificidade dessas lutas. Há produções sobre essa centralidade política dada pelos movimentos sociais ao direito ao conhecimento e à cultura, aos valores.

Reconhecer essa centralidade e essa produção teórica existente será um ponto de partida quando se está em processos de formulação dos currículos tanto da formação de professores quanto de educação básica. Os movimentos sociais apontam a necessidade de serem currículos densos em conhecimento e em cultura, valores. (ARROYO, 2015, p. 54).

Quando o professor “fala”, a gente, “o movimento”, ele está referindo-se ao movimento social negro organizado do Cariri cearense. Consideramos pertinente observar a potência deste movimento social, haja vista o tempo de atuação, as lutas, os desafios enfrentados. A cobrança citada pelo entrevistado junto aos órgãos competentes, visando cobrar para que o que está previsto em lei seja cumprido, penso que é algo a ser considerado. Assim como o chamado para assumir responsabilidade compartilhada, para que a temática da educação das relações étnico-raciais atravesse o processo formativo dos futuros professores.

Vejamos a resposta do outro entrevistado acerca da questão da modificação do currículo:

*“Perfeito, é na verdade o P.P.C. do curso, ele tem que, hoje, por exemplo, a gente fez o último P.P.C. agora desse curso novo. Né, que vamos ofertar com que é o curso de Abi, né? Curso de bacharelado, ele tem que passar, ele o nosso P.P.C., ele teve que passar por uma comissão... é... do NEABI, o NEABI teve que dar um parecer, né? E verificar se o que estava sendo trabalhado, que vai ser trabalhado nas disciplinas, estava dentro do que corresponde a **nova lei**, nova legislação. Então, dessa forma, a gente garante que as disciplinas necessárias, que estejam inclusas, elas tenham esse comprometimento é de, se executar o conteúdo que está sendo proposto e a gente fez isso de forma que garantiu que as disciplinas estivessem inclusas. Não só é disciplinas práticas, mais disciplina também teóricas, por exemplo, anatomia né? Como é que a gente pode estudar anatomia, né. Ah, ah, a estrutura óssea de um é diferente do outro, não é raças e bem raças, elas se diferenciam e é preciso explorar isso daí também. E aí? Anatomia, enfim. Não é exatamente igual. Antropologia, sociologia, muitas disciplinas teóricas, elas estão garantidas os conteúdos”.*

Para além do que já foi colocado no texto anteriormente, chama atenção a questão de ser pontuado, o que está em destaque, “a nova lei”, uma legislação com 19 anos de existência, ainda pode ser chamada de uma nova lei? Deixo a reflexão para os leitores. Penso que isso corrobora com a afirmação do outro entrevistado, relatando, que por enquanto podemos considerar como um tímido avanço no que se

refere a questão étnico-racial. Ademais gostaria de destacar a importância dos membros ocupantes deste espaço, chamado Núcleo de Estudo Afro-brasileiro e Indígena (NEABI) tenham um comprometimento com a efetivação da mudança das bases epistêmicas na formação dos discentes. Haja vista que o núcleo tem o papel de emitir este parecer, dizendo se o curso de licenciatura atende ou não as diretrizes relacionadas a educação das relações étnico-raciais. Já pensaram o que poderia vir a acontecer, se o coordenador do núcleo, bem como os demais membros não avaliassem com o rigor devido esta questão, como várias outras legislações brasileiras, estaria sendo negligenciada. Por isso, neste ponto do trabalho, abro aqui um parêntese para relatar um fato, o qual julgo pertinente. Atualmente, no campus que atuo enquanto docente do IFCE, no ano passado, fui demandado a fazer um parecer semelhante, porém, para o curso de licenciatura em química. Bem, a questão a qual merece destaque é que a coordenadora do curso, ao entrar em contato comigo, há época eu era o coordenador do NEABI daquele campus, ela se referiu assim “Professor, o senhor pode fazer algo para mim, preciso de um parecer, “parecerzinho” do NEABI, para atestar que o curso citado atende a legislação atual e etc. A forma como foi colocado o pedido, transpareceu que o trabalho em si a ser realizado, não era importante, algo simples de realizar, como se fosse apenas para cumprir o protocolo. Todavia, antes de emitir o parecer, fui estudar o assunto, além disso, estudei o que seria necessário constar no projeto pedagógico do curso para que o mesmo fosse considerado adequado, de acordo com as diretrizes voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Então, após um período razoável, respondi ao pedido da respectiva coordenadora e apontei todos os aspectos necessários a serem considerados, para que fosse feito o parecer favorável. Desde autores que precisariam constar nas referências dos programas de unidades didáticas (PUDs) até quais os componentes curriculares seriam cruciais para debater este assunto, como por exemplo, as disciplinas mais voltadas para os elementos da didática e da pedagogia.

3.3 OS CURRÍCULOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA DO IFCE: TERRITÓRIO EM DISPUTA?

Será apresentado e discutido a seguir os seguintes documentos institucionais analisados, voltados à educação para as relações étnico-raciais, a saber: Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, o Programa de Unidade Didática, 1ª versão, que vigorou de 2005 a 2011, assim como Programa de Unidade Didática em vigência no entre 2011 e 2018.

Optamos por analisar primeiramente o documento Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física, haja vista que este é um documento balizador, a partir do qual, as ementas são originadas. O documento disponível publicamente é datado de fevereiro de 2011. Gostaríamos de destacar essa data em especial, haja vista que nesse período, já existiam pareceres e resoluções aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, sobre a educação para as relações étnico-raciais, a saber: Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004 – institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Porém, após ler e reler o documento completamente, em nenhuma parte do mesmo existe menção a esses dois dispositivos legais para a implementação de tais diretrizes.

Não obstante, penso que torna-se relevante destacar que em 2008, a Secretaria Profissional e Tecnológica (SETEC) publicou o livro implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana da Educação Profissional e Tecnológica, o qual foi resultado de oficinas desenvolvidos com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o qual possui uma série de artigos sobre a relação entre a educação profissional e tecnológica e a Lei nº 10.639/03. Os textos evidenciaram o que a época vinha sendo pensado sobre a implementação da referida lei no âmbito da educação profissional, científica e tecnológica, todavia, ao que parece, estes documentos não foram citados neste importante documento norteador. Porém, observem o que consta na página 10 do PPC do curso, “É, portanto, em consonância ao atendimento a legislação que este projeto apresenta as condições para reconhecimento do curso de Licenciatura em Educação Física do IFCE/Campus Juazeiro do Norte.” O que sob nosso ponto de vista, com fulcro na legislação em vigor, parece que exatamente ao que concerne às

diretrizes para a educação das relações étnico-raciais tal documento está incompleto.

Ao nos debruçarmos sobre a ementa do curso, referente ao período cronológico de 6 (seis) anos (2005 a 2011), período no qual, eu, autor deste trabalho de pesquisa esteve presente, durante parte desse período enquanto discente naquela instituição, reforço, não nos foi proporcionado nenhum tipo de debate acerca da educação das relações étnico-raciais. Posso afirmar que de 2007 a 2001, esse assunto sequer foi mencionado por parte dos representantes da instituição, sejam docentes, técnicos ou gestores.

Consideramos que, dentre as diversas condições favorecedoras para o trato da ERER no contexto escolar, se destacam a inserção da temática na formação inicial docente. A Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Pleno – CNE/CP indica, no seu art. 1º:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.

§ 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos **conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais**, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004.

§ O cumprimento das referidas Diretrizes Curriculares, por parte das instituições de ensino, será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento. (BRASIL, 2004, p. 1).

Após a análise minuciosa das 133 páginas do documento, em nenhuma delas existe qualquer menção à Lei 10639/03, bem como referências bibliográficas que tratem das questões relacionadas à ERER. O que corrobora com a hipótese inicial apresentada no início deste trabalho. Seguindo a partir deste momento para a análise da segunda ementa disponível no *site* da instituição, a qual compreende o período cronológico de 7 (sete) anos (2011-2018), ao buscar sobre quais disciplinas estariam sendo tratada as relações étnico-raciais, após a leitura de 149 páginas, observamos em uma delas, a disciplina de *Metodologia do ensino das lutas*, onde possivelmente, poderia ser abordado tal temática, considerando que nesta disciplina consta no seu programa de número 12, o conteúdo programático *Capoeira*, colocamos dessa forma, possivelmente, haja vista que nas referências bibliográficas, sejam básicas ou complementares, não foram encontrados livros, dissertações ou

teses, os quais versem sobre os aspectos das relações étnico-raciais, em especial, valorizando os aspectos desta manifestação cultural afro-brasileira, que inclusive é reconhecida pelo Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Roda de Capoeira, um dos símbolos do Brasil mais conhecidos internacionalmente, passou a ser reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. “O reconhecimento da Roda de Capoeira, é uma conquista muito importante para a cultura brasileira e expressa a história de resistência negra no Brasil, durante e após a escravidão.” (UNESCO, 2014).

Logo, poderíamos inferir que o conteúdo programático desta disciplina tende a ser ministrada predominantemente para os aspectos dos movimentos técnicos em si, do que para a sua importância cultural e histórica para o Brasil. A partir do ano de 2019, foi iniciado o processo de atualização da ementa do Curso de Licenciatura em Educação Física, haja vista o descumprimento da legislação vigente, a saber (legislação acerca da educação ambiental, assim como a que concerne à educação das relações étnico-raciais). Sabemos que cabe ao pesquisador realizar uma análise minuciosa dos dados da pesquisa (entrevistas), o que será feito mais adiante, porém, acerca desta tardia mudança, é possível chegar a delinear algumas conclusões. a partir da análise das entrevistas.

No dia sete de outubro de dois mil e vinte um, entrei em contato, via e-mail, com o atual coordenador do curso para solicitar o projeto pedagógico vigente, haja vista que naquele momento, no *site* da instituição, não era possível encontrar o referido documento. Nessa mesma data, recebi uma versão do documento e no corpo do e-mail a seguinte mensagem: “*Segue PPC que continua em atualização. A versão final será colocada no site até o final do mês de outubro.*” Ora, no final do mês de outubro de 2021 seria disponibilizado no *site*, o que chama atenção o seguinte aspecto, continua em atualização, ou seja, ainda está em processo de concretização. Atualmente é possível acessar a ementa, descrita como atual do curso, no *site* da instituição, todavia, no documento que consta da data de 14 de fevereiro de 2020 não é possível encontrar referenciais acerca da EREER na área de educação física.

3.1 COMPREENSÃO DA FORMAÇÃO PELO VIÉS DISCENTE

Adentramos o “coração pulsante” desta pesquisa, onde irei apresentar os resultados das entrevistas realizadas com os dois discentes do Curso de Licenciatura em Educação Física, os quais, no período de tempo de efetuação das entrevistas, estavam no último semestre do curso, ao passo que, ao longo da formação inicial destes, eles fizeram parte do NEABI e gostaria de destacar algo ainda mais especial que isso, pois em entre 2014/ 2015 os mesmos alunos, foram, em conjunto com um dos docentes entrevistados anteriormente, os fundadores de um coletivo chamado: Núcleo de Investigação de Grupos Étnico-Raciais - NIGER.

Conforme poderá ser confirmado através do resultado das entrevistas, assim como: através de matéria vinculada na edição de 2021 da revista *Mãos e mentes* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE)¹⁴ onde é afirmado, que antes de existir o NEABI, no Campus Juazeiro do Norte, já existia o núcleo de Investigação de Grupos Étnico-Raciais - NIGER, o qual nasceu a partir da percepção da não visibilidade dos estudantes negros e população negra em geral, constatado através de um documento institucional sobre o perfil dos estudantes matriculados. Mais uma vez, de acordo SANTOS (2019), por conta do racismo institucional, por muito tempo as pessoas negras não foram vistas na instituição, afirmando ainda, a partir destes dados provocativos, divulgados na plataforma responsável por quantificar e especificar os estudantes do IFCE, em que apontava que o número de estudantes negros na instituição era zero, com base nos dados encontrados. Diante dessa situação, o coletivo começou a realizar debates sobre “ONDE ESTÁ O NEGRO NO IFCE?”. Corroborando com o que foi apresentado, penso que é importante desvelar, até o presente momento, os dados de autodeclaração étnico-racial dos docentes do IFCE não é público. Não consta no *site* da instituição, como poderemos reclamar que o número de docentes efetivos é baixo? Se não é possível, facilmente saber o total de docentes brancos, negros, indígenas e/ou quilombolas.

Veamos o que o discente, o qual a partir de agora irei dar um nome fictício, revelou na sua primeira resposta a entrevista, no caso o nome será Geni:

¹⁴ Revista *Maãos & Mentes*, ano 4, número 3. Uma publicação do Instituto Federal do Ceará. Disponível em: <https://pt.calameo.com/books/005132292931a0fa1b72a>. Acesso em: 5 nov. 2022.

*“- Tem quantos anos? 26? - Se identifica com qual gênero? masculino. - De acordo com os critérios do IBGE como você se autodeclara? **pessoa preta!** - Onde você nasceu? nascido aqui em Juazeiro. – Me fale um pouco sobre os seus pais: Ela(mãe) de infância até a vida adulta, ela trabalhou. Antes de se casar, né, e depois de casada tipo. Lavando Roupa cuidando de casa. E cuidando das casas também quando era mais jovem, né? É tipo; passar, limpar, lavar essas coisas. Depois que ela ficou junto com meu pai, cuidando de casa. Já meu pai, já trabalhou em muita coisa, mas eles maioria do tempo de trabalho de vida dele é na marcenaria, como marceneiro, fazendo, projetando, reformando móveis.”*

As primeiras perguntas da entrevista concentraram-se em saber aspectos relacionados a como o discente se autodeclara racialmente, assim como relatou um pouco sobre a origem dos seus genitores, onde podemos perceber, a geração anterior a dele, não teve oportunidade de acessar o ensino superior, como muitos outros brasileiros, de origem étnica africana, como é o caso de Geni. Partindo agora para os aspectos relacionados à formação inicial, a graduação do estudante, perguntei ao mesmo o seguinte *“- Durante a graduação, me fale como vem percebendo a tratativa sobre as relações étnico-raciais nas disciplinas do curso de educação física?”*. Eis a resposta transcrita adiante no texto:

*“Nas disciplinas existe uma negligência por falta de formação dos professores. Existem fatos onde os alunos eles mencionam ou utilizam termos que não se utiliza mais, que historicamente as pessoas não se davam conta, né, por conta do, do quanto a informação ela era difundida. Com a internet, a informação é difundida de maneira mais eficaz e as pessoas compreendem melhor certos termos, mas no espaço da sala de aula ainda se repete que tipo... é... um aluno velho, um aluno “rei” **moreninho, ou então neguinho**, que é muito citado, às vezes na sala de aula, quando menciona um estágio, quando menciona prática pedagógica e aí, às vezes existem essas, essas citações no momento da aula e o professor, ele não tem tato para entender isso como um tato a se observar e deixa passar. E aí, fica por responsabilidade de quem tem consciência puxar ou, ou pegar esse gancho e dizer, oh, não é assim, né? Vamos começar a tentar compreender e vamos tentar, é entender melhor o que é isso aí, é tanto questão na questão racial, afro, como na questão indígena. Sempre isso acontece nos dois casos, isso era muito comum. Muitas práticas não, em algumas disciplinas essa não é nem citado e muito menos quando é citado, não é reverenciado, tipo. É citar África, como África e não entende*

que a África é o continente que dentro do continente, existe uma dezena de países, né? Então mó isso é que é de África, mas de onde né? Então compreendi que isso é uma algo a se ponderar algo a perceber e é passado em branco. E quando se cita no momento que cita normalmente, é um aluno que cita e é num momento único de aula, né? Durante a disciplina, sim, não é como se não estivesse previsto na disciplina de tratar sobre isso! isso não acontece, acontece, às vezes, o aluno traz, mas não é tipo próximo semestre, se outra pessoa for pagar e ninguém falar, não acontece.

Eis que a partir desta resposta, podemos estabelecer o que outrora, no texto, já vinha se delineando, a fulcral questão da formação dos professores, como um dos elementos centrais, elucidativos sobre como o debate sobre a educação das relações étnico-raciais ainda precisa avançar bastante neste *campus*. Dialogando com a literatura a qual intercruza estas áreas do conhecimento, Mendonça (2020) nos aponta que no que se refere à formação, tanto inicial quanto continuada de professores e professoras, verificou que ainda há uma carência de abordagem desse assunto, ainda segundo ele, sendo imprescindível um melhor direcionamento para que essa temática passe a ser abordada de forma mais cotidiana na educação física, sobretudo, na área da educação física escolar, como é o caso hora analisado. Destacamos também o fato descrito por Geni, que não somente os conhecimentos afro-brasileiros precisam ser mais bem tratados, bem como os conhecimentos oriundos dos povos originários brasileiros, ou seja, os povos indígenas, em sua diversidade de etnias, costumes e práticas, que também acabam por não serem debatidos no interior das instituições de ensino superior.

Vejamos as respostas do outro discente sobre a questão da sua identificação étnico-racial, como pergunta de abertura deste tema tão relevante:

*“- Tem quantos anos? 32? - Se identifica com qual gênero? Masculino. - De acordo com os critérios do IBGE como você se autodeclara? **preto!** - Onde você nasceu? nasci aqui em Juazeiro. Atualmente moro no Bairro Frei Damião, periferia de Juazeiro do Norte. Meu núcleo familiar. É de 2 núcleos, né? O primeiro é das Alagoas. O pessoal ali da parte da minha mãe vem de Alagoas, dessa região e meu pai aqui da Barbalha mesmo, da cidade da Barbalha, né? Eles se encontraram nesses roles de corte de cana, de agricultura, né? E foi nesse roles que eles se encontraram. Eu tenho Quatro Irmãos.*

1.1 DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS

Vejamos o que outro discente entrevistado relatou ao ser indagado sobre a questão dos espaços institucionais em que este assunto foi trabalhado, o qual nós iremos chamar de Criolo, em homenagem ao cantor e compositor nacionalmente conhecido, de mesmo nome artístico:

*“Institucionalmente não existe, não existe não, **não tem porque passar pano, tá ligado?** Não existe um, não existe nenhum trato, trato o trato de tratar. Não existe um trato, não existe uma conversa, não existe uma, uma conversa pessoal ali de, de.. interna, nem isso existe está ligado acerca disso. Está ligado? Tem essa o que acontece pontualmente **são os professores que realmente são pertinentes da área como Luciano, Luciano ele faz não porque o IF tá na parada? Luciano faz porque ele é preto, ele é de movimento. A luta é do cara e o cara é dessa parada educar, então ele vai fazer, assim como você faz, como eu faço, como o baiano faz. Não é porque a instituição não faço, porque eu sei, eu já sou assim, então não tem essa, está ligado? É, mas, no campus, principalmente no campus, onde eu estudo, além da omissão da gestão, das gestões ao longo dos anos, eu acho que eu tô. Acho que eu tô. Com de de. frequentar o curso assim. A gente tem um tempo, já tenho 5 anos de role, fora os tempos que eu tranco, ai eu volto e esse meu trânsito né? Do meu trabalho com o rap. Que acaba às vezes, tenho que me distanciar, mas todo esse tempo que eu estou e fora o que me é relatado, e narrado de inclusive. De pesquisa, de que a gente já fez, além da omissão da tratativa sobre o que está na lei daí. Além da omissão, existe também o relaxamento dos profissionais, né? Tem gente tá lá, 20 e 30 anos que de fato inventou o curso educação física e ok e tudo. Você é, e os caras, pô, não é da área e aí tem **uma desculpa, o que o curso muito técnico, né?** Se já houve dessas, não é? Tem um curso muito técnico. Então, essas discussões, acabam permeando por conta da essência da instituição, ok? Beleza, bicho, **eu não compro, mas pelo menos você tentou justificar aqui e isso já foi um grande avanço.** Você vir pelo menos para tentar remediar, porque até então nem isso tinha. Existe um rolê da omissão Full e não sei, não conheço, não temos conhecimento e também não vamos atrás. Está ligado, porque tem outras demandas, bla, blá, blá, enfim, tem esses roles, né? E só que assim, os caras***

respondem as provocações pontuais, está ligado, ex: **um artefatos**.¹⁵ Encontro disso daquilo, uma coisa pontual. Os caras respondem. Encontro dos NEABIs fosse já ocorreu no IFCE Juazeiro exatamente que **só aconteceu porque a gente trouxe**. Não está aqui ó igual artefatos, igual, Luciano fez com o artefatos, ei doído estava ali, acabei achando isso aqui, ó, toma, está ligado os caras pra não ficar feio, né? E agora estão tendo que dar um jeito de ir, certo? Tem que “tancar”¹⁶, não é uma parada, né? Mas assim, não nunca ouve por mais que inclusive teve, teve esses gestores que fossem sensíveis. - Meu irmão, eu entendo, eu sei o que vocês estão falando. Eu, eu sei. Real, mas eu não tenho como bancar institucionalmente, inclusive por conta de embates políticos. Não é das políticas que rola do, das gestões. E aí, o que se percebe? É isso, gente. Vê omissão full¹⁷, está ligado com a omissão? Full real, assim do das instituições ainda com que são grandes avanços os NEABIs. Várias outras iniciativas são avanços da boa, mas ainda a gente se depara com esse lance da omissão, tá ligado? A galera se omite e terceiriza. O quanto puder, quando puder jogar na sua conta. Essa parada, os caras vão jogar e quando puder, botar na conta de Luciano, de Baiano, na minha, eles vão botando, tá ligado? É o que não é interessante, por que não, não há um, digamos, **um senso que isso é importante para todos, não só para, por exemplo, os estudantes negros, pretos e pardos, para as mulheres, pretas e pardas, mas não onde se veem como uma importância geral da instituição**. Exatamente, inclusive o IFCE. E aí é meio que denúncia. É interessante a gente refletir a seguinte, antigamente, eu não sei se já voltou, está ligado, mas essa é uma tecla que a gente sempre bateu, porque foi muito **um start, muito interessante a parada chamada de IFCE em números**. O negócio era um bagulho muito sensacional, real assim quem inventou merecia porque ele estava todos os dados velho, imagina o portal da transparência a nível institucional, tá ligado? Dava números de tudo do que foi gasto, do que foi

¹⁵ Em 2014 foi realizado o “V Artefatos da Cultura Negra no Ceará intitulado - Formação de Professores para a Educação, Cultura e História Africana e Afrodescendente” promovido pela Universidade Regional do Cariri – URCA, Campus Crato-CE e no Instituto Federal do Ceará – IFCE, Campus Juazeiro do Norte e Grupo de Valorização Negra do Cariri – GRUNEC. Fonte: <https://www.blognegronicolau.com.br/2014/08/v-artefatos-da-cultura-negra-do-ceara.html>. Disponível em: 8 nov. 2022.

¹⁶ “Tancar” ou “Tankar”, surge nas redes sociais como sinônimo de “aguentar”, “suportar”... Disponível em: <https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2022/03/09/o-que-e-tankar-entenda-a-girria-das-redes-sociais-que-veio-do-esport.htm?cmpid=copiaecola>. Disponível em: 15 nov. 2022.

¹⁷ Full: em tradução literal, quer dizer cheio, completo, ademais funciona como uma gíria com significado de totalmente. Disponível em: <https://pt.bab.la/dicionario/ingles-portugues/full>.

*ganho, de quantas pessoas entraram, de quantas pessoas passaram pela catraca, de quantas colheradas foram dadas na comida dos... tá ligado? quantas pessoas entraram em sala de aula, quantas horas aula professor deu, eram números assim, excepcionais, um bagulho, um banco de dados. Incrível. **E aí quando a gente fundou o NIGER** no, no começo dessa provocação, a gente foi atrás desse IFCE números para saber quantas pessoas pretas tem. É no IFCE, em específico o campo Juazeiro no espectro bem pequeno, e não tinha preto! Então, bicho a gente não está aqui não, velho. Onde é que nós estamos? E aí, pô, ficou aquele rolê... até quando aconteceu isso nosso primeiro Embate! foi com a reitoria, com as primeiras nós fizemos os primeiros embates com a reitoria. A gente perguntou: - Doido? Cadê os pretos? Do IFCE em números, né? Onde está? Exatamente, sabe qual foi a resposta, do IFCE em números caiu! Tiraram o IFCE em números do ar! Para não ter que, ter que não sei se, se pra não ter que colocar ou para não irem atrás da discussão.”*

Há uma série de elementos a serem analisados/discutidos a partir deste relato, os quais nós iremos destrinchar os principais aspectos. Primeiramente, a confirmação que institucionalmente não existe um trato, uma tratativa acerca da temática tratada ao longo destas páginas. O estudante em questão já está há cinco anos no IFCE, por infelizmente ainda não ter conseguido concluir, devido a vários fatores, dentre eles, a questão da carreira musical em paralelo desenvolvida pelo discente.

Segundo, chamo atenção para este trecho do depoimento “o que acontece pontualmente *“são os professores que realmente são pertinentes da área como Luciano, Luciano ele faz não porque o IF tá na parada? Luciano faz porque ele é preto, ele é de movimento. A luta é do cara e o cara é dessa parada educar, então ele vai fazer, assim como você faz, como eu faço como o baiano, faz.”* Entendo a afirmação sobre os professores que são pertinentes da área, ele quis dizer, que são professores que se implicam com a questão, que se importam com a construção da educação antirracista. Outra pesquisa recentemente elaborada, em sua pesquisa de mestrado, Nobrega (2019) afirma que a finalidade de construir uma educação física antirracista, incide em reconhecer os espaços de disputa nas instituições, isto é, de disputa epistêmica, política e identitária. Mas, voltando ao ponto das entrevistas, Criolo aponta outros “atores” nesse processo de construção, inclusive eu, o qual estou construindo este trabalho, buscando assim, através de uma pesquisa

acadêmica, chamar atenção para este fenômeno, estudando, entendendo os processos, as perspectivas relacionadas a educação para as relações étnico-raciais, numa visão de pesquisador. Como dito anteriormente, fiz parte, como discente, desta instituição, e hoje volto-me para esse campo de pesquisa, reconhecendo a importância deste trabalho, não somente para mim. Mas, reconhecendo e representando aqueles que não conseguiram chegar à universidade.

Quando é colocada a questão da identidade étnico-racial e ele “ser de movimento”, podemos traduzir, pois, o comprometimento deste docente com os movimentos sociais, em especial o movimento negro, que vem acontecendo há muitos anos. Destaco esse comprometimento, que além de uma identidade à primeira vista (senso comum) e com inspiração nos conceitos de Neusa Santos Souza (2021), o ser negro, não é uma condição dada *a priori*, somente pelos traços fenotípicos, porém, tornamo-nos negros, a partir do engajamento, do reconhecimento, da participação na defesa das lutas sociais desta população, em busca de direitos historicamente negados.

Terceiro, quando ele aponta o relaxamento dos profissionais, em especial os docentes do curso, nos remete novamente a questão da formação continuada, da base de conceitos e conhecimentos oriundos do corpo docente, que em geral, de acordo com o que foi relatado, não se implicam com essa temática. À vista disso, também colocam a questão de que o curso é muito técnico, conforme nos aponta o entrevistado, todavia, essa argumentação, a meu ver não se sustenta teoricamente, haja vista que é um curso de licenciatura, um curso para formação de professores e professoras, os quais, após a passagem pela instituição, irão se deparar com inúmeras questões sociais na escola. Com questões de discriminações, como o professor ou a professora irá lidar com a complexidade da questão do racismo estrutural, se durante os quatro anos de graduação esta pauta não esteve presente na prática pedagógica.

Em quarto aspecto, gostaria de chamar atenção para a relevância do que foi exposto em relação as reações e as provocações pontuais, como por exemplo: a implicação para a coorganização do Congresso artefatos da cultura negra, que já contou com a colaboração dos membros fundadores do NIGER, os quais tensionaram para que o Instituto Federal colaborasse como um dos locais sede do evento, através do docente citado pelo Criolo, a participação do mesmo e do discente Geni. A partir do que foi relatado pelo professor entrevistado em outro

momento, inicialmente, este núcleo de estudo, não possuía sequer uma sala para efetuar suas reuniões e estudos com tranquilidade. Processo que apenas ocorreu após várias ações desenvolvidas pelos membros fundadores, pleiteando o equipamento, assim como, outros membros que foram juntando-se ao coletivo.

Ao analisar esta realidade atualmente, “olhando” para o ano de 2014, penso que esta iniciativa de trazer o congresso, pautar a questão racial, mesmo antes de haver um apoio, uma regulamentação institucional, foi fundamental para pavimentar o caminho, para que hoje em dia, a instituição, através da criação dos NEABIs, abra espaço para que seja possível vislumbrar outras conquistas. Este local, ocupados por essas pessoas, na minha cosmovisão é um espaço de aquilombamento, termo brilhantemente cunhado por Conceição Evaristo (2020)¹⁸:

“Tempo de nos aquilombar
É tempo de caminhar em fingido silêncio,
e buscar o momento certo do grito,
aparentar fechar um olho evitando o cisco
e abrir escancaradamente o outro.

É tempo de fazer os ouvidos moucos
para os vazios lero-leros,
e cuidar dos passos assuntando as vias
ir se vigiando atento, que o buraco é fundo.

É tempo de ninguém se soltar de ninguém,
mas olhar fundo na palma aberta
a alma de quem lhe oferece o gesto.
O laçar de mãos não pode ser algema
e sim acertada tática, necessário esquema.

É tempo de formar novos quilombos,

¹⁸ Disponível em: <https://xapuri.info/tempo-de-nos-aquilombar/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

em qualquer lugar que estejamos,
e que venham os dias futuros,
a mística quilombola persiste afirmando: 'à liberdade é uma luta constante'".

Nesta perspectiva, seguimos com o que foi relatado nas entrevistas pelos discentes. Geni, ao ser perguntado sobre qual foi a primeira vez e em qual contexto na instituição, você ouviu falar sobre as relações étnico-raciais?

*“A primeira vez que eu ouvi... Partiu de um grupo criado por mim, por professor Luciano e por ‘Dextape’, que a gente propôs a criação de um grupo de pesquisa porque dentro das, **dos momentos de aula não existia**. Então a gente criou um grupo de pesquisa chamado NIGER - que é o núcleo de investigação de grupos étnicos raciais o NIGER, foi um grupo que foi criado antes da criação do NEABI para o estado ou para o Brasil! Ele foi criado ainda em 2014. Se eu não me engano, e a nossa proposta, enquanto o grupo era possibilitar momentos de formação com palestra. Com leitura de texto e discussão de textos assim, 2014, temporalmente falando. As nossas reuniões não eram em sala, era em espaço aberto, nós fazíamos no hall do auditório “Kariris”, a gente se juntava lá por ser um ambiente afastado com o silêncio, que a gente, podia pegar o texto. Lei diz que estudar porque como proposta. Sim, sim, e a gente estava, estava ou tinha como proposta e ainda tem a produção de material também. **Produzir um artigo com base no texto lido**. Então a gente vai ler sobre a lei 10639/03, vai ler sobre capoeira, vai ler sobre lutas, vai ler sobre personalidades, então essas personalidades, quais são o papel dela e a gente compreende o que eles estudavam, que eles trabalhavam e qual a importância deles. E aí, com base nesse, nesse leque a gente começava a melhorar, né? A nossa formação, a adquirir novos conhecimentos a melhorar a nossa formação, porque tínhamos um professor da licenciatura, um único professor, né? No momento, **era o único professor negro no curso de educação física e dois alunos negros do curso de educação física pensando essa temática**, então a gente ficou pensando, tipo, que a gente pode fazer, aí com um pouco tempo, né, com algum tempo. E em contato com a então direção, a gente veio a conseguir um espaço para realizar esses, essas reuniões, essas formações desses momentos de formação, de leitura de texto, de discussão e debate. Esse grupo é foi de 2014 até 2018.*

Reconheço aqui o pioneirismo deste grupo, em meados do ano de 2014, oito anos atrás, de maneira autônoma, um grupo, inicialmente com três pessoas, sistematizou reuniões, estudaram artigos científicos sobre esta temática, que até então era praticamente ignorada por grande parte dos “personagens” que constituem o Curso de Licenciatura em Educação Física. Para se ter uma ideia da importância deste coletivo, em 2019, foi defendido o primeiro trabalho de conclusão de curso, relacionado a temática racial nesta licenciatura. Neste trabalho Lira (2019) afirma que o despertar para o tema da pesquisa, se deu após iniciar os estudos junto ao NIGER. Ainda no mesmo trabalho, em outra parte ela nos fornece elementos para compreender a importância deste núcleo na sua vida acadêmica: “Agradeço ao NIGER, atualmente – NEABI - por ter sido não só um lugar de estudos, mas de **fortalecimento, de resistência, refúgio** e a todos que pude lá conviver...” (LIRA, 2019, p. 6). A vista dos elementos apresentados até aqui, podemos inferir que o espaço conquistado, o espaço simbólico do NIGER, o qual posteriormente passou a ser chamado de NEABI, pode ser considerado uma experiência de espécie quilombo dentro dessa estrutura da instituição. Porém, quando afirmo isso, com fulcro também em importantes intelectuais brasileiras, como por exemplo, Beatriz Nascimento, que a esse respeito escreveu:

O Quilombo hoje é uma metáfora, um verbo, um imperativo, uma tradição. Uma forma de estar no mundo pautada na junção **de saberes do corpo, do intelecto e da alma**. O quilombo hoje habita em nós. Não como um território externo a ser alcançado, como no período da escravidão, mas como uma episteme negra elaborada a partir do acúmulo de experimentações passadas que construíram um repertório de resistência, tradições, valores sociais, culturais e políticos. (BARRETO *apud* NASCIMENTO, 2018. p.10)

Então, seguindo através desta perspectiva, sobre esse quilombo que habita no nosso âmago, retomando os relatos trazidos pelo Criolo, em outra parte da entrevista, em que o mesmo relata sobre um ponto de inflexão no debate desta temática no *Campus* de Juazeiro do Norte:

“Assim, foi uma chave! uma das muitas viradas, essa foi a virada a nível institucional, talvez esse, talvez esse discurso de o campus Juazeiro já se está à frente nessa discussão. Tenha sido por conta disso, está ligado? Foi um encontro mesmo da antigamente. A reitoria, ela imitava muito o governo Lula, né? Esse rolê, né, de ir nos lugares, reitoria itinerante, acho que era esse o nome. A reitoria e tal, também queria ser, queria ser despojada e arrojada, tá mais próximo, né? E eles

tinham isso, não sei se ainda tem. Eles tinham esse “rolê” de estar nos lugares e parava tudo naquele dia, não tinha prova, não tinha a aula regular, contava-se frequência lá! está ligado, cobrava, se à vai ter um trabalho da N1, se caísse nesse dia! a N1 seria a partir da presença lá e tal. Foi entre 2014 e 2015, e não deu, não foi? Foi não foi tão não, foi a da criação do NIGER para esse episódio não foi um lapso tão grande, não, tá ligado? Foi um rolê que as coisas foi uma sucessão de acidentes para eles? Né? E aí eles diziam - vou estar aqui, estamos juntos e nós estamos aqui, já demos tanto pra isso... vai ter dinheiro para isso, ter dinheiro para aquilo, vamos fazer. Para, estamos com um projeto e etc. estivemos em tal lugar e fizemos contato com não sei quem.... Aí no momento para perguntas, eu perguntei, massa, tudo isso é lindo? Isso é maravilhoso e eu quero muito ir para França, tá ligado? Tirar visto, é massa demais. Ai eu perguntei com relação a essas coisas (lei 10639/03) O que é que está acontecendo a nível, a nível institucional? O que é que se planeja, o que já tem acontecido, o que é que se planeja sobre isso e aquele silêncio sepulcral! Silêncio vergonhoso, assim, tá ligado? A vergonha alheia chegou e sentou ali com eles naquele dia, está ligado? e fez morada. Não sei se porque não estava no roteiro deles que alguém fosse levantar a mão, sendo que foi a única mão levantada também do dia, na hora que eles concederam esse momento. Né? de pergunta mão que se levantou. Não sei se ninguém combinou isso comigo, não me falaram nada. E aí silêncio sepulcral, e aí é, é... É sobre isso.... É, tu sabes fulano, tu sabes beltrano? tu sabe, fulano? Após alguns momentos, disseram tem o professor, Luciano, que ele vai falar um pouco sobre isso. (Luciano muito mala, neste momento, tinha saído). No começo eu não entendi por que ele tinha saído. Mas depois a fez todo o sentido, era para ter saído mesmo, está ligado? Saiu fora ficou aquela, vergonha alheia que... Cadê o professor? Aquilo foi suficiente, está ligado, aquele silêncio já respondeu! Eles não tinham planos para implementar.

No momento que ouvi este trecho da entrevista, fiquei bastante impressionado, impressionado com aquele ato simbólico, fazer o uso da palavra e buscar explicações diretamente dos gestores máximos da instituição, perante um auditório com a maioria da comunidade acadêmica presente, ou seja, professores, estudantes, técnicos administrativos, educacionais, etc. Foi realmente um ato que gerou uma série de comentários posteriores, nos corredores e ainda segundo o próprio, a repercussão foi quase que no *campus* inteiro. Gostaria de poder fazer um debate mais aprofundado a respeito da sub-representação dos docentes e técnicos

administrativos negros no *Campus* Juazeiro do Norte, pois mesmo sabendo que o percentual da população negra no Ceará é acima dos 60%, empiricamente, quando olho ao redor, dentre os docentes da referida instituição observo que este número é ínfimo. Por fim, este dado não está disponível para o público.

Considero a partir do que foi relatado no parágrafo anterior, o quanto foi constrangedor, perceber naquele momento que os responsáveis por liderar a instituição à época, desconheciam a legislação mencionada, do mesmo modo que não tinham um planejamento para que fosse possível avançar, ou seja, efetivar a legislação, a qual modificou a LDB, o documento balizador da educação brasileira e mesmo assim, pelo menos à época, desconhecida por eles e o único docente, homem preto que estava naquele auditório e dispunha de conhecimentos a respeito desta temática, não quis ser usado como “toto”, para que a instituição tentasse afirmar que desenvolve um trabalho sistemático nessa área.

A concepção de currículo, adotada pelo IFCE, de acordo com o Projeto Político-pedagógico Institucional (P.P.P.I) vigente, assim está descrito:

Em consonância com parâmetros pedagógicos voltados à educação profissional, volta-se para a formação do homem em sua totalidade, de maneira **crítica e reflexiva**, de modo que este possa ser capaz de atuar na sociedade que se revela em constante processo de transformação, inserindo-se no mundo do trabalho com ética e respeito para com o seu semelhante e o meio ambiente. (IFCE, 2018, p. 31).

Chamo atenção para o aspecto da formação do educando em sua totalidade, de maneira *crítica e reflexiva*, porém, pensamos que para alcançar esta totalidade é mais do que necessário, é emergente que uma instituição de qualidade, conhecida pelo seu padrão de excelência, através de seus membros, não seja mais omissa a uma temática tão relevante, principalmente nos dias atuais. A vista disso, esse fenômeno de não dar atenção a esta temática, também ocorre em outros *campi* do IFCE.

Com base no trabalho de Silva (2009) onde a pesquisadora buscou investigar as ações afirmativas no interior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, *Campus* Fortaleza. Por meio de um estudo de caso, constatou-se a inexistência de políticas institucionais de ações afirmativas naquela instituição de ensino. Assim como, os gestores, tiveram bastante dificuldades de responder questionamentos sobre a questão racial.

Embora tenha completado 19 anos da aprovação da lei, penso, percebo e deduzo, à luz dos fatos, o quanto este processo vem transcorrendo de forma lenta, com muitas barreiras, enfrentamentos, portanto, observamos como a educação das relações étnico-raciais vem ocupando ou fazendo uma “reintegração de posse” nos cursos de formação de professores/as e quais espaços estão sendo reservados para este importante debate.

Entendemos que é preciso dar este passo, contudo, vislumbrar, caminhar para além da ideia de somente acontecer a partir da obrigatoriedade do conteúdo curricular, compreendendo a importância desse debate estar inserido no cotidiano da formação do professor, “no chão da escola”, nas aulas de educação física; e que sentidos produzem, como forma de desestruturar as abissais relações de poder/saber fundamentados numa concepção colonialista historicamente construída (PICCININI, 2021, p. 24). O contexto educacional deve ser um espaço que oportunize e contribua para o acolhimento das diferenças e ressignifique os discursos que as oprimem. Conforme Piccinini (2021) ao analisar a produção de sentidos produzidas nos Cursos de Licenciatura em Educação Física de várias instituições do estado de Santa Catarina.

Para que a educação física, sobretudo aquela referente a área escolar, possa dar passos maiores, mais firmes, numa perspectiva de educação física antirracista, penso que é necessário adotarmos posicionamentos, estarmos dispostos a adotar outras bases epistemológicas, como ao longo deste trabalho viemos debatendo. Corroborando com Sanches Neto e Venâncio (2020) onde os professores/pesquisadores em questão têm argumentado que todas as aulas devem ser antirracistas. Penso que esta é uma perspectiva basilar, entendendo a necessidade de cotidianamente tratarmos, nos diferentes componentes curriculares em que se circunscrevem na educação física escolar, para que se possa gerar oportunidades de reafirmar uma educação física que não mais tolerará discriminações. Entretanto, para que isso venha se tornar realidade no interior da escola, precisamos como afirma Gomes (2012),

[...] práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade, demandam a reorganização desse lócus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população (GOMES, 2012, p. 24).

Para aprofundar o entendimento dos embates, para que o NIGER conseguisse uma sala, para que minimamente houvesse condições apropriadas para realizarem seus encontros/reuniões, de acordo com o que foi relatado por Criolo e confirmado por Geni, eles buscaram dentro do *campus*, uma sala disponível, que não estivesse ocupada, que não estivesse sendo usada para poder torna-se o espaço do grupo. Encontrando uma sala que servia para depósito de materiais velhos, quebrados e etc. Todavia, quando foram solicitar a sala, receberam várias negativas, afirmando que a sala não poderia ser cedida. Porém, um fato marcante aconteceu, como narrou Criolo na sua entrevista:

“Teve resistência, está ali. Ela teve muita resistência, muita resistência, e aí por nada dessa sala acontecer com e pô o diretor, e é um cara massa, não tô querendo falar mal do cara não está ligado, mas também tem esse lance das amarras institucionais alegadas, né? É, e aí, pô como era esse rolê aí? Teve a virada né? Eleições para direção do *campus* né? Aí entrou lá Ademar o novo diretor e aí, falei para o brother, vamos pegar essa chave com ele agora. Começando foi revolução de falar com Ademar. E aí, Ademar, como é que vai ser? A gente precisa, de uma sala e disseram isso, isso e isso! Se, se eles eram mesmo eles. Eram isso, isso. Pode crer e isso eu vou lembrar para sempre. Eu sempre vou recordar aqui. O que um pouquinho **de vontade política** não faz, tá ligado? Sim, porque ele estava lá. Os rapazes não deram a sala para vocês por quê? bicho por isso, isso e isso está ligado desse jeito, pode crer, velho, ele pegou um desse jeito um negócio do bolso, pois é, rapaz, é isso mesmo. Aí pegou um guardanapo. Pegou um guardanapo. Saiba, essas coisas são muito difíceis, realmente. ‘Parara, pororou’ aí assinou vão lá e peguem a chave! Assinou o guardanapo mano! Aí do nada, depois chega um computador, chegou um *MacBook*. chegou, cadeira daquelas que gira, chegou quadro na sala.”

Outra demonstração dos processos de resistência implicados, nos revelando histórias as quais não teríamos como ter acesso, se não fosse por meio de um trabalho investigativo, de pesquisa como é o caso. Destaco o que consta na própria fala do entrevistado, o que um pouquinho de vontade política não faz? Haja vista que após um diálogo sincero com o então novo diretor do *Campus* Juazeiro, foi possível garantir a sala, bem como, estruturá-la para que houvesse um espaço adequado, onde as pessoas interessadas nesta temática pudessem estar reunidos.

Portanto, na percepção dos discentes entrevistados, o currículo é considerado retrogrado, pois, em geral os docentes não tratam da temática da educação das relações étnico-raciais, ficando esta discussão restrita aos que fazem parte do atual NEABI, antigo NIGER.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da minha trajetória de vida, durante bastante tempo, tive dificuldades de entender bem quem eu sou. Pois, por exemplo, no aspecto da identidade, em especial o reconhecimento da minha identidade étnico-racial, ao longo dos anos, foi complexo compreender-me enquanto um homem negro, haja vista a influência do pensamento social brasileiro, as falácias da democracia racial, o projeto de embranquecimento citado anteriormente, ocorrido neste país. Bem como, não acessei os debates sobre esse assunto no seio da minha família, primeiro espaço de sociabilidade e educação, a falta também deste assunto na educação básica, a invisibilidade desta questão durante os quatro anos e meio de graduação, mais um ano e meio de especialização *lato senso*.

Diante do exposto ao longo deste trabalho, sabemos que historicamente, pessoas negras foram inviabilizadas, ocultadas na história oficial, minimizadas nas suas conquistas ou embranquecidas nas suas representações imagéticas. A questão de ser chamado de moreno, moreno da pele “clara”, moreninho, me colocava num não-lugar, num limbo identitário, pois, nem possuía consciência de que era um homem negro, nem tão pouco fui aceito entre as pessoas brancas, mesmo sem entender bem o porquê. A ideia de um povo brasileiro mestiço e/ou moreno, como aponta Cardoso (2008) visou abrandar os conflitos raciais, diluindo as desigualdades existentes com a criação de uma simulada igualdade na figura de um povo homogêneo e assim desautorizaria as perspectivas antirracistas de se fortalecerem.

Porém, esse projeto de branqueamento vem, ao longo dos anos sendo confrontado por diversas frentes. Reconheço a importância de acessar o Programa de Mestrado em Educação da URCA, haja vista que, com o acúmulo de experiências e entendimentos sobre a educação das relações étnico-raciais, proporcionadas sobremaneira pelas duas disciplinas de pensamento negro, cursadas neste mestrado. Pelo comprometimento das professoras e professores envolvidos e dedicados neste processo, o quão valioso é que essa escola de pensamento negro e afrodescendência construída aqui no Ceará, guiadas pelo sábio professor Henrique Cunha Jr, em conjunto com a professora Cicera Nunes, desejo que o que aprendi possa chegar em outros espaços acadêmicos, que consigamos,

coletivamente, através desta rede de pesquisadores, estudiosos, ativistas, amplificar a base epistêmica, política e pedagógica dos espaços de educacionais, tanto os formais, quanto os espaços não formais de educação. Aproximando os conhecimentos discutidos na academia, como também reconhecendo os saberes construídos pelos movimentos sociais, aqui em especial gostaria de destacar o movimento negro cariense, através do GRUNEC, o qual, no decurso dos últimos vinte anos tem lutado e exigido o devido reconhecimento da população negra habitante deste território.

Quanto às considerações a serem feitas a respeito dos achados da pesquisa, considero relevante destacar, os entendimentos apreendidos ao longo destes meses de pesquisa, de leituras, de vivências junto aos entrevistados, de análise da conjuntura encontrada no âmbito do IFCE *Campus* Juazeiro do Norte. À luz do que foi apresentado até o presente momento, penso que a tardia, tímida e lenta implementação da legislação acerca da lei nº 10639/03, em especial num curso de licenciatura, ou seja, curso que visa preparar o professor(a) para atuar precipuamente na educação básica é um aspecto que precisa urgentemente ser modificado.

Desejo profundamente que outros jovens, mulheres e homens negros, possam vivenciar outra realidade educacional, uma realidade onde a educação das relações étnico-raciais esteja efetivamente presente. Penso que para que tal processo ocorra, faz se necessário ampliar a base de pensamento, a base epistemológica deste curso, destarte, pude perceber através da fala da maioria dos entrevistados, a importância do comprometimento individual dos professores desta instituição, em prol da mudança deste cenário. Me refiro ao comprometimento de todos os professores, dos professores negros, os quais, como bem sabemos, são minoria também nesta instituição, bem como os professores brancos, reconhecendo os privilégios da branquitude e sua respectiva identidade étnico-racial e a importância de debatermos esta temática e coletivamente, combatendo o racismo estrutural e as estruturas que mantém de pé essa perversidade que é o racismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Vozes Ltda, 2015. .

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. 3. ed. Lisboa: Edições, v. 70, n. 1, p. 223, 2004.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, v. 19, n. 02, p. 549-559, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%c3%a7ao.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

_____. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário gratuito. Disponível em: <http://ufpr.edu.br/ainstituicao/documentosinstitucionais>. Acesso em: 26 set. 2021.

_____. **Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 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, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 13 jun. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2021.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192. Acesso em: 12 jun. 2021.

_____. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 5 out. 2022.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. p. 16. [citado 2 Abr. 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 5 out. 2022.

BUGARIM, Jonatha Pereira *et al.* A cultura afro-brasileira na educação básica: um estudo sobre o exercício da lei 10.639/2003 em três escolas municipais de tucuruí-pa. **Motrivivência**, [S.L.], v. 32, n. 62, p. 01-19, 3 jun. 2020. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/21758042.2020e65799>. Acesso em: 10 out. 2022. **Ok**

CARDOSO, Lourenço C. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese [Doutorado]. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

_____. A branquitude acadêmica, a invisibilização da produção científica negra, a autoproteção branca, o pesquisador branco e o objetivo-fim. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e 72/1–24, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/62742>. Acesso em: 26 out. 2022.

_____. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)**. Dissertação [Mestrado], Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARMO, K. T.; BONFIM, M. A. L.; PEREIRA, A. S. M. Por um Ensino Médio antirracista: diálogos e práticas interdisciplinares entre Educação Física e Língua Portuguesa no IFCE. In: Larissa Beraldo Kawashima; Marcos Godoi; Elias Martins. (Org.). Educação Física no Ensino Médio Integrado da Rede Federal: compartilhando experiências. [e-book]. Cuiabá - MT: EdUFMT Digital, 2021, v. 1, p. 124-147.

CARNEIRO, Sueli. **Do epistemicídio** – A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. 2005. Tese de Doutorado. Tese. USP.

CARVALHO, Luciano das Neves. **Jogo Mancala como possibilidade de implementação da lei 10639/03 no curso de licenciatura em educação física do IFCE campus Juazeiro do Norte**. 2019, 44 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

CASTRO, Celso. **In corpore sano: os militares e a introdução da educação física no Brasil**. 1997.

CBCE. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Disponível em: <https://public.cbce.org.br/uploads/615df5a9d0bdbItem%201%20Parecer>. Acesso em: 8 nov. 2022.

CROGETTA, R. R. Jung. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADEMICO**. 2014. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Críticas ao pensamento das senzalas e casa grande. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 13 n. 150, p. 84-100, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21122/11906>. Acesso em: 11 out. 2022.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Africanidade, afrodescendência e educação. **Educação em debate**, v. 2, p. 5-15, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>. Acesso em: 8 jul. 2020.

_____. Educação popular afro-brasileira. In: LIMA, I; ROMÃO, J. (Org.) **Série Pensamento Negro em Educação**, nº 05. SC: Editora Núcleo de Estudos Negros (NEN), 1997.

CHALHOUB, Sidney. **Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

DEUS, Zélia Amador de. **POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA COMO ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DA IGUALDADE RACIAL**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. Ed. Especial, p. 87-100, maio 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em:

<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/684>. Acesso em: 26 jan. 2020.

DE NEGREIROS, D. (2017). Educação das relações étnico-raciais em perspectiva. In Educação das relações étnico-raciais: Avaliação da formação de docentes. 2021. E-book (pp. 57-91). São Bernardo do Campo – SP: SciELO – Editora UFABC. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/10.7476/9788568576946.6>. Acesso em: 12 out. 2022.

DE SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação (UFSM)**, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344/pdf>. Acesso em: 29 ago. 2021.

DE SOUSA, F. C. O. ESCOLA PARA DESVALIDOS: A FORMAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INDUSTRIAL. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 35, p. 208-230, 23 jan. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/40502/23323>. Acesso em: 11 jun. 2022.

DIAS, Érica Fernandes. **Avaliação de políticas públicas de ações afirmativas: a implementação dos NEABI's - Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - no IFCE e as transformações nas relações étnico-raciais**. 2020. 146 p. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/59169>. Acesso em: 08 jun. 2021.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A ENTREVISTA NARRATIVA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Pedagogia em Foco**, v. 12, n. 7, p. 117-132, 2017. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260/211>. Acesso em: 19 ago. 2021.

EVARISTO, Conceição. Tempo de nos aquilombar. **Xapuri Socioambiental**, 07 jan.2020. Cultura. Disponível em: <https://www.xapuri.info/cultura/tempo-de-nos-aquilombar/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

FERNANDES, O. O Conceito de Hegemonia na Luta contra o Racismo no Brasil: a função dos NEABs. **Caderno do Centro de Estudos Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro [SYN]THESIS**, Rio de Janeiro, Vol 7, n.2, 2014, p.191-204. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/synthesis/article/view/19669>. Acesso em: 08 nov. 2020.

FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 2, p. 505-526, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200006&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 08 de jun. 2021.

FERREIRA, A. de M. S.; COELHO, W. de N. B. Ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) institucionalizados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs) no período de 2006 a 2017. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 215-242, 2019. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1106>. Acesso em: 31 jul. 2021.

FERREIRA DOMINGOS, R. Lei 10.639/2003 questões raciais e identitárias: uma irrevogável ação política, um diálogo necessário na educação básica. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 22-46, 2019. Disponível em: <http://ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1099>. Acesso em: 21 jul. 2021.

FREYRE, Gilberto. Casa-grande & sanzala. Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.

FREITAS, Emerson de Melo. **Política curricular de ação afirmativa: uma avaliação sobre o processo de implementação no Instituto Federal do Ceará**. 2020. 172 p. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas). Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M.V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p 39-60.

_____. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

_____. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. 1 Edição. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, nº 1, p.98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

_____. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: COSTA, Joaze Bernardino; MALDONADO, Nelson Torres GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodíaspórico**. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. Lélia Gonzalez em primeira pessoa... São Paulo: UCPA; Diáspora africana, 2018.

HOLANDA, Sérgio B. de; CÂNDIDO, Antônio; MELLO, E. Cabral. **Raízes do Brasil**. J. Olympio, 1936.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Resolução nº 071, de 31 de julho de 2017**. CE:IFCE, 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto político-pedagógico institucional**. CE: IFCE, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. Ceará: IPECE, 2020. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/45/2020/12/ipece_informe_187_22_dez2020.pdf. Acesso em: 28. jun. 2021.

IBGE. **Nota Técnica. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Versão 1.5. 3ª Edição. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro. 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2010.

MATOS, I. G. **A negação do corpo negro: representações sobre o corpo no ensino da educação física.** 2007. 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2007.

LIRA, B. Gonçalves de. **Identidade negra e juventude: um olhar sobre o corpo negro na escola.** 2019. Disponível: biblioteca.ifce.edu.br/index.asp?codigo_sophia=81720. Acesso em: 31 jan. 2023.

LUZ, I. M. **Sobre arranjos coletivos e práticas educativas negras no século XIX: o caso da Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais de Pernambuco.** A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF, p. 117-140, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** 6. ed. São Paulo: EPU, 2001.

MARTINS, Bruno Rodolfo. **Relações étnico-raciais e diversidade cultural: caminhos em direção a uma outra educação física escolar.** 2013. Tese de Doutorado. dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Relações Etnicorraciais, Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ. Rio de Janeiro. Disponível em: https://dippg.cefetj.br/pprer/attachments/article/81/6_Bruno%20Rodolfo%20Martins.pdf. Acesso em: 5 out. 2022.

MENDONÇA, Giuliano Pablo Almeida; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. Relações étnico-raciais e Educação Física escolar: uma revisão integrativa de teses e dissertações. **Motrivivência**, v. 32, n. 63, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/76893>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Vozes Limitada, 2011.

MOREIRA, A. de Jesus; SILVA, M. P. C. Possibilidades didático-metodológicas para o trato com a lei no 10.639/2003 no ensino da educação física: a importância da educação étnico-racial. **HOLOS**, v. 34, n. 1, p. 193-200, 2018. Disponível em:

<https://www.proquest.com/openview/ba346089be574bb968ab147a24dac486/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1356374>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global, Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção Viver, Aprender).

MUNANGA, K. **Relações Étnico-Raciais**. 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>. Acesso em: 12 out. 2021.

_____. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacis moldentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 31 jan. 2023.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento-Intelectual e quilombola**. São Paulo: **Diáspora**, 2018.

NOBREGA, C. C. dos S. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 34, n. Esp., p. 51-61, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 23 ago. 2021.

NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. **Educação antirracista no município de São Paulo: análise das experiências pedagógicas na área de educação física escolar**. 2019. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Guarulhos, 2019.

NUNES, C.; SANTANA, J. C.; FRANCO, N. H. R. Epistemologias negras e educação: relações étnico-raciais na formação do(a) pedagogo(a). **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e26314, 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/26314>. Acesso em: 2 jul. 2021.

NUNES, Cicera. **O reisado em Juazeiro do Norte e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente: uma proposta para a implementação da Lei nº 10.639/03**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira. Fortaleza-CE, 2007.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, revista de sociologia da USP, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPmV9QphwVrbSNDGvW9PKc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 8 out. 2022. Ok.

PNAD. Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <http://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 05 out. 2022.

PNAD. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2017. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/524d1491b642d52912c467367ddf79eb.pdf. Acesso em: 05 de dez. 2020.

PAIM, Elison. Para além das leis: o ensino de culturas e histórias africanas, afrodescendentes e indígenas como decolonização do ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloísa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. **Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

PASSOS, Joana Célia dos. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poesis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Sul de Santa Catarina**, v. 8, n.13, 2014. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poesis/article/view/2254>. Acesso em: 2 out. 2022.

PAULINO, Rhavenna Magalhães. **Trajetórias institucionais das políticas afirmativas: avaliando a política de cotas raciais nos concursos públicos realizados pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) no ano de 2016**. 2020. 129 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2020.

PROEXT. Coordenadoria de Acessibilidade e Diversidade Étnico-racial. **Sistematização das demandas apresentadas pelos campi na área da acessibilidade e diversidade étnico-racial**. 2019. Disponível em: <https://ifce.edu.br/proext/acessibilidade/arquivos/relatorio-visitas-de-assessoria.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes *et al.* Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.L.], v. 41, n. 4, p. 412-418, out. 2020. Fap UNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2018.06.004>. Acesso em: 10 set. 2022.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; VENANCIO, Luciana (2021) African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education teaching, **Sport, Education and Society**, 26:7, 718-732. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F13573322.2021.1902298>. Acesso em 12 out. 2022.

PETIT, S. H. A. Pedagogia na Formação da Identidade Negra. **Encontros Virtuais Afrobrasilidades**: aspectos da cultura africana que compõem a identidade brasileira. Organizado por ANIME/UFJF, ago. 2020. (Grupo de Pesquisas e Estudos em Africanidades, Imaginário e Educação). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/17fOKdjayK64B0lrDr5bm2SDk5PGINSG7/view>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PICCININI, Larise. **Educação das relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física de Santa Catarina**. 2021, 233 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

REIS, MARIA DA CONCEIÇÃO DOS; OLIVEIRA, Aurenéa Maria; SILVA, Auxiliadora Maria Martins. A educação das relações étnico-raciais na formação docente: um olhar freireano para o curso de pedagogia. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 24-38, abr. 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/8744>. Acesso em: 23 jul. 2021.

REIS, Ronaldo dos. **Educação física cultural e africanidades: entre decolonialidades, Exu e encruzilhadas**. 2021, 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, A. P. In: Anais do II Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste, de 29 a 31 de maio de 2019. Epistemologias negras e lutas antirracistas. Organizado por Sergio Rodrigues de Santana... [et. al]. [Realização: Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) Programa de Pós-graduação em História (PPGH-CCHLA/UFPB)]. João Pessoa: NEABI, 2019.

SANCHES NETO, L; OYAMA, E. R. Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea: implicações para a educação física no Brasil. *Discorpo*, n. 9 pp. 45-71, 1999. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/da-escravidao-negra-escravidao-economica-contemporanea-implilcacoes-para-educacao-fisica-brasil/>. Acesso em: 5 out. 2022.

SANCHES NETO, L.; VENÂNCIO, L. A luta por visibilidade dos afrolatinos como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, I. P.; MALDONADO, D. T. (Orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina**. Curitiba: CRV, 2020, pp. 29-41.

SILVA, M. P. da. Ações afirmativas no Brasil: considerações acerca das cotas raciais na universidade. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S.l.], n. 40, p. 184-207, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1162>. Acesso em: jan. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SILVA, Iraneide Soares da. **Ações afirmativas para a população negra nos Centros Federais de Educação Tecnológica**. 2009. 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza-CE, 2009.

SOUZA, P. H. G. Ferreira de. **A pandemia de Covid-19 e a desigualdade racial de renda**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov/handle/11058/10519>. Acesso em: 12 out. 2022.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TOLENTINO, Joana. Lélia Gonzalez: uma filósofa brasileira abalando as estruturas. **Em Construção: arquivos de epistemologia histórica e estudos de ciência**, n. 5, 2019. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/emconstrucao/article/view/40848>. Acesso em: 26 jul. 2021.

VENÂNCIO, L.; NOBREGA, C. C. S. (Orgs.). **Mulheres negras professoras de educação física**. Curitiba: CRV, 2020, v. 42.

APÊNDICE

Roteiro utilizado a ser utilizado na entrevista com os professores e alunos participantes da pesquisa.

1. Como você se autodeclara racialmente, de acordo com as categorias definidas pelo IBGE? (branco) (preto) (pardo) (Amarelo) (indígena)
2. Fale sobre o seu processo de formação inicial e continuada, no que concerne à educação para as relações étnico-raciais:
3. Você considera importante as relações étnico-raciais serem tematizadas nas aulas de Educação Física Escolar? Por quê?
4. Se sente preparado para abordar esta temática em suas aulas? Se não, o *campus* oferece algum tipo de material para a Educação Física que auxilie no trato deste tema?
5. Já abordou as relações étnico-raciais em suas aulas? Qual era o conteúdo e de que forma ele foi abordado?
6. Em quais conteúdos da Educação Física esta temática deveria estar presente?
7. O currículo da licenciatura de Educação Física aborda as relações étnico-raciais de alguma forma? Se não, acredita que alguns conteúdos possibilitam o trato deste tema? Quais?
8. Você acredita que a educação para as relações étnico-raciais é um conteúdo para ser abordado em situações específicas ou deve aparecer de forma sistematizada no currículo? Por quê?
9. Acha que existe preconceito e/ou discriminação racial no ambiente da graduação? E nas aulas de Educação Física está presente?
10. Já desenvolveu algum tipo de experiência pedagógica em parceria com o NEABI em suas aulas? Em caso afirmativo, poderia falar da experiência?