

Educação das relações étnico-raciais na formação inicial em pedagogia: estudo diagnóstico no IFCE, *campus* Canindé

Lourdes Rafaella Santos Florencioⁱ 

Instituto Federal do Ceará, Fortaleza, CE, Brasil

1

Resumo

A formação socio-histórica brasileira é alicerçada na marginalização material das populações negra e indígena, dinâmica frequentemente reproduzida pelo currículo escolar hegemônico. Apoiado na sociologia radical de Clóvis Moura e na pedagogia emancipatória de Paulo Freire, este artigo tem como objetivo analisar as percepções de estudantes ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Canindé acerca das questões étnico-raciais e indígenas, diagnosticando suas trajetórias escolares prévias e expectativas formativas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza diagnóstico-exploratória. A coleta de dados ocorreu via questionário online aplicado a 30 discentes (taxa de resposta de 85,7%), cujas narrativas foram tratadas sob o rigor da Análise de Conteúdo de Bardin. Os resultados evidenciam que os ingressantes (majoritariamente mulheres negras oriundas de escolas públicas) compreendem o racismo não como um desvio moral, mas como mecanismo estrutural que gera exclusão e expropriação territorial. As narrativas atestam que a aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 em sua Educação Básica foi marcada pelo apagamento da historicidade subalternizada e pela folclorização eurocêntrica. Essa grave lacuna reflete-se em um sentimento de insegurança profissional, acompanhado, contudo, de uma recusa frontal dos estudantes à reprodução da alienante "educação bancária". Conclui-se destacando a urgência de o Ensino Superior intervir nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) para transformar a indignação empírica discente em autêntica práxis docente emancipatória, sugerindo-se a realização de um estudo longitudinal como desdobramento futuro.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais. Formação de Professores. Currículo. Racismo.

Education for ethnic-racial relations in initial pedagogy training: a diagnostic study at the IFCE Canindé *campus*

Abstract

The socio-historical formation of Brazil is grounded in the material marginalization of black and indigenous populations, a dynamic frequently reproduced by the hegemonic school curriculum. Supported by the radical sociology of Clóvis Moura and the emancipatory pedagogy of Paulo Freire, this article aims to analyze the perceptions of incoming students of the Pedagogy Degree at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE) – *campus* Canindé regarding ethnic-racial and indigenous issues, diagnosing their previous school trajectories and formative

expectations. Methodologically, it is qualitative research of a diagnostic-exploratory nature. Data collection occurred via an online questionnaire applied to 30 students (85.7% response rate), whose narratives were treated under the rigor of Bardin's Content Analysis. The results show that the incoming students (mostly black women from public schools) understand racism not as a moral deviation, but as a structural mechanism that generates exclusion and territorial expropriation. The narratives attest that the application of Laws No. 10.639/03 and 11.645/08 in their Basic Education was marked by the erasure of subalternized historicity and Eurocentric folklorization. This severe gap is reflected in a feeling of professional insecurity, accompanied, however, by a frontal refusal of the students to reproduce the alienating "banking education". It concludes by highlighting the urgency of Higher Education to intervene in Pedagogical Course Projects (PPCs) to transform empirical student indignation into authentic emancipatory teaching praxis, suggesting a longitudinal study as a future development.

Keywords: Ethnic-Racial Relations Education. Teacher Training. Curriculum. Structural Racism.

1 Introdução

A formação socio-histórica da sociedade brasileira é intrinsecamente alicerçada na marginalização material e simbólica das populações negra e indígena. O debate acadêmico sobre as relações raciais no Brasil exige a superação da visão apaziguadora que reduz o preconceito a um desvio moral ou a um problema meramente comportamental. Ao dialogarmos diretamente com o pensamento crítico e radical da sociologia de Clóvis Moura (1988; 1994), compreende-se que o racismo constitui-se como um problema estrutural e estruturante, operando como uma engrenagem ideológica e material inerente à consolidação do capitalismo dependente no país.

Historicamente, essa tecnologia de exclusão foi e continua sendo utilizada para justificar a contínua negação da cidadania plena a esses sujeitos, empurrando a população negra para as franjas do sistema produtivo e promovendo a expropriação sistemática dos territórios dos povos originários. Essa normalidade da exclusão, que permeia as dinâmicas sociais cotidianas de forma quase invisível aos olhos da branquitude, ratifica a premissa de Silvio Almeida (2019) de que o racismo atua, no Brasil, como a principal ferramenta mantenedora da divisão de classes e do *status quo* institucional.

No âmbito educacional, essa lógica de dominação materializa-se de forma contundente no currículo escolar, consolidando a instituição de ensino como um aparelho reprodutor de hegemonias. Como assevera Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2014), em sua crítica incisiva às teorias tradicionais, o currículo não é um corpo neutro, inocente ou desinteressado de conhecimentos universais.

Trata-se, fundamentalmente, de um território de disputa de poder onde ativamente se forjam identidades e se demarcam diferenças sociais, operando lógicas severas de inclusão e exclusão. Sob a ótica de Stuart Hall (2000), essas identidades são construídas exatamente por meio da marcação da diferença, estabelecendo fronteiras de poder entre o "nós" e o "eles". No esteio dessa reflexão, o currículo oficial brasileiro operou ao longo de séculos para apagar a história de rebeldia, de resistência e de práxis política da população negra e das lutas indígenas. Dialogando com esse cenário, Kabengele Munanga (2005) adverte que a escola, sendo um produto direto de uma herança eurocêntrica, tende a reproduzir, consciente ou inconscientemente, os estigmas e o daltonismo cultural que mantêm esses grupos fixados no imaginário social sob a condição de subalternidade e folclore.

A busca pela ruptura formal desse projeto de exclusão não foi uma concessão do Estado, mas o resultado da agência política contínua sistematizada naquilo que Nilma Lino Gomes (2017) conceitua como o Movimento Negro Educador. Fruto dessas lutas históricas por emancipação, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) por meio das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, exigindo a materialização da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nos currículos. Como pontua Gomes (2003), a ERER não se restringe a um mero elogio estético às diferenças ou à comemoração episódica de datas festivas; ela representa a exigência de "implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia". O objetivo dessas normativas, portanto, pressupõe a reestruturação radical da base epistemológica da escola.

Contudo, a constatação da existência dos marcos legais não se traduz, automaticamente, na transformação da realidade do chão da escola e das

universidades. Pesquisas empíricas de revisão de literatura e de análise curricular sobre a EREER na formação inicial de professores (Amarante; Rodrigues, 2022; Silva, 2021; Coelho, 2018) convergem ao diagnosticar que as normativas ainda não alteraram organicamente o núcleo duro das licenciaturas. A robusta investigação de Silva (2021), por exemplo, demonstra que a inserção da EREER, na grande maioria das instituições de ensino superior, restringe-se a disciplinas optativas e carece da transversalidade obrigatória. Tais estudos evidenciam que a temática é frequentemente abordada de modo periférico, dependendo majoritariamente do esforço individual, do voluntarismo e da militância de docentes isolados, esvaziando o seu caráter de projeto institucional.

É precisamente neste ponto de tensão dialética, entre a exigência legal de uma educação antirracista e as lacunas históricas da formação docente, que empurram os futuros educadores para a reprodução da alienante "educação bancária" criticada por Paulo Freire (2019), que se insere o *locus* de investigação deste estudo: o curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Canindé. Entendendo a urgência de forjarmos, nos termos de bell hooks (2013), uma "pedagogia engajada" logo nos primeiros semestres da graduação, parte-se da premissa de que a universidade recebe sujeitos já profundamente marcados pelas contradições do currículo vivido na educação básica.

Diante desse cenário, delineou-se a seguinte problemática de pesquisa: como os estudantes ingressantes do curso de Pedagogia do IFCE, *campus* Canindé percebem o racismo como engrenagem central e diagnosticam a expropriação indígena? Que memórias trazem da aplicação (ou omissão) das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 em suas vivências na educação básica? E qual o grau de (in)segurança percebido por eles para enfrentar ativamente a discriminação em sua futura atuação docente?

Para responder a essas inquietações, o presente artigo tem como objetivo central analisar as percepções de estudantes ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia acerca das questões raciais e indígenas, diagnosticando suas trajetórias escolares prévias e suas expectativas em relação à formação universitária.

Como objetivos específicos, busca-se: a) identificar as concepções discentes sobre a materialidade do racismo estrutural; b) mapear as memórias sobre o ensino da história afro-brasileira e indígena ao longo de sua escolarização; e c) refletir sobre as exigências que esse diagnóstico impõe à reestruturação curricular da instituição.

A contribuição original desta pesquisa, de natureza diagnóstico-exploratória, reside na centralidade do seu recorte empírico e no perfil de seus sujeitos. Enquanto a literatura hegemônica sobre EREER na formação docente frequentemente se debruça sobre as realidades das universidades tradicionais situadas em grandes capitais e no eixo Sul-Sudeste, este estudo lança luz sobre os desafios da interiorização da educação profissional e tecnológica capitaneada pelos Institutos Federais no semiárido nordestino.

Documentar a consciência racial, os atravessamentos de classe e as lacunas formativas de sujeitos interioranos que acabam de egressar da escola pública fornece indicadores empíricos inéditos sobre os limites da capilaridade das políticas de igualdade racial do Estado. Espera-se, portanto, que os achados aqui discutidos gerem subsídios diretos para que os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) superem a superficialidade burocrática e forjem, efetivamente, educadores instrumentalizados para a práxis antirracista.

2 Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa de natureza diagnóstico-exploratória. A opção pela investigação qualitativa justifica-se por sua adequação ao estudo das representações, memórias e sentidos que os sujeitos atribuem à realidade material e educacional. Ao investigar percepções sobre o racismo estrutural e a aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, trabalha-se com elementos subjetivos e históricos que exigem interpretação do vivido, não se reduzindo à quantificação estatística (MINAYO, 2010; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A fase exploratória, por sua vez, permite um mapeamento inédito de um campo de estudo ainda pouco documentado: o letramento racial de estudantes interioranos no limiar de seu ingresso no Ensino Superior.

O *locus* empírico da investigação foi o curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Canindé, instituição que compõe a rede de expansão e interiorização do ensino técnico e tecnológico no semiárido nordestino. A população-alvo abrangeu os estudantes ingressantes, ou seja, aqueles regularmente matriculados no primeiro semestre letivo do curso no ano de 2023. A escolha por esse grupo específico justificase de forma estratégica: por estarem no exato marco transicional entre a conclusão da Educação Básica e o início da formação acadêmica docente universitária, esses sujeitos carregam as marcas, as lacunas e as contradições puras do currículo escolar prévio, viabilizando um diagnóstico real antes da imersão nas teorias críticas do Ensino Superior.

No momento da aplicação do instrumento de pesquisa, o universo total da turma ingressante era composto por 35 estudantes matriculados. Destes, o estudo contou com a participação efetiva de 30 discentes, o que configura uma expressiva taxa de resposta de 85,7% da amostra possível, garantindo forte representatividade para o contexto local. Foram adotados como critérios rigorosos de inclusão: estar regularmente matriculado no primeiro período do curso de Pedagogia da referida instituição, possuir idade igual ou superior a 18 anos e anuir formalmente com os termos éticos da participação. Foram excluídos da análise os discentes ausentes no período da coleta de dados ou aqueles que não preencheram o instrumento em sua integralidade.

A condução deste estudo obedeceu rigorosamente às Diretrizes Éticas da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, em total conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Por configurar-se como uma pesquisa de caráter diagnóstico-institucional, sem intervenção clínica, a investigação foi resguardada pela anuência obrigatória ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi inserido de forma digital na página inicial do instrumento de coleta.

Ademais, para garantir o rigoroso sigilo e a privacidade dos participantes, em alinhamento às boas práticas de pesquisa qualitativa, dados de identificação pessoal (como nomes próprios, e-mails ou números de matrícula) não foram coletados no

formulário. No tratamento, na análise e na exposição dos dados, as narrativas discentes foram codificadas alfanumericamente com base estritamente na ordem de submissão das respostas (ex: Discente 01, Discente 02, até Discente 30), blindando a identidade dos futuros pedagogos.

A coleta empírica ocorreu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado online, disponibilizado via plataforma *Google Forms*. A escolha por esse instrumento permitiu que os estudantes tivessem tempo e privacidade para redigirem suas memórias e percepções de forma aprofundada. O instrumento foi organizado em quatro eixos investigativos complementares: 1) Perfil sociodemográfico (idade, gênero, autodeclaração de cor/raça baseada nos critérios do IBGE e origem escolar); 2) Percepções e letramento estrutural sobre o racismo e a situação das populações indígenas; 3) Memórias da trajetória escolar e da aplicabilidade prévia das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 na Educação Básica; e 4) A percepção de (in)segurança discente e as expectativas para o exercício da futura práxis docente antirracista.

O material discursivo extraído das respostas abertas do questionário foi submetido à técnica de Análise de Conteúdo, ancorada nas formulações clássicas de Laurence Bardin (1979). O percurso analítico seguiu rigorosamente as três fases propostas pela autora. Inicialmente, realizou-se a pré-análise, etapa de organização que compreendeu a leitura flutuante e exaustiva de todas as respostas, possibilitando a constituição do corpus discursivo e a formulação das primeiras impressões acerca das concepções dos estudantes. Em seguida, procedeu-se à exploração do material, fase de codificação sistêmica na qual foram efetuados os recortes das unidades de registro, frases e parágrafos nucleares das respostas, posteriormente agrupadas por aproximação semântica, identificando-se os núcleos de sentido recorrentes ou aqueles que divergiam de modo significativo nas narrativas. Por fim, desenvolveu-se o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que os dados empíricos foram sistematizados, refinados analiticamente e confrontados com o referencial teórico adotado na pesquisa, especialmente a sociologia materialista de Clovis Moura e a teoria crítica do currículo.

A partir do desmembramento e da saturação das narrativas, foram construídas três categorias analíticas. O escopo metodológico central dessa categorização, encontra-se sintetizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese das Categorias Analíticas Emergentes (Método de Bardin)

Categoria Analítica Principal	Subcategorias Identificadas nas Narrativas dos Estudantes
1. O racismo como mecanismo de marginalização estrutural e territorial	1.1. Reconhecimento da restrição a acessos materiais e estruturais pela população negra. 1.2. Denúncia de conflitos territoriais, ambientais e expropriação (povos indígenas).
2. O currículo escolar como aparelho de dominação ideológica	2.1. Abordagem escolar folclórica e burocrática, restrita a datas comemorativas. 2.2. Primazia exclusiva da narrativa do colonizador e apagamento da resistência subalternizada.
3. A exigência da práxis docente dialética contra a "educação bancária"	3.1. Constatação empírica do déficit formativo prévio (sentimento de insegurança). 3.2. Rejeição ativa à reprodução acrítica do ensino (o temor de ser "dador de aula").

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

3. Resultados e Discussão: a materialidade do racismo, o currículo hegemônico e o clamor por práxis

Os dados analisados por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979) serão discutidos à luz do referencial teórico adotado. Ao submeter as concepções latentes no imaginário dos discentes à luz da Teoria Crítica do Currículo, da pedagogia emancipatória e da sociologia materialista de Clóvis Moura, desvela-se o verdadeiro papel histórico que o sistema educacional tem cumprido na manutenção ou no tensionamento da hegemonia de classes no Brasil.

A partir do rigor metodológico, que garantiu o absoluto sigilo e o anonimato dos futuros docentes por meio da codificação alfanumérica (variando de Discente 01 a Discente 30), a análise consolidou-se em um perfil diagnóstico da turma e na emergência de três categorias centrais que mesclam a realidade vivida e a interpretação teórica estrutural.

3.1 Perfil sociodemográfico da amostra: o lugar material dos sujeitos

O primeiro movimento analítico consistiu em delimitar a materialidade do lugar social ocupado pelos participantes, uma vez que a Análise de Conteúdo pressupõe que o discurso não é neutro, mas fortemente ancorado nas condições de existência de quem o profere. O delineamento quantitativo revelou uma turma com idades variando predominantemente entre 18 e 32 anos, abarcando também representantes de faixas etárias mais maduras (chegando aos 52 anos de idade). A expressiva prevalência do gênero feminino (cerca de 80% da amostra) ratifica a histórica feminização inerente à carreira pedagógica.

No quesito de autodeclaração étnico-racial, pautada nos critérios oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a ampla maioria da turma identifica-se como negra (somando-se as autodeclarações de pardos e pretos). Contudo, o indicador empírico mais contundente e decisivo para a análise do currículo vivido reside na origem escolar: a totalidade absoluta (100%) dos participantes investigados é egressa do sistema público de ensino na Educação Básica. Trata-se, portanto, de uma amostra composta majoritariamente por mulheres pretas e pardas cujas trajetórias de vida e escolarização foram forjadas no semiárido nordestino. O perfil indica que as narrativas analisadas a seguir são elaboradas do ponto de vista de quem habita as margens da estrutura social, o que confere peso específico e vivencial às suas denúncias sobre a falência das políticas de letramento racial na escola.

3.2 Categoria 1 – O racismo lido como mecanismo de marginalização estrutural e expropriação territorial (e suas contradições)

A primeira categoria analítica consolidou os núcleos de sentido emitidos pelos discentes acerca da dinâmica do racismo na sociedade brasileira e da situação contemporânea dos povos indígenas. Para a apreensão destes dados, os estudantes foram convidados a responder a três questionamentos centrais: "Você acredita que o racismo e a discriminação contra povos indígenas são problemas relevantes no Brasil hoje?"; "Na sua compreensão, o que significa racismo estrutural?" e "Como você entende a situação atual dos povos indígenas no Brasil?".

O mapeamento rigoroso destas respostas revelou um dado promissor para a formação inicial: a maioria dos ingressantes afasta-se da visão do racismo como um mero infortúnio comportamental. Os estudantes definem o fenômeno através de expressões que denotam perpetuidade, descrevendo-o como algo *"enraizado na sociedade"* (Discente 01) e que, *"por mais que a sociedade possa evoluir, sempre vai existir e [é] hereditário"* (Discente 23). A sofisticação dessa leitura empírica avança quando identificam a seletividade dos privilégios estatais, diagnosticando que a estrutura invisível atua de modo que *"favorece alguns grupos"* (Discente 14), gerando *"falta de recursos para a população citada"* (Discente 02) e a *"falta de oportunidade a uns e outros não devido a divisão e preconceito por raça"* (Discente 13).

Ao associarem a discriminação à escassez histórica de recursos, à iniquidade de renda e à manutenção de privilégios, esses estudantes alinham-se empiricamente às rigorosas premissas teóricas de Clóvis Moura (1988). Para o referido sociólogo, a dinâmica das relações raciais no Brasil não se fundamenta em atitudes individuais isoladas, mas constitui-se como uma tecnologia inerente e ativa da formação do capitalismo dependente. O racismo atua como engrenagem elaborada para marginalizar a força de trabalho da população negra e justificar a rígida divisão de classes. A constatação dos discentes de que a exclusão atua em um formato normatizado ilustra sociologicamente o conceito de racismo estrutural delineado por Silvio Almeida (2019), confirmando que a discriminação permeia a economia e opera pelas costas dos indivíduos, consolidando-se como o sustentáculo da normalidade institucional do Estado.

Essa mesma consciência estrutural repete-se quando os participantes são provocados a refletir sobre a realidade dos povos indígenas. As unidades de sentido romperam com o estereótipo do "índio do passado", adentrando o violento debate da expansão do capital. Uma das respondentes, calcada nos modos de produção, afirmou que na *"sociedade capitalista [...] existe mais a briga por espaço e por terra, com discriminação é que os que tinham dinheiro, passaram a invadir as terras indígenas"* (Discente 27). O cenário de usurpação é ratificado por denúncias contra *"a demarcação de terras e reconhecimento ilegal"*, enfatizando o sofrimento contemporâneo causado pelo *"garimpo ilegal"* (Discente 05). Tais falas atestam a compreensão da expropriação contínua dos meios de sobrevivência originários descrita por Moura (1994).

Contudo, o rigor da Análise de Conteúdo exige iluminar também as contradições do *corpus*. O mapeamento revelou um núcleo minoritário de respostas contrapostas que evidenciam fragilidade conceitual. Uma parcela dos estudantes reduz o racismo à esfera estritamente interpessoal ou moral, internalizando-o como um traço de caráter: *"Algo que já está dentro de você"* (Discente 15). Outros reduzem a opressão a um desnível superficial de posses: *"quando alguém que tem mais que outros, e acaba excluindo o da sociedade"* (Discente 27). O esvaziamento atinge seu limite na resposta de quem declara abertamente: *"Não sei informar"* (Discente 30). Sobre a questão indígena, esse núcleo mantém visões passivas, limitando-se a dizer que sabem *"O básico apenas"* (Discente 11) ou que os indígenas são *"vistos apenas de um olhar como os povos nativos e escravizados"* (Discente 15). Esses "casos desviantes" provam que a ausência de uma base materialista na Educação Básica deixa parcelas da juventude reféns de compreensões liberais e individualizantes, exigindo dos cursos de nível superior uma imediata intervenção de nivelamento teórico para o desmascaramento metódico dessa ideologia dominante.

3.3 Categoria 2 – As memórias do currículo hegemônico e a folclorização episódica das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08

O segundo eixo de análise e discussão voltou-se inteiramente para as memórias dos estudantes relativas ao currículo efetivamente vivido. Neste bloco, os discentes foram instigados pelas seguintes perguntas direcionadoras: "Como a história e cultura afro-brasileira foram trabalhadas na sua trajetória escolar?" e "E como a história e cultura indígena foram abordadas?".

O cruzamento dos dados formou um cenário de esvaziamento sistêmico da legislação antirracista. O primeiro padrão metodológico denunciado pelas memórias discentes consistiu na restrição cronológica e na extrema superficialidade. A burocratização do conhecimento histórico foi exposta por discentes que avaliaram as estratégias de seus antigos professores com termos de repulsa, como *"Algo bem copia e cola. Superficial"* (Discente 11) ou apenas abordagens *"induzidas nas aulas da base comum"* de forma periférica (Discente 01). A restrição ao calendário comemorativo fica evidente quando relatam que o assunto só era evocado *"Apenas no dia da consciência negra"* (Discente 10).

O segundo padrão identificado desvela o apagamento histórico ativo e a primazia da visão do colonizador europeu. A invisibilização do protagonismo negro e nativo foi sinalizada por narrativas que denunciaram que o tema *"era mal comentado, falava mais sobre como era a colonização bolada aos portugueses"* (Discente 05). Esse viés de subalternidade passiva repete-se na fala de estudantes que afirmaram ter estudado os povos subalternizados apenas *"no contexto de colonização"* (Discente 23) ou *"de forma a ser representada como algo apenas no passado"* (Discente 15).

Os relatos dos alunos encontram amparo e explicação direta na Teoria Crítica do Currículo teorizada por Tomaz Tadeu da Silva (1999). Para o autor, o currículo não é o lugar de repasse de fatos universais, neutros e desinteressados, mas um território central de disputa de poder, estreitamente atrelado a quem detém a narrativa e a autoridade para validar o que é ou não considerado conhecimento legítimo. Sob a ótica moureana, o apagamento histórico relatado no cotidiano escolar cumpre uma função utilitária e estratégica para as classes dominantes: ocultar a longa trajetória de insurgência e de práxis política das populações subalternizadas (a exemplo da quilombagem e das históricas resistências indígenas), fixando esses sujeitos no

imaginário social contemporâneo sob a condição exclusiva de subalternidade ou folclore.

A abordagem "cópia e cola" vivenciada corrobora fortemente as assertivas de Kabengele Munanga (2005). O antropólogo adverte que as instituições educacionais, sendo produtos diretos de uma tradição eurocêntrica e colonial, tendem a reproduzir, sem a necessidade de uma intervenção consciente, as ideologias que mantêm a estrutura hierárquica intacta. Os dados demonstram que a mera existência da obrigatoriedade legal não foi suficiente para desestabilizar o daltonismo cultural da escola pública, provando que as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 esbarram no profundo déficit epistemológico dos currículos de formação dos professores que a antecederam.

13

3.4 Categoria 3 – A exigência de práxis docente frente à insegurança profissional e o rechaço à educação bancária

A terceira e última categoria analítica condensa a principal contradição vivenciada por esses sujeitos em seu rito de passagem para o Ensino Superior. Para delinear as percepções deste eixo formativo, o questionário apresentou as seguintes indagações: "Você já presenciou ou vivenciou situações de discriminação racial ou contra povos indígenas na escola? Como a instituição reagiu?"; "Por que você considera importante (ou não) que o curso de Pedagogia discuta questões raciais e indígenas?" e "Você se sente preparado(a), neste momento, para lidar com situações de racismo ou discriminação indígena?".

Os resultados demonstram que os discentes chegam à universidade reconhecendo que o racismo é um problema letal presente no cotidiano escolar (Categoria 1), contudo, trazem lacunas cognitivas e metodológicas significativas decorrentes da abordagem hegemônica recebida na Educação Básica (Categoria 2). Esse descompasso formativo converte-se em um sentimento coletivo de profunda insegurança quanto ao futuro exercício da profissão docente.

A ausência de letramento racial e de preparo das equipes pedagógicas para mediar conflitos dessa natureza é diagnosticada a partir das violências relatadas na própria escola que frequentaram. A banalização da injúria racial aparece em situações

de ofensas diretas, onde a intervenção limitou-se à moralidade infantil, como no caso descrito por uma estudante: *“Teve uma vez que um colega chamou a outra de cabelo pixaim. A professora mandou ele pedir desculpa e depois continuou a aula e ninguém conversou mais sobre isso”* (Discente 20)

Outros relatos indicam respostas institucionais igualmente omissas e apaziguadoras: *“já vi comentários sobre a cor dos outros e o jeito de falar aí a professora mandava parar e dizia que era falta de respeito, mas nunca teve uma aula sobre isso não”* (Discente 06)

A resolução centrada apenas em “pedir desculpa” de forma forçada escancara a incapacidade histórica das instituições escolares de lidar com o racismo como uma grave violação de direitos e como expressão concreta de relações desiguais de poder. Confrontados com a responsabilidade futura de atuar em salas de aula pluriétnicas e de evitar a reprodução desse ciclo de silenciamentos, os ingressantes assumem uma postura de autocrítica.

O levantamento evidenciou que a maioria declara não se sentir preparada, neste momento inicial do curso, para conduzir a ERER. Esse reconhecimento aparece de forma explícita nas narrativas: *“Agora eu não mim [sic] sinto preparada, porque na escola quase não estudei isso. Sei que é importante, mas não sei como agir se acontecer uma situação dessas na minha vez”* (Discente 08); *“Acho que ainda preciso aprender muito sobre o assunto. A gente escuta falar de racismo, mas não aprende como reagir”* (Discente 13); *“Eu mesmo fiquei muito distante desse tema na escola, eu nunca aprofundei nem pensei como lidar com isso na prática”* (Discente 16).

Entretanto, do ponto de vista analítico, a admissão do despreparo não significa desinteresse ou imobilismo passivo. Ao contrário, os discentes associam a urgência da temática à própria responsabilidade profissional docente, depositando na Instituição Educacional a tarefa de preencher o abismo cognitivo, como evidencia a seguinte fala: *“Eu considero importante discutir isso na Pedagogia porque vamos trabalhar com crianças diferentes, de várias realidades. Se a gente não aprender aqui, vai repetir o que aconteceu com a gente na escola”* (Discente 23).

O incômodo coletivo com o déficit herdado da Educação Básica e a recusa frontal à alienação do trabalho docente culminam em um clamor latente por uma

pedagogia crítica. Essa inquietação atinge seu clímax analítico na narrativa de uma jovem discente de 19 anos, cuja reflexão encerra a presente seção desvelando a mais profunda expectativa da turma em relação à licenciatura no IFCE: *“Se a gente virar professor e acontecer um caso de racismo na sala, o que vamos fazer? Fingir que não vimos? Eu não quero ser só alguém que passa conteúdo. Quero saber orientar meus alunos quando surgir esse tipo de situação”* (Discente 14).

A urgência revelada frente ao risco de *“repetir o que aconteceu”* clama por uma práxis que ressoa perfeitamente as premissas elaboradas por Paulo Freire (1992; 2019). O medo discente de *“fingir que não vimos”* e de se tornar *“só alguém que passa conteúdo”* representa a recusa consciente e material àquilo que Freire conceituou como *“educação bancária”*, um modelo de ensino de caráter puramente técnico, vertical e domesticador, desenhado para adaptar o sujeito oprimido à estrutura de dominação em vez de instrumentalizá-lo para transformá-la.

Desse modo, a indignação empírica extraída das aspas discentes confirma que a superação da insegurança profissional inicial requer que o curso atue de forma incisiva no redimensionamento cognitivo e político desses sujeitos, conforme defendido por Nilma Lino Gomes (2017). O Ensino Superior possui o dever incontornável de oferecer o arcabouço metodológico e bibliográfico necessário para transformar a recusa de ser *“só alguém que passa conteúdo”* em uma autêntica e contundente capacidade científica e intencional de intervenção pedagógica, forjando educadores comprometidos com a descolonização do saber.

4 Considerações finais

O presente estudo cumpriu seu objetivo diagnóstico ao analisar as percepções, as memórias escolares e as expectativas de estudantes ingressantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *campus* Canindé, acerca das questões étnico-raciais e indígenas. A investigação revelou contradições entre a realidade material dos sujeitos, sua consciência inicial das opressões e as lacunas de letramento racial herdadas do currículo escolar.

A primeira constatação central reside na materialidade do perfil dos ingressantes (majoritariamente mulheres negras, egressas do sistema público) e em suas leituras de mundo. O diagnóstico demonstrou que grande parte desses estudantes já compreende o racismo para além do limite do preconceito interpessoal. Alinhando-se empiricamente à sociologia materialista de Clóvis Moura, identificam-no como uma engrenagem que oprime a população negra e expropria os territórios indígenas, atuando ativamente como mantenedora das desigualdades. Contudo, ao confrontar essa consciência com suas trajetórias, o estudo atestou falhas sistêmicas na implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Básica. O currículo vivido operou frequentemente pelo apagamento histórico, destituindo esses grupos de sua historicidade política e privando os futuros educadores de uma base conceitual sólida.

É precisamente desse abismo formativo que emerge o achado empírico mais desafiador para a formação docente inicial: o profundo sentimento de insegurança profissional, acompanhado, de forma dialética, por uma forte recusa à alienação do trabalho. O temor expressado pelos estudantes de virarem "só alguém que passa conteúdo" e o medo de "repetir o que aconteceu" nas escolas em que estudaram constituem um desejo direto por uma pedagogia emancipatória. Essa inquietação exige do Ensino Superior uma práxis que assuma um compromisso político e intencional contra a "educação bancária", instrumentalizando esses sujeitos para o enfrentamento antirracista.

Tais evidências atestam que a efetiva materialização da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Básica está umbilicalmente atrelada à matriz formativa universitária. Como resultado deste diagnóstico, impõe-se que o curso de Pedagogia, em especial, e as licenciaturas, de modo geral, precisem conferir absoluta centralidade à formação em ERER. A superação das lacunas formativas exige que as instituições de ensino superior abandonem a superficialidade das ações episódicas, comemorativas ou restritas a disciplinas optativas, assumindo a ERER como um eixo estruturante, transversal e epistemológico de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Somente ao descolonizar o próprio currículo, as

instituições de nível superior forjarão educadores munidos teoricamente e politicamente para a desconstrução das hierarquias raciais no chão da escola.

Destaca-se, ademais, a contribuição original desta pesquisa ao se debruçar sobre o processo de interiorização do ensino superior, via Institutos Federais. Documentar as percepções e as lacunas de letramento racial de sujeitos interioranos fornece indicadores empíricos inéditos sobre os limites estruturais das políticas antirracistas do Estado, gerando subsídios diretos e localizados para o aperfeiçoamento das licenciaturas no âmbito dos Institutos Federais.

Por fim, em atendimento ao rigor científico, faz-se necessário demarcar as limitações metodológicas deste estudo. Por caracterizar-se como uma pesquisa qualitativa de corte transversal, com uma amostra delimitada a uma única coorte de ingressantes em um *campus* específico, os resultados aqui expressos consistem em um retrato aprofundado do "ponto de partida" formativo local, não pretendendo produzir generalizações estatísticas para todo o país.

Exatamente em virtude dessa limitação inerente aos diagnósticos transversais, propõe-se como desdobramento investigativo futuro a realização de um estudo longitudinal. Reavaliar esse mesmo grupo de estudantes ao final de sua jornada acadêmica permitirá mensurar, de forma efetiva, se a centralidade curricular almejada foi capaz de preencher o déficit educacional evidenciado, convertendo o temor e a insegurança iniciais em uma práxis docente emancipatória e consolidada.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

AMARANTE, Karolina Carvalho do; RODRIGUES, Gilberto César Lopes. O lugar da educação das relações étnico-raciais na formação docente: análise nos cursos de pedagogia de universidades públicas federais no estado do Pará. **SciELO Preprints**. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5284>. Acesso em: 07 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BRASIL. **Lei 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, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

18

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com participantes. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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 e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9vRxhL8qTN7xPyjQfhYj7qz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro**. São Paulo: Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Mariana Martha de Cerqueira. **Pedagogia a lápis cor de pele**: educação das relações étnico-raciais em cursos de pedagogia de universidades públicas localizadas no estado de São Paulo. 2021. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/7352572c-72c7-4795-9703-07c177b8d9d5/content> Acessado em: 07 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

ⁱ **Lourdes Rafaella Santos Florencio**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2882-2968>
IFCE, *campus* Canindé e o Curso de Licenciatura.

Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Licenciada em História pela URCA e em Pedagogia pela FAIBRA. Professora do IFCE, *campus* Canindé. Coordenadora do NEABI e líder do Grupo de Pesquisa GERAGENTE

Contribuição de autoria: A autora foi responsável pela concepção e delineamento do estudo, definição do referencial teórico, realização da pesquisa documental e bibliográfica, análise e interpretação dos dados, redação do manuscrito, revisão e aprovação final da versão submetida.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2708948975927122>

E-mail: lourdes.florencio@gmail.com

Editora responsável: Arlene Stephanie Menezes Pereira Pinto

Recebido em 10 de abril 2023.

Aceito em 17 de maio de 2023.

Publicado em 19 de junho de 2023.

Como citar este artigo (ABNT):

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos. Educação das relações étnico-raciais na formação inicial em pedagogia: estudo diagnóstico no IFCE, *campus* Canindé. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 4, n. 1, 2023.