



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO

Shyrlene Bezerra dos Santos

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO  
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC – CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
(2004-2018):  
PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O RACISMO INSTITUCIONAL**

Florianópolis

2020

Shyrlene Bezerra dos Santos

**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO  
INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA – IFSC – CAMPUS FLORIANÓPOLIS  
(2004-2018):  
PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O RACISMO INSTITUCIONAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade Federal de Santa  
Catarina para a qualificação ao título de Mestre em  
Educação.

Orientador: Prof. Ademir Valdir dos Santos, Dr.

Florianópolis

2020

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC**

Bezerra, Shyrlene

A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA - IFSC - CAMPUS FLORIANÓPOLIS (2004-2018):PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE O RACISMO INSTITUCIONAL / Shyrlene Bezerra; orientador, Ademir Valdir Santos, 2020.194 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Lei 10639/03;. 3. racismo institucional;. 4. educação científica e tecnológica;. 5. Instituto Federal de Santa Catarina.. I. Santos, Ademir Valdir . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Shyrlene Bezerra dos Santos

**A implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC – Campus Florianópolis (2004-2018): perspectivas Docentes sobre o racismo institucional.**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado no exame de defesa por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos

Orientador\ EED/CED/UFSC

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Márcia Marques Santos

Examinadora\ DPEAD/UDESC

Prof. Dr. Victor Julierme Santos da Conceição

Examinador\ CA/CED/UFSC

Prof.(a) Dr.(a) Fabio Machado Pinto

Suplente – MEN/CED/UFSC

Certificamos que esta é a **versão final de defesa** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

---

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação

---

Prof. Dr. Ademir Valdir dos Santos.

Orientador

Florianópolis, 2020.

Às mulheres fortes da minha existência que fazem tudo isso fazer sentido. À minha mãe Rosilda Bezerra, meu alicerce e força vital, mulher aguerrida de muitas fés, histórias e lutas, agradeço pela cumplicidade por me ouvir e por me lembrar tantas vezes de que tudo daria certo; A minha irmã Charlene que nunca deixou de estar ao meu lado, não importando a distância. Minha alma gêmea nesse universo, somos parceiras, amigas confidentes e sonhamos juntas com uma vida melhor e com um mundo mais justo e igualitário para todes! Obrigada por tudo, por toda a sua imensidão. Eu não conseguiria ter chegado até aqui, se não fossem vocês.

Dedico

## AGRADECIMENTOS

No fechamento de um ciclo muitas pessoas, mãos e vozes se fazem presentes. Há muito a agradecer, são muitas as pessoas que compartilharam comigo essa minha jornada de vida e acadêmica e contribuíram sem limites para a minha formação como ser humano. Inicialmente, agradeço a Deus, inteligência superior, força inexplicável que me amparou diversas vezes, sobretudo, nessa reta final de construção desse trabalho e me fez ter a certeza que não ando só, estou super bem acompanhada.

Agradeço aos familiares e amigas que, mesmo sem compreender esse processo, contribuíram para que ele prosseguisse especialmente, Paulo Victor e Natasha, meus irmãos queridxs sempre ao meu lado, ainda quando eu não gostaria de estar. Agradeço, pelos cuidados e também pela enorme paciência!

Agradeço ao meu orientador Ademir Valdir dos Santos, que acreditou na minha pesquisa quando era ainda só um projeto. Agradeço, sobretudo pela confiança depositada em mim. E também pela generosidade e comprometimento com a docência. Agradeço ainda sua paciência e sensibilidade que teve comigo diante de todos os contratempos durante a realização deste trabalho.

Agradeço aos professores e professoras do Instituto Federal de Santa Catarina (Câmpus Florianópolis), que gentilmente aceitaram colaborar com a pesquisa. Em especial a Assessoria de Ciências Humanas, pelo apoio e gentileza com que me acolheram contribuindo na realização deste estudo.

A Liliane Stelzenberger meu primeiro encontro no IFSC agradeço imensamente pelo acolhimento por todos os ensinamentos e trocas compartilhadas.

A Karine Pereira pelo apoio e incentivo durante a minha jornada acadêmica. Foram muitas discussões e indicações preciosas de textos regadas a sorrisos, bebidas e comilanças.

Ao querido Viegas Fernandes, amigo intelectual por sua generosidade e estímulo.

À querida Jaqueline Tondato Sentinelo (Jaque) pessoa linda e admirável agradeço pelo acolhimento e risos compartilhados e também pelas muitas caronas no final do expediente.

Ao Marival Coan, Márcio Moreira e Denise Araújo, obrigada por de algum modo me auxiliarem para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

À professora Milena Brandão pela disponibilidade e atenção sempre que precisei.

Aos professores Victor Julierme, Vera Márcia Marques, por aceitarem o convite e se disporem a dialogar com esta pesquisa e também pelas consistentes sugestões feitas na qualificação do projeto de dissertação.

Às amigas da “velha guarda”, Riane Souza e Raquel Almeida que estão distantes, mas que me apoiam sempre e que me ouviram quando mais precisei.

Aos amigos queridos que mesmo distantes estiveram na torcida emanando suas energias Carlos Martins, Alexandre, Nionaira, George Pinheiro, Eliene Barroso, Glécia Sousa, William Sousa, Márcia Carvalho, Edelson Barros e Silvinha Oliveira.

Ao querido Luciano, pelo estímulo e carinho. Perdi o contato com Luciano, embora ele sempre tenha ocupado lugar especial em minhas lembranças. Meu amigo negro e professor incentivador.

À Tatiana Mendes pelo grande incentivo e também por me fazer acreditar em mim, ainda quando eu mesma duvidava que o sonho do mestrado poderia se concretizar.

Agradeço às queridas companheiras Karol Pimentel, Christiane Dias e Danielle Sousa pela humanidade, paciência e acolhida nessa realidade que tanto me assustava.

Agradeço ao querido Luís Felipe, pelos compartilhamentos acadêmicos e por sua gentileza sem limites.

Agradeço ainda aos colegas do mestrado, Diogo, Samoel Raulino, Luís Alexandre, Débora Schutz, Juliana, Darlam da Silva, Roberta Muniz, Marlise, Etelvino Guila, Elizabeth, Nicolás, e Gabriela Domé, por todas as dúvidas, aprendizados, angústias e risos compartilhados ao longo desse processo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela bolsa de mestrado concedida, que possibilitou a realização desta pesquisa, me dando a tranquilidade necessária para estudar.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE especialmente a Karine, pela presteza e profissionalismo com que sempre me atendeu.

A essas pessoas tão especiais que entraram na minha vida na hora certa, enviadas do plano divino para me orientar e seguir firme na minha caminhada, agradeço por todo o cuidado e também pelos valiosos ensinamentos. Mariana Alves, Camille Leandro, Suzanne, Martha, Martina Kostolowicz, Joseane Pacheco, Lilian Monteiro e Geralda da Silva. Como canta Zeca Pagodinho “Na hora que a gente menos espera/No fim do túnel aparece uma luz/ Para ajudar carregar nossa cruz”.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação, especialmente a linha de Sociologia e História da Educação, com os quais compartilhei diferentes aprendizagens.



“Não vos conformeis com este mundo, mas buscai forças para transformai-vos pela renovação da vossa mente” Todos nós na academia e na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais e a sociedade de tal modo que nossa maneira de viver ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e do nosso amor pela liberdade. (HOOKS, 2013, p. 50).

## RESUMO

Este estudo tem por objeto a implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC - campus Florianópolis, considerando como recorte histórico o período de 2004 a 2018. Para esse propósito, se apoia em pressupostos que defendem a desconstrução da ambiguidade do racismo brasileiro, que se manifesta através do histórico movimento de afirmação *versus* negação, bem como do racismo estrutural. O objetivo geral é analisar, sob perspectivas docentes, os processos didático-pedagógicos para implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), campus Florianópolis. Além disso, objetiva fomentar a autorreflexão e o debate sobre a importância de uma educação inclusiva, que contemple as diferenças sociais, sobretudo relacionadas à questão racial na educação científica e tecnológica. E busca contribuir com a história e cultura afro-catarinense, brasileira e africana, no intuito de potencializar a implementação da Lei 10639/03, nos currículos escolares e acadêmicos da instituição educativa. Quanto à metodologia, foi formado um grupo focal com quatro docentes, especificamente das disciplinas de Artes, História, Língua Portuguesa e Sociologia. Além disso, está embasada em pesquisa documental, utilizando como fontes os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados, bem como os planos de ensino, considerando o teor de ementas, objetivos, metodologias e referenciais bibliográficos. Os resultados indicam tentativas institucionais, com reflexos na prática docente, de incorporação dos ditames legais da Lei 10 639/03. Foram detectadas peças da legislação do IFSC - campus Florianópolis - que atendem à legislação, assim como práticas pedagógicas e outras atividades curriculares em que os docentes avançam na oferta de uma educação antirracista. Os professores também indicaram a importância e a necessidade de investimentos na formação docente e da disponibilização de materiais atualizados, que tratem, sob perspectiva antirracista, da história e cultura afro-brasileira, da cultura e do povo negro, assim como da formação de uma consciência negra – todos esses aspectos preconizados pela Lei 10.639/03.

**Palavras-chave:** Lei 10639/03; racismo institucional; educação científica e tecnológica; Instituto Federal de Santa Catarina.



## ABSTRACT

This study has as subject the implement of the Law 10,639 / 03 in the Integrated Technical Courses of the Federal Institute of Santa Catarina - IFSC – campus Florianópolis, considering the period from 2004 to 2018 as a historical outline. For this purpose, it is based on assumptions that defend the deconstruction of the ambiguity of Brazilian racism, which is manifested through the historic movement of affirmation versus negation, as well as structural racism. The general objective is to analyze, from the perspective of teachers, the didactic-pedagogical processes for the implementation of Law 10.639 / 03 in the integrated technical courses of the Federal Institute of Santa Catarina (IFSC), Florianópolis campus. In addition, it aims to encourage self-reflection and debate about the importance of an inclusive education, which contemplates social differences, especially related to the racial issue in scientific and technological education. And it seeks to contribute to Santa Catarina, Brazilian and African history and culture, in order to enhance the implementation of Law 10639/03, in the school and academic curricula of the educational institution. As for the methodology, a focus group was formed with four teachers, specifically from the disciplines of Arts, History, Portuguese Language and Sociology. In addition, it is based on documentary research, using as sources the Pedagogical Political Projects of the Integrated Technical Courses, as well as the teaching plans, considering the content of the course programs, objectives, methodologies and bibliographic references. The results indicate institutional attempts, with repercussions on teaching practice, to incorporate the legal dictates of Law 10 639/03. Parts of IFSC legislation - campus Florianópolis - were detected that comply with the legislation, as well as pedagogical practices and other curricular activities in which teachers advance in offering anti-racist education. Teachers also indicated the importance and the need for investments in teacher training and the availability of updated materials, which, from an anti-racist perspective, deal with Afro-Brazilian history and culture, black people and culture, as well as the formation of conscience black - all these aspects recommended by Law 10.639 / 03.

Keywords: Law 10639/03; racism; scientific and technological education; Federal Institute of Santa Catarina.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dados estatísticos sobre Sexo e Faixa Etária dos estudantes do cursos técnico integrado campus Florianópolis.....	114
Figura 2 - Dados estatísticos sobre Cor e Renda Familiar dos estudantes do cursos técnico integrado campus-Florianópolis.....	117



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa. Dados compilados a partir da realização do grupo focal.....	105
Quadro 2 - Composição dos Docentes campus Florianópolis.....	106
Quadro 3 - Universidades que oferecem nos Cursos de Licenciaturas Disciplinas ou conteúdos relativos à educação das relações étnico-raciais .....	151





## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNE Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
CEFETs Centro Federal de Educação Tecnológica  
CERFEAD Centro de Referência em Formação e Educação a Distância  
CEPE Colegiado de Ensino Pesquisa e Extensão  
DEPEN Departamento Penitenciário Nacional  
DHESCAS Direitos Humanos Econômicos Culturais Ambientais e Sexuais  
EAD Educação a Distância  
ENEM Exame Nacional do Ensino Médio  
EMI Ensino Médio Integrado  
ETFs Escola Técnica Federal  
EPT Educação Profissional e Tecnológica  
FAPESPA Fundação do Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa do Estado do Pará  
FIC Formação inicial e continuada  
FHC Fernando Henrique Cardoso  
FREC Fórum Regional de Educação do Campo do sul e sudeste do Pará  
GF Gupo Focal  
GT Grupo de Trabalho  
GTI Grupo de Trabalho Interministerial  
HGA *História Geral da África*  
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFSC Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina  
IPEA *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada*  
IES Instituições de Ensino Superior  
LDB Lei de Diretrizes e Bases  
LGBT Lésbica Gays Bissexuais Transexuais, Travestis e Transgêneros  
ME Matrícula Equivalente  
MEC Ministério da Educação  
MMIJDH Ministério das Mulheres da Igualdade Racial da Juventude e dos Direitos Humanos  
NEABs Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

ONU Organização das Nações Unidas  
PDI Plano de Desenvolvimento Institucional  
PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais  
PPCs Projetos Pedagógicos dos cursos  
PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação  
PRMPA Procuradoria da República de Marabá\Pará  
PT Partido dos Trabalhadores  
PROEJA Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica de Jovens e Adultos  
PU Projovem Urbano  
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão  
SEPPIR Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
STF Supremo Tribunal Federal  
SETEC Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
UC Unidades Curriculares  
UDESC Universidade do Estado de Santa Catarina  
UEM Universidade Estadual de Maringá  
UFMG Universidade Federal de Minas Gerais  
UFOP Universidade Federal de Ouro Preto  
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina  
UNIPOP Universidade Popular



## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>2.</b>	<b>A PROMULGAÇÃO DA LEI 10.639/03: ENTRE AVANÇOS E LIMITAÇÕES</b>	<b>33</b>
	TERMOS E CONCEITOS PARA ENTENDER AS QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL	47
	PERSPECTIVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03	56
<b>3.</b>	<b>PERSCRUTANDO NA INSTITUIÇÃO: QUESTÕES METODOLÓGICAS</b>	<b>61</b>
3.1	A METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO GRUPO FOCAL	63
3.2	QUEM SÃO OS DOCENTES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL?	65
3.3	CAMPO DA PESQUISA E A SUA CARACTERIZAÇÃO	67
3.4	DESCRIÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO CÂMPUS FLORIANÓPOLIS: QUESTÕES ÉTNICAS E IDENTITÁRIAS	72
3.5	APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOCUMENTAL	85
3.6	O QUE MAIS DIZEM E PENSAM? EM FOCO O GRUPO DE DISCUSSÃO	96
3.6.1	Formação	97
3.6.2	A atuação dos professores do IFSC sob perspectiva antirracista	104
3.6.3	O lugar da questão racial nos currículos da instituição IFSC	112
3.6.4	Material Didático: ainda um entrave na prática pedagógica	125
<b>4.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>138</b>
	APÊNDICE A – Transcrições	145

## INTRODUÇÃO

Este estudo se pauta na perspectiva da História e Sociologia da Educação, tendo como tema central a implementação da Lei 10.639/03 – que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 para incluir nos currículos da rede pública e privada a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana -, nos cursos técnicos integrados<sup>1</sup> do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC (campus Florianópolis) e possui como recorte histórico o período de 2004 a 2018. Nesse sentido, pretende-se refletir sobre as mudanças das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei 10.639/03 e, para esse propósito, ancoramo-nos inicialmente nos pressupostos teóricos de Munanga (2004) e Gomes (2005), os quais defendem a necessidade de desconstruir a ambiguidade do racismo brasileiro, que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação. Assim, Gomes (2005, p.46) anuncia que:

Lamentavelmente, o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país.

Nesse sentido, a autora aprofunda a sua reflexão e apresenta exemplos que nos ajudam a ampliar o entendimento em relação à ambiguidade do racismo brasileiro, questionando: haveria racismo sem racistas?

A campanha intitulada “Onde você guarda o seu racismo?” realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo apresenta uma reflexão que poderá nos ajudar a entender melhor como se dá a contradição inerente ao racismo brasileiro. Segundo ela: “as pesquisas de opinião pública revelam que 87% da população reconhecem que há racismo no Brasil. Mas 96% dizem que não são racistas. Assim, chegamos a um dos pontos-chave da nossa campanha: existe racismo sem racista?<sup>2</sup>”. (GOMES, 2005, p. 46-47).

---

<sup>1</sup> O curso técnico integrado, também chamado de ensino médio técnico, oferece a formação geral de forma integrada à formação profissional. No IFSC, o aluno tem as disciplinas do currículo normal do ensino médio e as específicas do curso técnico escolhido. A duração é de três ou quatro anos, dependendo de cada curso ou campus (IFSC, 2015). No caso dos cursos técnicos integrados do Campus Florianópolis, estes possuem 4 anos de duração.

<sup>2</sup> A campanha “Onde você guarda o seu racismo?” é realizada pela iniciativa Diálogos Contra o Racismo que reúne mais de 40 instituições da sociedade civil na luta pela igualdade racial no Brasil. O seu objetivo é estimular o diálogo e a troca de ideias, incentivar mudanças de pensamentos, hábitos e atitudes, além de

Diante deste cenário, podemos citar também outra inscrição do pensador e sociólogo Florestan Fernandes, um dos pioneiros a desvelar a realidade social brasileira, que aponta em seu livro *O negro no mundo dos brancos*, a clássica expressão “O brasileiro tem preconceito de ter preconceito”. Neste aspecto, podemos insinuar que há uma contradição profunda no racismo, pois, embora este seja identificado, ele é insistentemente negado por parte da população, conforme atestam as pesquisas supracitadas.

Daí a preocupação quando se destaca o caráter insidioso do racismo, pois essa sua particularidade, em boa medida, corrobora para que não avancem políticas públicas e sociais específicas de combate às práticas racistas, ainda persistentes no cenário social. Numa visão que ratificamos: “quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a lamentável existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros” (GOMES, 2005, p. 47). Por esta razão, acreditamos ser importante discutir o cumprimento da Lei 10.639/03, pois esta inspira o debate e nos auxilia a pensar algumas possibilidades para a desconstrução dessa chaga social.

O objetivo geral do trabalho é analisar, sob perspectivas docentes, os processos didático-pedagógicos para implementação da Lei 10.639/03 nos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), câmpus Florianópolis. Além disso, intenta-se com a pesquisa fomentar a autorreflexão e o debate sobre a importância de uma educação inclusiva, que contemple as diferenças sociais, sobretudo relacionadas à questão racial na educação científica e tecnológica<sup>3</sup>. Ademais, objetiva-se também contribuir com a história e

---

estimular o compromisso com a igualdade. Ela tem a missão de combinar propostas de mudanças e atitudes com a divulgação consistente de informações nos meios de comunicação. Afinal, o racismo é entrave para a consolidação de uma sociedade mais justa e democrática, na qual todas as pessoas sejam realmente cidadãs. Para saber mais acesse: <[www.dialogoscontraoracismo.org.br](http://www.dialogoscontraoracismo.org.br)> (GOMES, 2005, p. 47).

Ainda de acordo com esse raciocínio podemos mencionar outras pesquisas que atestam essa contradição da peculiaridade do racismo brasileiro, como a pesquisa realizada em 1995 pelo Datafolha que constatou que 89% dos entrevistados disseram que no Brasil havia preconceito de cor em relação aos negros e paradoxalmente, 88% dos mesmos entrevistados afirmaram que não tinham preconceito em relação aos negros. Em 2003, outra pesquisa, obtida pela Fundação Perseu Abramo colheu que 91% dos entrevistados reconheciam que existia preconceito de cor em desfavor dos negros, porém 96% negaram que eram preconceituosos em relação aos negros. [www.fpa.org.br](http://www.fpa.org.br). (SCHUCMAN, 2014).

<sup>3</sup> De acordo com a pesquisa realizada por Laura Fernanda Rodrigues da Rocha intitulada: *A Implementação da Lei n.º. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, a autora sinaliza que a referida Lei ainda se encontra em um processo gradual de implantação na Rede Federal de Educação Profissional, bem como a temática da educação étnico-racial apreendida pela Lei se apresenta com baixa institucionalização. Esse diagnóstico anunciado pela autora foi feito partir da análise da grande maioria dos PDIs dessas instituições (ROCHA, 2015, p. 105).

cultura afro-catarinense, brasileira e africana, no intuito de potencializar a implementação da Lei 10.639/03 nos currículos escolares e acadêmicos da instituição educativa.

No desenvolvimento da pesquisa, inicialmente trabalhamos com a pesquisa documental, utilizando como fontes os Projetos Político Pedagógicos dos Cursos – PPCs - técnicos integrados do Instituto Federal de Santa Catarina, bem como os planos de ensino dos/as professores/as, considerando o teor de seus ementários, objetivos, metodologias e referenciais bibliográficos. Mediante a perspectiva da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, questiona-se se tais documentos contemplam conteúdos que versam sobre a história afro-brasileira e africana, assim como se pretende discutir se possuem alguma dimensão política relacionada às ações que contribuem com o debate sobre o racismo institucional/institucionalizado.

Além da pesquisa documental, para o desenho metodológico optou-se também por trabalhar com o instrumento de pesquisa denominado *grupo focal*<sup>4</sup>. O grupo foi formado com três professoras e um professor da instituição educativa, especificamente professores/as das disciplinas de Artes, História, Língua portuguesa e Sociologia, pois acreditamos que o presente estudo se insere em um paradigma qualitativo e transdisciplinar, ao dialogar com diversas áreas do conhecimento.

Sendo assim, a presente pesquisa, busca dialogar com os aspectos da investigação antirracista, uma vez que esta, também está fundamentada e contida nos princípios da epistemologia da lei e no seu próprio processo de implementação. Dei (2010, p. 10) em suas reflexões sobre a pesquisa antirracista vai abordar com mais precisão o que é uma investigação deste gênero:

**A investigação antirracista** coloca os minoritarizados<sup>5</sup> no centro da análise ao centrar-se nas suas experiências vividas e na “simultaneidade das [suas] opressões”. O propósito da investigação é o de compreender a opressão

---

<sup>4</sup> A noção de grupos focais está apoiada no desenvolvimento das entrevistas grupais (BOGARDUS, 1926; LAZARFELD, 1972). A diferença recai no papel do entrevistador e no tipo de abordagem. O entrevistador grupal exerce um papel mais diretivo no grupo, pois sua relação é, a rigor, diádica, ou seja, com cada membro. Ao contrário, o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema. Os entrevistadores de grupo pretendem ouvir a opinião de cada um e comparar suas respostas; sendo assim, o seu nível de análise é o indivíduo no grupo. A unidade de análise do grupo focal, no entanto, é o próprio grupo. Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo (GONDIM, 2003, p.151).

<sup>5</sup> N.T. Adjectivo procedente de neologismo minoritarianismo- filosofia ou agenda política que defende que um segmento da população de um país, por norma um grupo étnico delineado segundo a religião, a língua ou outro fator de identificação, ao qual pertence uma minoria dos seus cidadãos, tem direito a certo grau de primazia, concretizando na tomada de decisões que afetam a sociedade (DEI, 2010, p.10).



social de que modo ajuda a construir e constranger identidades (raça<sup>6</sup>, gênero, classe, sexualidade), tanto externa como internamente, através de processos de inclusão e exclusão. (grifos nossos).

O autor explica ainda mais sobre o que representa esse mecanismo de investigação, afirmando que estudos deste âmbito se baseiam em princípios antirracistas, não apenas enquanto teorias, mas enquanto práticas de vida incorporadas ao cotidiano, a nossos trabalhos e nossas experiências de vida acumuladas como um todo, pois são elas que vão definir o nosso real compromisso e posicionamento com o método antirracista:

A investigação antirracismo não tem que ver com a circunstância de alguém se localizar ou situar nas experiências vividas de outra pessoa, **mas antes com uma oportunidade para o (a) investigador (a) abraçar criticamente a sua própria experiência como parte da procura do conhecimento.** Ao mesmo tempo que se discutem essas experiências no processo de investigação, também se deve colocar a seguinte questão: “O que me diz esta experiência em termos de teorização de experiências e procura da ação política para a mudança?” A crença no poder das ideias para mudar a sociedade requer que o (a) investigador (a) antirracista explore formas e meios de compreender a filosofia por detrás dos ideais sociais e das práticas em que as pessoas estão envolvidas. (DEI, 2010, p. 11, grifos nossos).

Nesta perspectiva, um entendimento da simultaneidade da opressão é essencial se o (a) educador (a) ou investigador (a) quiser compreender a experiência da opressão com que lidam os indivíduos minoritarizados. A simultaneidade da opressão se comunica sempre diretamente com a experiência vivida dos minoritarizados, mas para que este modo de conceptualização da opressão avance para além da teoria, deverá informar a prática através da ação social humana cotidiana (por exemplo, através da investigação e do ensino) (DEI, 2010, p. 11).

Compreendemos que, de algum modo, a presente investigação se caracteriza como uma aliada na luta antirracista, pois tal práxis corresponde a desafiar e romper com as estruturas com as quais tentamos trabalhar. E, mesmo reconhecendo que não é um exercício fácil e que comporta custos pessoais e emocionais tremendos, acreditamos que o presente trabalho possa contribuir com esta causa, que ainda requer muitos parceiros/as para fazer o “atravessamento das fronteiras”. Concordamos que:

---

<sup>6</sup> Partindo do princípio que este estudo tem como foco principal a questão étnico-racial, optou por somente conceitualizar o termo “raça” que de acordo com a interpretação de Guimarães (1999a, p. 153) as “raças” são construtos sociais, e formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios. Se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, ou seja, se não são um fato do mundo físico, são, contudo, plenamente existentes no mundo social, produtos de formas de classificar e de identificar que orientam as ações dos seres humanos.

Todo investigador deve reconhecer o impacto crucial da raça e da diferença social. As nossas identidades subjetivas e os nossos posicionamentos políticos informam o modo como produzimos conhecimento e vimos a interpretar e compreender o mundo. Juntamente com este conhecimento importante, a investigação antirracista deve reconhecer as relações assimétricas inerentes que estão estruturadas no contexto da diferença. (DEI, 2010, p. 15-16).

Adentramos, agora, numa abordagem do procedimental metodológico aplicado, focalizando o grupo focal. Apresentamos, então, as questões norteadoras da pesquisa, com base nas quais foi construído um roteiro semiestruturado para a condução do grupo focal, instrumento utilizado para a coleta de dados. As questões foram elaboradas com base em aspectos da temática, entre eles a Lei 10.639/03, sendo formuladas seis questões, com a perspectiva de identificar as práticas pedagógicas e as atividades que (eventualmente) foram e são realizadas na instituição, com base nos conteúdos que versam sobre a história da África e da cultura afro-brasileira.

1. Fale sobre sua trajetória de formação escolar/acadêmica.
2. Há quanto tempo está na Instituição IFSC e com que função?
3. Você (s) conhecem a Lei 10.639/03, o que entendem e como veem as possibilidades de sua implementação em relação ao processo do ensino pedagógico que realizam no IFSC?
4. O IFSC vem implementando a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) alterada pela Lei 10.639/03?
5. Que tipo de atividades têm sido realizadas por vocês?
6. Quais são os avanços, limites e desafios da construção de uma educação antirracista?

Ressel et al. (2008) assinalam como característica do grupo focal a potencialidade desse tipo de instrumento na criação de um ambiente de descontração que favorece trocas, descobertas e participações coletivas. Neste sentido, a análise é composta com base no confronto dos dados obtidos, bem como na interação dos múltiplos discursos, acentuada, de um lado, nas vozes institucionais, representadas pelos documentos oficiais (PPCs, ementários planos de ensino, etc.) e, de outro, considerando os relatos da equipe de professores/as do Instituto Federal de Santa Catarina que se dispôs a colaborar.

É importante situar que esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e aprovada sob o

registro CAAE 10282219.1.0000.0121. Assim, o teor deste documento atende as Resoluções 304/2000 e 466/2012 do CNS em todas as suas fases, zelando sempre pela privacidade e pelo sigilo das informações aqui obtidas e utilizadas.

Desta maneira, é importante compreendermos, com maior profundidade, o que preconiza a Lei 10.639/03 e, também, o seu significado para as transformações no sistema de ensino brasileiro, dado que neste ano de 2020 tal peça da legislação completou 17 anos de existência.

A Lei 10.639/03, sancionada em 9 de janeiro de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensinos fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contemplando o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Assim, a Lei 10.639/03<sup>7</sup> estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. E, desta forma, modificou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996), compondo num cenário que pretende assegurar o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantir igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, bem como o acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros.

Fruto da luta histórica do Movimento Negro brasileiro<sup>8</sup> essa demanda legal, destinada aos sistemas de ensino, suas escolas e sujeitos, responde às reivindicações de políticas de ações afirmativas<sup>9</sup>, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros. Busca combater o racismo com base no reconhecimento estatal e propõe a divulgação e a produção de conhecimentos que eduquem

---

<sup>7</sup> Mesmo reconhecendo que a Lei 10.639/03 posteriormente foi alterada pela Lei 11.645/08, que acrescentou a temática indígena à redação, propõe-se abordar especificamente os aspectos relacionados à cultura africana e afro-brasileira.

<sup>8</sup> Segundo Santos (2005, p. 34): Os movimentos sociais negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracismo, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da sociedade nacional brasileira. Contudo, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação, de fato.

<sup>9</sup> “Ações Afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado, com o objetivo de minimizar e eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização.” (IFSC, s/d, p. 51).

cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico, com direitos garantidos e identidades valorizadas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 32).

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. Isto porque as formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, embora o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassem por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa (BRASIL, 2004).

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais e a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004a, p. 6).

Gomes (2012a), Passos (2014) e Rocha (2015), em seus estudos sobre o cumprimento da Lei 10.639/03 em instituições escolares, constatam que a referida Lei não vem sendo aplicada de forma satisfatória. As autoras consideram que embora haja avanços sobre as questões étnico-raciais nos últimos anos, a temática racial ainda não ocupa um lugar relevante nos documentos institucionais e na inserção dos conhecimentos requeridos pela atual legislação. Particularmente, Rocha (2015, p. 101) observa que há algum acúmulo histórico positivo no campo de uma educação marcada pelo respeito à diversidade:

Desde a observação das relações raciais no Brasil até as investigações que se detêm a analisar a implementação da Lei nº. 10.639/2003, um quadro ainda incipiente tem se evidenciado para a concretização de uma educação pautada na diversidade. No entanto, como as pesquisas também indicam, considerando o histórico de escravidão, da desigualdade social, do mito da democracia racial<sup>10</sup>, dentre outros elementos, passos relevantes têm sido dados.

Nesta direção, a autora explica que permanece a carência por estudos sobre os avanços na docência que levam em conta o emprego de práticas vinculadas ao ensino das africanidades no Brasil:

Ainda é crescente a demanda de estudos que possam avaliar, constatar e analisar a implementação da lei nas instituições, bem como os desafios encontrados pelos professores em suas práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da história e cultura afro-brasileira. Nesse sentido, trazer à tona

---

<sup>10</sup> A discussão do termo democracia racial será aprofundada no capítulo seguinte.

essas questões e evidenciar sua profundidade e importância ainda é necessário. (ROCHA, 2015, p.24).

Já Passos (2014), em seu estudo intitulado *As Relações Étnico-Raciais nas Licenciaturas: O que Dizem os Currículos Anunciados*, também sinaliza que a Lei 10.639/03 ainda não está efetivamente sendo aplicada nos currículos e projetos de cursos das instituições escolares catarinenses. A autora observa que:

As Diretrizes<sup>11</sup> Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana apresentam orientações detalhadas acerca dos conhecimentos a serem abordados por isso, não se justifica mais que os cursos de licenciaturas negligenciem com esses saberes. Não se trata de mudar a perspectiva etnocêntrica e eurocêntrica que tem marcado o ensino da história por uma perspectiva africana, mas, de “ampliar a o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira” (idem, p. 17), incluindo também “as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos. (PASSOS, 2014, p. 184).

Sabemos que é papel da educação contribuir para a construção de uma sociedade na qual as injustiças sociais e humanas sejam enfrentadas da melhor maneira. Ainda que a escola não possa ser considerada o único locus em que a formação humana acontece, ela é vista como um espaço privilegiado, uma relevante oportunidade na trajetória de estudantes de diferentes origens sociais, uma alternativa para se construir valores que terão impacto positivo na constituição de uma sociedade mais justa e democrática (GOMES, 2005).

Diante deste cenário, Valentim (2011, p. 8) apregoa que pensar as relações étnico-raciais, as subjetividades e a identidade negra no contexto da educação profissional é extremamente relevante e urgente, em um mundo cada vez mais globalizado, informatizado, tecnológico, mas que permanece ainda excludente e racista. É fundamental que continuemos a realizar estudos e pesquisas capazes de contextualizar e aprofundar as relações raciais, a cultura afro-brasileira e a identidade negra no âmbito da educação profissional e tecnológica,

---

<sup>11</sup> O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CP 003/2004 e da Resolução CNE/CP 01/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Este documento é considerado um marco no tratamento as questões relativas à Lei 10.639/03 e tornou-se um referencial básico da temática étnico-racial. Além disso, o documento possui um papel importante nos esforços para a implementação da temática nas escolas. Assim, é importante salientar que a relatora e conselheira responsável por este texto é Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, professora e pesquisadora negra que assumiu o cargo de conselheira no Conselho Nacional de Educação, entre 2002 e 2006, por indicação do Movimento Negro. Outro documento deveras relevante para a implementação da Lei 10.639/03, é o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana cujo documento objetiva fortalecer e institucionalizar as orientações das Diretrizes.

permitindo assim o avanço das reflexões em torno dos sujeitos e das subjetividades presentes nos processos de ensino-aprendizagem e na organização curricular dos processos educativos.

Nesse sentido, o Ensino Médio é, talvez, uma dessas oportunidades únicas de se intervir, diretamente, na formação de uma sociedade em constante processo de transformação, pois o seu papel é acolher a geração que, em poucos anos, pode ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais a serem tomados. Sabemos que esta etapa educacional é reconhecida por sérios problemas estruturais e históricos que confluem para a produção e manutenção das desigualdades na sociedade brasileira, conforme acentua Frigotto (2007, p. 1134), ponderando que “[...] nossa sociedade se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela”. Para este autor, há vinculações entre a forma histórica que o Ensino Médio tem assumido frente à essas questões sociais:

O Ensino Médio se constitui numa ausência socialmente construída, na sua quantidade e qualidade e como o indicador mais claro da opção da formação para o trabalho simples e da não preocupação com as bases da ampliação da produção científica, técnica e tecnológica e o direito de cidadania efetiva em nosso país. (FRIGOTTO, 2007, p. 1139).

O autor explica, ainda, que tal organização do Ensino Médio estabelece uma dívida com as finalidades formativas da educação básica e das dimensões profissionalizantes e técnicas que poderiam, efetivamente, contribuir para o combate da estrutura de desigualdade instalada no contexto econômico capitalista:

Para entender a natureza da nossa dívida com a educação básica e a educação profissional e tecnológica, nas suas dimensões quantitativa e qualitativa e na sua relação, é preciso se dispor a entender o tipo de estrutura social que foi se conformando a partir de um país colônia e escravocrata durante séculos e a hegemonia, na década de 1990, sob os auspícios da doutrina neoliberal, de um projeto de um capitalismo associado e dependente. (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

É possível notar algumas congruências entre esta etapa da educação brasileira com o tratamento secular dispensado às questões étnico-raciais nas políticas educacionais do país. Além de entender que ambas sofrem um descaso histórico estabelecido pelas políticas públicas de Estado, elas também apresentam objetivos em comum, pois possuem uma preocupação singular com a formação integral do sujeito em seu sentido mais amplo. Assim, é sabido que não é uma tarefa simples que ocorram as transformações necessárias no âmbito educacional, e, certamente, as mudanças exigem posturas que rompam com os

tradicionalismos que ainda alicerçam a nossa educação, conforme podemos perceber na reflexão dos autores que enfatizam a importância da busca por democracia e justiça:

O rompimento com o padrão de Ensino Médio hegemônico não depende apenas de mudanças curriculares e metodológicas, depende, também, de alterações estruturantes que modifiquem a cultura organizacional da escola a partir de um Projeto Político Pedagógico de educação sedimentado em valores, os quais sustentam uma sociedade mais democrática e com justiça social. (ARAÚJO; SILVA, 2017, p. 11-12).

De acordo com essa perspectiva, é necessário buscar uma ação transformadora na educação. Há que se considerar não apenas uma mudança curricular, mas também a necessidade de alterações na estrutura da escola e da educação como um todo. Avançar, nesse debate, pressupõe uma visão totalizadora acerca do processo educacional, no qual bons resultados dependem da garantia e da existência de bons processos. É necessário, portanto, avançar numa perspectiva de qualidade como construção social e referenciada nos sujeitos sociais (ARAÚJO; SILVA, 2017).

A partir do exposto, a concepção de Ensino médio Integrado dialoga com o que preconiza a Lei 10.639/03, que busca, através das suas diretrizes curriculares e resoluções, colaborar numa formação dos estudantes que contemplem todas as dimensões da vida humana, resgatando potenciais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Sobre a compreensão desta modalidade de ensino, assinalamos que o Ensino Médio Integrado é um processo em que a formação tem como diretrizes a preocupação com o trabalho, a ciência e a cultura, entendidos como elementos humanizadores:

A luta pelo Ensino Médio Integrado é a luta pelo direito a uma formação humana e plena, tendo o trabalho como princípio educativo em um currículo centrado nas dimensões fundamentais da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. Por essa concepção de formação, o conhecimento não é, somente, um insumo ou um instrumento para o desempenho acadêmico ou profissional. Antes, o conhecimento resulta da apreensão da realidade pelos seres humanos, num processo histórico em que buscamos compreender nossas necessidades e produzir meios para satisfazê-las. Esse é o próprio processo do trabalho o qual gera conhecimentos e novos modos de vida. Explica-se, assim, a unidade entre trabalho, ciência e cultura que fundamenta a concepção do Ensino Médio Integrado. (RAMOS, 2017, p. 41).

Araújo e Silva (2017, p.18) também argumentam sobre a importância de um Ensino Médio que possibilite aos jovens e estudantes o acesso a uma educação republicana, que visa formar em múltiplas dimensões calcadas em valores:

Dessa forma, o Ensino Médio, contextualizado ao mundo juvenil, faz da escola um lócus privilegiado de socialização e de múltiplas relações entre os

seres humanos, reconhecendo e valorizando os jovens como eles são, como portadores de desejos e sonhos, e não como deveriam ser. Esse é o caminho para a construção de uma escola mais humanizada. A atual conjuntura<sup>12</sup> exige que firmemos esse projeto, compreendendo-o na sua complexidade. O Ensino Médio Integrado é um projeto, ainda, em construção e que deve ser aperfeiçoado. Para ser transformador de vidas e da realidade, os fundamentos desse projeto têm de ser alicerçados em valores sociais os quais reiterem a necessidade de busca de uma sociedade mais justa e democrática.

Mais uma vez é possível inferir que o conceito de integração que está na proposta de Ensino Médio Integrado, que usamos no presente texto, conforma sua dimensão pedagógica e alcança a dimensão política da formação humana, cujo sentido, por premissa, coaduna com a Lei 10.639/03. Portanto, tem como princípio uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais (GOMES, 2012a).

É possível perceber a importância, bem como a necessidade de mais pesquisas em relação à implementação da Lei 10.639/03, sobretudo que abordem a educação profissional e tecnológica. Por esta razão, a presente investigação se torna relevante, pois visa contribuir ainda mais com questões relacionadas à temática das relações étnico-raciais e na promoção de uma educação antirracista, que contemple, de fato, a pluralidade do povo brasileiro. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça e exige um posicionamento dos/as educadores/as (GOMES, 2005).

Como outro elemento componente da justificativa, partimos de Sanfelice (2009, p. 192), em *História e Historiografia de Instituições Escolares*, que nos provoca a refletir sobre algumas questões que estão inseridas no ato de fazer pesquisa de cunho histórico nas instituições escolares e quanto às múltiplas possibilidades decorrentes deste processo. Deste modo, nas conclusões especificadas pelo autor, evidencia que: “as pesquisas sobre história das

---

<sup>12</sup> Os autores se referem à Reforma do Ensino Médio, sancionada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que traz à tona as concepções políticas conservadoras/ liberais do “novo governo” e aponta para um tratamento de descaso para com a Educação Profissional, especificamente no que se refere ao Ensino Médio Integrado (EMI). Um reflexo do momento histórico, político e econômico, representando os interesses presentes em distintos para a educação nacional (LEMOS, et al. 2017, p. 456).

Ainda sobre a Reforma do Ensino Médio, Marise Ramos vai dizer que: “Vivemos, no plano educacional, a violência e o ferimento de morte de um projeto de formação humana voltada para a construção de outra sociedade. Volta-se ao século XIX, quando a classe trabalhadora deveria receber educação somente em doses homeopáticas” (RAMOS, 2017, p. 42).



instituições escolares devem primar, especialmente, pela explicitação da tensão e do movimento contraditório entre o singular e o universal”, ou, ainda, nas palavras do autor:

Para se captar o que é a singularidade de uma instituição torna-se necessário olhar o universal (a totalidade). Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal é o fundamental da pesquisa. (SANFELICE, 2009, p.198).

É com base nesta reflexão e em outras já trazidas, que almejo<sup>13</sup>, de alguma forma, justificar a intenção deste estudo acadêmico. Pois se sabe que as ações humanas estão inseridas em uma constante interação entre o singular e o universal, entre o global e o local.

Assim, nos diálogos estabelecidos, mais uma vez se convida a pensar um pouco mais sobre a inserção no universo da pesquisa. Detenho-me, sobretudo, no ponto em que se indagam os motivos, os meandros que levaram a realizar a investigação em determinada instituição escolar: “E quanto ao autor/a da pesquisa: quais foram os propósitos objetivos e subjetivos que o levaram a fazer a abordagem histórica de determinada Instituição escolar e/ou educativa?” (SANFELICE, 2009, p.192). Com base nisso é que me proponho a responder, em alguma medida, a esse questionamento perturbador.

Desempenhar o papel de pesquisadora e estudante, e também de professora na contemporaneidade histórica, política e econômica que o país atravessa, faz com que esse estudo se torne ainda mais relevante, pois com o atual governo estamos sob constantes ameaças e ataques, sobretudo relacionados à Ciência, às universidades e institutos federais e, de modo geral, à produção do conhecimento, do livre pensar em áreas tão fundamentais para o desenvolvimento da sociedade como a Educação, Ciências Humanas e Sociais. Em tempos de destruição da democracia e dos direitos, abordar temas como igualdade, diversidade, entre outros temas tão caros à sociedade brasileira, tornou-se um grande desafio para a maioria dos/as professores/as e estudantes comprometidos/as com a construção de uma sociedade democrática e com justiça social.

Dado esse panorama, a professora Nilma Lino Gomes, em palestra realizada no dia 30 de agosto de 2019, na abertura da segunda edição do Congresso de Mulheres na Ciência, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição em que atua, e divulgada pelo

---

<sup>13</sup> Em alguns trechos nos quais a escrita destacar movimentos e motivações pessoais para a realização desta pesquisa será mantida a opção pela redação em 1ª pessoa, assim como realizado neste parágrafo.

*site* Geledés, acentuou que a reação conservadora que investe contra as universidades e a ciência brasileira tem caráter seletivo. Ponderou que:

Sabemos que há áreas e campos científicos dentro das universidades públicas que já estão mais do que privatizados, e cujo diálogo acadêmico e científico sequer é estabelecido com a ciência brasileira, mas com as fundações internacionais, as empresas capitalistas, o capital científico internacional. O alvo dos ataques à ciência não é a toda e qualquer ciência. O alvo é aquela parte da ciência que já foi impactada pela presença da diversidade, a parte que já foi indagada e, paulatinamente, vem sendo mudada pela diversidade. Não é coincidência que as áreas das humanidades e sociais sejam as mais visadas e atacadas. (GOMES, 2019, entrevista ao *site* Geledés).

A autora continua, explicando que as denominadas “minorias” são alvo desses ataques à universidade, que pretendem extinguir direitos historicamente conquistados e atentar contra perspectivas democráticas de gestão:

É contra essa universidade marcada pela entrada de estudantes pobres, negros, indígenas, do campo, pessoas com deficiência, LGBT que a extrema-direita e os capitalistas se irrompem. Eles sabem a quem vão atingir ao destruir direitos, acabar com políticas de ações afirmativas, reduzir o orçamento, acabar com as bolsas de pesquisas na graduação e na pós, destruir a Capes e o CNPq, realizar intervenções autoritárias nos resultados das eleições para reitores, intrometer-se na gestão e indicar quem ocupará os cargos de poder e decisão e privilegiar somente as chamadas áreas de economia e desenvolvimento do país. (GOMES, 2019, entrevista ao *site* Geledés).

Diante deste cenário em que estamos imersos, o exercício da escrita é desafiador e ao mesmo tempo doloroso, pois perante esse arcabouço de coisas que acometem a nossa sociedade, é impossível não ser afetado/a pelas notícias diárias que chegam e que nos causam profunda indignação sobre a atual conjuntura política brasileira<sup>14</sup>, que culminou no ano de 2018 com a eleição do presidente Bolsonaro. Este governo e todos os retrocessos<sup>15</sup> que ele

<sup>14</sup> Com o impedimento da presidenta democraticamente eleita, Dilma Rousseff em agosto de 2016, o país entrou em um clima de retrocessos políticos e econômicos e de organização das políticas à luz do mercado e dos princípios neoliberais. O *impeachment*, que pode ser interpretado como um novo tipo de golpe de Estado que assolou o Brasil e se desenvolveu em outros países da América, a partir da segunda década dos anos 2000, é marcado por uma reorientação neoliberal das políticas, na qual as questões de gênero, diversidade sexual, raça, juventude e direitos humanos, as leis trabalhistas, a previdência social, a garantia do emprego têm sido drasticamente negadas e vários direitos conquistados pelos brasileiros e brasileiras, desde a década de 30 do século XX, passaram a ser ameaçados (GOMES, 2017, p. 113-114).

<sup>15</sup> É importante reconhecer que as políticas de igualdade racial construídas nos últimos anos (2003-2016) e representadas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, e pelo posterior Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos (MMIJDH), no governo da presidenta Dilma Rousseff, foram decisivos para a implementação, em nível de Estado, das políticas de promoção da igualdade racial e de uma inflexão nas estruturas estaduais, municipais e distritais dos governos. Lamentavelmente, a partir do golpe,

representa, impactam de múltiplas formas, mas, sobretudo, e com maior profundidade, na garantia de direitos já consolidados e conquistados à base de lutas sociais, nos movimentos sociais e ações coletivas produzidos e construídos pelos sujeitos e membros dos grupos considerados minoritarizados, dentre os quais se destacam mulheres, população LGBTQI+<sup>16</sup>, pessoas com deficiência, povos do campo e da floresta, população indígena e, de um modo particular, o povo negro.

Ademais, a opção que fiz foi por desenvolver uma pesquisa cujo objeto é a Lei 10.639/03, que se propõe a enfrentar a injustiça histórica nos sistemas educacionais brasileiros e que já possui, ao longo desses transcorrido após sua promulgação em 2003, uma extensa produção de trabalhos acadêmicos publicados a respeito. Ao lado disso, busco empreender nesta direção porque acredito e insisto que ainda precisamos falar sobre a referida Lei. E a escolha em trabalhar com essa questão se deu, ainda, por algumas razões. A primeira, por me sensibilizar e me incomodar profundamente com as injustiças sociais e com as desigualdades. Ainda mais se tratando de um país, brutalmente desigual como o Brasil e que, na minha perspectiva, indica que é preciso refletir criticamente sobre essa questão e também é necessário posicionar-se contra as desigualdades sociais.

O modo como a temática racial afeta a minha história e trajetória de vida, bem como nutre a minha paixão pela justiça, colocando-me desde sempre contra as opressões sociais, se dá por ser originária da classe trabalhadora e oriunda do interior de uma das regiões mais desassistidas do país, o Norte. E como muitas meninas criadas em um contexto de pobreza e

---

disfarçado de impeachment, que depôs a presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff, esses ministérios foram extintos, juntamente com outros que com eles realizavam uma parceria na construção de políticas sociais e transversais, como o Ministério do Desenvolvimento Social, o Ministério do Desenvolvimento Agrário e a secretaria de Políticas para as Mulheres. Há que se reconhecer que com os desafios e limites, o Partido dos Trabalhadores (PT) tentou cumprir o acordo estabelecido com o Movimento Negro e os demais movimentos sociais de transformar algumas de suas reivindicações, fruto das lutas por emancipação sociorracial, em políticas de Estado. (GOMES, 2017, p. 19).

<sup>16</sup> A sigla LGBTQI+ é dividida em duas partes. A primeira, LGB, diz respeito à orientação sexual do indivíduo. A segunda, TQI+, diz respeito ao gênero. **L**: lésbica; é toda mulher que se identifica como mulher e têm preferências sexuais por outras mulheres. **G**: gays; é todo homem que se identifica como homem e têm preferências sexuais por outros homens. **B**: bissexuais; pessoas que têm preferências sexuais por dois ou mais gêneros. **T**: transexuais, travestis e transgêneros; pessoas que não se identificam com os gêneros impostos pela sociedade, masculino ou feminino, atribuídos na hora do nascimento e que têm como base os órgãos sexuais. **Q**: queer; pessoas que não se identificam com os padrões de heteronormatividade impostos pela sociedade e transitam entre os “gêneros”, sem também necessariamente concordar com tais rótulos. **I**: intersexuais; antigamente chamadas de hermafroditas, são pessoas que não conseguem ser definidas de maneira distinta em masculino ou feminino. **+**: engloba todas as outras letrinhas de LGBTT2QQIAAP, como o “A” de assexualidade e o “P” de pansexualidade. Disponível em: <https://capricho.abril.com.br/vida-real/voce-sabe-o-que-significa-a-sigla-lgbtqi/>. Grifos nossos.

privação, compreendi muito cedo o significado da desigualdade social, notadamente no interior do Estado do Pará, lugar onde vivi e cresci.

Lá, mais especificamente a cidade de Marabá, no sudeste paraense<sup>17</sup>, Amazônia Oriental brasileira, é marcada pela desigualdade e pelos conflitos de terra e de toda ordem. É uma região que se destaca pela concentração da riqueza, pela exploração capitalista e também pela sua heterogeneidade social e cultural (SILVA, 2006). Trata-se de uma região vulnerável e que possui características similares às da realidade enfrentada pela população negra e pobre de outras partes do país, seja pela sua estigmatização, invisibilidade de seus conflitos e lutas, ou pelas condições precárias de (re) existência do seu povo. Além disso, o censo demográfico do IBGE<sup>18</sup> (2010) aponta que o Estado do Pará apresenta as maiores proporções de negros/as do país, aproximando-se de 80%, o que, na minha concepção, é um dado bastante significativo para a composição desse trabalho e que o impulsiona.

Deste modo, penso que a temática racial envolve a todos nós. Pois se situar a respeito desse debate é permitir-se conhecer a si mesmo e a história brasileira e, sobretudo, a constituição histórica da sociedade, que tem um viés estruturalmente racista e excludente. Em uma sociedade onde o racismo estrutural ainda predomina, a aparência de uma pessoa pode limitar as suas oportunidades, conforme demonstraram Fernandes (1955), Guimarães (1999a) e Brasil (2004a), que apontam a estreita relação que a *cor* exerce com os mecanismos da mobilidade social, influenciando na configuração das oportunidades na vida dos indivíduos.

Neste sentido concordo com Gormley (2010, p. 99), que assevera que “todas as pessoas veem o mundo através das intersecções singulares de raça, cultura, sexo, classe social, assim como através do seu repertório acumulado de experiências de vida”. E isso vai ao encontro da minha segunda razão, que contribuiu demasiadamente pela escolha em trabalhar os impactos da Lei 10.639/03: eis o que notadamente se dá pelas minhas experiências profissionais e pessoais, pois, ao longo da minha trajetória de vida e profissão, lidei diretamente com grupos oprimidos e marginalizados (juventudes periféricas, povos indígenas

---

<sup>17</sup> Não é intenção deste trabalho apresentar ou desvelar as especificidades da região Norte, sobretudo o Estado do Pará e suas inúmeras complexidades, mas considero importante situar o/a leitor/a o lugar social e subjetivo de onde eu ajo, falo, observo e escrevo. Nesse sentido, para quem possa interessar, sugiro ver Silva (2006), que realizou um estudo interessante a respeito desse tema: *Migração e Cultura no Sudeste do Pará: Marabá (Período:1968-1988)*. – Dissertação de mestrado em História da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás.

<sup>18</sup> Com uma população total de 7,5 milhões de habitantes, o estado do Pará é a unidade da federação com o maior número de pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas no Brasil, apontou estudo inédito do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com a Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial. 76,7% dos paraenses se declararam pretos ou pardos no censo demográfico de 2010. Destes 69,5% se declararam pardos e 7,2%, negros.

e do campo<sup>19</sup>, dentre outros). O contato direto com grupos discriminados, durante o meu processo formativo, foi essencial para que eu me posicionasse contra a opressão e a violência que, desde muito cedo, faz parte das vidas das pessoas que vivem situações de exclusão e vulnerabilidade. Deste modo, as questões da discriminação, da raça e do racismo fazem parte das minhas preocupações, e o tema da diversidade e da temática racial sempre foram presentes na minha existência, ora pelas experiências de trabalho, ora no meu processo de socialização e constituição.

Além do mais, o fato de eu não ser da região Sul, sem dúvida pesou bastante. E inclusive, considero como um dos aspectos fundamentais da pesquisa, que resultou na escolha de trabalhar com os impactos da implementação da Lei 10.639/03 em uma escola técnica, por premissa majoritariamente branca e masculina<sup>20</sup>, localizada na capital catarinense. E na qual

---

<sup>19</sup> Apresento aqui algumas experiências de trabalho, que contribuíram para o meu processo de formação em sentido amplo, não somente para o lado profissional, mas reverberando também em outras dimensões da minha existência. Assim, ano de 2008 exerci a função de bolsista de extensão na secretaria do Fórum Regional de Educação do Campo do sul e sudeste do Pará (FREC), grupo que discute formação continuada do professor da educação básica do campo e também da cidade, com uma proposta de educação gestada pelos movimentos sociais envolvidos na luta pela Reforma Agrária e por uma educação específica para os povos do campo.

Nesse sentido, no ano de 2010, exerci também a função de orientadora social no Projovem Adolescente, projeto voltado para jovens de 15 a 17 anos do governo federal, cuja prática foi realizar trabalhos socioeducativos. Dessa forma, conduzia debates positivos acerca de temáticas como: diversidade, raça, gênero, desigualdade social, pobreza entre outros temas transversais, que visam uma formação mais humana, política e cidadã dos sujeitos.

Ainda no ano de 2010 realizei estágio na área de Antropologia na Procuradoria da República de Marabá (PRM/PA). Durante o estágio tive a oportunidade de participar de encontros, conferências e discussões diretamente com as lideranças indígenas. Além disso, esta experiência me proporcionou o contato direto com os diversos povos indígenas existentes da região. Este foi um período de muito aprendizado e essa vivência foi de extrema relevância para (re)afirmar ainda mais as reflexões acerca da temática diversidade em minhas experiências de vida e profissão. Assim no ano de 2011 fui bolsista da Fundação do Amparo e Desenvolvimento da Pesquisa do Estado do Pará (Fapespa) onde realizava oficinas de informática para jovens carentes de bairros periféricos.

Já no ano de 2012 atuei como educadora social, ministrando oficinas sobre a temática da “Igualdade Racial” no Instituto Universidade Popular (UNIPOP) para jovens e adolescentes participantes do Programa de Promoção e Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente em instituições assistenciais e judiciais no Estado do Pará. E no ano de 2013 outra experiência que julgo deveras importante foi atuação no Projovem Urbano (PU) como educadora da disciplina “Participação Cidadã”, cuja vivência me possibilitou desenvolver um projeto sobre a Valorização da Cultura Afro-brasileira e provocou diversos debates e oficinas na escola relacionados à temática que colaborou significativamente na mudança de mentalidades e dos olhares de muitos estudantes, sobretudo daqueles que participaram efetivamente da construção do Projeto sobre a então temática. A experiência no PU durou de março de 2013 a abril de 2014.

Sendo assim, ainda no ano de 2014, retorno à Unipop para desenvolver processos formativos no curso de Formação Sócio Profissional e Empreendedorismo acerca das seguintes temáticas: Construção da Identidade, Relações Interpessoais, Qualidade de Vida, Direitos Humanos, Econômicos, Culturais, Ambientais e Sexuais (DHESCAS) e Leitura e Interpretação de Texto. No Projeto Amazônia: Juventude Urbana fazendo a sua opção pela vida Fase II.

<sup>20</sup> A questão do perfil institucional e os seus sujeitos serão aprofundadas no terceiro capítulo deste estudo acadêmico.

vivi uma experiência profissional significativa, que durou cerca de dois anos da minha vida, rendendo pressupostos teóricos e gerando questionamentos para a realização desta pesquisa. Nos anos entre 2016 e 2018 atuei como professora substituta no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC- campus Florianópolis), trabalhando disciplinas como *Sociologia* nos cursos técnicos e integrados do Ensino Médio e *Relações Humanas*, também ofertadas nos cursos Técnicos Integrados e nos cursos pós-médio e técnicos da Instituição, e *Sociologia do Consumo*, esta no curso de graduação de Design de Produto.

Esta experiência de vida e profissional, sem dúvida, contribuiu sobremaneira para a realização de tal empreendimento. Outro fator que considero pertinente é a existência de um discurso hegemônico<sup>21</sup>, disseminado no imaginário social popular e que é forte: na região Sul, a presença negra é minoritária, tanto numericamente quanto na luta política por direitos. E é preciso rompê-lo! Dessa maneira, o estudo da Lei 10.639/03 nos instrumentaliza e pode nos dar possibilidades de contra-argumentar o discurso eurocêntrico, que colabora, por vezes demasiadamente, para a manutenção de uma visão equivocada, alicerçada na europeização “exclusiva” da região Sul. Além do mais, estudar a temática racial, na região mais branca do Brasil, eventualmente pode nos trazer algumas surpresas.

Nesta perspectiva, o livro *O que é lugar de fala?* da filósofa Djamila Ribeiro, explica que lugar de fala não significa que as pessoas brancas não possam falar sobre racismo. Pelo contrário, é importante que falem, mas que esta fala é feita a partir de um lugar social de indivíduo privilegiado. Partindo desse princípio e como mulher branca<sup>22</sup> estudando as relações raciais, com plena consciência que apesar de vir de uma região cuja singularidade se assemelha aos percalços enfrentados pela população negra, reconheço que, aos olhos da sociedade, sou uma mulher branca e, portanto, tenho privilégios<sup>23</sup> na estrutura social que tem

<sup>21</sup> O livro “*Patrimônio Negro no Sul do Brasil*” (2018) organizado pelas professoras Joana Célia dos Passos e Eliane Debus, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) apresenta em suas quase 300 páginas uma coletânea de 13 textos, registros significativos da presença e contribuição da população africana e afro-brasileira na região Sul do Brasil, tradicionalmente conhecida por ser a região mais branca e europeizada do país. As autoras evidenciam através dos trabalhos apresentados como as políticas de desenvolvimento e modernização dessa região interferiram na construção e no fortalecimento do discurso identitário europeu e como esse discurso fabricado colaborou também para a negação da existência e participação das pessoas negras nessa região do país.

<sup>22</sup> Identifico-me como mulher branca considerando o caráter das relações raciais no Brasil. E também a partir da leitura do texto de Oracy Nogueira (2006 [1954]) intitulado: *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*, que em seu estudo argumentou que no Brasil era a marca da cor (a aparência física) que contava em termos de distinção social, e não a origem biológica (raça), como nos Estados Unidos.

<sup>23</sup> No Livro: *Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo – Branquitude, Hierarquia e Poder na cidade de São Paulo* a autora Lia Vainer Schucman reflete sobre o privilégio branco e destaca que: uma das contribuições que o branco pode fazer pela e para a luta antirracista é denunciar os privilégios simbólicos e

viés racista. E mesmo me identificando com o sofrimento das vítimas do racismo, não deixo de obter privilégios por conta dessa minha pertença étnico-racial. Assim, concordo com a afirmação que diz:

Refletir sobre a questão racial brasileira não é algo particular que deve interessar somente às pessoas que pertencem ao grupo étnico/racial negro. Ela é uma questão social, política e cultural de todos/as os/as brasileiros/as. Ou seja, é uma questão da sociedade brasileira e também mundial quando ampliamos a nossa reflexão sobre as relações entre negros e brancos, entre outros grupos étnico-raciais, nos diferentes contextos internacionais. Enfim, ela é uma questão da humanidade. (GOMES, 2005, p. 51).

Ainda nesta direção, o professor e antropólogo Kabengele Munanga enfatiza que a questão racial não deve ser apenas uma preocupação dos não brancos, mas sim de todos os grupos étnico-raciais, uma vez que o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e dos que os discriminam.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15).

É feita a defesa, portanto, de que pesquisas que analisam a implementação da Lei 10.639/03 são relevantes, na medida em que se tem constatado que é longo o caminho a ser percorrido para a construção de uma educação que considere as diferentes contribuições culturais. Além disso, as peculiaridades que dizem respeito à educação profissional e tecnológica ainda não foram suficientemente exploradas na sua relação com a temática. Por isso, é preciso falar sobre a questão racial, desmistificar o racismo, a fim de superar a discriminação racial. Diferentemente do que alguns pensam, quando discutimos publicamente o racismo não estamos acirrando o conflito entre os diferentes grupos étnicos ou raciais. Na realidade, é o silenciamento sobre essa questão que mais reforça a existência do racismo, da discriminação e da desigualdade racial. Vemos isso especialmente nas escolas e universidades, que são ambientes institucionais propícios à discussão deste tema, dentre outros tão caros à sociedade brasileira (GOMES, 2005).

---

materiais que estão postos nessa identidade (SCHUCMAN, 2014, p. 25).

Portanto, a fim de contribuir com as reflexões que são evocadas no presente trabalho, o estudo foi estruturado em quatro partes. Na Introdução, que se constitui no primeiro capítulo da dissertação, fazemos a apresentação da pesquisa e sua forma de organização metodológica, expondo também como se deu a vinculação ao tema, à pesquisa, aos sujeitos entrevistados, enfim, os caminhos percorridos para a sua elaboração.

No Capítulo II, a promulgação da Lei 10.639/03: entre avanços e limitações, é onde procuramos traçar uma breve revisão histórica sobre a Lei 10.639/03, focalizando o contexto histórico em que ela emerge e como tem sido tratada. Além disso, destacamos alguns conceitos fundamentais para compreendermos a complexidade que envolve a discussão das relações raciais no contexto brasileiro envolvendo, sobretudo, o racismo estrutural e institucional e o mito da democracia racial.

No Capítulo III procuramos, inicialmente, abordar o lugar da educação das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e africana nos cursos técnicos integrados do IFSC. A seguir, explanamos sobre a aplicação metodológica, seguindo para a análise dos dados da pesquisa e, posteriormente, construindo os resultados através da combinação dos discursos das vozes docentes da instituição, coletados via grupo focal, ao conjunto documental analisado, concatenados aos objetivos propostos.

E, por fim, no item IV, apresentamos as Considerações Finais. Ao lado disso, apresentamos também algumas das eventuais lacunas, para as quais não houve condições de atentar, ao mesmo tempo em que indicamos possibilidades de estudos futuros.





## A PROMULGAÇÃO DA LEI 10.639/03: ENTRE AVANÇOS E LIMITAÇÕES

Neste capítulo é feita uma abordagem sobre o percurso histórico que resultou na promulgação da Lei 10.639/2003. Acreditamos que resgatar os sentidos históricos e políticos que antecederam a promulgação da lei, no início da primeira década do século XXI, é relevante para compreendermos as transformações significativas ocorridas na educação e nas escolas brasileiras, desencadeadas pela obrigatoriedade da adoção dos preceitos legais válidos a partir do ano de 2003.

Partimos da premissa de que a implantação da Lei 10.639/03 contribuiu para esclarecer a participação do povo negro na identidade do povo brasileiro, bem como para construir esse debate de forma mais responsável e intensa na escola. Ademais, ela representa também um avanço para correção de injustiças acumuladas e camufladas ao longo do tempo, além de estabelecer aspectos de obrigatoriedade curricular necessários como a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Em seus termos:

Obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica e busca-se cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros. (BRASIL, 2003).

Ela emergiu com base em um contexto de lutas sociais e reivindicações historicamente pautadas pelos movimentos sociais negros. Mas, foi no início dos anos 2000, período em que o continente latino-americano atravessou uma série de transformações sociais e políticas positivas, especialmente no avanço e na consolidação das democracias, que essa

demanda cunhada pelo Movimento Negro<sup>24</sup> ganhou notoriedade e virou alvo de políticas públicas com o intuito de eliminar desigualdades.

A questão educacional sempre foi uma pauta muito importante para a população negra, pois devido ao passado escravocrata, que durou mais de três séculos e no qual, em parte, se fundou a sociedade brasileira, a educação era um privilégio de poucos e, historicamente, foi negada pelo Estado para os segmentos mais empobrecidos da nossa população, da qual faz parte a maioria das pessoas negras. Pesquisas diversas como as de Fernandes (1955), Hasenbalg (1979), Henriques (2001) e do IPEA (2008), aliadas aos mais recentemente dados do IBGE (2019), revelam que são as pessoas negras que ainda ocupam os piores índices de pobreza e vulnerabilidade, mesmo considerando os avanços contraídos nos últimos anos, como apontou um estudo divulgado pelos órgãos oficiais que demonstrou um aumento significativo de pessoas que se autodeclararam negras\os ocupando lugares nas universidades públicas brasileiras. Ainda assim, as desigualdades entre negros e brancos<sup>25</sup> permanecem, como demonstra a recente pesquisa:

Em 2018, no Brasil, os pretos ou pardos passaram a ser 50,3% dos estudantes de ensino superior da rede pública, porém, como formavam a maioria da população (55,8%), permaneceram sub-representados. Além disso, entre a população preta ou parda de 18 a 24 anos que estudava, o percentual cursando ensino superior aumentou de 2016 (50,5%) para 2018 (55,6%), mas ainda ficou abaixo do percentual de brancos da mesma faixa etária (78,8%). (IBGE, 2019, p.1).

É importante notar que as transformações atuais, sobretudo no âmbito educacional e que se refletem na exibição desses números das instituições de ensino superior (IES), são

---

<sup>24</sup> Entende-se por *Movimento Negro* as mais diversas formações de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro. É preciso que nas ações desse coletivo se **faça presente e de forma explícita uma postura política de combate ao racismo**. Postura essa que não nega aos possíveis enfrentamentos no contexto de uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista. (GOMES, 2017, p. 23-24, grifos nossos).

<sup>25</sup> As análises desse estudo estão concentradas somente nas desigualdades entre brancos e pretos ou pardos, devido às restrições estatísticas impostas pela baixa representação dos indígenas e amarelos no total da população brasileira quando se utilizam dados amostrais. Em 2018, 43,1% da população brasileira era branca; 9,3%, preta; e 46,5%, parda. Esses três grupos juntos representavam 99% do total de moradores do país. (IBGE, 2019).

resultado dessa luta travada pelo Movimento Negro e que teve sua materialização, enquanto política pública, no ano de 2003, com a promulgação da Lei 10.639/03. Essa legislação, sem dúvida, foi precursora em desencadear processos de combate às desigualdades persistentes na sociedade, por meio da política de cotas raciais e sociais. Nesse âmbito, temos ainda a Lei 12.711/12, por exemplo, que auxiliou na democratização e no acesso às universidades brasileiras e aos institutos federais. Porém, é sabido que essa mesma pesquisa demonstra que ainda seguem outras disparidades ligadas ao trabalho, à distribuição de renda, à moradia, à violência e à representação política, que continuam a alargar o fosso social existente entre negros e não negros. Bem como acentuou Gomes (2005, p. 47), há relação entre a condição racial e o acesso a condições dignas de vida:

O abismo racial entre negros e brancos no Brasil existe de fato. As pesquisas científicas e as recentes estatísticas oficiais do Estado brasileiro que comparam as condições de vida, emprego, saúde, escolaridade, entre outros índices de desenvolvimento humano, vividos por negros e brancos, comprovam a existência de uma grande desigualdade racial em nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.

Essas desigualdades, que reverberam na sociedade até os nossos dias, são frutos de uma ausência histórica do Estado brasileiro na vida desse segmento populacional, que desde o pós-abolição não obteve um tratamento digno da sua especificidade e, durante muito tempo, foi forçosamente impedido de acessar lugares e espaços institucionais:

O Brasil, Colônia, Império e República, teve historicamente, no aspecto legal, uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2004, p. 7).

É vital ressaltar que as desigualdades abissais que assolam a população negra não são somente fruto desse passado de escravidão. Elas se perpetuam na sociedade, sobretudo, pela falta de oportunidades, associadas a outros fatores, ainda persistentes na contemporaneidade, conforme explica Antônio Sérgio Guimarães:

Na sociologia acontece, paralela e independentemente, algo parecido. Hasenbalg (1979) e Valle Silva (1980) simplesmente analisam os dados agregados, produzidos pelo IBGE, e demonstram por A mais B que as

desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros, ou seja, entre aqueles que se definem como brancos e como pretos e pardos (negros, na definição do ativismo negro), não podem ser explicadas nem pela herança do passado escravagista, nem podem ser explicadas pela pertença de negros e brancos a classes sociais distintas, mas que tais desigualdades resultam inequivocamente de diferenças de oportunidades de vida e de formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais. (GUIMARÃES, 2008, p. 75-76).

Portanto, a promulgação da Lei 10.639/03 é resultado de um contexto de lutas que deflagraram em acordos internacionais e nacionais, depois de pressões internas do movimento negro pela adoção de políticas públicas de ação afirmativa e de combate às desigualdades e ao racismo, antes e pós-Durban<sup>26</sup>.

Assim, a Lei 10.639/03, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e pretendeu desencadear transformações no sistema educacional brasileiro, que desde a sua criação possui enfoque eurocentrado. Durante séculos pregou e, em certos casos, ainda prega, uma educação formal de embranquecimento cultural em sentido amplo. Conforme podemos observar nas reflexões de Santos (2005, p. 22), em seu artigo “A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro”, a educação formal não era só eurocentrista e de ostentação dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses.

Ainda nesta direção, Munanga (1996) assinala como a escola brasileira tem historicamente se posicionando sobre o lugar da cultura africana e afro-brasileira em seus currículos, conteúdos programáticos e no imaginário pedagógico. Mais uma vez, é possível constatar que o sistema de ensino brasileiro, ao longo de sua trajetória e atuação, trata de forma desigual e discriminatória os segmentos populacionais que se diferem do padrão branco, europeu, hegemônico. Como retrata:

É possível que a escola tenha maior poder de saturação ideológica, por ter uma atuação sistemática durante anos a fio, sobre os que nela permanecem. O processo de seletividade dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade, são alguns dos mecanismos produzidos para manter a ideologia

---

<sup>26</sup> Durban, África do Sul, foi o lugar onde ocorreu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001. Este evento foi uma espécie de marco para os avanços nas políticas públicas voltadas para a população negra e contou com a participação intensa do Movimento Negro durante todo o seu processo de preparação e realização. Deste modo, o Brasil tornou-se signatário do Plano de Ação de Durban, e o Estado brasileiro reconheceu internacionalmente a existência institucional do racismo em nosso país e se comprometeu a construir medidas para sua superação. Entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho. (GOMES, 2017).

dominante. O produto final de todo o processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino. (MUNANGA, 1996.p. 141).

Logo a militância e os intelectuais negros compreenderam que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais. E começaram a exigir do Estado brasileiro medidas e ações que assegurassem que outra história fosse (re) contada dentro das salas de aula, afinal, o “povo brasileiro” possui como uma das suas principais características a sua pluralidade cultural. Portanto, nada mais justo que esta pluralidade fosse, de fato, contemplada na instituição escolar, evidenciando as diversas contribuições das populações indígenas, negra e asiática, que também colaboraram, cada uma a seu modo, para a formação da sociedade brasileira.

A legislação em pauta nasceu com a incumbência de auxiliar a resgatar, historicamente e pela ação das instituições escolares, a contribuição dos negros e negras na construção e desenvolvimento da sociedade brasileira. Objetiva, desse modo, agir também na correção de injustiças e discriminações e, com mesmo vigor, busca a promoção de igualdade e cidadania para todos os pertencentes aos sistemas de ensino. Assim, a referida Lei, de autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei 259, em 11 de março de 1999, tendo sido aprovada e remetida ao Senado no dia 5 de abril de 2002 (BRASIL, 2009).

Cabe mencionar que houve esforços notórios dos governos progressistas na criação de condições efetivas e institucionais para eliminar as desigualdades raciais e, assim, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. No entanto, esta Lei não pode ser considerada como uma dádiva do governo, pois a mesma, como citado, é uma conquista dos Movimentos Negros, notadamente. E apesar de contar com a boa vontade política desses governos, tais medidas só foram concretizadas devido à intensa pressão realizada por grupos militantes, que pautaram a educação como uma das suas principais agendas.

Embora nosso foco sejam os anos entre 2004 e 2018, acreditamos ser pertinente mencionar que as mudanças ocorridas nesse período têm seu início ainda no período dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 1998 e 1999 - 2002) e anteriores aos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). É relevante observar que algumas iniciativas já haviam sido tomadas nas gestões anteriores aos anos 2000, sendo

intensificadas a partir da Conferência de Durban, realizada no ano de 2001, na qual o Brasil reconheceu publicamente a existência do racismo.

Neste sentido, Durban foi um grande passo para as transformações na maneira pela qual as políticas públicas, especialmente as educacionais, abordavam as questões raciais no Brasil. Esse evento marcou o primeiro momento em que um chefe de Estado brasileiro (Fernando Henrique Cardoso) reconheceu publicamente a existência de discriminação racial no país. Em seu livro *Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)*, Jerry Dávila também evidencia tal questão:

A declaração do sociólogo presidente marcou o início de novas políticas públicas de integração; foi também resultado de anos de militância, como a campanha do Censo de 1990, que pediu ao público “Não deixe sua cor passar em branco”. O objetivo dessa campanha, como o do slogan, “100% Negro”, era criar uma identidade negra no lugar de práticas de auto definição difusas, a qual respondesse a realidade de que a maior parte dos recursos e das recompensas sociais recai sobre os brasileiros brancos. (DÁVILA, 2006, p. 11).

Podemos compreender que a demanda do Movimento Negro de impetrar e exigir do Estado um tratamento mais digno perante as questões peculiares que envolvem a população negra já vem de longe. É resultado de ação política e da luta histórica de um povo que, durante séculos, tem sentido os seus direitos violados pela falta de um comprometimento sério por parte dos governos na criação de mecanismos satisfatórios para o tratamento da questão racial. É com base nesses tensionamentos que podemos evidenciar uma efetiva passagem da fase da denúncia para o momento de cobrança, intervenção do Estado e construção de políticas públicas de igualdade racial.

Diante disso, foi logo depois do encontro nacional, que reuniu diversas autoridades do âmbito federal e estadual, que se desenvolveram novas medidas de inclusão, começando com a criação de um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a valorização da população negra, em 1996. A partir disso, foram se desenvolvendo uma série de medidas que colaboravam cada vez mais para o reconhecimento e ampliação de políticas públicas e sociais voltadas para corrigir desigualdades, especialmente, no âmbito educacional, o que vai emergir na Lei 10.639/03, conforme podemos constatar:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10 639/2003, que alterou a Lei 9394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas. (BRASIL, 2004a. p. 3).

Ainda no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, um projeto desenvolvido pelo MEC durante os anos de 1995<sup>27</sup> e 1996 e que culminou com a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação. Dentre os temas transversais dos PCNs se encontrava a Pluralidade Cultural, na qual a diversidade foi contemplada dentro de uma perspectiva universalista de educação (GOMES, 2017). Ainda nesta direção, Passos (2012, p. 153) destaca a importância da década de 1990, mais precisamente de seus meados, para a ampliação das políticas públicas de igualdade racial.

A segunda metade da década de 1990, foi bastante significativa para o reconhecimento do Estado brasileiro, da existência do racismo e, por conseguinte, da necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas à população negra. Este novo cenário impõe ao Estado brasileiro uma nova agenda e força atitudes políticas e debates públicos sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira: as políticas universalistas são questionadas e se revelam como insuficientes, na medida em que não conseguem atingir a população negra.

Portanto, entende que a questão da inclusão das demandas da população negra começa em determinado período, mas somente no início dos anos 2000 é que, de fato, as transformações se tornaram mais evidentes. Essa intensificação se deu, sobretudo, com a introdução da Lei 10.639/03 e com a criação de órgãos específicos como a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR, 2003), e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD 2004), que ainda neste mesmo ano ganhou o “I” de inclusão, transformando-se em SECADI. Nesse sentido, houve algumas mudanças essenciais em relação ao tratamento da questão racial no país, especialmente no nível estrutural das instituições escolares, que tiveram que criar organismos específicos para dar conta de uma demanda histórica da nossa educação e, assim, tratar com o devido respeito as diferenças dos brasileiros e brasileiras quanto ao pertencimento racial.

---

<sup>27</sup> É importante mencionar que durante o ano de 1995 Ocorreu, em Brasília, a Marcha Zumbi dos Palmares, e esta foi decisiva para o governo dialogar sobre políticas públicas efetivas contra o racismo. Soma-se a isso a atuação de Abdias Nascimento na ampliação do ativismo da população negra em prol de políticas educacionais com acentuado relevo na agenda pública do país. Assim, a Marcha Zumbi dos Palmares, contra o racismo, pela cidadania e em prol da vida, ocorrida no dia 20 de novembro, colocou nas ruas de Brasília mais de trinta mil pessoas e os coordenadores do movimento se reuniram com o Presidente da República (FHC). O documento, entregue à presidência, reivindicava medidas para a promoção da igualdade e respeito à diferença. Debates e conferências internacionais se seguiram no ano de 2000. As pautas foram levadas à Durban, África do Sul, com objetivos e conteúdos reparadores e de combate ao racismo. (GOMES, 2017).



As mudanças se tornavam cada vez mais significativas e alcançavam patamares ainda mais importantes na busca de reparar as desigualdades abissais que distanciam negros e não negros em nossa sociedade. Assim, em 2012, com decisão unânime do Supremo Tribunal Federal (STF), foram consideradas como constitucionais as ações afirmativas para promover a igualdade racial nas instituições públicas de Educação, com a promulgação da Lei de cotas (12.711/12). Além disso, no ano de 2014, outra lei foi sancionada para incluir as pessoas negras no serviço público federal, a Lei 12.990. Esse conjunto de ações demonstra o empenho dos órgãos governamentais para diminuir as assimetrias sociais entre negros e brancos. Porém, como reiteramos, não podemos esquecer que essas conquistas são também decorrentes do processo de lutas protagonizado pelo Movimento Negro, juntamente com outros movimentos sociais, na superação das desigualdades raciais e econômicas.

Nos anos 2000, além da Lei 10.639/03, foram aprovados o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004, que regulamentam e instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E para potencializar a educação das relações étnico-raciais em todo o sistema educacional, em 2009 foi lançado o Plano Nacional de Implementação das referidas diretrizes, cujo documento<sup>28</sup> apresenta as atribuições e metas para cada sistema de ensino (federal, estadual e municipal), por nível e modalidade e, também, para os sujeitos sociais e órgãos como Conselhos de Educação, Núcleos de Estudos e Fóruns (PASSOS, 2014).

Desta forma, como pudemos observar, as mudanças na política educacional não aconteceram de forma automática. Para chegarmos até aqui, com as conquistas sobre as ações afirmativas, de que a Lei 10.639/03 faz parte e desencadeia um processo de reconhecimento do Estado brasileiro em criar mecanismos de reparação das desigualdades raciais persistentes na sociedade, o caminho foi longo. Foram várias as lutas travadas para assegurar aquisições que só foram institucionalizadas no início dos anos 2000. Conforme observa Dávila (2006, p.10).

Na virada do século XXI tem-se assistido a mudanças profundas nas políticas raciais brasileiras. Essas mudanças vêm de longe, originando-se nos esforços de militantes do Movimento Negro, pelo processo de

---

<sup>28</sup> De acordo com Gomes (2017, p. 68), os saberes expressos nesses documentos ainda não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional. Pois segundo a autora, as instituições de ensino ainda não incorporaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de forma séria e responsável e, possuem grande dificuldade de considerar como “legítimos” os conhecimentos oriundos dos movimentos sociais e populares.

redemocratização, e mediante a profusão de análise acadêmica sobre a natureza da desigualdade racial. O Movimento Negro fundado sob a base de um regime militar que suprimiu a discussão da desigualdade racial, abriu espaço para uma gama de organizações que focalizam temas tão diversos quanto a expressão cultural afro-brasileira, a organização comunitária em favelas, bairros de periferia, e remanescentes de quilombos, ou direitos da mulher negra. Afro-brasileiros têm conquistado espaços que a história lhes tem negado, como a indicação do juiz Joaquim Barbosa para o Supremo Tribunal Federal. A cultura popular também vem mudando, a exemplo da popularidade do hip hop, e a crescente visibilidade de negros na televisão e na propaganda.

De acordo com Dávila (2006), as transformações que ocorreram no início do século XXI não aconteceram de maneira espontânea. Para chegarmos até aqui - com as conquistas das ações afirmativas, o número crescente de negros que acessam o ensino superior, a maior participação da população negra na política, na ciência, na cultura e na academia, um Estatuto da Igualdade Racial, a lei de racismo, os direitos trabalhistas conquistados, a mobilidade social alcançada por negros e negras -, houve muita luta, perseverança e um movimento negro forte e atuante.

Ainda nesta perspectiva, Santos (2005, p. 35) novamente ratifica a importância do papel do Movimento Negro e seu protagonismo histórico nos avanços e conquistas dos últimos tempos em relação à dimensão do debate contemporâneo sobre a inclusão racial em nosso sistema de ensino, desta maneira destacando também o papel educador que este movimento exerce na sociedade brasileira:

Nesse contexto, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos.

A Lei 10.639/03 se configura como um marco histórico e simboliza, ao mesmo tempo, um ponto de chegada das lutas antirracistas no país e de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira. Essa demanda passou a exigir da escola práticas pedagógicas e curriculares que visem o reconhecimento da diversidade étnico-racial e o tratamento digno dessa questão e do povo negro no cotidiano escolar. É o que podemos verificar em seus artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1ª - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2ª - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”<sup>29</sup> (BRASIL, 2003).

Assim, os preceitos enunciados na nova legislação trouxeram para o Ministério da Educação o desafio de constituir, em parceria com os sistemas de ensino, para todos os níveis e modalidades, uma Educação para as Relações Étnico-raciais. Uma empreitada orientada para a divulgação e produção de conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns, que garantam a todos o respeito aos direitos legais e a valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2009, p. 15).

No entanto, apesar de reconhecermos a importância da legislação para a nossa democracia e para a história da educação brasileira, também é fundamental analisarmos criticamente, a supracitada lei, a fim de compreendermos as limitações existentes que atravessam seus dispositivos. Sobretudo, aquelas relacionadas ao artigo 2º, que se refere aos conteúdos a serem ministrados especialmente nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras. Sobre esta questão, Santos (2005, p. 33-34) explica que poderiam haver equívocos quanto à abordagem disciplinar das questões postuladas pelo texto legal, privilegiando algumas áreas em detrimento de outras:

Aqui, pensamos que há um erro grave nessa lei, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das ciências sociais e mais recentemente na área de educação. A não consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira deveriam ser ministrados especialmente nas áreas de ciências sociais e de educação, parece-nos um grande equívoco, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais

---

<sup>29</sup> O 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares conforme a Lei preconiza foi instituído o dia da Consciência Negra, esta data atualmente é “celebrada” durante todo o mês de novembro com uma intensa programação cultural e política que mobiliza vários grupos e setores da sociedade. Segundo Gomes (2017), embora, ainda restrito às datas comemorativas, não há como negar que trabalhar pedagogicamente o 20 de novembro significou um passo a mais na superação da ideia reguladora e conservadora do 13 de maio como data da “libertação dos escravos”.

brasileiras. Pensamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a inócua.

Isto é, nesta percepção, a lei em si carrega falhas e limitações, o que contribui substancialmente para a não implementação adequada da mesma. Essas observações sugerem, entre outras coisas, os obstáculos à prática da lei, mas também a inviabilidade do real objetivo desta legislação, que é a valorização da cultura afro-brasileira e africana e o fim do “embranquecimento cultural” do sistema de ensino brasileiro.

Dessa forma, podemos compreender que apesar dos avanços e limites, a Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares possibilitaram uma inflexão na educação brasileira. E por que não dizer uma revolução? Talvez não como se idealizou, mas certamente ela mobiliza mudanças profundas e necessárias na nossa configuração educacional que, como é sabido, desde os seus primórdios foi inscrita na reprodução de desigualdades entre negros e não negros, entre membros de uma elite e o restante da população. Dávila (2006, p. 13), em seus estudos sobre a história da educação brasileira, evidencia como o discurso da ideologia racial moldou a constituição das nossas instituições, especialmente as instituições educativas:

As instituições educacionais foram sendo criadas sob influência do pensamento racial, que guiava as políticas públicas da época. Intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação, liberando o Brasil do que eles imaginavam ser a degeneração de sua população. A intenção era transformar uma população geralmente não branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele.

Nesse contexto, é possível compreender como parte dos/as nossos/as professores/as e educadores/as ainda se sente desafiada a trabalhar pedagogias antirracistas. Estamos falando de uma cultura escolar e acadêmica que, durante anos a fio, operou apenas de um único modo, valorizando e legitimando o conhecimento de orientação eurocêntrica e estadunidense, desconsiderando qualquer outra forma de ciência que não seja dessas matrizes. Nas reflexões elaboradas por Dávila (2006, p. 14) temos que a formação intelectual no Brasil foi perversamente influenciada, incorporando até mesmo perspectivas de inferioridade racial e eugênicas:

Personagens como Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, foram intelectuais que, durante longas carreiras, influenciaram instituições educacionais, intelectuais e científicos de formas marcantes. São figuras que moldaram o Brasil e foram moldadas por sua época. Esse é especialmente o caso do período entre as duas guerras mundiais, quando a ideia da inferioridade racial cedeu lugar à ideia da maleabilidade dos seres humanos.

Foi o período auge do pensamento eugênico<sup>30</sup>, que visava ao “aperfeiçoamento” dos seres humanos pelas intervenções científicas, médicas e culturais. Não pretendo julgar esses indivíduos por interpretar as ideias correntes de sua época, *mas entender como essas ideias penetraram suas práticas e influenciaram as instituições que eles criaram.*

Portanto, para ampliarmos o nosso entendimento sobre os desafios da implementação da Lei 10.639/03, é necessário que compreendamos as estruturas que alicerçam o sistema de ensino brasileiro que, conforme apresentado, foi, em parte, fundado na ideologia racial. De acordo com tal raciocínio, fica evidente a contribuição do Estado e sua responsabilidade com a produção das desigualdades na escolarização da população negra. Valendo-se de uma retórica científica, técnica, meritocrática e médica, os intelectuais da época e os gestores públicos influenciaram as políticas educacionais com base em ideias racistas. Deste modo, o sistema educacional brasileiro, em vez de ajudar a eliminar as diferenças, ajudou a mantê-las, tendo por base lógicas reprodutoras das desigualdades e negadoras de possibilidades aos segmentos em desvantagem:

A lógica médica e científico-social, presente nas ideias raciais, molda as políticas educacionais, produzindo as desigualdades, num processo articulado e contínuo para a desvantagem de brasileiros pobres e não brancos, negando-lhes acesso equitativos aos programas, às instituições e às recompensas sociais que as políticas educacionais proporcionavam. (DÁVILA, 2006, p. 22).

Acrescenta ainda que as políticas públicas se associavam a práticas institucionais cujo fundamento ideológico era matizado pelo racismo:

As instituições e suas práticas aparentemente desprovidas de ideologia racial, eram em geral os lugares em que a raça desempenhava o seu maior papel. Em consequência, as políticas públicas tendiam a operar para a desvantagem do crescente número de brasileiros de cor que entrou em contato com elas. (DÁVILA, 2006, p. 39).

Desta maneira, outros autores também discutem sobre a trajetória do sistema de ensino brasileiro e inferem o quão esse sistema se organizou de forma elitista e excludente, negando uma educação justa e emancipatória para a maioria dos brasileiros e brasileiras que

<sup>30</sup> O termo "eugenia" – *eu*: boa; *genus*: geração – foi criado em 1883 pelo cientista britânico Francis Galton. Noção popular por toda a Europa e América no período entre guerras, a eugenia foi uma tentativa de "aperfeiçoar" a população humana por meio do aprimoramento de traços hereditários. Uma eugenia "pesada", baseada na eliminação do acervo reprodutivo de indivíduos que possuíam traços indesejados por meio da esterilização ou do genocídio, foi implementada na Alemanha nazista, na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos. Grande parte da América Latina assimilou uma eugenia "leve", que preconizava "que o cuidado pré e neonatal, a saúde e a higiene pública, além de uma preocupação com a psicologia, a cultura geral e a forma física melhorariam gradualmente a adequação eugênica de uma população" (DÁVILA, 2006, p. 31).

seguem aviltados pela imposição da pobreza e das desigualdades extremas. Vejamos como se expressou Maria José Werebe, em seu clássico livro *Grandezas e misérias do ensino no Brasil* (1963). Nele, segundo Garcia (1994), a autora traçou com bastante criticidade uma reflexão sobre os variados aspectos que compõem o cenário do ensino no país, retratando a educação como um dos principais problemas para o crescimento e desenvolvimento humano.

De acordo com Garcia (1994, p. 81), Werebe ofereceu valiosas contribuições acerca da realidade do ensino do país, dando uma visão global do sistema, desnudando a sua estrutura e falta de vontade política para que o sistema educacional fosse um poderoso aliado na transformação das estruturas sociais e políticas do país. Trazemos algo mais quanto ao papel significativo daquela obra para pensar a história da educação brasileira:

Dirigida como a própria autora afirma, aos profissionais do ensino e não aos cientistas da educação, busca de maneira aguda e desafiadora entender o contexto socioeconômico e político no qual a educação se torna menos ou mais importante para o país. Deste modo, a autora traça um quadro de referências estimulante para a compreensão das nossas grandezas e misérias. O agravamento das condições de vida da maioria da população está despertando todos para a necessária revisão das estruturas de um modelo que produz misérias e só faz aumentar o contingente dos excluídos. (GARCIA, 1994, p. 81).

Desta forma, percebemos a preocupação em desvelar as entranhas do nosso sistema de ensino, que na visão apresentada é um reprodutor de desigualdades e iniquidades para os mais empobrecidos, e, conseqüentemente, para as pessoas negras, uma vez que diversas pesquisas revelam que a pobreza no Brasil tem cor, assim como a população carcerária. Segundo o DEPEN (2014), cerca de 61% da população prisional no Brasil é composta por pessoas negras, ou seja, a maioria das pessoas que vivem em situações precárias são oriundas do grupo étnico-racial negro. Nesse sentido, Werebe apresentou em seus escritos uma inquietação com as injustiças sociais e humanas que ainda prevalecem no país, desejando que a educação fosse um instrumento de correção de desigualdades. Que a educação se tornasse um meio para exercer a justiça social, sobretudo em um período histórico onde as disparidades sociais cresceram vertiginosamente, ou seja, no contexto social e político da Ditadura Civil-Militar (1964-1985). E conforme demonstra Garcia (1994, p. 82):

As misérias seguem sendo perversas em face dos desafios do futuro. O regime militar deixou sequelas que representam ônus gigantesco. A massificação inconsequente como uma das respostas a pressão por mais escolas, trouxe por decorrência a perda da qualidade e a acentuação das desigualdades em nosso país.

O livro mencionado possui uma intencionalidade: sensibilizar e revelar a todos o problema educacional brasileiro, não somente aos educadores, mas a todos aqueles que se preocupam em lutar por uma sociedade mais justa, igualitária, democrática e por um sistema educacional incluyente, que integre os sujeitos de forma ampla e não contribua para o fomento das miserabilidades e da exclusão. Passados mais de 50 anos da sua escrita, ainda é possível evidenciar que as mazelas continuam. E que em muitos aspectos, o nosso sistema de ensino permanece divorciado das realidades brasileiras.

Diante deste cenário, é notório pensar que uma legislação educacional da magnitude e complexidade da Lei 10.639/03, mesmo passada mais de uma década e meia da sua promulgação, ainda enfrente percalços e resistências na sua implementação. Estamos falando de uma estrutura educacional que foi e, em certa medida, ainda é permeada por concepções preconceituosas e estereotipadas acerca da população negra, pobre e indígena. Nesta direção, trazemos as palavras de Santos (2007), em seu artigo *A Lei Federal N.10. 639/03 e seus Impactos na Escola: mais uma lei que “não pegou”?*:

Fica evidente que a escola ainda está um pouco distante de desempenhar o seu papel como uma organização multicultural, visto que muitas vezes é nela que encontramos situações que reforçam o preconceito e a não valorização do outro como ele é. Em relação à formação dos professores, percebe-se que ainda há muito o que fazer, principalmente quando falamos no currículo dos cursos de formação. (SANTOS, 2007, p. 188).

O texto evidencia também um aspecto fundamental para a efetiva adoção da Lei 10.639/03, que é a formação dos educadores. É indispensável que as universidades atuem nesse processo e formem professores aptos a ministrarem o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No entanto, sabemos que isso ainda é um enorme desafio. Conforme Santos (2007, p.189), há desafios éticos a superar pela formação acadêmica:

O outro campo desafiador seria o acadêmico, um lugar marcado por relações de poder que dificultariam uma “nova ética na produção de conhecimentos”, permanecendo dificuldades para lidar com os preconceitos e discriminações raciais. Nesse meio, o discurso sobre a igualdade entre os sujeitos é conflitante em suas raízes filosóficas.

O território acadêmico se constitui como um dos complicadores para o avanço substantivo de uma educação que contemple o ensino *para e com* a diversidade. A academia ainda é um campo cheio de disputas epistemológicas e relações de poder, e, por esta razão, a questão étnico-racial ainda é, por alguns segmentos, percebida como algo secundário.

Igualmente vai nos dizer Dei (2010), em seu livro *Metodologias de Investigação Antirracistas: Questões Críticas*, num excerto que chama a atenção para as relações de poder que configuram o campo do antirracismo:

A busca da investigação antirracista suscita uma enormidade de questões teóricas e metodológicas complexas. Há uma ampla variedade de interesses, tensões e contradições em competição na ponderação das relações de poder de produção do conhecimento no contexto mais amplo do antirracismo [...] O antirracismo tem que ver com relações de poder. O discurso antirracismo afasta-se de discussões sobre a tolerância da diversidade e aproxima-se da noção de diferença e poder. Vê a raça e o racismo como centrais em relação ao modo como reivindicamos, ocupamos e defendemos os espaços. A tarefa do antirracismo é a de identificar, desafiar e mudar os valores, as estruturas e os comportamentos que perpetuam o racismo sistemático e outras formas de opressão social. (DEI, 2010, p. 13).

Passemos, em seguida, a abordar a terminologia que nos informa no tratamento das questões raciais no contexto brasileiro, de modo a lançar luzes sobre a problematização a que essa pesquisa se propõe.

#### TERMOS E CONCEITOS PARA ENTENDER AS QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL

Diante deste cenário, para entendermos as múltiplas dificuldades reconhecidas no processo de aplicação da Lei 10.639/03, é preciso alargar um pouco mais o nosso olhar e perceber além daquilo que está posto, pois os empecilhos e obstáculos que impedem a sua efetiva implementação recaem em questões mais profundas, que perpassam a nossa história e organização social e cultural, além de estruturar relações e formas de interpretar e compreender o mundo. Tratamos, então, do denominado racismo estrutural ou racismo institucional<sup>31</sup>. No entanto, antes de avançarmos na compreensão conceitual, é indispensável também mencionar as mudanças já provocadas pelos marcos da lei em nosso sistema de ensino e que têm potencializado o reconhecimento de outras formas de existência e da diferença, focalizando a dialogicidade sobre a questão afro-brasileira e africana.

A mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação antirracista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola,

<sup>31</sup> Aquilo que designo, inicialmente, pelo termo "racismo" denota sempre três dimensões: uma concepção de raças biológicas (racialismo); uma atitude moral de tratar diferentemente membros de diferentes raças; uma posição estrutural de desigualdade social entre as raças, oriunda deste tratamento. (GUIMARAES, 1999a, p. 149).



ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. E nesse sentido, incorpora conflitos, tensões e divergências. (GOMES, 2012a, p. 105).

Considera-se, também, que há questionamentos e desafios que estabelecem tensionamentos e interrogam relações de poder quando se abordam as construções históricas sob nova ótica:

Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. Como nos diz [...] “Falar sobre África significa, pois, questionar e desafiar crenças queridas, pressupostos afirmados e múltiplas sensibilidades. (GOMES, 2012a, p. 105)

Dialogando com as reflexões apresentadas, é possível compreender que a mobilização por uma educação antirracista, como aquela apregoada pela lei 10.639, requer esforços que vão além da existência material de um dispositivo legal, pois estamos pisando em um terreno permeado por relações de poder, de disputas de narrativas e também de privilégios. Ou seja, estamos falando de um lugar onde o racismo estrutural se faz presente e organiza as vidas das pessoas negras e brancas na sociedade. No entanto, reconhecemos a importância do teor dessa lei e consideramos que é um avanço político e pedagógico na história da educação brasileira. Contudo, sabemos que a implementação da legislação ainda esbarra em muitas limitações e, a fim de compreendermos os entraves que evitam o seu cumprimento satisfatório nas instituições escolares, é necessário resgatarmos alguns conceitos que vão nos ajudar a entender um pouco mais sobre as dificuldades que perpassam o enraizamento desta legislação nos ambientes educacionais.

As políticas de ações afirmativas ainda são vistas com (muitas) reservas por parte dos adeptos do ideário republicano brasileiro, que resiste em equacionar a diversidade, defendendo políticas públicas universalistas e, por conseguinte, uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2009, p. 41).

De acordo com o que já foi preliminarmente indicado, a legislação e suas diretrizes entram em confronto com parcela das práticas e do imaginário racial presentes na estrutura e

no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (BRASIL, 2009).

Sobre o primeiro termo, denominado democracia racial, Schucman (2014, p.92) o apresenta como elemento da origem deste mito fundador de nossa sociedade, ainda presente nos dias atuais e que colabora para o não enfrentamento da problemática do racismo:

Ainda sobre esse termo, é importante destacar essa curiosidade a respeito da ideologia da democracia racial tem raízes muito anteriores a 1930. A expressão, entretanto, aparece pela primeira vez, de acordo com Antônio Sérgio Guimarães, em um artigo de Roger Bastide publicado no diário de São Paulo, precisamente no dia 31 de março de 1944, no qual eram usados os termos “democracia social” e “racial” para descrever a ausência de distinções rígidas entre brancos e negros. Antônio Sérgio aponta também que a expressão evoca essencialmente dois significados: o primeiro subentende que todos os grupos étnicos vivem na mais perfeita harmonia, enquanto o segundo remete, no mínimo, a um ideal de igualdade de direitos, e não apenas de expressão cultural e artística.

Já a expressão ideologia do branqueamento é um marco que também merece a nossa atenção para progredirmos na compreensão das complexas relações raciais. Segundo Guimarães (1995), a ideologia do branqueamento foi uma política de Estado utilizada pela classe dominante e intelectual com o único intuito de embranquecer a população. Acreditava-se em um ideal de civilização branco e europeu e, por esta razão, alguns intelectuais confiavam que era possível branquear as futuras gerações através da mestiçagem e do cruzamento inter-racial. E assim, finalmente, que se atingiria, em um futuro distante, um ideal de “homem brasileiro”. Conforme avalia o autor, estas posições pressupõem a negação de ancestralidades e diferenciam as contribuições de diferentes povos:

"Embranquecimento" significa a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, onde uma nova raça emergia) para absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer implicitamente a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. "Embranquecimento" e "democracia racial" são pois conceitos de um novo discurso racista. O núcleo racista desses conceitos reside na ideia, às vezes totalmente implícita, de que foram três as "raças" fundadoras da nacionalidade, as quais aportaram diferentes contribuições, segundo os seus potenciais culturais qualitativamente diferentes. A cor das pessoas assim como seus costumes são portanto índices do valor positivo ou negativo dessas "raças". (GUIMARÃES, 1995, p.39).

A reflexão perpetrada constata que tanto a ideia de democracia racial, quanto a ideologia do embranquecimento, atuam no imaginário coletivo e fazem com que as pessoas

não percebam e, até mesmo, reneguem as diferenças existentes entre as raças fundantes da nação brasileira. Por isso, ainda seria comum encontrarmos resistências em trabalhar pedagogias antirracistas nas instituições escolares, pois a crença na democracia racial como que “isenta” a sociedade brasileira do preconceito e permite que o ideal liberal de igualdade de oportunidades seja apregoadado como realidade. Deste modo, Schucman (2014, p.92) enfatiza que a democracia racial tem fundamento ideológico e serve como ferramenta de dominação e possível apaziguamento de conflitos.

O racismo constitui-se em um sistema de dominação e opressão estrutural pautado numa racionalidade que hierarquiza grupos e povos baseada na crença da superioridade racial. No Brasil, ele opera com a ideologia de raça biológica, travestida no mito da democracia racial (harmonia racial), que se nutre, entre outras coisas, do potencial da miscigenação brasileira. O racismo brasileiro tem a especificidade de, em maior ou menor grau, ser velado e sutil. A “democracia racial” faz parte do imaginário brasileiro e constrói um ideal do qual os brasileiros, em sua maioria, não abrem mão. (Hasenbalg (1979) aponta que o conceito de democracia racial é uma arma ideológica produzida por intelectuais das elites dominantes brancas, destinada a socializar a população brasileira de brancos e não brancos como iguais, evitando, assim, um conflito racial no Brasil. (SCHUCMAN, 2014, p. 92).

Sobre o racismo ambíguo, trata-se de uma característica peculiar do racismo brasileiro, que se afirma via sua própria negação. Segundo Gomes (2017), o Brasil construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso, ambíguo, que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade. Sua característica principal é a aparente invisibilidade.

Essa invisibilidade aparente, na percepção referenciada, é ainda mais ardilosa, pois se dá conjugada ao mito da democracia racial, uma construção social produzida nas plagas brasileiras, através de narrativas que são extremamente conservadoras. Porém, quando transfigurada em discurso democrático, a igualdade das raças é destacada. Trata-se, no entanto, de uma falsa igualdade, pois ela se baseia no apagamento e na homogeneização das diferenças. A democracia racial fala de uma diferença homogeneizadora e inferiorizante, vista como “cadinho racial”, como forma “híbrida” de cultura, como “fusão racial” que acaba por cristalizar, naturalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a sua história. Um dos méritos do Movimento Negro, ao longo dos tempos, tem sido o fato de desvelar esse discurso e, ao fazê-lo, colocar a sociedade brasileira cara a cara com o seu racismo (GOMES, 2017, p.51).

Portanto, para nutrirmos o nosso entendimento acerca das relações raciais brasileiras, é indispensável que conheçamos a fundo alguns conceitos que são fundamentais para nos situar perante a complexidade que engloba a questão racial. Uma terminologia que ajuda a compreender os desafios da aplicação da Lei 10.639/03 é, sem dúvida, democracia racial, que, como bem colocou Gomes, é um termo enganador, que se traveste de democrático, harmonioso, mas que na realidade não é bem o que aparenta.

Autores como Munaga (2004), Dávila (2006) Schucman (2014) e Guimarães (1995; 1999; 2008), dentre outros, apontam que esse caráter insidioso da democracia racial, que ainda resiste no imaginário social do país, é que dificulta e impede que as políticas públicas de ações afirmativas, com o intuito de corrigir desigualdades históricas, não avancem. E, também, que sejam vistas de forma errônea por parcela dos brasileiros/as, que são penetrados/as pelo “mito” de que o Brasil é uma sociedade onde três raças convivem de forma pacífica e cordial e que, portanto, não há a necessidade de políticas inclusivas específicas para determinados grupos da nação.

Guimarães (2008, p. 72), em seu artigo *Cor e raça, Raça e cor e outros conceitos analíticos*, sublinha que essa questão é crucial para compreendermos a nossa própria história e a formação do pensamento social brasileiro, reverberando em comportamentos e práticas racistas ainda presentes em nosso sistema de ensino e na sociedade em geral. De acordo com sua argumentação:

Até hoje é impossível pensar o movimento negro sem pensar que ele continua lutando para ser integrado a essa nação, ainda que, agora, de uma forma que não seja simplesmente simbólica. Pois, simbolicamente, os negros foram incorporados sim, por Freyre (1933), por Mário de Andrade (1944), pelos folcloristas, pelos modernistas. Nos anos 1950, a palavra de ordem que encontramos ainda era a seguinte: a cor é apenas um acidente. Somos todos brasileiros e por um acidente temos diferentes cores; cor não é uma coisa importante; “raça”, então, nem se fala, esta não existe, quem fala em raça é racista. (GUIMARÃES, 2008, p. 72).

Nesse sentido, Antônio Sérgio Guimarães provoca um pouco mais: “O termo ‘democracia racial’ passa, portanto, a carregar e sintetizar uma constelação de significados. Nela, raças não existem e a cor é um acidente, algo totalmente natural, mas não importante, pois o que prevalece é o Brasil como Estado e como nação” (GUIMARÃES, 2008, p. 75).

As reflexões ora anunciadas novamente explicitam a ambiguidade do racismo brasileiro, pois de acordo com o exposto, “raças não existem e a cor é um acidente”; logo, se as raças não existem, o racismo também é uma invenção. E, portanto, não é preciso criar

mecanismos específicos de combate às desigualdades para determinados grupos sociais como negros, indígenas, etc. Pois, no discurso oficial, no senso comum que prevalece na sociedade brasileira e em ações mais miúdas do dia a dia, somos todos iguais, “somos todos brasileiros”, com oportunidades diversas e, se nos esforçarmos, podemos alcançar com facilidade os lugares e posições de poder historicamente ocupadas pelas elites brancas.

Neste cenário, ainda de acordo com as reflexões elaboradas, se acentua:

Assim é o racismo brasileiro. Sem cara, travestido em roupas ilustradas, universalista, tratando-se a si mesmo como antirracismo e negando como antinacional a presença integral do afro-brasileiro ou do índio-brasileiro. Para esse racismo, o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano)”. (GUIMARÃES, 2008, p. 42).

Diante dessa realidade, percebemos o quão “delicado” é abordar temáticas que envolvam a questão racial em um país tão diverso como o Brasil, que tem na sua constituição os resquícios da escravidão, mas ainda, em certa medida, se nega a realizar um debate sério e tão essencial para enfrentarmos esse problema e, em decorrência, criar mecanismos específicos para a sua superação. Pois é somente com base no reconhecimento da existência do racismo em nossa sociedade e em nossas instituições, assim como das desigualdades que ele provoca, que podemos unir forças e lutar objetivamente para a sua desconstrução.

Sendo assim, temos a obrigação de denunciar o mito da democracia racial que ainda impera no imaginário coletivo e, conforme discutimos, é apresentado como um impeditivo no avanço de políticas públicas e melhorias sociais não somente para a população negra, mas também para todos os que vivem em situação de pobreza, miserabilidade e exclusão. Pois além de atravancar o progresso nas medidas essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o discurso da pseudodemocracia racial, de que somos um povo integrado e vivemos harmonicamente, sem conflitos latentes, serve para invisibilizar e naturalizar as profundas desigualdades existentes entre negros e não negros na sociedade brasileira, como expresso a seguir:

A partir de um povo misturado desde os primórdios, foi elaborado, lenta e progressivamente, o mito de democracia racial. Somos um povo misturado, portanto, miscigenado; e, acima de tudo, é a diversidade biológica e cultural que dificulta a nossa união e o nosso projeto enquanto povo e nação. Somos uma democracia racial porque a mistura gerou um povo que está acima de tudo, acima das suspeitas raciais e étnicas, um povo sem barreiras e sem preconceitos. Trata-se de um mito, pois a mistura não produziu a declarada democracia racial, como demonstrado pelas inúmeras desigualdades sociais e raciais que o próprio mito ajuda a dissimular dificultando, aliás, até a

formação da consciência e da identidade política dos membros dos grupos oprimidos. (MUNANGA, 2004, p. 216).

Schucman (2014, p. 85) também corrobora com a reflexão de que o mito da democracia racial foi e continua sendo um instrumento poderoso, que dificulta ações nos mais diversos campos da luta pela igualdade racial em nosso país. Segundo indica, a crença neste tipo de convicção só colabora para manter ainda mais acirrada a segregação entre negros e não negros, de tal modo que:

Condenar a luta pela construção da identidade racial polarizada escolhida pelo Movimento Negro atual e enaltecer a ambiguidade e a mestiçagem sempre foram as posições escolhidas, em sua maioria, pelas elites intelectuais e políticas brasileiras desde a década de 1930, e o discurso da mestiçagem, foi e continua sendo um instrumento ideológico, desconstrói a luta por direitos iguais entre negros e brancos na sociedade brasileira. A mestiçagem, apesar de ser um fato brasileiro, não apaga as desigualdades entre brancos e negros. (SCHUCMAN, 2014, p. 85).

Novamente, percebemos a importância de tematizar criticamente a noção de raça, sobretudo, no âmbito educacional, pois esta questão é parte essencial no combate das práticas racistas que permeiam as nossas instituições escolares. E conforme o exposto, atravança as possibilidades de desconstrução das desigualdades e os avanços nas políticas públicas comprometidas em mudar essa triste realidade.

Além disso, a questão da raça no campo educacional brasileiro carece de ser constantemente discutida, muito embora diversas discussões tenham mobilizado os debates. Estudar sobre ela é desconstruir as imagens negativas secularmente construídas dos povos subalternizados, evidenciando o quão ainda temos dificuldades para tematizar abertamente o tema. E isto é resquício de um processo histórico que cunhou raça como conceito biológico e estabeleceu a separação entre raças superiores e inferiores (MUNANGA, 2005). Outrossim, ainda se sublinha o seu papel na reprodução de preconceitos:

Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15).

Destaca-se, mais uma vez, que somos fruto de uma educação eurocentrada, ou seja, que fomos socializados por uma cultura escolar racista e excludente e que, por esta razão,

reproduzimos mesmo que inconscientemente práticas discriminatórias nas nossas ações cotidianas, sobretudo no trato com a temática racial. A dificuldade em lidar e tratar temas relacionados à questão étnico-racial ainda é uma recorrência nas escolas brasileiras, e ocorre também em função do mito da democracia racial, que ainda permanece vivo no imaginário pedagógico e resvala nas práticas institucionais onde ainda permeiam concepções estereotipadas e preconceituosas em relação ao negro/a na sociedade. Portanto, o mito da democracia racial se constitui como um poderoso entrave para a consolidação de uma educação antirracista e impede o trato sério e responsável com a temática racial nas nossas instituições de ensino. Nesse contexto, Gomes (2017, p. 95) ratifica:

No Brasil, a leitura sobre o negro, sua história e cultura ainda tem sido regulada pela sociedade mais ampla via racismo ambíguo e mito da democracia racial. Esta visão tem sido disseminada nos diferentes espaços estruturais do poder e marca de forma diferenciada a história da negra e do negro.

Diante disso, é crucial nos atermos a outro conceito que também interfere na discussão das relações humanas, que é o de “racismo institucional”. Segundo César e Lima (2010, p.10-1), tal nomenclatura compreende processos, atitudes e comportamentos contributivos na discriminação:

A incapacidade coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado ou profissional às pessoas devido à sua cor, cultura ou origem racial/étnica. Ele pode ser visto ou detectado em processos, atitudes e comportamentos que contribuem para a discriminação por meio de preconceito não intencional, ignorância, desatenção e estereótipos racistas que prejudicam determinados grupos raciais/étnicos, sejam eles minorias ou não.

Esta forma de ver o racismo desloca a responsabilidade de práticas racistas por parte de um indivíduo e responsabiliza o Estado pelas discriminações negativas contra os/as negros/as. Em relação à escola, é preciso ter em conta que tudo aquilo que é negado na formação cultural do Brasil também é, por conseguinte, negado na escola brasileira, instituição social encarregada de apresentar, transmitir, disseminar e difundir a cultura hegemônica (CÉSAR; LIMA, 2010, p. 13).

Ainda sobre a discussão conceitual de racismo, apresentamos uma abordagem de seus variados tipos. Segundo Segato (2004), há diversas formas de racismo no Brasil, e há também a falta de esclarecimento, que faz com que, em muitas ocasiões e cenários os mais variados, às vezes discriminemos, excluamos e até maltratemos por motivos raciais, sem ter

qualquer grau de percepção de que estamos incorrendo num ato de racismo. Para essa abordagem existem pelo menos quatro tipos de ações discriminativas de cunho racista, embora as mais conscientes e deliberadas não sejam as mais frequentes entre nós. Isto leva a que muitos não tenhamos consciência da necessidade de criar mecanismos de correção para contrapor à tendência espontânea de beneficiar o branco em todos os âmbitos da vida social brasileira. Os quatro tipos de racismo mais comuns e, eventualmente, por nós apreendidos, são definidos como segue, conforme expõe Segato (2004, p.63-64), de quem parafraseamos o teor conceitual.

Primeiro, há um *racismo prático*: automático, irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia. Opõe-se aos racismos fundamentados numa consciência discursiva. Exemplos estão nas situações em que o professor de escola simplesmente não acredita que o aluno negro possa ser inteligente, que não o ouve quando fala, nem o percebe na sala de aula. Ou na atitude do porteiro do edifício de classe média que não pode conceber que um dos proprietários seja negro. Em alguns casos, identificamos esse racismo prático na família que aposta, sem duvidar, nas virtudes do seu membro de pele mais clara.

Segundo, existe um *racismo axiológico*, que se expressa através de um conjunto de valores e crenças que atribuem predicados negativos ou positivos em função da cor da pessoa. Como exemplo, podemos tomar as bancas de verificação que ocorrem nas instituições de ensino superior que adotam as ações afirmativas – cotas - para o ingresso de estudantes negros preto, pardo e indígena (PPI), sabemos que em virtude de muitas denúncias algumas instituições tem adotado comissões de verificação de autodeclaração étnico-racial em sua maioria compostas somente por pessoas negras, o que permite insinuar que essa responsabilidade é de algum modo transferida à estas pessoas e não percebida como uma responsabilidade de todos e todas, inclusive da própria instituição.

Por terceiro, se fala de um *racismo emotivo*, que se expressa manifestando rancor, ressentimento ou medo em relação a pessoas de outra raça. Situações em que essa forma se verifica: alguém que, em um elevador, se assusta por estar em companhia de uma pessoa negra; o sujeito que adverte os filhos de que não façam amizade com colegas “dessa’ cor.

Por fim, há o *racismo político* e que, em alguns países, é até partidário, calcado em grupos políticos que advogam o antagonismo aberto contra setores da população racialmente marcados. O Partido Nacional Australiano ou a Ku-Klux-Klan norte-americana são exemplos. Esta última variante é praticamente desconhecida no Brasil, à exceção de pequenos grupos



neonazistas existentes em alguns centros urbanos de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, conforme às vezes noticiado na grande imprensa.

O primeiro destes quatro tipos – o racismo prático - é o mais frequente no Brasil. Curiosamente, apesar de que se apresente como a mais inocente das formas de discriminação racial, está longe de ser a mais inócua. Muito pelo contrário, é a que mais vítimas faz no convívio da vida escolar e aquela da qual é mais difícil defender-se, pois opera sem nomear. A ação silenciosa da discriminação automática torna o racismo uma prática estabelecida, costumeira, mas dificilmente detectável. Segundo Sagato (2004), somente do outro lado da linha, no polo distante e macroscópico das estatísticas, torna-se visível o resultado social destes incontáveis gestos microscópicos e rotineiros.

Deste modo, para compreendermos os embargos que confrontam o enraizamento da Lei 10.639/03 em nossas instituições educativas, é necessário que olhemos para essas práticas e relações, que são denominadas de *racismo estrutural*. Ou seja, é o racismo operado cotidianamente no interior das mais diversas instituições sociais que ocorre de forma espontânea e silenciosa e, conforme Gomes (2017) explicitou, permeia todas as áreas da vida da população negra no Brasil. Assim como foi possível observar, este mecanismo de discriminação está ligado à estrutura social macro e não somente aos indivíduos isoladamente.

Para complementar, trazemos uma menção a Frantz Fanon, psiquiatra e filósofo da Martinica, de ascendência francesa e africana, que foi um dos pioneiros a problematizar essa questão “[...] e que pensou o racismo não apenas como manifestação individual dos sujeitos, mas sim como cultural, o que hoje podemos nomear de racismo estrutural, isto é, a prática racista que se encontra inscrita na estrutura social, econômica, histórica e cultural das sociedades ocidentais” (FANON, 1980, p.83, apud SCHUCMAN, 2014, p. 51).

## PERSPECTIVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Desta forma, partindo do princípio de que a lei 10.639/03 é uma política de ação afirmativa e que tem como objetivo evidenciar a história da África e afro-brasileira nas instituições de ensino de todo o país, tanto no âmbito público e privado e em todas as modalidades educacionais, acreditamos ser relevante nos situarmos perante o entendimento do racismo institucional que reverbera, intimamente, nos processos de incorporação desse dispositivo legal.

É compreensível notar porque a efetivação da legislação, que existe desde o ano de 2003 como uma política pública em educação, vem percorrendo um caminho tenso e complexo para ser uma ação concreta nas instituições de ensino de nosso país. Sem dúvida, estamos diante de um desafio, que é fazer valer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Pois não faz sentido que um instrumento legal, que é reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo próprio Ministério da Educação (MEC), ainda encontre dificuldades para a sua implementação em várias regiões do país.

Será que o fato de estarmos num país do racismo ambíguo, onde o mito da democracia racial é latente, faz com que o trato da questão racial e a seriedade com que ela precisa ser acolhida contribuam para o seu não enraizamento em nossas instituições escolares? Não tem como emprendermos respostas para estas questões sem antes enveredarmos por alguns dos constructos históricos e sociais que desembocaram no mito da democracia racial brasileiro e no racismo institucional, que alicerçam cotidianamente relações sociais e reverberam no tratamento diferenciado dispensado às pessoas negras deste país. Por esta razão, concordamos que: “discutir a importância do patrimônio cultural afro-brasileiro na atualidade implica também desafiar as estruturas que mantêm o mito da democracia racial e o racismo institucional no âmbito do Estado, e, portanto, na gestão das políticas públicas” (DEBUS; PASSOS, 2018, p. 8).

Conforme expressamos, a escrita deste trabalho está sendo realizada em um contexto perturbador, pois a atual conjuntura política brasileira tem contribuído para o fortalecimento de práticas excludentes, que dia após dia vem à tona na nossa sociedade, que ainda é institucionalmente racista. Assim, temos assistido com preocupação a muitos retrocessos: o acentuamento do genocídio da juventude negra; o aumento dos discursos de ódio contra os negros/as, população LGBTQ+, mulheres e pobres; e estamos perdendo direitos historicamente conquistados a duras penas e percebendo mais uma vez que a justiça não é para todos. Nossa recente democracia brasileira encontra-se fragilizada (DEBUS; PASSOS, 2018).

Portanto, ainda temos um longo caminho pela frente, mas reconhecemos que muitos passos já foram dados e algumas conquistas alcançadas. É fato que, de 2003 a 2016, enquanto tivemos um governo democrático popular, em nível federal, várias mudanças positivas aconteceram no Brasil e vivenciamos a implementação de políticas sociais, de ações afirmativas, de combate à fome e à pobreza, que possibilitaram transformações significativas em diversos espaços da sociedade e, principalmente, no trato da questão educacional, e que

podemos dizer que foram desencadeadas com a promulgação da Lei 10.639/03. Logo, segundo a seguinte análise, é preciso persistir na luta:

O Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diverso do que há séculos atrás. Sabemos que muito ainda precisa avançar. A luta não dá trégua. Mas não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos. E que conseguimos construir a partir de 2003, políticas públicas de igualdade racial, bem como inserir o recorte étnico-racial não sem resistências nas várias políticas sociais existentes. (GOMES, 2017, p.19).

Por mais que saibamos das resistências em relação ao teor dessa lei, e por mais que, segundo indicam alguns estudos, o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação causou impactos profundos e inflexões na educação escolar brasileira. Mesmo que de forma lenta e gradual, a Lei 10.639/03 é considerada um marco histórico, pois simboliza, ao mesmo tempo, um ponto de chegada das lutas antirracistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira (BRASIL, 2004).

Gomes (2012b), em seu estudo de âmbito nacional intitulado *As Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios e perspectivas*, aponta que a legislação está sendo implementada ainda de maneira muito irregular e complexa, embora haja um movimento afirmativo acontecendo:

As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. A pesquisa revela, portanto, que não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites. (GOMES, 2012b, p. 32).

Tendo por base tais premissas teóricas, no capítulo seguinte é problematizado o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), especialmente, no *campus* Florianópolis, locus da pesquisa. Objetivamos verificar, através da análise de documentos institucionais e do relato sobre as práticas pedagógicas de professores e professoras – colhido através da metodologia de grupo focal-, em que medida está ocorrendo o cumprimento ou não dessa lei, estimando o seu enraizamento na formação levada a efeito naquela instituição. Pois, como problematizou Gomes (2012b), existem

lugares, espaços, escolas, municípios e Estados em que a lei de fato está implementada, mas, em outros, encontra-se ainda em fase de implantação. E para entender em que condições se encontram tais processos de atendimento à legislação no IFSC, seguimos adiante.



## PERSCRUTANDO NA INSTITUIÇÃO: QUESTÕES METODOLÓGICAS

Neste capítulo são descritos, analisados e interpretados os dados coletados por meio da pesquisa documental realizada com base no teor dos PPCs e Planos de Ensino, bem como referentes ao grupo focal (GF) realizado com o grupo de quatro professores/as do IFSC, que gentilmente aceitaram participar do grupo de discussão sobre os desafios de implementação da Lei 10.639/03, considerados 17 anos após a sua promulgação, que ocorreu no ano de 2003. Com intuito de compreender o processo de institucionalização da lei na referida instituição, segundo a ótica daqueles atores institucionais, optou-se como ferramenta metodológica por esse instrumento de coleta de dados, o grupo focal que, segundo Melo e Araújo (2010, p. 2-3), apresenta as seguintes características:

O trabalho com grupo focal permite compreender os seguintes aspectos: processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes. Constitui-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. Nesta metodologia, convém enfatizar que o trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas como proposta de troca efetiva entre os participantes, assim o moderador deve explicitar seu papel, com informações necessárias e básicas. Para iniciar o tema é importante propor que cada um dos participantes faça um comentário geral do assunto para a efetivação da troca entre os membros.

De acordo com Ressel et al. (2008, p.780), essa técnica de pesquisa foi descrita e publicada no ano de 1926, em um trabalho de Bogartus, no campo das Ciências Sociais, como entrevistas grupais. Depois, em 1946, durante a 2ª Guerra Mundial, foi usada por Merton & Kendall, para investigar o potencial de persuasão da propaganda de guerra para as tropas. E, em 1952, Thompson & Demerath estudaram sobre fatores que afetavam a produtividade de trabalhos em grupo. Na área de marketing, a mídia utiliza largamente a mesma técnica, valorizando-a pelas condições de baixo custo para sua operacionalização e pela rapidez em obter dados confiáveis e válidos.

Ressel et al. (2008) também enfatizam essa técnica de análise em uma vivência de aproximação, permitindo que o processo de interação grupal se desenvolva, favorecendo trocas, descobertas e participações comprometidas. Além disso, proporciona descontração para os participantes responderem as questões em grupo, em vez de individualmente.

Ela é amplamente utilizada por diversas áreas de estudo, sobretudo, nas áreas de Mercadologia, Educação, Saúde, entre outros. E também apresenta diferentes perspectivas na sua conceituação e propósitos de investigação, vinculadas à expressão de opiniões, atitudes, experiências e perspectivas, como indica Gondim (2003, p.153):

Os grupos focais autorreferentes servem a uma variedade de propósitos, não só para explorar novas áreas pouco conhecidas pelo pesquisador, mas aprofundar e definir questões de outras bem conhecidas, responder a indagações de pesquisa, investigar perguntas de natureza cultural e avaliar opiniões, atitudes, experiências anteriores e perspectivas futuras.

Em relação às vantagens em se trabalhar com grupos focais, Dall'agnol e Trench (1999) também destacam que os benefícios em lidar com essa técnica de apreensão de dados vão depender da finalidade de cada estudo, pois a reunião de grupos focais pode aferir características essenciais que permitem a visualização de várias abordagens possíveis:

Entre as vantagens com o uso da técnica, o que vai depender dos objetivos do estudo, está a **possibilidade de intensificar o acesso a informações acerca de um fenômeno**, seja pela **intenção de gerar tantas ideias quanto possíveis ou pela averiguação de uma ideia em profundidade**. Na medida em que **diferentes olhares e diferentes ângulos de visões acerca de um fenômeno vão sendo colocados pelos sujeitos**, desperta nos mesmos a elaboração de certas percepções que ainda se mantinham numa condição de latência. (DALL'AGNOL E TRENCH, 1999, p. 6, grifos nossos).

Optou-se em trabalhar com um grupo focal com a intenção de colocar em foco e dar notoriedade para as experiências e práticas pedagógicas referenciadas na lei 10.639\03 dos\ as professoras da instituição IFSC – câmpus Florianópolis e, assim, também estimular a reflexão sobre a temática que a lei preconiza; e, ainda, por considerarmos que o teor da lei exige a necessidade de refletir continuamente sobre o seu propósito e sobre a sua real efetivação.

Todavia, cabe lembrar que também se faz uso da pesquisa documental. Assim sendo, é a pesquisa qualitativa que fundamenta as nossas análises. Acreditamos que tal aporte teórico se sustenta por conter um paradigma de pesquisa qualitativa, que, segundo Ressel et al (2008), é definida como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados; e ainda é caracterizada pela heterodoxia no momento da análise, com base em determinados instrumentos de pesquisa - em nosso caso, o grupo focal. Sendo assim, passamos a apresentar os pormenores da composição do grupo focal que foi construído para a elaboração deste estudo acadêmico.

### 3.1 A METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DO GRUPO FOCAL

Antes de adentrarmos nas análises das falas dos sujeitos participantes deste estudo, buscam-se traçar os caminhos percorridos, para demonstrar como se deu o processo de montagem e escolha de construção do grupo focal, que foi formado por quatro professores\as do IFSC - campus Florianópolis.

Primeiramente, cabe ressaltar que o fato de ter atuado como docente na instituição, por quase dois anos, foi importante para dar os primeiros passos na execução da pesquisa. Dos quatro professores que participaram do grupo focal, duas professoras pertenciam à mesma equipe de trabalho vinculada à assessoria de Ciências Humanas do campus Florianópolis, que integramos durante aquele período de permanência na instituição. Além disso, em ocasiões oportunas debatíamos acerca de temas pertinentes às relações raciais e, desde então já expressávamos o desejo de construir algum projeto relacionado à temática, que coaduna diretamente com a discussão permeada pelos dispositivos da lei 10.639/03.

Porém, apesar de conhecermos duas das entrevistadas, fizemos o convite formal sobre a possibilidade de participarem efetivamente do GF, o que inicialmente foi realizado via e-mail e, depois, por telefone, para apresentar a pesquisa e confirmar a participação no grupo. O convite foi estendido a cinco professores da instituição e destes, apenas um se recusou a participar. Entre os que aceitaram, também houve uma expectativa de dias de espera em confirmar a sua eventual participação no grupo. Mas sabemos que isso faz parte dos desdobramentos desse tipo de estudo.

Dentre os participantes da pesquisa, há quatro docentes, sendo três mulheres e um homem, de idades diversas e formações também diversas. Assim, o grupo focal agregou duas professoras das Ciências Humanas - História e Sociologia, um professor da área da Linguagem - Letras e literatura portuguesa e uma professora da área de Educação Artística - Artes Visuais. Assim, o número de participantes do grupo seguiu as orientações de recomendações a respeito, que, segundo Ressel et al. (2008) e Godim (2003), se referem a um número entre quatro e 15 pessoas. A dimensão dos grupos depende dos objetivos de cada estudo. Quando se deseja gerar maior número de ideias, a melhor opção é organizar grupos maiores. E, quando se espera aprofundar a temática na discussão, deve-se optar por grupos menores.

Deste modo, estabelecido o grupo, buscou-se organizar um espaço acessível para que o encontro ocorresse. E para isso contamos com a ajuda de uma das professoras integrantes do



GF, que desde o princípio demonstrou interesse genuíno em contribuir para o bom andamento da pesquisa. Igualmente, cabe dizer que desde o contato inicial com a instituição e com os professores/as, observou-se boa receptividade à pesquisa. Neste sentido, foram necessários alguns cuidados para que a reunião do grupo acontecesse, bem como o agendamento prévio do local e preparo da sala. Havia uma preocupação para que o ambiente fosse tranquilo e confortável e que tudo transcorresse da melhor maneira. Esses preparativos são previstos nos estudos acerca dessa técnica, conforme expresso nos estudos de Dall'agnol e Trench (1999).

A localização da sala certamente possibilitou desenvolver o encontro sem interferências externas, aliada ao mobiliário com cadeiras estofadas, que tornaram o ambiente ainda mais confortável, seguro e privativo para que o debate ocorresse. A formação em círculo também possibilitou maior interação entre os participantes e permitiu que tudo ocorresse de forma satisfatória. Sendo assim, na véspera do encontro do grupo focal, confirmou-se o horário e o local do encontro, no sentido de estimular a presença de cada professor/a que havia se comprometido em participar.

Deste modo, conhecendo a intensa atuação dos/as professores/as do Instituto, o grupo focal só pôde ser realizado no período final do expediente do turno da tarde, a partir das 17h30min<sup>32</sup>. Encontrar um horário flexível e que atendesse aos quatro professores/as foi um desafio. Mas finalmente, depois de algumas tentativas para encontrar um dia e horário que fluísse para todos/as, conseguimos marcar para o dia 2 de julho de 2019. Ocorreu uma única reunião, pois se verificou que esta foi suficiente para atender os objetivos da pesquisa. Este encontro durou cerca de 1 hora e 30 minutos. Durante todas as conversas, procuramos ouvir atentamente e não interromper os sujeitos entrevistados, de forma a possibilitar que suas vozes emergissem e discorressem livremente sobre o tema.

De acordo com Dall'agnol e Trench (1999), a formação do GF é intencional e tem a pretensão de que haja, pelo menos, um ponto de semelhança entre os participantes. No caso dos professores/as do IFSC (câmpus Florianópolis), havia mais do que um ponto em comum, pois além de exercerem a mesma profissão, compartilham o mesmo local de trabalho e, sem dúvida, isso favoreceu para os relatos, experiências, necessidades e valores agregados na composição do grupo.

---

<sup>32</sup> No dia da realização do encontro do grupo focal, a professora de Educação artística ainda foi trabalhar após a nossa reunião. Como o encontro acabou um pouco depois do início do turno da noite, ela pediu para que outra professora iniciasse a aula em seu lugar.

### 3.2 QUEM SÃO OS DOCENTES PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL?

Para descrever aspectos sociográficos dos participantes da pesquisa, registramos os seguintes dados: nome, idade, tempo de profissão, tempo de instituição e pertencimento étnico-racial dos sujeitos; quanto a este último dado, todos/as são brancos/as<sup>33</sup>. Em relação ao tempo de trabalho no campo educacional, verifica-se que a maior parte dos professores/as exerce atividades profissionais nesse campo há mais de 10 anos, como mostra o quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Perfil dos/as professores/as participantes da pesquisa. Dados compilados a partir da realização do grupo focal.

<b>NOMES FICTÍCIOS</b>	<b>IDADE</b>	<b>GRADUAÇÃO</b>	<b>TITULAÇÃO</b>	<b>EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO</b>	<b>TEMPO DE INSTITUIÇÃO</b>
<b>Yara</b>	52	Ciências sociais UFSC	Doutorado		9
<b>Inês</b>	34	História UEM	Mestrado	12 anos	3
<b>Marcela</b>	46	Educação Artística UDESC	Mestrado	24 anos	22
<b>Raul</b>	34	Letras e literatura portuguesa UFOP	Doutorado	13 anos	6

Fonte: Elaborado pela autora. (2019).

Os/as professores/as participantes do grupo focal, conforme sistematizado, compuseram um grupo diversificado, não só pelos seus diferentes percursos formativos, em diferentes partes do país, mas também por possuírem idades distintas, o que consideramos ser positivo, pois mostra uma possibilidade de conformação para a análise de pontos de vistas e lugares diversos. Conforme destaca a fala da professora Yara:

Então, quando eles estavam terminando a graduação eu já estava terminando o doutorado né? (risos) a gente tem uma diferença assim de idade e de época de formação assim (risos). (Professora Yara).

Essa diversidade trouxe riqueza, como se perceberá na descrição dos relatos do grupo focal e respectivas análises das falas dos participantes. Neste aspecto, se pode partir da

<sup>33</sup> É importante ressaltar que parto da premissa de que o pertencimento étnico-racial dos(as) professores (as) parece não interferir na sua participação e envolvimento com as ações pedagógicas voltadas para o atendimento do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na instituição escolar.

premissa de que os professores/as que aceitaram participar da investigação apresentaram conhecimento sobre a Lei 10.639/03 e compartilharam uma concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros. E que esta precisa estar em profundo diálogo com uma educação emancipatória que contemple o respeito à diversidade e que articule o conhecimento técnico, aliado a formação cidadã e humana dos seus sujeitos.

A composição do corpo docente do IFSC é diversa. De acordo com os dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha 2019 (ano base 2018), atuam na instituição 1.605 professores, sendo que destes 1390 são efetivos e 215 são professores/as substitutos/as. Quanto à titulação, 787 são mestres, 467 são doutores, atuando, ainda, professores/as graduados/as em número de 166 e 181 especialistas. Nesta perspectiva, a composição do corpo docente que atua no câmpus Florianópolis também se assemelha ao o que foi relatado, conforme exemplifica o próximo quadro (Quadro 2):

Quadro 2 - Composição dos Docentes câmpus Florianópolis.

<b>Graduados</b>	<b>Especialistas</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Substitutos/as</b>	<b>Total</b>
<b>55</b>	28	161	151	59	395

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados compilados da Plataforma Nilo Peçanha 2019 (ano base 2018).

Depois de realizar a descrição sociográfica e com outros dados dos sujeitos participantes do GF, professores/as da instituição que atuam com o Ensino Técnico Integrado, caracterizamos o processo de pesquisa e discutimos os dados obtidos. Mas, antes de avançarmos nesta questão, é importante expor alguns aspectos que nos parecem essenciais na compreensão da estrutura e dinâmica do Instituto Federal de Santa Catarina. Por conseguinte, a seguir apresentamos um breve histórico e caracterização da instituição. Logo após, realizamos a análise e a interpretação dos dados coletados, focando nas falas dos sujeitos participantes da investigação que emergiram do grupo focal realizado, criando relações entre elas, separando-as em categorias e buscando embasamento junto à fundamentação teórica para a interpretação da temática em estudo.

### 3.3 CAMPO DA PESQUISA E A SUA CARACTERIZAÇÃO

A história da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil é centenária e se confunde, também, com a trajetória dos Institutos Federais. Percebe-se que ambas estão relacionadas e nascem com o intuito de atender os filhos das classes trabalhadoras, conforme externou Nilo Peçanha em sua célebre frase “os desvalidos da sorte”. Nesse sentido, de acordo com Moraes (2008, p. 20), a EPT foi considerada uma forma de educação com menor prestígio e destinada aos mais empobrecidos. Assim, a história da rede federal inicia-se em 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, cujo objetivo era “habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual” (MORAES, 2008, p. 20). Ou seja, uma formação voltada ao ingresso no mundo do trabalho. Aos jovens de classes mais abastadas era destinada a educação de formação geral secundária, que os prepararia para o ingresso na educação superior.

Conforme anunciado, as instituições que formam hoje a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são originárias, em grande parte, das 19 escolas de aprendizes artífices instituídas por um decreto presidencial de 1909, assinado por Nilo Peçanha. Essas escolas, inicialmente subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, foram transferidas, em 1930, para a supervisão do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública. Sete anos depois, foram transformadas nos liceus industriais. Um ano após o ensino profissional ser considerado de nível médio, em 1942 os liceus passaram a ser chamados de escolas industriais e técnicas, e, em 1959, escolas técnicas federais, configuradas como autarquias (BRASIL, 2009, p. 7).

Então, segundo estabelecido no artigo 2º da Lei 11.892/08, os Institutos Federais, “são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino”, que passam a ter autonomia para criar e extinguir cursos na educação profissional (IFSC, 2015, p. 16). Nesse sistema, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC - é uma instituição pública que tem por finalidade ofertar formação e qualificação em diversas áreas, nos vários níveis e modalidades de ensino, bem como realizar pesquisa e desenvolvimento de novos processos, produtos e serviços, em articulação com os setores produtivos da sociedade catarinense (IFSC, 2015).

A missão do IFSC é promover a inclusão e formar cidadãos por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural. O perfil institucional acrescenta, ainda, que sua visão é ser instituição de excelência na educação

profissional, científica e tecnológica, fundamentada na gestão participativa e na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (IFSC, 2015).

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) é uma autarquia pública federal vinculada à SETEC/MEC. Possui 22 *campi*, espalhados por todo o estado de Santa Catarina. Na região da Grande Florianópolis estão os *campi* Florianópolis-Centro (o mais antigo); Florianópolis-Continente, São José, Palhoça e o Centro de Referência em Formação e Educação a Distância (CERFEAD). No Vale do Itajaí localizam-se os *campi* Gaspar e Itajaí. Na região Norte, as unidades de Joinville, Jaraguá do Sul, Jaraguá do Sul - Geraldo Werninghaus (GW) e Canoinhas. Situam-se na Região Oeste os Institutos de Caçador, Xanxerê, Chapecó, São Miguel do Oeste, São Carlos e São Lourenço do Oeste. No Planalto Serrano estão os *campi* Lages e Urupema. E por último, localizam-se na região Sul os *campi* Araranguá, Criciúma e Tubarão.

O ensino no IFSC, conforme previsto em sua lei de criação, deverá garantir o mínimo de: 50% de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; e 20% de suas vagas para programas especiais de formação pedagógica, com o objetivo de formar professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional.

O Instituto atua na educação básica e na educação superior, nas modalidades presencial e a distância, em diferentes níveis: *Qualificação profissional*: cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC); *Educação Básica*: cursos de qualificação profissional articulada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos, incluindo ofertas de educação no campo; cursos de qualificação profissional ou cursos técnicos articulados ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos; cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes, articulados ao ensino médio regular, incluindo ofertas de educação no campo. *Educação Superior*: cursos de graduação: cursos superiores de tecnologia; bacharelados; licenciaturas, incluindo ofertas de educação no campo; cursos de pós-graduação: I. Lato sensu: aperfeiçoamentos e especializações; II. Stricto sensu: mestrados e doutorados (IFSC, 2015).

Desde 2015, o *campus* Florianópolis – Centro oferta o curso de mestrado na área de Mecatrônica. Hoje, além deste curso, existem mais três cursos de mestrado ministrados, nas áreas de Clima e Meio Ambiente, Proteção Radiológica e Sistemas de Energia. Os *campi* de

Itajaí e Garopaba também possuem cursos de mestrado nas áreas de Clima e Meio Ambiente. Portanto, há o total de seis cursos de mestrado ofertados.

Além dos cursos *Stricto sensu*, o IFSC oferta cursos de especializações na área da saúde, gestão pública, PROEJA, ensino de ciências, dentre outros presenciais e na modalidade EAD. Com relação aos cursos técnicos e superiores de tecnologia, concentram-se nos seguintes eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; Turismo, Hospitalidade e Lazer. Além dos cursos de tecnologia, a instituição também oferece cursos de engenharia e licenciatura nas seguintes áreas do conhecimento: Engenharias, com os cursos de Controle e Automação, Civil, Elétrica, Eletrônica, Mecatrônica e Telecomunicações; Ciências exatas e da terra, com os cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Química (IFSC, 2015).

Segundo o Anuário Estatístico<sup>34</sup> da instituição (ano base 2018), essa instituição é composta por 2.749 servidores, dentre eles 1.144 técnicos administrativos e 1.605 professores. Os alunos contemplados por seus cursos compõem o número de 50.335. Esta quantidade de número de alunos é distribuída nos cursos ofertados da seguinte maneira: 17.993 alunos nos cursos de qualificação profissional; 17.923 nos cursos técnicos (incluindo alunos de ensino médio); 4.550 são alunos de graduação. Destes 50.335 alunos, 4.281 são alunos de pós-graduação (especialização e mestrado); 42.501 são alunos de cursos presenciais; e 7.834 são alunos de cursos a distância. No total, são 721 cursos oferecidos, dentre eles, 196 cursos técnicos, 70 cursos de graduação, 35 cursos de especialização, 6 cursos de mestrado e 413 cursos Formação de Iniciação Continuada FIC.

Apesar de, inicialmente, a Educação profissional e tecnológica ter sido pensada de forma assistencialista, visando educar os filhos da classe trabalhadora a EPT ao longo dos anos, notadamente com a publicação da Lei n. 11892/2008, que transformou os Centros Federais de Educação Tecnológica de todo o país nos Institutos Federais de Educação. Ganha aos poucos reconhecimento e autoridade neste campo educacional que caracterizou o fortalecimento das ETFs e dos CEFETs, tornando-os referência em educação pública e de qualidade. A formação técnica, aliada à formação geral de nível médio, trouxe, ao contrário do esperado, um

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>

diferencial aos estudantes que começaram a atingir melhores resultados em concursos vestibulares. Sobre este argumento Rocha (2015, p. 34) tece alguns comentários:

Ampliação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica acontecem apesar do reconhecimento de que as instituições desta rede são referências de qualidade principalmente em se tratando do tradicional Ensino Médio integrado. As estruturas físicas, a qualidade do corpo docente, suas condições de trabalho e o estímulo para qualificação se sobressaem como aspectos de destaque.

A este respeito, especificamente em relação à qualidade de ensino oferecida pelos institutos federais a uma parcela de jovens que acessam a educação profissional e tecnológica, Frigotto (2007) destaca a experiência da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio uma instituição de ensino médio vinculada à Fundação Oswaldo Cruz e que obteve um excelente desempenho no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Sobre este aspecto, quando interrogado em relação ao sucesso das escolas médias públicas federais e ao porquê de todas as escolas públicas de ensino médio não terem o mesmo desempenho, citando o diretor da instituição ponderou que há que se considerar a qualificação dos professores, nos elementos da infraestrutura e na proposta político-pedagógica das escolas técnicas:

Quem responde a essa questão, de forma correta política e cientificamente, é o diretor da Escola Politécnica [de Saúde Joaquim Venâncio], professor André Malhão, nas diversas entrevistas que lhe fizeram para que explicasse tal sucesso de desempenho dos alunos. Primeiramente, André Malhão adverte que qualquer comparação com as demais escolas da rede pública é inadequada, porque as mesmas estão longe de terem as condições mínimas comparativas em termos de professores qualificados (a maioria com mestrado e doutorado), com grupos de pesquisa, laboratórios atualizados, biblioteca, espaço físico. Em segundo lugar, o diferencial está na proposta política e pedagógica da escola, centrada no debate e concepção da escola unitária e politécnica. Uma escola comprometida em formar jovens que articulem ciência, cultura e trabalho e lhes dê possibilidade de serem cidadãos autônomos. Que possam escolher seguir seus estudos ou ingressar na vida profissional. (FRIGOTTO, 2007, p. 1146).

O exemplo pode ser generalizado para pensarmos a qualidade de ensino apregoado pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que se destaca pelos resultados positivos que vêm alcançando nos últimos anos, pois mostra que é possível articular qualidade teórica, técnica e política, além de tornar-se referência nesta etapa da formação da vida dos indivíduos. Pois conforme atesta Moraes (2008, p. 22):

Com efeito, a formação oferecida pelos CEFET's (principalmente a de ensino técnico integrado ao ensino médio) tornou-se, rapidamente, referência nacional de educação de qualidade. As vantagens pedagógicas de combinar a educação geral com a mais especificamente técnica, dotaram o aluno "cefetiano" de um diferencial cognitivo que, de maneira irônica, lhes permitia alcançar melhores resultados do que os alunos da formação geral nos concursos vestibulares.

É possível afirmar que significativa parte dos Institutos Federais se apresenta em suas cidades e regiões como entre as melhores instituições de ensino públicas disponíveis para as comunidades e seu nível de ensino, sem dúvida, mostrando uma qualidade diferenciada em relação às demais instituições que ofertam o Ensino Médio no país. Tais ponderações nos remetem às questões que há tempos permeiam a educação profissional e tecnológica, principalmente no que diz respeito à dicotomia entre formação humanística<sup>35</sup>, de um lado, e técnica, de outro. Essa dualidade é fruto da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes médio-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. Sobre esta questão, Rocha (2015, p. 35) enfatiza a importância do ensino ofertado por essas instituições federais, sobretudo relacionados ao EMI (Ensino Médio Integrado), que buscam a superação desta dualidade:

Outra questão relacionada à qualidade do ensino destas instituições é a possibilidade de superação do dualismo entre a formação humanística e a formação profissional, na medida em que são oferecidos, majoritariamente, cursos médios integrados aos cursos técnicos. Ou seja, compreende-se que nestes cursos integrados exista uma potencialidade maior para uma formação que preconize a articulação entre a ciência, a cultura e o trabalho. Neste sentido, a integração entre a formação humanística e a formação profissional apresenta-se como uma solução para se elevar a qualidade do Ensino Médio no país.

Nesta direção, de acordo com a autora, outro fator que também qualifica os institutos federais é o ensino ofertado, recaindo sobre diversos aspectos, e entre eles destaca: "[...] o plano de carreira dos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, que é equiparado aos planos de carreira das universidades federais. Além disso, a maioria dos professores é concursada em regime de trabalho de dedicação exclusiva" (ROCHA (2015, p. 34.)). O regime de trabalho oferece uma condição qualificada para a prática docente. E isso se reflete no bom desempenho que estas instituições têm acumulado nos últimos anos.

Sob tal argumentação, é notável a qualidade do ensino ofertado pela rede federal de educação, que tem caráter diferenciado por uma série de razões. Mas, sobretudo, também pelas ações desencadeadas no governo Lula (2003-2010), que ampliou significativamente a

---

<sup>35</sup> Sobre o assunto, consultar Ciavatta (2005).



rede federal de educação com a Lei dos Institutos 11892/2008, conforme destacam alguns estudiosos:

A ampliação resultante da Lei dos Institutos é responsável por um aumento expressivo dessa rede de ensino. Em 2005, antes da lei, a Rede Federal de Educação Profissional contava com 144 unidades de ensino espalhadas pelo país. Atualmente, são 354 unidades, com previsão para mais 208 em breve. Este processo de expansão “colocou em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como de explicitar seu papel no desenvolvimento social do país” (SILVA, 2009, apud ROCHA, 2015, p.31).

Procuramos evidenciar na discussão apresentada algumas características da educação profissional e tecnológica do país e, de algum modo, demonstrar aspectos da amplitude e complexidade das demandas e tensões que envolvem a rede federal de educação Profissional Científica e Tecnológica, da qual fazem parte os institutos federais. Nesse sentido, se observa que são muitos os desafios que estão postos a essa modalidade educacional, sobretudo pela sua magnitude e impacto qualitativo positivo nas regiões e locais nos quais estão inseridos. Voltamos, a seguir, à problemática desta investigação, que são os impactos da Lei 10.639/03 nas práticas pedagógicas da instituição pesquisada, especificamente nos cursos técnicos integrados do câmpus Florianópolis.

#### 3.4 DESCRIÇÃO DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO CÂMPUS FLORIANÓPOLIS: QUESTÕES ÉTNICAS E IDENTITÁRIAS

A composição da clientela dos cursos técnicos integrado do câmpus Florianópolis se apresenta de forma bastante diversa, mas em alguns cursos, como os de Eletrônica e Eletrotécnica é possível visualizar, quanto ao gênero, uma predominação masculina, diferentemente dos demais cursos como Química, Edificações e Saneamento, por exemplo, que exibem uma configuração mais equivalente entre os sexos.

Sobre esta questão da desigualdade de gênero na instituição estudada, a professora Milena Brandão<sup>36</sup> realizou, no ano de 2016, um estudo quantitativo que aborda a heterogeneidade entre os sexos na instituição. No trabalho intitulado “*Um estudo sobre*

---

<sup>36</sup> Apesar de objetivar a promoção da inclusão, o IFSC ainda é uma instituição em que não se discute discriminações sexistas e se reproduzem assimetrias de gênero. A vivência no IFSC como estudante (entre 1999 e 2002) e como docente desde 2010, trouxe-me motivação para realização desta pesquisa. Presenciei (e presencio) práticas discriminatórias realizadas cotidianamente na instituição, em diferentes escalas, com base no papel de gênero, tanto entre estudantes quanto entre professora/es. (BRANDÃO, 2016, p. 10-11).

*gênero e Escolha Profissional entre Estudantes do Instituto Federal de Santa Catarina*”, por meio de análise documental, usando dados coletados do anuário estatístico IFSC (ano base 2015), a autora expõe, através de gráficos e tabelas, que os estudantes homens são a maioria nos cursos técnicos voltados às engenharias. Nesse sentido, a autora comenta que há um claro recorte de gênero, indicando o baixo número de estudantes do sexo feminino:

Em 2015, apenas o câmpus Florianópolis – Centro ofereceu Pós-Graduação stricto sensu (Mestrado Profissional). Os dados de ingresso, [...] apontam que as mulheres representam somente 13,33% dos estudantes do curso em Mecatrônica, evidenciando que as Engenharias no IFSC, em todos os níveis de ensino, são predominantemente da preferência masculina. (BRANDÃO, 2016, p.42-43).

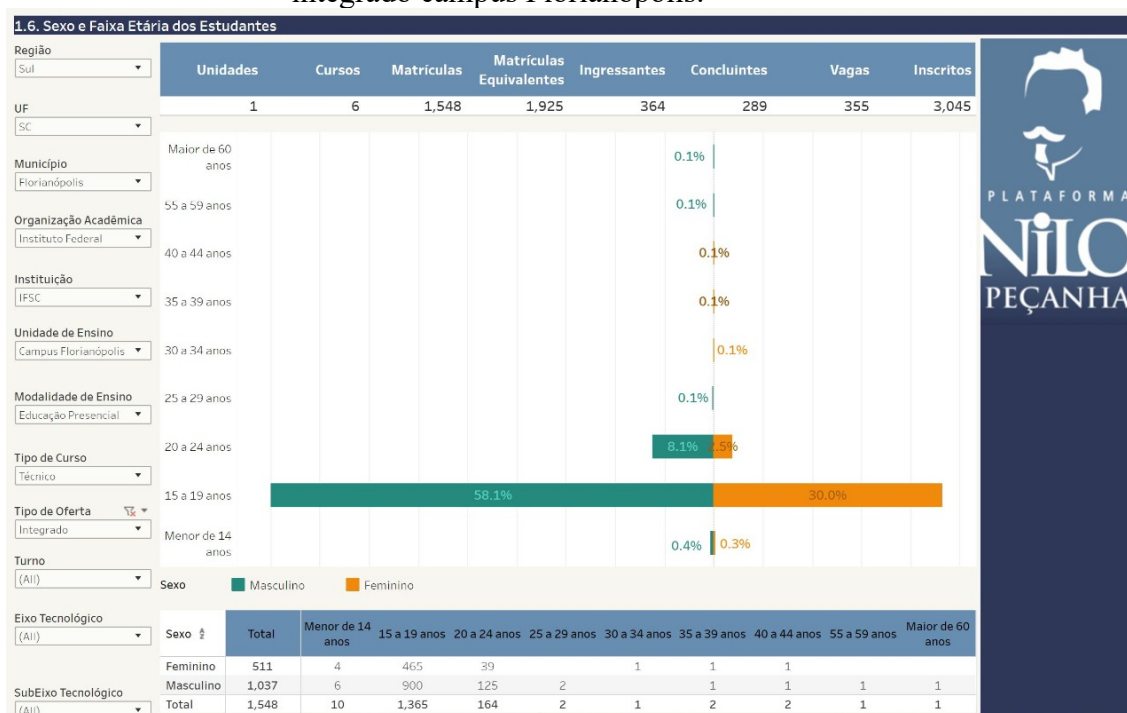
Nesta acepção, na busca de elementos para fundamentar a pesquisa em questão, encontramos alguns dados que vão ao encontro do que a professora argumentou em seu estudo. De acordo com as informações coletadas na Plataforma Nilo Peçanha, com dados do ano 2018<sup>37</sup> (ano base 2017), o número de estudantes do sexo masculino ainda é superior ao número de mulheres que acessam os cursos técnicos integrados na instituição. Assim, de um número total de 1.548 estudantes, 511 são do sexo feminino, correspondendo a 30%, sendo o restante 1.037 do sexo masculino, ou seja, 58,1%, conforme pode ser evidenciado na figura 1<sup>38</sup>. Estes dados reforçam a tese de que o IFSC possui um perfil predominante masculino. Mas necessitamos de estudos mais aprofundados que problematizem essas disparidades de acesso tanto entre estudantes quanto entre os/as servidores/as, conforme acentuou a pesquisa de Brandão (2016).

---

<sup>37</sup> Disponível para consulta pública no link: <http://www.plataformanilopecanha.mec.gov.br>.

<sup>38</sup> Apesar da figura 1 enfatizar também a faixa etária dos estudantes, optou-se somente por analisar os dados quantitativos sobre o termo sexo, onde, de acordo com a plataforma Nilo Peçanha, a palavra sexo é usada para diferenciar os dados de homens e mulheres.

Figura 1 - Dados estatísticos sobre Sexo e Faixa Etária dos estudantes do curso técnico integrado campus Florianópolis.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

O representado na figura 1 nos apresenta outras indicações. Note-se que, entre os ingressantes, quanto à faixa etária, predominam os estudantes entre 15 e 19 anos, sejam homens ou mulheres. Contudo, o número de estudantes indicados como do sexo masculino é superior, chegando a 86,6%. Ou seja, a procura pelos cursos técnicos integrados na modalidade presencial na instituição investigada é expressivamente de um público jovem, conforme anunciam os dados na tabela.

Assim, de acordo com os dados apresentados, o número de jovens que acessam o ensino médio integrado é significativo. Conforme exposto, são mais de mil e quinhentos estudantes matriculados<sup>39</sup> e que acessam uma educação diferenciada, que associa o ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica. O que demonstra a pertinência e a relevância deste estudo, uma vez que a proposta do Ensino Médio Integrado (EMI) objetiva perpassar todas as dimensões da formação humana. Sabemos que se quisermos trabalhar em prol de uma educação antirracista, que de fato contemple a diversidade e problematize as

<sup>39</sup> De acordo com o glossário da plataforma Nilo Peçanha **Matrícula Equivalente:** ME - Corresponde à matrícula ponderada pelo fator de equiparação de carga horária, pelo fator de esforço de curso e fator de nível de curso (grifos nossos).

opressões e desigualdades, necessitamos de um trabalho formativo sério, principalmente com os mais jovens, com as novas gerações. Desta forma, a concepção de educação que fundamenta o Instituto Federal de Santa Catarina, conforme indicado, é pautada por um caráter humanista, historicamente crítico, democrático e emancipatório:

Entende-se que a concepção de educação que fundamenta o trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina é a concepção histórico-crítica, democrática e emancipadora, que entende a educação como prática social, “como um processo de humanização dos homens, [...] inserido no contexto de suas relações sociais” (LIBÂNEO, 2003, p. 68, apud IFSC, 2015, p. 25).

Diante da concepção apresentada, o IFSC é uma instituição de ensino historicamente comprometida com uma educação crítica e libertadora, consciente cada vez mais da sua função social enquanto uma instituição pública educativa e responsável pela formação intelectual, cidadã e humana de seus alunos e alunas. Nessa perspectiva, o processo educativo desenvolvido por essa instituição se ampara em um viés integrador, dotando o sujeito de saberes da sua experiência no mundo e também atuante na defesa dos valores institucionais<sup>40</sup>.

Desta maneira, ainda de acordo com a tabela que revela os dados sobre o sexo e a faixa etária dos estudantes dos cursos técnicos integrados do câmpus Florianópolis, outra informação que nos chama a atenção é a quantidade de estudantes entre 20 e 24 anos, que segundo a tabela é de 164 jovens. Esse número, comparado àquele referente aos demais estudantes aqui elencados que acessam essa modalidade de ensino, é uma porcentagem ínfima, pois, conforme mencionado, a maioria dos alunos/as que frequentam os referidos cursos tem entre 15 e 19 anos de idade.

Neste sentido, é importante frisar que os estudantes com idades entre 20 e 24 anos procuram outra oferta de ensino aplicada pela instituição, que são os cursos técnicos, conhecidos também como cursos subsequentes. Embora o perfil etário predominante seja de um público juvenil que se aproxima das idades aqui já aludidas, os cursos técnicos subsequentes, antes conhecido como pós-médios, são cursos de educação profissional técnica de nível médio voltados para os concluintes do ensino médio e geralmente são procurados por jovens com essa faixa etária exibida. Deste modo, de acordo com Moraes (2008, p.25), o

---

<sup>40</sup> Sobre os valores da instituição IFSC: **ÉTICA**, pautada por princípios de transparência, justiça social, solidariedade e responsabilidade com o bem comum. **COMPROMISSO SOCIAL**, pautado pelo reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais. **EQUIDADE**, pautada pelos princípios de justiça e igualdade nas relações sociais e nos processos de gestão. **DEMOCRACIA**, pautada pelos princípios de liberdade, participação, corresponsabilidade e respeito à coletividade. **SUSTENTABILIDADE**, pautada pela responsabilidade social e ambiental. **QUALIDADE**, pautada no princípio de dignificação humana, por meio do trabalho, do conhecimento e do aprimoramento das relações individuais e sociais. Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (IFSC, 2015, grifos nossos).

decreto 2208/97<sup>41</sup> ordena a separação da educação geral com a educação profissional, instituindo em seu lugar os cursos técnicos subsequentes, também chamados de “Técnicos Pós-Médio”.

Sendo assim, o IFSC é uma instituição social comprometida com a educação profissional e tecnológica de jovens e adultos, em diferentes níveis, etapas e modalidades, numa perspectiva emancipadora e cidadã; pretende ser democrática quanto à gestão, pública quanto à destinação de recursos e funcionamento e inclusiva quanto a sua ação educativa (IFSC, 2015, p. 23).

Outro dado relevante com que dialogamos são os referentes à raça/cor<sup>42</sup> dos estudantes que acessam a Educação profissional e tecnológica dos cursos técnicos integrados da instituição IFSC câmpus Florianópolis. Essa quantificação, sem dúvida, é um dos grandes impulsionadores para a realização da pesquisa, pois desde o início foi observado que na escola havia poucos/as alunos/as negros/as. Além disso, durante a permanência no IFSC enquanto docente, que durou cerca de um ano e dez meses, observamos que praticamente não existiam alunos/as negros/as e que a maioria dos que acessavam a educação na instituição eram pessoas brancas; e brancos também são seus servidores/as.

Além disso, outro fator que fornece alguns elementos para ajudar a problematizar esta questão, e que faz questionar a ausência de alunos/as negros/as na composição do alunado dos cursos técnicos integrados, é a própria localização geográfica do câmpus Florianópolis, pois está situado na avenida Mauro Ramos, no centro da cidade, sendo rodeado por morros<sup>43</sup>E, como é apontado, a população que habita tal região que circunda o espaço da escola é bastante diversa e, em sua maioria, são de origem africana.

---

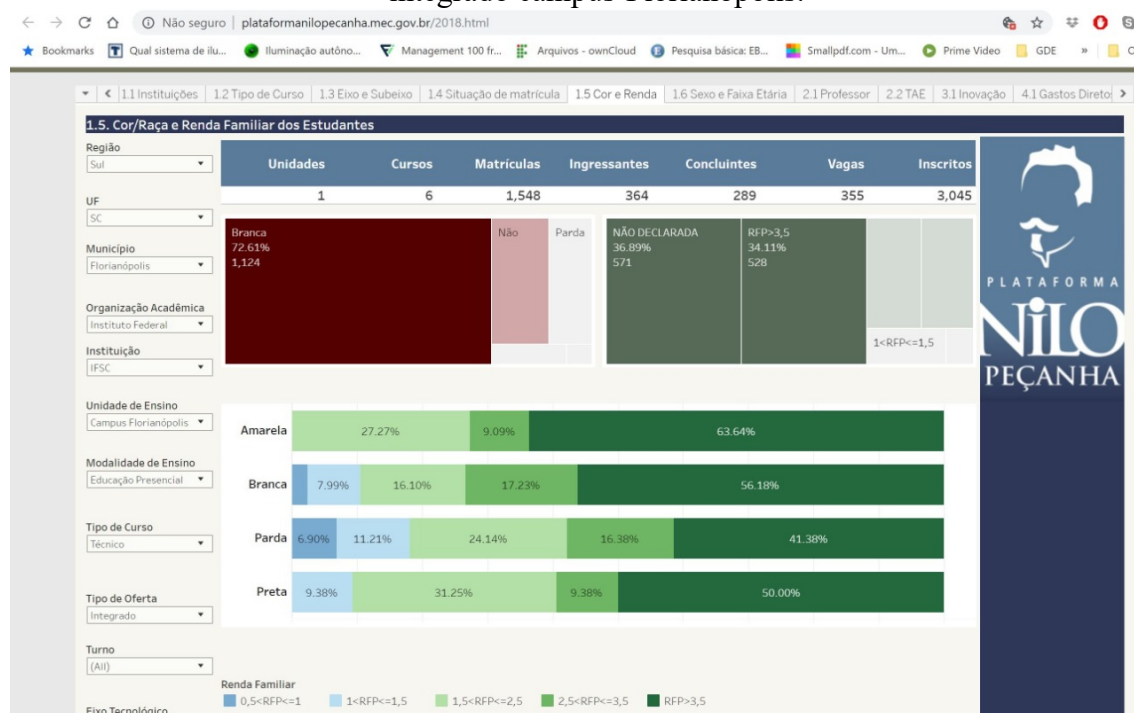
<sup>41</sup> DECRETO Nº 2.208 DE 17 DE ABRIL DE 1997. Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Para mais informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>

<sup>42</sup> Aqui especificamente o termo raça e cor são indicadores estatísticos. Referem-se a classificação racial utilizada pelo Anuário Estatístico (IFSC, 2018), para diferenciar a autodeclaração dos/as estudantes da instituição em relação ao seu pertencimento étnico.

<sup>43</sup> O Maciço do Morro da Cruz, situado no município de Florianópolis, distribui-se em, pelo menos, vinte e uma comunidades. Esse conjunto possui aproximadamente trinta mil habitantes e, em sua maioria, moradores de encostas de alta declividade, caracterizadas como área de preservação permanente. A ocupação desses morros deu-se inicialmente por populações libertas de origem africana e, posteriormente, pelas populações pobres que foram expulsas das áreas centrais da cidade. Conhecida como uma região que se encontra submetida a uma situação de alto risco social, o Maciço do Morro da Cruz enfrenta, ainda, sérios problemas em relação à falta de água, à moradia, ao saneamento básico, à educação, aos espaços de lazer e ao transporte. (VARGAS, 2016, p. 63-64).

Então, na busca de dados que demonstrem o pertencimento étnico dos estudantes que frequentam a instituição e que contribuíssem para a reflexão aqui desenvolvida, recorreremos, novamente, aos dados disponibilizados na plataforma Nilo Peçanha quanto à composição étnica do conjunto dos estudantes que cursam o ensino técnico integrado no câmpus Florianópolis. A figura 2 traz um demonstrativo que nos ajuda a pensar a presença/ausência de alunos/as negros/as que acessam a Educação profissional e tecnológica.

Figura 2 - Dados estatísticos sobre Cor e Renda Familiar dos estudantes do cursos técnico integrado campus-Florianópolis.



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha

Neste aspecto, observa-se que um dos dados que nos chama a atenção na tabela acima é o número de alunos/as que, segundo a plataforma, não se declaram quanto à raça. Porém, o fato de a tabela não mostrar um quantitativo expressivo sobre a presença de outros segmentos étnicos na escola, não indica que não existam pessoas negras no ambiente escolar. Os percentuais de pardos (6,90%) e pretos (9,38%) identificados na tabela nos mostram que a presença de alunos e alunas negras é uma realidade. Da nossa própria experiência pessoal, enquanto docente e pesquisadora, vimos, nos momentos em que estivemos presentes na instituição, que circulam pessoas cujo fenótipo pode associá-los ao grupo étnico negro. Igualmente, durante a aplicação do grupo focal realizado junto a um conjunto de

professores/as da instituição, depoimentos deixam evidente a presença de alunos do segmento étnico negro, o que nos permite alegar que a presença de alunos/as negros/as na intuição pesquisada é um fato:

Então... Eu acho que isso aí é muito legal, porque eu acho que é uma outra visão que não é simplesmente uma visão acadêmica né? As pessoas têm contato com os alunos e agora tem entrado mais alunos e alunas negras que também se posicionam em sala de aula, que isso aí também muda um pouco a nossa perspectiva como professor né? e professora, eu acho que muda bastante, porque quando eu dava aula em São José, por exemplo, praticamente os alunos negros que tinham e alunas, praticamente não se manifestavam e agora a gente está vivendo uma outra realidade também né? Que é a presença de alunos e alunas negras aqui dentro né? (Professora Yara).

Observa-se que a fala da professora Yara demonstra que uma nova realidade, quanto à composição étnica e sua afirmação, vem se constituindo na instituição, e que alunos/as negros/as tem contribuído para a caracterização deste novo cenário. A professora enfatiza não somente a presença de alunos negros e alunas negras no ambiente da escola, mas também destaca que esses/as alunos/as têm se posicionado com mais firmeza nas salas de aula, sendo que esta (nova) postura adotada pelos/as alunos/as negros/as tem impactado as suas próprias perspectivas:

Não é só a questão de terem alunos negros, é terem alunos negros e negras que se posicionam né? Que falam, que participam né? Que eu acho que isso também é uma outra realidade né? Porque, de uma certa forma, eu sempre convivi com alunos negros dentro do IFSC, embora, tinham turmas que não tinham nenhum, tinham turmas que tinha um ou dois, mas a dificuldade da discussão, do posicionamento né? Eu acho que hoje está se estruturando uma outra realidade assim e a gente como professor e professora tem que realmente aprender a trabalhar com esses temas né? Mesmo pessoas que não sejam da área de humanas porque eles acabam... Isso os alunos me contam né? que os professores às vezes acabam falando muita besteira na sala (risos) de aula (risos) em relação a políticas de ações afirmativas e etc. né? (Professora Yara).

Novamente, o depoimento da professora evidencia outro desenho do cenário educativo-formativo que está em construção na instituição escolar investigada. Pois, de acordo com a sua fala, a realidade escolar está passando por um processo de transformação significativo, onde a presença de alunos/as negros/as contribui para as alterações da configuração social escolar. A professora também denuncia que, durante algum tempo, era comum não ter negros/as nas salas de aulas da instituição, ou quando havia, esses alunos/as não se afirmavam de forma tão contundente, afirmando uma identidade própria. E que agora,

segundo a professora, essa realidade foi modificada. E até, já é possível vislumbrar que de acordo com os depoimentos dos sujeitos participantes da pesquisa, outra realidade relacionada ao perfil dos estudantes do IFSC dos cursos técnicos integrados câmpus Florianópolis está sendo (re) desenhada. A mesma avalia que todas essas mudanças fazem parte do conjunto de políticas de ações afirmativas que se intensificaram a partir da Lei 12.711/12. Ainda sobre essa questão o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFSC, vai revelar que antes da existência da Lei de Cotas algumas iniciativas de inclusão já eram realizadas na instituição conforme apresenta:

O acesso aos cursos de educação profissional do IFSC modificou-se ao longo do tempo. Embora a instituição tenha se originado objetivando o atendimento aos “desvalidos da sorte”, o grande número de candidatos por vaga, por vezes, levou a extremos da meritocracia. Fatos como esse levaram a discussões internas e, tendo em vista a proposta de ser uma instituição inclusiva, o IFSC **passou a adotar políticas diferenciadas de ingresso anteriores à existência da Lei nº 12.711/2012**. Com a promulgação dessa lei, a forma de ingresso foi adaptada para o atendimento aos termos nela propostos, visando a facilitar o acesso de discentes oriundos de escola pública, de baixa renda e de pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas, conforme percentual da população catarinense aferida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (IFSC, 2015, p. 58, grifo nosso).

Nesta direção, sobre o reconhecimento das transformações positivas que a política de ações afirmativas e a inserção de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais provocou na vida das pessoas negras, comenta-se que:

A partir do advento das ações afirmativas configurou-se um outro perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista. (GOMES, 2017, p. 75).

Podemos relacionar a afirmação com as falas da professora já citadas, quando apontam que a postura dos/as alunos/as negras/os se apresenta agora de forma diferenciada, mais afirmativa e não passiva como ocorria no passado. O aluno/a negro/a, depois da implementação das ações afirmativas, se situa de outro modo, está cada vez mais consciente do seu papel e, conseqüentemente, dos seus direitos, enquanto aluno/a e cidadão/ã. E isso se manifesta de diversas formas, inclusive no corpo, nas vestimentas e no seu modo de interpretar o mundo, trazidos para a configuração de uma nova postura que é, também, política.



Retomemos novamente a figura 2, que traz dados expressivos sobre a composição étnica da escola investigada, especialmente dos cursos técnicos integrados. Pois de acordo com a tabela Nilo Peçanha (2018, ano base 2017), mais de 30% dos alunos/as matriculados/as nos cursos técnicos integrados da instituição IFSC câmpus Florianópolis não se identificam ou reconhecem como pertencentes a nenhum grupo étnico. Na tentativa de compreender esse dado estatístico, que por sinal é interessante para pensarmos o porquê de esses/as jovens não se identificarem com algum grupo étnico, podemos lançar algumas questões. O que levou os/as estudantes a não se identificarem? Haveria uma parcela que deixou de se identificar como não-branca? De que modo essas informações foram coletadas para se transformarem nesses dados? O que motivou (36,89%) dos/as alunxs a não se autodeclararem como pertencentes a nenhum grupo étnico? Somados os números de pardos (6,90%) e pretos (9,38%) nos aproximamos da porcentagem de pessoas autodeclaradas negras no Estado catarinense, segundo o IBGE (2019)<sup>44</sup> 16,5% da população se autodeclarou parda e (3%) se reconhecem como negros e negras, o que equivale a quase 20% da população do Estado.

Número considerado consistente, bem como notificou os dados apresentados na tabela Nilo Peçanha (2018, ano base 2017) relacionados ao perfil étnico dos estudantes dos cursos do EMI do câmpus Florianópolis. No entanto, continuemos a refletir sobre o número elevado de estudantes que não quis se autodeclarar pertencente a nenhum outro grupo racial específico. Para esta avaliação, recorreremos às reflexões de Orlandi (1993) na qual a linguista irá se debruçar sobre os sentidos do silêncio, o que certamente contribui para a nossa análise de tentar compreender o porquê, que (36, 89%) dos alunxs da instituição investigada optou pelo silêncio perante essa informação.

A resenha da obra de Eni Orlandi, intitulada *As Formas do Silêncio: no Movimento dos Sentidos*, realizada por Edna Maria Goulart Joazeiro, nos ajuda a interpretar os muitos sentidos que o silêncio pode alcançar. E neste caso, pode ser útil também para entendermos o silêncio dos/as estudantes em relação às informações de raça apresentadas. Segundo Joazeiro (2000), Eni Orlandi toma o silêncio como objeto de reflexão profunda e coloca o mesmo como um fator essencial para compreendermos as múltiplas significações, que este pode revelar. Deste modo, há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem, uma vez que todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer. Nesta

---

<sup>44</sup> Fonte: <https://ndmais.com.br/direitos/em-santa-catarina-ainda-e-preciso-lutar-contr-a-invisibilidade-do-negro/>

perspectiva, a autora problematiza esse não dizer e o caracteriza como fundante da produção dos nossos sentidos, atribuindo a estes inúmeros significados e modos de existir:

O silêncio, segundo Orlandi, é disperso e contínuo e é essa continuidade que permite ao sujeito se mover nas significações e percorrer sentidos. O silêncio tem significância própria, ele é o próprio significado, não é apenas um complemento de linguagem, nem é diretamente observável. O silêncio é sentido pois "ele está lá", se analisado sob o ponto de vista da percepção. A autora atribui ao silêncio o cerne do funcionamento, do movimento e do estabelecimento de uma relação incerta entre mudança e permanência. Conforme seu pensamento, o silêncio fundamenta o movimento da interpretação à medida que nos instala na origem de nós mesmos e de nossos sentidos. Ele não é o nada ou o vazio, uma vez que quando não falamos não estamos mudos porque, neste momento, está presente o pensamento, a introspeção e a contemplação. (JOAZEIRO, 2000, p. 91).

Nesta reflexão, de acordo com a explanação de Joazeiro, Eni Orlandi indica as múltiplas performances exercidas pelo silêncio e nos oferece alguns caminhos para interpretá-lo na sua amplitude, pois as formas do silêncio possuem diferentes significados e muitas vezes atravessam as próprias palavras, podendo representar mais do que podemos imaginar. Desta forma, para analisarmos o "silêncio" dos alunos/as dos cursos técnicos integrados que não se autodeclararam como pertencentes a outro grupo étnico específico, com exceção dos que se auto declararam brancos/as, ou seja, 72,61% dos estudantes, necessitamos uma interpretação mais profunda e atenta. Embora esse aspecto não seja exatamente o objetivo deste estudo, mas com ele estabelece relação, e, diante disso, talvez a leitura referenciada possa ser uma das possibilidades para ampliarmos a nossa percepção sobre os dados que a tabela traz a respeito das informações de raça e cor dos estudantes dos cursos técnicos integrados do câmpus Florianópolis. Sendo assim, sobre as dimensões do silêncio, a autora contempla um pouco mais:

O silêncio é a capacidade do sujeito trabalhar sua contradição constitutiva, sua relação com o "outro". É ele que o faz se situar na relação do "um" com o "múltiplo". Sob esta perspectiva, seria possível entendê-lo como o não dito que é história, à medida que estabelece a relação do sentido com o imaginário, com a língua e com a ideologia. Deste modo, é possível falar sobre os efeitos de sentido uma vez que o que está em jogo é a relação de diferentes formações discursivas com diferentes sentidos. (JOAZEIRO, 2000, p. 91).

Em diálogo com esta perspectiva, é possível compreender o quanto que o não-dito pode ser revelador e significativo, pois de acordo com essa argumentação, o sentido pode ser outro, ou ainda, significar que aquilo que é o mais importante nunca se diz. Assim, para

avancarmos um pouco mais nesta compreensão, é preciso fazer um mergulho mais profundo. Talvez esta reflexão possa indicar pistas para futuras análises sobre os dados quantitativos do IFSC, evidenciando as desigualdades dos perfis raciais na instituição.

Destacamos que havia pessoas negras na instituição, porém um número pequeno ocupando os bancos escolares nos cursos aqui citados. De acordo com as falas dos sujeitos do grupo focal, outro perfil escolar está em construção na instituição IFSC câmpus-Florianópolis, com um público mais diverso e afirmativo dentro das salas de aulas. É exatamente essa característica positiva que ansiamos em ver pessoas negras ocupando posições de poder e de decisão nos mais diversos espaços da sociedade, não só na instituição IFSC, mas também nos demais lugares que ainda carecem de representatividade dessa população.

É importante situar que a população negra ainda é a que mais ocupa postos de trabalhos precarizados e que exigem pouco preparo. Deste modo, era comum observar que os trabalhos terceirizados responsáveis pelo serviço de limpeza e vigilância da instituição educativa, em sua maioria eram executados por pessoas negras, como apontam várias pesquisas<sup>45</sup> sobre a discrepância entre negros e brancos no Brasil, existe um verdadeiro abismo social entre estes segmentos populacionais, restando à população negra os piores cargos e conseqüentemente os piores rendimentos. Tal evidência coaduna com a reflexão que segue, sublinhando que o trabalho manual é como que “reservado” para os afro-brasileiros e sua descendência:

Mais de um século depois da abolição da escravidão, o trabalho manual continua a ser o lugar reservado para os afro-brasileiros. Em oposição ao que afirmaram as teorias sobre modernização, a estrutura de transição fornecida pelo rápido crescimento econômico nas últimas décadas não parece ter contribuído para diminuir de maneira significativa a distância existente entre os grupos raciais presentes na população. (HASENBALG, 1996, p.15, apud HERINGER, 2002, p. 61).

Diante disso, outro fator que comentamos diz respeito ao dado socioeconômico dos estudantes representados na figura 2, que refletem resultados de algumas pesquisas já citadas neste trabalho, como as de Fernandes (1955), Guimarães (1999b; 2002) e Henriques (2001), pois os demonstrativos explicitados na tabela coadunam com os estudos que associam a cor à desigualdade socioeconômica.

---

<sup>45</sup> Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/racismo-estrutural-segrega-negros-no-mercado-de-trabalho-548e>

Conforme os dados apresentados sobre a cor e renda dos estudantes do ensino médio integrado do IFSC câmpus Florianópolis, no que diz respeito ao rendimento, as famílias dos alunos/as negros e brancos possuem situações desiguais, como retrata os dados da tabela que aponta uma crescente quando remete a rendas das famílias brancas é visível a diferença socioeconômica quando esta é comparada às famílias negras: ( $0,5 < RFP \leq 1$ .  $1 < RFP \leq 1,5$ .  $1,5 < RFP \leq 2,5$ .  $2,5 < RFP \leq 3,5$ .  $RFP > 3,5$ ) as informações apresentadas praticamente falam por si mesmas. E “apesar do racismo ser definido como crime (Lei n. 7.716 de 5 de janeiro de 1989), persiste uma relação causal entre cor e desigualdades” (HERINGER, 2002, p. 62). Tudo isso mesmo depois de várias medidas de combate às desigualdades raciais nos últimos governos democráticos no país, especialmente, ao longo dos anos entre 2003 e 2016. Ainda que este quadro tenha melhorado em alguma medida, as diferenças socioeconômicas entre negros e brancos permanecem. Sobre esta questão da persistência da desigualdade entre negros e brancos, Heringer (2002, p. 60) afirma que permanecem as diferenças entre a escolarização dos brancos e negros:

A permanência deste padrão de desigualdade educacional entre negros e brancos encontra-se igualmente explicitada no trabalho realizado por Ricardo Henriques (2001:27), onde ele demonstra que “um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade, e essa intensidade da discriminação racial é a mesma vivida pelos pais desses jovens – e a mesma observada entre seus avós. [...] A escolaridade média de ambas as raças cresce ao longo do século, mas o padrão de discriminação racial, expresso pelo diferencial nos anos de escolaridade entre brancos e negros [2,3 anos em média], mantém-se absolutamente estável entre as gerações”.

Ou seja, a maioria dos estudos apresentados sobre cor e desigualdade socioeconômica geralmente colocam o acesso à educação como o principal obstáculo que dificulta a ascensão de pessoas negras ao alcance de melhores oportunidades no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a um melhor rendimento: “Para um grande contingente da população, o aumento da escolaridade é visto como o principal caminho de mobilidade social ascendente dos indivíduos” (HERINGER, 2002, p.62). Pesquisas recentes, realizadas pelo Instituto Locomotiva, alegam que a desigualdade entre negros e brancos não pode ser explicada, apenas, pela falta de oportunidade de formação, mas se vincula ao racismo estrutural historicamente engendrado:

Pesquisa do Instituto Locomotiva revelou que, ao se isolar todas as demais variáveis, o **racismo estrutural** é responsável por gerar uma diferença salarial de 31% entre brancos e negros com ensino superior. Portanto, a diferença total de 45% levantada pela Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílios) em 2019 não pode ser atribuída apenas à falta de oportunidade de formação para pessoas negras. (REVISTA FÓRUM, 2020, grifos nossos).

De acordo com a reportagem, esta comparação foi feita entre trabalhadores com ensino superior, o que demonstra que as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira não se traduz somente pelo viés da desigualdade educacional. Este também é um indicador importante, mas segundo o que se afirma, as disparidades persistentes entre brancos e não brancos são mais profundas, pois estão na forma de organização da sociedade, também enviesada pelo racismo institucional:

Trata-se de uma desigualdade persistente que só pode ser explicada pelo racismo estrutural. Por um lado, ele se expressa no preconceito racial. Por outro, no maior capital social dos brancos: “o famoso ‘quem indica’ de um branco é outro branco que está em um cargo alto”, afirma Renato Meirelles, presidente do Locomotiva, em entrevista ao jornal Folha de S. Paulo. (REVISTA FÓRUM, 2020).

Nesta direção, Heringer (2002, p. 62) também vai contribuir com a reflexão realizada e destaca que o grau de instrução dos negros/as não é o principal contribuinte que impede que esta população acesse melhores colocações no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, melhores rendimentos; impactam nesse cenário as “redes pessoais”, a remuneração atribuída e a subutilização da mão de obra da população negra:

Esse fato poderia ser interpretado – e em muitos casos o é – como decorrente somente do menor grau de instrução dos negros. Entretanto, mesmo quando se encontram em iguais condições de escolaridade, negros e brancos possuem rendimentos diferenciados. Essa situação se agrava principalmente nos grupos com grau de instrução mais elevado. Tal fato pode ser atribuído à ausência, entre os negros, de redes pessoais que permitam maior acesso a melhores oportunidades de emprego. Também pode ser atribuído à sub-remuneração e à sub-utilização de mão-de-obra negra qualificada, decorrente da discriminação racial.

Conforme indicado e evidenciado nos dados da tabela Nilo Peçanha sobre cor e renda familiar dos estudantes dos cursos técnicos integrados do câmpus Florianópolis, é possível constatar que a composição racial da pobreza é uma realidade. A maioria das pessoas pobres no Brasil é negra, assim como aquelas que ocupam as profissões com menor qualificação e que recebem os piores salários também são integrantes da população negra, o que significa dizer que existe uma imbricação profunda entre a raça e as desigualdades socioeconômicas. E a presença e a persistência dessas desigualdades só reforçam a situação subalterna do negro na sociedade brasileira, conforme ratifica Heringer (2002):

Os negros brasileiros têm feito pouco progresso na conquista de profissões de maior prestígio social, no estabelecimento de seus próprios negócios e na ocupação de posições de poder político. Eles ainda concentram-se em atividades manuais que exigem pouca qualificação e escolaridade formal. As desvantagens acumuladas através da história brasileira tornaram o sucesso difícil para a população afro-brasileira. (LIMA, 1999, apud, HERINGER, 2002, p. 61).

Embora reconhecendo que nas últimas décadas hoveram avanços significativos na inclusão de pessoas negras em setores expressivos da sociedade brasileira, ainda há uma predominância quanto ao fato de que as pessoas negras vivem em situação de maior vulnerabilidade, seja no contexto de rua, de prisão, ou em moradias precárias. Conforme apontou um estudo da ONU (2014), os negros no Brasil são os que mais são assassinados, têm menor escolaridade, menores salários, maior taxa de desemprego, menor acesso à saúde, morrem mais cedo e têm a menor participação no Produto Interno Bruto. Constituem também a parte mais representada nas prisões e os que ocupam menos postos no governo. Estas assimetrias vivenciadas pela população negra são reflexos das condições desiguais às quais ela está submetida ao longo da vida. E que continuam se perpetuando na vida da maioria de mulheres e homens negros, conforme bem expressou Heringer (2002).

### 3.5 APLICAÇÃO DA METODOLOGIA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

O objetivo desta subseção é apresentar outras análises empreendidas de modo a auxiliar a compreender de que forma o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem sido contemplado nas práticas pedagógicas dos cursos técnicos integrados da instituição escolar IFSC (câmpus Florianópolis). E para atender tal finalidade, foram feitas algumas escolhas metodológicas. É sobre a aplicação desses procedimentos metodológicos, considerando o universo e os sujeitos da pesquisa abordados, que tratamos doravante.

Nesta segunda abordagem metodológica fazemos um levantamento sobre os conteúdos que versam sobre as questões étnico-raciais nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs) técnicos integrados, do Instituto Federal de Santa Catarina, (câmpus Florianópolis), por entender que podem possibilitar elementos que orientam para a discussão sobre a presença dos constructos de raça e etnia, concatenada à implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes. Deste modo, na perspectiva de identificar como a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana estão sendo anunciados nos

projetos pedagógicos dos referidos cursos, foram estabelecidos alguns critérios para compreender em que medida esses têm dialogado com aquela temática, possibilitado reflexões que impactem nas práticas pedagógicas de modo a constituir uma educação antirracista.

Foram realizadas consultas aos Projetos Pedagógicos dos cursos Técnicos Integrados do IFSC, em cinco cursos ofertados no câmpus Florianópolis, a saber: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Química e Saneamento. A organização dessas análises se dá com base no recorte das disciplinas escolhidas para substanciar o presente trabalho analítico documental, que são Artes, História, Literatura portuguesa e Sociologia. Então, agregamos a consulta aos Planos de Ensino de três professores/as, com o propósito de identificar conteúdos, disciplinas e bibliografias que, eventualmente, possibilitam discussões e estudos sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana no desenvolvimento do currículo. Para isso, ao examinar os PPCs da referida instituição, identificamos as palavras que atendem e remetem à incorporação das Diretrizes curriculares da Lei 10.639/03<sup>46</sup>, e, estima-se, conseqüentemente fossem levados aos planos de ensino dos professores/as.

Na busca de encontrar palavras que identificassem os conhecimentos sobre a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana nos PPCs dos cinco cursos técnicos selecionados, foram eleitos alguns termos considerados pertinentes ao tratamento da questão étnico-racial nos documentos normativos da instituição. Sendo assim, selecionamos as seguintes palavras-chave ou expressões para perceber se, do ponto de vista terminológico, a questão étnico-racial vêm sendo contemplada nos PPCs dos cursos técnicos integrados. São elas: *História e Cultura Afro-Brasileira*, *África*, *Africanos*, *Cultura Negra*, *Povo Negro* e *Consciência Negra*, todos estes presentes na lei 10.639/2003. Também foram avaliados outros tópicos que pudessem conter alguma especificação direta ou indiretamente relacionada ao tratamento da temática. A busca pelas palavras supracitadas foi feita através do localizador do programa Adobe Reader e considerou o número de ocorrências na escrita de cada um dos documentos.

---

<sup>46</sup> O Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009) expõe uma descrição do papel significativo da educação tecnológica e profissional. Este apresenta as Principais ações para Educação Tecnológica e Formação Profissional, sendo um documento responsável pela institucionalização da Lei 10.639/03, que aborda a educação profissional e tecnológica diretamente.

O acesso aos PPCs dos cursos foi realizado a partir de pesquisas no *site* institucional oficial<sup>47</sup>. Foram consultados cinco PPCs elaborados por um conjunto de professores/as dos departamentos dos respectivos cursos, sendo quatro destes produzidos no ano de 2014, variando apenas no número de páginas e mês de apresentação, a saber: PPC- curso de Edificações, de julho de 2014, com 219 páginas; PPC-curso-Eletrônica, de agosto de 2014, 200 páginas; PPC curso-Eletrotécnica, de setembro de 2014, 175 páginas; PPC-curso-Saneamento, de junho de 2014, 218 páginas; por último, o PPC do curso de Química, que foi elaborado no ano de 2016, com 234 páginas. Todos esses documentos apresentam a mesma organização e estruturação, sendo basicamente divididos em cinco partes.

A primeira parte consiste nos dados gerais dos cursos, justificativa da oferta, relevância social, objetivos geral e específicos. A segunda parte trata das formas de ingresso dos estudantes e dos requisitos solicitados; a terceira apresenta o perfil profissional dos discentes dos cursos, suas competências e habilidades e, por sua vez, a quarta parte foca a organização curricular e suas matrizes curriculares. Finalmente, a quinta e última seção daquele tipo de documento versa sobre a infraestrutura institucional, espaço físico, corpo docente e funcionários administrativos. É importante situar que todos os Projetos Políticos Pedagógico dos cursos são analisados e aprovados pelo Colegiado de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe), órgão normativo e consultivo que trata de políticas educacionais, de pesquisa e de extensão da instituição.

Para uma análise à luz dos objetivos desta pesquisa, nos detivemos especificamente no item de conteúdos programáticos e de organização curricular, na busca pelas palavras-chave anteriormente citadas, tendo como questionamento mais direto: como os PPCs da instituição IFSC abordam a temática étnico-racial? Assim, para esta verificação, buscamos os conteúdos que, conforme o texto da Lei 10 639, são “[...] ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras”. Ou seja, perscrutamos pelas disciplinas que pudessem estabelecer relação com as indicações legais para o currículo, abordando as temáticas indicadas pela terminologia presente.

Nesse sentido, de acordo com as reflexões de Pimentel (2001, p.1 80) sobre a análise documental, ponderamos que ela implica “garimpar” à busca da terminologia empregada e que informa o trabalho analítico-interpretativo:

---

<sup>47</sup> Disponível para consulta pública no link: <http://www.ifsc.edu.br/campusdoifsc>.



Estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta. [...] trata-se de um processo de garimpagem; se as categorias de análise dependem dos documentos, eles precisam ser encontrados, extraídos das prateleiras, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeça.

Conforme anunciado, foram analisados cinco PPCs e três planos de ensino das Unidades Curriculares de *História, Português e História da Literatura Brasileira e Sociologia*. Os planos de trabalho dos professores/as, bem como os conhecimentos e conteúdos encontrados nos cinco PPCs examinados estavam em sintonia com o apresentado no documento operado pelos professores/as. Ambos os documentos, PPCs e Planos de Ensino exibiram menção às palavras-chave expressas, conforme segue em citação extraída do plano de ensino do professor de Português e História da Literatura Brasileira, ministrada à 7ª fase de todos os cursos relacionados:

Refletir sobre temas relacionados à ética, à pluralidade cultural, o meio ambiente, saúde e orientação sexual através de leituras, debates e produção textual;  
Identificar os autores (e sua produção literária) de literatura em língua portuguesa produzida na **África** e de **afro-brasileiros** e de temática relacionada à construção da identidade cultural e social do **negro**, do índio e de outras minorias étnicas no Brasil. (IFSC, 2019, p. 1, grifos nossos).

Foram grifadas as palavras eleitas para tomar como base a sustentação das atividades, que de alguma forma, são realizadas na instituição escolar e que contemplam a temática étnico-racial. É possível observar que há uma preocupação do professor em trabalhar a temática racial na sala de aula dentro da perspectiva de inclusão dos dispositivos da lei. É o que podemos sublinhar, novamente, na citação retirada do plano de ensino das 6ª fases ministrado pela professora de Sociologia:

DIFERENÇAS E DESIGUALDADE:  
A Questão Racial: - As diferenças entre os conceitos de **raça** e de **etnia**. - **Preconceito, racismo e discriminação**. - O **racismo** como fator estruturante da desigualdade social. - O Brasil e a ideologia da Democracia Racial - As ações afirmativas como políticas de reparação de desigualdades entre brancos, **negros** e indígenas. (IFSC, 2019, p. 1-2, grifos nossos).

Mesmo não localizando as palavras ou expressões eleitas para identificar conteúdos que revelam uma disposição para se trabalhar o ensino de história e cultura africana e afro-

brasileira, observa-se que os conteúdos explicitados na lei são atendidos nas referências a termos cuja carga semântica remete, de modo indireto, a aspectos da História e Cultura Afro-Brasileira, à Cultura Negra, ao Povo Negro e à Consciência Negra, uma vez que os temas de discussão que aparecem no tópico apresentado são contemplados de forma ampla, colocando a questão racial como centro para entender a construção das diferenças transformadas em desigualdades. O que dá a entender que a perspectiva da inclusão é trabalhada na instituição. Contributivamente, em uma consulta também realizada ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2015-2019), é possível constatar que as ações de inclusão operadas pela instituição reverberam de distintas formas, buscando atender ao perfil dos ingressantes e a um processo de acesso à instituição que pretende promover inclusão e considerar a diversidade de origem social e cultural:

Os Projetos Pedagógicos de Cursos devem ser elaborados também com base no perfil do ingressante, considerando a diversidade, as diferenças sociais, linguísticas e culturais dos alunos. Nesse contexto, o processo de ingresso deve ser reestruturado a partir de uma **perspectiva inclusiva**, de modo que atraia potenciais alunos, identifique os **perfis de quem ingressa**, as peculiaridades e demandas regionais. Deve-se capacitar os servidores e criar estratégias com o objetivo de preparar os públicos para acessar os cursos da instituição. (IFSC, 2015, p.71, grifos nossos).

Podemos perceber que, mesmo que de forma não direta, as demandas expressas pela Lei 10.639 de algum modo também são abordadas na citação acima. Por mais que as palavras *História e Cultura Afro-Brasileira*, *África*, *Africanos*, *Cultura Negra*, *Povo Negro* e *Consciência Negra* não apareçam de forma evidente, é possível compreender que há uma dimensão da lei que é contemplada pelo que foi exposto no documento citado. Diante disso, mais uma vez podemos analisar que os documentos oficiais da referida instituição em estudo consideram relevante a discussão dos conteúdos relacionados ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

É o que observamos, ainda, no plano de ensino da professora de História, quanto à disciplina que ela ministra, intitulada **História e Cultura da África e Afro-brasileira**. Esta é ofertada nos cursos técnicos integrados desde o ano de 2018, no câmpus Florianópolis, para as turmas das sétimas fases. Na relação que segue demonstramos alguns dos objetivos da disciplina que contribuem com a nossa análise.

Compreender a diversidade e as transformações políticas culturais, econômicas na **África**; Compreender a importância da **África** nas transformações mundiais; Analisar processos de exploração e resistências; Perceber a dialética existente entre povos nativos e colonizadores;

Relacionar os contextos históricos da **África** aos da América e do Brasil. (IFSC, 2019, p. 1, grifos nossos).

Nota-se que, agora, está evidente a presença de uma das palavras-chave da investigação. Apesar de o nome da unidade curricular se alinhar ao objeto de análise desse estudo e da disciplina existir há cerca de dois anos na referida instituição, é notório que a experiência da disciplina modifica o tratamento depositado à questão étnico-racial, há muito tempo demandada pelo Movimento Negro e faz jus a uma série de reivindicações instituídas pela lei 10.639, com eco no ambiente institucional. Além disso, estima-se que ocorrerá também uma transformação no processo formativo dos estudantes que passarão por este espaço institucional e que, em alguma medida, contempla a história dos africanos. Conseqüentemente, o potencial formativo da política de ação afirmativa indicada encontra lugar na própria formação dos profissionais, que trabalham conteúdos diferenciados, o que exige mais disposição para lidar com a temática em tela. Essa questão é destacada no discurso da professora Inês, responsável por trabalhar a disciplina na instituição, quando se refere a leituras que orientam a sua prática pedagógica, embora indicando dificuldades na assimilação do conteúdo pelos discentes:

Acho que a principal base assim, é aquela coletânea da Unesco, só que também não é de fácil acesso para o aluno tanto de graduação, principalmente, da educação básica, não é fácil o acesso. NÃO, é fácil a leitura o acesso é fácil, porque tem disponível na internet, mas não é fácil a leitura, a leitura não é fácil a questão da transposição didática é uma dificuldade bem grande né? (Professora Inês).

Contudo, o discurso da professora demonstra que, apesar do avanço institucional em ofertar uma disciplina que contemple as questões étnico-raciais, evidenciando discussões sobre o continente africano e suas múltiplas dimensões, ainda persistem algumas dificuldades na condução da exposição dos conteúdos. Na visão da professora, não são aspectos fáceis de serem tratados. Esse diálogo exposto pela professora gerou, no grupo focal, questionamentos sobre a formação dos docentes da instituição relacionada à temática racial. Como a instituição tem pautado essa questão<sup>48</sup>? Apresentamos, a seguir, os conteúdos explicitados no plano de ensino que opera a disciplina **História e Cultura da África e Afro-brasileira**:

---

<sup>48</sup> Sobre a questão da formação docente ofertada pela instituição de ensino investigada iremos abordar mais adiante.

Introdução à **História da África; África** Antiga (Grandes Impérios: Egito; Núbia; Axum; Cartago; Sociedades tradicionais). **África** medieval (Grandes Reinos Africanos: Gana; Mali; Songai; Povos da Guiné; **África** Oriental /reino de Monomotapa; Sociedades do litoral índico; **África** centro-ocidental). Cristianismo e Islamismo na **África**. Colonização; Escravidão e Diáspora Africana. **Cultura afro-americana e afro-brasileira** (Arte; Literatura; Música; Religiosidade e Reverberações na contemporaneidade). **África** nos séculos XIX e XX (Imperialismo e Neocolonialismo na **África**; Descolonização; Independências e Desafios pós-independência; **África** do Sul e Apartheid). **Afro-américa** nos séculos XIX e XX (As lutas dos **negros** pós-abolição). Racismos na América: passado e presente. Escravidão e Resistências na **África** e na América. **Africanos e afrodescendentes** em Santa Catarina<sup>49</sup>. (IFSC, 2019, p.1, grifos nossos).

É importante destacar que na investigação dos planos de ensino dos professores\as, bem como nos PPCs examinados, foram encontrados referenciais bibliográficos<sup>50</sup> expressivos no trato da questão étnico-racial, a saber: A África na Sala de Aula - Visita À História Contemporânea, de Leila Leite Hernandez; Desvendando a História da África, de José Rivair Macedo; A África Está em Nós: História e Cultura Afro-brasileira: Manual do Professor, Livros 1-2-3-4-5, de Janete Lins Rodriguez, Maria Carmelita Lacerda e Jeruse Maria Romão; Casa-Grande e Senzala, de Gilberto Freyre. Verificamos ainda a presença de: Introdução às Literaturas Africanas de Língua Oficial Portuguesa. Relação entre literatura e história. Guerras, traumas, memórias. Estudo do texto: “Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas”, de Fábio Leite; e ainda as obras de Lilia Moritz Schwarcz, O espetáculo das raças: cientistas, instituições sociais e questão racial no Brasil e Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica, de Edward Telles (IFSC, 2019, p.1).

As bibliografias apresentadas são documentos conceituados, referenciais teóricos conhecidos que discutem o conhecimento e os saberes, em especial os resultados de diversas investigações que nutrem, de modo crítico, o pensamento negro brasileiro. São nomes de destaque no país e no mundo, de professores\as e pesquisadores\as que possuem uma vasta produção bibliográfica, consolidada e difundida sobre a temática étnico-racial e que

<sup>49</sup> Apesar do plano de ensino da disciplina História e Cultura da África e Afro-brasileira fazer menção aos afrodescendentes em Santa Catarina, não foi encontrado nenhum referencial bibliográfico que considerasse essa realidade.

<sup>50</sup> Os autores aqui destacados, encontrados nos planos de ensino dos\as professores\as do IFSC, conforme expressamos no texto pertencem a instituições de ensino renomadas do país, bem como Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) dentre outras, sendo referências científicas no assunto em termos nacionais e também no mundo como Edward Telles, professor de sociologia na Universidade da Califórnia. Estes possuem uma atuação histórica no campo das relações raciais e são engajados\as com a luta antirracista, bem como a Educadora Jeruse Romão militante histórica da luta pela emancipação da população negra e figura bastante reconhecida em sua atuação na educação.

evidenciam os muitos aspectos das desigualdades raciais na construção da sociedade brasileira, assim como quanto à discriminação em nível escolar.

Então, é possível verificar que os documentos investigados - PPCs e Planos de Ensino - do Instituto Federal de Santa Catarina dos cursos técnicos integrados revelam uma preocupação em atender os dispositivos legais da 10.639/03 e suas diretrizes. Tais indicativos exemplificam a importância da existência e do reconhecimento institucional para a construção da efetivação daquela lei. Para ratificar essa perspectiva, acrescentamos um olhar analítico na citação que segue da Unidade Curricular: Filosofia e Sociologia das 6ª fases, presente nos PPCs dos cursos examinados:

Compreender o preconceito e ideologias racistas como ideias justificadoras de relações de exploração e de dominação entre países, classes e grupos sociais. – As diversas manifestações do preconceito – contra **afro** - descendentes, indígenas, mulheres, homossexuais etc. - As classificações raciais como fundamento ideológico das relações de dominação entre **povos** e classes sociais. 4. As desigualdades sociais no Brasil e na América Latina” (IFSC, 2014, p.133-134, grifos nossos).

O teor da citação corrobora para a sustentação do argumento de que existe um movimento afirmativo institucional acontecendo no IFSC, que em boa medida contempla a educação étnico-racial referenciada na Lei 10.639. Este indicador pode ser evidenciado através dos documentos oficiais da instituição analisados neste estudo - PPCs e Planos de Ensino-, bem como na criação de uma disciplina específica. Essas questões, aqui mencionadas, comprovam a existência de que algo tem sido feito em relação à temática racial e que essa dimensão da educação brasileira de fato está sendo institucionalizada no Instituto Federal de Santa Catarina. Rocha (2015), em sua reflexão sobre a penetração da Lei 10.639/03 na Educação profissional e Tecnológica, destaca a importância dos PPCs abordarem este ponto:

Destaca-se que a pesquisa coordenada por Gomes considerou a presença da temática no projeto pedagógico das escolas como um dos fatores de extrema relevância para a sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei no. 10.639/2003. Observou-se que essa presença necessariamente articula-se a outros fatores, para se configurar, de fato, em uma implementação da lei na perspectiva de suas diretrizes. Há também o destaque para o fato de que tal inclusão no projeto político pedagógico facilita a continuidade das atividades desenvolvidas e também pode se relacionar a um grau de institucionalização maior. (ROCHA, 2015, p.83).

Outros estudos também apontam a relevância dos Projetos Pedagógicos das instituições sustentarem, em seus devidos documentos, a referência à educação étnico-racial, pois esta ação colabora para a sustentabilidade das práticas pedagógicas. Nesta direção:

Entende-se por sustentabilidade das práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e das suas Diretrizes Curriculares a possibilidade de o trabalho com a educação das relações étnico-raciais desenvolvido na instituição escolar se tornar parte do cotidiano, do currículo e do PPP, independentemente da ação de um(a) professor(a) ou de uma gestão específica. (GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p. 74, grifos nossos).

Deste modo, a discussão levantada demonstra o quão é importante os documentos institucionais evidenciarem a temática racial, pois isto fortalece as mobilizações nos coletivos dos educadores/as dentro da instituição educativa como um todo, e também desvela o trato com seriedade com que esta questão deve ser aventada. No entanto, os autores também alertam que isso não constitui efetiva garantia:

Tal inclusão [a temática étnico-racial no PPP] pode não ser garantia total de que o trabalho será realizado, porém sabe-se que sua efetivação pode induzir a construção de novas práticas pedagógicas e coloca a questão racial em um lugar institucional dentro da estrutura da escola e como uma responsabilidade do coletivo de profissionais, retirando-a do lugar de empenho individual, práticas militantes e iniciativas isoladas. (GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p. 347-348).

A investigação aos PPCs dos cursos técnicos integrados no instituto federal catarinense câmpus Florianópolis apontou algumas congruências relacionadas com a reflexão trazida pelos autores citados. Assim, a Unidade Curricular de Artes, que se decompõe em três modalidades distintas para atender aos cursos da instituição pesquisada, sobretudo das segundas fases, corroborou em grande medida para o que evidenciaram os autores citados. Pois das três modalidades ofertadas, Artes visuais, Música e Teatro, somente duas, Música e Teatro contemplaram, em alguma medida, o que preconiza a lei 10.639. É o que podemos verificar no PPC do curso de Edificações:

Bases tecnológicas modalidade Música  
Teoria musical tradicional  
Percepção Musical  
História da Música Ocidental, **Afro-brasileira** e Indígena  
Técnicas específicas dos instrumentos musicais bases tecnológicas.

Bases tecnológicas modalidade TEATRO  
O conceito de foco;  
A estrutura: Quem/Onde/O que;  
Improvisação;

Jogos Dramáticos;  
 Regras do Jogo Teatral;  
 Elementos da peça Teatral;  
 A caracterização do personagem;  
 A relação palco/plateia;  
 A construção do espetáculo teatral;  
 A expressão corporal e vocal;  
 Jogos de integração;  
 Exploração de objetos imaginários;  
 História do Teatro Brasileiro (**Afro-brasileira** e Indígena)  
 (IFSC, 2014, p.42, grifos nossos).

Constata-se uma alusão à temática étnico-racial nas modalidades de Música e Teatro, o que mostra que, pelo menos em termos de planejamento, a questão foi parcialmente contemplada. Consideramos parcialmente contemplada porque em nenhum outro momento do texto dos PPCs examinados se destaca alguma outra menção mais consistente ou significativa relacionada à temática, conforme aos ditames da Lei 10 639/03. Além disso, os referenciais bibliográficos apresentados também não notificam algo mais expressivo. Diante disso, a fala da professora de Artes, coletada no grupo focal, vai colaborar também com as reflexões aqui explicitadas:

No PPC a gente tem conhecimento da lei, e é uma preocupação no grupo, **mas não existe no PPC algo tão marcante...** E agora a gente tem 80 horas que a gente divide em três linguagens... Divide a turma em três e aí fica teatro, música e artes visuais se você olhar o PPC, **ele não deixa evidente a lei em si... Ela fica a critério do professor** de como que o professor vai atuar aquilo que a gente coloca de uma forma bem generalista e ampla porque é um conteúdo gigante que a gente tem pra 80 horas. Mas na terceira fase se você olhar vai ter lá... O professor de teatro na reformulação do currículo tomou o cuidado de incluir no PPC a questão da lei né? **Eu não me senti pronta pra colocar porque é colocar pra dizer que tá e não fazer direito é pior.** Eu acredito que é (penteadeira assim) você vai parecer que está enganando as pessoas né? Então eu não coloquei, porque a gente não fez um debate com os outros professores e a gente não entendia de que forma que ia atuar. E Música o professor (X) colocou né? Então eles conseguem colocar como forma de pesquisar autores negros na música, pesquisar autores negros e autoras né? (Professora Marcela, grifos nossos).

O relato da professora coaduna com o que foi exposto pela pesquisa coordenada por Nilma Lino Gomes em âmbito nacional sobre as perspectivas de implementação da Lei 10.639/03. Mesmo reconhecendo a relevância da incorporação da Lei nos documentos oficiais das instituições educativas, o que de acordo com os estudos realizados é um avanço importante para a sua regulamentação, em muitas ocasiões este procedimento não é uma garantia eficaz para que as práticas pedagógicas antirracistas realmente aconteçam. No

entanto, é uma ação significativa e contribui para a aplicação da lei de forma mais enérgica nas instituições. Nessa perspectiva:

Observou-se que o envolvimento do coletivo de professores(as), em vez de práticas personificadas e/ou isoladas, e a inclusão da temática ou dos projetos desenvolvidos no PPP da escola facilitam a continuidade das atividades desenvolvidas, a despeito da transferência de um(a) docente específico, o que, em alguns casos, e não só em projetos relativos à temática étnico-racial, tem significado o fim de trabalhos promissores no interior de instituições escolares. (GOMES; JESUS; ALVES, 2012, p.74-75).

Ressalva-se a leveza com a qual os indicativos da lei e suas diretrizes foram tratados na unidade curricular de artes. Ainda assim, considera-se importante que houve esta preocupação no grupo de professores/as em incluir a lei no documento institucional. Pois conforme algumas pesquisas atestam, a educação das relações étnico-raciais, em alguns casos, ainda não é um dos elementos estruturantes dos projetos político-pedagógicos. E essa tentativa de inclusão pode ser uma sinalização de que há possibilidades de existir alguma efetivação da lei na instituição investigada.

Assim, o depoimento da professora Marcela sobressai outros elementos que merecem a nossa atenção, sobretudo, na parte em que esta expõe sua insegurança:

Eu não me senti pronta pra colocar, porque é colocar pra dizer que tá e não fazer direito é pior. Eu acredito que é penteadeira, assim... você vai parecer que está enganando as pessoas né? Então eu não coloquei, porque a gente não fez um debate com os outros professores e a gente não entendia de que forma que ia atuar. (Professora Marcela).

Neste contexto, a professora indica sinais de que falta “preparo” para abordar a temática racial em suas práticas pedagógicas, tal como a professora de história já havia indicado anteriormente. Essa dificuldade em aplicar os conteúdos prescritos legalmente é algo recorrente nas literaturas encontradas para a realização deste estudo. Traremos detalhes a esse respeito mais adiante.

É importante salientar, ainda, outra fala da professora Marcela, que evidencia a importância da pesquisa para repensar as futuras ações que serão manobradas na Unidade Curricular (UC) de Artes. Concomitantemente à realização da pesquisa, algumas discussões já estavam sendo feitas a esse respeito na instituição. Neste aspecto, de acordo com sua fala, a UC de artes será reformulada e a mesma garantiu que, nesta reestruturação, os ditames que envolvem a lei 10.639 serão mais bem sistematizados pela equipe responsável. Conforme segue:



Mas é muito engraçado está participando disso, porque na semana retrasada... A gente está passando por um processo de questionamento da forma como a gente operacionaliza a Unidade curricular de Artes e por meio da chefia do departamento que fez um questionamento a pró-reitoria de ensino. A pró-reitoria de ensino já fez essa semana agora um pronunciamento de como que entende que a gente deve atuar e provavelmente agora a gente já fez uma reunião segunda-feira e vai fazer uma reunião dia 10 com a presença da chefia do departamento da direção de ensino, então a gente vai reformular a UC de artes né? Então, no grupo eu já falei vai repensar as artes, a gente tem que repensar essa lei, então eu falei gente, a gente tem que repensar a questão africana e indígena, porque a gente hoje não tem isso evidente e claro e a gente tem na legislação como obrigatoriedade da área de artes né? Então já estava na pauta e eu acho que a tua pesquisa ela vem assim no momento pra nós das artes num momento perfeito assim. (Professora Marcela).

Observa-se uma preocupação com o que foi demonstrado aqui no decorrer da discussão. Pois de acordo com a análise efetuada sobre os documentos oficiais (PPCs, Planos de Ensino) do IFSC, a unidade curricular de Artes foi a que mais apresentou distorções, dentre as pesquisadas, sobre a inserção da temática racial na perspectiva do que é preconizado legalmente. Por essa razão, pesquisas se fazem necessárias para saber o estado em que se encontra a problemática e verificar, afinal, se a Lei tem sido adotada e como vem sendo implementada. Deste modo, concordamos com o que se ratifica sobre a ampliação do foco curricular, com a inclusão do tratamento das questões étnico-raciais:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações **étnico-raciais, sociais, pedagógicas**, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (BRASIL, 2004a, p. 8, grifos nossos).

Portanto, temos a compreensão de que a análise do currículo, apenas com base nos projetos pedagógicos e ementários, pode não ser suficiente para se concluir sobre a inserção dos temas que investigamos (SAVIANI, 2006). Mas nos permite problematizar as intencionalidades declaradas pelas instituições sobre a formação docente (PASSOS, 2014, p.177). E é nesta perspectiva que defendemos que a investigação realizada junto aos PPCs, ementários e planos de ensino dos docentes da instituição IFSC câmpus Florianópolis, em

alguma medida problematiza o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e o atendimento à lei 10.639, que em razoável proporcionalidade tem sido contemplado, conforme atestaram os documentos pesquisados. Haja vista que concordamos com Passos (2014, p.173), pois “a inclusão dos conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana no âmbito do currículo escolar representa um avanço político e pedagógico na história da educação e da escola brasileira”.

### 3.6 O QUE MAIS DIZEM E PENSAM? EM FOCO O GRUPO DE DISCUSSÃO

A seguir são apresentadas a análise e a interpretação de dados relativos às categorias utilizadas nesta investigação. Far-se-á a análise, de forma mais específica, dos relatos dos participantes do grupo focal, relacionando-os às categorias construídas e à fundamentação teórica do estudo. Neste sentido, recordamos que foram estabelecidas quatro categorias de análise: Formação, Atuação, Material didático e Currículo. E a elaboração destas foi realizada com base nas questões norteadoras que conduziram o GF, que foi o principal instrumento de coleta de dados. Portanto, a fim de situar os dados obtidos e as reflexões aqui realizadas, mais uma vez expomos o roteiro semiestruturado que regeu o grupo focal e conduz as análises que aqui são apresentadas:

1. Fale sobre sua trajetória de formação escolar/acadêmica.
2. Há quanto tempo está na Instituição IFSC e com que função?
3. Você (s) conhecem a Lei 10.639/03, o que entendem e como veem as possibilidades de sua implementação em relação ao processo do ensino pedagógico que realizam no IFSC?
4. O IFSC vem implementando a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) alterada pela Lei 10.639/03?
5. Que tipo de atividades têm sido realizada por vocês?
6. Quais são os avanços, limites e desafios da construção de uma educação antirracista?

#### 3.6.1 Formação

De acordo com Gomes (2008), os núcleos de estudos afro-brasileiros, no interior das universidades públicas e privadas do país, têm sido cada vez mais solicitados a dar apoio a iniciativas antirracistas, por meio da realização de cursos, oferta de disciplinas, organização de seminários, produção de material didático e de pesquisas voltadas para a educação básica. No entanto, essa movimentação não tem sido suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores(as). Apregoa-se que o lugar ocupado pela diversidade étnico-racial nos ambientes acadêmicos não é relevante e, por mais que as universidades estejam passando por um processo de reestruturação curricular, ainda há muito a se percorrer para que esses temas ocupem um lugar central nos cursos de licenciatura e de pedagogia, e não continuem a ocupar essa zona de menor importância no universo formativo de professores e professoras universitários:

Mas em que consiste tal desequilíbrio? Refiro-me ao lugar ocupado pela discussão e práticas que tematizam a diversidade étnico-racial nos currículos, principalmente aquelas desenvolvidas pelos centros de formação de professores(as). De um modo geral, essa discussão não tem conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do país nas mais diversas áreas. Mesmo que as universidades públicas estejam passando por um momento de reestruturação dos cursos de licenciatura e de pedagogia, em função das diretrizes curriculares nacionais específicas de cada área, a diversidade étnico-racial enquanto uma questão que deveria fazer parte da formação docente continua ocupando lugar secundário. Esse lugar secundário se expressa, inclusive, no texto legal das diretrizes específicas para a licenciatura e a pedagogia. Lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana. (GOMES, 2008, p. 96).

Tal afirmação coaduna com algumas falas coletadas no grupo focal realizado com os professores/as, notadamente quando indagados/as a respeito dos seus conhecimentos sobre a Lei 10.639. Enfatizam que durante os seus processos formativos não acessaram disciplinas e respectivos conteúdos que evidenciassem, em alguma medida, a educação étnico-racial, conforme relatam o depoimento:

Eu conheço a lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e história afro-brasileira, e acho a lei muito importante pensando até na minha formação como historiadora e professora de história, eu entrei na graduação em 2003, no mesmo ano da lei e terminei em 2006 né? Minha formatura foi em 2007 e eu não tive na minha graduação nenhuma abordagem sobre a história da África ou afro-brasileira né? **A história que eu estudei foi uma história cronológica bem baseada na história**

**européia uma história eurocêntrica** e aí eu comecei a dar aula em 2007 no Estado do Paraná, a gente também fazia assim nas reuniões pedagógicas algumas discussões sobre a lei né? que fazia 4 anos que a lei existia três anos e um pouquinho que eu entrei no final do ano, aí eu fui começar a procurar material e estudar e a gente não tinha material de história da África e afro-brasileira, a gente não tinha material. (Professora Inês, grifos nossos).

O depoimento da professora, além de afirmar que durante a sua formação inicial - enquanto estudante do curso de História -, não teve acesso a disciplinas, cadeiras, cursos ou seminários que abordassem o ensino de história e cultura da África e afro-brasileira, ressalta também que todo o seu processo formativo foi moldado por um viés eurocêntrico. Igualmente argumenta a professora de Sociologia, sublinhando o aspecto eurocêntrico da formação curricular das universidades e enfatizando ainda que, durante a sua graduação em Ciências Sociais, em nenhum momento houve menção a conteúdos voltados à questão étnico-racial:

Então, eu fui ter uma na graduação, na minha graduação, assim eu não tive nada sobre, praticamente nada sobre questão étnico-racial assim, até porque é uma **formação muito eurocêntrica** né? A gente estuda basicamente os autores e principalmente os homens né? **Autores europeus** muitos né? E foi no mestrado e mais ainda no doutorado que eu comecei, fiz cadeiras assim relacionadas à questão étnica na UFSC né? E comecei a me dedicar mais ao conhecimento do tema mesmo né? Durante o mestrado eu pesquisei um pouco sobre isso porque eu entrevistei militantes do movimento negro né? As trajetórias de vidas deles assim e quando eu estava fazendo o meu mestrado quando eu estava terminando o mestrado começou a discussão sobre cotas no Brasil assim, começou mais forte e aí eu fiquei muito, é, curiosa sobre essa discussão porque havia muita polarização, inclusive no ambiente acadêmico né? (Professora Yara, grifos nossos).

O depoimento de uma das professoras, mais uma vez, evidencia que a formação inicial dos professores/as brasileiros/as apresenta uma lacuna em relação aos conteúdos étnico-raciais, sendo este aspecto ainda negligenciado, conforme demonstrou Gomes (2008). E quando estes/as, de algum modo, buscam uma formação que os contemple, fazem por iniciativa própria, conforme atesta o depoimento. Foi mostrado que somente encontrou algo nesta direção quando frequentou os cursos de mestrado e doutorado, que são formações mais específicas e de difícil acesso, e que não contemplam a realidade da maioria dos professores/as brasileiros/as.

Interrogamos ainda outro depoimento, que também coaduna com as reflexões elaboradas por Gomes (2008). Nele se afirma que há um desequilíbrio em relação ao lugar ocupado pela discussão das práticas que tematizam a diversidade étnico-racial nos currículos dos centros de formação de professores/as. E que, de um modo geral, esse debate não tem

conseguido ocupar um lugar relevante nos currículos de graduação do país, nas mais diversas áreas. Neste aspecto, o professor de Literatura Portuguesa expõe o tratamento destinado à temática étnico-racial no ambiente acadêmico que freqüentou e confirma como esses conteúdos ainda são percebidos de forma secundária e sem prestígio:

Então, quando eu me formei em 2008, final de 2008 na minha Universidade tinha só uma cadeira de Literatura Africana e ela se chamava Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa e hoje eles aboliram né? Não existe mais essa nomenclatura. **E era uma cadeira assim optativa** que era oferecida sei lá de três em três anos sabe? De vez em quando ela aparecia lá! e aí eu dei sorte antes de me formar conseguir cursar essa cadeira né? E eu fiz com uma professora que era professora de literatura portuguesa e pro pessoal de letras o encontro né? com as literaturas africanas e com esse universo de literatura até discutir essa literatura de minorias sabe? Geralmente é via literatura portuguesa tá? Principalmente porque os professores de literatura portuguesa é que se interessam sabe? Pelos temas de África né? Até por conta das questões históricas. (Professor Raul, grifos nossos).

O depoimento deste docente colabora para a reflexão de que as universidades ainda mantêm uma estrutura conservadora, que se expressa em seus currículos de matriz eurocêntrica, apesar das mudanças vivenciadas nos últimos anos com a promulgação da Lei 10.639/03, com a inserção gradual da temática racial em ambientes institucionais e educativos. Ou seja, ainda é perceptível o caráter conservador das nossas instituições de ensino, inclusive das universidades, que ainda não tratam a questão do negro como uma problemática candente, não entendendo este elemento formativo como central. Pelo contrário, colocam-no em um lugar secundário, conforme Gomes (2008, p.97) avalia que as grades curriculares das universidades brasileiras ainda tendem a conservar e privilegiar conteúdos desconexos da vida dos sujeitos e apresentam resistências em adotar temas que evidenciem a diversidade e a pluralidade dos povos que compõe a realidade brasileira:

Lamentavelmente, nas faculdades de educação do país, não será difícil constatar a existência de uma estrutura curricular que sequer inclui o debate sobre as demandas históricas dos movimentos sociais pela educação. As análises presentes nas diferentes disciplinas curriculares dos currículos de licenciatura e pedagogia ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador(a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixam de fazer

parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo.

Verificamos que a formação docente é um problema notório. Não somente a formação inicial, conforme expresso nos depoimentos dos professores/as do IFSC, mas também a formação continuada, que é outro ponto basilar para o bom desempenho das práticas pedagógicas dos educadores/as, com incorporação crítica de perspectivas teórico-metodológicas anti-racistas. É a este respeito interrogamos se a instituição costuma dar algum tipo de formação para quem não teve história da África e da cultura afro-brasileira na graduação. Sobre este questionamento, os professores/as participantes do grupo focal argumentaram que essa é uma pauta que ainda precisa ser revista, pois os cursos de capacitação ofertados pela escola, em sua maioria, possuem viés administrativo e não contemplam as necessidades reais de uma formação humana e inclusiva. De acordo com os depoimentos dos/as professores/as, a formação docente ampla acaba esbarrando no próprio perfil da escola que é técnico, e prioriza cursos com foco em gestão e gerência administrativa:

A questão da formação, da nossa formação institucional ela está muito focada que a gente ver pelo CERFEAD<sup>51</sup> e as questões que estão colocando como cursos estão muito focadas na gestão, na gestão pública e etc. A questão de cursos pra nossa preparação é muito voltada para a questão de gestão mesmo, administração. Eu não tenho interesse em gestão, mas se tivesse um curso que tratasse questão de gênero, diversidade, que tratasse a questão de atualização dos meus conteúdos, na minha área entendeu? Nós estaríamos realizando né? (Professora Marcela).

Os relatos indicam que a formação continuada na instituição, relacionada aos conteúdos que direcionem para as áreas de humanidades, não é priorizada, pois aquela costuma oferecer cursos de capacitação voltados para as áreas técnicas, de mercado e administrativas. Conforme mais uma vez explicita o discurso da professora:

**Mas a gente percebe que não é esse o foco institucional.** É como se a gente tivesse trabalhando pra gerir a instituição, e o pedagógico que seria o mais importante pra fazer a gestão da qualidade da instituição pra mim é a parte do pedagógico como básica, não é foco. O foco está na licitação, cursos pra gente aprender a fazer licitação, orçamento, gestão entendeu? Então o foco institucional está muito ainda em como fazer essa estrutura física otimizar né? Os recursos financeiros. (Professora Marcela, grifo nosso).

---

<sup>51</sup> O CERFEAD - Centro de Referência em Formação e Educação a Distância – oferta prioritariamente, cursos voltados à formação docente, como Educação a Distância: Princípios e Orientações; Educação Especial: Perspectiva na Educação Inclusiva; Formação Pedagógica para Docência na Educação Profissional e Tecnológica; Metodologia para o Ensino da Língua Portuguesa, Práticas Pedagógicas, dentre outros.

O professor Raul também concorda com essa afirmação e chega a comparar a instituição de ensino a uma empresa: “É uma coisa como se fosse uma empresa né?” (Professor Raul).

A professora afirma que é exatamente essa a sensação quando busca por cursos de qualificação dentro da instituição e se depara com iniciativas que, segundo ela, não são tão interessantes. Esta constatação não os incentiva a participar, pois a maioria dos cursos ofertados é direcionada às áreas de gestão institucional. No seu relato anuncia que: “é a política interna, discutindo a própria política interna”, e que falta formação voltada para discussões mais amplas que contemplem os temas atuais da sociedade:

É! Como empresa mesmo, é essa a sensação que eu tenho quando a gente ver os cursos que estão sendo lançados e etc., que eu olho direto e não vejo ai gente! Nenhum curso legal que eu me interessaria. Agora se lançasse amanhã já, um **curso que tratasse das questões de conteúdo mesmo da gente se atualizar nas questões polêmicas que estão aí da sociedade sabe?** Eu tenho certeza que ia bombar, que as pessoas iriam procurar. Os professores mesmo, educador aquele que está aqui com a ideia de educação, ele procuraria essa, **que falta a gente não tem.** (Professora Marcela, grifos nossos).

O discurso da professora Marcela é corroborado pelos/as seus/suas colegas, que concordam com as afirmações realizadas no decorrer dos diálogos abrigados no grupo focal. Os docentes avaliam que a instituição de ensino, quanto à formação dos professores dos cursos técnicos integrados, de fato, não oferece formação que possibilite discussões mais amplas e estudos sobre as relações étnico-raciais, sequer de outros temas candentes à sociedade contemporânea. Acentuam que a formação destinada é precária ou mesmo inexistente, conforme apregoa a professora:

É isso que eu ia dizer a questão do nosso planejamento não é voltado para planejamento... **A gente não tem formação.** (Professora Inês, grifos nossos).

Nesta relação, cabe lembrar a pesquisa realizada por Rocha (2015) sobre a implementação da Lei 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em sua análise, a autora elege seis critérios de avaliação para medir o grau de institucionalização dessa lei nos institutos federais de todo o país. E, de acordo com a sua investigação, o Instituto Federal de Santa Catarina, considerados seis critérios estabelecidos para perceber o nível de institucionalização da legislação, se destaca apenas em três. A seguir, conhecemos os critérios estabelecidos pela autora:

- I. Ações afirmativas
- II. NEABs<sup>52</sup>
- III. Diálogos interinstitucionais
- IV. Referencia-se na lei
- V. Formação
- VI. Publicação. (ROCHA, 2015, p. 90).

De acordo com a pesquisa referenciada, o Instituto Federal Catarinense se destaca somente nos critérios I -Ações afirmativas, II -NEABs e IV -Referencia-se na lei. Os outros quesitos apresentaram baixo grau de institucionalização, pois o IFSC catarinense não apresentou dados expressivos nos quesitos: Diálogos interinstitucionais, publicação e formação de professores/servidores. Sendo assim, a informação divulgada por Rocha (2015) sobre o baixo grau de institucionalização da lei 10.639 encontra eco nos depoimentos coletados nesta investigação e ratifica o que foi encontrado.

Há uma necessidade de formação continuada para os/as professores/as da instituição pesquisada, que se paute dentro de uma perspectiva mais humanística e inclusiva. Pois de acordo com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, os institutos federais possuem algumas metas, dentre elas sendo privilegiada a temática das relações étnico-raciais:

- 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 Étnico-raciais 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 Étnico-raciais (BRASIL, 2009, p. 56-57).

Outra questão indicada nos depoimentos dos professores/as e que merece a nossa atenção é a (velha) tensão estabelecida entre as disciplinas técnicas e humanas. Essa dicotomização acompanha a educação profissional e tecnológica há tempo, bem como foi percebida nos discursos dos/as professoras/as. Porém, dessa problematização falaremos mais adiante.

---

<sup>52</sup> Os NEABs são Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros que existem nas universidades públicas e privadas de todo o país, inclusive nos Institutos federais. De acordo com o PDI do Instituto Federal de Santa Catarina existe um GT de Ações Afirmativas, desde 2007, que criou diretrizes para a política inclusiva da instituição.



Gomes (2012b, p.22) orienta que para avançarmos no desenvolvimento de uma política antirracista na educação, é necessário conhecer a fundo as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo que são os educadores/as, ponderando que:

Entende-se que, para avançar na compreensão do desenvolvimento da política antirracista na educação por meio da implementação da Lei 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como conhecer seus limites, saber ações e opiniões de gestores, docentes e estudantes, faz-se necessário mapear e analisar as práticas pedagógicas que vêm sendo realizadas e ouvir os principais sujeitos desse processo.

Assim sendo, compreendemos com base nas reflexões realizadas, perscrutando nos documentos institucionais e escutando as vozes dos professores/as da instituição, que a formação continuada ainda é uma problemática a considerar. Precisamos refletir sobre ela, pois conforme Lima e Santos (2009, p.265), “[...] para que uma formação escolar com perspectivas de combate ao racismo seja implementada, é fundamental discutir condições de preparação e atuação dos professores: considerando a docência aspecto central para a promoção de condições não discriminatórias na escola.”

Vinculando-se à questão, novamente temos uma reflexão sobre a importância dos professores/as terem acesso a uma formação adequada para conseguirem realizar uma prática satisfatória sobre o que apregoa a Lei 10.639: “[...] é essencial também discutir como os futuros professores e aqueles em exercício receberão formação inicial e continuada para atender aos dispositivos legais: os docentes precisam conhecer procedimentos de ensino e aprendizagem e os conteúdos específicos requisitados pelo currículo alterado” (SANTOS, 2007, p.190).

Conforme expresso pelos autores referenciados, é fundamental discutir as condições de preparação e atuação dos professores para avançarmos em uma prática antirracista nas instituições escolares. É sobre essa atuação desenvolvida pelos educadores em relação à incorporação dos conhecimentos sobre a educação das relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira e africana que nos detemos no próximo item.

### 3.6.2 A atuação dos professores do IFSC sob perspectiva antirracista

Conforme estamos discutindo, a formação dos professores/as participantes desta investigação, em sua maioria, não apresentou indícios consistentes relacionados à educação das relações étnico-raciais em suas graduações, ou seja, não tiveram formação inicial sobre a história da África e da cultura afro-brasileira. E auxilia a reconhecer que esta é uma realidade vivenciada pela maioria dos professores e professoras que atuam na Educação Básica, conforme relatam Passos (2014) Gomes (2012). No entanto, mesmo não acessando esse conhecimento específico a que a lei se refere nos seus respectivos cursos de graduação, esses educadores, em alguma medida demonstraram atuar na sala de aula com a perspectiva da inclusão e da igualdade racial, como atestam seus depoimentos quando indagados sobre como avaliam a implementação da lei ao processo de ensino pedagógico que realizam na instituição:

Então, eu considero que a gente consegue fazer bastante coisa, não é o ideal, porque a gente não tem a carga horária ideal né? pra história (risos) mas, considerando que é uma escola técnica que as áreas das humanas geralmente são preteridas, eu considero que a gente ainda consegue fazer umas coisas bacanas assim. (Professora Inês).

A fala da professora de história da instituição avalia que as práticas pedagógicas realizadas no IFSC são, de certo modo, satisfatórias, notadamente se comparadas a outras realidades institucionais. Pois mesmo possuindo dificuldades, como o fato de ser escola técnica, onde as disciplinas de humanas podem vir a ser mais ou menos desprezadas, até mesmo possuindo uma carga horária inferior às demais, ainda assim, conseguem inserir, nas suas práticas pedagógicas, em alguma medida, os dispositivos exigidos da lei. Assim, ela dialoga um pouco mais a respeito, fazendo referência à reformulação curricular no âmbito da instituição:

Há um ano atrás quando foram reformulados os PPCs aí a unidade curricular de história criou uma unidade curricular pra história da África e afro-brasileira com 20 horas para o Ensino Médio Integrado, então a gente cumpre a lei e consegue implementar. É uma carga horária pequena são apenas 20 horas, mas se a gente considerar a carga horária total de história aqui no técnico integrado que são 120 horas né? Em comparação com outros lugares com outras escolas né? E com outras experiências que eu tive, a gente consegue trabalhar bastante coisa assim né? Em comparação com outros lugares, ainda não é o suficiente, mas a gente acaba articulando outras questões. (Professora Inês).

Nesta direção, a criação de uma disciplina específica, que aborde temas relacionados à questão racial e étnica no atual contexto político que o país atravessa, é algo valioso. E se tratando de uma escola que tem por finalidade priorizar o ensino técnico profissional, o que implica diferenciação em relação às outras instituições educacionais, conforme exposto pela professora, realizam um trabalho pertinente às condições que lhe são oferecidas. Mesmo a professora destacando que a carga-horária é baixa, ainda assim é possível indicar que algo vem sendo trabalhado em prol do cumprimento da Lei 10.639.

Neste sentido, Janmohamed (2010), em seu artigo intitulado *Repensar abordagens anti-preconceito na educação pré-escolar: Uma mudança para uma educação antirracista*, reflete sobre a importância de iniciativas metodológicas que perscrutem por princípios educativos antirracistas na formação de futuros professores/as, pois considera que a ação do professor/a ainda é a principal responsável por combater o fenômeno do racismo que perpassa as instituições escolares:

Nos programas de educação pré-escolar há debates em curso sobre se deve fazer uso de uma abordagem integrada no ensino de princípios anti-preconceito ou desenvolver disciplinas específicas sobre educação antirracista. Ao mesmo tempo que se centra muito a atenção na integração de princípios antirracistas na educação, na prática está provado que é eficaz abordar estas questões, porque ficam a critério interpretativo dos instrutores. Um problema-chave para uma mudança para uma educação antirracista prende-se com o fato de que as provas mostram de forma inequívoca que não pode haver nenhuma grande mudança enquanto os professores não quiserem mesmo operar no mais profundo íntimo do seu ser. As mudanças não acontecem sem professores, e os professores não constroem mudanças a menos que as compreendam e acredite nelas. (Gaine, 2000, apud, JANMOHAMED, 2010, p. 147).

Compreende que instituir esse tipo de medida não é um processo simples e que a mudança de uma perspectiva antipreconceito para uma educação antirracista é difícil e criará tensões, pois levantará questões relativamente ao seu valor e a sua relevância nos programas de instrução de instituições escolares (JANMOHAMED, 2010, p. 148). No entanto, assegura que há formas de caminhar na direção do antirracismo:

Quando penso nos desafios que os formandos enfrentaram ao longo dos anos em que ensinei educação pré-escolar, penso que teriam a ganhar com uma disciplina que lidasse especificamente com os princípios e práticas antirracistas relevantes em ambientes pré-escolares, a juntar a uma abordagem integrada. Da mesma forma treinar a consciência antirracista em quem trabalha junto das pessoas permite-lhes fazer um exame dos seus próprios comportamentos individuais e à forma como moldam o seu comportamento. Isto também ajuda quem trabalha junto das pessoas a ver a

ligação entre elementos individuais e estruturais do racismo, e de que forma as mudanças podem contribuir para ir ao encontro das necessidades de grupos não dominantes (George, 2000, apud, JANMOHAMED, 2010, p. 147).

Deste modo, este estudioso vê a operacionalização de disciplinas que abordem questões étnico-raciais de forma muito positiva, também pelo seu caráter educativo, pois situar temáticas que evidenciam a discriminação e o preconceito contra o segmento negro nos ambientes de ensino e institucionais é um exercício transformador no percurso formativo, não só dos estudantes, mas também na formação dos próprios operadores de tais disciplinas e mecanismos. Acrescenta que trabalhar com temas que tencionam os princípios antirracistas colabora para um exame muito mais profundo na atuação da docência, sobretudo para o processo de autorreflexão.

Desta forma, outro depoimento colhido no grupo focal nos chama a atenção, por mais uma vez, cunhar a importância da formação dos educadores/as e, também, por assinalar a necessidade de formação continuada para uma atuação séria e comprometida dos/as professores/as que de algum modo, intencionam atender a respectiva lei:

Então, assim, eu digo que hoje no IFSC a gente pode implementar isso com mais facilidade ali na nossa assessoria de português por conta da minha formação e por conta sabe? da minha presença aqui sabe? Porque senão, também seria difícil tá? E aí é porque a gente ver assim uma falta de formação dos meus colegas para trabalhar essas questões né? Eu mesmo só consigo trabalhar essas questões porque eu fiz um doutorado né? nessa área e tal, mas também se eu não fizesse eu teria as dificuldades que eles tem né? (Professor Raul).

O relato do professor se destaca por algumas razões. A primeira delas é porque para atuar sob perspectiva antirracista, o/a professor/a precisa acessar o conhecimento crítico produzido e acumulado para trabalhar os conteúdos relacionados à questão étnico-racial. No entanto, o discurso do professor demonstra também certa aproximação ou distanciamento que existe entre a formação e atuação docente, como se esta consistisse apenas no fato de se ter acesso a estudos mais específicos sobre a temática. Neste sentido, a fala desse professor no grupo focal sobressai por estabelecer uma relação entre a formação da pessoa e o seu potencial em atuar de acordo com os ditames da lei, ponderando sobre os limites de abordar criticamente conteúdos sobre os quais não se recebeu formação específica, como a literatura indígena:

A gente formou o GT ali no início de 2018, trabalhamos o ano passado inteiro e agora esse ano inteiro e nossa comunidade, nosso GT ele também é

pra discutir literatura indígena e afro-brasileira e africana mais a literatura indígena também né? mas olha só o problema da gente, tem a legislação, mas também a gente não, dificilmente aqui a literatura indígena é difícil pra gente tá? Porque ninguém tem formação, eu por, exemplo, né? aquilo que eu falei no início (risos) eu só consigo discutir mais literatura africana, porque eu tenho um doutorado nessa área, mas se não né? por exemplo, literatura indígena eu não conheço, assim algum nome, dois sabe? de literatura indígena eu não consigo dar uma aula com segurança assim né? Eu teria que estudar muito e tal sabe? Então, a gente tem essa dificuldade. (Professor Raul).

Deste modo, o depoimento acima expressa, mais uma vez, que para operar na sala de aula, conforme os ditames da lei, é necessário ter formação apropriada. Existe uma convergência entre a formação recebida e a prática desempenhada pelos professores. Para reforçar seu argumento, o professor menciona que, dentro da sua área de atuação na instituição investigada, criou-se no ano de 2018, depois da reformulação do currículo do ensino integrado, um grupo de trabalho (GT) para auxiliar na formação dos colegas interessados em operar com a temática étnico-racial. Além disso, evidencia outra preocupação existente entre nós e que também permeia os estudos raciais: a temática indígena, contemplada na Lei 11.645/2008. E que, segundo o depoimento obtido, também se configura como um ponto de reflexão importante. Porém, em virtude dos limites deste estudo, não é possível aprofundar mais a respeito desta questão, mas que, sem dúvida merece ser destacada. Talvez futuras pesquisas com análises *in loco* nesta instituição, e fazendo o uso das fontes documentais, poderiam problematizar tais questões sob perspectiva não discriminatória.

Desta maneira, o discurso proferido indica que há uma aproximação entre formação e a atuação docente. Inclusive, quando este menciona que não se sente seguro em trabalhar temas como a questão indígena. Pois de acordo com o seu relato, faltam mais conhecimento e aprofundamento teórico. Por esta razão, não sente a segurança devida para lidar com a questão com propriedade, incorporando-a a própria ação docente. Nesta direção, o discurso da professora Yara também confirma que existe uma convergência entre a formação e atuação dos professores/as da instituição:

O tema das relações raciais no Brasil ele sempre permeou as Ciências Sociais né? Ele sempre foi um tema muito importante porque, ah! porque a história do Brasil se a gente não... A questão da escravidão e do racismo não tem como entender o país, sem entender a questão racial né? Não tem! E eu fui começar a entender isso melhor quando eu fiz a minha pesquisa né? quando eu comecei me aprofundar nessas leituras né?

Assim como o Raul e a Inês já falaram, eu acho que eu consigo trabalhar mais com a questão da identidade negra né? Com a questão negra e também, não consigo muito ainda trabalhar com a questão indígena, mesmo dentro da Sociologia, eu acho mais difícil também né? (Professora Yara).

Nota-se que esta professora também reforça a tese de que há uma congruência entre o processo formativo e a atuação docente. No entanto, ela destaca que foi compreender as discussões que envolvem a questão racial no Brasil quando se deteve em suas pesquisas em nível de mestrado e doutorado, onde abordou temas correspondentes à questão racial brasileira. Contudo, como já indicado, sabemos que cursos de mestrado e doutorado são formações mais difíceis de serem atingidas e que, portanto, não estão acessíveis à totalidade dos professores/as brasileiros/as.

Sendo assim, conforme os relatos apresentados, a maioria dos professores/as indicou a ausência, em sua formação acadêmica, dos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira. Porém, mesmo apresentando essa ausência formativa, demonstraram buscar atuar dentro de uma perspectiva inclusiva e de acordo com os preceitos da lei. É lamentável que a queixa da ausência de formação específica ainda seja uma recorrência nos estudos que abordam as relações étnico-raciais, o que demonstra que ainda precisamos avançar e, sobretudo, atentarmos para o processo de formação inicial desses professores/as. Vinculam-se indagações: Como anda o trato dispensado à diversidade nos currículos dos cursos das licenciaturas das universidades do país? Em que medida essa questão tem sido acolhida com a seriedade necessária que tanto precisa? Pois de acordo com Passos (2014, p. 178):

É preciso lembrar que não é possível falar em democratização e universalização da educação básica sem levar em conta a inserção nas licenciaturas de conhecimentos que permitam aos professores a compreender as relações étnico-raciais na sociedade brasileira e a história e cultura afro-brasileira e africana; as desigualdades escolares entre negros e brancos; o racismo que também se manifesta na instituição escolar e nos conhecimentos escolares que ainda se pautam por uma base eurocêntrica e colonizadora.

Ou seja, não adianta apenas criar uma determinada lei e não dar o preparo necessário para que os professores/as possam atuar. É o que indicam os depoimentos dos docentes que participaram do grupo focal. É preciso qualificar para que esses possam ministrar o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos ambientes escolares, pois os profissionais que obtiveram formação específica para trabalhar com as demandas da lei buscaram instrumentalizar-se por iniciativa própria, agregando a seus estudos pessoais, ou quando o trabalho lhe exigia, conforme externa outra fala de professora:

O PPC do curso de História da UEM foi reformulado em 2007 o ano que eu saí e, aí incluíram a história da África, **aí eu tive mais acesso a história da África quando eu trabalhei como tutora né?** No curso a distância da UEM aí tinha uma cadeira de História da África, mas se eu não me engano não sei se eram vinte ou quarenta horas, era pouco um período curto né? Uma carga horária baixa e também material maior parte do material acadêmico já tinha bastante né? Acho que a principal, a base assim é aquela coletânea da Unesco<sup>53</sup>. (Professora Inês, grifos nossos).

Desta maneira, ela também indica outro dado interessante para agregarmos à nossa reflexão. Considerando que a lei 10.639/03 é para todo o sistema de ensino e, conseqüentemente, para todas as modalidades educacionais, o relato da professora informa que a modalidade de Educação a Distância (EAD) está incorporando o ensino de história e cultura afro-brasileira. Isso demonstra que a Universidade Estadual de Maringá buscou atender aos preceitos da lei, o que é relevante, principalmente, tratando-se do ano de 2007, onde as discussões em torno da aplicação da lei ainda estavam “recentes”.

Na tentativa de verificar se os cursos de formação inicial dos/as professores/as participantes do GF implementaram em seus currículos e ementários a oferta de disciplinas e conteúdos que possibilitem discussões e estudos sobre as relações étnico-raciais, fizemos um levantamento para nos certificar se algo foi feito neste intervalo, e se houve alguma mudança histórica neste sentido. Isto porque, dos quatro professores/as presentes no grupo, três indicaram a ausência de conteúdos que abordassem a perspectiva da educação das relações étnico-raciais.

Desta forma, foram analisados os projetos pedagógicos dos cursos História da Universidade Estadual de Maringá (UEM), de Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), de Sociologia, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Letras Português da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Assim encontramos a seguinte relação que está apresentada no quadro abaixo:

---

<sup>53</sup> A professora se refere à obra da Unesco denominada *História Geral da África* (HGA), obra em oito volumes - média de 900 páginas por volume - escrita por 350 especialistas internacionais em história da África. Segundo Barbosa (2012, p.1) “Não se trata de um ajuntamento de artigos, mas de um trabalho coletivo que, sob auspícios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), durou cerca de 35 anos em sua primeira fase, entre 1965 e 1999”. É uma obra referência no trato da questão do continente africano com o objetivo de ampliar e difundir o seu uso pedagógico a respeito dos conhecimentos em História Geral da África.

**Quadro 3:** Universidades que oferecem nos Cursos de Licenciaturas Disciplinas ou conteúdos relativos à educação das relações étnico-raciais

INSTITUIÇÃO	DISCIPLINA	EMENTA	CH
UEM	Tópicos Especiais em História da África I	TÓPICOS ESPECIAIS OPTATIVOS Ementa: Estudo de temas e problemas no campo da História da África e das relações comerciais e sociais do continente africano com as demais regiões do planeta. (Res. 011/2008-CI/CCH) Objetivos: Conhecer temas e problemas da História da África e as implicações das relações internacionais daquele continente. (Res. 011/2008-CI/CCH)	
	Tópicos Especiais em História da África II	Ementa: Estudo de sociedades e civilizações africanas do século XIX ao tempo presente. (Res. 011/2008-CI/CCH) Objetivos: Conhecer temas e problemas da história africana a partir do século XIX tendo em vista as principais linhas de desenvolvimento da historiografia e o uso de fontes documentais de diversos tipos. (Res. 011/2008-CI/CCH)	
UDESC	Arte Africana e Afrodescendente de caráter obrigatória.	Ementa: Continente africano e diversidade cultural. África Magrebe e Subsaariana. A divisão geopolítica a partir dos processos de colonização e descolonização do continente africano. Tradição e modernidade na arte africana e afro-descendente. Fronteiras e contaminações da arte africana e da arte europeia. Cultura e identidade na expressão artística africana e afro-descendente. Novas mídias e sua relação na arte africana contemporânea. Inserção das artes africanas e afro-descendentes no circuito contemporâneo das artes plásticas - <i>Les Magiciens de la Terre</i> , África Remix, Museu Afro-Brasil de São Paulo.	72h\ a
UFOP	Literaturas Africanas de Língua Portuguesa de caráter obrigatória.	Ementa: Contextos de produção-recepção do texto literário africano. Literatura colonial e literatura nacional. Gêneros e movimentos literários. Interfaces das literaturas africanas com outros sistemas semióticos. <b>Conteúdo programático:</b> 1. O sistema colonial, o racismo e os projetos de emancipação. 2. A literatura do pós-independência. 3. Gêneros, movimentos e autores de destaque. 4. Interfaces das literaturas africanas com outros sistemas semióticos.	60h\ a
UFSC	Estudos Afro-Brasileiros (licenciatura) Optativa.	EMENTA: Relações raciais e racismo no Brasil. Relações interétnicas e Identidade étnica. Estudos sobre os negros no Brasil.	72h\ a

Fonte: elaborado pela autora, com base nos projetos de cursos e ementários consultados nas páginas das Universidades.



O quadro revela que os cursos investigados apresentam teor e conhecimentos sobre as relações étnico-raciais, em suas ementas e conteúdos curriculares. Porém o que nos chama atenção é que apenas dois, dos quatro cursos de licenciaturas analisados, abordam estes conteúdos de forma obrigatória e indispensável. O restante ainda **está condicionado à oferta de disciplinas optativas**, ou seja, não consideram que a história e cultura afro-brasileira e africana seja algo relevante e, portanto, fundamental à formação docente. Mesmo depois de mais de 17 anos da existência de uma lei que alterou o Artigo 26A da LDB/1996, as instituições de ensino superior responsáveis pela formação dos/as futuros professores/as seguem relativizando a incorporação dos conhecimentos sobre a história dos africanos em seus currículos e ementários, ou ainda não a tratam com a seriedade necessária e urgente.

Contudo, é importante destacar que, das universidades mencionadas, duas implementaram medidas significantes para o avanço e cumprimento da lei 10.639/03, pois consideraram que disciplinas e conteúdos correlatos à história dos africanos e à cultura afrobrasileira devem estar inclusos como obrigatórios em seus arranjos curriculares e não na periferia do currículo, como demonstrou a análise das demais universidades e, também, apontaram os estudos de Passos (2014) Gomes (2008; 2012) e Santomé (1995), entre outros. Talvez as reflexões aqui manifestadas sejam uma pequena mostra para pensarmos as reais condições da prática da lei nos espaços educativos, pois os aspectos formativos ainda se constituem como um dos nossos grandes desafios para o desenvolvimento exitoso de uma educação que contemple a diversidade e evidencie temas candentes das desigualdades étnico-raciais na escola. Bem como já explicitou Santos (2005):

É fundamental que as universidades já formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica. Portanto, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei nº 10.639/03. (SANTOS, 2005, p.33-34).

Nesta direção, Passos (2014) também anuncia que a organização curricular é agente importante para a abordagem das temáticas solicitadas legalmente:

Nesta perspectiva, o currículo dos cursos de licenciaturas tem grande influência e valor na organização do trabalho pedagógico escolar, não somente porque organiza os conhecimentos a serem socializados pelos professores e apropriados pelos estudantes da educação básica, mas porque, nele estão implícitas, as escolhas, os silêncios, as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos e culturas em detrimento de outros, neste caso, os conhecimentos referentes à história e cultura da população negra. Do mesmo modo, nele também estão presentes

as possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades. (p.181-82).

Encaminhamos agora para a nossa próxima categoria de análise, que aborda a questão curricular, tema complexo e oportuno para pensarmos os desdobramentos e as tensões que envolvem o processo de implementação da lei 10.639/03. Pois as mudanças provocadas com introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio atingiram, sobremaneira, os currículos escolares, que forçosamente foram instigados a mudar a sua organização por uma perspectiva mais incluyente e que considere a realidade sociocultural dos/as estudantes brasileiros/as.

### **3.6.3 O lugar da questão racial nos currículos da instituição IFSC**

Segundo Santomé (1995 p.159), uma das finalidades fundamentais de toda intervenção curricular é a de preparar os alunos/as para serem cidadãos/as ativos/as e críticos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte que a seleção de conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida nas salas de aula, as formas de avaliação e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã.

Com base na reflexão situada, retomamos alguns pontos sobre quais os conteúdos curriculares, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que têm sido realizados pelo grupo de professores participantes do GF e que, em alguma medida, geram mudanças positivas e significativas no contexto escolar da instituição investigada. Conforme já expusemos no texto, o IFSC apresenta em seus documentos oficiais (PPCs, Ementários, PDIs) características consideradas relevantes para a institucionalização da temática africana em seus conteúdos escolares. Mas, nas salas de aula, como tem ocorrido essas intervenções? Essa metodologia de ensino realmente tem sido materializada? O que dizem os docentes a respeito da concretização de atividades que abordem as contribuições africanas e afro-brasileiras na educação oferecida às turmas de ensino médio integrado da instituição?

Segundo o depoimento da professora de história, algumas estratégias de ensino são adotadas para implementar conteúdos que dialoguem com os marcos expressos da legislação:

Como aqui no IFSC a gente trabalha por temas né? A história é dividida em temas, a gente tem o tema da diversidade cultural e o tema da África e da afro-brasileira então, na diversidade cultural a gente acaba também trazendo questões relacionadas a história afro-brasileira e no tema também de terra e propriedade, trabalho e propriedade, a gente acaba também trabalhando as questões étnico-raciais quando vai falar sobre a questão da terra quilombola né? Sobre a questão da propriedade de terra no Brasil. Então, eu considero que aqui no IFSC a gente consegue trabalhar até porque o PPC também como ele é organizado em temas né? Ele não é organizado cronologicamente, a gente consegue inserir temas relacionados a história da África e afro brasileira. (Professora Inês).

O então depoimento, sinaliza que algo vem sendo realizado para atender os dispositivos da lei, conforme expresso nos documentos consultados e também na sua prática pedagógica, uma vez que intenta incluir temas que evidenciem a situação da população negra na realidade brasileira. Igualmente, a professora de sociologia também expressa que tem feito esforços para acolher a história africana e afro-brasileira nos conteúdos, conforme descreve:

Especificamente aqui no IFSC, eu trabalho mais essa questão racial e o racismo e o preconceito, eu trabalho mais na sexta fase quando a gente trabalha desigualdade étnica né? Que a sexta fase é basicamente sobre desigualdade, aí eu trabalho essa desigualdade racial e aí trabalho um pouco da questão da democracia racial e dos tipos de racismo no Brasil e etc., né? Mas eu procuro também é, além de trabalhar esses conteúdos né? como eu tenho um certo contato com pessoas do Movimento Negro eu procuro desde lá da época de São José, eu já fazia essa parceria né? Com o pessoal do Movimento pra também tentar trazer esse conhecimento mais da militância e da vivência pra dentro da escola né? Então, eu acho que isso aí é muito legal, porque eu acho que é uma outra visão que não é simplesmente, não é uma visão simplesmente acadêmica né? (Professora Yara).

Novamente a fala atesta que, em alguma medida, busca atender aos ditames da lei 10.639/03 em suas aulas de sociologia, pois coloca em debate alguns temas pertinentes em relação às trajetórias de vidas negras no Brasil. Além disso, nos chama a atenção para mais reflexões, pois, além de mostrar que tem realizado a prática da legislação educacional, ela também tem construído parcerias para além dos muros da escola. Esta ação se materializa convidando pessoas dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, para integrar as ações que estão sendo implementadas na instituição com o objetivo de evidenciar a questão étnico-racial e dar outra interpretação para as atividades desenvolvidas neste ambiente.

Estimamos que a professora ainda quer nos contar algo mais, particularmente quando afirma que esta iniciativa é interessante, porque não é, simplesmente, uma perspectiva acadêmica. Qual a importância de levar entidades dos movimentos sociais negro para os espaços intencionais educativos? Deste modo, avança na reflexão e problematiza também a

questão da representatividade no ambiente educacional e aponta, inclusive, sobre o fato da pesquisadora e todos os professores\as do grupo focal serem pessoas consideradas brancas aos olhos da sociedade:

O que eu acho problemático, assim, eu gostei de tu falar de uma educação antirracista, porque só o fato de a gente ensinar história e arte né? A língua portuguesa e autores, e racismo e coisa... A gente formar uma pessoa antirracista é muito mais do que isso né? E aí está também na representatividade, então assim a gente está discutindo sobre esse tema não tem nenhuma pessoa negra aqui né? (Professora Yara).

Essa perspectiva evidencia um dos pontos-chave para o fortalecimento de práticas educativas na estrutura educacional, que é o fenômeno da representatividade. A escola precisa ampliar seus espaços e trazer corpos negros, pessoas dos mais variados segmentos sociais e que representem o Brasil diverso, questionando também a composição do ambiente educativo e representacional. Pois esse movimento intensifica as ações deliberadas pela escola e reforça o seu comprometimento ético com uma educação voltada para a correção de injustiças e para a diversidade em seu sentido mais amplo.

Novamente a professora chama a atenção para a importância do valor representativo em construir parcerias com os movimentos sociais, pois eles são parceiros extremamente relevantes para a construção coletiva de um projeto democrático de educação. Além disso, revela que o contato com esse tipo de discussão no interior das salas de aulas proporciona mais autonomia para os\as estudantes, que dialogam cada vez mais de forma participativa e não aceitam posturas discriminatórias na sala de aula, sobretudo manifestadas pelos\as professores\as:

Tem que mudar essa questão da representatividade claro! E isso não depende da gente né? Mas depende de muitos outros fatores e esse é um dos motivos que eu trago as pessoas do Movimento Negro, pra eles poderem falar eu não vou estar sempre falando pelos outros né? Só que claro, eu também não vou deixar de falar sobre esse tema e se eu não posso fazer essa troca com eles e tudo eu falo né? Obviamente, mas eu acho que essa questão da representatividade ela é muito importante né? E mesmo que ela não seja tão grande quanto a gente imagina, mas se o professor ele vai fazer uma piada racista homofóbica e ele ver que a turma se posiciona, ele vai pensar duas vezes entendeu? (Professora: Yara).

Este relato é significativo em vários aspectos, e outra vez chama a atenção para a valorização da representatividade. Enfatiza também sobre a importância de manter o diálogo permanente com os coletivos sociais e ouvir os sujeitos que, cotidianamente, experienciam o preconceito e a discriminação. É fundamental entoar as vozes dos sujeitos negros que durante

tanto tempo tiveram suas narrativas ignoradas silenciadas e negadas, conforme aponta as reflexões de Santomé (1995) sobre as culturas negadas e silenciadas do currículo:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder, costuma ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 1995, p.161).

É importante situarmos essa realidade, que durante muito tempo se perpetua na configuração curricular das nossas instituições escolares e que, a partir da promulgação da lei 10.639, no ano de 2003, começou a desenhar algumas fissuras neste campo do currículo. Assim, se desencadearam alterações e novas reconfigurações dos arranjos curriculares, que passaram a ser penetrados por outros conteúdos até então considerados não legítimos para uma gama de professores/as educadores/as, que ainda insistiam em negar, silenciar e deformar as contribuições advindas dos diversos grupos sociais – notadamente dos pretos e pardos - que compõem a formação social, econômica, cultural e política da sociedade brasileira.

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afrobrasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização<sup>54</sup> dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Esses resgates históricos são fundamentalmente importantes para valorizarmos e compreendermos esse momento de descolonização dos currículos desencadeados com a lei e, também, as mudanças que, paulatinamente, vêm ocorrendo no interior das diferentes instituições educativas. Eis uma conformidade com o que expressamos quanto à instituição investigada, onde vemos alguns professores e professoras comprometidos - de alguma

---

<sup>54</sup> Para Fanon, a descolonização é uma forma de (des) aprendizagem: desaprender tudo que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para aprender a ser homens e mulheres. A descolonização só ocorre quando todos individualmente e coletivamente participam em sua derrubada, ante a qual o intelectual revolucionário – como também o ativista e mestre – tem a responsabilidade de ajudar ativamente e participar no “despertar”: “Educação política significa abrir as mentes, despertar [as massas] e permitir o nascimento de sua inteligência, como disse Césaire, ‘inventar almas’ (FANON, in: MALDONADO-TORRES, 2005, p.160, apud, WALSH, 2009, p.35).

maneira -, em localizar essas discussões e inovar pedagogicamente para assegurar a inclusão e reflexão da temática étnico-racial. Sobre isso alude a fala de uma das professoras:

Atualmente, a gente começou uma atividade nesse semestre, eu fiz com a professora de Geografia e espero poder retomar essa atividade nos próximos semestres que é fazer essa caminhada no morro aqui atrás do IFSC né? Guiado pela Luciana que é moradora do morro e é militante do movimento. Então, eu acho que é uma atividade que os alunos gostaram muito porque é uma realidade que está próxima deles, mas que ao mesmo tempo eles não tem muito conhecimento né? E eu acho que aqui no IFSC dar bastante pra trabalhar essas questões eu acho que tem parcerias boas que a gente faz entre professores e professoras, acho legal assim espero poder, espero continuar. (Professora: Yara).

O conteúdo demonstra que a professora buscou ações, atividades significativas e inovadoras para inserir as discussões étnico-raciais na sua agenda de trabalho e construir parcerias para dar continuidade e adesão a essas propostas, ao que, segundo ela, os/as estudantes responderam de forma bastante positiva. Indagamos por que a educadora considera pertinente realizar uma caminhada com os alunos/as do Ensino Médio Integrado aos arredores da escola e do morro do Maciço. Cabe lembrar que esse é um lugar habitado majoritariamente pela população negra, e também alvo de ações policiais violentas<sup>55</sup>, que por vezes terminam com a morte e perseguição de pessoas negras e pobres, sobretudo, de jovens.

De acordo com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para o cumprimento nos estados e municípios das Leis 10639/03 e 11645/08, é imprescindível a colaboração das comunidades em que a escola está inserida, bem como a comunicação com estudiosos e movimentos sociais para que subsidiem as discussões e construam novos saberes, atitudes, valores e posturas (BRASIL, 2009 p.51). Acreditamos ser este um dos fundamentos que mobiliza a ação da professora Yara a iniciar uma caminhada com os alunos e alunas pelo morro atrás da escola, pois é fundamental que conheçamos a realidade social de cada território que nos cerca e com o qual convivemos diariamente, mesmo que, por vezes, com atitude negacionista ou de pretensa neutralidade e distanciamento. Santomé (1995, p.176) também nos auxilia com a referida reflexão:

---

<sup>55</sup> Seguem algumas reportagens, somente do ano de 2020, que retratam a violência policial no território do morro do Maciço. Disponível para consulta pública nos links: <https://folhacidade.com.br/2020/04/28/comunidade-do-morro-do-mocoto-protesta-contra-violencia-policial-no-centro-da-capital>

<https://ndmais.com.br/seguranca/policia/tiros-mortes-e-crimes-preocupam-moradores-do-macico-do-morro-da-cruz-em-florianopolis/>

<https://anovademocracia.com.br/noticias/13682-a-violencia-policial-e-os-desprotegidos-da-princesa>

É preciso que as instituições escolares sejam lugares onde se aprenda, mediante a prática cotidiana, a analisar como e por que as discriminações surgem, que significado devem ter as diferenças coletivas e, é claro individuais. É necessário que todo o vocabulário político que faz parte da evolução democrática de uma sociedade, ou seja, as palavras como poder, justiça, desigualdade, luta, direitos não se converta num vocabulário academicista, referido a contextos históricos e espaciais distantes, longe da vida cotidiana de nossa comunidade.

Deste modo, retomam-se as atividades desenvolvidas pelos professores/as da instituição escolar que denunciam que estes profissionais estão preocupados e atentos em cumprir o artigo 26A da LDB/1996 e, de algum modo, buscam implementar medidas que dêem visibilidade para a diversidade étnico-racial em suas práticas pedagógicas. É o teor presente ainda no depoimento da professora de história:

O professor (D) trabalhou esse semestre e acho que o (V) também já pediu pra eles apresentarem seminários sobre contribuições culturais da população negra aqui em Florianópolis aí os alunos tem feito bastante trabalhos bacanas assim. (Professora Inês).

É extremamente interessante essa fala da professora Inês, quando menciona que há um trabalho coletivo em evidenciar as questões das relações raciais no aspecto nacional e global, mas também no sentido local. Consideramos ser um aspecto inovador, pois ela contextualiza o cenário catarinense que, conforme pesquisas demonstram, ainda carece de trabalhos mais específicos que denotem a presença dos afro-catarinenses na região. Sobretudo, em uma cidade como Florianópolis, em que a maioria da população é composta por novos migrantes, que recebe brasileiros de outras regiões e pessoas de diversos cantos do mundo, desenvolvendo uma sólida compreensão dos princípios antirracistas no processo formativo dos/as estudantes.

A modificação curricular, tensionada pelas lutas históricas dos movimentos sociais negros para a inclusão do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares e acadêmicos, provoca algumas alterações significativas nas práticas pedagógicas realizadas por esse núcleo de professores investigados. É perceptível que esses profissionais empreendem esforços antirracistas para abordar a temática racial em suas metodologias e práticas de ensino, como sublinha a fala que segue:

A gente trabalha a questão da AL-TE-RI-DADE e daí quando tu vai trabalhar a questão de se colocar no lugar do outro, dos teus afetos e o que te afeta na sociedade né? pra falar sobre as coisas que nos acontecem. Daí

surge SEMPRE! Sempre surge a questão do racismo, da exploração, da opressão, da exclusão e aí o debate vem à tona e vem os exemplos de artistas e etc., de resistência e de periferia e de empoderamento. Na terceira fase isso ocorre sempre na segunda fase só se a gente desenvolver algum projeto, porque a gente define o planejamento junto com os alunos nas primeiras semanas de aulas a gente não vem com o planejamento definido a gente trabalha por meio de projetos então ele é um frio na barriga lá no início, as vezes acontece, as vezes não acontece. (Professora Marcela).

A professora comenta que o tema dos racismos aparece com bastante frequência em suas aulas. E mesmo que ele não emergja de forma tão contundente, permeia as discussões desenvolvidas e, diante disso, ela estabelece analogias entre os temas para provocar reflexões sobre a racialidade e as opressões em geral. Seu discurso também transparece a autonomia docente que guia os/as professores/as dos Institutos Federais de Educação. Isso nos chama a atenção, porque demonstra que o/a professor/a pode escolher operar com determinados assuntos e optar trabalhar com outras temáticas que, talvez dependendo da sua concepção, possam ser mais “confortáveis”. Essa autonomia presente na instituição e na prática dos/as educadores/as é transmitida aos discentes que passam a selecionar temas a serem trabalhados nos futuros projetos, sendo desenvolvidos nas unidades curriculares. E assim aprendem a trabalhar coletivamente. A professora acrescenta um pouco mais:

A gente trabalha forte com a questão, a gente atua é com temas, com ciclos temáticos de filmes e a gente prioriza trabalhar questões que envolvem a negritude, que envolve raça, que envolve mulher que envolve: LGBT que envolve: uma série de coisas e aí é se a gente for pegar os cartazes nesses cinco anos de cineclube dos ciclos temáticos e os filmes que a gente exibiu a gente exibiu muitos filmes feitos por africanos, feitos por negros como protagonistas que trata da questão da escola e etc., a gente trabalha muito forte isso na extensão. E a gente trabalhou semana passada “Vidas Negras” só curtas metragens infantis que tratam de vidas negras, então não está no CURRÍCULO formal, no PPC de curso, mas está no currículo acadêmico que a extensão faz parte de um currículo né? Então, é mais assim o mais presente é isso! Mais forte. (Professora Marcela).

O depoimento evoca algumas reflexões também significativas, pois destaca a relevância dos projetos de extensão que são realizados nas instituições de ensino e amplia o olhar para as ações que foram ou são, atualmente, desenvolvidas na escola. Além disso, demonstra que há um trabalho em consolidação no IFSC, que envolve parcerias não só entre os/as estudantes e professores/as, mas também com a comunidade externa. Sem falar que é um momento oportuno para os alunos e alunas significarem os conteúdos da sala de aula.



Este depoimento é seminal em vários aspectos. Não podemos deixar de comentar, pois a temática étnico-racial se entrelaça com outros indicadores que expõem as desigualdades persistentes na sociedade, como as de classe e gênero. E são temas pertinentes para analisarmos as explorações e opressões que fazem parte da organização do sistema capitalista. Apesar de não evidenciar tão fortemente a questão da interseccionalidade<sup>56</sup> neste trabalho, sabemos que esse conceito permeia nossas discussões e, mais que isso, nos auxilia a perceber como as categorias raça, gênero e classe são fundantes da compreensão da realidade brasileira. Sobre essa relação entre o gênero e a raça, o professor Raul discorre:

Uma coisa que eu me esqueci, nas engenharias, como eu dou aula de comunicação e eu tenho que trabalhar textos da área acadêmica, resumo, resenha e tal e a gente geralmente precisa de um tema né? Pra trabalhar isso, como eu não, enfim eu não vou levar tema de área técnica que eu não sou engenheiro ((risos)) Aí tá! Eu trago um tema que permeia todo mundo e eu gosto de trabalhar muito a questão do gênero nas engenharias e aí geralmente eu trago o vídeo do CREA o CONFEA, que é o órgão nacional que é o conselho nacional das engenharias, eles tem um vídeo do GT que foi criado da equidade de gênero e eu trago o GT pra gente discutir. Aí nessa coisa de discutir gênero nas engenharias eu puxo pra questão étnico-racial também, aí falo da lei falo das cotas né? Falo, enfim! Que eles estão em uma instituição pública, então né? É uma discussão pública que eles tem que saber. E Nessa discussão também de gênero que eu acho que está muito associado né? (Professor Raul).

A reflexão merece destaque, pois o professor utiliza de estratégias pedagógicas para introduzir a discussão que permeia as relações sociais e humanas em seu sentido amplo e contempla temas cruciais como gênero e raça, que, na sua percepção, são objetos imbricados e que não podemos desvincular do debate educativo\formativo. A discussão desenvolvida pelo professor é pertinente, principalmente por se tratar de uma turma de engenharia, onde a maioria dos\as estudantes são de homens brancos, conforme expressa em sua fala:

As vezes eu pergunto, ah e por quê que tem mais homens na sala né? Nessa sala específica. E por quê, que essa sala aqui só tem gente branca? Só tem

---

<sup>56</sup> A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. Utilizando uma metáfora de intersecção, faremos inicialmente uma analogia em que os vários eixos de poder, isto é, raça, etnia, gênero e classe constituem as avenidas que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos. É através delas que as dinâmicas do desempoderamento se movem. Essas vias são por vezes definidas como eixos de poder distintos e mutuamente excludentes; o racismo, por exemplo, é distinto do patriarcalismo, que por sua vez é diferente da opressão de classe. Na verdade, tais sistemas, frequentemente, se sobrepõem e se cruzam, criando intersecções complexas nas quais dois, três ou quatro eixos se entrecruzam. (CRENSHAW, 2002, p.177).

gente branca nessa sala né? E aí a gente começa a entrar também nessas questões, porque a universidade, além de tudo né? Ela é sexista, mas também ela é branca né? (Professor Raul).

Apesar da abordagem dessas discussões nas turmas das engenharias, e do presente estudo focar especificamente as turmas do Ensino Técnico Integrado, no qual ele também atua, entendemos ser pertinente vincular o argumento. É interessante saber que algum movimento também acontece nas turmas de Ensino Superior no IFSC, pois a educação das relações étnico-racial é para todos os níveis de ensino e modalidades. Além do mais, como bem expressa o professor, a instituição é pública e, portanto, o debate tem que chegar à todos. Mesmo apontando as contradições da Universidade pública brasileira, revelando em seu depoimento que esta instituição é sexista e branca, ainda sim a reflexão é válida para pensarmos de que forma esses espaços poderão ser também penetrados pela diversidade étnico-racial e de gênero. E quais são as medidas tomadas por essas instituições para que esta mudança aconteça?

Sobre a representatividade da população negra, sobretudo no IFSC, a professora Marcela anuncia que algumas intervenções estão sendo realizadas para que haja a presença, com o acesso e permanência, de alunas e alunos negros nos espaços públicos internos. Isso demonstra que há uma preocupação da própria escola em ocupar esses espaços - que historicamente foram e são ocupados por pessoas brancas -, por um público mais diverso, que represente fielmente a composição da população brasileira. Sobre esta iniciativa ela pondera:

Esse ano teve presença mais marcante também nos ambientes que não são sala de aula, mas em bolsas de trabalho, que foi o primeiro ano que saiu o edital com cotas pras bolsas de trabalho né? Para os estágios internos, então também isso já mudou, a gente já entra nos departamentos e tem alunos negros trabalhando com bolsa, coisa que antes isso não era tão marcante assim, eu percebo isso também que a cota no sistema de bolsas desse ano e agora vai ser pra sempre, já que também trouxe essa questão deles entenderem a própria burocracia da instituição sabe? (inaudível) não só na questão de se posicionar na sala de aula e etc., mas de está imbuído já da parte administrativa né? (Professora: Marcela).

Ainda sobre a importância de ações como essas acontecendo no interior das diversas instituições brasileiras, temos que:

É possível observar que jovens negros que participam de processos de ações afirmativas tendem a estabelecer relação diferente com a sua corporeidade. Há, então, a produção de outro saber sobre o corpo, que passa a ser compartilhado com pessoa de outros segmentos étnicos-raciais e a ser notado pelas famílias. De certa forma, há uma ocupação do corpo negro nos espaços que antes não estavam acostumados a lidar com tal corporeidade. (GOMES, 2017, p.115)

A afirmação enfatiza a importância da existência desse tipo de mecanismo acontecendo dentro da instituição, pois reafirma a dimensão que isso acarreta para as transformações das estruturas internas e também para a própria dinamização institucional. Segundo a fala coletada, uma nova realidade está sendo traçada a partir dos novos editais, que agora contemplam as cotas raciais para as bolsas de trabalho, e que passam a incluir alunos/as negros/as e também indígenas:

Então, eu tenho alguns projetos né? A gente tem é, a coordenadoria e a gente tem duas bolsas de coordenadoria de atividades artísticas a gente tem o (MPD), a gente tem a orquestra, o coral que são bolsas da instituição de estágio interno e eles todos vieram com cotas de preto, pardo e... [Mediadora: e indígena o PPI né?] (Professora: Marcela).

Sabemos que a questão indígena é assunto à parte, principalmente dentro da referida instituição. E que, obviamente, precisa de uma investigação mais aprofundada. Então, seguimos com a nossa pauta reflexiva sobre as transformações que estão ocorrendo na instituição no âmbito da modificação curricular impulsionada pela lei 10.639/03. Como já indicado, elas reverberam nas práticas pedagógicas desse conjunto de professores, que têm realizado iniciativas com o intuito de promover a educação étnico-racial na instituição educativa. No entanto, essa professora adverte que as situações até então narradas não vieram de forma “fácil”, sem tensões. Quer dizer que todas as mudanças desencadeadas com a lei na instituição não foram um processo simples, pois houve reivindicações de professores/as, alunos/as e também dos movimentos sociais, sobretudo, do Movimento social Negro. Esse pressionou para que estas ações fossem implementadas, inclusive no próprio IFSC, como relata a professora: “A inclusão da cota, ela foi meio que... arg!! Sabe? Ela não veio tranquila”.

E quando indagada sobre a forma com que os processos aconteceram, ela respondeu:

Foi a Lei mesmo e o Ministério Público dizendo FAÇA né? Vem a lei e aí tem que cumprir porque senão vai responder por que, que não está fazendo, e o grupo de... Teve visitando a instituição é ... O movimento, como é que chama? O movimento negro aqui em Santa Catarina tem uma sigla<sup>57</sup>... Eu

<sup>57</sup> Acreditamos que a sigla a qual a professora remete, refere-se ao: Núcleo de Estudos Negros - NEN, é uma organização a serviço do Movimento Negro de Santa Catarina. Fundado no ano de 1986, reúne estudantes universitários e militantes negros na luta contra o racismo e todas as formas de discriminação racial e social a que está submetida a população afro-brasileira, através da busca de políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades para este segmento que vem sendo historicamente excluído dos direitos cidadãos. Fonte: Site:

acho que eles visitaram a reitoria e visitaram o câmpus pra saber quais as políticas, o que estava sendo feito etc., houve um tensionamento social também dentro da instituição entendeu? Nada vem de Graça! (Professora: Marcela).

Então, conforme expresso, para que ocorressem as mudanças que considerassem os marcos da lei 10.639/03, o IFSC sofreu um processo de tensionamento e fiscalização de órgãos do poder público Estatal, bem como do Ministério Público Federal (MPF). Mas, principalmente, do olhar vigilante e reivindicatório de um agente do Movimento Negro, isto é, do Núcleo de Estudos Negros – NEM-SC, que há mais de trinta anos desenvolve trabalhos formativos consolidados, em parceria com as instituições de ensino do Estado, para incluir nas instituições escolares a valorização da população negra e agir na direção do fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro. As palavras de Gomes (2012, p.104) também corroboram com o que foi dito:

Uma ruptura cuja ampliação tem se dado, com limites e avanços, por força da lei. E uma lei que não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos.

Já no relato a seguir, a professora faz um resgate histórico para situar que os processos de leis específicas para o campo educacional sempre são permeados por lutas, enfrentamentos e tensão social. Configurando-se, inclusive, em uma espécie de ameaça e também em um campo de disputas entre as áreas educacionais, sobretudo com o atual contexto político: estamos atravessando tempos desafiadores, com uma série de ataques à nossa democracia, com constantes ataques à educação, à ciência e também aos estudos de raça e gênero que já vinham de processos difíceis e, agora, sofrem ameaças reais de serem extintos dos currículos das instituições de ensino por conta da censura ideológica presidida pelo governo. Assim temos:

Nós todos que temos é, legislação específica dentro da LDB, não veio nunca de graça né? Agora com as perdas de vagas que a gente está tendo com as aposentadorias e vem as disputas aí de contrata que tipo de professor? A gente fala se a gente perde alguém da educação física perde alguém das artes, perde alguém das humanas hoje, pra recuperar essa vaga, tão cedo não

---

alteritas: <https://alteritas96.wixsite.com/resistencianegraemsc/nen>. Acesso em 13 de junho de 2020. Além disso, o Estado de SC conta com outra entidade que possui atuação semelhante com o que foi descrito acima, que é o: Conselho Estadual das Populações Afro descendentes de Santa Catarina CEPA/SC, que desde o ano de 2001 realiza trabalhos em prol da inclusão de negros e negras no Estado catarinense e também atuando como órgão fiscalizador junto as diversas Instituições do Estado no atendimento das demandas da população negra, sobretudo, com a finalidade de promover a igualdade, a participação e políticas públicas de promoção, desenvolvimento e defesa dos direitos humanos, capazes de garantir o pleno exercício da cidadania das populações negras no Estado. Fonte: Site: <https://www.sds.sc.gov.br/index.php/conselhos/cepa>.

se vai conseguir, talvez nunca mais, agora uma vaga que se perde agora, que se deixa de contratar de matemática, de biologia, química que são áreas consolidadas que nunca sofreram ameaças dentro do currículo, mais adiante a gente consegue recuperar, independente do governo que esteja, então esses tensionamentos políticos a gente parece que internamente houve um, está havendo um processo de alienação histórica entendeu? As pessoas daí, não estão entendendo acham que é disputa como se não houvesse uma hierarquização dentro dos processos e das áreas. (Professora: Marcela).

A atual conjuntura brasileira nos causa preocupação, pois a cada novo dia somos surpreendidos com corte de orçamentos e uma política de Estado que tem tentado, a todo custo, reverter várias agendas do racismo, do feminismo, entre outros aspectos arduamente conquistados pelos movimentos sociais nas últimas três décadas. Essa é uma postura adotada com frequência pelo atual governo, que segundo a antropóloga e historiadora Lília Schwarcz<sup>58</sup> “é um presidente que nos seus atos e nas suas falas, diuturnamente, ataca as instituições democráticas”, e afirma que: “ele não precisa derrubar a Constituição, porque ele a rasga todo dia, ele corrói a Constituição por dentro”. Sobre esta questão da deteriorização das instituições e sua pauta regressista, que avança na perseguição aos movimentos sociais identitários, a professora Marcela lamenta que a instituição IFSC já comece a experimentar tentativas de censura dentro da instituição educativa:

É a gente sofreu pra poder montar o GT de reforma do ensino médio que não pode NEM ser com o VIÉS político de empoderamento, tem que ser no nível acadêmico pronto, então a questão de mobilização de movimento social e etc. que poderia estar em conjunto com a gente não PODE entendeu? Então, a gente já está vivendo censura, inclusive do que PENSAR, do que AGIR, do que ESTUDAR, sabe? (Professora Marcela).

A professora vai além, e denuncia as opressões que a Unidade Curricular de Artes está passando em virtude de disputas de carga horária e também da pressão que decorre desse processo das reformulações curriculares. O discurso também coloca em xeque uma dicotomia histórica que permeia a história da educação brasileira e da sua organização curricular, que hierarquizou e privilegiou determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras disciplinas nos espaços educativos e formativos em geral. Essa divisão entre as áreas foi e continua sendo estrategicamente elaborada, pois a organização e seleção dos conteúdos curriculares favorecem alguns grupos sociais e determinados projetos de vida, para a construção e reprodução de um único modelo social, considerado legítimo e a ser seguido. E isso em uma instituição técnica se torna extremamente visível, conforme denuncia o relato

<sup>58</sup> Disponível em: <https://apublica.org/2020/08/governo-bolsonaro-e-estado-de-golpe-afirma-historiadora-lilia-schwarcz/>

coletado, segundo o qual as estruturas educacionais hierarquizam e, conseqüentemente, inferiorizam outros saberes não legitimados pela academia e sistemas de ensino. Deste modo, no livro *Currículo um Território em Disputa* (2011), encontramos uma reflexão sobre esse processo de construção do currículo escolar. Conforme pondera, o processo visibiliza a disputa entre dois projetos de escolarização e de sociedade, que pleiteiam entre si, de um lado, a formação de consciências engajadas e comprometidas com uma educação transformadora, emancipatória e democrática e, de outro, um projeto cujo único intuito é preservar o *status quo* conservador e hierárquico, que age como mantenedor da cultura dominante e das injustiças que esta (re)produz. Sobre essa relação, o seu autor argumenta:

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos e igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes (ARROYO, 2011, p. 38-39).

De acordo com essa análise, estamos em um jogo político, econômico em que o conhecimento, a ciência e a tecnologia hegemônicos foram apropriados e colocados a serviço da acumulação e da manutenção das relações de dominação/subordinação. A essa relação política é submetida a produção, a acumulação e a apropriação, a transmissão e aprendizado desse conhecimento (ARROYO, 2011, p. 49).

Assim, de acordo com tal visão, o caráter de construção social do currículo e a disputa que ocorre entre esses dois projetos societários perpassam tanto pelas relações de poder como também pelo campo da ética. E é preciso resistir a esses processos, cujo único intuito é favorecer o conhecimento curricular dominante como um privilegiado território da ciência, da racionalidade, das culturas nobres e da norma culta. Deste modo, resistir a esses cânones únicos é mais que manter uma forte oposição a esse modelo que nos é imposto, mas é um dever ético e moral do exercício da docência:

As disputas no território do currículo e da docência são disputas éticas. Nessa luta ética pela liberdade e a autoria, pelo direito a um conhecimento que liberte, o currículo aparece como o território de disputa. É ético questionar por que o currículo passou a ser o território onde o conhecimento acumulado se afirma como único, legítimo, onde a racionalidade científica se legitima como a única racionalidade. É ético garantir o direito à diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real. Resistir a esses cânones únicos segregadores tem feito parte da ética docente, e assim formar os educandos para valorizar suas linguagens e seus saberes e colocá-los em

diálogo com a diversidade de saberes e linguagens. (ARROYO, 2011, p. 40-41).

Podemos conjecturar que o trabalho realizado por esse grupo de educadores/as em uma instituição técnica de ensino é uma forma de resistência em meio a uma cultura tecnicista que impera nas estruturas do Instituto Federal de Santa Catarina? Há uma disputa ideológica permanente na construção dos currículos escolares do IFSC? Quais as dificuldades enfrentadas por esse grupo de professores/as para sustentar a prática da lei 10.639 em uma instituição de caráter técnico? É com base nessas indagações que trataremos da próxima e última categoria de análise, que também continua a dialogar com o campo do currículo, uma vez que ambos se articulam e se complementam. Sendo assim, versamos a seguir a respeito do *Material Didático* escolar, que de acordo com os depoimentos do grupo de discussão se revelou como um desafio para assegurar as práticas pedagógicas voltadas para a promoção de uma educação antirracista.

### **3.6.4 Material Didático: ainda um entrave na prática pedagógica**

Quando indagado ao grupo de professores/as sobre os principais enfrentamentos e dificuldades para o avanço de práticas pedagógicas valorizando o ensino de história e culturas afro-brasileira e africana na instituição, a maioria respondeu, enfaticamente, que o material didático ainda se configura como um obstáculo que inviabiliza o fortalecimento das práticas educativas. Vejamos o que demonstram os depoimentos a seguir:

A gente ainda tem dificuldade com o material didático né? A gente geralmente trabalha com um livro que é voltado pra graduação assim, daí para os alunos trabalharem capítulos e apresentarem, a gente tem uma vantagem que aqui a gente consegue fazer isso (risos), mas a gente tem dificuldade com o livro didático, material didático, temos bastante dificuldade. (Professora: Inês).

Na minha área o desafio é o desenvolvimento de material pedagógico, realizar pesquisa e material pedagógico consolidado, que tenha referências assim sabe? Da gente fazer um mapeamento de publicações, mapeamento de artistas, mapeamento de países etc., o ESTUDO da África mesmo né? Isso é um desafio. (Professora: Marcela).

Essas professoras afirmam que ainda é um desafio encontrar suportes pedagógicos que as auxiliem com as atividades destinadas aos trabalhos sobre o ensino da história dos africanos e afro-brasileiros. Então, fica indicado que os educadores/as ainda carecem de

apoios mais consistentes para viabilizar atividades curriculares nessa perspectiva. É ao que remete, mais uma vez, o depoimento da professora de Educação artística:

MA-TE-RIAL, acredito que a gente vai ter dificuldade de encontrar já se tem, eu compro bastante coisa, faço a leitura, mas é um processo muito individual, o desafio é que isto seja um processo COLETIVO e aí dentro das áreas das artes né? E aí as linguagens, e aí fica dois professores de música, dois de artes visuais e um de teatro. E coitado do de teatro né? porque é praticamente ter que fazer uma pesquisa vai ter que... E AÍ a minha ideia é constituir grupos de trabalho como o português já fez, como as humanas fizeram pra gente tentar superar essas dificuldades porque essa carreira solo é que é a principal dificuldade é a material né? (Professora: Marcela).

Neste depoimento a professora revela que há uma defasagem de recursos didáticos para o manejo das atividades da Unidade Curricular de Artes, além de evidenciar também outras dificuldades, entre as quais a preocupação em realizar um planejamento participativo dentro das áreas correspondentes do núcleo de Educação Artística da instituição. Expressa o desejo de criar grupos de estudos, assim como fazem os demais colegas das Ciências Humanas e da área de Linguagens, pois considera que para desenvolver trabalhos na perspectiva da lei 10.639/03 é importante construir parcerias, atuando de forma coletiva e não individualmente.

Neste sentido, o professor da área de linguagem também evidencia a importância de se construir grupos de trabalhos na escola para discutir as formas e medidas de implementação dos dispositivos da lei. Também segundo ele, a criação de GTs auxilia quanto a combater a falta de materiais didáticos relacionados:

Quando houve a reformulação do currículo pra gente poder suprir essa demanda da sétima fase que incluía esse tema né? Das literaturas de matrizes africanas e indígenas, a gente montou um GT e aí eu encabecei o GT que o GT ainda existe, e aí a gente faz algumas discussões de textos sabe? Eu, por exemplo, peguei todos os meus livros de literaturas africanas e doeí pra assessoria sabe? que ficava em casa né? Coisa que eu já utilizei, então eu trouxe pra cá que a gente pode né? fazer cópia (inaudível) enfim! (Professor Raul).

Esse depoimento é revelador e nos dá, ainda, certa estimativa para avaliarmos a escassez de materiais didáticos relacionados ao tratamento das questões africanas e afro-brasileiras. Ademais, mostra a sensibilidade do professor em fornecer arquivos e livros do seu próprio acervo pessoal, a fim de contribuir com a formação dos seus colegas, que, como verificamos, ainda carecem de preparo e qualificação para lidar com o tema específico. E nos informa:



Por exemplo, a gente já teve muita dificuldade de material né? De conseguir material pra trabalhar com os alunos, ainda é uma dificuldade, porque geralmente as publicações de livros de literaturas africanas elas ocorrem sempre vias de editoras portuguesas tá? Então, por exemplo, a gente tem a maior editora hoje de Portugal que é a Caminho né? A editora Caminho eu sempre digo os escritores africanos que conseguem se colocar no mercado ser reconhecido né? Inclusive em outros países, é quando eles publicam na Caminho sabe? Porque se eles não publicarem na Caminho eles vão ficar só publicando nas editoras locais. Então, pra gente é uma dificuldade também conseguir esses livros e aí a gente só consegue algumas vezes quando alguém vai pra lá né? Sabe? vai para algum desses países e aí como eu tenho contato ainda bastante com a minha orientadora da UFSC a gente está sempre trocando material né? Assim.

O discurso realça as dificuldades pelas quais passam os docentes para encontrar materiais específicos para trabalhar com a temática indicada pela lei 10.639/03, inclusive, as mercadológicas, pois sabemos que essas questões também estão associadas e que disputas internas decorrem desses processos. Além disso, destaca a importância de manter o diálogo vivo com a Universidade e com os programas de formação de professores, que procuram trocar informações e materiais pedagógicos para o fortalecimento de práticas antirracistas na sala de aula.

Consideramos que há indícios de que, no âmbito dos cursos de Ensino Médio Integrado do IFSC – câmpus Florianópolis, em alguma medida se tem dialogado e possibilitado refletir sobre a temática racial. No entanto, ainda há algumas dificuldades a serem superadas como, por exemplo, a ausência de material didático, pois os/as professores/as recorrentemente relatam que a ausência dos recursos didáticos os impede de fazer uma prática mais positivada da lei. Mesmo tendo mostrado autonomia e vontade política em operacionalizar os dispositivos legais, a ausência de material didático é um entrave significativo na sustentação das práticas pedagógicas:

Portanto, nós, educadores(as) brasileiros(as), necessitamos urgentemente contemplar no interior das escolas a discussão acerca das relações raciais no Brasil, bem como de nossa diversidade racial. Nessa linha, é preciso não só boa vontade e sensibilidade dos profissionais da educação, mas também o fornecimento de material didático-pedagógico antirracista e recursos auxiliares aos professores para que possam ministrar aulas combatendo o preconceito e a discriminação raciais. (CAVALLEIRO, 2005, p.14).

Outras dificuldades foram apresentadas. Os/as professores/as indicaram, espontaneamente, que devido ao fato de atuarem em uma instituição técnica de ensino, o trabalho em articular os princípios de uma educação antirracista se torna ainda mais

complexo, pois existem determinadas resistências na instituição, que de certo modo, dificultam os processos pedagógicos afirmativos de inclusão da história e culturas negras. Conforme externa o que segue: “É, tem professor nosso que questiona as cotas ainda né?” (Professora Marcela). O professor Raul também refletiu sobre esse processo e, novamente, escancara a velha dicotomia existente e que persiste na educação brasileira, ou seja, Ciências Humanas *versus* Ciências Exatas; porém, fazendo ressalvas de que tal desprezo, ou o não comprometimento com uma educação mais crítica, voltada para a formação ampla do ser humano, não acontece somente com os/as educadores/as da área das Exatas. Há também aqueles que não têm interesse em trabalhar com esses temas dentro da suas próprias áreas de atuação:

Eu penso que temos duas dificuldades né? tem uma que está dentro dessa dificuldade MAIOR que é né? Achar que são os professores das áreas de humanas que tem que né? Ensinar essas coisas, essas questões e é também assim, mesmo entre, se vocês pegam aí né? Nas artes ou na assessoria de humanas, eu lá na de português, a gente vai ver que não são todos os professores que também estão interessados não é? Eu sinto essa dificuldade, eu acho que da mesma forma também que eles não estão interessados pelas questões étnico-raciais, eles também não estão interessados por gênero sabe? Ou discutir sexualidade sabe? Ou outros temas que são transversais e que permeiam né? as questões étnico-raciais. Então eu acho assim, por exemplo, que as vezes a gente fica até meio manjado né? ((risos)) por falar tanto de gênero né? Sabe? Por falar tanto de raça e tal, porque eles não, os outros não estão interessados nessas questões. (Professor Raul).

O enunciado indica que o problema em efetivar uma educação voltada para os princípios antirracistas não é percebido só entre os profissionais das áreas técnicas, mas também entre os seus colegas de área, que demonstram não ter tanto interesse em trabalhar com a temática étnico-racial. No entanto, é avaliado que essa histórica rivalidade colabora para o não enfrentamento justo da questão, sobretudo em face de alguns profissionais vinculados às áreas técnicas, que ainda minimizam conteúdos curriculares em detrimento das suas próprias áreas:

Eu acho engraçado que enquanto pra gente, essas coisas são CONTEÚDOS, pra esses professores, elas são o comentário, o comentário vamos dizer assim que não é técnico. As disciplinas deles são técnicas né? Aí quando eles vão falar sobre outros assuntos, teve uma turma que eu não lembro mais qual era a turma, sei que eles estavam em uma aula de laboratório e o professor começou a falar mal das cotas e dizer, isso aí não serve, serve só pra atrapalhar e aí a turma se revoltou e começou a contrapor o argumento, então, por exemplo, o que pra NÓS é conteúdo e a gente trabalha de uma maneira científica e teórica, eles FALAM, eles trabalham no senso comum né? falando a opinião DELES. (Professora: Yara).

O depoimento da professora é significativo por vários aspectos. Essencialmente por expor o tratamento leviano que, por vezes, é destinado às questões étnico-raciais. Mesmo se tratando de uma escola técnica, esse pensamento, segundo indicado, é comum para uma gama de educadores que atuam em distintas modalidades e níveis educacionais, que ignoram a existência do racismo e que acreditam fielmente que todas as desigualdades se justificam pelo aspecto da luta de classe. E assim, expõem suas opiniões corriqueiras como se estas fossem verdades absolutas. No entanto, o trabalho realizado pelos/as professores/as que trabalham essa vertente mais humanizadora da educação surte efeitos valiosos, que reverberam no posicionamento da turma que constesta o discurso do professor e o faz repensar sobre o seu comportamento, ou não. Neste sentido, Arroyo (2011, p.41) diz:

Essa riqueza afirmativa vem entrando nas salas de aula através, sobretudo, da criatividade e das ousadias dos(das) educadores(as) docentes que têm avançado em reconhecer a diversidade. Assim, são contrapostos e expostos os sexismos, racismos, inferiorizações ainda presentes em alguns dos materiais didáticos e literários que chegam às escolas. O campo do material didático e literário passou a ser um território de disputa nas salas de aula. Disputa política que extrapola até a mídia e a outras instituições da sociedade e do Estado. (ARROYO, 2011, p. 41).

Assim, outras falas denunciam as disputas, os impasses e dilemas vividos pelos/as professores/as do IFSC que optam em trabalhar temas que contestam o predomínio de um tipo de racionalidade, que impera nos meios acadêmicos, curriculares e também na produção de material pedagógico. E, novamente, emerge a dicotomia petrificada que divide a educação brasileira e inferioriza outros saberes, notadamente aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais. Além disso, a professora Inês chama atenção para outro fator que acompanha as discussões sobre a lei 10.639/03 nas instituições escolares, que é a responsabilização de aplicar os conteúdos da lei somente para os/as professores/as da área de humanas, da área da linguagem e, principalmente, para os/as professores/as de história:

Eu percebo que a maior dificuldade não ESTÁ entre nós que estamos aqui, (risos) eu acho que nós que estamos aqui né? nós da área de linguagem e das áreas de humanas somos o que temos feito alguma coisa pra implementar a Lei, porque a lei também ela não é específica para... Ela diz que todas as disciplinas, todas... ela é meio que transversal, não sei se essa palavra ainda é utilizada, a lei não é PARA a disciplina de história, para a disciplina de sociologia, ou pra geografia, a lei é pra a educação. (Professora: Inês).

Santos (2005) faz algumas considerações sobre essa característica da Lei, que, de certo modo, invocaria essa responsabilidade quanto ao seu cumprimento exclusivamente para alguns profissionais específicos, o que compromete a sua eficácia. Além do mais, alude à importância das universidades em preparar e qualificar melhor os profissionais da educação para o cumprimento efetivo do atendimento à legislação:

O que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformulem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. (SANTOS, 2005, p.33).

Dialogamos com uma fala que chama e continua a atentar para as limitações do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, justamente por parecer que as instituições de ensino delegam a determinados professores/as o cumprimento da legislação. De acordo com o posicionamento elencado, isso independe do fato de ser uma instituição técnica ou não, pois avalia que esses confrontos ocorrem nos sistemas de ensino como um todo. O que, mais uma vez, deixa explícitas lacunas da lei, que acabam por inviabilizar o sucesso da sua implementação.

Então, a escola tem que implementar o estudo da história e da cultura afro-brasileira, você pode fazer isso em todas as unidades curriculares e pra mim o maior desafio, é con-ven-zer as outras áreas de que isso é importante, porque a gente escuta dentro da instituição, como eu falei, estamos dentro de uma instituição técnica, mas não é só dentro da instituição técnica, isso acontece na educação como um todo, na época eu trabalhei no período que a lei estava sendo implementada no Estado do Paraná e a semana de consciência negra quem tem que organizar é o professor de história, ou de português, ou das artes né? Porque na educação fundamental não tem sociologia. (Professora Inês).

Sublinham-se os obstáculos que enfrentam para sustentar a prática da lei na instituição onde atuam, que ultrapassam as dificuldades de recursos pedagógicos e formação docente. Para a depoente, a instituição não considera relevantes as iniciativas preconizadas na lei e ainda delega o seu total cumprimento para alguns professores/as de determinadas áreas específicas, o que acarreta uma sobrecarga desses profissionais, que persistem em construir um processo educativo inclusivo e democrático na instituição. No depoimento fica visível que o IFSC não assumiu, completamente, a lei 10.639/03 como uma política institucional, e que

ainda permanecem disputas de narrativas, hierarquizações entre as áreas e pouca conscientização entre alguns dos sujeitos. Pois trabalhar a educação das relações étnico-raciais no ambiente educativo é uma tarefa de todos e todas e não apenas de alguns:

E a escola NÃO assume isso como algo importante, recentemente aqui na nossa escola teve um professor de uma área técnica que falou pros alunos que eles estavam saindo da aula dele pra ir pra aula de historinha que era uma aula de história na sétima fase que é o tema da história da África e da cultura afro-brasileira. Então, eu acho que os nossos maiores desafios não sei, se ele se referiu especificamente a história da África e da afro-brasileira, não sei se ele sabia que os alunos estavam estudando isso, mas eles né? Já olham para estas disciplinas como algo inferior, desnecessário e ainda pra história da África e afro-brasileira, menos ainda né? Ahh!! Vamos tem que ficar com esse mimimi, essa coisa... E nesse contexto, que a gente está vivendo, a gente vai ter mais dificuldade ainda de implementar essa questão, de trazer as cotas raciais para o estágio aqui, eu não sabia, achei IMPORTANTÍSSIMO no momento em que a gente está correndo o risco de perder né? É importante que a gente ganhou alguma coisa (risos). Mas, eu acho que a maior dificuldade é CONVENCER a instituição de que isso não é uma lei que tem que ser implementada na história, na sociologia, SÓ na história, SÓ na sociologia, só nas artes e nas linguagens, é a escola tem que assumir isso como algo que faz parte da história brasileira né? não dá pra entender a formação do Brasil, sem entender as contribuições da África e dos povos que foram trazidos pra cá, então, eu acho que o maior desafio é esse, no meu ponto de vista, o maior desafio é esse. (Professora Inês).

Denota-se que algumas dificuldades foram encontradas para efetivar a aplicação da Lei n.º 10.639/03. E que existem grandes desafios a serem superados, e o principal deles é que a administração da instituição escolar, assim como parcela de seus atores internos se convença de que a valorização da diversidade é um compromisso que todos precisam estar dispostos a assumir. Assim, a escola manteria as práticas antirracistas e poderia avançar nessas medidas tão fundamentais para a construção de uma sociedade justa e transformadora. Neste contexto, Silva (1999, p.49) aponta que há empecilhos para uma efetiva proposta de rompimento com uma educação padronizada e excludente. E que esse movimento não acontece sem conflitos, confrontos e oposições, conforme declara:

Mas esse convencimento, não se dá sem oposição, conflito e resistência. É precisamente esse caráter conflagrado que caracteriza um campo cultural como o do currículo. Como uma luta em torno de valores, significados e propósitos sociais, o campo social e cultural é feito não apenas de imposição e domínio, mas também de resistência e oposição.

Por fim, acreditamos que o papel desempenhado por esse grupo de professores/as, alinhados em trabalhar uma perspectiva antirracista de educação no IFSC câmpus

Florianópolis, constitui um núcleo duro de resistência dentro desta instituição. Pois apesar dos enfrentamentos que possuem no cotidiano da escola, conforme apresentaram os depoimentos aqui discutidos, ainda sim conseguem implementar medidas significativas que evidenciam a proposta pedagógica contida na lei 10.639/03.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

“Educar requer coragem, compromisso com uma educação cidadã. E que a pobreza, a injustiça, a estupidez, a ignorância e o ódio que deterioram esse país não tirem de cada um de nós o direito de sonhar com dias melhores”.  
Paulo Freire

As reflexões registradas nesta dissertação nascem do objetivo crucial desta investigação, que é verificar o processo de implementação da Lei nº. 10.639/03 nos Cursos Técnicos Integrados na instituição IFSC Câmpus – Florianópolis. Para isso questionamos de que modo o Instituto Federal Catarinense tem contemplado as questões relativas à diversidade, sobretudo aquelas relacionadas à educação das relações étnico-raciais. Qual o lugar que esta temática ocupa nos documentos oficiais da referida instituição e também nos processos didático-pedagógico de seus professores e professoras?

Para cumprir o objetivo da pesquisa, recorreu-se a uma investigação documental e também à organização e construção de um grupo focal com quatro professores/as atuantes no Ensino Médio Integrado do câmpus Florianópolis. A análise dos dados demonstrou que existe uma preocupação do corpo docente em trabalhar temas relacionados à perspectiva da lei 10.639/03, assim como documentos oficiais da instituição, tais como PPCs, ementários e PDI, apresentaram peças da legislação que versam sobre o teor da lei e de suas diretrizes.

Ao longo desse trabalho se mostrou a importância de trabalhar temas relacionados às relações raciais dentro da instituição educativa e a relevância das instituições de ensino se respaldarem no panorama legal. Através das perspectivas docentes e das narrativas sobre suas práticas pedagógicas, buscamos compreender os desafios da implementação da lei e discutir os limites e as possibilidades de trabalho acerca dos documentos normativos para o Ensino da História e da Cultura Africana e Afro-brasileira com base em uma perspectiva histórica.

Conforme anunciamos, os resultados encontrados permitem a sinalização de que o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, bem como a educação das relações étnico-raciais se encontram institucionalizados no Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Santa Catarina. Igualmente, lembramos o que apontaram os estudos de Rocha (2015, p.95-96):

O PDI do Instituto Federal de Santa Catarina, considerado com uma institucionalização alta neste critério, expõe um contraponto à discussão apresentada. Em seu item Responsabilidade social da instituição, enfatizando a contribuição à inclusão social e ao desenvolvimento econômico e social da

região, encontram-se dois subitens que abordam a temática deste trabalho, a saber: Formas de acesso, programas de apoio pedagógico e financeiro, estímulos à permanência, acompanhamento dos egressos e Atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais ou com mobilidade reduzida. O primeiro trata mais diretamente das questões étnico-raciais, apresentando o conceito de Ações Afirmativas e o grupo com esse enfoque, já abordado no critério III. Esse grupo, além dos critérios de reserva de vagas estabelecidos, apresenta diretrizes para a política de inclusão, em que se destaca a implementação de ações indicadas pela Lei nº. 10.639/2003.

Neste sentido, é notório que o Instituto Federal Catarinense está alinhado com os parâmetros da legislação em discussão e tem se esforçado para promover a inclusão e igualdade racial dentro da instituição, através não só das políticas afirmativas conforme apontado pela autora, mas também de outros dispositivos essenciais para o acesso e permanência dos estudantes conforme apontou o relato da professora de Artes, que detalhou que desde o ano de 2019 o Câmpus-Florianópolis abre editais de bolsa de trabalho com cotas para os/as aluno/as autodeclarado/as preto/as, pardo/as e Indígenas (PPIs):

São bolsas da instituição de estágio interno e eles todos vieram com cotas de preto, pardo e... [Mediadora: e indígena o PPI né? (Professora: Marcela).

Consideramos essas medidas importantes, pois demonstram que algo realmente está sendo construído para favorecer a diversidade. Outro ponto que julgamos relevante é a criação de uma disciplina específica que aborda o ensino de história da África e cultura afro-brasileira para as turmas de sétimas fases do Ensino Médio Integrado. Mesmo sendo uma criação recente, a sua existência coaduna com os dispositivos da lei, e sinaliza que o IFSC tem se comprometido em ofertar discussões e conteúdos que dialoguem com a realidade da escola pública brasileira.

Vale lembrar que na análise dos documentos pesquisados foi constatado certo alinhamento entre o discurso e a prática dos professores/as, uma vez que os documentos consultados estabeleciam relação com a discussão apresentada no grupo focal. Sendo assim, as reflexões aqui registradas indicam algumas ações, tentativas institucionais, com reflexos na prática docente, de incorporação dos ditames legais. No entanto, vêm à superfície outros pontos que merecem destaque e que se aproximam de resultados de pesquisas quando se faz um levantamento de práticas pedagógicas fundamentadas na Lei 10.639/03.

Foram identificados outros aspectos, que refletem as tensões, as limitações, as lacunas e os desafios de implementar a lei, e aí, novamente, esbarramos em questões cruciais para o desempenho e estabilidade das práticas pedagógicas direcionadas ao combate do racismo e da



discriminação nas salas de aula: a formação dos professores/as, tanto a inicial quanto contínua, e a ausência do material didático pertinente.

Os apontamentos encontrados revelam a necessidade de formação adequada para o trato com as questões étnico-raciais, haja vista que a falta desta compromete a aplicabilidade da lei na prática pedagógica de seus/as professores/as, como ratificam os estudos de Gomes (2008), Passos (2014), Santos (2005) e Santos (2007). Neste sentido, é importante que o IFSC atente para a questão da formação continuada dos seus professores/as, pois os depoimentos coletados no grupo focal mostram que a atuação com a temática racial na instituição educativa é fruto de processos formativos pessoais dos docentes.

Também é importante situar que os professores participantes do grupo focal relatam que se desdobram para organizar grupos de estudos, arranjar material didático para poder planejar e elaborar as atividades relacionadas ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola. Consideramos essa ação dos professores relevante, porém sabemos que não é o suficiente para a manutenção e sustentação das práticas pedagógicas. É notório que existem esforços e vontade política por parte desse núcleo de professores/as, que também contam com a colaboração de outros educadores citados pelos colegas durante a entrevista. Porém, é necessário que a instituição assuma essa responsabilidade e não deixe apenas nas mãos de alguns professores/as, sobretudo das áreas de humanas e linguagem, como se os profissionais dessa especificidade fossem os únicos responsáveis por aplicar a lei.

Essa é a principal queixa que emerge no grupo focal realizado com quatro professores/as da instituição, que afirmam que a maior dificuldade em implementar as normativas da lei 10.639/03 não está relacionada entre “eles” (Assessoria de Linguagem e Ciências Humanas), mas sim em fazer com que o IFSC incorpore essa agenda política educacional e estenda a todos os profissionais de educação a responsabilidade de aplicar o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Como bem assinalou a professora Inês:

Eu percebo que a maior dificuldade não ESTÁ entre nós que estamos aqui, (risos) eu acho que nós que estamos aqui né? nós da área de linguagem e das áreas de humanas somos o que temos feito alguma coisa pra implementar a Lei, porque a lei também ela não é específica para... Ela diz que todas as disciplinas, todas... ela é meio que transversal, não sei se essa palavra ainda é utilizada, a lei não é PARA a disciplina de história, para a disciplina de sociologia, ou pra geografia, a lei é pra a educação. (Professora: Inês).

Dentre essas considerações cabe destacar que o discurso da professora é extremamente sensato, pois a lei é clara e é voltada para todos e todas que trabalham com Educação, ou, pelo menos, para os que se sentem compromissados com uma educação pública, democrática, de qualidade e excelência - como ficou sinalizado ser o caso do Instituto Federal de Santa Catarina que tem o **COMPROMISSO SOCIAL**, pautado pelo reconhecimento às diferenças históricas, econômicas, culturais e sociais. Mas o que ocorre é que, passados tantos anos da promulgação da lei 10.639, em 2003, ainda esbarramos nas mesmas dificuldades para efetivar a sua implementação.

O que dizer das demais áreas que não se sentem protagonistas ou parceiras dessa mudança estrutural, que tem a lei 10.639/03 como o principal dispositivo propulsor? Qual o papel que o IFSC adotou para conscientizar os/as professores/as das áreas técnicas de que eles também são responsáveis pela implementação da lei 10.639/03? Que por sinal, alterou a Lei n.º 9394/96 – LDB, o que confirma a sua importância e obrigatoriedade. Em que medida essa discussão é relevante para o avanço e alicerçamento desta política educacional na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica? São questões que merecem aprofundamento e continuidade de reflexão e acreditamos que podem ser problematizadas em futuros estudos *in loco*. Deste modo, concordamos que os estudos das relações étnico-raciais são um desafio permanente e também (re) educativo, como igualmente se rememora:

A implementação da Lei 10.639/03 pode ser vista como o desafio de uma política pública em educação que carrega consigo a tarefa de reeducar o próprio Estado, os sistemas de ensino, as universidades, as escolas e os sujeitos da educação na sua relação com a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2009, p. 70).

Pudemos compreender que o processo de implementação da lei 10.639/03 é longo e contínuo e, por isso, são relevantes as pesquisas que busquem evidenciar a aplicabilidade da lei nas instituições de todos os níveis de ensino. A análise do fenômeno no IFSC câmpus Florianópolis revela que a lei está em fase de implementação. Conforme constatamos, a instituição está referenciada na legislação, tanto nos documentos oficiais da instituição como o PDI, os PPCs e ementários, como em práticas pedagógicas dos professores narradas no grupo focal. Contudo, também verificamos que essa política educacional ainda precisa ser revista pela instituição, como um compromisso que deve ser assumido por todos, e não relegado à alguns.

Essa questão nos faz retomar uma velha dualidade histórica da educação brasileira: ficou nítido que existe uma tensão entre a educação profissional e tecnológica e o ensino de

história e cultura afro-brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais na instituição investigada, o que contribui para a ampliação da dualidade estrutural da educação, que se apresenta como dois projetos e concepções em disputa, como lembra o sociólogo Sales Augusto dos Santos, em seu livro Educação: um pensamento negro contemporâneo:

Essa é uma configuração incontornável que o campo da educação deve assumir, num exercício nem sempre cômodo de repensar suas fronteiras e territórios crenças e saberes. Com o olhar atento é preciso estar atento ao fato de que a esfera da educação é um território social marcado por disputas ideológicas sobre o seu próprio destino. (SANTOS, 2014, p.11).

Por fim, nosso estudo é mais uma contribuição para que o IFSC repense suas práticas e atente mais para as questões relativas à diversidade, principalmente em relação à Lei nº. 10.639/03. Finalizamos afirmando que os resultados encontrados indicam que a educação das relações étnico-raciais se faz presente no IFSC câmpus Florianópolis. Contudo, numa relação de desprestígio. Isto porque a demanda da educação étnico-racial precisa ser encarada como uma política institucional, onde todos, independente de área de conhecimento e atuação, se sintam responsáveis por sua implementação.

Esta é uma luta árdua e sabemos que ainda haverá longo caminho a percorrer. Porém, apresentamos um certo otimismo, mesmo com o atual contexto social e político, diante da negação da ciência, da crise climática e da gravidade da pandemia, momentos de tantos desafios, ameaças e dificuldades, acreditamos que uma educação efetivamente antirracista está se insurgindo no cenário educacional brasileiro, sobretudo devido a visibilidade com que o racismo neste ano de 2020 foi pautado. A Covid-19, juntamente com o racismo, ocuparam significativo lugar nos debates públicos, e cabe agora à todos, todas e todes incorporarmos esses temas em nossas preocupações diárias e assumirmos a responsabilidade na construção de uma sociedade justa, humana e democrática, conforme prega os dispositivos da lei 10.639.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ALTERITAS - **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferença, Arte e Educação**. Disponível em: <<https://alteritas96.wixsite.com/resistencia negraemsc/nen>> Acesso em 13 de junho de 2020.

ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N.N. Introdução Ensino Médio Integrado: Uma Formação Humana, para uma Sociedade mais Humana. In: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N.N. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 9-20.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

BRASIL. Lei n. 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, p.1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004a.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004b.

BRASIL. Lei n. 11.741/2008, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

BRASIL. Ministério da Educação. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

BRANDÃO, M.M. **Um estudo sobre gênero e escolha profissional entre estudantes do Instituto Federal de Santa Catarina**. TCC(especialização) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Filosofia de Ciências Humanas, Gênero e Diversidade na Escola, Florianópolis, 2016.

CÉSAR. A.; LIMA, N. **Diversidade Étnico-Racial e Cultura Negra na Escola**. Cefiel/IEL/Unicamp, 2010.

CEPA/SC - **Conselho Estadual das Populações Afro descendentes de Santa Catarina** – Disponível em: <<https://www.sds.sc.gov.br/index.php/conselhos/cepa>> Acesso em 03 de janeiro de 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X200200010001>

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio integrado: Concepções e mudanças**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83 – 105.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

DEBUS, E.; PASSOS, J.C. (Org.). **Patrimônio Negro no Sul do Brasil**. Florianópolis: Atilénde; Tubarão (SC): copiart, 2018.

DEI, G.J. S. Questões críticas nas metodologias de investigação antirracistas. Uma introdução. In: DEI, G.J.S.; JOHAL, G.S. (Org.) **Metodologias de Investigação Antirracistas: Questões Críticas**. Serra da Amoreira: Edições Pedagogo LDA. 2010.

Dall’Agnol CM, Trench MH. **Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na Enfermagem**. Rev Gaúcha Enferm. 1999 Jan; 20(1):5-25.

DEPEN. DEPARTAMENTO PENITENCIÁRIO NACIONAL. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - INFOPEN**, Brasília: Ministério da Justiça, 2014.

FERNANDES, F. O negro na emergência da sociedade de classes. In: FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Ática, 1978. (v. 1).

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista: Educ. soc.**, v. 28, n. 100 - especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 out. 2019.

GARCIA. W.E. 30 anos depois: Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 90, p. 81-85, agos. 1994.

GUIMARÃES A.S.A. Racismo e Antirracismo no Brasil. **Revista Novos Estudos**, n. 43, p. 26-44, 1995.

GUIMARÃES, A.S.A. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Revista Novos Estudos**, n. 54, p. 147-156, 1999a.

GUIMARÃES, A. S. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34. 1999b.

GUIMARÃES, A.S.A. Democracia racial. **Cadernos Penesb**, n. 4. p. 33-60, 2002.

GUIMARÃES, A.S.A. Raça, cor e outros conceitos analíticos. In: PINHO, O.A.; SANSONE, L. **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: ABA/EDUFBA, 2008. p. 63 - 82.

GOMES, N.L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério Da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2005. p. 39-62.

GOMES, N.L. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

GOMES, N.L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.12, n. 1, p. 98-109, 2012a. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em: 12 setembro. 2019.

GOMES, N.L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, N.L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012b, p. 19-33.

GOMES, N.L. O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Editora: Vozes, 2017.

GOMES, N.L. Ataques à ciência têm a diversidade como alvo, afirma Nilma Lino Gomes. [Entrevista concedida a] Ewerton Martins Ribeiro. **Geledés**. set. 2019. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ataques-a-ciencia-tem-a-diversidade-como-alvo-afirma-nilma-lino-gomes/> > Acesso em: 13 out. 2019.

GOMES, N. L.; JESUS, R.E.; ALVES, A.N.R. As escolas e suas práticas. In: GOMES, N. L. (org.). **Práticas Pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GONDIM, S. M. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, p. 149-161, 2003.

HERINGER. R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Revista. Cad. Saúde Pública**, p. 57-65, 2002.

HASENBALG, C. A. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, R. M. **Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001. Disponível em <<http://www.ipea.gov.br>> Acesso em: 16 set. 2019.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pretos ou pardos estão mais escolarizados, mas desigualdade em relação aos brancos permanece**. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/25989-pretos-ou-pardos-estao-mais-escolarizados-mas-desigualdade-em-relacao-aos-brancos-permanece>> Acesso em 13/12/2019.

IFSC. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA. Câmpus. s.d. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/campusdoifsc>> Acesso em: 05 set. 2019.

IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015 – 2019**: Capítulo 1 Perfil Institucional. Florianópolis, dez. 2014. Disponível em: <[http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/Capitulo\\_1.pdf](http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/Capitulo_1.pdf)>. Acesso em: 10 setembro. 2019.

LEMOS, L.H. et al. A Reforma do Ensino Médio Integrado a partir da LEI N° 13.415/2017: Nova lei – Velhos Interesses – Um recorte histórico a partir do decreto N° 2.208/97 aos dias atuais In: ARAÚJO, A.C.; SILVA. C.N.N. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 449-463.

LIMA, A. P. B.; SANTOS, A. V. A Lei Federal 10.639/03 e o combate ao racismo: ação docente e promoção de justiça e igualdade na escola. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, p. 265-280, 2009.

MELO, P.S.L.; ARAÚJO, W.P. **Grupo focal na pesquisa em educação**. Trabalho apresentado no GT 03, 2010 Disponível em:< [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/filesVI.econtro.2010.GT.3\GT\\_03\10\\_2010.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/filesVI.econtro.2010.GT.3\GT_03\10_2010.pdf)>.

JOAZEIRO, E.M.G. Resenha: As formas do silêncio: no movimento dos sentidos (Eni Puccinelli Orlandi). **Pró-Posições**, n. 5, v. 1, 2000.

MORAES, G.H. **Educação tecnológica, formação humanística: uma experiência CTS no CEFET-SC**. 2008. 239 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91579>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

MUNANGA, K. O antirracismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Estação Ciência, 1996. p.79-94

MUNANGA, K.; GOMES, N.L. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global; Ação Educativa, 2004.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NOGUEIRA, O. 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**, v. 19, n. 1, p.287-308, [1985] 2007.

OLIVEIRA, L.F.; CANDAU, V.M.F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, p. 15-40, 2010.

PASSOS, J.C. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **Revista EJA EM DEBATE**, v. 1, n. 1, p.137-158, nov. 2012. <<http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>>.

PASSOS, J.C. As relações étnico-raciais nas licenciaturas: o que dizem os currículos anunciados. **Poesis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v, 8, n. 13, 2014.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de pesquisa**, v. 114, p. 179-195, 2001.

PLATAFORMA NILO PEÇANAHA. Disponível em:  
<<http://www.plataformanilopecanha.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 set 2019

RAMOS, M. Ensino médio integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão In: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N.N. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p.2 0-44.

RESSEL, L.B. et al. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. **Revista Texto Contexto Enfermagem**, n. 17, v 4, p. 79-86, 2008.

REVISTA FÓRUM. Racismo estrutural gera diferença de 31% entre salários de brancos e negros, diz pesquisa. **Fórum**. jan. 2020, <https://revistaforum.com.br/brasil/racismo-estrutural-gera-diferenca-de-31-entre-salarios-de-brancos-e-negros-diz-pesquisa/>. Acesso em: 07 jan. 2020

REVISTA CAPRICHOS. Você sabe o que significa a sigla LGBTQI+? **Capricho**. Junho 2019, <https://capricho.abril.com.br/vida-real/voce-sabe-o-que-significa-a-sigla-lgbtqi/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** (Feminismos Plurais). Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROCHA, L.F.R. **A Implementação da Lei Nº. 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

SANFELICE, J. L. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR**, n. 35, p. 192-200, set. 2009.

SANTOS, S.A. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, A.V. A Lei Federal 10 639/03 e seus impactos na escola: mais uma lei que “não pegou”? In: SCHLESENER, A. H. (org.). **Políticas e educação: perspectivas e desafios**. Curitiba: UTP, 2007. p. 181-194.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Educação: um pensamento negro contemporâneo**, Editora Paco Editorial, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SEGATO, R.L. Por que reagimos às cotas para negros? **O público e o privado**, n. 3, p.61-81, jan.-jun. 2004,

SILVA, I.S. **Migração e cultura no sudeste do Pará: Marabá (1968-1988)**. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte: editora autêntica, 1999, 156 p.



SCHUCMAN, L.V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de SP. São Paulo: Annablume, 2014.

VALENTIM, S.S. Questões étnico-raciais e a prática pedagógica dos professores do Curso Técnico em Mecânica do CEFET-MG. **Revista Thema**, v. 8, número especial, 2011.

VARGAS, K.A.V. **Vozes, Corpos e Saberes do Maciço:** Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, reexistir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.12-42.



## APÊNDICE A – Transcrições

### Registro do primeiro encontro do grupo focal Professores do IFSC

**Mediadora:** Ok (++) Gente então, vamos começar (++) primeiro eu quero agradecer a disponibilidade de cada um, uma de estar aqui né? desde já agradeço muitíssimo por esta oportunidade e espero que também vocês gostem ((risos)) então(++) eu também vou me apresentar pra vocês(++) alguns já me conhecem outros não (risos) eu sou a Shyrlene também sou professora, sou formada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (+) eu não sou daqui da região né? Sou do Estado do Pará (++) da região Norte do país e::: vim parar aqui na região Sul, por alguns motivos e o principal deles foi a busca por formação acadêmica, eu trabalho com a disciplina de Sociologia né? mas também já tive outras experiências educativas com jovens e adultos lá no meu Estado (+) com jovens e adolescentes moradores da periferia já trabalhei também com adolescentes em privação de liberdade enfim já acumulei algumas experiências ao longo do caminho ((risos)) e vim pra Floripa em busca da pós-graduação né? alguns aqui já conhecem um pouco da minha história ((risos)) Nesse intervalo eu fiz uma especialização em gênero e Diversidade pela Universidade Federal de Santa Catarina pelo Instituto de Estudos de gênero dessa universidade e agora estou cursando o mestrado no departamento de Educação na linha de Sociologia e História da Educação orientada do professor Ademir Valdir que trabalha com a historiografia das instituições escolares e minha pesquisa como já mencionei com vocês trata-se das implicações da Lei 10.639\2003 nos cursos técnicos integrados da instituição (++) meu recorte histórico situa::: entre o período de 2004 e 2018 e::: eu pretendo analisar os::: impactos da lei 10.639 nos cursos técnicos integrados da instituição aqui no campus Florianópolis (++) Esse trabalho e:::le é fruto das minhas experiências como professora e sobretudo da minha passagem aqui pelo IFSC ((risos)) na qual eu permaneci por quase dois anos (++) alguns aqui acompanharam um pouco essa minha trajetória me auxiliando e estimulando também na construção do projeto (+) com as aulas também, enfim ((risos)) (++) sobre o grupo focal eu não sei se vocês já conhecem essa prática metodológica (+) da qual eu vou fazer uso para coletar os meus dados da pesquisa (++) essa escolha::: desse método ela::: foi sugerida pelo meu orientador e eu abracei também a ideia porque achei bastante interessante e ao mesmo tempo desafiador né? O grupo focal ele é::: geralmente utilizado para debater algum tema específico (++) que::: no nosso caso é a Lei 10.639 (+) na qual o debate ele vai sendo introduzido a partir de algumas questões né? que no caso o mediador ou a mediadora (+)

nesse caso eu ((risos)) vai colocando para cada um responder o que acha e o que pensa a respeito dos temas (++) então agora eu passo a palavra pra vocês ((risos)) se apresentarem também né? falarem um pouco sobre a trajetória acadêmica e escolar de vocês, quanto tempo tem de instituição (+) e com quais disciplinas vocês trabalham né? Então::: quem quiser iniciar pode ficar à vontade (++) ((risos)) ((silêncio))

**Trajectoria acadêmica Professora Yara** - Tá (+) então deixa eu começar Então (+) eu:: Trajetória acadêmica né? então eu fiz toda a minha formação é::: graduação mestrado e doutorado foi (+) na área de::: de Sociologia né? mais especificamente Sociologia política, mas eu (+) dentro da sociologia (++) dentro desse curso de Sociologia Política sempre foi mais sociologia mesmo (+) E tanto no mestrado quanto no doutorado eu:: trabalhei:: questões relacionadas a::: as relações raciais né? No mestrado eu trabalhei sobre o Movimento Negro e no doutorado eu trabalhei sobre as questões das cotas né? para estudantes negros (+) Então::: no IFSC vai::: é::: eu estou trabalhando há 09 anos, um ano e pouco como substituta (+) e depois eu fiz o concurso né? como efetiva (+) já trabalhei também como professora::: do Estado né? de Santa Catarina e especializações e em outros cursos (+) Na UFSC também como::: como professora substituta (+) mas no IFSC eu estou A::: há 9 anos (+) e aqui::: eu já trabalhei é::: nos cursos integrados, cursos de graduação, Design e Licenciatura em Química, vou trabalhar na Especialização (+) já trabalhei em cursos subseqüente também (+) e no Proeja também (+)Então já tive bastante::: experiências assim (++) né? de modalidades de ensino aqui (+) E::: Mas pra falar mais sobre a questão é::: do que eu trabalho em relação com a::: aos conteúdos étnicos-raciais (++) aí é depois né?

**Mediadora** – é.

**Professora Yara-** Tá! então (+) é mais ou menos isso aí.

**Mediadora:** é::: só depois que volta para essas questões (+) Obrigada Yara!

**Trajectoria acadêmica – Professor Raul-** sou o Raul... (+) é::: a minha formação é::: Letras literatura portuguesa o bacharelado em::: é em Literatura (+) lá na; na Universidade Federal do Ouro Preto. Aí depois que eu vim pra cá fiz mestrado em Literatura na UFSC (+) e depois fiquei pro doutorado em literatura também(++) e aí em::: entrei no IFSC em 2013 (+) então eu estou a::: há cinco anos né?

**Mediadora:** É::: isso aí vai fazer seis anos agora.

**Yara-** é!

**Raul-** É:: aí eu entrei no IFSC em 2013 (+) Não trabalhei como substituto (+) já entrei direto como efetivo pelo concurso E::: mas eu já trabalhei na::: na rede Estadual de Santa Catarina (+) trabalhei na prefeitura de São José (++) is-so! também trabalhei na EaD da UFSC (+) mas eu estou na carreira docente desde dois-mil - e - seis (2006) eu acho (++) quando eu ainda fazia:: (++) quando eu comecei meu estágio lá na UFOP ainda (+) que eu comecei a trabalhar no pré-vestibular da; da Universidade (+) pela UFOP (+) aquelas turmas imensas de::: 120 alunos ((risos)) entrava com microfone e:: aquele tablado Enorme lá na frente ((risos)).

**Mediadora:** e tu é mineiro tu é de Minas?

**Professor Raul-** sou de Minas (++) E::: aí aqui no IFSC eu trabalho::: como eu gosto mais de trabalhar tarde e noite (++) e::: ali lá na nossa assessoria de português a gente tem um::: Digamos um::: déficit (++) déficit de; de professores que trabalham a noite (+) pra mim é bom (+) então eu:: mas aí eu tenho::: tentado trabalhar mais com as engenharias (+) e::: aí nisso como eu trabalho mais com a parte de comunicação nas engenharias (+) metodologia de Ensino as vezes (+) e::: nos integrados eu estou trabalhado:: mais agora com a sétima-fase (+) Porque na; na reformulação do Currículo (+) português não tinha na sétima-fase (+) agora com a reformulação tem:: português na sétima-fase (+) e::: aí a gente:: discutindo::: a ementa da sétima-fase (+) a::: a gente achou por bem colocar:: é:: “Algo assim que:: não aparecia muito bem nas outras né?

**Mediadora:** uhum!

**Raul-**e que por uma questão é:: de lei também estava faltando no nosso currículo que é o ensino das Literaturas Africanas:: (+) Indígenas né? É::: tal... Aí a gente incluiu isso(+)  
incluiu Literatura Contemporânea também e Literatura Catarinense.

**Mediadora:** que interessante! Obrigada Raul!

Inês! ((risos)).

**Trajétoria acadêmica professora Inês-** Eu sou Inês-: (++) eu sou professora de História aqui do Câmpus a minha formação (+) é toda no Paraná no Norte do Paraná fiz:: toda mi:: minha vida estudei em escola pública (+) eu fui pra Universidade Estadual de Maringá (+) fiz licenciatura em História (+) depois eu fiz uma pós-graduação em História também (+) especialização (+) e o mestrado em História na:: Universidade Estadual de Maringá (+) eu também fiz uma pós-graduação: em gestão escolar pela Unicentro e::: sempre trabalho como professora desde 2007 (+) quando me formei(+)  
durante a graduação também tive uma experiência no; no cursinho popular, no cursinho dentro da universidade e no cursinho:: voluntário que era um projeto de extensão da universidade em uma comunidade próxima (++)

E:: já trabalhei:: Sempre trabalhei com Educação básica (+) desde o Ensino Fundamental Ensino fundamental dois (+) do 6º ao 9º ano e no Ensino Médio na rede pública do Estado do Paraná (+) trabalhei em cursinho pré-vestibular por pouco tempo (+) que eu não me adaptei muito bem (+) que eu gosto mais é da educação básica (+) e:: trabalhei também com graduação na:: Educação a distância da; da Universidade Estadual de Maringá no curso de História (+) no curso de Pedagogia (++) E estou no IFSC:: há três anos (+) dois-mil e dezesseis (2016) entrei:: no IFSC e:: aqui trabalho também com Educação básica né? Que é o Ensino Médio Integrado, a pós-graduação (+) em:: Educação profissional e tecnológica e:: também na inserção:: em alguns cursos de formação inicial e continuada né::? Como os cursos Mulheres Sim! trabalhei no curso de português para estrangeiros (++) E no Proeja também (+) já trabalhei na Eja com a Educação de jovens e adultos no Paraná (+) e também no Proeja aqui no IFSC (+) Então:: tenho bastante experiência em sala de aula assim (+) gosto bastante ((risos)).

**Mediadora:** sim obrigada Inês! A Marcela que está chegando agora é:: a:: gente está ainda nas apresentações né? (++) E aí:: eu pedi para que cada um se apresentasse e falasse um pouco da trajetória acadêmica (+) trajetória escolar e profissional (+) e:: quanto tempo tem de instituição de IFSC assim (+) fala aí pra gente um pouco de quem é a Marcela- ((risos)).

**Trajétoria acadêmica professora Marcela** - então eu sou:: Marcela é:: trabalho com Artes é:: artes visuais né?(+) minha linguagem é artes visuais (+) eu estou no IFSC desde 1997 são 22 anos (+) é:: só que eu não fiquei esses 22 anos na instituição (+) é:: eu trabalhei meus quatro primeiros anos aqui (+) e:: trabalhando com::: artes no ensino médio que na época era ensino médio (+) não era curso técnico integrado (+) Nós trabalhávamos com 17 turmas (+) 24 horas era o mínimo em sala de aula a gente chegava a trabalhar as vezes 32 horas (+) em sala e::: manhã (+) tarde e noite né? mais coordenação de curso (+) e mais extensão nos horários que a gente tinha vago (+) ((todos conversam ao mesmo tempo)) E::ra bem diferente ((Conversas indistintas)) E::: atuei com::: o curso de turismo e hotelaria e a gente tinha um convênio com a Escola Sindical Sul da (CUT) (+) foi um aprendizado bastante in:::teressante: porque me aproximei das questões de::: engajamento e formação de formadores da (CUT) (+) que era muito mais forte do que (+) o que a gente trabalhava aqui dentro da instituição da antiga Escola Técnica né? porque eu:: entrei aqui era a antiga escola técnica (+) depois virou CEFET(+) e::: depois virou IFSC né? E::: Trabalhei no município antes de entrar no IFSC (+) trabalhei em colégio particular (+) Colégio Geração (+) que as primeiras turmas de:: primário

(+) que eles criaram na época eu era estagiária (+) mas a professora desaparecia da sala de aula e eu assumia as turmas sozinha (+) com 17 (+) 18 anos de idade (+) é:: depois arrumei um estágio curricular eu trabalhei dois anos na Casa da Criança no Morro do Mocotó.

**Mediadora:** sim já ouvi falar nesse morro.

**Marcela:** É! e:: Cheguei a pirar um pouco assim(+) de querer morar no morro e salvar o mundo(+) sabe? porque a gente começa a ver uma realidade bem difícil (+) então todo o meu dinheiro da bolsa convertia 100% pro:: para as crianças (+) pro projeto (+) não usava nada para mim (+) Já estava tirando a roupa do corpo assim (+) foi bem complicado com a minha família etc. (+) na época (+) Depois eu passei no concurso pra ACT na prefeitura e trabalhei como secretária na prefeitura (+) Fui (Bombril) assim na secretaria de Educação manhã e tarde (+) e a noite dava aula na Eja em Campinas (++) trabalhava 60 horas pra ganhar 600,00 (+) E nesse ano nessa loucurada toda (+) foi quando abriu o concurso aqui (+) daí:: eu consegui passar em primeiro lugar (+) né? e vim assumir o paraíso ((muitos risos)) Pra entender que eu achava aqui: o paraíso ((risos)) quando a gente (+) cheguei aqui no IFSC (+) que eu vivia uma realidade bem difícil né? de; de município (+) mas era no governo (Grando) e a gente tinha Eja e era diferente assim (+) a gente trabalhava de terça a sexta em sala de aula e segunda-feira a gente tinha a noite de formação (+) a gente estudava Vigostisky, a gente estudava:: é:: sócio histórico (+) estudava:: é:: educação mesmo(+) Era um grupo de estudo toda segunda-feira constituído pelo município assim (+) super interessante (+) E::: depois aqui dentro eu atuei como:: coordenadora de curso né? depois saí fiquei onze anos fora no::: no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional é:: que chama colaboração (+) vai primeiro (inaudível) e depois fiquei como colaboração técnica (+) e trabalhando na cidade de Laguna no centro histórico de Laguna (+) daí:: trabalhava direto com comunidade (+) com educação patrimonial direto com comunidade (+) comunidade indígena (+) comunidade ribeirinha (+) comunidade:: periférica:: né? Trabalhando com as escolas públicas (+) na ideia de patrimônio cultural mesmo (+) daí: misturava ali a questão das artes visuais né? mas principalmente (+) patrimônio cultural (++) Ahh!:: aí (+) criamos um cineclube lá na cidade pra começar a discutir:: temas etc. que existe até hoje (+)que é o cineclube Laguna (+) depois eu fiquei coordenando 28 cineclubes em cidades históricas no Brasil (+) é::: durante alguns anos (+) remotamente e as vezes visitando esses centros históricos espalhados pelo Brasil inteiro(+) e::: depois voltei pra cá (+) faz onze anos? que eu voltei pra cá? acho que mais ou menos isso (++) e aí voltei pra cá:: assumi as aulas de artes visuais (+) a:: assessoria de artes (+) ã:: Eja é:: alguma orientação de TCC no Design coisa assim (+) é::: o cineclube lhó-lhó

com o projeto de extensão (++) o núcleo de produção digital como projeto de extensão (+) é:: que mais? e aí:: na Eja é artes visuais né? A::: mais (+) o (FIC); o (FIC):: de português para estrangeiros (+) e o (finta) que é o teatro de animação (+) que eu dou aula no teatro de animação e cada ano são duas turmas né? de modalidades diferentes (+) é isso basicamente ((risos)).

**Mediadora:** Ba-si-camente ((risos)) obrigada Marcela aí pela tua contribuição (+) e agora assim (+) a gente vai partir direto para as questões mesmo relacionadas a lei né? Como eu falei pros três primeiros (risos) que a minha pesquisa vai abordar os impactos da lei 10.639 né? E:: aí eu trouxe uma questão aqui pra vocês (+) e aí eu queria que cada um de vocês falassem o que pensam né? A questão é:: Vocês conhecem a Lei 10.639? O que entendem (+) e como vêem as possibilidades de sua implementação (+) em relação ao processo de ensino pe-da-gógico que realizam aqui no IFSC? Quem quiser iniciar pode começar ((risos)).

**Yara:** Eu já iniciei primeiro né? Agora eu passo a palavra ((risos))

**Inês:** pode ser eu então (+) conheço a lei (+) eu erro o número:: dela né? **Mediadora:** ahã!

**Inês:** que é difícil decorar né? Mas eu conheço a lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história da África e história afro-brasileira (+) é::: acho a lei muito importante (+) pensando até na minha formação como historiadora e professora de história (+) eu entrei na graduação em 2003 (+) no mesmo ano da lei (+) e saí em::: terminei em dois-mil-e-seis 2006 né? Minha formatura foi em 2007 (+) é::: eu não tive na minha graduação nenhuma abordagem sobre a história da África ou afro-brasileira né?(+) a:: história que eu estudei foi uma história cronológica (+) bem baseada na história europeia (+) uma história eurocêntrica (+) e::: aí eu:: comecei a dar aula em 2007 no Estado do Paraná a:: a gente também fazia assim (+) nas reuniões pedagógicas algumas discussões sobre a lei (+) né? que fazia 04 anos que a lei existia três anos e um pouquinho (+) que eu entrei no final do ano (+) é:: aí eu fui começar a procurar material e estudar (+) e a gente não tinha material de história da África e afro-brasileira (+) a gente não tinha material(+)

**Mediadora:** isso em 2007?

**Inês:** Em 2007 e não tinha obrigatoriedade (+) tinha OBRIGATORIEDADE (+) mas ainda não estava sendo implementado na educação básica né? E material didático praticamente não existia (+) até hoje praticamente inexistente assim (+) “material de fácil acesso para os alunos da



educação básica (+) né? de sexto ao nono ano e de ensino médio (+) agora a gente tem uma produção acadêmica bem grande (+) inclusive na área de história aí:: o:: o PPC do curso de História da UEM foi reformulado em 2007 (+) o ano que eu saí (+) E aí incluíram a história da África (+) Aí eu tive mais acesso a história da África quando eu trabalhei como:: como tutora né? no curso a distância da UEM (+) aí tinha uma cadeira de História da África (+) mas se eu não me engano não sei se eram vinte ou quarenta horas (+) era:: pouco(+), um período curto né? uma carga horária baixa (+) e:: também material:: maior parte (+) material acadêmico já tinha bastante né? Acho que a principal (+) a base assim é:: o:: aquela coletânea da Unesco(+), só que também não é de fácil acesso pra aluno tanto de graduação(+), principalmente da educação básica não é fácil o acesso (+) NÃO é Fácil a leitura (+) o acesso é fácil porque tem disponível na internet (+) mas não é fácil a leitura (+) a leitura não é fácil (+) a questão da transposição didática é uma dificuldade bem grande (+) né? Aqui na; aqui no IFSC a gente tem (+) desde::? Há um ano atrás quando foram reformulados os PPCs (+) aí a unidade curricular de história criou uma::: uma unidade curricular pra história da África e afro-brasileira com 20 horas para o Ensino Médio Integrado (+) então (+) a gente cumpre a lei e consegue implementar (+) é uma carga horária pequena são apenas 20 horas (+) mas se a gente considerar a carga horária total de história aqui no técnico integrado que são 120 horas né? Em comparação com::: com outros lugares (+) com outras escolas né? e com outras experiências que eu tive (+) a gente consegue trabalhar bastante coisa assim né? em comparação com outros lugares (+) ainda não é o suficiente (+) mas a gente acaba:: articulando outras questões (+) como aqui no IFSC a gente trabalha por temas né? a história é dividida em temas (+) a gente tem o tema da diversidade cultural e o tema da África e da afro-brasileira então:: na diversidade cultural (+) a gente acaba também trazendo questões relacionadas a história afro-brasileira e na:: no tema também de terra e propriedade (+) trabalho e propriedade (+) a gente acaba também trabalhando as questões é::: étnicos-raciais quando vai falar sobre a questão da:: terra quilombola (+) né? sobre a questão da propriedade de terra no Brasil (+) Então: a:: eu considero que aqui no IFSC (+) a gente consegue trabalhar (+) até porque o PPC também (+) como ele é organizado em temas:: né? Ele não é organizado cronologicamente (+) a gente consegue inserir temas relacionados a história da África e afro-brasileira (+).

**Raul:** Uhum!

**Inês:** Então (+) eu considero que a gente consegue fazer bastante coisa (+) não é o ideal(+) porque a gente não tem a carga horária ideal né? pra história ((risos)) mas (+) considerando que é uma escola técnica (+) que as áreas das humanas geralmente são:: é::: preteridas (++) eu considero que:: a gente ainda consegue fazer umas coisas bacanas assim (+).

**Mediadora:** sim:: obrigada Inês (+) pode ser você Raul?

**Raul:** Posso (+) então é:: quando eu me formei em 2008 (+) final de 2008 (+) na; na minha Universidade tinha só uma cadeira de Literatura Africana (+) e ela se chamava Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa (+) e hoje:: eles aboliram né? Não existe mais essa nomenclatura (+).

**Mediadora:** uhum!

**Raul:** E:: era:: uma cadeira assim:: optativa (+) que era oferecida:: sei lá de três em três anos sabe? De vez em quando ela aparecia (+) lá! e aí eu dei sorte (+) antes de me formar (+) conseguir cursar essa cadeira (+) né? E eu fiz com uma professora (+) que era professora de:: de literatura portuguesa e::: pra:: é:: pro pessoal de letras a:: o encontro né? com as literaturas africanas e com esse universo de literatura (+) até a::: discutir essa literatura de::: minorias (+) sabe? Geralmente é via literatura portuguesa (+) tá? principalmente porque:: os professores é::: de literatura portuguesa que se interessam (+) sabe? pelos temas de África né? Até por conta das questões históricas (+).

**Mediadora:** ahã!

**Raul:** e aí eles geralmente sabe? Encabeçam algumas discussões (+) né? sabe? Assim(+) puxam alguma coisa de literatura indígena sabe? algumas literaturas de outras minorias (+) aí::: o meu primeiro contato foi lá (+) né? na universidade (+) e aí depois (+) eu fiz no mestrado literatura portuguesa (+) e aí meu doutorado foi:: em literaturas africanas com uma escritora moçambicana (+)

**Inês:** a Paulina Chiziane né?

**Raul:** é!

**Mediadora:** Qual o nome da escritora?

**Raul:** Paulina Chiziane (+) então assim ó:: eu digo que hoje no IFSC nós (+) a gente pode; pode implementar isso com mais facilidade ali na nossa assessoria de português (+) por conta da minha formação (+) e por conta sabe? da minha presença aqui sabe? porque senão (+) também seria difícil (+) tá? E aí é:: porque a gente ver assim:: uma falta (+) de formação dos meus colegas pra:: para trabalhar essas questões (+) né?

**Mediadora:** Uhummm!

**Raul:** Eu mesmo (+) eu só consigo trabalhar essas questões porque eu fiz um doutorado né? nessa área e tal (+) mas também se eu não fizesse (+) eu teria as dificuldades que eles tem (+) né?

**Marcela:** é!

**Mediadora:** sim.

**Raul:** Porque a gente tem esse problema das áreas né? das áreas serem muito:: as áreas de; de especificidades no mestrado e doutorado serem muito afuniladas né? E aí você acaba:: deixando várias pessoas de lado né? Então (+) aí; aí pra:: meio que::: quando houve a reformulação do currículo (+) pra gente poder suprir essa demanda da sétima fase (+) que incluía esse tema né? das literaturas de matrizes africanas e indígenas (+) a gente:: montou um GT(+), e aí eu encabecei o GT (+) que o GT ainda existe (+) e aí a gente faz algumas discussões de textos (+) sabe? eu; eu por exemplo (+) peguei todos os meus livros de literaturas africanas e doei pra assessoria (+) sabe? que ficava em casa né? coisa que eu já utilizei (+) então (+) eu trouxe pra cá (+) que a gente pode né? fazer cópia (inaudível) enfim!

**Mediadora:** e:: esse grupo que:: você cita: é só:: da tua assessoria ou outras pessoas participam?

**Raul:** Não (+) só da minha assessoria (+) E não são todos os professores né? mais o pessoal que trabalha com o integrado mesmo.

**Mediadora:** uhum.

**Raul:** tá! E:: e como é um tema específico da sétima fase (+) então (+) tem professores que querem né? que gostam mais ah! eu me interesso por esse tema(+) então participam do GT sabe? alguns vieram participar (+) porque tem interesse na sétima fase (+) mas também outros não participaram e:: também(+) não foi:: não foi:: sabe? ele foi aberto para quem quisesse (+) mas não é todo mundo que participa (++) então aí tem essas dificuldades (+) é:: por exemplo a gente já teve muita dificuldade de material né? de:: de; de conseguir material pra trabalhar com os alunos (+) ainda é uma dificuldade (+) porque geralmente:: as publicações de livros de literaturas africanas (+) elas ocorrem sempre vias de editoras portuguesas (+) tá? Então (+) por exemplo (+) a:: gente tem a maior editora hoje de Portugal que é a Caminho né? A editora Caminho (+) os; os é::: eu sempre digo os escritores africanos que conseguem se colocar no mercado ser reconhecido né? (+) inclusive em outros países (+) é quando eles publicam na Caminho (+) sabe? porque se eles não publicarem na Caminho eles vão ficar só publicando nas; nas editoras locais (+) lá em seus países (+) é:: por exemplo (+) a:: a associação dos escritores moçambicanos né? que tem em Moçambique (+) Nossa foi super importante essa associação porque eles conseguiram publicar várias coisas né? De:: de:: enfim (+) de escritores locais passaram hoje a ser reconhecidos (+) mas os que tem nome internacional como:: a Paulina Chiziane (+) Mia Couto e tal é que (+) entendeu? lançaram livros e conseguiram publicar nas editoras portuguesas tá? (+) então (+) pra gente é uma dificuldade também conseguir esses livros (+) e aí (+) a gente só consegue algumas vezes quando alguém vai pra lá né? Sabe? vai para algum desses países (+) e aí como eu tenho contato ainda bastante com a minha orientadora da UFSC a gente está sempre trocando material (+) né? ou (+) é (+) assim (+).

**Mediadora:** quem é tua orientadora na UFSC.

**Raul:** a Simone Schimit.

**Mediadora:** sim (+) e tem quanto tempo (+) mesmo de existência esse; esse GT que você criou (+) desde quando?

**Raul:** Tem::: um:: dois anos (+) a gente começou no ano passado (+) então tem um ano e meio na verdade (+).

**Inês:** foi quando implementou o:: PPC né?

**Raul:** isso!

**Mediadora:** E:: qual foi a data dessa:: reformulação que vocês citaram para as sétimas fases?

**Raul:** Acho que começou em 2018 (+).

**Inês:** é (+) começou 2018- 1 né?

**Yara:** éee!

**Inês:** esse novo né? também não estou lembrada.

**Yara:** é!

**Raul:** é (+) aí a gente formou o GT ali no início de 2018 (+) trabalhamos o ano passado inteiro e agora esse ano inteiro (++) e:: nossa comunidade nosso GT ele também é pra discutir literatura indígena e::: afro-brasileira (+) e africana e afro-brasileira mas:: a:: literatura indígena também né? mas olha só o problema (+) da::: a gente tem a legislação (+) mas também a gente não::: dificilmente aqui a literatura indígena é difícil pra gente tá? Porque::: ninguém tem formação (+) eu por exemplo (+) né? aquilo que eu falei no início ((risos)) eu só:: (+) só consigo discutir mais literatura africana porque eu tenho um doutorado nessa área (+) Mas se não né? por exemplo (+) literatura indígena eu não (+) eu conheço “Assim algum nome (+) dois (+) sabe? de literatura indígena e; e:: (++) não consigo dar uma aula com segurança assim né? Eu teria que estudar muito e tal sabe? Então::: a gente tem essa dificuldade.

**Mediadora:** é! brigada Raul! Passar a palavra agora pra Yara.

**Yara:** Então (+) é:: quando eles estavam terminando:: a graduação (+) eu já estava terminando o doutorado né? ((risos)) a gente tem:: uma diferença assim de; de idade (+) e de:: época de formação (+) assim ((risos)).

**Mediadora:** sim.

**Yara:** então (+) eu; eu fui ter uma:: na graduação (+) na minha graduação assim eu:: (+) não tive nada sobre:: praticamente sobre questão étnico-racial assim (+) até porque (+) é uma formação muito:: eurocêntrica né? a gente estuda basicamente os:: autores e:: principalmente os homens (+) né? autores (+) europeus muitos (+) né? E:: foi no mestrado e mais ainda no doutorado (+) que eu comecei (+) fiz cadeiras assim relacionadas à:: questão étnica (+) na:: na UFSC né? é:: e comecei a me dedicar mais a:: a (+) ao conhecimento do tema mesmo né? NA:: durante o mestrado eu pesquisei um pouco sobre isso porque eu entrevistei militantes do movimento negro né? As trajetórias de vidas deles assim (+) e quando eu estava falando:: fazendo o meu mestrado (+) quando eu estava terminando o mestrado (+) começou a discussão sobre cotas no Brasil assim (+) assim (+) começou mais forte (++) e aí eu fiquei muito:: é:: curiosa sobre essa discussão porque havia muita polarização (+) inclusive no ambiente acadêmico né? Das pessoas (+) ã:: e:: e foi uma polarização bem (+) bem:: intensa assim mesmo nas ciências sociais brasileira (+) Isso que me estimulou a fazer a pesquisa do doutorado e aí eu comecei a ter mais contato com:: é:: esse tema (+) né? É:: e; e o tema das relações raciais no Brasil ele sempre (+) permeou assim:: as Ciências Sociais né? Ele sempre foi um tema muito:: importante porque ele:: ah! porque a história do Brasil se a gente não:: e:: a; a questão da escravidão e do racismo:: não tem como entender o país (+) sem entender a questão racial (+) né? Não tem! E eu fui começar a entender isso melhor quando eu fiz a minha pesquisa (+) né? quando eu comecei me aprofundar nessas leituras (+) né? E:: mais especificamente aqui no IFSC (+) eu trabalho (+) mais essa questão racial:: e:: e:: racismo (+) e preconceito (+) eu trabalho mais na:: na sexta fase quando a gente trabalha desigualdade étnica né? que a sexta fase é basicamente sobre desigualdade (+) aí eu trabalho:: essa desigualdade:: racial (+) e aí:: aí trabalho um pouco da:: da questão da:: democracia racial e; e dos tipos de racismo no Brasil e etc.(+) né? mas eu procuro (+) também:: é:: além de trabalhar esses conteúdos né? como eu tenho um certo contato com:: pessoas do Movimento

Negro eu procuro (+) desde lá da época de São José (+) eu já fazia essa:: essa:: parceria né? com o pessoal do Movimento pra também (+) tentar trazer esse conhecimento mais (+) da militância e da vivência pra dentro da escola né?

**Mediadora:** Uhum!

**Yara:** então (+) eu acho que isso aí é muito legal:: porque eu acho que é uma outra visão que não é simplesmente de:: ã:: não é uma visão simplesmente acadêmica né? as:: as pessoas tem contato os alunos tem contato (+) e agora tem entrado mais alunos e alunas negras que também se posicionam em sala de aula (+) que isso aí também muda um pouco a:: nossa perspectiva como professor né? e professora (+) eu acho que muda bastante (+) porque quando eu dava aula em São José por exemplo praticamente os alunos negros que tinham e alunas praticamente não; não:: se manifestavam (+) e agora a gente está:: vivendo uma outra realidade também (+) né? QUE é a presença de alunos (+) das alunas negras aqui dentro (+) né? ã:: Além disso (+) tem:: o:: o nosso grupo de:: ação afirmativa que o Raul também faz parte (+) que a gente faz atividades sobre a questão:: é:: da diversidade (+) né? aqui no; no IFSC (+) e sem::pre né? a gente:: faz a semana da consciência negra e tudo (+) mas eu:: acabei conversando e não falei da lei né? A lei então (+) eu já:: já tinha conhecimento né? e:: também (+) assim como o:::: o Raul e a Inês já falaram (+) eu acho (+) que eu consigo trabalhar mais com a questão:: é:: da identidade negra né? com a questão negra (+) e:: e também não consigo muito ainda trabalhar com a questão (+) indígena mesmo den::tro da Sociologia (+) eu acho mais difícil também (+) né? E:: bom e atualmente (+) além de:: da:: a gente começou (+) uma atividade nesse semestre (+) eu fiz com a professora de Geografia e espero poder:: retomar essa atividade nos próximos semestres (+) que é fazer (+) essa caminhada no morro aqui atrás do IFSC (+) né? guiado pela Luciana (+) que é:: moradora do morro e é militante do movimento (+) \...\ **Mediadora:** Como é mesmo o nome do morro (+) aqui atrás?

**Yara:** é:::: aqui é:: é:: é o Maciço né? do morro da Cruz (+) mas eu não sei especificamente o nome desse aí (+) que o maciço tem vários né? [**Marcela:** São 17 comunidades [**Yara:** é!(+) o maciço.

**Yara:** E:::: então (+) eu acho que é:: uma atividade que os alunos gostaram muito (+) porque::

é uma realidade que está próxima deles (+) mas que ao mesmo tempo eles não:: não tem muito conhecimento (+) né? E::: mas eu acho que aqui no IFSC eu::: acho que (++) dar bastante pra trabalhar essas questões (+) eu acho que tem parcerias::: boas que:: a gente faz entre professores e professoras (+) acho legal assim(+) espero poder::: espero continuar.

**Mediadora:** sim (+) só em relação a essa questão que você falou que:: que existe mais uma presença de alunxs negros (+) né? [**Yara:** Uhum! **Mediadora:** Você acha que essa mudança (+) é em função das ações afirmativas que também o IFSC adota?

**Yara:** SIM! é! [**Mediadora:** é?] porque (+) antes quando eu comecei a trabalhar no IFSC não tinha:: e praticamente tinha muitos poucos alunos negros (++) então agora eu acho que poderia ter mais (+) mas eu acho que já tem:: bem Mais (+) do que quando eu comecei a trabalhar aqui (+).

**Mediadora:** ahã (+) dá até pra fazer uma outra leitura do perfil do aluno né?

**Yara:** sim (+) e:: não é só a questão do:: de terem alunos negros (+) é terem alunos negros e negras (+) que se posicionam (+) né? Que falam (+) que; que participam (+) né? que::: então (+) eu acho que isso também é uma outra::: é uma outra::: ã::: Uma outra realidade né? porque de uma certa forma eu sempre convivi com alunos negros dentro do IFSC (+) embora::: tinham turmas que não tinham nenhum (+) tinham turmas que tinha um (+) ou dois (+) mas a dificuldade do::: da discussão (+) do posicionamento (+) né? então (+) eu acho que hoje (++) está se estruturando:: uma outra realidade assim (+) e a gente como professor e professora tem que:: ã::: realmente (+) aprender a trabalhar com esses temas né? Mesmo:: pessoas que não (+) sejam da área de hu-manas porque eles acabam:: isso os alunos me contam (+) né? que os professores as vezes acabam falando (+) muita besteira na sala ((risos)) de aula ((risos)) em relação a::: políticas de ações afirmativas:: e:: etc. né?

**Mediadora:** reforçando estereótipos né?

**Yara:** SIM!



**Marcela:** É (+) tem professor nosso (+) que questiona as cotas ainda (+) né? ((conversas indistintas)). E:: esse ano é:: teve:: presença mais marcante também (+) nos ambientes que não:: são sala de aula (+) mas em bolsas de trabalho (+) que foi o primeiro ano que saiu o edital com cotas pra:: as bolsas de trabalho.

**Yara:** Ahh é!!

**Marcela:** né? para os estágios internos (+) então:: também isso já:: mudou já:: a gente já entra nos departamentos (+) e tem alunos negros trabalhando (+) com bolsa (+) e:: coisa que antes isso não era:: tão marcante assim (+) eu percebo isso também (+) que a cota no sistema de bolsas (+) desse ano (+) e:: agora vai ser pra sempre (+) já:: também trouxe:: essa questão deles entenderem (+) a própria burocracia da instituição sabe? (inaudível) não só na questão de se posicionar na sala de aula e etc. (+) mas de está imbuído já (+) da:: parte administrativa né?

**Mediadora:** sim (+) que legal!

**Marcela:** e; e; espaço acadêmico (+) e espaço administrativo eles estão (+) com bolsa de trabalho(+).

**Mediadora:** sim (+) bem legal!

**Marcela:** Nas artes né?

**Mediadora:** sim vamos pras artes!

**Marcela:** nas artes (+) é:: No PPC (+) a gente tem conhecimento da lei (+) e: é uma preocupação no grupo (+) mas (+) é:: não existe no PPC algo tão marcante (+) se você pegar a:: a gente só dá aula nas segundas e terceiras fases (+) a unidade curricular de artes hoje(++) ela é:: hoje e:: a:: muito tempo atrás ela é:: implementada assim (+) a gente tem 80 horas pra artes (+) e antigamente a gente dividia em duas linguagens que era (+) música e artes vi-suais e:: depois de 1998 pra cá (+) quando a professora Tânia começa (+) a atuar dentro da instituição (+) a gente consegue (+) é:: o:: ofertar (+) nessas 80 horas (+) na época

eram mais (+) já chegou a ser quatro fases (+) depois passou pra três (+) e agora está em duas (+) né? então:: era cento:: e tantas horas (+) passou pra::: 120h (+) agora 80 (+) né? em todo o currículo (+) a gente a cada ano vai diminuindo né? E:: a cada ano não ((risos)) não chega a ser assim (+) mas de tempos em tempos ((risos)). E:: agora a gente tem 80 horas que a gente divide em três linguagens (+) divide a turma (+) em três (+) e aí fica teatro (+) música (+) e artes visuais (+) se você olhar o PPC (+) ele não deixa eVidente a lei (+) em si (++) Ela fica::: a critério é::: do professor (+) de como que o professor vai atuar aquilo que a gente coloca de uma forma bem generalista e AMPLA porque é:: um conteúdo gigante (+) que a gente tem pra 80 horas (+) segunda e terceira fase e um encontro semanal (+) de duas aulas (+) então como a gente opta a trabalhar com::: o fazer artístico (+) com laboratórios onde eles desenvolvem (+) o fazer (+) a gente prioriza:: essa sensibilização é::: para questões básicas da:: arte sabe? coisas que estão se perdendo assim (+) essa sensibilidade manual (+) essa sensibilidade:: com as:: matérias (+) é::: da música do corpo com as artes cênicas e das artes visuais (+) né? a gente está priorizando esse tipo de coisa (+) mas na terceira fase (+) se você olhar vai ter(+), lá(+), o professor de teatro na reformulação do currículo tomou o cuidado de incluir no PPC a questão da lei (+) né? eu não me senti pronta pra colocar por; por::: porque é::: colocar pra dizer que tá e não fazer direito é pior (+) eu acredito (+) que é (penteadeira) assim (+) 'você vai:: parece que está enganando as:: as pessoas (+) né? então eu não coloquei (+) porque a gente não fez um debate com os outros professores (+) e a gente não entendia de que forma que ia atuar (+) e Música o professor R colocou (+) né? então eles conseguem colocar como forma de::: é:: de:: pesquisar autores negros na música (+) pesquisar autores negros na::: e autoras né? no teatro (+) nas artes visuais isso fica mais a critério dos professores (+) e mais na terceira fase (+) porque a gente trabalha a questão da AL-TE-RI-DADE e daí quando tu vai trabalhar a questão (+) de:: se colocar no lugar do outro (+) dos teus afetos (+) e o que te afeta na sociedade (+) né? pra falar sobre as coisas que nos acontecem (+) Daí surge SEMPRE! Sempre surge a questão do racismo (+) da exploração (+) da opressão (+) da exclusão (+) e aí::: o debate vem à tona e vem os exemplos de artistas e etc.(+) de resistência (+) e de:: periferia e; e de:: empoderamento (++) na terceira fase isso ocorre sempre(+) na segunda fase (+) só se:: a gen::te desenvolver algum proje::to (+) porque a gente define o planejamento junto com os alunos nas primeiras semanas de aulas (+) a gente não vem com o planejamento definido (+) a gente trabalha por meio de projetos (+) então ele é um frio na barriga lá no início (+) as vezes acontece (+) as vezes não acontece(+).

**Mediadora:** SIM.

**Marcela:** Mas é muito engraçado está participando disso (+) porque na semana retrasada (+) a gente está passando por um processo:: de:: questionamento da forma como a gente operacionaliza a Unidade curricular de Artes (+) por meio da chefia do departamento (+) que fez um questionamento a pró-reitoria de ensino (+) a pró-reitoria de ensino já fez essa semana agora (+) um pronunciamento de como que entende que a gente deve atuar (+) e provavelmente agora (+) a gente já fez uma reunião segunda-feira (+) e vai fazer uma reunião dia 10 (+) com a presença da chefia do departamento da direção de ensino (+) então a gente vai reformular a UC de artes (+) né? O que nós pretendemos é que (+) a gente refaça um; um pensamento do PPC inteiro (+) porque não adianta (+) a gente repensar as 80 horas de artes (+) sem repensar o PPC (+) porque (+) a forma como eles estão querendo é que a gente pegue essas 80 horas (+) e divida pelas quatro linguagens (+) então (+) daria 20, 6 porque (risos) a gente tem hoje três professores de linguagens (+) a gente não tem a dança (+) aí daria um total de 26,6 (+) pra cada linguagem (+) daí assim (risos) oi? ((risos)) né? então (+) a gente Teria um retrocesso enorme na forma como a gente atua (+) o aluno passaria pelas três obrigatoriamente (+) hoje ele não passa pelas três linguagens (+) ele pode passar só por uma (+) né? [**Raul-:** porque eles escolhem] Porque eles escolhem (+) então a pró-reitoria entende que ele tem que passar pelas três linguagens que a gente oferta (+) e se ele for passar pelas três e manter as 80 horas no currículo(+), ele vai ter só 26,6 de cada (+) né? então essa é uma discussão que eu acho que não cabe só (+) a área de artes (+) é uma discussão que passa por todas as áreas pra entender de que forma que a gente vai querer que esse aluno tenha contato com as linguagens artísticas né? E isso se passa por uma disputa (+) de carga horária (+) aquelas coisas que envolvem currículo (+) e:: então eu acredito que a gente não vai conseguir resolver isso pra ontem né? vai ser uma discussão mais ampla (+) a gente vai tensionar pra que a discussão seja mais ampla e não esteja restrita a unidade curricular de artes né? E NESSE PENSAMENTO (+) por conta disso tudo (+) que eu já vinha apontando como assessora de artes (+) a gente já sabi::a que esse questionamento um dia iria chegar (+) ia tensionar e a gente ia reformular a forma como a gente age (+) como a gente operacionaliza isso (+) Por conta da política de POCV né? do Planejamento de Cursos e Ofertas e Vagas que (+) é:: prioriza (+) é:: o ensino e invisibiliza a extensão e a pesquisa né? a gente já sabia que isso ia ocorrer [**Mediadora:** sim] Então(++), No grupo eu já falei (+) vai repensar as artes (+)

a gente tem que repensar essa lei (+) então eu falei Gente (+) a gente tem que repensar a questão africana e indígena (+) porque a gente hoje não tem isso evidente e claro (+) e a gente tem na legislação como obrigatoriedade da área de artes (+) né? então (+) já estava na pauta (+) eu acho que a tua pesquisa (+) ela vem assim no momento (+) pra nós das artes num momento perfeito assim ((risos)).

**Mediadora:** e eu fico muito feliz né? ((risos)) bastante!

**Marcela:** porque a gente vai ter que COLOCAR EX-PLI-CI-TAMENTE no PPC e de que jeito a gente vai fazer isso (+) só que assim (++) pensando que tem que tratar né? a linguagem inteira nesse; nessa carga horária (+) e mais as questões das leis (+) porque acaba caindo SEMPRE pras áreas que tem menos carga horária dentro do currículo (+) as questões (+) que são das leis (+) que vem trazendo as:: as inclusões (+) as discussões sociais e etc. (+) cai exatamente pras áreas que dentro do currículo (+) elas; elas não são privilegiadas (+) né? É sempre as áreas mais duras (+) que possuem a maior carga horária (+) ainda mais dentro:: de uma instituição de educação profissional técnica e tecnológica ((conversas indistintas)) então vai ter um debate (+) uma reflexão bem grande né?

**Mediadora:** sim (+) e eu fico feliz então (++) assim:: de poder de alguma forma contribuir pra isso (+) essa é a ideia né? de provocar reflexões (+) ainda necessárias né? relacionadas à essa temática que ainda precisa muito ser debatida (+) Então assim (+) gente temos mais duas questões aqui (+) e acho que essa alguns até já responderam (+) que está relacionada as ações que:: que vocês desenvolvem (+) aqui na instituição (+) né? Mas se vocês quiserem retomar mais alguma questão (+) que talvez não foi ainda mencionada (+) Fiquem a vontade pra comentar sobre as ações que vocês já desenvolveram ou tem desenvolvido né? sobre a temática.

**Marcela:** o mais forte na minha área é::: é o cineclube né? que a gente trabalha forte com a questão (+) a gente atua::: é::: (+++) com temas (+) com:: ciclos temáticos de filmes (+) e a gente (+) prioriza trabalhar questões que envolve::: a:: negritude (+) que envolve raça (+) que envolve::: mulher (+) que envolve::: LGBT (+) que envolve::: uma série de coisas (+) e aí é::: se a gente for pegar os cartazes nesses cinco anos de cineclube (+) dos ciclos temáticos (+) e os

filmes que a gente exibiu (+) a gente exibiu muitos filmes feitos por:: africanos (+) feitos por; por::: que tem negros como protagonistas (+) que trata da questão da escola e etc. (+) a gente trabalha muito forte isso na extensão (+) no cineclube lhó-lhó (+) inclusive nos cineclubinho (+) a gente está com o cineclubinho (+) de 15 em 15 dias (+) com a comunidade (+) casa dos girassóis e vai envolver a creche aqui também (+) e:: a gente trabalhou:: semana passada “Vidas Negras” só curtas metragens infantis que tratam de vidas negras (+) então (+) não está no CURRÍCULO formal (+) mas (+) no:: de:: PPC de curso (+) mas está currículo acadêmico (+) que a extensão faz parte de um currículo né? [**Mediadora:** sim] Então (+) é mais assim:: o mais presente é isso! Mais for-te!!

**Mediadora:** Interessante!!

**Inês:** É:: eu acho que eu já falei um pouquinho né? Acho que só:: a gente tem tentado até:: é::: a gente sempre conversa no início de semestre assim (+) já conversei até com o Raul (+) já conversei com a (E) (+) com a:: com a Yara (+) pra gente tentar também (+) fazer trabalhos mais:: interdisciplinares (+) mas a gente ainda não conseguiu fazer isso (+) mas também a gente não consegue nem se reunir né? ((risos)) a gente já falou (+) já externou várias vezes (+) mas não conseguimos (+) o que os alunos tem desenvolvido que a gente tem achado bacana é::: o professor (D) trabalhou esse semestre e acho que o (V) também já:: já pediu pra eles apresentarem seminários (+) sobre:: contribuições culturais (+) da população negra aqui em Florianópolis (+) aí os alunos tem feito bastante trabalhos bacanas assim:: e a gente também sempre fica com vontade de:: ah! temos que publicar né? Externar (+) levar pra fora isso (+) mas a gente não consegue (+) muitas vezes pela falta de tempo né? Ou de:: principalmente falta de tempo mesmo de:: organizar estas questões (+) mas (+) tem saído trabalhos muito legais (+) a; a gente ainda tem dificuldade com:: o material didático (+) né? A gente geralmente trabalha com um livro:: que é:: voltado pra::: graduação assim (+) daí para os alunos trabalharem capítulos e apresentarem (+) a gente tem uma vantagem que aqui a gente consegue fazer isso (+) ((risos)) mas (+) a gente tem dificuldade de:: assim com o livro didático (+) material didático (+) temos bastante dificuldade (+).

**Mediadora:** Que trabalho bacana né? Porque a gente está:: no Estado mais branco do país né? e:: é muito comum pensar que aqui não tem negros né? Principalmente pra gente que é:: de fora como:: eu por exemplo que sou da região Norte (+) têm-se esse discurso muito forte que::

aqui não tem negros (+) a população negra na região sul é muito invisibilizada ainda né? É como se estivéssemos na Europa brasileira (+) e nós sabemos que isso não é verdade né? (+) e sem falar também que esse discurso (+) apenas reforça o senso comum de que aqui não existem pessoas negras e tal (+) Então esse trabalho (+) é:: é muito interessante e importante né? pois contribui pra romper com esse imaginário.

**Inês:** sim, sim.

**Marcela:** aqui nós temos quilombos né? Eu trato disso com alunos.

**Mediadora:** sim (+) muito interessante! A história nos ajuda muito né? a provocar essas reflexões (+) porque esse Estado não é formado só de brancos né? E infelizmente temos esse senso comum (+) que ainda prevalece fortemente.

**Raul:** É o que se vende na verdade!

**Mediadora:** Exatamente! E eu por também ser de fora (+) eu tive muito esse pensamento (+) ainda estou me reeducando...

**Raul:** Eu::: quando:: eu estou na segunda edição da coordenação do projeto Mulheres SIM (+) né? que é um projeto de extensão também (+) e eu tento trabalhar essas questões (+) porque até lá tem uma::: uma disciplina chamada linguagens (+) na; na:: última edição (+) de que eu participei (+) eu::: quando tinha os mulheres mil né? que era ligado ao PRONATEC também (+) eu já; eu já tinha trabalhado (+) e aí eu tento trazer essas questões também (+) até porque (+) as mulheres que a gente recebe é::: tem uma parcela muito grande da turma:: que muitas são mulheres negras (+) ta? então eu; eu sempre trabalhei essas questões (+) TAMBÉM como a Yara falou né? e:: eu tinha esquecido de colocar né? eu estou no grupo de ações afirmativas (+) e aí a gente também faz um trabalho com os eventos aqui no campus né? E::: ah! E tem a (E). né? que trabalha com um grupo de escrita (+) que é também da assessoria de português (+) eu; eu não estou envolvido nesse projeto (+) é um projeto dela e da (R) (+) agora ultimamente (+) Mas elas trabalham também muito com essas questões (+) que são as questões que a Marcela falou (+) que:: com as quais ela trabalha lá no cineclub

também (+).

**Marcela:** o clube de escrita (+) a gente tem um:: uma interface (+) que a gente faz o cine escrita (+) que é:: um híbrido (+) do:: do clube de escrita com o cineclube (+) e:: e a gente trabalha (+) bastante isso assim:: até porque a gente agora está com:: é:: bolsistas negros Bem Engajados (+) e eles acabam tensionando para que o tema venha (+) cada vez mais forte assim:: pro debate sabe? (++) que é o Braima (+) a Amanda (+) né?

**Inês:** Esses dias na; na aula apresentaram:: pra apresentar (+) sobre a independência da Nigéria (+) daí eles apresentaram sobre a questão de:: (Nollywood) né?

**Marcela:** ISSO!!

**Inês:** aí eu falei pra:: Letícia da turma (+) que ela é cineclubista né?

**Marcela:** ISSO!! ((risos)).

**Inês:** aí eu falei pra ela (+) olha vocês tem que fazer uma:: um mês de:: filmes de (Nollywood) ((risos)).

**Marcela:** É:: a gente já fez:: nigerianos:: uns filmes nigerianos (+) a gente tem (+) tem exibido assim (+) bastante coisa né? bastante filme...

**Inês:** Ahã! Eu falei tem que fazer!! (Inaudível) bacana (+)

**Marcela:** ... a gente tem feito filmes de:: autoria africana (++) só que assim a gente não tem (+) a gente já tentou assim:: vamos fazer ciclos e fazer grupo de estudo (+) é:: que eles querem abarcar tudo (+) normalmente os alunos (+) que fazem parte do cineclube (+) também faz parte do clube de escrita (+) também fazem parte das olimpíadas de história (+) também fazem parte:: de não sei o que... [**Inês-**: É! ((risos))]

**Marcela:** É sempre os mesmos sabe? Os que vivem a instituição (+) então acaba não dando tempo pra tudo (+) Porque a gente vê a:: aqueles (+) que estão aqui na instituição (+) são

sempre os mesmos né?

**Inês:** é!

**Marcela:** quanto menos tempo (+) parece que mais coisas eles fazem ((risos)).

**Mediadora:** E:: você falou que agora os processos seletivos (+) que ocorrem dentro da instituição eles abriram::

**Marcela:** COTAS.

**Mediadora:** cotas né? abriram pra incluir:: [**Inês:** cotas raciais?]

**Marcela:** Cotas raciais (+) você tem que incluir::

**Mediadora:** pois é (+) muito interessante né? [**Inês:** Uhummm!] Poderia comentar um pouco mais a respeito desse processo?

**Marcela:** Então:: eu tenho alguns projetos né? A gente tem:: é:: a coordenadoria (+) e a gente tem duas bolsas (+) de coordenadoria de atividades artísticas (+) a gente tem a::::: o (MPD) (+) a gente tem a orquestra (+) a::: o coral (+) que são bolsas da instituição (+) de estágio interno e::: eles todos vieram com cotas de:: preto:: pardo e:::: [**Mediadora:** e indígena (+) o PPI né?

**Marcela:** Isso! (++) E aí a gente teve que priorizar (+) teve empate ali (+) e aí (++) tem que priorizar e foi; foi super legal (+) e eu saí avisando (+).

**Mediadora:** E desde quando existe esse processo mesmo?

**Marcela:** Esse ano (+) já tinha que ter antes (+) mas foi implementado esse ano (+) já tinha antes (+) mas ainda não era implementado (+) Aí esse ano (+) foi o primeiro ano a ser implementado(+) ((toque na mesa)) eu saí avisando parecia uma louca ((risos)) avisei o



grêmio (+) avisei de sala em sala (+) falava gente ohh!! ((palmas)) Eu via grupos de alunos negros reunidos falava Hei! Vai abrir vaga ((risos)) fiquem ligados no edital (+) saí avisando to:::do mundo (+) pra ficar antenado porque::: essas coisas não são tão divulgadas assim né? E até por que tem alguns professores de projetos que já tem bolsistas (+) meio que cativos assim (++)).

**Raul:** Uhummm!

**Marcela:** A inclusão da cota (+) ela:: foi meio que::: arg!! Sabe? Ela não veio tranquila (+).

**Mediadora:** Foi uma iniciativa::\ [**Marcela:** Foi a Lei mesmo e o Ministério Público dizendo FAÇA né?]

**Mediadora:** Ah tá!! ((risos)).

**Marcela:** Vem a lei (+) e aí tem::: que cumprir (+) porque senão vai responder::: é::: por que (+) que não está fazendo (+) e o grupo de::: teve visitando a instituição (+) é::: o movimento::: como é que chama? O::: movimento negro aqui em Santa Catarina (+) tem uma sigla::

**Mediadora:** é o MNU? que eles falam né?

**Marcela:** É (+) eu acho que::: eles visitaram a reitoria e visitaram o campus (+) pra saber quais as políticas (+) o que estava sendo feito etc. (+) houve um tensionamento social também dentro da instituição (+) entendeu? Nada vem de Graça!

**Mediadora:** Exatamente!

**Marcela:** ((muitos risos)).

**Mediadora:** Inclusive a própria lei né? (+) Ela é fruto de toda uma luta:::

**Marcela:** SIM (+) nós todos que temos é::: legislação específica dentro da LDB (+) não veio nunca de graça né? agora com as perdas de vagas que a gente está tendo com as

aposentadorias (+) e vem as disputas aí de:: de contrata que tipo de professor? (+) a gente fala (+) se a gente perde alguém da educação física (+) perde alguém das artes (+) perde alguém das humanas hoje (+) pra recuperar essa vaga ((respiração ofegante)) tão cedo não se vai conseguir (+) talvez nunca mais (+) agora uma vaga que se perde agora (+) que se deixa de contratar de matemática (+) de biologia (+) química (+) que são áreas consolidadas que nunca sofreram ameaças dentro do currículo (+) mais adiante a gente consegue recuperar (+) independente do governo que esteja (+) **Raul:** uhum!] então esses tensionamentos políticos (+) a gente parece que internamente (+) houve um::: está havendo um processo de alienação histórica (+) entendeu? as pessoas daí (+) não estão entendendo (+) acham que é:: disputa (+) como se não houvesse uma hierarquização (+) dentro dos processos e das áreas (+).

**Raul:** Concordo!

**Marcela:** Parece que isso está sendo invisibilizado e daí vira assim (+) lá vem o povo (+) periférico se vitimizando sabe? A gente anda sentindo isso na PELE assim:: e:: aí (+) isso se passa pelas legislações todas (+) você vai falar ahh! Não agora eu tenho 26 (+) e ainda vou ter que tra:: tratar isso? Eu tenho gente na área que vai dizer (+) sim (+) e aí? Vou dar só 26 (+) Isso aqui vai ficar só pro tema (+) Arte? E aí eu vou dizer sim (+) então tá? Então (+) a gente vai priorizar (+) vai ter arte africana e indígena pra todos (+) e o resto a gente vai esquecer (+) esqueceram a vida inteira da arte africana e indígena entendeu? Então (+) a gente esquece e prioriza isso (+) se tiver tão pouca carga assim:: como estou vislumbrando ((risos)). Né? ((risos)).

**Mediadora:** Tá gente (+) pra finalizar temos aqui a última questão né? Mais pra vocês dizerem assim (+) quais são os avanços (+) os limites (+) e os desafios de construção de uma educação antirracista? Na; na percepção de vocês (+) né? quais são os principais desafios né? que vocês trazem (+) já com todas essas experiências (+) né? E:: por que (+) que::: a gente ainda tem Uma certa dificuldade mesmo de:: de fazer essas práticas na escola né? Quem gostaria (+) de iniciar? ((risos)).

**Marcela:** Na minha área o desa::fio é o desenvolvimento de material pedagógico (+) pesquisas (+) realizar pesquisa e material pedagógico ou:: é:: consolidado (+) que tenha

referências assim (+) sabe? da gente fazer (+) um mapeamento de publicações (+) mapeamento de artistas (+) mapeamento de países (+) etc. o:: ESTUDO da África mesmo né? Isso:: é um desafio.

**Mediadora:** Então (+) a maior dificuldade está relacionada a questão do material didático é?

**Marcela:** MA-TE-RIAL (+) acredito que; que a gente vai ter dificuldade de encontrar:: já se tem (+) eu; eu com:: compro bastante coisa (+) faço a leitura (+) mas é um processo muito individual (+) o desafio é que isto seja um processo COLETIVO (+) e aí:: dentro das áreas (+) das artes (+) né? e aí:: as; as:: e aí dentro das:: áreas das artes (+) as linguagens (+) e aí fica dois professores de música (+) dois de:: de:: artes visuais (+) e um:: de teatro (+) e:: coitado do de teatro né? porque é praticamente ter que fazer uma pesquisa:: vai ter que:: e AÍ:: a minha ideia é constituir grupos de trabalho como:: o português já fez (+) como:: é:: as humanas fizeram (+) pra gente tentar superar:: essas dificuldades (+) porque:: essa carreira solo (+) é que:: é a principal dificuldade (+) é a material né? ((conversas indistintas)).

**Mediadora:** sim (+) obrigada Marcela!

**Inês:** eu; eu:: eu percebo que a maior dificuldade não ESTÁ entre nós que estamos aqui (+) ((risos)) eu acho que nós:: que estamos aqui (+) né? nós da; da área de linguagem e das áreas de humanas (+) somos o que temos feito alguma coisa (+) pra implementar a Lei (+) porque a lei também ela não; não é específica para:: ela diz que (+) todas as disciplinas (+) todas as:: ela é; é meio que:: transversal:: [ **Yara-:** SIM] (+) não sei se essa palavra (+) ainda é utilizada (+) a lei não é PARA a disciplina de história (+) para a disciplina de sociologia (+) ou pra geografia (+) a lei é:: pra a educação.

**Todxs:** Uhummm!

**Inês:** a EDUCAÇÃO (+) então (+) a escola tem que implementar:: o estudo da história e da cultura afro-brasileira (+) você pode fazer isso em todas as unidades curriculares (+) e pra mim o maior desafio (+) é con-ven-cer as outras áreas (+) de que isso:: é importante (+) porque (+) a gente escuta dentro da instituição (+) como eu falei (+) estamos dentro de uma

instituição técnica (+) mas não é só dentro da instituição técnica (+) isso acontece na educação (+) como um::: todo (+) na época eu trabalhei no período que a lei estava sendo implementada no Estado do Paraná (+) e:: a semana de consciência negra (+) quem tem que organizar (+) é o professor de história (+) ou da; de português ou das artes (+) né? Porque na educação fundamental não tem sociologia.

**Yara:** é! não tem sociologia.

**Inês:** e a escola NÃO assume isso como algo importante (+) recentemente aqui na nossa escola teve um professor de uma área técnica que falou (+) pros alunos que eles estavam saindo da aula dele pra ir:: pra aula de historinha (++) que era uma aula de história na sétima fase (+) que é o:: tema da:: história da África e da cultura afro-brasileira (+) Então (+) eu acho que os nossos maiores desafios (+) não sei (+) se ele se referiu especificamente (+) a história da África e da afro-brasileira (+) não sei (+) se ele sabia que os alunos estavam estudando isso (+) mas eles já:: né? Já::: olham para estas disciplinas como:: algo inferior (+) desnecessário (+) e:: ainda pra história da África (+) e afro-brasileira (+) menos ainda (+) né? Ahh!! Vamos (+) tem que ficar com esse mimimi (+) essa:: essa coisa (+) e nesse contexto que a gente está vivendo (+) a gente vai ter mais dificuldade ainda (+) de implementar (+) essa questão de trazer a::: as cotas:: raciais pra:: para o estágio aqui (+) eu não sabia (+) achei IMPORTANTÍSSIMO no momento (+) em que a gente está correndo o risco de perder né? é importante que a gente ganhou alguma coisa (risos) (+) mas (+) eu acho que:: a:: maior dificuldade é:: CONVENCER a instituição (+) de que isso não é uma lei que tem que ser implementada na história (+) na sociologia (+) SÓ na história (+) SÓ na sociologia (+) só nas artes e:: nas linguagens (+) é a escola tem que assumir isso (+) como::: algo que faz parte da história brasileira né? não dá pra entender (+) a formação do Brasil (+) sem entender as contribuições dessas:: das; da:: África e dos povos que foram trazidos pra cá (+) então(+) eu acho que o maior desafio é esse (+) no meu ponto de vista (+) o maior desafio é esse.

**Mediadora:** é:: muito bem lembrado Inês (+) que:: essa lei (+) ela alterou:: a LDB né? E se você (+) não implementa essas ações (+) é como se você também não estivesse cumprin::do (+) a própria lei de diretrizes e bases né?

**Inês:** SIM! Sim.

**Mediadora:** e realmente (+) a gente sofre com essa sobrecarga né? (+) como se realmente nós fôssemos os únicos responsáveis por cumprir a lei (+) parece que está ESCRITO que por sermos das humanas (+) ou da área da linguagem (+) somos os principais responsáveis por implementar a lei.

**Todos:** SIM (+) sim.

**Marcela:** ahã! a cobrança É em cima de nós.

**Mediadora:** é (+) em cima da gente (+) [**Inês:** daí é como se a gente tivesse fazendo o papel de toda a instituição né? E aí beleza está lá no PPC de história\ [**Marcela:** então está resolvido] ((risos)).

**Raul:** Eu acho isso também (+) sabe? que a; a:: gente tem (+) eu penso que temos duas dificuldades né? tem uma:: que está dentro dessa dificuldade MAIOR que é:: né? é; é::: essa:: achar que:: são os professores das áreas de humanas que tem que:: né? ensinar essas coisas (+) essas questões (+) e outra coisa (+) é; é também assim:: mesmo entre::: se vocês pegam aí (+) né? nas; nas artes ou na::: na assessoria de humanas (+) eu lá na de português (+) a gente vai ver que:: não são todos (+) os professores que também estão interessados não é?

**Inês:** sim.

**Raul:** né? eu sinto essa dificuldade (+) eu acho que:: da mesma forma também que eles não estão interessados pelas questões étnico-raciais (+) eles também não estão interessados (+) por gênero (+) sabe? ou (+) discutir sexualidade (+) sabe? ou outros temas que (+) são transversais e que permeiam né? as questões étnico-raciais (+) Então eu acho assim (+) por exemplo (+) que as vezes a gente fica:: até meio manjado né? ((risos)) por falar tanto de gênero né? (+) sabe? Por falar tanto de raça e tal (+) porque eles não; não:: os:: os outros não estão interessados nessas questões (+) E aí saindo das nossas áreas né? onde já existe esse problema (+) a gente tem também (+) o que a Inês falou né? das áreas técnicas (+) já aconteceu MUITO comigo (+) por exemplo (+) ahh! eu dou uma aula sabe? é::: sobre gênero e raça (+) ou discutindo literatura de alguma forma (+) e aí depois:: eu fico sabendo (+) sabe? de um professor da área técnica que vem numa aula e fala uma bobagem, (+) entendeu? Então (+) a gente faz o nosso papel aqui (+) e vem outro professor aqui do lado [**Marcela:** Desconstrói] (+) na sequência e desconstrói tudo (+) o que a gente falou(+). ou reafirma::

estereótipo sabe? Reafirma:: lugares de opressão (+) essas coisas (+++) e aí é muito complicado (+) já:: aconteceu várias vezes comigo sabe? Ainda mais eu que tenho experiência no:: em curso superior nas ENGENHARIAS aqui (+++) Ahh! Eu não falei (+) mas acho que é importante falar.

**Mediadora:** Isso!

**Raul:** é (+) porque já está no finalzinho né?

**Mediadora:** ahã!

**Raul:** Uma coisa que eu me esqueci (+) nas engenharias (+) como eu dou aula de comunicação e eu tenho que trabalhar:: textos (+) da área acadêmica (+) resumo (+) resenha e tal (+) e a gente geralmente precisa de um tema né? pra trabalhar isso(+) como eu não:: enfim (+) eu não vou levar tema de área técnica que eu não sou engenheiro ((risos)) Aí tá! Eu trago:: um tema que permeia todo mundo (+) e eu gosto de trabalhar muito (+) a questão do gênero (+) na:: nas engenharias (+) e aí geralmente é; é:: uma; uma::

**Mediadora:** que interessante (risos).

**Todxs:** ((risos)).

**Raul:** A:: o pessoal da engenharia civil (+) geralmente aceita mais (+) que tem mais mulheres na turma (+) a sala é mais misturada (+) agora na engenharia elétrica (+) eles aceitam menos (+) porque tem mais homens (+) ((risos)) e aí sempre (+) vem aquela discussão:: ahh tá! Ou traz aqueles montes de ESTEREÓTIPOS sabe? por exemplo (+) ahh! aqui tem mais homens (+) as vezes eu pergunto (+) ahh e porquê? (+) que tem mais homens na sala né? é:: nessa sala específica (+) aí eles falam ahh (+) é porque os homens tem mais força (+) não é professor? os homens tem mais força! ((risos)) então (+) nessas engenharias (+) eles falam isso (+) essas coisas...

**Todxs:** ((Muitos risos)).

**Raul:** Aí eu trago o vídeo do; do:: CREA (+) o CONFEA na verdade (+) que é o órgão nacional (+) que é o conselho nacional das engenharias (+) eles tem um vídeo do; do:: do GT

(+) que foi criado da equidade de gênero (+) e eu trago o GT pra gente discutir (+) aí nessa coisa de discutir gênero nas engenharias (+) eu puxo pra questão étnico-racial também (+) aí falo da lei (+) falo das cotas né? Falo:: né? Enfim! Que eles estão em uma instituição pública (+) então né? É uma discussão pública (+) que eles tem que saber (+) [**Mediadora:** exatamente!] e tem que discutir (+) aí a gente traz:: tudo (+) e:: e aí a gente ver sabe? O QUANTO:: a:: essas:: áreas técnicas (+) entendeu? E aí (+) discutindo isso nas áreas técnicas os alunos (+) por exemplo (+) ah depois os:: alunos vão e apresentam o PI (+) aí no dia da apresentação do PI (+) vai outro professor e faz uma piada (+) sabe? Por exemplo (+) já teve grupos:: assim(+) Eu lá:: na banca e aí tinha um grupo só de meninas apresentando (+) aí elas foram fazer:: uma vez na engenharia civil teve isso (+) aí elas foram fazer:: um teste (+) e aí o teste:: era um teste de compressão (+) eu não lembro que teste que era (+) de um:: negócio de coisa de concreto ((risos)) e aí:: o teste delas deu errado e tal (+) e elas apresentaram um videozinho tipo um making-of assim (+) de:: uma delas pegando um negócio que era muito pesado (+) e ela deixou o:: o negócio lá (+) o:: esqueci o nome (+) é tipo um protótipo (+) de concreto cair no chão (+) aí ele se despedaçou (+) quebrou um pedaço assim (+) e aí depois o professor na hora de falar (+) disso (+) que elas falaram (+) que isso foi um erro (+) que foi um desafio (+) que foi né? que elas tiveram que fazer (+) outro negócio (+) com:: a mesma quantidade do; do:: dos materiais que eles tinham utilizado (+) e aí levou mais tempo e não sei o que (+) foram palavras justificadas (+) aí o professor:: fez uma piada (+) e falou que:: Ahh! mais isso aí também né? não tem um homem no grupo(+) sabe? Entende? Aí (+) daí a gente faz; a gente faz to::da uma discussão (+) sabe? Lá no INÍCIO e tal (+) não sei o que (+) e depois vai outras pessoas (inaudível) entendeu? E Nessa discussão também de gênero (+) que eu acho que está muito associado né?

**Mediadora:** Sim!

**Raul:** com a discussão também de:: porque aí a turma pergunta: que eu também faço pra eles (+) que é:: tá? E por que (+) que essa sala aqui só tem gente branca? Só tem gente branca nessa sala (+) né? E aí a gente começa a entrar também nessas questões (+) porque a universidade (+) além de tudo né? Ela é sexista (+) mas também ela é branca (+) né?

**Mediadora:** Exatamente! (+) que bacana ouvir isso né? porque a gente sabe que é um desafio trabalhar esses temas né? que são temas muito delicados né? não é todo mundo que quer::

abordar isso (+) [**Raul:** Uhummm] porque realmente você tem que ter muita coragem também né? pra iniciar esses temas na sala (+) eu também sou professora né? E eu tento sempre colocar isso:: né? nas minhas práticas (+) e nos meus trabalhos (+) mas eu sinto também que apesar:: de todos os desafios que nós temos (+) e que enfrentamos diariamente na sala de aula (+) a gente acaba também plantando sementinhas né? [**Raul:** Uhum] A gente provoca algumas reações assim::: Apesar que é uma maioria né? que não é realmente fácil entrar nessas turmas majoritariamente de homens né? Com esse senso comum arraigado né? Mas a gente (+) ainda assim (+) a gente ainda consegue né? Com todo um sistema contra:: porque (+) principalmente nessa escola né? que Eu também já passei por aqui e:: sei que existe essa super va-lo-ri-za-ção das EXATAS né? Ah e você vai ter aula de sociologia (+) vai ter aula de relações humanas (+) é como se::: essas disciplinas não fossem importantes (+) pra que que você vai estudar isso né? é bem complicado... Eu vivenciei um pouco disso (+) né? E aí vocês relatando também (+) eu lembro um pouco das minhas experiências que eu tive né? ((risos)). Que não foram fáceis (+) mas eu acho que também eu consegui plantar alguma coisa ((risos)). Yara- você aí para a gente fechar.

**Yara:** Então:: eu acho que:: assim como todo mundo já falou né? Eu acho que::: a gente faz::: assim (+) o que é possível né? e ATÉ mais assim (+) eu acho que a gente consegue (+) levar bastante essa discussão e:: apesar da; de; da escola ser::: técnica e tudo e ter esse viés (+) eu acho que os alunos (+) pelo menos o do integrado:: eles são mu:::ito abertos a essas discussões (+) os nossos alunos gostam (+) de; de:: de falar sobre isso (+) né? E eles (+) eu acho que eles:: são:: muito mais parceiros (+) nesse sentido né? (++) Mas::: o que eu acho problemático (+) assim:: eu gostei de tu falar de:: uma educação antirracista (+) porque só (+) o fato de a gente ensinar::: história e arte e; e; e::: né? a língua portuguesa (+) e; e; e; autores e racismo e coisa (++) a gente FORMAR uma pessoa antirracista é muito mais do que isso né? E aí está também na representatividade (+) então assim:: a gente está discutindo sobre esse tema (+) não tem nenhuma pessoa negra AQUI:: né?

**Mediadora:** Uhum!

**Yara:** Então (+) eu acho que enquanto (+) TEM que mudar essa questão da representatividade (+) claro! e isso não depende::: (+) da gente né? mas depende de muitos



outros fatores (+) e ESSE é um dos:: dos motivos que eu trago (+) que eu trago as pessoas do movimento negro (+) porque:: pra eles poderem falar e:: eu não vou estar sempre falando pelos outros né? Só que:: claro (+) eu também não vou me:: não vou::: deixar de falar sobre esse tema (+) e se eu não posso fazer essa; essa troca com eles e tudo (+) eu falo né? obviamente (+) mas eu acho que essa questão da representatividade Ela é muito importante né? E; e::: e mesmo que ela não seja ã:: tão grande quanto a gente imagina (+) mas se o professor ele vai fazer uma piada (+) racista homofóbica (+) e ele ver que; que a turma:: a turma se posiciona (+) ELE VAI::

**Inês:** pensar duas vezes.

**Yara:** Pensar duas vezes (+) entendeu? E:: é isso (+) os:: nossos alunos hoje em dia (+) o que muitas vezes (+) as vezes (+) os professores até reclamam no conselho de classe (+) é::: eu já vi reclamar (+) ai aquela aluna fala muito palavrão né? (+) A-LUNA porque se fosse um guri não tinha problema (+) é:: é que os alunos não ficam mais QUIETOS (+).

**Raul:** Uhum!

**Yara:** de:: várias (+) assim (+) FORMAS é::: é eles e elas é::: vamos dizer assim (+) eles respondem na altura (+) se um professor fizer uma piada (+) claro que não são todos (+) não é em todas as turmas (+) mas isso tem acontecido assim (+) e as meninas mesmo elas reclamam:: (+) agora também puxando uma coisa pra questão do gênero (+) que tem meninas que ficam com fama de chatas e de::: e de não sei o que de nervosa (+) não sei o que (+) porque elas não aceitam as coisas na sala de aula (+) entendeu? não aceitam piadinha toda hora (+) e essas coisas né? E::: e assim (+) Eu acho que essa questão de::: ê::: RACIAL é muito importante (+) especialmente juntando com a questão da raça porque (+) se você ver hoje em dia as mulheres brancas (+) são maioria nos cursos superiores do Brasil (+) mas se::: você ver as mulheres negras (+) então a maioria das mulheres que estão hoje nos cursos superiores são brancas (+) então assim (+) existe um apartheid ainda:: MUITO assim (+) SÉRIO entre:: né? entre::: homens (+) entre mulheres (+) entre homens negros (+) e homens brancos (+) mulheres brancas (+) e mulheres negras:: (+) É::: é a nossa sociedade ainda (+) assim né? Então (+) e::: assim (+) eu acho que tinha que ter uma formação para os professores (+) sabe? uma BOA formação (+) pra eles verem:: porque tem até professores da área técnica

um ou outro que tem essa::: sensibilidade (+) mas tem uns:: que::: né?

**Todxs:** ((muitos risos)).

**Raul:** um (+) ou outro.

**Inês:** é (+) um ou outro (+) mas geralmente eles acham também que é a área (+) são sensíveis (+) mas também não precisa falar na minha aula ((risos)).

**Yara:** É::

**Inês:** ((risos) teve até uma experiência (+) uma aluna (+) uma professora no conselho de classe que estava falando (+) que foram para uma visita técnica (+) E a aluna negra do cabelo black tinha que colocar \ **Raul:** Eu lembro!] **Yara:** eu já ouvi falar ((risos)).

**Raul:** Eu estava nesse conselho (+) eu estava:::

**Yara:** sim!

**Inês:** (risos) aí ela falava assim:: Porque agora a gente tem que cuidar de tudo que a gente vai falar (+) porque eu falei pra ela que ela tinha que:: colocar capacete (+) mas não dava pra colocar capacete porque o cabelo:: dela:: era black (+) então (+) a professora se sentindo mal (+) porque ela não podia:: sei lá (+) dar uma bronca na aluna (+) acho que ela falou para a aluna não tem? o professor falou para a aluna (+) TEM que prender esse cabelo (+) e a aluna falou não vou prender meu cabelo (+) porque o cabelo dela era black (+).

**Mediadora:** uhum!

**Inês:** então (+) os alunos (+) eles:: quando os alunos::: \ **Raul:** o professor falou pra ela que ela tinha que cortar:: porque ela não poderia trabalhar (+) que ela não iria conseguir entrar no mercado de trabalho (+) com aquele cabelo porque não tem (inaudível) que se adequa aquele tipo de formato de cabelo] (+) Daí:: a professora estava assim (+) achando um absurdo

((risos)) e aí (inaudível) é::: mas aí o aluno tem que se posicionar porquê na verdade a; a instituição ou; ou:: o mercado (+) enfim (+) tem que saber que tem mulheres negras que tem cabelos black (+) então o capacete também tem que se adaptar:: \ [**Marcela:** Capacete tem que ser maior (+) PORQUE as pessoas também devem estar nesses lugares::: né?

**Raul:** mas nem roupa (+) gente!! (+) as; as engenheiras reclamam:: elas não conseguem roupa elas::: sabe? é::: é aquela mesma roupa quadrada aquele mesmo::: macacão(+) NÃO TEM NADA (+).

**Mediadora:** sim:: mas essa questão do capacete também (+) já existem aquelas toucas pra natação né? pras pessoas com cabelo afro (+) Então:: o mercado se adequou né? \ [**Marcela:** Ah porque antes não tinha né?] ISSO (+) antes não tinha (+) mas agora o mercado já está vendo (+) também esse outro público né?

**Yara:** o problema não é o mercado (+) o problema é a cabeça das pessoas que:::

**Todxs:** ((risos)).

**Yara:** que acham que o MERCADO nunca vai se adequar ((todos falando ao mesmo tempo)) ((conversas indistintas)).

**Marcela:** .... eles acham que não devem né? [... **Inês:** é!] ... eles querem que (RASPEM) o cabelo.

**Raul:** é!

**Inês:** ... é que a questão também é assim (+) NÃO era o lugar dela (+) \ [**Yara:** SIM! é!] Esse lugar não era o lugar dela (+) principalmente para mulheres negras (+) COMO que uma mulher negra quer ser engenheira?

**Yara:** É!

**Inês:** então a discussão é essa (+) agora as mulheres negras são engenheiras então precisa (+)

ADEQUAR \ [Yara: SIM] as questões a isso né? e a discussão era mais ou menos nessa perspectiva (inaudível).

**Mediadora:** é; é exatamente isso.

**Raul:** mas a aluna não ficou quieta né? ((risos)).

**Inês:** NÃO ficou quieta (+) e isso que é interessante né? por isso que eles tem que ficar aqui dentro (++) por isso que a lei de cotas mesmo foi importante né?

**Mediadora:** é:: e talvez esse professor foi (+) também repensar essa atitude que ele teve né?

**Inês:** SIM (+) Isso! Ele vai ter que repensar (+) exatamente.

**Yara:** eu acho engraçado que enquanto pra gente (+) essas coisas são CONTEÚDOS (+) enquanto pra gente essas coisas são conteúdos (+) pra esses professores (+) elas são o; o comentário::: o comentário::: vamos dizer assim::: que não É técnico (+) assim \ [Marcela: é!] AS disciplinas deles são técnicas (+) né? Aí (+) quando eles vão falar sobre outros assuntos (+) eles vão falar::: aí tipo::: teve uma turma que eu:: não lembro mais qual era a turma (+) sei que eles estavam em uma aula de laboratório e o professor começou a falar mal das cotas (+) e dizer ai! Isso aí não serve (+) serve só pra atrapalhar e aí a turma se revoltou e:: e começou a contrapor o argumento (+) então (+) por exemplo o que pra NÓS é conteúdo e a gente trabalha de uma maneira (+) científica e teórica (+) eles FALAM eles trabalham no senso comum né? ((conversas indistintas)) falando a opinião DELES.

**Inês:** e daí eles tem autoridade pra falar assim (+) AH! então agora vamos cortar o assunto que a gente vai falar de matéria.

**Yara:** Ah É! É! ((todos falam ao mesmo tempo (+) incompreensível)).

**Marcela:** como se isso não fosse matéria.

**Todxs:** É::! ((risos)).

**Marcela:** é:: bah! Me fugiu um negócio.

**Mediadora:** é gente são muitas situações (+) alguém quer comentar mais alguma coisa? Fazer um comentário final?

**Marcela:** a questão da formação (+) da nossa formação institucional (+) ela está muito focada que a gente ver pelo Cerfead e as questões que estão colocando como cursos (+) estão muito focadas na gestão:: na gestão pública e etc. \ **[Inês: é!]** a gente acabou de fazer agora a avaliação:: institucional (+) e está aberta (+) prorrogaram vocês viram?

**Inês:** sim eu vi (+) eu vi.

**Marcela:** hoje eu respondi (+) e::: a questão de::: a questão de cursos pra nossa preparação é muito voltada para a questão é::: de gestão mesmo (+) administração (+) EU não tenho interesse (+) em::: gestão (+) mas se TIVESSE um curso (+) que tratasse questão de gênero (+) diversidade (+) que tratasse a questão::: de atualização dos meus conteúdos (+) ((todos falam ao mesmo tempo)) (+) incompreensível)) NA MINHA ÁREA \ **[Raul: ahã::]** entendeu? nós estaríamos::é:: realizando (+) né?

**Todxs:** SIM!

**Marcela:** mas a gente percebe que:: não é:: (+) ESSE não é o foco institucional.

**Inês:** não.

**Marcela:** é como se a gente tivesse trabalhando pra GERIR a instituição (+) e o pedagógico que seria o mais importante pra fazer a GESTÃO da qualidade da instituição (+) pra mim (+) é a parte do pedagógico como básica (+) não é foco (+) o foco está é:: na licitação (+) é:: cursos pra gente aprender a fazer licitação (+) orçamento (+) gestão entendeu?

**Mediadora:** uhum!

**Marcela:** então o foco institucional está muito ainda (+) em como fazer essa estrutura FÍSICA (+) OTIMIZAR (+) né? os recursos financeiros (+).

**Raul:** é uma coisa como se fosse uma empresa né?

**Marcela:** É! Como empresa mesmo (+) é essa a sensação que eu tenho quando a gente ver os cursos que estão sendo lançados e etc. (+) que eu olho direto e não vejo ai gente! Nenhum curso legal (+) que eu me interessaria (+) agora se lançasse “AMANHÃ já um curso de:: que tratasse das questões de conteúdo (+) mesmo (+) da gente se ATUALIZAR nas questões polêmicas que estão aí da sociedade (+) sabe? (++) eu tenho certeza que ia bombar (+) que as pessoas iriam procurar (+) OS professores mesmos EDUCADOR: aquele que está aqui com a ideia de E-DU-CA-ÇÃO (+) ele procuraria essa:: que falta (+) a gente não tem [Inês: a escola não tem um dia de planejamento assim (+) né?].

**Raul:** Mas assim também oh (+) nos MOMENTOS sabe? Que a gente teve um tempo pra fazer isso (+) e pra se dedicar a essas questões pedagógicas (+) eles não se dedicam (+) já viu por exemplo:: é::: no início do semestre (+) quando a gente tem aquelas formações (+) e tal?

**Marela:** é esvaziado né?

**Raul:** É! NÃO (+) e a última ainda esteve melhor (+) né? que foi apresentado os cursos (+) aquelas coisas todas::

**Yara:** ahã::

**Raul:** MAS (+) as anteriores (+) é::: assim (+) a gente não discutia nada pedagógico (+)

**Inês:** é isso que eu ia dizer (+) a:: a questão do nosso planejamento não é voltado para planejamento ((todos conversam ao mesmo tempo(+)) incompreensível)).

**Marcela:** ... é a política interna (+) é discutido a própria política interna...

**Todxs:** éeeee!! ((todos falando ao mesmo tempo inaudível))

**Raul:** ... aqueles (organogramas) né? ah o fluxo é mesmo assim não sei o que (+)

**Inês:** é! A gente não tem formação (+)

**Raul:** mas aquilo ali (+) a gente não discutia nada de pedagógico (+) fala ah não tem momento (+) tá... tem vários momentos que os professores estão todos reunidos (+) né?

**Yara:** Isso!

**Raul:** poderia fazer grupos né? por áreas ou \ [**Yara-:** SIM podia fazer por áreas ou por temas

\ [**Marcela:** até porque isso acaba provocando a gente se organizar de uma outra forma né?

**Inês:** sim!

**Raul:** ... não sei sabe? e isso nunca aconteceu (+)

**Marcela:** e agora até a própria criação dos GTs internamente (+) agora você tem que comprovar e JUSTIFICAR o porquê que você está criando tal GT (+) não basta ser por uma zona de interesse (+) de aprofundamento teórico etc. \ [**Inês:** não!] Tem que ser operacional e funcional \ [**Yara:** ah É?

**Marcela:** é (+) a gente sofreu pra poder montar o GT de reforma do ensino médio (+) que não pode NEM ser com o VIÉS (+) é::: político de empoderamento (+) tem que ser no nível acadêmico pronto (+) então a questão de mobilização de movimento social e etc. que poderia estar em conjunto com a gente (+) não PODE (+) entendeu? Então A; a gente já está vivendo censura (+) inclusive (+) do que PENSAR (+) do que AGIR (+) do que ESTUDAR (+) sabe? ((conversas indistintas)).

**Mediadora:** ahã muito triste tudo isso né?(+) Tá gente (+) então assim (+) eu agradeço profundamente a:: a participação de vocês (+) tenho certeza que contribuiu muito pro meu trabalho e também (+) vou disponibilizar também quando estiver pronto né? para quem quiser fazer a leitura:: tá? ((risos)) Enfim(+) igual está no TECLÉ eu pedi que vocês assinassem e podem ficar cada um com uma cópia também (+) até para vocês darem uma olhada com mais calma né? e também só vou pedir para que vocês assinem esse aqui é o termo que vai ficar comigo ((todos conversam ao mesmo tempo)).

**Marcela:** cada um assina um e um com todas as assinaturas?

**Mediadora:** isso! O com todas as assinaturas vai ficar comigo (+)

**Inês:** ah ta! ((todos conversam ao mesmo tempo)) o que que eu ia falar pra você?

**Marcela:** Gente eu posso escapulir já (+) que eu tenho aula? A professora M introduziu aula pra mim ((risos)).

**Inês:** Pode!

**Mediadora:** claro! Só (+) mais uma coisa se eu precisar dos planos de ensino de vocês (+) vocês podem me::: dar para eu dar uma olhada::

**Todxs:** claro! Claro!

**Inês:** por acaso você tem acesso aos planos de ensino \ [**Marcela:** do SIGAA] dos outros professores? porque é bacana também (+) não sei se você colocou:: não sei (+) eu não li o seu projeto todo (+) mas eu não sei se você vai:: \ [**Marcela:** a gen::te (+) nós somos aque::le do grupo focal ] é eu sei (+) isso eu entendi (+) mas (+) eu falo:: assim:: é:: se você vai ficar só::

**Mediadora:** Sim:: não somente (+) eu quero também olhar os PPCs dos cursos né?

**Inês:** sim porque senão (+) se você ficar só nas conversas vai está lindo!! (inaudível)... Vai estar lindão ((risos)) em comparação com outros lugares ((risos)).

**Marcela:** vai tá lindo não o meu está bem ruim ((risos)) O MEU TÁ BEM RUIM ((risos))

**Mediadora:** Sim (+) mas eu vou olhar também não só as ementas (+) os planos de ensino (+) mas também quero trabalhar os PPCs dos cursos né? pra analisar também o que está escrito por lá...

**Yara:** ahh?! ((todos conversam ao mesmo tempo incompreensível))

**Marcela:** ... e o (PDI) também né?... Cai tudo no spam... tem alguma assinatura no teu e-mail que faz desaparecer no meu e-mail... **Mediadora:** sim (+) devo ter feito alguma coisa (+).

**Marcela:** não mas ontem eu consegui ((muita conversa incompreensível))...

**Mediadora:** Brigada tá?

**Marcela:** eu que agradeço né? desculpa né?

**Mediadora:** imagina (+)

**Marcela:** ... mas ontem eu consegui ler ele inteirinho... eu não... o cronograma por isso que eu fiquei confusa... no teu cronograma tinha mais reunião com a gente (+) no teu cronograma... ((todos falando ao mesmo tempo)) ((mais conversas)) então fechou né?

**Inês:** Oh! Marcela pega um bombozinho que a Shyrlene trouxe pra gente ((risos)).

**Mediadora:** Ahh é!! Por favor eu trouxe pra vocês mesmo pra adoçar um pouco a nossa conversa...

**Raul:** Pode pegar dois ((risos)).



**Mediadora:** sim Pode pegar!

**Marcela:** tchial beijo!

**Todxs:** tchial!

**Inês:** também tenho que ir que tenho que encontrar a P agora... (conversas paralelas).

**Mediadora:** que bacana gente (+) muito obrigada (+) muito obrigada mesmo!! ((mais conversas)).

**Yara:** ... Mas eles tem muita pouca história...

**Inês:** ... mas a carga horária de artes é menor ainda...

**Yara:** é::!

**Inês:** ... é só oitenta horas (+) não sabia que era só oitenta horas (+) achava que era mais... (inaudível) vou roubar mais um então (inaudível).

**Yara:** Leva mais (+) leva mais um (+) tua família é maior ((risos)).

**Mediadora:** Sim leva chocolate pro Antônio ((risos)).

**Raul:** E agora gente com esse negócio das (inaudível)... poucas vagas como será que eles vão fazer?

**Yara:** Do que?

**Raul:** (inaudível) Que eles ofertam por modalidade né? (inaudível) ((conversas indistintas)) ... a mesma coisa educação física (inaudível).

**Yara:** ... mas:: de não ofertar mais por modalidade é isso?...

**Inês:** tem que partir do nosso departamento né isso?

**Raul:** é porque quan::do (inaudível)... Lembra já aposentou uma (++) e aí teve só para fazer a discussão... que disseram que a vaga viria para matemática não é?

**Inês e Yara:** é:: uhum!

**Raul:** ... (inaudível)... aí o Geovane foi e deu um canetaço ((risos))

**Yara:** ééé ((risos)).

**Raul:** e mandou um substituto pra educação física e agora vai iniciar o bafafá de novo porque vai ter outra aposentadoria lá ((risos)).

**Yara:** Da educação física?

**Raul:** Sim!

**Yara:** Arg!!

**Inês:** daí nós perdemos a vaga né? o departamento perdeu a vaga

**Raul:** sim! porque ficou nessa discussão a reitoria foi:: (inaudível).

**Mediadora:** Gente vocês não vão querer mais chocolate?

**Raul:** Não!

**Yara:** brigada eu já comi o meu!

**Inês:** eu também já peguei os meus (risos).

**Mediadora:** Então tá bom! Raul não vai querer mesmo levar pra alguém?

**Raul:** Não obrigado! Não vou levar (+) porque não tenho ninguém pra dar em casa (+) só se for pro cachorro ((risos)) (inaudível).

**Yara:** Não eles não podem comer chocolate né? que a minha se ela puder ela::: ela roubou né? ela comeu um ovo inteiro do:::

**Raul:** De páscoa?

**Yara:** de páscoa do Cadu! Foi uma vez que o Cadu veio de Joinville que ele ficou uma vez comigo lá na minha casa e:: ele chegou ee:: o; o; o como é que é? o papel:::